

Conferências



do FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO

Brasília, março de 2004

© UNESCO 2004 Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Education Sector

Division of Educational policies and Strategies

Section for Support for National Educational Development/ UNESCO-Paris

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Conferências



do FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO



Conselho Nacional
de Educação

Ministério
da Educação



Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Alvana Bof
Célio da Cunha
Candido Gomes
Marilza Machado Regattieri

Revisão: Maria Vicentini Sampaio

Assistente Editorial: Rachel Gontijo de Araújo

Degração: Tereza Cristina Raposo Soares e Regina Mesquita Santiago

Diagramação: Fernando Brandão

Apoio Logístico: Alessandra Britto e Vera Lúcia dos Santos

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

Apoio técnico: Juliano Sousa Matos

Conferências Fórum Brasil de Educação. – Brasília : CNE, UNESCO Brasil, 2004.

448p.

Encontros Nacionais e Regionais do Fórum Brasil de Educação.

1. Educação e Trabalho – Participação Social – Brasil 2. Financiamento da Educação – América Latina 3. Educação Superior – Sociedade da Informação 4. Educação Superior – Tecnologia Educacional 5. Educação Superior – Reforma Educacional – Brasil 6. Educação Superior – Aspectos Sociais 7. Educação – Violência – Globalização 8. Formação de Professores 9. Qualidade Educacional 10. Políticas Educacionais 11. Discriminação Educacional 12. Educação Indígena 13. Democratização da Educação 14. Discriminação e Educação 15. Diversidade Cultural I. UNESCO II. Título.

CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6,

Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Presidente: José Carlos Almeida da Silva

Câmara de Educação Básica

Presidente: Francisco Aparecido Cordão

Vice-Presidente: Nelio Marco V. Bizzo

Arthur Fonseca Filho
Ataíde Alves
Carlos Roberto Jamil Cury
Francisca Novantino Pinto de Ângelo
Francisco das Chagas Fernandes
Guiomar Namó de Mello
Kuno Paulo Rhoden
Neroaldo Pontes de Azevedo
Sylvia Figueiredo Gouvêa
Pe. Paulo Balduino de Sousa Décio

Câmara de Educação Superior

Presidente: Éfrem de Aguiar Maranhão

Vice-Presidente: Edson de Oliveira Nunes

Arthur Roquete de Macedo
Francisco César de Sá Barreto
Jacques Schwartzman
Lauro Ribas Zimmer
Marília Ancona-Lopez
Nelson Maculan Filho
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Roberto Claudio F. Bezerra
Teresa Roserley Neubauer da Silva

Secretário-Executivo

Ronaldo Mota

CNE

Conselho Nacional de Educação

Endereço: SGAS – Av. L2 – Quadra 607 – Lote 50 – 1º Andar – Sala 122

CEP: 70.200-670 – Brasília-DF

Telefones: (0xx61) 244-0668 / 443-8099 • **Fax:** (0xx61) 244-0890

SUMÁRIO

Apresentação	11
Abstract	15

PARTE I
ENCONTROS NACIONAIS DO FÓRUM BRASIL
DE EDUCAÇÃO – 2003

I ENCONTRO NACIONAL

Formação para a Cidadania e o Trabalho:
os Compromissos da Educação Básica

Apresentação	21
Pronunciamento do Ministro da Educação, quando da instalação do Fórum Brasil de Educação	23
<i>Cristovam Buarque</i>	
Educación, Ciudadania y Competitividad en America Latina	27
<i>Juan Carlos Tedesco</i>	
Programa de Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica: uma consulta à sociedade	43
<i>Francisco Aparecido Cordão</i> <i>Guiomar Namó de Mello</i>	

II ENCONTRO NACIONAL

Os compromissos da Educação Superior e seu papel na
sociedade do conhecimento

Apresentação	55
A universidade e a produção do conhecimento	57
<i>Renato Janine Ribeiro</i>	

A Universidade e seus compromissos: a contribuição da tecnologia	71
<i>Maria Inês Bastos</i>	
Urgências da Universidade Brasileira	83
<i>Roberto Romano</i>	
A universidade e as demandas da sociedade	105
<i>José Emídio Teixeira</i>	

III ENCONTRO NACIONAL

Formação e Carreira dos Professores da Educação Básica

Apresentação	115
A Violência na escola: uma globalização?	117
<i>Eric Debarbieux</i>	
Violência na escola e capacitação de professores – o que nos mostram os estudos comparativos	143
<i>Catherine Blaya</i>	
A importância das novas tecnologias educacionais para a formação de professores para a educação básica – Tecnologia é a resposta: Qual é a pergunta?	171
<i>John Daniel</i>	
A formação de professores, um grande desafio	189
<i>Maria Umbelina Caiafa Salgado</i>	

IV ENCONTRO NACIONAL

Avaliação e expansão: qualidade em educação

Apresentação	215
Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado	217
<i>Luiz Antônio Cunha</i>	
A proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Contraste com o antes	239
<i>Ricardo Chaves de Rezende Martins</i>	

V ENCONTRO NACIONAL
Cidadania e Diversidade

Apresentação	247
Educação: cidadania e diversidade	249
<i>Iolanda de Oliveira</i>	
Políticas públicas de educação: cidadania, diferenças e relações de gênero	259
<i>Cláudia Vianna</i>	
Educação: cidadania e diversidade – a ótica da educação especial.....	277
<i>Fátima Elisabeth Denari</i>	
Educação: cidadania e diversidade – a ótica dos povos indígenas	287
<i>Gersem Baniva</i>	

PARTE II

**ENCONTROS REGIONAIS DO FÓRUM BRASIL
DE EDUCAÇÃO – 2003**

I ENCONTRO REGIONAL

Região Nordeste – Salvador

O Projeto Nacional de Educação – Políticas e Desafios

Apresentação	305
O projeto nacional de educação – desafios e políticas	307
<i>Roberto Figueira Santos</i>	
Educação para uma nova sociedade	321
<i>Gey Espinheira</i>	
O projeto nacional de educação – desafios e políticas	345
<i>Adeum Sauer</i>	

II ENCONTRO REGIONAL
Região Norte – Belém
O Projeto Nacional de Educação – Políticas e Desafios

Apresentação	353
O projeto nacional de educação – desafios e políticas	355
<i>Édson Franco</i>	
Projeto de educação nacional contribuições da comissão de educação.....	365
<i>Eduardo Seabra</i>	
Educação escolar indígena	371
<i>Francisca Novantino P. de Angelo</i>	
Um projeto de educação nacional – desafios e políticas	377
<i>Paulo Alcantara Gomes</i>	
Projeto nacional de educação na perspectiva dos negros brasileiros....	385
<i>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</i>	
Fórum Brasil de Educação – Relatos	397
<i>Francisco Aparecido Cordão</i>	

III ENCONTRO REGIONAL
Região Centro-Oeste – Goiânia
O Projeto Nacional de Educação – Políticas e Desafios

Apresentação	407
O projeto nacional de educação: desafios e políticas	409
<i>Dom Marcelo Barros</i>	
O projeto nacional de educação: desafios e políticas	419
<i>Celene Cunha</i>	
O projeto de educação nacional: a desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares	425
<i>José Carlos Libâneo</i>	
Desafios e perspectivas da educação básica no presente momento	439
<i>Nelio Bizzo</i>	

APRESENTAÇÃO

A presente publicação, idealizada como decorrência da enriquecedora parceria entre o Conselho Nacional de Educação – CNE e a UNESCO, contém as palestras proferidas por eminentes educadores no Fórum Brasil de Educação, durante o ano de 2003, constituindo-se um conjunto de reflexões e críticas construtivas acerca dos grandes desafios e das políticas para o aperfeiçoamento da educação nacional, e se conformando como um referencial para subsidiar a formulação das políticas públicas, especialmente as relacionadas com o processo educacional, através de seus diversos agentes.

O Fórum Brasil de Educação, instituído pelo CNE com base no seu Regimento Interno, adotou, como metodologia, promover seminários amplos e participativos, envolvendo a discussão de grandes temas da educação brasileira, incluindo o seu cotejo com a de outros países, propiciando a expressiva vivência integrada dos agentes comprometidos com a área da educação no Brasil.

As iniciativas do Fórum, dentre as quais a sua itinerância entre os Estados brasileiros e o resgate da memória e da história da educação nacional, através da aproximação de gerações de seus educadores demonstraram, mais uma vez, que o CNE é uma instituição vocacionada a transcender os limites do simples formalismo técnico, trazendo, no íntimo de suas competências e finalidades, a capacidade de delinear canais de mobilidade e de flexibilidade dialógica entre seus pares e, sobretudo, entre o governo e a sociedade, razão pela qual o Fórum foi estruturado em duas vertentes: I – Encontros Nacionais e II – Encontros Regionais.

Nos Encontros Nacionais, realizados bimestralmente em Brasília, associados ao calendário das reuniões do CNE no ano de 2003, foram abordados temas específicos de relevância para a educação nacional a seguir discriminados:

I. Encontros Nacionais do Fórum Brasil de Educação – 2003

Data	Tema
18/02	A Formação para a Cidadania e o Trabalho: os compromissos da educação básica
08/04	Os Compromissos da Educação Superior e seu Papel na Sociedade do Conhecimento
03/06	A Formação e Carreira dos Docentes da Educação Básica
03/11	Avaliação e Expansão: Qualidade em Educação
02/12	Educação: Cidadania e Diversidade

Por outro lado, os Encontros Regionais se constituíram um desafio estimulante por suas nuances, que perpassam pela compreensão da extraordinária diversidade de situações e contextos educacionais no Brasil, acolhendo reflexões que se aplicavam a todas as regiões brasileiras, observadas as suas peculiaridades e seus contextos, disto resultando procedimentos gerais e compatíveis com os diversos aspectos culturais políticos e econômicos.

Através dos Encontros Regionais, foi possível colher valiosas contribuições sobre os desafios e as políticas relacionadas com o Projeto de Educação Nacional, extraídas do tema adotado para os Encontros a seguir indicados:

II. Encontros Regionais do Fórum Brasil de Educação – 2003

Data	Local	Tema
19 e 20/03	Salvador/BA	Projeto de Educação Nacional: Desafios e Políticas
18 e 19/05	Belém/PA	
16/09	Goânia/GO	

Vale salientar, que o Fórum não se teria realizado com o grau de significação efetivamente vivenciado, não tivesse havido a competente colaboração dos conferencistas relacionados neste documento e o

contínuo interesse dos participantes, cuja presença marcante assegurou, de pronto, o entendimento do vivo compromisso de todos com a educação brasileira que, sem dúvida, aguardava por esta iniciativa do CNE em parceria com a UNESCO.

Registra-se, também, o agradecimento aos senhores Conselheiros do CNE e aos representantes das entidades e de órgãos públicos participantes do Fórum, ao corpo técnico-administrativo do CNE e da UNESCO, assim como o oportuno apoio do Conselho Britânico, da Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

José Carlos Almeida da Silva
Presidente do
Conselho Nacional de Educação

Jorge Werthein
Representante da
UNESCO no Brasil

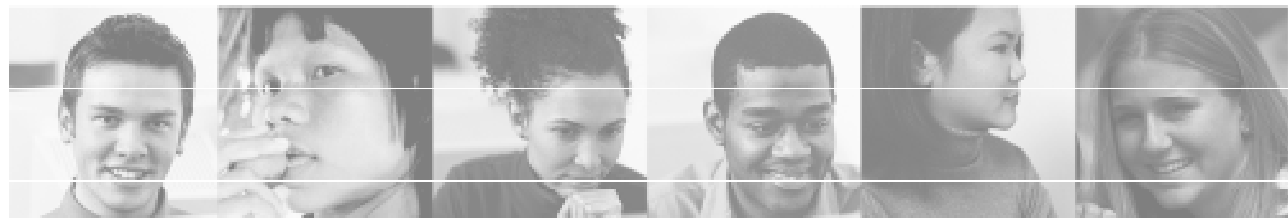
ABSTRACT

The present publication, conceived as a result of the ever-growing partnership between the National Council of Education (CNE) and UNESCO, contains the lectures given by eminent educators from the Brazil Education Forum. The Forum took place during the year of 2003, and produced a set of constructive and critical reflections concerning the challenges and policies facing national education improvement. It complied on becoming a reference for the support of public policy decision-making in the education sector.

Created by CNE, on the basis of its Internal Rules, the Brazil Education Forum adopted the promotion of large, interactive seminars as its working procedure. These seminars are meant to include the discussion of prominent topics on Brazilian education, and bring about an expressive, integrated experience among agents committed to education in Brazil.

Once again, the Forum's initiatives – including its presence throughout all Brazilian States and the recovery of the national education's memory and history by means of uniting educators of all generations – have demonstrated that the CNE is an institution fully able to transcend the limits of mere technical formalities. Among its functions and purposes, the National Council of Education has the capacity of creating channels of dialogue among its members, and above all, between government and society, with mobility and flexibility.

Parte I



Encontros Nacionais do
Fórum Brasil de Educação
2003



I Encontro Nacional

*Formação para a Cidadania e o Trabalho:
os Compromissos da Educação Básica*

APRESENTAÇÃO

O Conselho Nacional de Educação instalou no dia 18 de fevereiro do ano de 2003 o Fórum Brasil de Educação, contando com a presença do Ministro da Educação, Cristovam Buarque, da Cultura, Gilberto Gil e do Trabalho e Emprego, Jacques Wagner. Também esteve presente à solenidade, realizada no plenário Anísio Teixeira, a titular da Secretaria da Mulher, Emília Fernandes.

A Sessão de Abertura do Fórum contou com a expressiva participação de mais de quinhentos inscritos, representantes das mais diversas entidades da sociedade civil organizada.

No ato de instalação pronunciaram-se o Senhor Ministro da Educação, Professor Cristovam Buarque e o Presidente do Conselho Nacional de Educação, Professor José Carlos Almeida da Silva. A Mesa foi composta, ainda, pelo Presidente do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Silvestre Herdt e pelo Representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein.

Após a instalação do Fórum Brasil de Educação tiveram início as exposições relativas ao tema do I Encontro Nacional, a **Formação para a Cidadania e o Trabalho: os Compromissos da Educação Básica**.

A primeira exposição foi realizada pelo professor Juan Carlos Tedesco, que abordou o tema a partir da perspectiva da “Educação, Ciudadania y Competitividad en América Latina”. A exposição teve como moderador o Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão.

Os próximos expositores, o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão e a Conselheira Guiomar Namó de Mello, encerraram o I Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação apresentando os resultados da consulta sobre o Movimento de Mobilização por uma Nova Educação Básica.

PRONUNCIAMENTO DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, QUANDO DA INSTALAÇÃO DO FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO

*Cristovam Buarque**

Se esse fórum for capaz de pensar nos verdadeiros objetivos, na verdadeira razão pela qual queremos educar as crianças, os analfabetos, o povo brasileiro como um todo[...], é não esquecer que o papel da Educação é quebrar as desigualdades e que, no Brasil de hoje, ela serve para acirrar a desigualdade, estará dando grande contribuição ao Brasil.

Meu papel nesta manhã, aqui, seria apenas o de declarar aberta esta solenidade e este fórum. Mas não posso me limitar a isso. Aqui se podem gerar idéias, propostas, formulações que visem a mudar a Educação brasileira. Nunca percam, portanto, a idéia de qual é a verdadeira causa de estarmos aqui.

Vi com entusiasmo a lista de entidades aqui representadas. Mas, ela me trouxe uma preocupação: cada um ficará apenas olhando a entidade que representa. Acredito que a maior tragédia brasileira é a divisão deste País em corporações. As entidades são maravilhosas do ponto de vista de organização, mas um problema do ponto de vista dos interesses específicos aos quais ficam presas.

Eu gostaria que vocês nunca perdessem a perspectiva de que o mais importante não são, em última instância, as instituições que vocês representam, mas as crianças brasileiras sem escola ou com escola sem qualidade. São jovens sem perspectivas de futuro ou sem qualidade na Educação. São os 20 milhões analfabetos, dos quais, às vezes, a gente esquece.

* Ex-Ministro da Educação (01/2003 a 01/2004), Senador da República e Professor da Universidade de Brasília.

Gostaria que vocês, mais do que as entidades que representam – e não podem perder isso de vista, também –, tenham a exata noção de que tais entidades existem para servir àquelas pessoas.

Não sei como vocês vão fazer isso. Se acharem conveniente, toquem o Hino Nacional de manhã cedo, ponham uma Bandeira Nacional bem grande, carreguem fotos de crianças sem escola. Mas não esqueçam delas. Nós tendemos a esquecê-las devido ao apego natural e à responsabilidade que temos com as entidades que representamos.

Não esqueçam que, no Brasil, essas crianças, esses jovens estão divididos de acordo com o gênero, classe, raça e região onde nasceram. É triste perceber que uma criança pobre neste País recebe, ao longo de toda a sua vida, um investimento de R\$ 3.2 mil em Educação, enquanto uma criança rica, até ficar adulta, recebe R\$ 250 mil. Temos, no Brasil, lamentavelmente, a Educação como instrumento de consolidação das desigualdades entre as classes.

Lamentavelmente, há menos mulheres com Educação do que deveria. Mais grave ainda é a situação dos negros – e este auditório é prova disso. Fora o nosso ministro Gilberto Gil, quase não há representantes negros nesta sala. E não é por culpa do Conselho, obviamente, mas da realidade do País.

Temos a desigualdade de região, um nordestino, por exemplo, tem menos oportunidades de se tornar uma pessoa educada ao longo de sua vida do que um sulista.

Vocês têm a obrigação de pensar a Educação como um instrumento de resolução dos problemas das nossas quatro trágicas realidades: de classe, raça, região e gênero.

Se esse fórum for capaz de pensar nos verdadeiros objetivos, na verdadeira razão pela qual queremos educar as crianças, os analfabetos, o povo brasileiro como um todo – porque neste País até os instruídos são mal-educados, pelo sentimento em relação ao povo, à natureza, pela falta de comportamento ético. É preciso não esquecer que o papel da Educação é quebrar as desigualdades e que, no Brasil de hoje, ela serve para acirrar a desigualdade, estará dando grande contribuição ao Brasil.

Contribuição que esperamos há mais de 100 anos, desde que proclamamos a República e esquecemos de construí-la, já que na área pública o País gasta 70 vezes mais com os filhos dos ricos do que com os filhos dos pobres. Nem a aristocracia do império tinha uma diferença tão grande.

Este o desafio que deixo a vocês, como brasileiro, como cidadão. Como ministro, eu gostaria de pedir que tragam medidas concretas, capazes de serem levadas adiante. Idéias que possam ser impressas no Diário Oficial, que não fiquem apenas nos relatórios ou em livros acadêmicos. Se fizermos isso, daremos grande ajuda para tornar o Brasil mais eficiente no uso de recursos e mais justo na distribuição de seus produtos.

Um grande abraço a vocês e está aberto esse fórum. Fico na expectativa daquilo que vocês vão me trazer para, como ministro, eu levar ao presidente Lula, um homem que quer, sim, deixar na história do Brasil o fato de que ele completou a República, de que a proclamou de uma maneira mais concreta, fazendo uma segunda abolição neste País: a abolição da pobreza.

Brasília, 18 de fevereiro de 2003.

EDUCACIÓN, CIUDADANIA Y COMPETITIVIDAD EN AMERICA LATINA

*Juan Carlos Tedesco**

Este somero análisis de la situación y perspectivas de la educación en América Latina permite sostener que los desafíos que deberán ser enfrentados en el futuro próximo se refieren a tres objetivos principales: la *equidad social*, la *competitividad económica* y la *ciudadanía política*. La educación es probablemente la única política pública que produce efectos simultáneos en los tres objetivos mencionados.

I. INTRODUCCIÓN

América Latina sufrió un proceso de cambio político, económico y social muy profundo a partir de la década 1970 – 1980. Desde el punto de vista político, se produjo un retorno a la democracia que, actualmente, es el régimen de casi la totalidad de los países. En el plano económico, la región atravesó la crisis más profunda desde la depresión de 1930 y comenzó un proceso de transformación que ha permitido recuperar el crecimiento, controlar la inflación y avanzar significativamente en el proceso de integración regional y de inserción internacional. Desde el punto de vista social, sin embargo, el crecimiento económico no sólo no ha logrado superar los problemas clásicos de pobreza sino que ha provocado un aumento de la heterogeneidad estructural y, en consecuencia, de la inequidad y la desigualdad social.

* Diretor do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) e Diretor do Escritório Internacional de Educação da UNESCO.

Estas transformaciones no tienen explicaciones puramente “endógenas”. Al contrario, forman parte del proceso más general de transformación que, con especificidades propias de cada región, tienen lugar en todas las sociedades.

Los nuevos requerimientos y condiciones económicas, políticas y sociales forzaron cambios significativos en la educación. América Latina está atravesando, por ello, un período de reformas en sus sistemas educativos que afecta tanto las dimensiones institucionales como pedagógicas.

En este texto intentaremos describir la relación entre educación y desarrollo social en América Latina y los problemas más importantes que enfrentan los procesos de cambio educativo actualmente vigentes en la mayor parte de los países. El texto está dividido en tres partes. En la primera se analizan las relaciones entre educación y desarrollo económico – social, en la segunda se presentan las actuales tendencias de cambio educativo y en la sección final se mencionan los principales retos para el futuro.

II. EDUCACIÓN Y DESARROLLO TRADICIONAL

El patrón clásico de desarrollo social de América Latina se basó en tres factores principales: (i) la explotación – incluso la depredación – de los recursos naturales, (ii) el endeudamiento externo y (iii) el desequilibrio financiero interno, complementado con la inflación. En este marco, lo peculiar de América Latina fue que algunos países lograron crecimiento económico, otros lograron niveles mínimos de equidad social, pero ninguno cumplió simultáneamente con los dos objetivos esperados del proceso de desarrollo: crecimiento y equidad. Los estudios al respecto muestran que entre 1970 y 1984, aquellos países que tuvieron tasas de crecimiento del PBI superiores al 2%, mantuvieron niveles muy altos de concentración de la riqueza, mientras que los países con grados relativamente satisfactorios de equidad social, no lograron crecer económicamente.¹

¹ F. Fajnzylber. *Industrialización en América Latina: de la “caja negra” al “casillero vacío”*. Santiago de Chile, Cepal, 1989.

En el contexto de este modelo de desarrollo, la característica más importante de la educación fue el alto grado de disociación con respecto a las demandas del desarrollo económico- social. Los resultados de la educación tuvieron muy poca relación con las actividades económicas, debido al limitado uso del progreso técnico como factor de producción, y con la integración política, porque la incorporación de los ciudadanos estuvo constantemente afectada por largos períodos de autoritarismo y exclusión. Este proceso condujo a la consolidación de una oferta educativa muy extendida, pero asociada a deficiencias notorias desde el punto de vista de la calidad de los resultados y de los mecanismos de gestión institucional.

Los indicadores más claros de este modelo de desarrollo educativo son las altas tasas de escolarización, acompañadas por igualmente altas de tasas de repetición escolar y bajos niveles de logro en los aprendizajes, que afectan fundamentalmente a los alumnos que provienen de los sectores económicamente más desfavorecidos. Así, por ejemplo, la tasa de escolarización primaria (6-11 años de edad) pasó de 57.7 en 1960 a 87.5 en 1990, la escolarización secundaria (12-17 años de edad) de 36.3 a 66.2 y la terciaria (18-23 años de edad) de 5.7 a 27.0. Al mismo tiempo, el promedio de repetición en el primer grado de la escuela primaria para América Latina y el Caribe hacia 1990 era de 42 % . Algunos estudios efectuados por la UNESCO muestran que la repetición escolar afecta a más de 20 millones de alumnos y cuesta alrededor de 4.2 miles de millones de dólares por año.²

En el mismo sentido, los resultados de las mediciones sobre logros de aprendizaje muestran no sólo un promedio bajo para el conjunto de los países, sino diferencias significativas entre los aprendizajes que realizan los alumnos que concurren a escuelas privadas de élite y los alumnos que asisten a escuelas públicas de zonas desfavorecidas. El estudio piloto TIMSS de rendimiento de alumnos de trece años efectuado en 1992 y que incluyó cinco países de América Latina (Argentina, Colombia, Costa Rica, Rep. Dominicana y Venezuela) mostró que los alumnos de las escuelas privadas de élite obtenían

² Ernesto Schiefelbein y Juan Carlos Tedesco. *Una Nueva Oportunidad: educación y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires, Santillana, 1994.

resultados entre un 50 % y un 75% más altos que los alumnos de escuelas públicas de bajos ingresos.³

Este modelo tradicional de desarrollo económico y educativo mostró evidentes signos de agotamiento hacia fines de la década 1970 – 1980. Existen numerosos análisis sobre el origen y el impacto de la crisis económica durante este período, donde los debates estuvieron centrados alrededor de la cuestión de la deuda externa. Visiones de corto plazo tendieron a considerar esta situación de crisis como un problema cíclico y no como el agotamiento de un modelo de desarrollo. El financiamiento de la educación no fue percibido como un factor que debía ser protegido debido a su importancia estratégica. La inversión pública en educación disminuyó entre 1980 y 1985 de 33.5 miles de millones de dólares a 27.9. Los estudios al respecto mostraron que la principal variable de ajuste fue el salario de los docentes aunque también los recursos para equipamiento, mantenimiento de los edificios escolares, formación y capacitación del personal, sufrieron severas reducciones.

La visión de la crisis como un problema coyuntural y la tendencia a la reducción de la inversión pública en educación fueron superadas a partir del comienzo de la década 1990 – 2000⁴. Este cambio tuvo lugar en el marco de un profundo proceso de transformación productiva y de reforma del Estado donde los dos temas más discutidos fueron la equidad social y el papel del Estado. El debate sobre estos temas estuvo basado en la confrontación de dos visiones alternativas.

Desde la perspectiva de aquellos que consideran la equidad social como un objetivo fundamental del desarrollo social, se puso el énfasis en sostener una visión integral según la cual la equidad social no debía ser concebida como un factor externo al proceso de crecimiento económico sino como una variable cuyo comportamiento tiene efectos productivos e institucionales que son fundamentales para garantizar el carácter sostenido de los procesos de crecimiento económico.

³ Ernesto Schifelbein. “Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: Una Agenda para la Acción”, en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, n° 37, 1995.

⁴ Los datos disponibles indican que entre 1985 y 1995 el gasto público en educación se duplicó, pasando de 27.9 a 72.8 millones de dólares

Según este enfoque teórico, elaborado y difundido en la región por los análisis efectuados desde la CEPAL⁵, la variable que permitiría articular y compatibilizar los objetivos de crecimiento y equidad es el *progreso técnico*. Un crecimiento económico sin progreso técnico implicaría sustentar la competitividad económica en la disminución de los salarios y en la depredación de los recursos naturales. Los análisis sobre las perspectivas económicas internacionales indican, sin embargo, que esos factores no pueden garantizar procesos de desarrollo económico sostenido por dos razones fundamentales: (i) porque el peso de un bajo costo de la mano de obra es cada vez menos importante en la explicación de la productividad económica y (ii) porque las exigencias de protección ambiental se han convertido en un factor cada vez más importante en los procesos de incorporación al comercio internacional. Pero, a la inversa, equidad social y protección ambiental sin progreso técnico también serían objetivos imposibles de alcanzar, porque implicaría detener el crecimiento económico y provocaría un aislamiento incompatible con el grado de desarrollo y las expectativas sociales existentes en la mayoría de los países de la región.

Según este enfoque, la incorporación de progreso técnico a la producción implica llevar a cabo acciones sistemáticas y deliberadas en diversos ámbitos, uno de los cuales es precisamente la educación. La idea de una intervención deliberada y sistemática está ligada particularmente al papel del Estado quien, desde este punto de vista, debería jugar un papel activo.

Para que la educación contribuya efectivamente al progreso técnico, en el contexto de los cambios científicos y tecnológicos actuales, es necesario que modifique significativamente sus patrones de funcionamiento. No se trata, en consecuencia, de expandir la oferta educativa tradicional. La aplicación de nuevos esquemas de desarrollo exige la definición de estrategias de cambio educativo, orientadas no sólo hacia la expansión cuantitativa sino también hacia la calidad de los resultados de la formación⁶.

⁵ CEPAL. *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile, CEPAL, 1990.

⁶ ECLAC-UNESCO. *Education and Knowledge: Basic pillars of changing production patterns with social equity*. Santiago de Chile, CEPAL, 1992.

Esta visión de la articulación entre educación y desarrollo social estuvo confrontada con un enfoque diferente, según el cual la equidad social y la competitividad económica no serían el resultado de políticas activas del Estado sino de la des-regulación de las actividades económicas. Según este enfoque, el *mercado* sería capaz, por sí mismo, de establecer la mejor distribución de los recursos. Esta confianza en el mercado también fue postulada para la educación, donde la estrategia más importante debería ser la privatización, el financiamiento de la demanda y la introducción de mecanismos de competencia entre las escuelas.

Las transformaciones productivas estuvieron asociadas a la des-regulación por un lado y a la profunda reforma del Estado por el otro. El retorno a la democracia en América Latina se produjo en el momento en que el Estado se debilitaba desde el punto de vista de la potencialidad de sus instrumentos para satisfacer demandas sociales.

A partir de esta esquemática presentación de los nuevos marcos teóricos sobre la relación entre educación y desarrollo, es posible efectuar el análisis de los procesos de reforma educativa actualmente vigentes en América Latina. Para dicho análisis hemos elegido tres ejes de discusión, que pueden resumir el conjunto de problemas más importantes en los actuales debates educativos: (i) la relación entre educación y equidad social, (ii) la secuencia de la reforma educativa y (iii) las modalidades a través de las cuales se produce la toma de decisiones educativas.

III. LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

(i) Educación y equidad social

La experiencia de los últimos años ha mostrado que la relación entre educación y equidad social a través del progreso técnico no es tan directa como había sido prevista en los análisis de la CEPAL. El progreso técnico requiere, obviamente, recursos humanos calificados, pero también destruye más puestos de trabajo de los que es capaz de crear. Las tasas de desempleo han aumentado de manera muy significativa y la distribución de la riqueza es hoy mucho más inequitativa que en el pasado.

De acuerdo a los estudios sobre la distribución de la riqueza, el crecimiento económico de la última década ha estado asociado al aumento de su carácter inequitativo. América Latina es, de acuerdo a estos estudios, la región que muestra mayores grados de concentración del ingreso en el mundo (ver cuadro 1)

CUADRO 1 – Distribución del ingreso por quintiles en el mundo. 1990

Región	África del Norte y medio oriente	América Latina	Sur de Asia	Sudeste Asiático	Europa Oriental	OECD y países con ingresos altos
Quintil 1	6.90	4.52	8.76	6.84	8.83	6.26
Quintil 2	10.91	8.70	12.91	11.30	13.36	12.15
Quintil 3 y 4	36.84	33.84	38.42	37.53	40.01	41.80
Quintil 5	45.35	52.94	39.91	44.33	37.80	39.79

Fuente: Deininger and Squire. "Measuring Income Inequality. A New data-base". *World Economic Review*.

En este contexto, el papel de la educación es motivo de una discusión renovada. Si bien se reconoce que la educación es un factor importante de equidad social, se ha comenzado a plantear también la pregunta inversa: ¿cuánta equidad social es necesaria para lograr una educación de buena calidad?. Los crecientes niveles de desigualdad están provocando un fenómeno de deterioro de las condiciones de *educabilidad* con la cual los alumnos tienen acceso a la educación. Los datos sobre logros de aprendizaje de los alumnos indican que la oferta educativa no puede superar los déficit de socialización básica con la cual los estudiantes provenientes de familias pobres llegan a la escuela (cuadro 2).

CUADRO 2 – Promedio de rendimiento según nivel socioeconómico. 4to. básico

Rendimiento	Nivel socioeconómico bajo	Nivel socioeconómico medio	Nivel socioeconómico alto
Lenguaje	47.9	58.4	71.9
Matemáticas	43.8	49.8	59.0
Total	46.0	54.1	65.5

Fuente: OREALC-UNESCO.

En este contexto, las reformas educativas en América Latina deben enfrentar no sólo las demandas provenientes de los nuevos requerimientos del desempeño productivo, sino las demandas de contención social planteadas por los amplios sectores de población excluidos del acceso al empleo y a la riqueza. El riesgo más claro de esta dinámica es el aumento de la segmentación y la polarización educativa, que se registra en todos los países de la región y que está en la base de una tendencia visible en las prácticas políticas y en ciertos discursos y estrategias de acción, según la cual el Estado debería ocuparse solamente de los pobres y el sector privado de las demandas más sofisticadas y complejas de las capas medias y altas de la sociedad.

La experiencia de esta década permite sostener que el objetivo de lograr mayor equidad social a través de la educación no depende sólo de cambios en la oferta pedagógica. La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso será imposible avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad.

(ii) La secuencia de la reforma educativa

Entre todas las secuencias posibles para los procesos de transformación educativa, los países de la región han optado por comenzar a través del cambio institucional. En términos más concretos, se ha optado por comenzar a través de procesos de descentralización y, en algunos casos, de mayor autonomía a las escuelas.

La descentralización y la mayor autonomía a las instituciones escolares han sido históricamente reivindicadas por los educadores y los movimientos pedagógicos orientados a lograr mayor nivel de libertad de los actores del proceso educativo para innovar, para construir opciones curriculares y para adecuarse a la diversidad social y cultural de los alumnos.

Pero esta tradición pedagógica fue perdiendo importancia y en la década 1980-90, la descentralización fue promovida desde una perspectiva administrativa y presupuestaria, donde los objetivos fundamentales fueron la necesidad de reducir el gasto público, la

utilización más eficiente de los recursos disponibles y el debilitamiento del poder de negociación de los sindicatos docentes a través de la fragmentación de los ámbitos de negociación.

El debate acerca de los procesos de descentralización es intenso y bien conocido y no es éste el lugar para referirse a este problema. Sólo nos parece pertinente recordar un hecho obvio pero paradójicamente no siempre tenido en cuenta en estos debates: los países descentralizados no tienen experiencia de descentralización porque nacieron descentralizados y los países centralizados pero ricos, están haciendo su experiencia de descentralización en el marco de una gran disponibilidad de recursos y de altos niveles de homogeneidad social. Los países del sudeste asiático, mencionados insistentemente como modelo a seguir por los países en desarrollo, hicieron una experiencia educativa exitosa sin reformas institucionales de este tipo..

En definitiva, la discusión sobre los procesos de descentralización en contextos de pobreza obliga a postular las preguntas de hasta qué punto la competencia entre instituciones y agentes puede ser compatible con la equidad y hasta qué punto la descentralización es garantía de dinamismo y de participación democrática

El punto que interesa destacar aquí es que en América Latina se trabajó sobre la base de una hipótesis acerca de la secuencia del cambio educativo según la cual era necesario comenzar por el cambio institucional y luego seguir por cambios en las otras áreas: contenidos curriculares, métodos pedagógicos, formación docente, equipamiento de las escuelas, condiciones de trabajo de los docentes, etc.

A pesar de la enorme diversidad de situaciones existentes en la región, esta secuencia fue adoptada casi universalmente, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. Se podría postular, en consecuencia, que existió un grado de uniformidad excesiva en las secuencias de cambio educativo, que ha provocado varios fenómenos, entre los cuales se pueden señalar al menos los dos siguientes:

(a) En primer lugar, *el empobrecimiento del sentido de la transformación educativa*, que tiende a reducirse a los aspectos financieros o administrativos. Este fenómeno ha sido advertido en algunos estudios efectuados sobre los cuadros medios y superiores de las administraciones educativas locales, quienes expresan dificultades importantes para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro,

para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. En algunos casos, esta ausencia de sentido también puede llegar a producirse en los docentes y en determinados sectores de la opinión pública. En el caso particular de los docentes, la ausencia de información o de comprensión acerca del sentido del proceso global de cambio provoca un fenómeno según el cual la transformación está asociada fundamentalmente a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad y de incertidumbre sobre el futuro.

b) En segundo lugar, la prioridad a los aspectos institucionales parece haber postergado excesivamente la atención a los aspectos pedagógicos y al actor principal de dicho proceso, *los docentes*. En este sentido, es preciso reconocer que buena parte de las discusiones que tuvieron lugar en las últimas décadas acerca de los procesos de transformación educativa desconocieron, subestimaron o simplemente concibieron en forma retórica el papel de los docentes. Esta falta de atención al papel del docente, una de cuyas manifestaciones es el bajo salario que reciben por su trabajo, está provocando situaciones de resistencia a los procesos de transformación educativa que impiden avanzar al ritmo que exigen las nuevas demandas sociales. Las resistencias de los docentes, sin embargo, no deberían analizarse exclusivamente como un producto de sus malas condiciones de trabajo. Existen variables técnicas y culturales cuya importancia es preciso no subestimar. Diversos estudios han mostrado que los docentes o, al menos, un parte importante de ellos, perciben el proceso de globalización como una amenaza, particularmente aquellos aspectos que se refieren a la crisis del Estado Nación, a la cultura de las nuevas tecnologías de información. Asimismo, los docentes no suelen dominar las competencias que se exige que ellos difundan: creatividad, capacidad de trabajo en equipo, alta tolerancia a la incertidumbre, capacidad para elaborar proyectos, etc. Por otra parte, la incorporación a la escuela de sectores sociales y culturales muy diversos exige el manejo de una batería de métodos muy amplia, capaz de adaptarse a las situaciones de diversidad cultural y social, que la pedagogía y la formación docente en los países en desarrollo aun no ha logrado elaborar.

En síntesis, todo indica que las reformas educativas deberán otorgar en el futuro mucha más atención a los aspectos propiamente pedagógicos y que la pedagogía del futuro deberá tener una fuerte densidad cultural.

(iii) La concertación de las políticas educativas

La necesidad de que las estrategias de acción educativa sean diseñadas a través de la participación de todos los actores sociales, ya es un lugar común en la literatura sobre políticas educativas. La continuidad en la aplicación de las estrategias de transformación ha sido reconocida como una de sus condiciones de éxito y para que exista continuidad, al menos en contextos democráticos, es necesaria la existencia de un nivel básico de acuerdo y de compromiso de todos los actores en su aplicación. En este sentido, la década del 90 se inició con cierto optimismo acerca de la existencia de condiciones favorables para la definición de estrategias educativas a través del consenso de los diferentes actores.

El factor clave de este optimismo fue la constatación según la cual, en los nuevos escenarios sociales, el conocimiento y la información constituyen las variables centrales tanto desde el punto de vista de la competitividad económica como desde la perspectiva del desempeño ciudadano y la equidad social. A poco de iniciado este proceso, sin embargo, se puso de manifiesto que ir más allá del reconocimiento retórico acerca de la necesidad de concertar las políticas educativas implicaba superar dificultades muy importantes. Si bien algunas de estas dificultades son propias de la escasa cultura política de concertación, particularmente importantes en los países en desarrollo, la hipótesis sobre la cual se basa este trabajo es que el origen de las dificultades radica en: (i) la propia centralidad que ocupa el conocimiento en la estructura social, ya que en la medida que la información y el conocimiento constituyen cada vez más las variables claves de la distribución del poder, el control tanto de su producción como de su distribución se convierten en el ámbito donde se desarrollan los conflictos sociales más significativos y (ii) la fuerte desigualdad social que existe en América Latina, que provoca una significativa falta de confianza entre los distintos sectores sociales acerca de las posibilidades de aceptar las reglas de la concertación social y política⁷.

⁷ Diversos estudios muestran que el fenómeno de la falta de confianza tiene dimensiones muy significativas en América Latina. Entre noviembre y diciembre de 1997 se aplicó una encuesta en 17 países por la Corporación Latinbarómetro, Solo el 23% de los entrevistados

En este contexto, la concertación sobre las políticas educativas, no puede ser un proceso exento de conflictos. Al contrario, la experiencia reciente indica que la concertación es un proceso difícil y complejo. Algunos de los factores asociados a esta dificultad son los siguientes:

(i) En primer lugar, la dificultad para la representación adecuada de los sectores socialmente desfavorecidos en las negociaciones educativas. Las experiencias recientes de concertación educativa han mostrado que la secuencia de los procesos de concertación parece estar basada en un progresivo proceso de corporativización de la participación. En la fase inicial, generalmente de consulta, de discusión, de diagnóstico, la participación suele ser muy amplia. Fenómenos como el congreso pedagógico de Argentina, el día “D” de la educación en Brasil, la Consulta popular sobre educación en Ecuador, la consulta en República Dominicana, etc., son todos ejemplos de procesos de movilización de la opinión pública que generaron fuertes demandas. Cuando la discusión llega a la fase de definir compromisos y modalidades de acción, la diversidad de actores que participan tiende a disminuir y la participación adquiere un carácter más corporativo. La representación de los sectores más desfavorecidos tiende a desaparecer o a quedar en manos ya sea de alguna de las organizaciones políticas o de la Iglesia, con todas las consecuencias que ello puede implicar en términos de utilización de esa representación en función de otros intereses.

(ii) En segundo lugar, las experiencias realizadas indican que existe una diferencia importante entre los acuerdos que se logran con respecto a los objetivos generales y los acuerdos referidos al proceso de implementación. Los testimonios al respecto son elocuentes: obtener

creía que su país estaba progresando. La confianza en las instituciones con mas poder (gobierno, grandes empresas, militares, bancos, partidos políticos) era muy baja. En los países con procesos de democratización incipiente un número muy importante de personas creían en una solución autoritaria y salvo en Uruguay y Costa Rica, en el resto de los países, el 65% de los entrevistados se mostraba poco o nada satisfecho con el desempeño de la democracia. El caso de Chile también es ilustrativo. Una encuesta preparada para el informe del PNUD indicaba niveles muy altos de malestar. A pesar del crecimiento económico sostenido, existe un creciente malestar que se manifiesta como miedo a la exclusión, miedo al otro y al sin sentido. “La gente desconfía del futuro”. En el caso argentino, una encuesta reciente a jóvenes y adultos de la zona de Buenos Aires mostró niveles de desconfianza muy altos con respecto a las instituciones públicas.

consenso en la fase de definición de objetivos resulta relativamente fácil si se lo compara con las enormes dificultades que existen para obtener consensos en el momento de la ejecución. Este fenómeno está asociado con el hecho que las posibilidades de garantizar los acuerdos alcanzados en la fase previa a la implementación son, obviamente, mucho menores en los países en desarrollo. La escasez de recursos obliga a definir prioridades con menos margen para satisfacer los reclamos de los diferentes sectores. Como dicha escasez tiene una existencia de largo plazo, la urgencia de las demandas es muy significativa. En este contexto, es muy difícil obtener la aceptación de secuencias de cambio que impliquen la postergación de la satisfacción de ciertas demandas. Nadie está dispuesto a esperar más y en esta pugna, obviamente, los que tienen más capacidad para plantear sus urgencias son los sectores más organizados. Un indicador de esta desigual capacidad de negociación es la distribución de recursos financieros por nivel educativo. La enseñanza superior, que cuenta con la capacidad de movilización de los estudiantes universitarios, ha obtenido porcentajes cada vez más importantes del gasto en educación.

(iii) En tercer lugar, es preciso mencionar *la multiplicación de actores que participan de los procesos de concertación educativa*. A diferencia de la situación tradicional, en la cual el debate educativo se concentraba en el Estado, los docentes y la Iglesia, ahora han aparecido nuevos actores sociales interesados en participar y discutir las estrategias educativas. Estos nuevos actores provienen del *mundo del trabajo* (los empresarios tienden cada vez más a participar de los debates sobre educación), de los *medios de comunicación* (el periodismo se ocupa en forma cada vez más amplia de lo que sucede en el ámbito de la escuela y los medios masivos de comunicación son objeto de debate acerca de su papel como agentes educativos) y, por último, es preciso señalar la presencia – particularmente importante en los países en desarrollo – de otro nuevo actor vinculado al proceso de globalización: los organismos internacionales de financiamiento, de cooperación y de investigación educativa. Los organismos de financiamiento han asumido una responsabilidad creciente en la orientación de las estrategias de cambio y los especialistas en educación tienen cada vez más presencia en los organismos de toma de decisiones. De hecho, un número importante de ministros y altos funcionarios de educación son o han sido investigadores reconocidos en el mundo académico – educativo.

En síntesis, todo parece indicar que se ha superado ampliamente la visión “angelical” de los procesos de concertación y participación y que se ha tomado conciencia que en estos procesos tienen lugar alianzas y conflictos donde, más allá de los acuerdos que se logren, siguen existiendo intereses diferentes.

IV. LOS DESAFÍOS FUTUROS

Este somero análisis de la situación y perspectivas de la educación en América Latina permite sostener que los desafíos que deberán ser enfrentados en el futuro próximo se refieren a tres objetivos principales: la *equidad social*, la *competitividad económica* y la *ciudadanía política*. La educación es probablemente la única política pública que produce efectos simultáneos en los tres objetivos mencionados.

Desde el punto de vista de la equidad, las líneas de políticas que será necesario enfatizar se refieren a la ampliación de los programas compensatorios, la universalización de la educación pre-escolar, la generalización de incentivos a la innovación y la mejora de la calidad en la oferta educativa para los grupos más desfavorecidos y el fortalecimiento de la capacidad de los sectores pobres para efectuar demandas educativas más calificadas.

Desde el punto de vista de la competitividad, existe consenso en reconocer la necesidad urgente de mejorar los niveles de calidad de los resultados educativos teniendo en cuenta las exigencias para el desempeño que plantean los procesos de transformación productiva. Modificaciones en los contenidos y métodos pedagógicos destinados a desarrollar en forma universal las competencias básicas para un desempeño productivo ya están en curso en varios países de la región. Estas modificaciones exigen poner al docente en el centro de las transformaciones educativas. Asimismo, el desafío de la competitividad implica introducir mayores niveles de articulación entre la educación y el mundo del trabajo, especialmente a través de la utilización de las nuevas tecnologías de información.

Por último, con respecto a la formación ciudadana, los sistemas educativos de América Latina enfrentan el desafío de incorporar a sus prácticas curriculares las experiencias de comportamiento democrático, de

respeto a la diversidad cultural y la fuerte promoción de valores centrados en la solidaridad social. La falta de equidad social en la región es la base de la poca sustentabilidad de la democracia política. Enfrentar este problema exigirá, desde el punto de vista de los valores culturales, un fuerte compromiso de solidaridad que el sistema educativo debe contribuir a desarrollar, particularmente en las élites que concentran la riqueza.

PROGRAMA DE MOBILIZAÇÃO NACIONAL POR UMA NOVA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA CONSULTA À SOCIEDADE

*Francisco Aparecido Cordão**

*Guiomar Namó de Mello***

Consciente de que a melhor qualidade da educação básica brasileira não depende só de boas normas, mas de sua efetiva aplicação, o CNE, de modo especial sua Câmara de Educação Básica, está convencido que essa participação pode ajudar a construir consensos sobre o que ensinar a nossas crianças e jovens; orientar a sociedade sobre o que esperar da educação básica, informá-la, para estar atenta ao cumprimento dos objetivos da lei e às orientações normativas dela resultantes; bem como se sentir responsável pelo seu cumprimento, em todos os sistemas de ensino e em todas as escolas do País, onde estudam seus filhos, seus trabalhadores, seus atores políticos, culturais e econômicos.

O programa especial coordenado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica, tem como objetivo disseminar as novas diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, ouvindo diferentes segmentos sociais a respeito do tema, tendo em vista o aperfeiçoamento das referidas diretrizes, bem como convocar a todos para zelar pela sua observância e pela implementação de suas propostas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Federal n.º 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996,

* Conselheiro

** Conselheira

apresenta consideráveis avanços na concepção curricular da educação básica brasileira. Tais avanços podem colocar o ensino de nossas crianças e jovens em maior sintonia com as exigências da sociedade da informação e do conhecimento, da inclusão social, da cidadania participativa e responsável e da economia globalizada.

A LDB foi complementada pela Lei Federal n.º 10.172/2001, promulgada em 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação. Essa Lei, que tramitou no Congresso Nacional desde 1997, definiu as grandes metas a serem atingidas pelo País, no prazo de 10 anos, em todos os níveis e modalidades de ensino. Uma das atribuições do Conselho Nacional de Educação, conferidas pela Lei Federal n.º 9.131/95, de 24 de novembro de 1995, é justamente a de “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (nova redação do Artigo 7º da Lei Federal n.º 4.024/61, § 1º, Alínea “a”).

Quase um ano antes da promulgação da LDB, fora criado o Conselho Nacional de Educação – CNE (Lei Federal n.º 9.131/95, de 24 de novembro de 1995). O CNE foi criado como órgão normativo do estado nacional para a área educacional e de assessoramento do Ministério da Educação, caracterizado, na LDB, como um órgão da Estrutura Educacional “com funções normativas e de supervisão e atividade permanente” (Artigo 9º, § 1º), a quem compete, inclusive, resolver “as questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui”, com a atual LDB (Artigo 90). Entre suas atribuições legais, o CNE deve deliberar sobre a aplicação da legislação nacional e formular as diretrizes organizacionais e pedagógicas aos sistemas de ensino e às escolas. Esta responsabilidade relativa às diretrizes curriculares nacionais é compartilhada com o executivo, a quem cabe homologar as decisões do Conselho sobre a matéria.

Desde a promulgação da LDB, o CNE, através de suas duas câmaras, vem se dedicando à elaboração das diretrizes curriculares nacionais para os vários níveis e modalidades de educação, dentro do princípio da flexibilidade contemplado pela LDB. O ano de 1997 foi especialmente dedicado à discussão da nova Lei, dado ao seu caráter inovador, que deveria ser compreendido e incorporado por todos os que atuam na educação. Nos anos seguintes, o CNE iniciou seus trabalhos de definição de diretrizes curriculares nacionais. Foram definidas diretrizes para o ensino fundamental, a educação infantil, o ensino médio, a educação

profissional de nível técnico, a formação de professores na modalidade normal de nível médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação especial, a formação inicial de professores em nível superior, a educação a distância, a educação no campo, a educação profissional de nível tecnológico, os cursos sequenciais por campo do saber e os diversos cursos de nível da educação superior.

Esta é uma mudança de ordem cultural muito importante proposta pela atual LDB. Os Conselhos de Educação não mais definem currículos mínimos por curso, nível ou modalidade de ensino. O que eles definem, agora, são diretrizes curriculares nacionais destinadas a orientar os sistemas de ensino e, sobretudo, as escolas, na concepção, elaboração, execução e avaliação de seus projetos pedagógicos. Países federativos, de dimensões continentais e de grande diversidade regional como o Brasil, não comportam um currículo nacional obrigatório, na forma de conteúdos ou disciplinas a serem ensinadas, com cargas horárias nacionalmente definidas. Por esta razão, as diretrizes, seguindo orientação da atual LDB, não configuram um currículo único ou mínimo, segundo a concepção tradicional, mas identificam as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, deslocando a ênfase do ensino para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências, como foco central das normas nacionais. Ao realizar esse deslocamento, o CNE flexibiliza os conteúdos como meios e busca unidade e consenso nacional em torno dos resultados da escolarização, em termos de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de constituição de competências.

Reafirma-se, com este movimento nacional de mobilização por uma nova educação básica, o pacto federativo na área educacional, orientado pelo princípio da cooperação recíproca, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A União, pelo trabalho do Conselho, homologado pelo Ministério da Educação, traça diretrizes amplas e flexíveis, mas obrigatórias, cumprindo, assim, a incumbência que lhe é atribuída pelo Artigo 8º, § 1º, da LDB. Já os planos curriculares, com conteúdos ou disciplinas específicas e suas respectivas cargas horárias, métodos de ensino, formas de avaliação, são competência e responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, no âmbito da união, dos estados, e dos municípios, em especial, das escolas públicas e privadas, das comunidades educativas, com ênfase na atuação dos

docentes (Artigo 13) e na concepção e execução dos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino (Artigo 12), expressão da autonomia da Escola. Com isso, é possível garantir a unidade em torno do que os alunos devem aprender, bem como, a diversidade na escolha dos conteúdos e dos métodos de ensino, de acordo com as necessidades e características de diferentes regiões e alunados.

O CNE discutiu tudo isso amplamente com os setores diretamente envolvidos na ação educacional, ao longo da elaboração das diretrizes curriculares nacionais, em inúmeras audiências públicas regionais e nacionais. Estiveram presentes e ofereceram suas preciosas contribuições: as associações da área educacional, os gestores de sistemas de ensino público da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, os representantes do ensino privado, os professores e educadores em geral. Além das audiências públicas nacionais e regionais, foram realizados diversos seminários, conferências e diferentes tipos de encontros em todo o País. Muitas das contribuições colhidas ao longo desses debates foram incorporadas na versão final dos vários documentos normativos, definidores de diretrizes curriculares nacionais.

Na medida de sua homologação pelo Ministro da Educação, essas diretrizes curriculares nacionais entraram em fase de implementação, sob responsabilidade do executivo federal, estadual e municipal, conforme o caso, cabendo então ao CNE acompanhar e zelar por sua aplicação, o que se iniciou nos anos de 98/99 e foi se intensificando nos últimos anos, sempre balizada, também, pelas determinações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. É importante destacar, também, que os três níveis de governo vêm oferecendo o necessário suporte técnico e institucional para a implementação dessas diretrizes, por meio de recomendações, programas específicos ou disponibilização de informações técnicas, entre os quais citamos, a título de exemplo, no âmbito federal:

- Os Parâmetros ou Referenciais Curriculares Nacionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- Os programas “Parâmetros em Ação”, “Como fazer” e outros instrumentos dedicados à educação continuada de professores da educação básica e da educação profissional;
- Os diferentes tipos de avaliação de desempenho dos sistemas, das escolas e dos alunos.

Como é do conhecimento daqueles que trabalham com educação, mudanças dessa ordem não são imediatas e nem dependem apenas de normas ou de documentos de orientação técnica. Elas dependem, fundamentalmente, de mudança de cultura, de prática e de hábitos, alguns dos quais bastante cristalizados no dia a dia da escola. Essas diretrizes curriculares nacionais, na realidade, somente serão eficazes se obtiverem a efetiva adesão dos professores, no interior das escolas, com o efetivo apoio dos respectivos sistemas de ensino.

Visto assim, da ótica de seu tempo pedagógico, não de seu tempo legal, o trabalho de implementar as diretrizes curriculares nacionais está apenas começando. É contínua, mas gradativa, a disseminação das novas normas curriculares nas escolas do País, e sabe-se que esse processo deverá levar a ajustes, acomodações e aprimoramentos dessas mesmas diretrizes, à luz da prática dos professores e da colaboração das comunidades escolares e dos vários segmentos da sociedade.

Por esta razão, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, convencida de que seu trabalho de estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a educação básica não estaria concluído sem ouvir os diferentes segmentos da sociedade civil, decidiu fazer uma ampla consulta à sociedade, bem como aos órgãos gestores do sistema de ensino e aos docentes com atuação em sala de aula. Essa audiência foi realizada tanto com aqueles que já foram consultados durante a elaboração das diretrizes, como com aqueles outros setores que, embora não diretamente atuantes na área da educação, dela dependem para educar os seus filhos, formar seus trabalhadores, compartilhar suas práticas e produtos culturais, construir seus processos políticos e institucionais, expandir seus mercados de produção e de consumo, enfim, consolidar os valores democráticos que a nossa Constituição Federal consagra.

Assim, no momento em que cabe ao executivo, nas três esferas, desencadear o processo de implementação das novas diretrizes curriculares nacionais, coloca-se outro papel ao CNE: no exercício de seu dever de acompanhar a aplicação das diretrizes curriculares nacionais, submetê-las à apreciação de instituições e de pessoas representativas da sociedade brasileira, buscando não apenas disseminá-las, mas aperfeiçoá-las e validá-las. Essa consulta foi feita tomando como ponto de partida algumas perguntas decisivas, que foram

respondidas pelos segmentos consultados, sob a ótica da sua área de atuação profissional, social ou política:

- “o que se considera indispensável que todos os alunos aprendam ao longo de sua escolarização no ensino fundamental e médio?”
- “no relacionamento com os concluintes da educação básica, o que se espera em termos de preparo para a cidadania e o trabalho?”
- “as competências definidas nas diretrizes curriculares nacionais e os objetivos de aprendizagem sinalizados para a educação básica, estão de acordo com as expectativas e demandas da sociedade brasileira neste início de século?”
- “que críticas, comentários ou contribuições teriam os distintos grupos ou setores sociais consultados a oferecer, para tornar mais claras, pertinentes, relevantes e adequadas, as competências definidas para a educação básica e para a educação profissional de nível técnico?”

Consciente de que a melhor qualidade da educação básica brasileira não depende só de boas normas, mas de sua efetiva aplicação, o CNE, de modo especial sua Câmara de Educação Básica, está convencido que essa participação pode ajudar a construir consensos sobre o que ensinar a nossas crianças e jovens; orientar a sociedade sobre o que esperar da educação básica, informá-la, para estar atenta ao cumprimento dos objetivos da lei e às orientações normativas dela resultantes; bem como se sentir responsável pelo seu cumprimento, em todos os sistemas de ensino e em todas as escolas do País, onde estudam seus filhos, seus trabalhadores, seus atores políticos, culturais e econômicos.

Com esses objetivos, as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica foram submetidas à análise de diferentes segmentos sociais, durante grande parte dos anos de 2001 e 2002, para avaliar se as competências e os objetivos de aprendizagem propostos correspondem às expectativas e necessidades educacionais da sociedade brasileira, vistas na perspectiva de cada segmento social.

Nesse sentido, desde 3/10/2001, foram realizadas as seguintes audiências de consulta à sociedade, analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para os vários níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Profissional, com os seguintes segmentos sociais:

- dia 3/10/2001: setor empresarial;
- dia 6/11/2001: setor de representação profissional, através de seus conselhos nacionais;
- dia 7/11/2001: setor acadêmico, através das associações da área da Educação e Universidades;
- dia 8/11/2001: setor político, através das Comissões de Educação (União, Estados e Municípios);
- dia 4/12/2001: setor da justiça e instituições de defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- dia 12/12/2001: representantes dos setores de cultura e arte (reunião realizada em São Paulo, em colaboração com o SESC – Serviço Social do Comércio);
- dia 19/2/2002: setor de representação dos trabalhadores, através dos sindicatos nacionais e centrais sindicais;
- dia 20/2/2002: representantes das organizações não-governamentais que atuam na área da Educação;
- dia 7/5/2002: formadores de opinião, através de empresas e profissionais que atuam em comunicação e publicidade;
- dia 4/6/2002: profissionais liberais, representantes de outros ministérios que atuam na área da Educação e representantes dos organismos internacionais;
- dia 2/7/2002: pessoal responsável pela gestão de Sistemas de Ensino nos níveis da União, dos Estados e dos Municípios e responsáveis pela gestão de sistemas de educação profissional;
- dia 6/8/2002: representantes de autores e de editoras de material didático.

Com a reunião de 6/8/2002, de audiência dos editores e autores de livros didáticos, encerramos a primeira fase dessa consulta à sociedade, a qual objetivou receber críticas, contribuições, sugestões e recomendações para o aprimoramento das diretrizes e de suas políticas de implementação, bem como ajuizar as contribuições pertinentes e incorporá-las nas diretrizes curriculares nacionais e apresentá-las a grupos de professores-consultores especializados para validação técnica. As audiências de consulta já realizadas reforçam a orientação assumida pela Câmara de Educação Básica para a definição de diretrizes curriculares nacionais e demonstram o acerto do caminho escolhido pelo Conselho Nacional de Educação.

Para a continuidade desse Programa de Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica, ampliamos o seu escopo e alcance, com a realização de atividades em nível estadual, em conjunto com os Conselhos Estaduais de Educação e contando com a cooperação técnica das Secretarias Estaduais de Educação, da UNDIME, do CONSED, da UNCME e do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação.

O objetivo primordial dessa segunda etapa foi o de dar a devida visibilidade às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Básica e para a Educação Profissional de Nível Técnico, bem como consolidar as contribuições da sociedade interessada, debatendo os resultados finais da consulta e apresentando-os em forma de recomendações:

- a) ao próprio CNE, tendo em vista prosseguir os trabalhos de aprimoramento das diretrizes curriculares nacionais;
- b) aos governos, como contribuição para ajustar as políticas de implementação, considerando, de modo especial, as metas do Plano Nacional de Educação;
- c) aos vários segmentos sociais, visando seu engajamento efetivo no movimento de mobilização nacional por uma nova educação básica.

Realizamos quase duas dezenas de reuniões técnicas na maioria das Unidades da Federação, no segundo semestre de 2002, sob coordenação do respectivo Conselho Estadual de Educação, em colaboração com as respectivas Secretarias Estaduais de Educação, representações locais das Entidades especializadas em Educação Profissional de Nível Técnico, bem como da UNDIME e da UNCME nas respectivas Unidades da Federação.

Os participantes dessas reuniões técnicas foram escolhidos e convidados, em cada Unidade da Federação, pelo critério de serem professores que estão em sala de aula, em escolas públicas e privadas, ou serem especialistas dedicados à pesquisa sobre o ensino na Educação Básica ou na Educação Profissional. O objetivo dessas reuniões técnicas foi o de identificar as competências essenciais (conhecimentos, habilidades e valores articuláveis pelo cidadão para orientar a sua ação) a serem garantidas pela Escola Básica, no âmbito de cada ciência e área do conhecimento, em termos de educação para o trabalho e a cidadania e o pleno desenvolvimento da pessoa humana, com crescente grau de autonomia intelectual.

Essas reuniões técnicas foram planejadas para serem realizadas em dois períodos de trabalho, os quais aconteceram, na maior parte das vezes, em diferentes dias, de acordo com a disponibilidade e a conveniência do respectivo Conselho Estadual de Educação e de seus parceiros.

A proposta levada aos professores, reunidos por disciplina/especialidade, conduziu à resposta da seguinte questão: **Dadas às competências definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que conhecimentos, habilidades e valores devem ser trabalhados pelos professores da Educação Básica e como devem ser trabalhados, no âmbito de sua especialidade, objetivando uma educação básica para o trabalho e a cidadania e o pleno desenvolvimento da pessoa humana, com crescente grau de autonomia intelectual?**

Os professores, reunidos em pequenos grupos, por disciplina/especialidade, responderam à seguinte questão: **Dadas às competências definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que conhecimentos, habilidades e valores devem ser trabalhados pelos professores da Educação Básica e como devem ser trabalhados, no âmbito de sua especialidade, objetivando uma educação básica para o trabalho e a cidadania e o pleno desenvolvimento da pessoa humana, com crescente grau de autonomia intelectual?**

Os grupos de trabalho foram orientados para utilizarem a última meia hora do trabalho grupal na busca de sintetizar as conclusões dos debates, **em forma de recomendações**. Estas foram bastante ricas, demonstraram o acerto da linha de trabalho conduzida pelo Conselho Nacional de Educação em relação à Educação Básica e estão orientando a Câmara de Educação Básica no aprofundamento das discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Após os debates iniciais por disciplina/especialidade, os grupos iniciais foram re-agrupados por área de conhecimento e nível ou modalidade de ensino, com a seguinte estrutura de trabalho:

- a) primeira meia hora: os professores, por disciplina/especialidade, apresentaram ao seu novo grupo de trabalho as conclusões do respectivo grupo inicial de trabalho em forma de recomendações;

- b) última meia hora: sintetização das conclusões do trabalho do grupo, em forma de recomendações;
- c) núcleo central: debates por área de conhecimento e nível ou modalidade de ensino, buscando responder à seguinte questão: **O que é essencial, por área de conhecimento, que a escola básica garanta minimamente para a educação do cidadão? Quais são as variáveis que interferem no desenvolvimento de competências?**

Muitos Estados fizeram reuniões técnicas em várias de suas cidades-pólo e, ao final do ciclo de reuniões técnicas, realizaram uma sessão plenária para a apresentação geral das conclusões dos grupos de trabalho. As conclusões, formuladas em forma de recomendações, foram enviadas à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e estão se constituindo em excelente material básico, tanto para a continuidade do Programa de Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica, no âmbito do Fórum Brasil de Educação, quanto para o trabalho de aprimoramento das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Neste momento, estamos prestando contas à sociedade brasileira e, em especial, aos educadores, do andamento dos trabalhos no âmbito do Programa de Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica, conclamando todos os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação a continuarem mobilizados, ampliando esta consulta à sociedade, nas respectivas Unidades da Federação, e de modo especial aos seus professores e especialistas em educação. Este é o momento em que o Movimento de Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica deságua no Fórum Brasil de Educação.

O Fórum Brasil de Educação prevê a realização de encontros nacionais, em Brasília, no Auditório Prof. Anísio Teixeira, Plenário do Conselho Nacional de Educação, em todos os meses pares. Nos meses ímpares realizaremos encontros regionais, em todas as Regiões do País, discutindo desafios e políticas do Projeto Nacional de Educação. Este Fórum Nacional ganhará muito mais força se as várias Unidades da Federação continuarem mobilizadas e atuantes, na perspectiva deste Programa de Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica.

Brasília, 18 de fevereiro de 2003.

II Encontro Nacional

*Os compromissos da Educação Superior e seu papel
na sociedade do conhecimento*

APRESENTAÇÃO

No dia 08 de abril do ano de 2003 foi realizado o II Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação, que teve como tema **Os Compromissos da Educação Superior e seu Papel na Sociedade**.

Após a abertura do encontro, iniciaram-se os trabalhos com o tema “A Universidade e a Produção do Conhecimento”, que contou com o Professor Renato Janine Ribeiro, Professor Titular de Ética e Filosofia Política na Universidade de São Paulo – USP e Maria Inês Bastos, Coordenadora do Setor de Comunicação e Informação da UNESCO como expositores. O moderador foi Carlos Roberto Jamil Cury, Conselheiro da Câmara de Educação Básica – CNE e Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

No início da tarde aconteceu a apresentação do professor Roberto Romano, com o texto Urgências da Universidade Brasileira, e do consultor de recursos humanos José Emídio Teixeira, ambos desdobrando o tema “A universidade e as demandas da sociedade”. O moderador foi o Conselheiro da Câmara de Educação Superior do CNE, Roberto Cláudio Frota Bezerra e o relator o Conselheiro Ataíde Alves, também da Câmara de Educação Básica.

A UNIVERSIDADE E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Renato Janine Ribeiro**

Qualquer iniciativa que esvazie a universidade deve ser olhada com muito cuidado, porque podemos matar o que está funcionando, em favor de algo que possa ser uma miragem. E também por isso, tenho insistido, a questão não é manter a academia como ela está, mas fazer com que a universidade defina melhor o que ela quer transmitir à sociedade, tanto em termos de discurso quanto de tecnologia.

Agradeço o convite para falar neste importante fórum. Saúdo todos os presentes, cidadãos e cidadãos. Penso que os dois temas propostos se articulam muito bem, o da manhã como o da tarde. Fiquei muito interessado também por esse segundo tema, o das demandas da sociedade, porque acabei recentemente um livro que a Editora Campus deve lançar em maio [de 2003], cujo título é *A universidade e a vida atual*, com o subtítulo (que na minha idéia original devia ser o título, mas a editora preferiu que não) *Fellini não via filmes*. Chamei-o assim porque, há muito tempo atrás, lembro ter lido uma entrevista de Fellini em que ele dizia que não assistia a filmes: as imagens lhe vinham à mente não de ver outras imagens, mas de ler livros, de ter uma experiência propriamente sinestésica, isto é, que faz uma sensação tornar-se outra, o tato virar olfato, a audição tornar-se visão. Quer dizer, a experiência artística de Fellini não vinha de ele ficar confinado no seu setor, mas de manter contato com outras áreas. Hoje, penso que, infelizmente, os cineastas vêem filmes demais, fazem muitas citações, se auto-referem demais – e utilizo isso como uma metáfora para a tendência do

* Professor Titular de Ética e Filosofia Política da Universidade de São Paulo – USP.

fechamento das áreas de pesquisa científica sobre si mesmas, cada uma sobre si própria. Essa auto-referência às vezes é um problema.

As demandas sociais são interessantes por abrirem contato com o que está fora e, tentando estabelecer uma ponte com o que virá à tarde, parece-me, em primeiro lugar, que é muito importante para nós, da universidade, vencer o receio que se tem muitas vezes do que a sociedade peça à universidade; esse receio, muitos colegas, em especial de humanas, sentem. Mas, segundo ponto, o meio de enfrentar tal medo é entender que sociedade não é empresa nem mercado. Ela inclui as empresas e mercado, mas não se reduz a esses e, quando se fala na colaboração Universidade-sociedade, é errado se ter muitas vezes como exemplo, simplesmente a apropriação da tecnologia gerada na universidade por parte das empresas – e que não se pense, por exemplo, no trabalho de formação de quadros. Lembro o caso, muito criticado na mídia na ocasião, de um seminário que a Unicamp fez para o Movimento dos Sem Terra. Se há MBAs para empresários, por que não um curso para os sem-terra? Mas penso que, para haver o pluralismo, a discussão, os empresários têm que ouvir aulas sobre Marx e os sem-terra deveriam ter uma disciplina sobre o liberalismo.

Em suma, os dois temas de hoje, se não esgotam, pelo menos concentram o essencial do que é a universidade. À tarde, a extensão, a relação da universidade com o mundo de fora; – de manhã, a pesquisa e também a graduação e a pós-graduação de qualidade. Vamos então a nosso tema, o da produção do conhecimento.

* * *

Temos um velho ideal, que é o da articulação de pesquisa e ensino. Muito da universidade foi construído com base nisso. Todo um discurso sobre a universidade, em especial a pública, se fundou na indissociabilidade da pesquisa e do ensino. Este ideal continua, me parece, valendo como ideal, mas não podemos negar que a realidade é diferente e que muitas vezes um ideal assim importante foi utilizado como ideologia: muitas vezes, o discurso da não-separação da pesquisa e do ensino serviu para justificar procedimentos nos quais não ocorria uma pesquisa de qualidade, apenas se alegava que ocorresse. É importante que resgatemos esse ideal do seu seqüestro ideológico, que

pensemos qual o sentido, qual o papel que tem a universidade como um “locus” de produção do conhecimento.

Assim, a primeira pergunta a formular é se a universidade ainda é o “locus” central da produção do conhecimento.

Em termos mundiais, ela deixou de ser. A profa. Wrana Panizzi, Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, me passou ainda há pouco o último número do *Jornal da Universidade*, que a UFRGS publica: sugiro que todos leiam a entrevista do Ministro Cristovam Buarque, que afirma isso. Mas, se há um reconhecimento dos educadores e do próprio Ministro de que a universidade não é mais o “locus” central da produção do conhecimento novo, penso que no Brasil ela continua sendo. Em nosso país, o conhecimento científico, o conhecimento de qualidade está concentrado na universidade; centros de pesquisa existem fora da universidade, porém de que perfil eles são? Temos ainda alguns centros de pesquisa de empresas particulares que são, geralmente, de pequena dimensão, muitas vezes tendo sido fechados quando houve a privatização de empresas estatais. Isso, aliás, contradiz o discurso que tanto ouvimos, da importância da C&T, da importância da “pesquisa & desenvolvimento” para o avanço tecnológico. Então, o primeiro ponto é esse, os centros de pesquisa fora da universidade são, geralmente, de pouco alcance.

Na minha área e na área de humanas há alguns centros famosos; um deles, aliás, foi criado pelo ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Esses centros mimetizam a universidade, não sendo muito diferentes dela, porque recolhem os seus membros na área acadêmica, sendo muito deles professores e alunos de universidades públicas. O eixo continua nestas. Ora, se o essencial da pesquisa no Brasil é feito na universidade, ou em órgãos de alguma forma ligados a ela, órgãos que pedem verbas públicas, órgãos que se socorrem da universidade geralmente pública, então, parece correto que devamos expandir o conhecimento fora da universidade, mas tendo um senso realista do que de fato existe e funciona.

Uma sociedade do conhecimento, como hoje se diz, precisa ampliar os lugares onde o conhecimento se produz e também os lugares onde ele se difunde. Mas, como as empresas não querem se arriscar, geralmente quando querem fazer pesquisa também pedem alguma renúncia fiscal, algum dinheiro público; e sabemos que, se não tivermos um ambiente

de pesquisa bastante difundido na sociedade, que vá além da universidade, ficaremos com a nossa soberania nacional cada vez mais em risco, cada vez mais em jogo; vejam, nessas últimas semanas em que se pediu o boicote de produtos americanos, em função da guerra do Iraque, quais são os produtos que as pessoas estão muitas vezes boicotando? CocaCola e McDonald são os visíveis, mas quem de nós tem a menor condição de levantar a hipótese de boicotar *hardware* e *software* e de boicotar o que quer que seja no plano da informática? Vejam, não estou pregando o boicote, apenas constato que estamos numa tal dependência em áreas chaves que, ou nós temos um desenvolvimento da pesquisa muito mais amplo do que temos hoje na universidade, ou estaremos limitados em nossa autonomia estratégica.

Sim, precisamos ir além da universidade. Mas me pergunto, e permitam-me o neologismo provocador, será o caso de “desuniversitarizar” o conhecimento, ou o mais realista seria conclamar as universidades, no Brasil, a lançarem mais antenas fora de si próprias? Porque, tanto quanto vi estes últimos dez ou quinze anos, que são o tempo em que acompanho – das sociedades científicas ou do Conselho Deliberativo do CNPq – a política da pesquisa, o constante empenho das autoridades governamentais para que as empresas invistam mais na ciência e na tecnologia, não me parece ter dado resultados impressionantes. Em suma, a universidade continua sendo o “lócus” no qual se faz a pesquisa científica no Brasil, e a partir do qual a tecnologia e, talvez mesmo, a inovação (aqui, não tenho certeza) devem ser pensadas. Não falo em tese ou em teoria, mas a partir da observação e da prática. Por isso mesmo, qualquer iniciativa que esvazie a universidade deve ser olhada com muito cuidado, porque podemos matar o que está funcionando, em favor de algo que possa ser uma miragem. E também por isso, tenho insistido, a questão não é manter a academia como ela está, mas fazer com que a universidade defina melhor o que ela quer transmitir à sociedade, tanto em termos de discurso quanto de tecnologia.

A universidade no Brasil tem um papel que não é pequeno. Se a compararmos, por exemplo, com a universidade francesa que para muitos da área de Humanas é o modelo, veremos que, quanto ao papel público do intelectual, ela não fica atrás. Dois professores universitários franceses já comentaram comigo que vêem uma maior presença do intelectual brasileiro na mídia do que na França; que nossos jornais chamam mais o professor universitário a escrever artigos do que um *Le*

Monde, do que um *Libération*. No entanto, nossos professores universitários, em especial de Humanas, em relação a esta demanda externa, mais reagem do que agem; somos procurados e dificilmente procuramos, somos interrogados e dificilmente interrogamos.

Em outras palavras, a universidade responde – quando é procurada – à mídia, ao Estado, ao mercado; assim, o quarto poder, os três poderes constitucionais e o poder econômico procuram a universidade e formulam perguntas. Penso que o poder de perguntar é, talvez, mais importante que o poder de responder, porque é ele que define a agenda, as metas, os perfis. Nós podemos ter as respostas, mas na medida em que o poder de perguntar não é nosso e a ele apenas reagimos, então nos subvalorizamos. Este me parece ser o ponto decisivo para o papel da universidade em relação a seu entorno. A universidade precisa dizer mais e mais o que acha, o que se considera capaz de trazer para a sociedade. Há pesquisa suficiente na universidade, para que seus diversos setores possam dizer o que é fundamental.

Pertenço a área de Humanas, cuja aplicação prática é geralmente desconhecida; quando se fala em aplicação prática do conhecimento geralmente se pensa nas tecnologias, que visam à produção de bens, eventualmente de serviços –, mas se lembra muito pouco a aplicação prática que ocorre, por exemplo, quando o conhecimento gerado nas ciências sociais e na teoria política concorre decisivamente para a constituição do Estado democrático brasileiro. A democracia no Brasil não é fruto só das lutas sociais, embora tenham sido elas, talvez, seu motor essencial: é fruto também de um discurso acadêmico que foi capilarizado, formando muita gente e muitos pensamentos: é esse um exemplo glorioso de aplicação prática da teoria. Nem sempre estamos conscientes dessas ligações externas e por isso ignoramos o quanto podemos pautar a sociedade, propor-lhe agendas novas.

Darei um exemplo que já mencionei em outros lugares. No começo dos anos 90, na cidade de São Paulo, crianças de dois ou três anos contaram em casa que os professores da escolinha em que estudavam, no bairro da Aclimação, teriam cometido atos libidinosos com elas. O resultado foi calamitoso, a mídia noticiou, a polícia até tolerou a depredação da escola, os donos dela foram presos, tiveram a vida destruída como educadores e como pessoas, sofreram prejuízos financeiros e pessoais enormes – e, é claro, apurou-se que tudo era

fantasia. No entanto, há um pensador que no final do século XIX escreve uma carta a seu amigo Fliess, da qual consta uma célebre passagem: – “não confio mais na minha neurótica”, diz Freud – não acredito mais na história que ela me conta de abuso sexual que teria sofrido na infância. Penso que não foi abusada sexualmente na infância, mas que fantasiou, começo a achar que as crianças fantasiam sobre sexo. É desta carta que se costuma datar o início da psicanálise, que deixa então de remeter a *atos* de abuso e de anormalidade sexual, para supor que haja fantasias, que haja uma sexualidade infantil; é então que ele rompe com o modelo, digamos rousseauista, da inocência das crianças. Ora, cem anos depois disso, cem anos quase exatos, ao ocorrer entre nós um fenômeno que parece talhado para os psicanalistas virem a público evitar a histeria social e a injustiça policial, nenhum deles teve a coragem de dizer que talvez as crianças estivessem fantasiando.

É claro que esse exemplo não é acadêmico. Os psicanalistas constituem, na área de Humanas, o grande exemplo de um setor que faz pesquisa em larga medida *fora* da Universidade, até porque seu trabalho é remunerado pelos clientes de uma maneira que não encontra paralelo nas Humanas propriamente acadêmicas. Por isso, não estou aqui censurando a Universidade, mas criticando uma profissão que, nesse caso pelo menos, faltou com seu saber e com sua ética. Mas é um bom exemplo de como um saber constituído, de qualidade, pode transmitir tão pouco à sociedade. O que hoje o senso comum sabe da psicanálise é quase nada: mal vai além da errônea idéia de que Freud teria obsessão pela sexualidade. E isso coloca a questão da responsabilidade social de um psicanalista – ou de qualquer pesquisador que tenha algo importante de se conhecer: o que podemos dizer à sociedade que possa melhorar a vida das pessoas, evitar enganos, evitar infelicidade. É o mesmo que propor aos médicos, como aqui proponho, que definam quais as recomendações preventivas para a saúde que todos deveriam conhecer, de modo a produzir, imagino, umas cem, duzentas vinhetas de saúde de trinta segundos. Isso cada vez mais ocorre, mas o que me impressiona é que não seja fruto de uma política sistemática, de um projeto que tenha na Universidade um pé fundamental.

Resumindo, então, meu primeiro ponto: se a universidade é na nossa sociedade o local central do conhecimento novo, se por enquanto ainda é um voto piedoso imaginar que o centro da pesquisa se desloque para

fora dela, entendo que a estratégia mais viável é a universidade lançar antenas, colocar mais a questão do que queremos e podemos transmitir. Isso requer maior generosidade nossa, mas também mais audácia: que rompamos com uma posição que é subalterna, que é, essencialmente, a de quem responde.

* * *

Passo a um segundo ponto, também suscitado pelo título mesmo da mesa. O primeiro era: “A universidade ainda é o centro do conhecimento novo no Brasil?” Disse que ainda é. O segundo ponto é “A produção do conhecimento novo ainda é o eixo da universidade ou há outros eixos?”

Um ponto positivo do Governo Fernando Henrique foi assumir que muitas instituições de ensino superior não são de pesquisa, ou não são essencialmente de pesquisa; sobretudo o INEP, através das avaliações, forçou várias faculdades particulares a melhorar a formação dos seus professores e, portanto, a dos seus alunos. Esse mérito é inegável; o problema sério foi que não ocorreu nem a premiação dos mais bem avaliados, essencialmente as universidades públicas que ao contrário se viram alvo de condenações e de cortes de verbas, nem a punição dos mal avaliados. Resumindo, o INEP agiu melhor do que o MEC. A avaliação foi um ganho, mas dela não se retiraram as conclusões políticas que eram adequadas. Quem retirou conclusões da avaliação foi cada aluno, cada candidato a um curso superior, no seu papel privado de consumidor da mercadoria ensino. Ou seja, um serviço público, como o INEP, fez uma avaliação da qual não foram extraídas conseqüências públicas: os únicos resultados que se teve foram privados, ou mesmo privatizados. Foram tomados por sujeitos da ação privada. O sujeito da ação pública, que era o Estado brasileiro, não atuou com base nisso; deixou ao mercado a iniciativa. Não se pode dizer, é verdade, que o mercado tenha agido mal diante desse quadro: os alunos escolheram melhor, as IES privadas contrataram mais mestres e doutores. Mas o papel do MEC foi pequeno, – não lhe basta designar o quadro para a ação do mercado, ele deve discutir projetos, idéias, e implementá-los.

E de todo modo, o reconhecimento da realidade de que não há pesquisa em todas as IES, não elimina o fato de que o eixo do sistema universitário tem que estar na preponderância da pesquisa; é, sobretudo,

ela que faz que o ensino de graduação, mas especialmente o de pós-graduação, tenha qualidade. Assim, se há IES até mesmo boas no ensino, mas que não pagam a pesquisa de seus docentes, isso significa que o eixo de sua qualidade está fora delas. Elas somente são boas na medida em que há outras instituições, melhores, nas quais seus docentes se capacitam, se capacitaram e se capacitarão. E essas últimas são, na maioria, públicas. Insisto: trata-se de dados de realidade. Não estou defendendo um modelo ou outro; estou apenas constatando que a qualidade que hoje há no ensino universitário brasileiro vem daí. Mudar isso só para atender a uma teoria – sem sequer discutir se essa teoria é esteticamente bonita ou não – não é correto. Devemos, antes de mais nada, estejamos falando de arte ou de ciência, de empresa ou de associação, verificar se há nichos de qualidade; depois, perguntar onde estão esses pólos e o que os engendra; depois, discutir o que fazer, mas evitando destruir a capacidade existente em nome de uma miragem, seja essa qual for. Penso que, colocadas estas referências, aqui é o caso de formular alguns diagnósticos e propostas.

* * *

O primeiro problema que vejo na Universidade é a sobrecarga burocrática; outro dia me perguntaram se o assim-chamado produtivismo, a insistência das agências em que se publique, prejudica a pesquisa. Penso que não. O que prejudica mesmo é a sobrecarga burocrática, cada vez mais pesada; ela separa as lideranças políticas e a pesquisa. Na Universidade de São Paulo, onde trabalho, contamos com duzentos Departamentos; quer dizer que temos uns duzentos chefes de departamento, mais uns trinta e tantos diretores de Unidade, isso sem contar a própria Reitoria, as Pró-Reitorias e suas comissões, cargos esses ocupados, quase sempre, por professores titulares ou, pelo menos, por quem já tenha uma certa maturidade na carreira. Espera-se assim, que alguém que esteja na proa da pesquisa vá para esses lugares, onde é muitas vezes esterilizado, porque desde que se entra nesse circuito se torna difícil a pesquisa. O número de comissões é excessivo. Os rituais são absurdos, com freqüência; um concurso precisa ser homologado, em voto secreto, mas só pode ser recusado o seu resultado se dois terços do colegiado assim o decidirem; ora, como uma decisão que além do

mais precisa ser motivada, para não cair na Justiça, é tomada em segredo? Quanto tempo não se perde com essas coisas? Toda essa sobrecarga traz um efeito grave, pouco meditado, que é: ele separa o poder e a autoridade universitárias.

O poder universitário pode ser atribuído por eleição, pode ser atribuído por nomeação; pode ser conferido por uma eleição direta ou indireta, ou ainda pela lista tríplice, não é esse o problema central. A questão é que na Universidade o poder está longe de ser o mais importante. Uma Universidade de destaque deve dar tanta ou maior importância à autoridade. E esta não se ganha por eleição ou nomeação. Ela só se consegue pela qualidade do trabalho, ou pelo reconhecimento público da qualidade do trabalho. Precisamos recuperar o sentido forte do termo *autoridade*, que não é a mesma coisa que poder; há poder quando ocorre mando e obediência, de preferência legítimos, isto é, com base em princípios republicanos (o primado da coisa pública, que no caso da Universidade significa o bem comum, a meta de promover a melhor pesquisa e a melhor formação) e democráticos (a responsabilidade em relação ao povo, a transparência em todos os processos). No mundo político, o poder é importante. No mundo acadêmico, ele não é tão decisivo quanto a autoridade. Esta última pode ser moral, pode ser intelectual. Gandhi teve enorme autoridade moral, todos nós conhecemos pesquisadores a quem respeitamos por sua autoridade na pesquisa. Ora, o problema é que o poder acadêmico tende a se dissociar da autoridade intelectual. O custo disso pode ser altíssimo, e esse fenômeno é tão sério quanto a renúncia à pesquisa, até porque tem um parentesco com ela, já que na academia, em última análise, o que conta é a autoridade intelectual. (Essa difere da religiosa, porque seu eixo não está na moral, mas na qualidade das idéias). Respeitamos um pesquisador porque ele pesquisa bem. Assim, sem querer confundir a política e a pesquisa (porque um excelente cientista pode ser estúpido em matéria de poder, de concepção do mundo etc.), o fato é que se as separamos demais corremos o risco de perder, na Universidade, o que deve ser o seu farol. Aliás, é justamente aí que se dá a relação entre a política e a pesquisa, entre a ênfase da primeira no poder e da segunda na autoridade: o melhor que podemos fazer pela sociedade (portanto, em termos políticos) inclui a pesquisa de melhor qualidade. Daí que a definição de prioridades exija, ao mesmo tempo, política e pesquisa, poder e autoridade.

Aqui, a proposta é a seguinte: precisamos promover mudanças na administração acadêmica. Não sei se o termo é revolução gerencial, mas é preciso tornar a administração mais leve. Por exemplo, podemos reduzir o número de comissões, bem como o de suas reuniões. Das vezes que presidi alguma comissão na USP, sempre procurei diminuir o número de reuniões, tornando-as mais objetivas e tomando menos tempo dos seus membros. É melhor reunir uma comissão uma vez por mês durante três horas, do que quatro vezes durante uma hora, até pela demora no deslocamento, o tempo que dura a concentração inicial nos assuntos etc. Certa ocasião calculei o custo de uma reunião da Congregação de minha Faculdade, que tomava uma tarde inteira por mês, juntando cerca de sessenta membros, quase todos professores, dos quais metade mais ou menos de titulares: simplificando, só por sua medida na folha de pagamento, uma reunião destas custa pelo menos um salário de professor titular.

Também tive a experiência do curso de Humanidades, que tento há alguns anos criar na USP, com muito sucesso de crítica e de estima, mas sem êxito no plano burocrático. Numa comissão da Reitoria, alguém pediu vistas do processo e, ficando com ele por algumas semanas, retardou sua implantação por pelo menos um ano. Esse custo quem paga? Penso que a participação nas comissões deveria levar a determinar melhor as responsabilidades. Sem querer mitificar a eficácia empresarial, me pergunto se, no caso de se atrasar um protótipo numa fábrica de carros, as coisas ficariam por isso mesmo.

Ou tomemos o caso dos relatórios de pesquisa. Admiro o Currículo Lattes, mas noto que a tendência quando se pensa em termos de relatórios é sempre acrescentar novas informações ou exigências, nunca as retirar. Soube que numa Universidade que incorporou o Lattes, com acréscimos a seu sistema, é preciso, quando se lança o nome do membro de uma banca, ter o seu CPF; quando não se tem, o sistema trava; e não se pode, então, apenas desistir de lançar o nome; portanto, há que telefonar para um professor, às vezes de outro Estado, para descobrir o seu CPF. Dou este exemplo, porque a tendência da burocracia é burocratizar cada vez mais, nunca desburocratizar – é aumentar as exigências, não reduzi-las. E o saldo disso é que esse volume enorme de informações assim gerado ou guardado muitas vezes não é usado para nada: fica infecundo.

Esse problema, tão pequeno à primeira vista, incomoda muito. Mas uma questão, mais obviamente importante, é como se dá a produção do conhecimento novo. Há áreas onde os laboratórios são necessários, a integração internacional é decisiva, etc. Isso funciona relativamente bem, pelos menos como ideal, nas ciências exatas e biológicas. Parece que hoje o meio bastante eficaz de difundir o conhecimento é a rede; ela pode ser muito importante na redução das desigualdades, tanto sociais quanto regionais, que aliás tem sido apresentada como um dos empenhos do novo Governo, o que aprovo. Temos hoje um conflito, entre a *internet* como *business* e a *internet* como democracia, negócio ou conhecimento. A *internet* pode ser fabulosa no plano do conhecimento, da sua difusão livre e cidadã, mas, para isso, é preciso assegurar que o conhecimento não seja mercadoria, ao menos prioritariamente. Há uma frase de Francis Bacon, que praticamente inaugura a filosofia e ciência moderna: “Conhecer é poder”. Ela é repetida por Thomas Hobbes e outros autores; Descartes diz que o objetivo da filosofia é tornar-nos senhores e possuidores da natureza. Ora, Bacon talvez nunca tenha tido tanta razão quanto hoje: a apropriação do conhecimento é poder; mas, justamente por isso, e dependendo de como se apropria o conhecimento, ou se acentua a desigualdade ou ela se reduz. Corremos até o risco da separação de duas espécies humanas, o pesadelo de Aldous Huxley no *Admirável Mundo Novo*: um mundo onde as pessoas seriam preparadas, até geneticamente, para pertencer a um grupo ou a outro. Esse é o risco que tem uma apropriação essencialmente mercadológica do conhecimento.

E nesse ponto é fundamental nossa atuação, assegurando o acesso a *sites* gratuitos ou livres, o acesso pela *internet* ao melhor conhecimento, como, por exemplo, a assinatura, pela CAPES de revistas eletrônicas; é pena que na área de Humanas as revistas sejam bem menos relevantes. Ela deveria, como fazem as Universidades dos Estados Unidos, assinar também corpus de textos ou edições eletrônicas de livros, que nas Humanas têm o papel que nas outras ciências é o das revistas.

Quero chamar a atenção para o fato de que a *internet* tem um potencial democrático maior que a imprensa tradicional ou mesmo a mídia eletrônica tradicional; um jornal na *internet* pode ser feito sem tinta, sem papel, sem rede física. O custo de capital despenca. Embora o capital se tenha assenhoreado de setores inteiros da *internet*, há um

espaço notável dentro dela pelo qual é possível fazer outra coisa. E por isso é importante apostarmos nas redes de conhecimento, assunto em que as exatas e biológicas, provavelmente, têm maior experiência que as humanas.

Mas isso não basta, e o fato de termos a aprender com outras áreas não quer dizer que devamos, como querem geralmente os que mandam em C&T, copiá-las também naquilo que para nós seria nefasto. É preciso lembrar que na área de Humanas a pesquisa não se faz de maneira tão hierárquica, ou tão dependente de laboratórios e entidades, quanto nas outras ciências. Esta característica nossa sempre favoreceu a pesquisa individual ou independente. Hoje não faltam críticas a ela. As agências não gostam do que elas chamam *o balcão* e querem sinergia, ou induzindo pesquisas, ou integrando auxílios e projetos. É verdade que um problema sério na área de Humanas é que falta diálogo, o que pode estar ligado a essa separação dos pesquisadores. Mas quero ressaltar nossos pontos positivos. O primeiro é que não precisamos tanto de hierarquia, nem mesmo de política universitária; posso brigar com meu chefe de departamento, meu diretor de faculdade, meu reitor e até com a Fapesp ou o CNPq, e continuar pesquisado à vontade e bem; nas áreas de exatas e biológicas isso seria muito difícil, caso eu precisasse de um laboratório. Meu mestrado sobre Thomas Hobbes deve ter-me custado menos de cem dólares em livros. É claro que hoje os custos subiram, e que é bom ter acesso aos melhores bancos de dados, como é bom termos diálogo, o que requer viagens e outras iniciativas que custam dinheiro. Mas, se essas coisas são boas, o ótimo mesmo é termos independência em relação aos *powers that be*, para usar um inglês bíblico, em relação às potestades do mundo: é ótimo que alguns grandes intelectuais brasileiros nem mesmo precisem pertencer à Universidade para realizarem trabalhos relevantes de filosofia ou de história.

Ou tomemos outro caso, o da interdisciplinaridade. As agências incentivaram ao máximo a criação de associações nacionais por área, as quais desempenham um papel importante, embora nem todas; fortaleceram o *esprit de corps* em cada setor, combateram o impressionismo, a vagueza; alguns resultados disso são bons. Mas com isso rebaixaram a interdisciplinaridade que de fato havia. Em Humanas, por exemplo, era nos suplementos literários e culturais que ocorria um diálogo interdisciplinar frutífero; muitos artigos de destaque, assinados

por pesquisadores respeitados, saíram neles, enquanto as revistas acadêmicas abriam seu espaço aos mais jovens, aos principiantes. Ou seja, as revistas que seguiam o padrão das Exatas e Biológicas (*referee*, indexação etc), publicavam trabalhos menos importantes e mais confinados em suas áreas do que as publicações que as agências jamais aceitariam indexar! O que se fez, então? Mudou-se o critério de avaliação ou mudou-se a realidade? Mudou-se a realidade, é claro. A ideologia prevaleceu. E com isso, como pude ver no CNPq, trabalhos interdisciplinares bons não têm quem os examine ou os conceda, cada área expulsando-os para outra. Algo importante, que era o diálogo informal, espontâneo, não tutelado, que ocorria quando eu, de filosofia, lia no jornal de domingo um texto seminal de um historiador, decaiu.

Para concluir, quero reiterar um ponto ao qual já aludi. Precisamos parar de pensar a qualidade da Ciência, da Tecnologia e da Universidade, só como deveriam ser, segundo alguma teoria muito vaga e duvidosa, e pensar mais como são: o que dá certo deve ser aperfeiçoado, nunca destruído. Espantosamente, é tal o (mau) poder das (más) idéias que muitas vezes se destrói o que há, em nome de algo que nunca haverá. Recentemente, conversando com um economista em Washington, disse a ele que muitos pensam que o melhor meio de aprimorar nossas pesquisas, aqui no Brasil, é aumentar o diálogo internacional; sem aguardar que eu continuasse, ele concordou entusiasmado; aí eu acrescentei: na área de Humanas, isso funciona muito pouco. Não há a hierarquia, nem nacional nem internacional, como condição para a qualidade (notem, não nego que haja hierarquias de qualidade, o que nego é que a inserção numa pirâmide seja *condição* para o bom trabalho) – e o que nos falta é, sobretudo, o diálogo *interno* sobre temas que nos interessem, porque está sobrando a inserção subalterna em redes internacionais, mas com isso acabamos sabendo pouco como maximizar o que fazemos, e como incorporar o que recebemos. O curioso é que, quando eu disse isso, ele se desinteressou: o que lhe importava era a aplicação da receita, mas não o conhecimento do que acontece. Difícil algo dar certo quando um planejador, a quem cabe alocar recursos, ignora a realidade. E, infelizmente, há mais incentivo para um pesquisador brasileiro comprar a franquía local de um estrangeiro (assim chamo o tipo de relação subalterna que consiste em traduzir, divulgar e convidar um nome ilustre, que retribuí dando ao brasileiro um lugar, obviamente

menor, em sua rede internacional) do que em desenvolver diálogos originais entre pesquisadores daqui, relacionados a questões de nosso interesse. Sabe, quem lida com tecnologia, que é decisiva a nossa capacidade de incorporar o conhecimento adquirido, importado, pois de nada adianta ter as melhores máquinas, os mais recentes softwares e hardwares, se não soubermos extrair deles as suas potencialidades. Portanto, a questão não é nacional versus estrangeiro, mas é a da fecundidade que tenha um insumo – ou uma teoria. E é isso o que às vezes nos falta, quando importamos sem uma reflexão dialogada nossa, sem a construção de relações entre nós que permitam ao que recebemos render o máximo.

Daí também que, tanto as agências quanto os próprios pesquisadores de Humanas, muitas vezes nem percebam que estas geram produtos importantes, como a já citada democracia brasileira. Sabem todos que não poupei críticas ao governo passado, mas alguém pode imaginar que a pacificação dos espíritos que o presidente Fernando Henrique promoveu, entre outros atos, reduzindo o peso da direita nostálgica da ditadura, confiando o comando das Forças Armadas a um civil, e contribuindo para não haver qualquer trauma na vitória e posse de um presidente de esquerda, não deva nada à formação intelectual e científica que ele tem? Pode-se imaginar, quer o PSDB quer o PT, que há dez anos dividem o proscênio da política brasileira, sem o peso dos intelectuais num e noutro? Isso não é aplicação prática da ciência? O que sugiro, então, é que pensemos com os pés mais na realidade que temos construído, fazendo que nossa capacidade de pesquisa e de ensino cresça.

A UNIVERSIDADE E SEUS COMPROMISSOS: A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA

*Maria Inês Bastos**

As novas tecnologias, que dão base às redes, não são ferramentas que produzirão automaticamente o resultado de formação de redes bastando estarem disponíveis: redes são processos a serem desenvolvidos.

Cumprimento todos os presentes e afirmo minha satisfação de poder estar aqui frente a este público qualificado. Refletindo sobre o tema geral do fórum, **“Os compromissos da educação superior e o seu papel na sociedade em gerar conhecimento”**, gostaria de introduzir o tema, nesta seção da manhã, que é “A universidade e a produção do conhecimento”.

Preparei esta apresentação tentando evitar discussões ainda inconclusivas e muito polêmicas como, por exemplo, o conceito de sociedade do conhecimento. Portanto, apresento primeiramente, como sumário da minha apresentação, uma pequena discussão sobre a “sociedade em redes” e seus desafios, tendo como ponto de partida a conclusão que o Prof. Janine tirou da sua apresentação. Dissertarei, em seguida, sobre os compromissos da educação superior no século XXI: se este é o século da “sociedade-conhecimento” – certamente o é da “sociedade em redes”. Finalmente, discutirei as novas tecnologias e os compromissos da educação superior.

Iniciemos então com a “sociedade em redes” e os seus desafios. Temos apenas três temas e não pretendo alongar-me muito: primeiro, o próprio conceito de redes; em seguida, a base tecnológica que sustenta a sociedade em redes; e finalmente, os desafios, ou alguns dos que podemos apontar dentro da problemática da discussão corrente desse Fórum.

* Coordenadora do Setor de Comunicação e Informação da UNESCO no Brasil.

Começemos por *redes*. Não é o caso de enumerar muitas definições conceituais neste momento, mas há alguns comentários que devem ser mencionados para que possamos caminhar em terreno mais ou menos seguro.

Identificaremos as sociedades em redes a começar por onde elas mais se desenvolveram, a *rede de fluxos financeiros globais*. De fato, *redes* são estruturas de *nós*. Nessa rede, os *nós* são compostos pelos mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviços auxiliares, localizadas em qualquer lugar do mundo.

Descendo a um nível mais próximo de nós, mais palpável, podemos nos referir às *redes de expressão cultural de opinião pública*. Nessas redes, os *nós* são sistemas de TV, estúdios cinematográficos, empresas de computação gráfica, equipes de jornalistas, equipes móveis que levam equipamentos; tudo isso, de fato, compõe *nós* que são articulados dentro de uma rede.

Dentro do tema do Fórum de hoje, *as redes de pesquisa*, pergunta-se: quais são os *nós* dessas redes?

Esses *nós* são compostos por grupos de pesquisadores, mais do que pesquisadores individuais, laboratórios de pesquisa, “*think-tanks*”, centros de documentação, bibliotecas, instituições de financiamento à pesquisa.

A idéia de rede é interessante porque nos permite perceber a vantagem de estar *em rede*: dentro da rede a distância dos fluxos é nula, isto é, a mesma distância é estabelecida entre quaisquer dois pontos. Fora de uma rede as distâncias são, comparativamente, quase infinitas. Em outras palavras, a rede permite receber informação rápida e significativa a um custo muito baixo. Estar informado é estar em rede. Conseqüentemente, a intensidade de comunicação e de fluxo de informação entre os nós é muito mais intensa, quando comparada ao que existe em relação aos pontos externos à rede. Estar fora de uma rede é estar isolado, “por fora”, sem acesso a informação privilegiada para um grupo ou rede específicos.

A base tecnológica é um pré-requisito para essa constituição, o que permite e facilita sua existência. As relações entre a constituição da rede e sua base tecnológica são complexas e, na história do desenvolvimento da sociedade em rede, se caracterizam como sendo de *feedback* positivo: à medida que a base tecnológica avança, as redes são estimuladas e essas, por sua vez, constituem um incentivo para o desenvolvimento da base tecnológica. Um exemplo desse segundo

movimento (redes estimulando o desenvolvimento da base tecnológica) é a pressão que redes de pesquisadores, por exemplo, exercem pela oferta, ao mundo científico, de maior largura de banda em dada região.

É impossível deixar de mencionar a questão da base tecnológica e sua evolução. A sociedade do conhecimento sempre existiu, a sociedade sempre foi uma sociedade do conhecimento, e o que mudou com o tempo foi o tipo, a natureza do conhecimento. Mesmo a primeira Revolução Industrial foi baseada em informações, conhecimento empírico. O conhecimento científico, de fato, passa a ser fator preponderante a partir da segunda Revolução Industrial. O que faz nova a revolução que estamos vivendo não é o conhecimento, nem a informação que está em sua base, visto que os homens em sociedade sempre utilizaram alguma forma de conhecimento e de informação. O que é específico, agora, é a aplicação do conhecimento e da informação para gerar diferentes conhecimentos e dispositivos de processamento, e comunicação da informação. A evolução é exponencial, justamente, porque se aplica cada vez mais o conhecimento que se desenvolve para ampliar a capacidade de processamento e de transmissão da informação. Por outro lado, pode-se pensar, com muita razão, que “redes” na concepção desenvolvida aqui, existiram sempre, como de fato, o provam as “rede de amigos”. De qualquer forma, e como afirmamos há pouco, é nessa estrutura em rede que a distância entre as pessoas (os “amigos”) é, relevantemente, menor e maior, e mais intensa a troca de informações.

Deve-se apontar duas implicações para análise. Primeiramente, o círculo virtuoso entre tecnologia e as redes: cada vez que se dissemina a formação de redes, mais estímulo existe para o desenvolvimento da infra-estrutura tecnológica. Portanto, é importante criar redes que se comuniquem da forma possível e que estimulem o desenvolvimento da infra-estrutura, que por sua vez facilitará a construção de redes. É importante não dar ênfase demasiada ao hiato tecnológico como obstáculo ao desenvolvimento de redes. As novas tecnologias, que dão base a essas redes, não são ferramentas que produzirão automaticamente o resultado de formação de redes bastando estarem disponíveis: redes são processos a serem desenvolvidos. Assim, o nível da nossa discussão atinge uma dimensão um pouco maior.

Tomar como foco a informação e enfatizar o relacionamento, as articulações, as interações e os processos na constituição de redes,

envolve muito mais do que comprar equipamento e *software*. É preciso entender que a informação tem de ser codificada, transmitida, comunicada e não “entesourada”. A observação da construção da sociedade da informação revela que uma das maiores dificuldades do processo de avanço tecnológico e de desenvolvimento social, é que os processos “modernizados” pelo uso da nova tecnologia ainda são “velhos” – sem incluir qualquer juízo de valor – são de uma etapa anterior. A tecnologia, muitas vezes, se sobrepõe a eles e, portanto, é ineficiente, não funciona, não traz nenhuma novidade, não estimula a constituição de redes.

A tecnologia que levou à minituarização, a microeletrônica, todos os processos de computação, os *softwares*, tudo isso foi desenvolvido, em grande parte, nos laboratórios universitários de países desenvolvidos. Esses desenvolvimentos permitiram maior rapidez na transmissão e capacidade de armazenamento da informação, e uma dramática redução de custos. Outras linhas de desenvolvimento tecnológico, como o reconhecimento de caracteres, os protocolos de comunicação – como é o caso do protocolo de Internet (IP) – aplicados à radiodifusão e à telefonia digital celular, além da mais intensa utilização de fibra óptica, têm propiciado as condições para a constituição das redes.

Quais são os desafios dessa sociedade em rede?

É maravilhoso perceber, à primeira vista, a nova etapa de desenvolvimento tecnológico por que está passando a sociedade. A tecnologia promete maravilhas e cumpre muitas delas, porém não se pode esquecer os desafios que estão ali embutidos. Um dos primeiros é o aprofundamento das desigualdades.

De fato, enquanto não se discute a importância da discussão sobre o hiato digital, é importante lembrar que a revolução da informação – a sociedade em redes – aprofunda as desigualdades que já existiam. A velocidade do avanço tecnológico faz com que as desigualdades tendam a crescer muito rapidamente, e esse é um desafio que cabe a nós enfrentar.

Uma sociedade como a nossa, com tantos problemas a enfrentar, inclusive problemas básicos como a fome, precisa ver que não pode perder o barco da história. Portanto, não pode perder-se no falso dilema de ter de escolher entre o canhão ou a manteiga: é preciso alimento e também tecnologia. A escola, particularmente a escola pública e em todos os níveis, é *locus* privilegiado de redução de desigualdades, não

apenas no que se refere à difusão do conhecimento, mas também no desempenho de papel muito peculiar que é o de ser também local de acesso à tecnologia.

Outro grande desafio é o da tensão entre o valor privado do conhecimento e o seu acesso público. Essa é uma questão de difícil solução. No século XIX, várias convenções internacionais definiram regras de bom convívio, com relação a proteção dos direitos morais e patrimoniais dos autores, e a necessidade da sociedade de ter acesso ao conhecimento que eles produziram. Apesar do nível já alcançado pela sociedade em redes em nível global desde várias décadas, apenas poucos anos atrás é que a questão relativa a suas conseqüências e das novas tecnologias para o acesso à informação, começou a ser discutida em nível multilateral. A Internet é um veículo fantástico de informação, a comunidade universitária de todo o mundo utiliza esse meio intensamente, há inúmeros periódicos inteiramente digitais publicados na web. Entretanto, há muita informação em formato digital, que não circula livremente na rede e existe uma grande tendência para proteger, demasiadamente, as informações veiculadas pela Internet. Tudo isso configura uma questão difícil que deve ser discutida. Talvez estejamos a merecer uma nova Convenção de Berna, e não uma discussão bilateral, sobre como harmonizar as legislações de países em desenvolvimento às novas definições e regulamentação em vigor nos países desenvolvidos. É espantoso não ouvir essa discussão no Brasil, o que não é muito diferente do que ocorre em outros países da América Latina. Tenho certeza, como o Prof. Janine mencionou, que a universidade brasileira tem produzido importante reflexão sobre esse tema, as faculdades de direito geraram volume suficiente de informação sobre o assunto. Urge que essa informação venha a público e em linguagem acessível a não-iniciados.

Finalmente, o último desafio que gostaria de explorar aqui é a fluidez da fronteira do conhecimento e a institucionalização do saber. Essa é uma questão que apenas deixo lançada e tenho certeza que os senhores saberão reagir a ela muito melhor do que eu mesma, porque a sua prática diária os coloca diretamente em frente à questão da institucionalização do saber e seus variados aspectos: dos procedimentos, dos trâmites, das necessidades de aprovação, de credenciamento, de reconhecimento e de definição, das solicitações de aprovação, e tantos outros. Como

fazê-lo, e em que departamento? O curso seria classificado como multi-departamental, interdepartamental, transdisciplinar?

Isto é um desafio, e dificilmente eu poderia sugerir aos senhores neste fórum qualquer forma de resolvê-lo. Imagino que há muito para acontecer na “sociedade em redes” até que resultados concretos apareçam nesse domínio. A formação dos quadros hoje, com a estrutura institucionalizada que temos, está em dissonância com as demandas, com as necessidades, com a vontade que temos de continuar a desenvolver a nossa sociedade em rede.

OS COMPROMISSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

Muitos aqui hoje mencionaram como a universidade e este Conselho têm refletido sobre a universidade, sobre os seus desafios. Sinto-me muito insegura para colocar aos senhores compromissos e desafios da educação superior no século XXI.

Porém, como eu também não me acovardo perante um desafio dessa ordem, fui buscar nos documentos das Nações Unidas, especialmente da UNESCO, o resultado da “Conferência Mundial sobre Ciência para o Século XXI – Um Novo Compromisso”. Curiosamente, eu já vi hoje publicações que se referem a várias convenções internacionais nessa área e não vi mencionada a que discutimos. Foi uma Convenção que se realizou em Budapeste, em 1999, sob a égide da UNESCO e do Conselho Internacional para a Ciência.

Eu concordo com o Prof. Janine quando afirma que, embora algumas pessoas identifiquem que o *locus* primordial das ciências tenha se deslocado da universidade, entre nós a universidade é ainda um centro muito privilegiado de produção do conhecimento e de difusão do saber. Portanto, ao pensar em compromissos da educação superior para o século XXI, não acredito que estejamos cometendo um grande erro ao transpor para a universidade os desafios da ciência do nosso século, conforme as conclusões dessa Convenção de 1999.

Os pontos debatidos, os compromissos e um plano de ação da Convenção de Budapeste giraram em torno de quatro tópicos. Mantenho aqui a redação original desses tópicos:

O primeiro ponto é: “A ciência para o conhecimento, conhecimento para o progresso”. O segundo é “Ciência para a paz”. O terceiro, “Ciência para o desenvolvimento”. E, finalmente, “Ciência na sociedade, ciência para a sociedade”.

Ciência para o conhecimento. É importante entender que o empreendimento científico visa a produção do conhecimento, e disso resulta o enriquecimento educacional, cultural, intelectual, avanços tecnológicos e benefícios econômicos. Todavia, é a pesquisa científica, o empreendimento científico que produz estes resultados múltiplos.

O outro ponto importante a ser mencionado é o financiamento desse empreendimento. O financiamento privado tem papel fundamental e deveria ser maior. Se estivessem presentes aqui representantes das áreas de ciência e tecnologia, estariam concordando comigo. O Brasil faz um esforço enorme, por exemplo, para estimular maior financiamento privado à pesquisa científica, obtendo algum sucesso em casos pontuais. Mesmo assim, não podemos deixar de atentar para o fato de que, por mais que estimulemos o investimento privado na ciência, sempre haverá espaço para o financiamento público à pesquisa científica. De fato, há inúmeras razões para isso, que não desenvolverei neste momento, deixando apenas seu registro.

Este é um momento incômodo para falar sobre *ciência para a paz*. Embora a realidade seja um pouco adversa em relação aos nossos sonhos, é preciso sonhar, com a condição de se acreditar firmemente no sonho. A ciência pela paz tem um fundamento: a ciência se apoia no pensamento livre e crítico, e será com base nesse pensamento que nós poderemos fundar a solidariedade intelectual e moral dos homens. Esta é a base de uma cultura de paz. Estamos um pouco longe das guerras, mas temos muita violência, e a universidade, certamente, tem muito a contribuir para reduzir esse quadro. Utilizando o pensamento livre e crítico, podemos mobilizar o conhecimento, a universidade, fazê-la contribuir para a cultura da paz.

Ciência para o desenvolvimento. Este tópico é mais direto, consiste em formação de capacidades científicas e tecnológicas. Nisso se incluem aquelas capacidades específicas demandadas pelo momento, pelas

necessidades de aprimoramento pessoal, pela economia e pelo mercado, porém há outras habilidades. A universidade tem o compromisso primordial de formar habilidade para o aprendizado continuado. Ela, como o topo que coroa o sistema educacional de um país, deve gerar esta habilidade. Os nossos alunos universitários não podem ser formados à base de fotocópias de capítulos, não podem chegar ao término da graduação sem ter lido um livro inteiro, sem ter ido procurar na biblioteca e pesquisar, porque sem essa habilidade eles dificilmente poderão se integrar numa sociedade em rede. Isso deve fazer parte do rol de habilidades, como capacidade de adaptação, flexibilidade, criatividade, espírito crítico, que já são bastante conhecidas como componentes básicos das habilidades de um profissional de nível universitário.

Há também a necessidade de nos esforçarmos pela salvaguarda dos recursos naturais, da biodiversidade e dos sistemas de apoio à vida. Eu incluiria ainda o conhecimento tradicional empírico, que começa a ser objeto de catalogação, de pesquisa e de exploração mais avançada. O acesso ao conhecimento científico é parte do direito à educação, para todos. O conhecimento científico também é para todos. Precisamos modernizar o ensino de ciências, comunicar o nosso conhecimento ao público, vulgarizá-lo, transmiti-lo de modo a torná-lo acessível aos interessados.

Há, ainda, a cooperação para o avanço do conhecimento e para a inovação. Na sociedade em rede, a sociedade do século XXI, a necessidade da universidade contribuir para o desenvolvimento com o conhecimento que gera, requer cooperação, que neste caso se refere tanto ao avanço do conhecimento propriamente dito (uma outra forma de se referir à cooperação científica entre pesquisadores), quanto para a inovação. Este último envolve a difícil, mas necessária, cooperação entre alguns setores da universidade, departamentos, pesquisadores e segmentos do setor produtivo e da sociedade civil.

Finalmente, *ciência na sociedade e para ela*. Neste tópico, quero sintetizar os três pontos centrais desta Convenção. O primeiro é que a pesquisa científica, e suas aplicações, tem retorno para o crescimento econômico, o desenvolvimento sustentável, a qualidade da saúde e a redução da pobreza. Novamente entramos naquela discussão difícil, que se resume em como alocar recursos quando eles são escassos e as

prioridades são muitas. Entretanto, a aplicação na ciência tem retorno. O segundo é que a prática da ciência requer adesão a requisitos éticos, tema bastante discutido na universidade, nesse Conselho e em outras esferas da sociedade, se bem que nunca é demais lembrá-lo como compromisso social. E, finalmente, a responsabilidade social do cientista. O que a Convenção de Budapeste menciona em relação à responsabilidade social do cientista? Em primeiro lugar está o alto padrão de integridade científica. A ele somam-se os seguintes compromissos: compartilhar seus conhecimentos, comunicar-se com o público e educar a nova geração.

Isto posto, pode-se passar agora, muito brevemente, para o terceiro e último tópico desta apresentação, ou seja, uma breve incursão sobre as novas tecnologias e os compromissos da educação superior. Exploremos apenas dois pontos: redes de ensino e pesquisa, e as aplicações *offline* e *online*.

As redes de ensino e pesquisa são estruturas viabilizadas e sustentadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que permitem a realização das funções básicas para o desenvolvimento do conhecimento, isto é o compartilhamento da informação, a pesquisa cooperativa e a ação cooperativa. Trouxe, de maneira ilustrativa, informações que são do conhecimento de todos os senhores. Tenho aqui a figura que ilustra a topologia da rede nacional de ensino e pesquisa – RNP –, que existe desde 1991. Desde 1999 é resultado de uma cooperação única entre o MEC e o Ministério da Ciência e Tecnologia, pela qual todas as instituições federais de ensino superior estão conectadas à rede. Com o desenvolvimento da rede no sentido da ação e da sua capacidade de processamento, foram desenvolvidas as ações das “REMAVE”, redes de alta velocidade, que hoje já vinculam 27 Estados brasileiros.

Há muito mais a se fazer nesta área do que se imagina. As redes regionais se desenvolveram, como a rede TCHÊ do Rio Grande do Sul, as redes pernambucanas, mineiras, etc. As redes estão operacionais, a infra-estrutura existe, as universidades estão conectadas, e as que não são atendidas pela RNP estão conectadas via EMBRATEL.

A conexão internacional é relativamente pobre, e essa é uma deficiência terrível. Para nos comunicarmos com um colega da

Argentina, por exemplo, nossa mensagem vai até Miami e volta, pois faltam os *backbones* regionais. A UNESCO gostaria muito de estimular e apoiar todas as iniciativas que venham a reduzir esta lacuna, e uma dessas iniciativas é a “Rede Clara”, acrônimo de “Cooperação Latino-Americana de Redes Acadêmicas”, que é uma extensão da RNP e de outras redes similares na América Latina. Ela está sendo articulada hoje, e busca apoio da União Européia para vinculá-la ao *backbone* e à Rede acadêmica européia. Essa é uma rede que vai auxiliar enormemente a cooperação e a solidariedade na produção do conhecimento. O projeto está preparado e com início previsto para novembro de 2003. O Brasil precisa declarar formalmente a sua adesão o mais cedo possível.

Ações cooperativas: esse é um dado importante, rico, porque além das redes que usam essa infra-estrutura, outras formas de articulação entre as universidades foram se criando, como a “rede da amizade”, a “rede da competência” e a “rede da vontade” de atuar sobre a realidade nacional, com base na exploração das vantagens comparativas locais. Alguns exemplos de casos (me perdoem aquelas que ainda não estão mencionadas) é da Universidade do Rio Grande do Sul, que está em processo de articulação incluindo a Federal e as Estaduais, o CEDERJ, a UNIREDE, o Instituto Universidade Virtual, o Projeto Veredas para Educação de Formadores, a Rede das Universidades Católicas e a Univir de Goiás. Essas, são redes que precisam da infra-estrutura para o melhor desempenho de suas atividades. Nesse caso, o mais importante, a “rede dos profissionais”, já está em franco desenvolvimento.

Finalmente, as “aplicações *offline* e *online*”. O título é com a intenção de mencionar as várias formas de mídia: as baseadas na Internet e em tempo real e que, de fato, são extremamente ágeis e criativas; e aquelas que não são em tempo real – *offline* –, como, por exemplo, todas as aplicações tipo *cd rom*, extremamente úteis para o conhecimento e que também permitem explorações virtuais e simulações, entre outras. Obviamente, tudo isso vem se desenvolvendo para nos mostrar que essa fronteira entre conhecimento, educação a distância, educação presencial, está se tornando muito tênue. Muitas das soluções para a educação a distância estão sendo incorporadas na sala de aula, utilizadas como complemento e apoio, como elemento de auto-aprendizado e até para comunicação com o público em geral. Os *websites* das grandes

universidades e dos institutos de ensino superior são muito visitados. É preciso pensar nisso, e até gostaria de sugerir que os gerentes dos *websites* das universidades e das instituições de ensino superior levassem isso em conta, pois o público em geral os visita. É possível até pensar em algo de divulgação científica para o grande público, com base nos resultados de pesquisa realizada no âmbito daquela instituição.

Cursos em EAD, a natureza e a mídia utilizada. Trouxe algumas informações sobre curso de educação a distância, a mídia utilizada e o número de alunos para ilustrar a difusão das novas tecnologias no Brasil. São dados curiosos, de 2002, compilados por João Vianney, Patrícia Lupion Torres e Elizabeth Farias da Silva, em um trabalho intitulado “Universidade Virtual no Brasil” e apresentado este ano em uma reunião da América Latina, no Equador. O trabalho foi publicado pela Editora Unisul e UNESCO/IESALC, em 2003, sob o título A Universidade Virtual no Brasil. O ensino superior a distância no país. É interessante ver que um volume grande de alunos já está exposto a várias mídias, inclusive a Internet: 31.000 alunos no ano de 2002. Um número ainda maior está exposto a mídias variadas, incluindo aquelas que são *offline*, como o CD-ROM e a fita de vídeo, entre outras. Dentre as tecnologias de ensino/aprendizagem mais avançadas, a vídeo-conferência talvez seja a mais demandante, mais cara e aquela que parece oferecer mais atrativos para os usuários. O fato de que grande parte dos estudantes de cursos de educação à distância foram expostos a um “mix” tecnológico, uma mistura de mídias que inclui a vídeo conferência, é um dado importante. Também é importante mencionar que um grande número continua utilizando os impressos, que ainda são mídia marcante na difusão do saber a distância no Brasil.

Entre os cursos pedagógicos de graduação incluem-se todos os cursos de licenciatura, básica e plena, os quais estão muito bem distribuídos no que tange às mídias utilizadas. Existem três cursos pedagógicos que usam vídeo-conferência e muitos deles já utilizam a Internet. O mais interessante é que o mundo da Internet como mídia para educação à distância é composto pelos cursos de graduação *latu sensu*. São oferecidos cursos de graduação *latu sensu* inteiramente na Internet, de bacharelado em engenharia química a cursos de tecnologia de informação. Nesta apresentação não está implícita uma avaliação positiva, apenas o reconhecimento de que a mídia é utilizada amplamente pelo ensino a

distância. A universidade pode tirar proveito das novas tecnologias e intensificar suas atividades nessa área para cumprir com seus compromissos no século XXI, e em um país como o nosso: gerar conhecimento de qualidade, comunicá-lo ao público e formar as novas gerações. Obrigada.

URGÊNCIAS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

*Roberto Romano**

Não existe ruptura entre a produção científica e tecnológica quando se trata de pensar o processo de humanização e de socialização. Os dois lados precisam ser valorizados, de modo que um não seja obstáculo ao outro. Sob pretexto de incentivar a inovação tecnológica, não se podem diminuir os recursos para a pesquisa de ponta. Mas esta última não pode atrair para si todos os investimentos do Estado e da sociedade, em prejuízo da produção. Sem a pesquisa de ponta, não há empréstimo. Sem aplicações técnicas, não ocorre fixação de tendências.

Estamos frente à natureza ameaçadora, forte o bastante para amedrontar. Ela nos força e apresenta a morte em cada clareira. A guerra que domina o mundo de modo permanente nos alerta: precisamos produzir, com nossas mãos, instrumentos para viver, na coletividade brasileira, um pouco mais, um átimo pelo menos. Com isto, nosso pensamento eleva-se e domina o espaço, durante tempo limitado é verdade. Parece impossível, no Brasil, deixar o estado de natureza onde os homens são lobos. A violência que perpassa os momentos da nossa sociedade, cheia de corrupção, mortes determinadas pela busca de lucro, o que inclui os narcóticos, somada à recrudescente barbárie das superpotências, todos esses pontos integram a pauta dos temas que devem ser encaminhados nas universidades brasileiras, das salas de aula aos laboratórios e às bibliotecas e arquivos.

* Professor Titular do Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: romanor@uol.com.br.

Que outro quadro podemos apresentar, diferente do pandemônio, o exato contrário de um cosmos, onde povos erram sem eira nem beira, conduzidos pela propaganda de elites alheias ao presente e chegam ao confisco de corpos e almas, atingindo humanos aos milhões? Gostaria de introduzir em nosso debate certos pontos teóricos sobre a produção científica e tecnológica. Somos universitários. Sem parâmetros de pensamento, perdemos nossa identidade, reduzimos nossa consciência e atos à simples recusa ou aplauso dos que exercem o poder.

Retomo algumas teses enunciadas por Andre Leroi-Gourhan, um dos maiores etnólogos de nosso tempo, dedicado ao estudo da origem e desenvolvimento das técnicas e dos saberes humanos, desde a pré-história até o século 20. Como não se trata de um tratado sobre as teorias de Gourhan, apenas assinalarei os pontos essenciais de sua análise. Em seu escrito intitulado *Evolução e Técnica*,¹ Gourhan examina de forma meticulosa o conjunto das artes humanas de fabricação, aquisição ou consumo de saberes. Ali, de modo rigoroso, ele expõe o quanto o elemento tecnológico é determinante, em última instância, de toda a vida social. Gourhan mostra a existência forjada pela técnica como um sistema onde, dado um traço, todos os demais se definem, com maior ou menor densidade e coerência. Todo sistema de ciências e técnicas ergue-se contra o elemento que desafia os homens desde os seus primeiros instantes enquanto gênero: a contingência, o aleatório, o acaso. Assim, “o processo humano, surgido dos constrangimentos biológicos, desenvolvendo-se na ordem dos signos, apressado pela indústria e figurado pelas técnicas da comunicação, é um processo cumulativo. O passado da espécie condiciona o futuro da etnia”.²

Desse modo, todas as partes do processo tecnológico e científico foram conquistas lentas da humanidade, ao longo dos milênios: a postura ereta, a linguagem, a imaginação, a memória. Gourhan aceita a idéia de que o aumento de nosso cérebro vem da solidariedade funcional entre

¹ *Evolution et Technique*. Paris, Albin Michel, 1973.

² Michel Guerin, “Leroi-Gourhan, notre Buffon”. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 2, 1977, página 174. Para efeito de comodidade, seguirei passo a passo este comentário de Guerin aos trabalhos de Leroi-Gourhan. Deste modo, seja em paráfrases, seja diretamente entre aspas, esta parte de minha exposição usa diretamente o artigo citado.

ele e as mãos. O primeiro ganhou com os progressos da adaptação locomotora, e não a provocou. Afirmar Gourhan: “Tudo se passa como se o cérebro viesse progressivamente ocupar os territórios anteriores, na medida que eles se liberavam dos constrangimentos mecânicos da face”³ Cede o prognatismo, o qual diminui progressivamente “em coesão estreita com a base de sustento do edifício craniano”. Com a regressão dentária, segue-se a expansão cerebral. Numa frase sintética, mas viva: “somos inteligentes porque ficamos de pé. Também por este motivo, nossa mão pode segurar e transformar”. E como ficamos erguidos? Por adaptação. Este é o traço constante no processo evolutivo. Comenta o filósofo Michel Guérin : “o técnico comporta-se frente à matéria, que ele ataca, em função de certos meios de atividade, do mesmo jeito que o ser vivo, no interior de seu meio”. Assim, só há produção, para o ente vivo, para a técnica, para as sociedades, sob o constrangimento. A evolução transforma este constrangimento em tendência adquirida pela espécie. Todas as faculdades mobilizadas pelo cérebro e pelas mãos, durante milênios, tornam-se algo próprio, tendências inconscientes, mas ativas nas sociedades humanas.

As teses de Gourhan têm um imenso pretérito de reflexões atrás de si. De Aristóteles até Hegel, chegando a Marx e aos antropólogos modernos, a reflexão sobre o elo entre a capacidade mental e as mãos, entre ciência e técnica, é uma constante. Certos críticos do pensamento ocidental, como Heidegger, enxergam mesmo na técnica a presença da metafísica que aprisionou o ser humano, exilando-o do Ser. Não sigo esta vertente do pensamento, apenas a indico pela sua valorização negativa da técnica. Adepto das Luzes e da ciência, eu valorizo positivamente as artes, as técnicas, os saberes científicos.

As mãos, pensam os filósofos do ocidente, constituem o primeiro instrumento técnico que abre o homem para o convívio com a natureza e com seus iguais, ou para a guerra permanente, tanto contra o cosmos quanto em detrimento do coletivo humano. As mãos podem seguir rumo a direções as mais diversas. Se ignorarmos Platão, o grande cantor da origem mecânica do universo e da política (a *República* é um autêntico projeto de certa máquina para se viver coletivamente), vemos em

³ Gourhan, *Le Geste et la Parole*, T.I. Paris, Albin Michel.

Aristóteles, no *De partibus animalium* (1453b 4), que o homem, porque é o mais inteligente dos animais, possui mão. Esta é “polimorfa e multi-funcional, sua técnica é uma politécnica. A mão parece bem ser não um instrumento, mas muitos” (687 a 20). A natureza dotou os outros animais com uma arma, mas uma apenas, da qual, aliás, eles não podem se desfazer, donde a rigidez de sua conduta: ‘Eles são forçados por assim dizer, a manter suas sandálias para dormir ou para fazer qualquer coisa, e nunca devem depor a armadura que têm ao redor de seu corpo, nem mudar a arma que receberam’. A mão do homem, pelo contrário, é um instrumento que é, em potência, vários instrumentos, um instrumento para se servir de instrumentos. Sua morfologia lhe permite todas as transformações: ‘A mão se torna garra, serra, chifre, ou lança ou espada’ (687 b 3). A mão tátil, e não apenas a mão motora, “torna-se o símbolo do homem inteligente”. (cf. G. Romeyer-Dherhey, “Voir et toucher. Le problème de la prééminence d’un sens chez Aristote”. *Révue de Métaphysique et de Morale*. 4/1991).

As mãos definem um campo de troca do corpo humano com a natureza que os demais sentidos não asseguram integralmente. Elas são estruturadas fundamentalmente pelo tato. Este sentido, embora presente em todo o corpo, torna-se mais ativo nas mãos. No *De anima*, Aristóteles declara que o tato é a “sensação mais precisa no homem”. É pelo tato que o ser humano ultrapassa os outros animais. “Nos outros sentidos, o homem se distancia em muito dos animais, em troca, no tato ele ultrapassa em muito a precisão dos animais” (*De anima*).

Nesse elogio das mãos notemos o símile posto por Aristóteles, entre elas e os instrumentos de morte, que nos animais constituem apenas um. No homem, as mãos se diversificam indefinidamente. Quanto mais precisão das garras, mais inteligência. Isto pode conduzir à vida, com os instrumentos que servem ao conhecimento científico, às artes liberais, ou pode conduzir à morte, com as lanças, etc. *Tool making animal*, o homem reproduz, com engenho e arte, a partir dos olhos e das mãos, o mundo onde vive ou morre. Cada homem tem acesso à ciência e à tecnologia da morte, e da vida. No século 18, durante as Luzes, quando mais se louvou a ciência e a técnica ao alcance do maior número de massas humanas, a doutrina de Aristóteles foi retomada por Condillac, Diderot e outros amigos do saber. Junto com o entusiasmo pelas mãos polivalentes, veio o elogio do tato, e a tese de que o conhecimento técnico e científico

constitui conditio sine qua non para que o povo seja soberano de fato, e não apenas de direito. Mas o século 18 não acreditou unilateralmente nos benefícios da arte e da técnica. Ele sabia que desde o início, ambas podem seguir para campos diversos e conflitantes, a vida e a morte dos indivíduos e das coletividades humanas.

Semelhante percepção é retomada, no século 19, por Hegel quando ele diz que, “todo ser vivo visto isoladamente permanece na contradição de ser para si mesmo como esta unidade fechada, mas de depender ao mesmo tempo dos outros. A luta para a solução da contradição não sai desta procura e continuidade da guerra permanente”. (*Lições sobre a Estética*). Na *Lógica* (Livro III, 1, B) hegeliana, quando ainda se descreve o processo vital, o impulso de eliminar toda alteridade conduz o ser vivo ao choque entre sua interioridade e o mundo externo de que ele depende. O sentimento deste embate é a dor. “Quando se diz que não é possível pensar a contradição, lembremos que ela o é, entretanto, sobretudo na dor do ser vivo, onde ela surge como uma existência efetiva”. A violência já se define, pois, no encontro entre o ente vivo e a natureza. Genérica dor na geração da vida. A marca dolorosa, cujo apaziguamento é sempre passageiro, segue o itinerário humano rumo à cultura, mundo intelectualizado, “reino animal do espírito”.

Hegel discute a posse e mostra que esta, ainda não pleno direito de propriedade, dá-se através das garras humanas. A posse, eu a exerço com as minhas mãos, mas seu domínio deve ser ampliado. “A mão é este grande órgão não possuído por nenhum animal. O que eu pego com ela pode também se transformar num meio com que eu *agarro* outra coisa” (*Lições sobre a Filosofia do Direito*, § 55 e adição). Aí temos a idéia do conceito, *Begriff*, enquanto garra. Dentre os principais instrumentos para ampliar minha posse e poder sobre os outros, sublinha Hegel, estão as “forças mecânicas e as armas”.

No século 20, um grande pensador, o Premio Nobel – Elias Canetti, no monumento de filosofia política e de antropologia intitulado *Massa e Poder*, analisa detidamente a mão humana, fonte do aperfeiçoamento animal que produziu o homem e, neste último, conduz ao convívio e à produção técnica para a vida e para a morte, na indústria, no comércio, na guerra. Canetti põe a imaginação a serviço da captura da essência dos atos técnicos e da gênese antropológica. A mão teria sido produzida pela vida nas árvores. Sua primeira marca de origem é a separação do

polegar. A constituição vigorosa daquele dedo, o maior espaço entre ele e os demais, permitem o uso daquilo que, antes, foi “apenas garra para segurar nos galhos”. As mãos, com tal ajuda, permitem aos animais conhecidos como macacos o deslocamento em todas as direções, nas árvores. Mas um detalhe é relevante, pensa Canetti. As mãos, assim liberadas, adquirem uma função nova. As duas mãos podem fazer a mesma coisa num só momento. Enquanto uma busca alcançar o galho seguinte, a outra segura o anterior. Note-se esta passagem estratégica do *tempo*: antes, um ato vem depois do outro. Agora, o sincronismo permite modificar o movimento no espaço e no tempo. Isto permite a rapidez nos atos dos animais, rapidez sincronizada. A mão que segura, não pode soltar o corpo. Ela adquire uma tenacidade inédita, mas precisa soltar o corpo rapidamente, seguindo a velocidade da outra mão, a que agarra o próximo galho. “Portanto, é o soltar com a rapidez de um relâmpago a nova aptidão que se agrega à mão; antes a presa nunca era solta, a não ser sob coerção extrema e de forma pouco habitual. Assim pegar e soltar se sucedem, e conferem aos macacos, a leveza que tanto admiramos neles”.

Nós conservamos essa propriedade das mãos, possibilitando que uma faça sempre o jogo da outra. E desta faina manipulativa, surge, pensa Canetti, o comércio. Nele, enquanto a mão segura um objeto, a outra é estendida, cheia de desejo, rumo a ele. “A alegria difundida e profunda que o homem encontra no comércio, em parte pode ser explicada porque perpetua uma de suas mais antigas configurações de movimento sob a forma de atitude psíquica. Em nada o homem ainda está tão próximo do macaco, como no comércio”. Mas voltemos, diz Canetti, a um instante anterior da gênese do ser humano. Porque as mãos puderam aprender a agir simultaneamente, em sincronismo, vencendo as primeiras barreiras da existência diacrônica? “Nos galhos das árvores a mão aprendeu um modo de segurar que já não tinha mais a finalidade da alimentação imediata. O caminho curto e monótono da mão para a boca foi interrompido desta maneira. Quando o galho se quebrou na mão, nasceu o porrete, um instrumento com o qual se consegue criar distância. Assim como a postura ereta jamais perdeu sua característica patética, da mesma forma o porrete, com todas as suas transformações, jamais perdeu sua função primária: como vara mágica e como cetro, ele se manteve como atributo de duas importantes formas de poder”.

Essas afirmações de Canetti são ilustradas num dos mais belos filmes já produzidos, um verdadeiro poema trágico sobre a técnica e os saberes humanos. Refiro-me a *2001, uma Odisséia no Espaço*. Nele, se atenuarmos o exagero evolucionista, percebemos uma rigorosa análise sobre a invenção do porrete, a sua passagem para níveis sofisticados de instrumentalização, a sua permanência enquanto meio, ao mesmo tempo, de vida e morte. Macacos reunidos mostram medo. Outro grupo de símios se aproxima. Começa a luta corpo a corpo. De repente, um indivíduo agarra certo osso (não um galho, como em Canetti) e o bate sobre o corpo macio de um outro. E o mata. O duro osso, na sequência filmica, é jogado para o alto, e surge uma nave que segue pelo cosmos e cuja forma é a de um fino e elegante porrete. O foco da máquina de filmar passa para o interior do meio de transporte e agora uma caneta, finíssimo porrete, flutua no ar e depois é recolhida por uma aeromoça. A sombra da guerra entre os homens vai do início ao final da película. A cena derradeira, um quarto barroco imaculadamente branco onde alguém come e bebe, se quebra numa taça de cristal. A pessoa morre. A frágil vida humana, no ciclo do embrião às mais sofisticadas formas de morar e se alimentar, é simultânea à morte. Todos os instrumentos gerados ao longo da diacronia buscam afastar o nada e conservar o ser. Na cultura barroca, sabemos, a morte sempre se apresenta, em anamorfose, nas pinturas da vida. Como numa fábula, não mais das 1001 noites, mas de 2001 anos, tudo fazemos para adiar a nossa execução final enquanto espécie. Mais do que nunca adquire verdade o enunciado de Spinoza : “o esforço para conservar a si mesmo é o único e primeiro fundamento da virtude” (*Conatus sese conservandi primum et unicum virtutis est fundamentum. Ethica*, p. 4, prop. 22, corolário).

Canetti segue sua exposição indicando que a grandeza das mãos encontra-se na sua paciência. “Os processos tranquilos e compassados da mão criaram o mundo em que queríamos viver. O oleiro, cujas mãos sabem como modelar formas na argila, aparece como o Criador já no princípio da Bíblia”. Não acompanho todos os passos de Canetti na genealogia do ser humano a partir das modificações da mão. Ele mostra o nexó entre ela e a palavra, por intermédio da mímica das mãos. O filósofo termina o exame deste tema recordando a inocência dos atos digitais, a sua facilidade para nós, homens. Esta facilidade é fonte de nossos progressos técnicos, mas ao mesmo tempo ela permite um

descuido com os frutos destas mesmas progressões. A mão ágil, não opera de imediato tendo em vista matar e pegar. Ela se transformou num instrumento puramente mecânico e as suas invenções têm esta marca. Por isto ela é perigosa, “o que ela provoca aparentemente diz respeito apenas às mãos, à sua agilidade e capacidade de realização, à sua inócua utilidade. Em qualquer momento em que esta mania mecânica de destruição das mãos, transformada num complexo sistema técnico, se associa com a intenção real de matar, ela fornece a parte automática, irreflexiva, do processo resultante, o vazio e o que existe de especialmente inquietante para nós neste processo; uma vez que ninguém quis que isto acontecesse, tudo ocorreu como que por si mesmo”. As considerações extremas do pensador são desalentadas: “as múltiplas ramificações deste impulso de destruição mecânica vinculam-se à evolução da tecnologia. Apesar de o homem ter aprendido a dominar o duro com o duro, a mão continua sendo para ele a última instância de tudo isso. A vida independente da mão teve as mais monstruosas conseqüências. Ela foi, sob mais de um aspecto, nosso destino”. (*Massa e Poder*, trad. Krestan, R. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1986, pp.233-242.)

Tais amostras de textos filosóficos bastam para situarmos a importância das teses enunciadas por Leroi-Gourhan sobre as mãos e a mente. No entender do etnólogo, a mão encontra-se na encruzilhada dos meios naturais, a matéria, e o campo humano. A vida dos homens, em sentido estrito, começa nas técnicas de fabricação, aquisição e consumo, ordenando-se atos que podem ser comuns. Os atos de colher, bater, cozinhar, umectar, ventilar, levantar por meio de uma alavanca, aplicam-se a vários processos. Estes itens todos são examinados no capítulo 2 de *L’homme et la matière* (Paris, Albin Michel, 1972, pp. 43 e ss). “Os meios elementares são inicialmente as preensões em diferentes dispositivos que unem a ação direta da mão humana, depois às percussões que caracterizam a ação no ponto de encontro do utensílio e da matéria; os elementos que estendem e complementam os efeitos técnicos da mão humana, a saber: o fogo, a água, e o ar. Os utensílios, em sua parte ativa, são estreitamente solidários do gesto que os anima: força motriz e transmissão”.

A mão, os gestos, a palavra, a vida em comum. Esta cadeia segue um ritmo cada vez mais célere, a cada passo da humanidade no sentido

de tatear as forças da natureza. “Os diferentes modos de agir empregados pela mão em seu papel preensor podem se colocar em quatro categorias de gestos: apertar com os dedos, pinçar entre os dedos (preensão interdigital), colher com a mão cheia (preensão digito palmar), conter nas mãos ajustadas como se fossem recipientes. Uma das características mais espantosas da evolução humana é a liberação do utensílio, a substituição dos utensílios naturais por utensílios mais eficazes. Desde os primeiros testemunhos da atividade técnica, as ações de martelar, cortar, raspar se materializam através de utensílios, mas nada sabemos sobre os substitutos eventuais da mão na preensão, há uma trintena de milhares de anos, que objetos como o bastão furado, sugerem a existência de objetos de preensão, de modo que os exemplos pertencem praticamente todos aos tempos históricos”.

A viagem das mãos ao cérebro é via mestra de pensamento. O retorno, o caminho do cérebro às mãos, o mundo de instrumentos mecânicos, com toda a sua progênie eletrônica e assemelhados, é um elemento fundamental de nossa vida em sociedade. Assim, não se define, muito pelo contrário, uma ruptura entre pensamento “puramente teórico” e a inovação técnica. Ambos se exigem mutuamente. Para que exista sociedade, *conditio sine qua non* é o trabalho que produz, pela técnica, os instrumentos, a linguagem, as trocas matrimoniais. Com as mãos surge o instrumento, marca-se “a fronteira particular da humanidade, por uma longa transição durante a qual a sociologia continua a zoologia”. O instrumento é conseqüência da mão. “O homem não é um resultado, ele é um produto, e mesmo seu produto, um ser que soube e pode acomodar sua contingência, aproveitar a si mesmo e ao meio”. Deste modo, a vida social é “uma opção biológica” estratégica, produzida pela técnica humana. Isto, para Leroi-Gourhan, faz a humanidade viver, desde época remota, já num “meio técnico”, cuja tendência, cada vez mais, é substituir o natural. Leroi-Gourhan, não se chamando Rousseau, nem vendo na técnica o declínio da natureza humana, sublinha que tanto um meio, quanto outro não se excluem, nem definem uma ruptura inevitável.

Se a sociedade é induzida pelos procedimentos técnicos, ela, por sua vez, e de modo circular, é “a força atrativa ... que precipita o progresso técnico”. Os instrumentos tomam lugar na ampliação das condições biológicas, mesmo que eles desnaturem aquelas últimas. Deste modo,

inexistem instrumentos e saberes isolados, como inexistem indivíduos abstraídos uns dos outros. O primeiro caráter “social do grupo, é o de ser tecnicamente polivalente”. Sem a solidariedade funcional, impossível a “passagem da espécie zoológica à espécie étnica”. Ocorre uma similitude evolutiva “entre o desenvolvimento biológico do homem e o desenrolar de suas virtualidades sociais”. O instrumento está na base de toda vida social. Deste modo, “a tecnologia se mantém na zona mediana entre a biologia e a sociologia, exatamente na linha instável onde, imperceptivelmente, a espécie se faz etnia”.

O dado essencial é a matéria a que se apega o homem, a sua escassez e resistência que forçam a produção dos órgãos e dos instrumentos, artificios humanos. O homem abre-se para o real por dois setores liberados de seu corpo: a mão e a face. Por eles, é possível agarrar e percutir. Os instrumentos repetem, de modo mediato, estas ações. Sem instrumentos e sem linguagem, não existe acúmulo de tendências que permitem produzir o próprio homem em sociedade. Se todo homem-animal possui instrumentos, a evolução dos instrumentos e do homem só interessa ao homem. “Ele é o único animal que constitui um meio técnico. Esta evolução, esta ‘humanização’ do instrumento depende da linguagem. Ela se apresenta como fábrica de instrumentos dotados de linguagem ou memória, de capacidades simbólicas (programação). O instrumento e a linguagem fabricam a memória. Sua convergência dota a humanidade de um capital tecno-simbólico cuja conseqüência última é situar o futuro da espécie fora dela mesma” (Guerin). Nas palavras de Gourhan : “O fato material mais espantoso, certamente, é a ‘liberação’ do instrumento, mas na realidade, o fato fundamental é a liberação da palavra, e esta propriedade única que possui o homem de colocar sua memória fora de si mesmo, no organismo social”. Sem memória coletiva, inexistente futuro para o homem enquanto espécie e também enquanto indivíduo.

E o que se armazena na lembrança? “Cada grupo humano é animado por duas forças contrárias e, no entanto, conjugadas: uma, o integra sempre mais nele mesmo, intensifica e conforta as tendências internas, força de fechamento e índice de suficiência; outra, o torna permeável ao exterior, abre-o para o empréstimo, força de descompactação”. Estas duas forças definem as bases e os ritmos de um crescimento técnico dos coletivos humanos. Elas orientam o processo de face dupla chamado

“empréstimo”, de um lado, e “invenção”, de outro. Ambos contribuem para a existência de um todo social autônomo no meio tecnológico global, com seus matizes e diferenças, devidos às várias tendências historicamente adquiridas.

Emprestar instrumentos e sistemas de instrumentos, saberes e sistemas de saberes de uma outra coletividade e, ao mesmo tempo, inventar novos instrumentos e saberes não é algo contraditório. Pelo contrário, ilusão é imaginar que um grupo humano possa viver apenas de empréstimo ou de pura invenção original. Nem todos os grupos possuem todos os instrumentos e saberes iguais, ao mesmo tempo. Uns desenvolvem certos recursos, outros, aumentam sua habilidade por meio de outros. Dentro do mesmo coletivo, alguns setores possuem formas diversas de produzir e utilizar mecanismos, com grandes ou pequenas desigualdades na forma e nos alvos. Deste modo, há mais de uma técnica. Esta última, “ou é politécnica, ou não existe”.

Desse modo, todos os grupos emprestam, e todos são dotados de força inventiva. “Privilegiar a invenção em detrimento do empréstimo seria suprimir a História e a contingência do que advém”. Por outro lado, ficar apenas com o empréstimo, significaria “afetar o grupo com uma passividade total” tornando o meio inane, por “uma permeabilidade absoluta à força externa”. Esta, se é única, torna-se ruínoza para a continuidade de um povo.. Empréstimo e invenção se temperam, e a sua medida é a necessária adaptação do grupo às condições do meio natural e técnico anteriores, postos diante de indivíduos concretos, trazendo constrangimentos bio-étnicos a serem dominados, através de saberes e instrumentos novos, frutos do empréstimo e da invenção, para que o coletivo continue existindo. Para isto, o conceito de fixação é nuclear.

Através da fixação, o meio anterior – especialmente o técnico – absorve os empréstimos, tornando-se capaz de inventar. “O importante no empréstimo” segundo Gourhan, “não é o objeto que entra num grupo técnico novo, é o destino que lhe é dado pelo meio interior”. Quem empresta “pode utilizar e, no limite, inventar”.(Guerin). Há diferença entre “ter” um instrumento, ou um saber, e o “fixar”. Só no segundo caso “o instrumento é digerido pelo meio, integrado em seu capital, porque ele é harmônico com a politécnica pré-existente do grupo. O conceito de fixação é, pois, um índice de pertinência”. O importante

não é saber, digamos, se um povo possui computadores ou carros, ou técnicas médicas e cirúrgicas avançadas. Importa, e muito, constatar se ele as fixou, aumentando a sua força interna, a sua tendência. Instrumentos separados do sistema, pouco significam para a sobrevivência de uma coletividade.

Desse modo, não é o par “empréstimo/invenção” o que mais permite entender como um povo sobrevive e se amplia, com força biológica e técnica. O par “fixação/flutuação” é mais importante, em termos conceituais. Se a técnica é uma politécnica, esta é uma técnica *fixada*. Trata-se de um sistema. As forjas, por exemplo, no pretérito, ou os computadores, hoje, não constituem instrumentos únicos, mas complexos instrumentais de princípios tecnológicos. “Todos os meios de ação elementar sobre a matéria encontram-se, aí, representados”. Sem fixar tendências, os coletivos não continuam sendo autônomos, verdadeiros indivíduos grupais diante de outros. Mas, segundo Leroi-Gourhan, de tudo o que ele observou em milênios de história técnica dos homens, pode-se dizer que “massas, grupos, indivíduos, manifestam, com os mesmos constrangimentos, o mesmo esforço de individualização”. Perde-se a memória e a força de inventar, se não fixa os empréstimos feitos de outros povos, produzindo novos instrumentos e conceitos, os quais, por sua vez, entram de mil modos em contacto com outros instrumentos e conceitos, num equilíbrio sempre instável, mas progressivo e de refinamento, em suma, se um povo é condenado à só consumir os resultados técnicos dos outros seres coletivos, ele tende a perder sua individualidade. Com isto, realmente, ele passa à sua morte passiva.

Deixemos o etnólogo e interroguemos o significado das atitudes tomadas pelo Estado brasileiro, no plano da ciência e tecnologia. Não irei, aqui, fazer uma história das ciências e das técnicas no Brasil. Basta lembrarmos que na Colônia, proibidos de inventar e, até mesmo, de emprestar saberes e técnicas, fomos condenados ao puro e simples extrativismo do meio natural. Pedras preciosas, ouro e prata. Depois, as técnicas mais rudimentares de plantio e colheita de produtos únicos, sem politécnica e polivalência. Não por acaso, os donos do Brasil vetaram fábricas e universidades. Vivíamos em outros e para os outros, em termos técnicos. Nossa adaptação ao meio foi rudimentar, se comparada à que se produziu na Europa no mesmo período.

Desenvolvemos, sobretudo o nosso caipira, técnicas emprestadas dos índios, para a sobrevivência imediata. O bonito livro do Prof. Antonio Cândido, *Os Parceiros do Rio Bonito* com o qual dialogou o clássico de Maria Sylvia Carvalho Franco, *Homens Livres na Ordem Escravocrata* traz elementos importantes sobre este prisma. Os chamados “inconfidentes” pretendiam, ao mesmo tempo, fundar fábricas e universidades. Foram esmagados também neste item.

Com a família real portuguesa no Brasil, missões científicas e artísticas aportaram em número maior nestas paragens. Com isto, bibliotecas e laboratórios toscos, salvo a biblioteca do Rei, hoje Biblioteca Nacional, começaram a se formar. Nossos estudantes, muitos futuros estadistas, foram para a Europa, formando-se em matérias que não se restringiam ao direito. O Patriarca da Independência estudou geologia, mineração e matérias afins no Velho Mundo. Mas, por força política e religiosa, nossos institutos de ensino voltaram-se especialmente para as leis, a medicina, as letras. No segundo império, tivemos a presença do ensino politécnico nas escolas militares, assegurado com hegemonia pelos positivistas. Este núcleo gerou escolas de engenharia, civil e militar, com esquadrões castrenses dedicados à construção de obras públicas em todo o Brasil. Teóricos, como Pereira Barreto – positivista, foram contra o projeto de instalação, apresentado em 1881, de uma universidade no Brasil, recebendo o apoio de muitos pensadores laicos. Cito um trecho de seu pronunciamento: “é esse ‘monstro’ que se quer recriar com a fundação de uma universidade na Corte. Nela viverão, lado a lado, escolas positivas, como a de Medicina, de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, escolas metafísicas como a de Direito, e, em parte, a de Letras, e até ultramontanas como a de Teologia. (...) O país precisa, não dessa instituição de caráter ambíguo e contraditório, mas sim de submeter-se às exigências do espírito moderno. (...) É preciso sacrificar a teologia e a metafísica e ensinar exclusivamente a ciência, em estabelecimentos para isso apropriados, seguindo a tendência geral das nações civilizadas. Que se criem verdadeiras casas de instrução superior científica e se abandonem os sonhos maléficos da universidade”.⁴

⁴ Citado por Ivan Lins, *História do Positivismo no Brasil*. SP, CEN, Coleção Brasileira, V. 322, página 77.

Embora com boas razões, a tese positivista contra a universidade se fundamentava numa atitude estrita sobre a ciência e a técnica. Pereira Barreto, por exemplo, aplica à engenharia uma fé que só pode ser comparada à que se oferece, hoje, à economia: “os engenheiros sabem, portanto, prevêem. Saber para prever, a fim de prover, é a fórmula do pensamento que deve preponderar na educação do homem moderno”. Este argumento retórico, exposto em 1901 no Clube de Engenharia, coloca na mão dos engenheiros a produção do Brasil enquanto “poderosa nacionalidade”. O dogmatismo é explícito nos positivistas: os intelectuais, poder espiritual, acima do povo ignorante e preso às credences teológicas ou metafísicas, devem planejar e manter o todo societário, porque os cientistas “pensam pela espécie inteira”. Embora tenha trazido muitos conhecimentos e técnicas ao país, o positivismo, com esta atitude de elite, não contribuiu para *fixar socialmente* os saberes.

Se positivistas e católicos conservadores⁵, inimigos fraternos, impediram o empréstimo e a invenção de novas técnicas e conceitos em massa, fixando-os na população, pelo menos eles era contrários ao saber crítico, de modo aberto e definido. No caso dos liberais, o problema é mais grave. Seguindo o paradigma organicista da época, eles buscaram travestir sua atitude excludente com formulas “científicas”, extraídas da medicina e da farmacologia. Deste modo, para relevantes escritores da elite paulistana, os pretos seriam, cito diretamente suas frases, “uma toxina”, definida pela “massa impura e formidável de dois milhões de negros subitamente investidos das prerrogativas constitucionais (...), fazendo descer o nível da nacionalidade na mesma proporção da mescla operada”.⁶ Com esta visão foi pensada a Universidade de São Paulo, produtora de elites acima do povo “impuro”. A universidade, neste ideário, cumpre no “organismo social”, o papel do “sistema nervoso no organismo animal”. Cabe-lhe, além disto, “restaurar a disciplina na mente popular”.⁷

⁵ Não há tempo, nem espaço, aqui, para discorrer sobre a política da Igreja Católica diante das ciências e técnicas modernas. Remeto, para uma análise desta instituição, para o meu livro, *Brasil: Igreja Contra Estado*. SP.Kayrós, 1979.

⁶ Julio de Mesquita, *A Crise Nacional, Reflexões em torno de uma data*. Citado por Maria Helena Capellato. *O Bravo Matutino*. SP.Alfa Ômega Ed. 1983.

⁷ Capellato op.cit.. Cf. também, Roberto Romano, “A Fantasmagoria Romântica”.in *Corpo e Cristal. Marx Romântico*. RJ, Guanabara Koogan Ed., 1985.

Apesar dessas atitudes anti-democráticas, setores da universidade e dos governos desenvolveram entre nós a dialética do empréstimo e da invenção tecnológicas, buscando fixar tendências. Durante a ditadura Vargas e o governo JK, houve o esforço para incentivar as ciências e as técnicas no Brasil. O contrário ocorreu no governo Dutra, onde imperou a política consumista que destruiu nossas reservas monetárias na importação de instrumentos, sem integrá-los em sistema. Houve o trabalho importante da indústria e do comércio: o Sesi, o Sesc e o Senac, contribuíram para espalhar entre setores da população procedimentos técnicos, o que ajudou a formar classes operárias e trabalhadoras com bons conhecimentos e treino para assumir novos saberes. Mas o que resultou de nossa crônica, elitista e preconceituosa face ao coletivo maior, foi uma comunidade científica pequena para as necessidades do País. Mesmo assim, conseguiu-se, através da pós-graduação, iniciação científica, pesquisa, formar um contingente de jovens estudiosos que ajudariam a fixar, com abrangência social, a capacidade de empréstimo e de invenção no Brasil.

Os senhores percebem o porque de minha passagem pelos enunciados de Leroi-Gourhan, após esta rápida lembrança de nossa história. Produzimos um sistema de ciência e tecnologia, em termos humanos pequeno, para atender a todas as necessidades de adaptação do povo brasileiro ao meio tecnológico mundial. Com isto, a própria adaptação ao meio natural ficou ameaçada, de modo permanente.

Não é fruto do acaso se nossos sistemas de saúde pública, educacional, agrário, destinam-se na realidade a poucos entes humanos, deixando os demais, a grande maioria, sem meios para o empréstimo de técnicas e saberes, e sem possível invenção. O máximo conseguido é distribuir instrumentos, dos quais a massa ignora os princípios básicos de seu fabrico. As televisões se apresentam em todos os cantos do país, ignorando o povo as suas bases técnicas e científicas e modelos de produção. Isto, para citar apenas um exemplo. As mortes permanentes em máquinas hospitalares, sem que estas possam ser trocadas por outras, ou pelo menos mantidas, é o lado mais patético deste desconhecimento, não apenas da massa, mas de boa parte dos operadores.

E quando se diz conhecimento, um pressuposto é o gasto que ele requer. Investir em saúde, educação, ciência e técnica, não é algo que possa ser visto pelo ângulo financeiro: investimentos nestes setores

definem, em termos econômicos e antropológicos, a sobrevivência e a expansão bio-etnológica de um povo. Sem eles, o que se faz, na verdade, é condenar o coletivo inteiro à morte lenta. Os pobres fogem do país, rumo ao Japão, aos Estados Unidos, à Europa. A classe média, que ainda possui meios de vida aqui, renova suas ilusões de superioridade e de sobrevivência apartada do povo⁸.

Os ricos, em todos os coletivos do mundo, só têm compromissos com sua própria vida. Desde tempos imemoriais, eles já estão globalizados. Em artigo escrito em 1982, na revista *Educação e Sociedade*⁹ alertei para o grande erro do populismo acadêmico, o qual olvidou que o Estado, sobretudo o governo, possui meios para se reproduzir, formando pessoas em instituições próprias. As igrejas, idem. Os setores ricos do povo brasileiro jamais dependeram *in totum* dos *campi* oficiais. Seus filhos são dirigidos, no Brasil, para setores de ponta das escolas públicas, confessionais e particulares. Nas públicas, eles vão para a Politécnica, as Faculdades de Economia, alguns cursos de medicina. Nas confessionais e particulares, idem, como no caso da Fundação Getúlio Vargas. Significativo é o número dos que se formam em Oxford, Harvard, MIT, na França, etc. Embora diminutos estes corpos servem perfeitamente para reproduzir a fortuna paterna ou grupal, e também esta abarca conjuntos pequenos de gente que açambarca o excedente econômico, as terras, os saberes, o domínio das línguas estrangeiras, as técnicas de ponta. Eles servem, enquanto “filtro”, na dialética do empréstimo e da invenção. Bloqueiam, assim, o acesso das grandes massas ao conhecimento.

Nos Estados Unidos e na Europa também existem essas elites. Como diz Thomas R. Dye, autor não incendiário, “um grande poder, na América do Norte, se concentra em poucas mãos. Alguns milhares de indivíduos, fora e acima dos 238 milhões de americanos, decidem sobre guerra e paz, salários e preços, consumo e investimento, emprego e produção, lei e justiça, taxas e lucros, educação e ensino, saúde e bem estar social, propaganda e comunicação, vida e lazer”. Apesar disto, o coletivo norte-americano, desde o século 19 até hoje, soube emprestar, e muito bem,

⁸ “Progressismo e Conservadorismo. Questões sobre a Universidade”. Republicado em *Corpo e Cristal. Marx Romântico*.

⁹ *Who's Running America ?* Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986, página 1.

de outros povos, técnicas e conhecimentos, fixando-os em tendências que, unidas à força física brutal (das bombas de Hiroshima e Nagasaki, à última e à próxima guerra do Golfo), e somadas a um protecionismo inédito na história do comércio mundial, tentou recuperar a economia americana, ameaçada pelo Japão tecnificado e seus filhotes, os tigres asiáticos. Se os americanos tivessem seguido, para si, os conselhos do Banco Mundial, do FMI, hoje eles estariam em nosso plano. Estamos naquela situação, com um óbice: não emprestamos, nem inventamos o bastante para fixar tendências que nos permitissem emergir da crise estrutural.

Não analiso, uma a uma, as medidas do Executivo federal que deixou o Planalto em data recente. Elas prejudicaram a educação, a ciência e a tecnologia. Os senhores conhecem todos os números e todas as suas conseqüências imediatas. Quis ressaltar o fato: danificando a pós-graduação e as iniciações científicas, trazendo obstáculos alfandegários para a importação de instrumentos e saberes para a pesquisa, impedindo a vinda de cientistas estrangeiros, e a saída dos nacionais, o governo estreita, ainda mais, o filtro entre nosso povo e os outros, em termos tecnológicos. O pouco que emprestamos, o pouco que inventamos, foi atacado no seu prisma mais estratégico, a fixação em tendência. Esta perda não se recupera com o aumento do índice Bovespa. Anos de pós-graduação podem seguir para o nada. Mas eles resgatavam séculos de atraso. Os estudiosos futuros saberão o quanto um povo pode resistir, sem instrumentos próprios, num ambiente técnico e natural hostil.

Pesquisa ainda de ontem, coordenada pela professora Helena Nader, Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Estado de São Paulo (Unifesp), mostra que pela primeira vez, após de três décadas de crescimento contínuo, caiu a participação do Brasil na produção científica mundial, passando de 1,08%, em 2000 para 0,95% no ano passado, o que representa uma queda de cerca de 12%. (Cf. *jornal O Estado de São Paulo*, 18 de setembro de 2002). A professora Nader indica, seguindo os índices ISI de 1973 a 2001, que “a produção brasileira cresce, que o Brasil e o mundo investem em ciência, mas o nosso país está investindo menos que os demais”. Como salientam a imprensa e vários outros pesquisadores, como os ligados diretamente ao MCT, a estimativa da pró-reitora pode não ser absolutamente certa. A participação brasileira teria crescido de 1,33% em 2000 para 1,44% em

2001. Nas duas versões, entretanto, ressalta o problema grave da política nacional de C&T: a falta de recursos materiais. O Reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Carlos Henrique Brito da Cruz julga ser preciso verificar o número de citações feitas de trabalhos brasileiros, que demonstram a aceitação e importância dada pelo meio acadêmico. “O ideal é fazer uma análise do conjunto. Número de publicações, de citações e impacto provocado por elas. Nesse aspecto, vemos que a produção científica brasileira ganhou prestígio nos últimos tempos.” Ele admite, entretanto, que o setor de ciência e tecnologia vive um momento delicado. “Agências de financiamento, como o CNPq, passam por um problema de verba que até hoje eu não havia presenciado”. No seu entender, o contingenciamento de verbas num período em que a pesquisa brasileira demonstra respeito internacional revela uma necessidade urgente: “O Brasil ainda não conseguiu fazer uma conexão entre ciência, tecnologia e riqueza.” Como exemplo, ele afirma que atualmente empresas no Brasil abrigam 9 mil pessoas na área da pesquisa. Na Coreia do Sul, onde a população é menor, esse número chega a 80 mil. “Precisamos criar um sistema integrado de pesquisa- produção tecnológica”. Para que isso seja possível, completa, o ideal seria que o governo incentivasse medidas de pesquisa e desenvolvimento.

Já Fernando Galembeck, professor da Unicamp, pensa que “O quadro de hoje repete o que conhecemos dos últimos 20 anos, mas tem uma infeliz originalidade: é a perda de uma singular oportunidade, que não tem antecedente em toda a história brasileira. Pela primeira vez, temos no país uma população de pesquisadores realmente significativa, que incorpora a cada ano milhares de jovens muito bem formados, internacionalmente competitivos. Também pela primeira vez, temos uma convergência de motivações e de ações entre os acadêmicos, os empreendedores e os executores de políticas. Empresários buscam ativamente nas Universidades os temas e projetos que moldarão portfólios futuros de suas empresas, e também buscam o apoio da já rica (em conteúdo) ciência brasileira, para resolverem problemas e gargalos dos portfólios atuais.

Pesquisadores e empreendedores são recebidos e são ouvidos nas empresas e Universidades, surgindo cada vez mais casos importantes de trabalho conjunto, em busca da inovação produtora de emprego, de riqueza e bem-estar. Nunca antes vivemos uma tal situação, talvez

por isso mesmo muitas pessoas não consigam reconhecê-la diante dos seus olhos. Certamente os que controlam os recursos da República não a reconhecem.

Estas pessoas não percebem que, se hoje ainda existem importantes recursos, é porque o Brasil se tornou inovador em muitos setores econômicos, graças à sua vigorosa, embora recente, prática de C&T. Não fossem casos notáveis como os da soja, do açúcar e álcool, do petróleo de águas profundas, das siderúrgicas, petroquímica e mineração, da indústria aeronáutica, bem como a nossa capacidade de atrair empresas de tecnologias de informação e de outras tecnologias avançadas, os controladores de boca de cofre não teriam cofre para controlar.

Por outro lado, se temos hoje uma capacidade de produzir riquezas, é porque outros controladores de cofre, no passado, foram lúcidos o suficiente para fazerem recursos fluírem para as atividades de ciência e tecnologia. Eles sabiam que estes recursos eram sementes, que se multiplicariam. As sementes se multiplicaram, por isso ainda somos uma nação e ainda podemos aspirar a termos um futuro. Hoje, o campo está mais fértil que nunca, e mais do que nunca necessitamos da colheita dos resultados da ciência, tecnologia e inovação. Por isso, precisamos insistir no discurso e nas ações mobilizadoras, até que os donos do cofre adquiram um mínimo de senso de estratégia”. (“Controladores da boca do cofre minam desenvolvimento da C&T no Brasil,” artigo para o para o *Jornal da Ciência* da SBPC, e-mail).

Todos os citados acima, apesar de suas diferentes posições e doutrinas, afirmam a carência de recursos para a produção científica e a desejável passagem da pesquisa acadêmica para a indústria. E neste ponto, retomam, talvez de modo não voluntário, as teses de Leroi-Gourhan, sobre a passagem imanente do elemento técnico ao teórico e vice-versa. Não existe ruptura entre a produção científica e tecnológica quando se trata de pensar o processo de humanização e de socialização. Os dois lados precisam ser valorizados, de modo que um não seja obstáculo ao outro. Sob pretexto de incentivar a inovação tecnológica, não se pode diminuir os recursos para a pesquisa de ponta. Mas esta última não pode atrair para si todos os investimentos do Estado e da sociedade, em prejuízo da produção. Sem a pesquisa de ponta, não há empréstimo. Sem aplicações técnicas, não ocorre fixação de tendências.

Que a nossa produtividade científica, apesar dos poucos investimentos estatais e privados, mantém às duras penas o ritmo e progresso, é algo inegável. No *Jornal da Ciência*, a Sra. Anelise Souza, Assessora de Comunicação do MCT, ao citar a revista *Nature*, em número recente (12\09\2002) afirmou que o Brasil, com a Coréia do Sul se destacam pela publicação de artigos científicos em publicações indexadas. Segundo dados preliminares do novo relatório do (ISI), a produção científica do Brasil cresceu 11% de 2000 para 2001, passando de 9.511 para 10.555 artigos. A produção mundial, no mesmo período, apresentou o crescimento de 2,8%, passando de 714.171 para 734.248 artigos. No período entre 81 e 2000, pelos dados do ISI, o número de artigos brasileiros publicados em periódicos científicos internacionais passou de 1.889 (em 81) para 9.511 (em 2000), um crescimento de 403,49%, que coloca o Brasil entre os 17 países do mundo que mais produzem conhecimento.

Essa conclusão, demasiada otimista na verdade, recebe duro golpe quando é lido o artigo do Prof. Sergio Ferreira, “A inadimplência da Fapesp” no mesmo número do *Jornal da Ciência*. Os termos do título e o conteúdo do artigo merecem atenção. Mas fica a pergunta: qual os limites dos recursos em inovação tecnológica? Neste instante, considerando-se a crise global de nossa economia e finanças públicas, tanto a pesquisa de ponta quanto a aplicação técnicas estão ameaçadas.

Tal é o cenário. O que podemos fazer? O primeiro passo, é alertar contra o monopólio das políticas de C&T exercido pelo Executivo. Nossa história está centrada na ditadura do governo sobre os demais setores do Estado. Legislativo e Judiciário, não raro, aceitam tais condições, vendendo, em prol de sua corporação, o direito de representar os povos e de lhes fazer justiça. É preciso prevenir, dia e noite, de mil formas, parlamentares e magistrados, sobre o seu dever de controle sobre o Executivo, qualquer que seja o seu dirigente. E o setor de C&T é básico. É tempo de produzir, de estudar, com profundidade, todas as técnicas e saberes ao alcance do Brasil. É tempo de propor e lutar pela autonomia das agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação, diante dos gabinetes da área econômica. O CNPq, a Capes, o próprio Ministério de Ciência e Tecnologia, não podem mais depender das decisões de uma equipe que domina a técnica dos cortes orçamentários, o manuseio do livro caixa, sendo alheia à física, biologia, matemática, engenharia, educação, lógica, medicina, direito.

É tempo, enfim, para a universidade, de assumir seu nome, continuando a ser ao mesmo tempo universal e particular, servindo como instrumento eficaz de aquisição e invenção de saberes, transmitindo-os em larga escala ao povo. Isto supõe, inclusive e, sobretudo, produzir instrumentos de conexão entre o saber acadêmico e a indústria. A universidade precisa entrar num plano nacional de ciência e tecnologia que a posicione como produtora de pesquisas, cujos nexos com laboratórios, fábricas, etc., sejam os mais eficazes. Caso contrário, ela estará apenas colaborando para a morte coletiva, calada, como os doutores silentes e cúmplices nos regimes totalitários. Não temos força física, não ordenamos leis, não temos o controle do excedente econômico. Essas são as marcas do poder. Ainda possuímos autoridade científica e alguma elevação ética. Tenhamos dignidade, pois sem ela não existe conhecimento científico e moral. Lembremos a frase de Leroi-Gourhan : “somos inteligentes, porque ficamos de pé”.

A UNIVERSIDADE E AS DEMANDAS DA SOCIEDADE

*José Emídio Teixeira**

Eu começaria dizendo que as empresas esperam a produção de novas tecnologias. Olhando para a realidade brasileira, temos milhares de pequenas empresas que, certamente, precisam dessa tecnologia para melhorar os seus negócios, para se tornar competitivas. Os efeitos desta melhoria, como apontam os relatos SEBRAE, trazem impactos até na balança de pagamentos.

Boa tarde. É um prazer estar aqui. Eu vejo o convite para falar para esta seleta platéia como uma honra, mas, também, como uma tremenda responsabilidade. Isto não só pela qualidade dos outros palestrantes como, também, pelo fato de que, apesar da minha formação em Pedagogia, eu não pude ao longo da carreira, vivida toda em empresas, ter experiências profissionais nas universidades. Assim, eu me sinto como um típico representante das pessoas comuns da sociedade.

É claro que a minha fala terá um viés corporativo, em função dos longos anos trabalhando em empresas. Eu tentei incorporar algumas contribuições da sociedade em geral, fazer umas colocações como cidadão comum, mas é lógico que nesses longos anos eu sempre via a Universidade como fornecedora das empresas. Nos últimos quatro anos de minha vida profissional como empregado, eu cuidei de programas de *trainees* e de estagiários. Eu pude, então, me aproximar bastante das universidades. Insistirei, a despeito das eventuais dificuldades de repertório, numa abordagem mais genérica e não focada só na ótica de relacionamento das empresas com as universidades.

* Consultor de Recursos Humanos.

Eu não preparei um texto como fez o Prof. Romano. Trouxe uma apresentação em *PowerPoint*, mas, ao chegar, constatei que as pessoas do fundo do auditório teriam dificuldade para enxergar os slides. Para evitar a aflição deles, vou usar meu material apenas como guia em que farei as consultas durante a minha fala.

O roteiro da minha palestra, que eu estou chamando de desenrolar da conversa, vai abordar o mundo onde está inserida a universidade, o seu papel, quais são as expectativas da sociedade, as expectativas das empresas, as formas de interação que a universidade deve ter com a sociedade, formas de interação com as empresas e, finalmente, uma análise da aprendizagem constante da universidade, considerando que uma instituição que tem a finalidade de cuidar da educação, de fazer com que as pessoas aprendam, tem de dar uma atenção especial à sua própria aprendizagem.

Hoje, nas empresas, falam disso com muita clareza. Há mais de uma década elas insistem que para sua sobrevivência precisam se transformar em ambientes de aprendizagem. Penso que as universidades têm de superar as empresas neste campo.

Vou começar, localizando a universidade. Ela está colocada em uma sociedade complexa, num mundo em constante mudança. É claro que as mudanças sempre estiveram presentes no mundo, em todas as fases da história, mas, hoje nós vivemos uma mudança de natureza diferente. É uma espécie de mudança acelerada, uma mudança onde os ciclos são curtíssimos, onde múltiplos fatores contribuem para alterar o status de forma imprevisível. Como as metáforas estão na moda, gostaria de usar uma para explicar meu raciocínio.

Vamos tomar a globalização como a maior mudança que nos afeta. Ela é um fenômeno que está em curso e que nós não sabemos exatamente onde ele vai terminar.

Na minha cidade natal, Ouro Preto, no bairro do Rosário, onde eu morava, tem um morro com uma espécie de duna, sem mar, infelizmente, onde as mulheres iam buscar areia para arear as panelas e a molecada ia brincar. Pular, saltar, escorregar, fazer aquelas estripulias todas. Além de fazer tudo isto me interessava observar o areão, como era chamado. Quando eu ia para lá, uma das coisas que eu achava muito interessante era acompanhar o comportamento da areia quando ela era mexida.

Quando isto ocorre, a areia começa a se deslocar e só para quando a lei da gravidade for completamente atendida. Não há como intervir nisso, exceto tocando novamente na areia e provocando mais movimento. Eu diria que no caso das mudanças globais, no processo da globalização, as pessoas começaram a bulir com a areia do mundo em algum lugar. A cada momento alguém mexe novamente, e o movimento torna-se cada vez maior.

As pessoas nem sempre estão prontas para assimilar a quantidade de movimentos que estão sendo feitos. Além disso, a disponibilidade das pessoas para mudanças, as tecnologias existentes e o repertório da sociedade são insuficientes para lidar com a quantidade de demandas que esses movimentos provocam. Entendo que a universidade tem a grande responsabilidade de estudar o tema para fornecer munição, para a sociedade administrar toda essa confusão.

Uma segunda característica deste ambiente é que ele exige que as pessoas aprendam a todo instante. Aquela situação em que a aprendizagem estava restrita somente aos anos de escola acabou há muito tempo. Hoje ela é uma questão de sobrevivência. Qualquer trabalhador, de qualquer nível, ligado a uma empresa qualquer, em qualquer lugar do mundo, sabe que seus conhecimentos e habilidades são vitais. Eles definem suas margens de sobrevivência no mercado de trabalho. Aprendizagem é, portanto, artigo de primeira necessidade.

Um reflexo disto é o crescimento da demanda por cursos de pós-graduação, MBA, mestrados e conexos. Isto não é novidade para as senhoras e senhores que trabalham no ramo. Eu tenho constatado isto nas instituições, onde leciono ou faço palestras. São pessoas que trabalham a semana inteira e aos sábados ou de noite, tentam ganhar condição de sobreviventes no mercado de trabalho.

Outro aspecto que tem total correlação com a Universidade é o das tecnologias. As empresas precisam de novas tecnologias e a universidade, como vocação, é uma produtora de tecnologia. Nem todas as empresas têm capital, processos ou pessoas habilitadas para produzir tecnologia. Elas são clientes potenciais e, além delas, o próprio governo e a sociedade em geral precisam de tecnologias baratas para atender as carências nos mais diferentes campos. Não se trata de tecnologias que custam caríssimo, produzidas pelos laboratórios, pelos centros de pesquisa privados, a exemplo das empresas do setor farmacêutico, que investem bilhões e

bilhões de dólares. Falo de tecnologias com finalidade social cujo resultado esperado é a melhoria da qualidade de vida da população.

Abordo por último, o Prof. Romano já havia tocado neste assunto, a questão da escassez de recursos. Nós vivemos em um mundo onde os recursos são escassos e há uma abundância de problemas. Quando falo de recursos não é dos naturais que quero destacar. Falo de recursos financeiros, de recursos tecnológicos, de recursos humanos aptos a lidar com as demandas dos países pobres ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Diante deste mundo, qual é o papel da universidade?

A produção do conhecimento é um dos primeiros papéis da universidade. Não se trata apenas da produção do conhecimento em si, mas a produção do conhecimento aplicado que é a tecnologia. Já mencionei aqui que a sociedade precisa de tecnologias simples para melhorar seus padrões de vida.

É assustador ver a insistência dos apaixonados pelo Primeiro Mundo, em afirmar que sem as tecnologias de ponta não há saída. Há uma exacerbação de expectativas, tentando nivelar por cima as necessidades dos diferentes grupos sociais. Ao contrário, uma boa parte da sociedade precisa de tecnologias mais simples, que a universidade teria condições de produzir, para resolver problemas mais simples. No Brasil convivem ilhas de vanguarda, de alta competitividade no meio de oceanos de pobreza, onde existe a carência das coisas básicas.

Esta é uma questão sobre a qual a universidade deveria refletir. O custo da produção destas tecnologias não é alto. As instalações, as equipes e os conhecimentos existentes são suficientes para a universidade prestar este serviço à sociedade. Na verdade, a universidade já faz muita coisa nesse sentido.

Um terceiro aspecto é o do desenvolvimento de talentos. O país precisa de talentos em todos os segmentos para tentar equacionar os problemas da sociedade. A preparação destes talentos é uma responsabilidade da universidade. Cabe à universidade suprir o país de técnicos nas diversas áreas do conhecimento. Desenvolver talentos significa um estágio à frente: é criar condições para que a aprendizagem leve o máximo de alunos a se superar.

Junto com o desenvolvimento de talentos, é fundamental desenvolver cidadãos. A universidade não deve aceitar o papel restrito de suprir o

mercado de mão de obra. Ela não pode ficar refém das demandas das empresas que querem receber técnicos de alta performance nos seus programas de trainees, mas, muitas vezes esquecem que antes do profissional vem o cidadão. Este é no meu entender o diferencial: pessoas independentes são capazes de produzir resultados, solucionar problemas além das margens restritas dos manuais, dos processos e dos olhares vigilantes da hierarquia.

A universidade deve ensinar as pessoas a pensar. Isto se faz no debate, no questionamento das idéias prontas, o que inclui aceitação pelos professores do questionamento dos alunos. A universidade tem de retomar a vocação de preparar e abrigar pensadores.

Esta exigência me permite iniciar a última colocação que vou fazer sobre o papel da universidade: ela deve ser um fórum permanente de debates, ela deve discutir todos os temas, deve evitar que prospere o pensamento único, o pensamento ditatorial, aliás, abordado hoje pelo Prof. Roberto Romano, em um artigo que escreveu para a Folha, intitulado “Silêncio e Censura, inimigos da liberdade”. Neste momento, o Prof. Roberto Romano estava exercendo o seu papel de representante da universidade para provocar o debate na sociedade. Este movimento é muito importante: a universidade não deve ficar num pedestal esperando que as pessoas corram até ela para buscar a luz. Ela deve catalisar a luz existente na sociedade. Essa foi a contribuição do artigo do Prof. Romano.

Quais são as expectativas da sociedade em relação á universidade?

Peço que perdoem o atrevimento de arrolar, sem nenhuma pesquisa para me amparar, as demandas da sociedade.

A primeira expectativa já existia na época em que eu estava querendo entrar na universidade: é o crescimento da oferta de vagas. Esta demanda permanece sem solução, pois, se as vagas aumentaram, uma boa parte delas, além de serem pagas, tem qualidade abaixo da desejada.

Esta constatação nos remete para uma segunda demanda: a melhoria da qualidade do ensino. Este aspecto é muito relevante, já que a universidade é responsável pela formação dos profissionais que atuam nos outros níveis de ensino, causando impacto, portanto, na qualidade do ensino como um todo no país.

Outro desafio para a universidade é a melhoria na sua administração. Isto vale para a pública e para a privada. É necessário que a universidade

utilize o seu repertório técnico e conceitual para fazer melhorias no seu próprio funcionamento.

Além dos pontos já mencionados gostaria ainda de destacar mais duas expectativas. A primeira é a necessidade de manter uma produção científica crescente que funcione como plataforma para a pesquisa de novas tecnologias. A segunda está relacionada à visão crítica que a população espera por parte da universidade. Ela deve se colocar criticamente, não só em relação às questões políticas, mas, também, em relação às tecnológicas.

Quais seriam as expectativas das empresas?

Antes de falar delas, eu queria fazer um preâmbulo. A empresa é uma instituição que tem como objetivo básico os resultados, o lucro, a ganância, como dizem os espanhóis. Dentro deste enfoque, elas na verdade são, por essência, reducionistas. Ou seja, a leitura que elas fazem dos saberes, das filosofias, do conhecimento é muito voltada para os seus próprios interesses e vocações.

Feito o preâmbulo, eu começaria dizendo que as empresas esperam a produção de novas tecnologias. Olhando para a realidade brasileira, temos milhares de pequenas empresas que, certamente, precisam dessa tecnologia para melhorar os seus negócios, para se tornar competitivas. Os efeitos desta melhoria, como apontam os relatos SEBRAE, trazem impactos até na balança de pagamentos.

Outra expectativa é a formação de talentos. As corporações querem que as universidades formem pessoas que possam se transformar em executivos brilhantes, que falem, pelo menos, cinco idiomas, que sejam capazes de dominar todas as tecnologias mais avançadas da comunicação, da informática e gestão.

As empresas esperam, também, que a universidade seja uma alternativa para a formação dos seus empregados, notadamente, do pessoal do corpo gerencial. Hoje já existem muitos programas que são mantidos pelas universidades para suprir estas necessidades.

Além disso, espera-se que a universidade atue como fornecedora de serviços e assessoria. Esta prática é bastante comum e ajuda as universidades públicas, representadas pelas Fundações, a se auto-sustentarem, a cobrir lacunas no orçamento não coberto pelas verbas governamentais.

Quais são as formas de interação da universidade com a sociedade?

A universidade tem de pensar na sociedade como cliente, como quem paga a conta. Seja o aluno da universidade privada que paga a mensalidade ou o cidadão que paga os impostos. E o cliente tem de ser tratado com respeito e, acima de tudo, deve ser ouvido para dizer qual produto deseja e com que qualidade. A universidade não deve se considerar acima do bem e do mal, dona da verdade e, como tal, responsável por impor padrões à sociedade.

A universidade tem de manter portas abertas para a sociedade, fazendo com que a comunidade vizinha ou até mais distante, a freqüente. Deve se abrir para visitas, criar cursos especiais para leigos, oferecer seus laboratórios, escolas experimentais e hospitais para o atendimento da população. Nisto podem ser incluídas as instalações esportivas ou os parques onde estão localizadas.

O exercício da cidadania deve ser outra prioridade da universidade. Seja ela pública, seja ela privada, pode ajudar a sociedade, pode ajudar as pessoas menos capazes de resolver os seus problemas; acho que o país está esperando algum projeto, alguma coisa que a universidade faça, por exemplo, pelos desempregados que não têm condição de se colocar no mercado de trabalho por causa da sua incapacidade, da sua deficiência educacional.

A universidade deve pesquisar o que a sociedade pensa, pesquisar o que ela demanda. Os resultados destas pesquisas devem orientar as estratégias e ações educacionais.

Por último, faço uma proposta no sentido da universidade criar um conselho consultivo onde a sociedade esteja representada. Certamente as universidades têm seus conselhos regimentais. O que proponho não é isto, mas, a inclusão de cidadãos comuns, pessoas que têm o saber e certamente ajudariam com novas idéias.

Como seria a interação com as empresas?

Em primeiro lugar a empresa tomada como objeto de pesquisa. Eu abri, várias vezes, a porta das empresas onde eu trabalhava para os pesquisadores da universidade. As empresas não têm muito tempo para se avaliarem. A presença de pesquisadores externos, além de ajudar neste aspecto, é importante porque produz conhecimento. Esse conhecimento depois será útil para outras empresas e administradores.

A universidade poderia criar centros de produção tecnológica, além de ampliar os que já existem. Outra alternativa é fazer projetos especiais

de pesquisa junto com as empresas. Elas, também, estão buscando as universidades para fazer programas educacionais sob medida para os seus empregados. Por último, defendo o intercâmbio de talentos: colocar os professores para trabalhar nas empresas; receber profissionais do mundo corporativo para lecionar, incorporando suas experiências ao saber da universidade.

Para encerrar, não os aborrecerei mais, eu gostaria de falar sobre a última coisa sobre a qual refleti: a universidade em constante processo de aprendizagem. Esta é uma questão vital, a universidade tem de se atualizar, ela tem que se tornar melhor a cada dia. Ela tem essa responsabilidade até para demonstrar aos alunos que além de ensinar, ela pratica o que ensina.

A primeira sugestão é o intercâmbio. Intercâmbio já muito praticado, não só com outras universidades, mas, também, com instituições de pesquisa. Eu sugiro que ele seja estendido á sociedade. A segunda é a adoção da gestão profissional. Ela deve usar os bons modelos de gerência corporativa para tornar-se mais eficaz, para usar melhor os seus recursos.

A terceira recomendação é que a universidade faça uma permanente leitura da sociedade, para que ela possa se posicionar como produtora do conhecimento e como promotora do debate tecnológico e ideológico. Para encerrar, ela deve fazer pesados investimentos na formação de professores e pesquisadores.

III Encontro Nacional

Formação e carreira dos professores da Educação Básica

APRESENTAÇÃO

O III Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação ocorreu no dia 03 de junho de 2003, no Auditório Professor Anísio Teixeira, no Conselho Nacional de Educação.

O terceiro encontro contou com a expressiva colaboração da Organização dos Estados Ibero-americanos e versou acerca do tema **Formação e Carreira dos Professores da Educação Básica**.

O terceiro encontro do Fórum Brasil de Educação iniciou suas atividades com a conferência extraordinária Violência nas Escolas, que teve como expositor o Diretor do Observatório Europeu sobre Violência nas Escolas da Universidade de Bordeaux – França, professor Eric Debarbieux e como mediador o Conselheiro Neroaldo Pontes e como relator Marília Ancona-Lopez.

Dando continuidade ao tema da Conferência Extraordinária, acerca da Violência nas Escolas, pronunciou-se Catherine Blaya, do Observatoire Européen de la Violence Scolaire-Université – Bordeaux 2, com a palestra Violence à l'école et socialisation professionnelle des enseignants: les leçons du comparatisme.

Após a Conferência Extraordinária, teve início a exposição do tema Formação e Carreira dos Professores da Educação Básica. A primeira expositora foi a Pesquisadora do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO – IPE (Buenos Aires), Inês Aguerro, com a palestra Formación y carrera de los profesores de educación básica: Problemas y Desafíos.

Em seguida pronunciou-se Maria José Feres – Secretária do Ensino Fundamental do Ministério da Educação – MEC, acerca da Formação e da Carreira do Docente.

A exposição do tema “A Importância das Novas Tecnologias na Formação dos Professores para a Educação Básica” foi realizada pelo

Diretor-Geral Adjunto para a Educação da UNESCO, John Daniel, através da palestra “Tecnologia é a Resposta: qual é a pergunta?”, que teve por moderador Edson de Oliveira Nunes, Vice-Presidente da Câmara de Educação Superior do CNE.

Encerrando o III Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação, a Coordenadora Pedagógica do Veredas – Formação Superior de Professores, a professora Umbelina Salgado, expôs o tema: “A formação de professores: um grande desafio”.

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UMA GLOBALIZAÇÃO?*

*Eric Debarbieux**

A violência na escola – e a violência das crianças e dos jovens em geral – é um assunto inquietante para as democracias liberais. Na Suécia ou na Inglaterra, na Holanda ou em Quebec, no Japão ou nos Estados Unidos, programas extensos de ação foram criados a fim de tentar erradicá-la ou, pelo menos, preveni-la. Estudos recentes mostraram sua importância no Brasil (Abramovay & Das Graças Ruas). Na verdade, os dois congressos mundiais realizados em Paris, em 2001 (Debarbieux & Blaya, 2001), a respeito desse tema, sob a responsabilidade do Observatório Europeu da Violência Escolar, e em Quebec, em coorganização com o CRIRES (Debarbieux & Royer, 2003), mostraram a globalização do fenômeno.

Em face dessa globalização, convém colocar algumas questões fundamentais para a ação pública. Será essa globalização da violência na escola causada, pelo menos em parte, pela “globalização econômica”, isto é, pelo aprofundamento das desigualdades e da exclusão, não somente entre países ricos e países “emergentes” ou “em via de desenvolvimento”, mas também entre zonas urbanas, no interior dos países ricos? Se é esse o caso, não estamos nós reduzidos à impotência, e os efeitos da globalização não estarão sensíveis, antes de mais nada, com a perda dos poderes de ação local e poderes estatais? Em suma, a ação contra essa violência será possível num mundo globalizado, ou ficaremos sujeitos a suportar uma distribuição

* Professor de Ciências da Educação da Universidade de Bordeaux 2 – França, Diretor do Observatório Internacional da Violência Escolar e Especialista da UNESCO no Brasil. Contato: debarberic@aol.com ou Eric.debarbieux@unesco.org.br.

** Tradução: Francisco de Assis Balthar.

desigual no mundo, em que parcelas cada vez mais importantes da população serão reduzidas à exclusão e à violência? ¹

I. VIOLÊNCIA EM EXPANSÃO?

As políticas públicas vêm destacando, prioritariamente, a luta contra a violência na escola. Existem prioridades governamentais em diversos países (na França, no Brasil), e obrigações legais de desenvolver ações de prevenção (na Inglaterra, na Suécia). Programas europeus, cada vez mais numerosos, são postos em prática. Um documento da UNESCO, em 2003, pela primeira vez, declarou prioritária a luta contra a violência na escola. Nisso, as instituições oficiais estão em consonância com a imprensa e com a opinião pública, amplamente mobilizadas em torno da violência escolar num grande número de países. Várias ocorrências sangrentas têm motivado essa nova inquietação, como o massacre de Columbine nos Estados Unidos. Esses fatos de violência exacerbada anunciam o aumento da violência no meio escolar? E além desses massacres, qual é a realidade dessa violência? Essas são questões com que se defrontam, não somente a opinião pública, como também os políticos e os administradores escolares.

I.1 A insuficiência das estatísticas oficiais

É preciso dizer que são raras as fontes oficiais no mundo. Não têm continuidade e são pouco confiáveis. Quando houve recenseamento, muitas vezes, não passou de uma pesquisa pontual, preciosa sem dúvida, mas não repetida, o que não permite aos Estados acompanhar a evolução do fenômeno. Os Estados Unidos constituem exceção, com dois tipos de amplas pesquisas executadas regularmente: o *Safe School Study*, pelo *National Institute of Education*, desde 1976, e o *National Crime Victimization Survey* (INCVS), anual, há mais de 30 anos, que, hoje abrange uma parte especificamente escolar. A exceção americana não deve mascarar um

¹ Uma versão diferente desse artigo foi publicada no *Journal of Educational Administration*, nº 6, out. 2003, Número especial sobre violência em escolas.

fato patente: o desconhecimento pela maior parte dos governos e administrações da realidade quantitativa da violência na escola. Ainda que esse desconhecimento seja, por vezes, disfarçado pelas pesquisas científicas independentes.

O recenseamento dos fatos de violência nas escolas foi iniciado por alguns países em consequência de pressões da mídia ou de sindicatos, como ocorreu na Inglaterra, na Espanha, e na Alemanha. Quando o recenseamento foi feito, não deu margem a continuidade regular. É o que acontece na maioria dos países europeus, em que uma pesquisa recente mostra a pouca regularidade das estatísticas produzidas pelas autoridades ministeriais (Smith, 2002). O caso da França é diferente, mas muito significativo sobre as dificuldades de um recenseamento administrativo referente a situações de violência. Ainda que em vários países o recenseamento nacional se choque com uma organização federal ou uma organização autônoma das regiões, o centralismo francês deveria tornar mais desembaraçado esse tipo de pesquisa. A educação nacional é uma organização super-hierárquica na qual uma ordem expressa pela “Central”, isto é, pelo ministro e as direções nacionais, deveria ser executada mais facilmente. Um programa informático para tratamento de dados que permita identificar as violências, o “Signa”, foi elaborado por um Comitê Nacional de Luta contra a Violência na Escola. Esse programa é informado toda semana pelos estabelecimentos.

As principais indicações nos estabelecimentos de ensino secundário francês foram as seguintes: no primeiro trimestre 2001-2002²: 14.780 ocorrências registradas, das quais 4.980 violências físicas sem armas, 3.790 insultos e ameaças, 1.707 roubos, 1.757 casos de vandalismo, 583 casos de “roubo com extorsão” – que é denominado *racket* na França, ou *taxage* em Quebec, 475 intrusões de elementos exteriores ou, ainda, 303 casos de racismo. Se for feita a proporção do número de fatos registrados e do número total de alunos nas escolas secundárias francesas, obtém-se uma “taxa oficial muito fraca de violência. Assim, a frequência dos alunos, vítimas de violência sem armas, é de 0,08%. São 0,06%

² Os dados mais recentes comunicados pelo ministério marcariam uma diminuição de 10% da violência na escola.. Aqui, nós usaremos, no entanto, os dados correspondentes aos períodos de nossas pesquisas publicadas sobre casos com assassinato. Na realidade, permanece a enorme disparidade entre delinquência visível e delinquência oculta. .

que foram insultados e ameaçados, ou ainda, que foram extorquidos e, um pouco menos, os que foram vítimas de racismo. Sabe-se bem que as estatísticas oficiais da delinqüência escondem uma “cifra oculta” entre fatos registrados e vítimas sofridas. Essa cifra oculta atinge aqui proporções caricaturais, que bem mostram as dificuldades dos recenseamentos oficiais.

Com efeito, as pesquisas sobre violência na escola, realizadas na França (Debarbieux, 1966, Carra e Sicot, 1997, Debarbieux e outros, 1999) mostram, desafiadoramente, a enorme disparidade entre os registros produzidos administrativamente e os atos de violência declarados voluntariamente nos protocolos científicos. Desse modo, nossas próprias pesquisas revelam um número de alunos-vítimas muito superior àquele dos registros informáticos do ministério. Comparamos algumas cifras a partir de nossa amostragem mais recente (2003), ainda inédita. 6,3% dos indivíduos de uma amostra representativa de 3.265 alunos de colégio (12-16 anos) declaram ter sido extorquidos; 73,2% declaram ter sido injuriados; 16,7%, sofrido racismo; e 24,2% dizem ter sido espancados. Estamos longe das proporções de 0,01% de alunos registrados como vítimas de extorsão ou de racismo pelos estabelecimentos escolares. Pode-se resumir essa disparidade num quadro de recapitulação³, fornecendo o percentual de vítimas, com base nas pesquisas de ocorrência ou a partir de cifras produzidas administrativamente.

QUADRO I – Comparação do número de vítimas conforme as pesquisas sobre violência e os dados administrativos – 2001.

	%Pesquisa de violência	%estatísticas administrativas
insultos	71,6%	0,08%
racismo	23,6%	0,01%
golpes	24,6%	0,06%
roubo	50,3%	0,03%
extorsão	8%	0,01%

³ Esse quadro é apenas aproximado: as cifras administrativas não se referem à predominância dos fenômenos, mas examinam somente a frequência. O número de vítimas, conhecido administrativamente, deveria, de fato, ser revisado por baixo. Mas a demonstração da disparidade é aqui bastante ampla.

Em suma, por serem inexistentes ou lacunares, com problemas sérios de métodos, quando esses existem, as fontes oficiais não permitem apreender a medida da amplitude do fenômeno. Elas são tão menos pertinentes quanto dependem largamente das incitações hierárquicas para produzi-las, e do medo – plenamente legítimo – que têm as escolas de alimentar uma má reputação, com base no número elevado de ocorrências.

1.2 Pesquisas empíricas cada vez mais numerosas

Em sentido contrário das pesquisas oficiais que acabamos de evocar, aconteceu, há uma dezena de anos na Europa, e há mais de vinte anos nos Estados Unidos, uma verdadeira explosão do número de pesquisas científicas empíricas sobre a violência na escola. Mais recentemente, equipes na América Latina (Abramovay & Das Graças Rua, 2002), e, ainda, no Japão (Mojita, 2001) ocuparam-se com o problema. Se os congressos mundiais testemunham sobre a mobilização da comunidade científica, tal mobilização é, antes de tudo, a aliança de numerosas pesquisas, havendo reunido bancos de dados importantes com métodos variados, adaptados, às vezes, a diferentes realidades. Sem dúvida, esses estudos podem ser contraditórios, por se apoiarem em acepções diferentes do termo “violência”, e de suas ligações com a delinquência. Não retomaremos aqui essa discussão semântica de importância, tendo sido, aliás, tentada, por ocasião do primeiro colóquio mundial (Debarbieux, 2002).

A maioria das pesquisas, que procuram quantificar a violência na escola, estão baseadas em *self-report studies* (Farrington, 1993), apoiando-se, seja em condutas de risco, seja na violência, seja na delinquência auto-referida, ou ainda, em informações de profissionais e dos pais. Podem, assim, ser citadas as pesquisas de saúde pública que, se não são estritamente voltadas para a violência escolar, compreendem uma parte que lhe diz respeito. É o caso, na Europa, do *European School Survey on Alcohol and Other Drugs* (ESPAD, 1997, 1999, OMS, 2001), e nos Estados Unidos, da pesquisa MTF (*Monitoring the Future*), realizada há 26 anos, ou das pesquisas dos *Centers for Disease Control and Prevention*. São amostras de 95.000 alunos, regularmente organizadas para a pesquisa ESPAD.

Uma das metodologias mais empregadas é a das pesquisas específicas de violência na escola. Na França, pesquisa semelhante foi realizada por Carra e Sicot, em 1996, sobre uma amostra de cerca de 3.000 alunos. Na Suécia, essa metodologia foi empregada diversas vezes (Anderson e Hibell, 1995, Lindstrom, 2001). Os protocolos de pesquisas muitas vezes misturam, com o estudo de violência, estudos a respeito do clima escolar e o sentimento de insegurança vivido pelos alunos e pelos encarregados de serviço (Debarbieux, 1996). Esse tipo de pesquisa mista torna-se, com os trabalhos do Observatório Europeu da Violência Escolar (OEVS), um padrão internacional. O Observatório realizou, com efeito, tais pesquisas em vários países: na França, perto de mais de 40.000 alunos, na Inglaterra (N= 1.672), na Alemanha, cerca de 2.000 alunos, na Bélgica (N= 1.800). A pesquisa está sendo feita atualmente no Brasil (N= 12.225) e poderá estender-se à Argentina, ao Chile e a Quebec.

A essas pesquisas sobre as vítimas correspondem pesquisas sobre delinqüência auto-declarada, com uma parte no meio escolar (na Alemanha, Wentzke, 1997; na França, Roché, 2001; nos Estados Unidos, Johnston, O' Malley e Bachman, 1994; Gottfredson, 2001). Esses dois tipos de pesquisas tinham sido amplamente preparados no meio escolar, pelos estudos específicos a respeito do *school bullying*, desde Olweus, em 1970, em várias dezenas de países. Os pesquisadores, trabalhando sobre o *School Bulling*, haviam-no distinguido da violência que, não raro, o acompanha. A evolução recente, todavia, tende a fazer do *Bulling* uma parte da violência, necessitando de estudos complementares, mais que competitivos.

Numa perspectiva particular, outros esclarecimentos nos são dados por pesquisas a respeito da predominância de crianças, diante de distúrbios de comportamento no sistema escolar (Kauffman, 1997, Walter, Colvin, Ramsey, 1995). Essa simples enumeração, muito incompleta, mostra, então, ao mesmo tempo, o interesse dos cientistas pela questão, a variedade das pesquisas realizadas e a grande importância das bases de dados recolhidas. Aqui, não há simples discurso sobre a violência, mas trabalho empírico falsificável e criticável, mas, científico.

Além dessas pesquisas quantitativas, grande número de estudos etnográficos permite compreender melhor a violência na escola (Devine, 2001). É preciso observar que certos métodos quantitativos são atualmente muito difíceis, senão impossíveis de utilizar, por

motivos decorrentes de meios humanos e financeiros, mas também, por resistência do terreno, e mesmo por perigo físico para os pesquisadores. São lugares governados pela lei do silêncio, onde uma pesquisa sobre violência teria poucas chances de ser aceita ou informada. O risco político foi sinalizado, por ocasião da Conferência Mundial de Quebec, por pesquisadores latino-americanos, ameaçados diretamente, porque suas pesquisas mostravam a ligação entre corrupção, desvio de fundos públicos e violência escolar. O fato de seus alunos pertencerem a famílias poderosas, em estados pouco democráticos, faz certos professores correrem risco físico, como também acontece com outros alunos mais destacados que esses “filhos de boa família”.

Os métodos etnográficos são também indispensáveis, se se quer acesso a problemas específicos referentes à chantagem exercida por certos professores, sobre os estudantes. Testemunhas africanas nos falaram do que se denomina “MST” em suas escolas, e o que significa “Média Sexualmente Transmissível”. Trata-se da nota obtida pelas moças, correspondente a seu grau de submissão aos desejos sexuais dos professores. Como, então, nos mesmos países, estudar quantitativamente a “violência mística”, da qual diversos professores ou alunos são persuadidos de que são vítimas? Estudar mundialmente a violência na escola é também não ceder ao monismo metodológico.

1.3 Predomínio da violência na escola

Apesar da multiplicidade desses estudos, é impossível traçar, atualmente, um quadro mundial do predomínio do fenômeno. Falta ainda progredir muito para garantir a distribuição e a compatibilidade dos dados. No entanto, resultados sólidos permitem medir esse predomínio, num grande número de países (ver, por exemplo, na Europa, as sínteses em Blaya-Debarbieux ed. 2001 e 2002, e Smith, ed. 2002, nos Estados Unidos, em Gottfredson, 2001).

Uma primeira pesquisa utilizável é a pesquisa ESPAD 1999 (*European School Survey on Alcohol and Drugs, World Health Organization, 2001*), que diz respeito a 30 países europeus e aos Estados Unidos, com questionário padronizado. Compreende um certo número de

questões sobre as condutas violentas no meio escolar (N=95.000) (alunos no 10º ano). Com base nessa pesquisa, no decorrer dos 12 últimos meses:

- 1,8% dos alunos bateram num professor;
- 25% participaram de uma desordem na escola;
- 11,4% feriram alguém que necessitou de cuidados;
- 12,3% fizeram parte de grupo que perseguia um indivíduo;
- 12,7% entregaram-se ao vandalismo;
- 10,8% tiveram problemas com a polícia.

Os resultados dessa pesquisa estão totalmente de acordo com as outras investigações sobre violência ou delinquência auto-informada, na Europa ou nos Estados Unidos, onde se encontram taxas semelhantes. Ao contrário do que se poderia supor, não são as violências mais sérias que merecem destaque. Como já resumiam, em 1985, dois pesquisadores americanos (Gottfredson & Gottfredson, 1985, p. 5): “A experiência típica de violência pessoal na escola, para alunos e professores, é um incidente menor. Os incidentes sérios são raros”. A conclusão dos Gottfredson permanece atual: são violências menores e as “indignidades”, injúrias e gestos obscenos) que formam o fundo do problema. Mesmo nos países onde o porte de armas na escola é problema sério, o uso dessas armas, apesar de tudo, permanece muito limitado e apesar de sua repercussão na mídia, os mortos por arma nas escolas americanas continuam muito raros. Assim, a partir de uma análise das mortes violentas de menores, nos Estados Unidos, (Kachur e outros, 1996), ficou patente que menos de 1% dos homicídios e dos suicídios acontecem em ambiente escolar ou no trajeto que leva à escola. No entanto, se essas pesquisas nos permitem escapar ao fascínio pelo crime sangrento e pela violência exacerbada, todas elas levam a sério essas “*minor victimizations*”, “microviolências” (Debarbieux, 2002), que podem ter forte impacto sobre as vítimas, quando tais violências são repetidas.

Evidentemente, devem-se considerar as pesquisas sobre o *School Bullying*, que mostram a importância do fenômeno para uma minoria de alunos (cerca de 8%) (Mellor, 1990; Withney e Smith, 1993; Blaya, 2001). A briga entre casais é um aspecto importante da vida das escolas. Uma minoria de alunos vê sua saúde mental ameaçada. Sabe-se, com efeito, o quanto crianças e adolescentes importunados regularmente, mais que outros, correm risco de depressão e perda de auto-estima. A ligação entre

tentativa de suicídio e *bullying* se estabelece claramente. A violência escolar tem importantes conseqüências humanas e sociais, mesmo quando não é espetacular. Entre essas conseqüências, pode-se contar o desenvolvimento do absentéismo. Recentes pesquisas brasileiras (Abramovay e Das Graças Rua, 2002, N=3.099 professores e 33.655 alunos) mostram que, conforme os estados brasileiros, 1 a 7% dos professores e 3 a 9% dos alunos faltam à escola por medo da violência.

Uma maneira de quantificar a violência na escola é utilizar os estudos sobre o predomínio dos distúrbios de comportamento no ambiente escolar. Esse indicador é muito utilizado no Canadá e, em geral, na América do Norte. Lá, ainda se percebe o aspecto minoritário desses distúrbios que dizem respeito a menos de 10% da população escolar, pelo menos na qualidade de agressores potenciais.

- No Canadá, (Offord & Lipman, 1996, Kauffman, 1997), a predominância desse tipo de alunos situa-se numa média de 6 a 15%. Além disso, segundo cifras oficiais (Conselho Superior da Educação, 2001), a proporção de alunos com distúrbios de comportamento (TC) teria triplicado em 16 anos.
- A *American Psychiatric Association* (1994) estima a predominância de distúrbios de conduta numa média de 6 a 16% para os rapazes, e de 2 a 9% para as moças (ver também Offord e outros, 1991).
- Essa proporção estaria em aumento acentuado nos Estados Unidos (revisão da questão em Walker, Colvin, Ramsey, 1995, p. 362).

Do conjunto dessas pesquisas pode-se concluir por um aumento ou expansão da violência escolar, ou terá havido a descoberta de um velho fenômeno até então oculto ou tolerado?

1.4 Aumento?

Pesquisas junto aos professores comprovam existir entre eles a impressão de ter aumentado fortemente o índice de violência. No entanto, poucas pesquisas comprovam ou discordam desse aumento, porque poucas foram duplicadas. É preciso esclarecer certa ignorância diretamente causada pela falta de continuidade das políticas públicas de apoio à pesquisa. Todavia, alguns resultados de estudos prolongados constituem indicações importantes.

A primeira delas é que nenhuma pesquisa registra aumento médio da violência no meio escolar, mas, sim, estabilização. Evocando, em recente obra de síntese, os relatórios dos anos 80, uma especialista americana (Gottfredson D.C., 2001, p. 20) observa que, em comparação com dados mais atuais do NCVS (Kaufman e outros, 1998), pode-se dizer que “a experiência de violência na escola não mudou desde esses relatórios dos anos 80. Realmente, isso não mudou há 20 anos”. Um estudo alemão (Wentzke, 1997) vai no mesmo sentido. Os primeiros resultados de nossa nova pesquisa sobre violência e clima escolar na França, repetindo em 2003 pesquisa de 1995, parecem ir, igualmente, no sentido dessa estabilização. Mas esse olhar de conjunto é insuficiente. Uma estabilização “média” pode ocultar melhoria em certos tipos de estabelecimentos escolares e deteriorações em outros. Além disso, muitas pesquisas de violência baseiam-se, de saída, no número de vítimas, para afirmar aumento, queda ou estabilização da violência, o que constitui raciocínio insatisfatório. Compatibilizar o mesmo percentual de vítimas não significa que há estabilização da violência: as vítimas podem ser mais duramente e mais freqüentemente atingidas. Apesar da estabilização, e mesmo queda do percentual de vítimas, pode ter havido aumento da violência. É uma das conclusões de nossas pesquisas.

Entre 1995 e 1999, pudemos repetir três vezes a mesma pesquisa na França, junto a uma amostra de escolas secundárias, em diversas zonas urbanas mais desfavorecidas. A degradação do clima escolar nos pareceu impressionante. Utilizamos em nossas pesquisas, para medir esse clima, questões em escala que permitem àqueles que respondem, “perceber” a qualidade das relações em sua escola, e se posicionarem com relação à violência sofrida (Debarbieux, 1996). Os resultados comparados dos anos escolares de 1995-1996 e 1999-2000 estão resumidos no quadro seguinte.

Os percentuais representam o número de alunos que responderam sobre duas mais baixas modalidades de questões em escala, seja porque as relações eram ruins, ou melhor, bastante ruins, seja porque violência e agressividade eram mais importantes ou importantes. Percebe-se a importância da degradação do clima nesses estabelecimentos mais desfavorecidos, no espaço de quatro anos. A impressão de um aumento da violência é particularmente notável, uma

QUADRO 2 – Degradação do clima escolar nas escolas secundárias francesas desfavorecidas entre 1995 e 2000.

	1995-1996	1999-2000	p
Clima geral (mau/bastante mau)	43,4%	52,6%	P < 0.01
Relações alunos/profs. Mús/bastante mús	21,6%	30,3%	P < 0.01
Violência (Enorme/muita)	21,4	40,5%	P < 0.01
Agressividade alunos/profs. (Enorme/muita)	24,1	34,6%	P < 0.01
Aprendizagem escolar (má/muito má)	13%	19,5%	P < 0.01

N 1995-1996 = 4.418; N 1999=6.347
 Fonte: Debardieux, 2002.

vez que a proporção de alunos que a percebem como mais importante, passa de 21,4% para 40,5%. Essa impressão é também partilhada pelos professores. Com efeito, quando se coloca para os professores a questão da agressividade que contra eles manifestam seus alunos, se, em 1995 eram 7% os que a consideravam forte, em 1999, são 49%, portanto, sete vezes mais. Essa sensação de insegurança será justificada por um real aumento da violência? Se comparamos o número de vítimas, na pesquisa anterior sobre violência, que é outra parte de nosso questionário, constataremos que essas vítimas não são mais numerosas. Ao contrário, são até em menor número, em certas categorias de dano. O quadro seguinte mostra a evolução do número de vítimas de extorsão entre 1995 e 1999.

QUADRO 3 – Evolução do número de alunos extorquidos entre 1995 e 1999. Colégios franceses desfavorecidos.

Extorquidos Estabelec.96-98	sim	não	Total
1995	9,7%	86,7%	100%
1999	7,4%	88,3%	100%
TOTAL	8,8%	87,4%	100%

N = 7.552 observações
 Fonte: Debardieux e outros, 2003

Esse quadro põe em evidência a queda significativa do número de vítimas. Mas as vítimas de 1999 desenvolvem sensação de insegurança muito mais marcante que as vítimas de 1995. São, por exemplo, três vezes mais numerosos (34% vs. 12,4%), os que pensam ser “enorme” o nível de violência em sua escola.

Essa aparente contradição se resolve facilmente. De fato, nossa pesquisa mostra que o número de agressores – nesses colégios desfavorecidos – aumentou, tornando-se agora mais importante que o número de vítimas. Os alunos que se declaram extorquidos são 9,8% em 1999; eram 8,7% em 1995. Na França, estudos mostraram o aparecimento de uma “delinqüência de exclusão” (Garapon & Salas, 1998), cujas características principais são voltar-se contra as instituições e ser geralmente executada em grupo. Onde, duas conseqüências comprovadas por nossos resultados: o surgimento de violência mais forte contra professores e o aparecimento de agressão em grupo, em que a violência é exercida com mais intensidade por conta do treinamento e do anonimato.

Parece-nos, então, que a hipótese de aumento universal da violência no meio escolar não pode ser contida: se existe aumento da violência, ela é desigual e amplamente dependente de condições socioeconômicas, o que vamos tentar esclarecer.

2. VIOLÊNCIA NA ESCOLA E DESIGUALDADES SOCIAIS

A pesquisa não permite concluir pela universalização da violência escolar, e por seu aumento generalizado. No entanto, ela mostra a importância das causalidades socioeconômicas e das desigualdades sociais. É nesse sentido que interroga a “globalização econômica”, a fim de esclarecer se essa é efetivamente um cadinho de desigualdades Norte-Sul, e, também, no interior dos países desenvolvidos.

2.1 A desigualdade diante do risco

A violência na escola reparte-se desigualmente. Nossas pesquisas mostram que, quanto mais difíceis são os indicadores sociais dos estabelecimentos escolares, mais os alunos testemunham a presença da

extorsão. Nas zonas urbanas mais problemáticas, na França – os subúrbios das grandes cidades acumulam subemprego e segregação étnica, – 41,6% dos alunos do secundário dizem ter sido testemunhas de extorsão. Eles são 30,7% nos bairros de classe média e 19,2% nos bairros favorecidos. O medo também está muito presente: 30% dos colegas dos bairros desfavorecidos declaram uma “violência enorme” contra 10,3% nos bairros de classe média e 4% nos bairros favorecidos. A desigualdade diante do risco de violência na escola é, para nós, uma das desigualdades sociais de consequência mais pesada. Nossa última pesquisa, ainda inédita, abrangendo 331.000 alunos de 8 a 17 anos, é indiscutível: existem mais vítimas nos bairros ditos “problemáticos”, e essas são mais dura e freqüentemente agredidas (Debardieux, 2004).

Com certeza, a investigação admite a multiplicidade dos fatores de risco, dos quais nenhum isolado fornece suficiente explicação. Diferentes sínteses da literatura destacam bem o fato de que não é preciso basear-se em um único “fator estressante”. É o caso da situação familiar monoparental, tão freqüentemente invocada na literatura paracientífica, e que no sentido comum não é fator de risco, salvo se associada a outros fatores como a pobreza, o sub-emprego, a solidão ou as condições de vida. Mesmo certa combinação correlativa não é fatal. A ligação por fatores de risco é apenas probabilística, não determinista. Uma criança pode viver numa família monoparental, ter a mãe desempregada, fazer parte de uma minoria étnica e não se envolver em episódios violentos. O reconhecimento da multiplicidade das causas da violência implica que, em consequência, os fatores socioeconômicos não podem explicar tudo. Assim, a pobreza e o desemprego não podem, por si sós, arrastar para a violência (Fillieule, 2001). Todavia, quando se acumulam fatores de exclusão social, aumenta o risco de ser vítima ou agressor. Esses fatores são de tal forma correlatos que é difícil dissociá-los: seu efeito é maciço e cumulativo (Farrington, 1986, Kauffman, 1997). A literatura sobre a questão é abundante e particularmente convincente.

- Uma pesquisa sueca (Lindstrom, 2001) mostra que, se 22% das escolas de zona urbana favorecida registram violências (sobretudo verbais), na zona urbana desfavorecida, elas são 47%.
- Uma pesquisa irlandesa (O’ Moore Kirkman e Smith, 1997) demonstra também que o nível de *bullying* é mais elevado nas escolas que concentram alunos com dificuldade socioeconômica.

- O NCVS prova, com base em dados reunidos em 4 anos (1992-1996), que os professores são duas vezes mais agressivos nas escolas urbanas dos Estados Unidos, e que os problemas com armas de fogo são significativos para 24% dos alunos (cf. Canadá, 2000)

Numerosas revisões da questão mostram essa forte correlação entre desigualdades sociais e violência: por exemplo, Lipsey e Derzon, 1997, a partir de uma meta-análise de 34 pesquisas longitudinais independentes. Parece, então, legítimo pensar com Denise C. Gottfredson, após seu próprio exame da questão (Gottfredson, 2001 p. 64): “Pobreza e desigualdade de salário, fracasso escolar, composição étnica, mobilidade e densidade da população, e proporção acentuada de famílias monoparentais estão relacionadas com a taxa de delinqüência num setor”.

Em suma, a sociologia da violência na escola é uma sociologia da exclusão social. O que não quer dizer que ela não existe nas escolas de bairros médios ou favorecidos, mas aí ela é mais rara. A urgência social ainda é necessária ao tratamento prioritário nas escolas de bairro desfavorecido.

2.2 A globalização: destinação para a violência?

Do que acabamos de dizer, é lógico concluir que todo aumento de desigualdade e de exclusão sociais levará a um aumento da violência nas escolas, o que demonstra um estudo americano (Cole, 1994). A partir daí, sem para tanto ser futurólogo, é possível temer um cenário catastrófico: a globalização econômica, ao acelerar a desigualdade entre os países e no interior deles, inclusive os desenvolvidos, precipitará na violência um número crescente de escolas e de zonas urbanas. Como o diz Bourdieu (Bourdieu, 1997), a violência dos dominados é, antes de tudo, a reprodução de uma violência social de dominação. Não se trata de estigmatizar os “pobres” ou de naturalizar sua violência, mas de ressaltar que a violência é uma construção social, que não pode, por isso, ser desconstruída, a não ser socialmente. Ela se torna um problema global, num mundo cada vez mais interdependente.

Isso é mais grave ainda pois essa globalização econômica se faz acompanhar de uma perda de poder para os governos nacionais, incapazes de reagir: a globalização é, antes de tudo, uma impotência para muitos governantes e administradores públicos. Para os economistas, o processo de globalização é incapacidade dos estados ligados ao cinismo do mercado: o sonho globalizado é que “os governos devem ser desembaraçados da responsabilidade com a política macroeconômica” (Fitoussi, 1997). O economista Jean-Paul Fitoussi, que escreve essas palavras, não é um “esquerdista” que contesta totalmente as leis do mercado. Ele nos obriga, todavia, a nos interrogarmos sobre os efeitos da globalização que é, antes de tudo, aumento dos fluxos financeiros. Dessa forma, as transações financeiras especulativas atingem 1.300 milhares de dólares por dia, o que é quase equivalente aos 1.500 milhares de dólares para os quais se elevam as reservas de todos os bancos nacionais (Bauman, 1998): nenhum Estado pode resistir a alguns dias de especulação dos mercados, mesmo sendo um “bom aluno” do FMI, como mostrou o caso argentino.

A violência no meio escolar se exerce principalmente nos bairros difíceis. Aí se encontra um número de agressores maiores. Por isso, o pesquisador francês Sebastian Roché, pouco inclinado a privilegiar as causas socioeconômicas, mostra, em recente estudo, que aquilo que mais distingue a delinqüência dos jovens dos bairros em dificuldade é que ela é mais violenta (Roché, 2001). Um de nossos estudos (Debardieux e outros, 2002) mostra que o número de extorsionários varia conforme a composição social das escolas : são 10,7% os alunos que se declaram estorsionários nos bairros mais desfavorecidos; 6,8% nos bairros desfavorecidos; 5,4% nos bairros de classe média e 3,3% em bairros favorecidos. No entanto, antes de mais nada, não é como agressores que se devem considerar os jovens dos bairros difíceis, mas como vítimas. Lembramos que os alunos das minorias étnicas, muito presentes nas escolas em dificuldade, são muito mais vítimas que os da maioria. Brownstein, considerando a violência mais extrema, revela (Brownstein, 2000, p. 146) que, se os negros representam 14% da população dos Estados Unidos, eles são vítimas de 47% dos homicídios.

A globalização da violência escolar poderia, então, ser uma globalização muito desigual, ligada ao “caráter hierarquizado da economia mundial” (Adda, 2002, p.47), “a globalização sendo uma dinâmica profundamente desigual” (Moreau Defargues, 1997).

2.3 Uma construção social interativa

A globalização, ao deslocar os centros de decisão, favorece paradoxalmente localização dos problemas (Giddens, 1991). Também beneficia as sinuosidades identitárias e comunitárias (Barber, 1995). Contribui para uma visão do mundo “etnizada, que pode ter conseqüências dramáticas, como delinqüência juvenil (Debardieux, 1999). Dessa forma, ela ajuda na construção de uma “delinqüência de exclusão”(Salas, 1998), que é, antes de mais nada, uma delinqüência contra o próximo, um “ódio de proximidade”. Se as causas macrossociais, políticas e econômicas não devem ser descuidadas, deve-se também descrever melhor e compreender como essa violência se forma mediante opressão cotidiana homotética com os domínios globais (Debardieux, 2000, Martuccelli, 2002).

Na opinião de um antropólogo que trabalha nos bairros mais pobres do Brasil: “Os antropólogos negam, porque isso implica uma posição privilegiada – o poder que possui a pessoa estranha de declarar o que está bem e o que não fica bem –. E porque isso não é muito bonito, até que ponto os dominados vêm desempenhar o papel de seus próprios torturadores, colaborando com as relações de poder e de silêncio, que permitem a destruição prosseguir” (Scheper-Hugues, 1992, p. 172). O objeto das ciências sociais bem poderia, nessas condições, ser o de “colocar em evidência as relações entre opressão estrutural e ação individual” (Bourgois, 2001, p. 39), e refletir sobre os laços entre globalização e violência escolar não deverá ficar de fora. Convém não esquecer (Bourdieu, 2000, p. 181) “que a verdade da interação não está na interação (relação a dois que é, de fato, uma relação a três, os dois agentes e o espaço social no qual elas estão inseridas)”. Certamente, podem-se denunciar as condições socioeconômicas que favorecem a violência escolar. É verdade que ela se forma na proximidade de bairros difíceis ou onde os alvos são, sobretudo, os elementos dominados, oprimidos por outros dominados que impõem a naturalização antropológica da “lei do mais forte”. É preciso, então, seguir o caminho estreito de uma reconciliação dos pontos de vista entre as condições macrossociais e as interações microssociais. De um ponto de vista estratégico, isso tem importância. Se a violência escolar não foi produzida no exterior, por condições sociais, a ação

será impossível; a menos que se esteja na esperança ilusória, e um pouco deslocada de uma “grande tarde revolucionária” que resolveria magnificamente as dificuldades.

Ora, a literatura científica permite abundantemente escapar a essa aporia, de não afundar no deleite moroso da hiper crítica, nem nas ilusões da exclusiva “ação social”. Uma das direções mais ricas em implicações para a prática é a investigação sobre “o efeito-estabelecimento”, isto é, sobre a maneira com a qual o estabelecimento, por si próprio, aumenta ou diminui a violência escolar. Um dos estudos mais ambiciosos sobre a questão é o já antigo dos Gottfredson (1985), que examina quais fatores ligados à organização das escolas estão correlacionados com os da violência dos alunos e dos professores. Esse estudo é uma análise estatística dos dados do *Safe School Study*, com base em amostra de mais de 600 escolas. No que diz respeito aos professores, o estudo é irrefutável: mostra que os fatores externos à escola e ligados às características da comunidade explicam até 54% da variação de suas taxas de violência. Além disso, o estudo salienta que é nas escolas de bairros desfavorecidos que se encontram mais grupos sem projetos, professores com baixas expectativas diante dos alunos. Apesar de tudo, até 18% da variação estão relacionados com as características dos estabelecimentos escolares: efetivo, organização, disciplina, etc. Não acontece o mesmo com os alunos, cujas taxas de violência aparecem menos ligadas aos fatores externos – ainda que a variação atinja 21%. Os fatores internos à escola são mais explicativos, entre os quais a qualidade do enquadramento e, em particular, do lado dos alunos, o conhecimento das regras, e do lado da administração, um estilo de orientação democrático. Dois outros estudos americanos (Ostroff, 1992; White & Walsh, 1990) encontraram o mesmo tipo de resultados, sugerindo, então, sem negar a importância das características externas à escola, que a organização local é de grande importância.

Na França, nossos próprios resultados estão completamente adequados a esses estudos. Um estudo comparativo abrangendo 34 estabelecimentos muito desfavorecidos, de características sociodemográficas idênticas, mostra a enorme variação das taxas de violência (Debardieux, 2001). O exemplo da extorsão é aqui ainda significativo.

QUADRO 4 – Variação da taxa de vítimas e agressores em 34 estabelecimentos franceses desfavorecidos.

Extorquidos	Extorsionários
% média de vítimas: 8,4%	% média de agressores: 10,1%
% mais baixa: 3,9%	% mais baixa: 4,5%
% mais alta: 15,4	% mais alta: 15,8

Fonte: Debardeux, 2002

A taxa de vítimas e de agressores está fortemente vinculada a variáveis internas da organização escolar local. Um estudo dos estabelecimentos de mais risco ou mais protetores revela características amplamente identificadas: qualidade das relações entre adultos, estilo democrático de administração, clareza das regras, envolvimento dos professores em trabalho educativo e não apenas acadêmico. Além disso, esse estudo ressalta a importância da maneira como o estabelecimento escolar reforça, ou não, internamente, a exclusão social. O fechamento “étnico”, por exemplo, se constrói, interativamente e localmente, mediante a constituição de classes “especializadas” nas populações minoritárias. Na França, em especial, é o caso das minorias de origem magrebino. Do mesmo modo, o ressentimento dos alunos perante a escola deve-se à inegável repressão que atinge certas populações constituídas socialmente em “núcleos duros” Apenas um exemplo: nossas pesquisas mostram que 3,2% dos alunos impõem deveres “coletivos” em escola urbana, favorecido, contra 15,7% em escola urbana desfavorecida. Em resumo, se a violência escolar é construída a partir do exterior, ela é, pelo menos, co-fabricada no interior do estabelecimento. Sem dúvida, essa é uma das melhores provas da especificidade da violência escolar, e o melhor estímulo para desenvolver trabalhos autônomos sobre a questão, que ultrapassem o quadro das violências urbanas isoladas.

2.4 Dos efeitos de sistema

O interesse dos trabalhos comparativos recentes, conduzidos pelo Observatório Europeu da Violência Escolar e, particularmente, por

Catherine Blaya (Blaya, 2001) consiste em demonstrar que nesse nível diferenciado de eficácia local podem juntar-se efeitos de sistema, combinando formação e socialização profissional dos professores e políticas públicas nacionais. Esses trabalhos, sem dúvida, põem em evidência a melhor eficácia no combate à violência dos estabelecimentos ingleses desfavorecidos, em relação a seus homólogos franceses, mesmo que certos estabelecimentos da educação britânica estejam também em dificuldade. Essa melhor eficácia traduz-se sobretudo por uma violência menos intensa e menos repetida, um clima escolar julgado globalmente mais positivo por alunos e adultos. Uma explicação apóia-se num recrutamento mais local dos professores, facilitando a estabilidade das equipes. É preciso também ter em conta um sistema hierárquico mais diversificado, chefes de departamento ou de ano detendo poderes amplos, contrariamente à solidão do poder exercido pelo chefe de estabelecimento francês e seu adjunto. Os professores ingleses, que passam um terço de seu tempo de trabalho com tarefas educativas, *tutoring* ou *conseiling*, são também mais apreciados por seus alunos.

Esses resultados vão completamente no sentido dos trabalhos que mostram quantos “efeitos de zona” no interior do território francês – sendo certas regiões “menos violentas” que outras – estão ligados às políticas nacionais de recrutamento dos professores (Debardieux e outros, 2000). Com efeito, em nível local, a estabilidade das equipes educativas é fator decisivo na luta contra a violência. O recrutamento nacional na França tem por conseqüência nomear nos estabelecimentos os mais duros do subúrbio parisiense dos jovens professores não-voluntários, cuidando apenas de alcançar sua região de origem. Nessas zonas difíceis, até 80% dos professores deixam seu estabelecimento cada ano, cifra que espanta freqüentemente fora da França. O poder fica então, com os alunos mais antigos, que experimentam um sentimento de abandono por parte dos adultos, mas que também conhecem todas as falhas de sua escola. Ao contrário, nos setores também difíceis socialmente do Sul da França, a estabilidade dos professores é muito maior, e bem explicativa sobre melhores resultados, quanto à violência. Difícil, pois, de falar de um simples “efeito-estabelecimento”: a criação das equipes, a produção dessa melhor – ou menos boa – eficácia local é largamente tributária de um sistema global onde intervêm compromisso político, corporativismo conservador e características sociais das comunidades.

Uma das diferenças mais interessantes entre os resultados franceses e os resultados britânicos nos parece estar na parada muito mais rápida das violências na Inglaterra. As violências repetidas têm, de fato, base numa perda de auto-estima e de um sentimento forte de insegurança. Cerca de um entre dois alunos, vítima recorrente, desenvolve um sentimento de insegurança considerável e perde confiança nos adultos da comunidade escolar (Debardieux, 2002). Na Inglaterra, pelo fato de melhor escuta dos professores – que reconhecem, mesmo com dificuldade, seu papel de conselheiro educador – e pelo fato de uma obrigação legal de pôr em prática programas contra a importunação em cada escola, a violência é identificada mais depressa, e cessa mais rapidamente. Isso mostra bem os efeitos possíveis das políticas públicas. Além do que, parece que o envolvimento da comunidade produz efeitos positivos, como indicam as avaliações de diferentes programas na Inglaterra, no Canadá ou no Brasil. A idéia de envolvimento comunitário é muito estranha para a vontade francesa de separação total da escola e da cidade. Esse corte aumenta por conseguinte o ressentimento anti-escolar nos bairros populares. Sem dúvida, essa é uma das explicações para que os resultados franceses sejam menos satisfatórios.

CONCLUSÃO: A AÇÃO POSSÍVEL

Nem toda violência juvenil é causada por desigualdade econômica. Fatores psíquicos, familiares e pessoais podem ser, também, explicativos das raízes da violência escolar, por vezes, dramática. Não obstante, pensamos ter demonstrado suficientemente neste artigo como tal violência está majoritariamente ligada à exclusão social e, por causa disso, à globalização. Porque esta, sem maniqueísmo exagerado, tem por efeito o aprofundamento das desigualdades sociais, o que se deduz, por exemplo, do último relatório da Organização Internacional do Trabalho, que mostra que, apesar de crescimento econômico mundial muitas vezes espetacular, há três milhares de seres humanos vivendo com menos de um dólar por dia.

Mas tal violência não se fabrica simplesmente através de um “complot mundial”, ou com ajuda da “mão oculta” de um capitalismo multinacional: ela se fabrica, também, na opressão do dia-a-dia, nas

interações locais que contribuem para produzir o volteio sobre si mesmo e a violência da exclusão. Pode-se ver, nesses sentidos, os “opressores” do cotidiano, como observa o grande economista Amartya Sen: “A desigualdade e a exploração persistentes se abrem muitas vezes, fazendo desses que são maltratados e explorados, aliados passivos” (Sen, 1990). Ou então: “Os que estão embaixo da escala podem chegar a considerar sua sorte como uma coisa da qual é praticamente impossível escapar e que é preciso suportar com placidez e calma” A investigação científica, garantindo sua função crítica, mostra, ao mesmo tempo, a importância das causas sociais longínquas e dos efeitos das organizações locais e dos sistemas políticos e educativos. Ela mostra que nada é fatal: apesar dos pensadores globais, a ação continua possível em nível local, nacional e político. Mas isso tem um custo de engajamento humano e orçamentário. “Esse engajamento implica, de um lado, que se enfrente com prioridade as situações de miséria, nas quais tantas pessoas se encontram atualmente. Mas isso também significa, por outro lado, garantir que as pessoas respeitáveis gozem da liberdade de se juntar ao processo de decisão, antes que se escute a opinião dos especialistas a respeito do que deveria agora acontecer (Sen, loc. cit.)”. Sem dúvida, é uma das lições essenciais extraída das conferências mundiais sobre a violência na escola e, particularmente, no interior dessas conferências, dos diálogos que se travam entre pesquisadores do Norte e pesquisadores do Sul, pessoas experientes dos bairros problemáticos nos países desenvolvidos e dos setores mais deserdados dos países que – se gostaria – estivessem, realmente, “em via de desenvolvimento”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M., and Das Gracias Rua, M.(2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO

ADDA, J. (2002). *La mondialisation de l'économie*. Paris : La découverte. 2 tomes.

American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edition)*. Washington: American Psychiatric Association.

ANDERSSON, B., and Hibell, B. (1995). *Skolevers Drogvapor 1995*. Rapport n° 47. Stockholm: Centralförbundet för alcohol och narkotikaupplysning.

BARBER, B. (1995). *Jihad vs. McWorld*. New York: Times Books.

BAUMAN, Z. (1998). *La coût humain de la mondialisation*. Paris : Pluriel.

BLAYA, C. (2001). *Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France*. University of Portsmouth : PhD Thesis.

BOURDIEU, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Le Seuil.

_____. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Paris : Le Seuil

BOURGOIS, P. (2001). *En quête de respect. Le crack à New York*. Paris: Le Seuil.

BROWNSTEIN, H. H. (2000). *The Social Reality of Violence and Violent Crime*. USA: Needham Heights. Canada:

CANADA, G. (1999). *Fist, Stick, Knife, Gun*. Traduction française : *Etats-Unis : Des enfants et des armes*. Paris, ESF

CARRA, C. and SICOT, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation in Charlot, B. and Emin, J.C., (ed.), *La violence à l'école : Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin

Centers for Disease Controls and Prevention (1995). CDC summaries, March 24, 1995. *Morbidity and Mortality Weekly report* 44.

COIE, J. D., and JACOBS, M. R. (1993). The Role of Social Context in the Prevention of Conduct Disorders. *Development and Psychopathology* 5

COWIE, H. and SMITH, P. (2001). Violence in Schools: a perspective from the U.K., in Debarbieux E. and Blaya C. (eds.) *Violence in Schools*:

ten approaches in Europe. Paris: ESF. Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire - 1- Etat des lieux*. Paris, ESF

DEBARBIEUX, E. (1999). *La violence en milieu scolaire - 2- Le désordre des choses*. Paris, ESF

_____. (2001). La violence à l'école : Querelle des mots et défis politiques in Debarbieux E. and Blaya C.(eds.). *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris, ESF. Debarbieux, E. (2002). *L'oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*. Paris : La Documentation française.

DEBARBIEUX, E. & ROYER, E. (2003) (ed.), *Journal of Educational Administration, Special Issue on violence in schools*, n° 6 , octobre 2003.

DEBARBIEUX, E. (2004). *Microviolences et victimations : évolution 1995-2003*. Bordeaux, Observatoire Européen de la violence solaire. Université de Bordeaux 2.

DEVINE, J. (2001). Le marché de la violence scolaire, in Debarbieux E . et BLAYA C. (2001), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.

FARRINGTON, D.P. (1986). Unemployment, school leaving and crime. *British Journal of Criminology*, 26, 335-356. .

_____. (1993). Understanding and preventing bullying, in M.Tonry (ed.), *Crime and Justice*, Vol. 12., University of Chicago Press, Chicago, IL.

_____. (2000). Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge – The American Society of Criminology 1999 presidential address, in *Criminology*, 38, 1. 8-26.

FILLIEULE, R. (2001). *Sociologie de la délinquance*. Paris, PUF.

FITOUSSI, J. P.(1997). L'Europe : le commencement d'une aventure. *Le Monde*, 29 août 1997.

GARAPON G., SALAS, D. (1995). *La justice des mineurs. Evolution d'un modèle*. Paris : Bruylant.

GIDDENS, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press

GOTTFREDSON G. D and GOTTFREDSON, D. C. (1985). *Victimisation in schools*, New-York : Plenum Press.

GOTTFREDSON, D.C. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.

JOHNSTON, L.D., O MALLEY, P.M. and BACHMAN, J.G. (1994). *National Survey Results on drug use from the Monitoring The Future stud, 1975-1993*. Washington D.C.: US. Department of Health and Human Services, National Institute of Drug Abuse.

KACHUR S.P., STENNIES, G.M., POWELL, K.E., MODZELESKI, W., STEPHENS, R., MURPHY, R., KRESNOW, M., SLEET, D., and LOWRY, R. (1996). Scholl-associated violent deaths in the United States, 1992 to 1994. *Journal of the American Medical Association*, 275, 1729-1733.

KAUFFMAN, J.M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (6th ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

KAUFMAN, P., CHEN, X., CHOY, S.P., CHANDLER, K.A., CHAPMANN, C.D., RAND, M.R., and RINGEL, C. (1998). *Indicators of Scholl Crime and Safety, 1998*. NCES 98-251/NCJ 172215. Washington D.C.: US Department of Education and Justice.

LINDSTRÖM, P. (2001). School-violence, a multi-level perspective. *International Review of Victimology*, 8, 141-158.

MELLOR, A..(1990). Bullying in Scottish secondary scholls. *Spotlight* 23. Edinburgh: SCRE.

MOJITA, Y. (2001). La violence en milieu scolaire au Japon, in Debarbieux E. and Blaya C.(eds.). *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris, ESF. English version in *Violence in schools and public Policies*. Paris: Elsevier ed., 2002.

MOREAU DEFARGES, P. (1997). *La mondialisation*. Paris: PUF.

O MOORE, M., KIRKHAM C. and SMITH, P.K. (1997). Bullying behavior in Irish schools: a nationwide survey. *Irish Journal of Psychology*, 18, 269-283.

OFFORD D.R. and LIPMAN, E.L. (1996). Emotional and behavioural problems. In Human Resources Development Canada. *Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of children and youth*. Ottawa: Statistics Canada.

OSTROFF, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance : an organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.

PASSET, 1997

PERETTI-WATTEI, P. (2001). Théories de la déviance et délinquance autoreportée en milieu scolaire. *Déviance et société*. Genève, vol. 25, n° 3. 236-240.

ROCHÉ, S. (2001). *La délinquance des mineurs. Les 12-18 racontent leurs délits*. Paris, Le Seuil.

SCHEPER-HUGUES, N. (1992). *Death without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*. Berkeley, University of California Press.

SEN, A. (2003 a). *L'économie est une science morale*. Paris : La découverte.

_____. (2003 b). *Un nouveau modèle économique. Développement ; justice et liberté*. Paris : Odile Jacob.

SMITH, P.K. (ed.), (2002). *Violence in Schools: the response in Europe*. London: RoutledgeFalmer Tremblay & alii 1996, Kauffman, 1997

WALKER, H.M., COLVIN, G. and RAMSEY, E. (1995). *Antisocial behaviour in schools: strategies and best practices*. Toronto: Brooks and Cole.

WENTZKE, G.(1997). Gewalt und Fremdenfeindlichkeit an den Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11, 151-156.

WITHNEY, I. and SMITH, P.K. (1993). A survey on the nature and extent of bully/victim problem in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

WITTE, J.F. and WALSH, D.J. (1990). A systematic test of the effective schools model. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 12, 188-212.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES – O QUE NOS MOSTRAM OS ESTUDOS COMPARATIVOS

*Catherine Blaya**

ABSTRACT

A segurança e o clima social positivo na escola tornou-se uma das principais preocupações do sistema educacional na Inglaterra e na França, nos últimos anos. Os professores se queixam de uma suposta dificuldade crescente para lecionarem e para lidarem com comportamentos desafiadores. O presente estudo se propõe a realizar um levantamento comparativo acerca do clima social nas escolas britânicas e francesas, enfocando as percepções dos professores e suas condições de trabalho nas escolas urbanas socialmente carentes e, mais particularmente, na manifestação da violência na escola, na medida em que esses dois aspectos tenham interação entre si. O estudo pretende levar a cabo uma pesquisa sobre o tema da formação inicial e da capacitação em serviço, bem como sobre a inserção profissional dos professores, observando o modo como isso influencia suas percepções sobre o clima social da escola e sobre a violência. Evidencia as diferenças marcantes que, na Inglaterra, podem ser proporcionadas por professores inseridos num contexto mais seguro e positivo.

Palavras-chave: Clima social na escola; violência; comportamento desagregador; formação inicial do professor; capacitação em serviço; comunidade escolar. (8483 palavras)

* Diretora do *European Observatory of Violence in Schools*, Universidade de Bordeaux (Fr.) e Professora associada de Educação. Contato: obsviolence@aol.com.

INTRODUÇÃO

A violência na escola foi largamente pesquisada no final do século vinte. Entretanto, poucas pesquisas foram realizadas que pudessem levar a uma melhoria na qualidade da formação do professor e seu desenvolvimento com relação ao tema específico da violência. Os professores sentem que estão enfrentando maiores dificuldades na motivação de seus alunos e no exercício de sua autoridade. Queixam-se dos desafios frente a situações de conflito e de contestação, para cuja administração carecem de treinamento adequado (Dubet, 2002; Barrère, 2002). A questão da formação inicial dos professores, especialmente para lidarem com alunos destrutivos, é um tema que surge, com maior frequência e veemência nos debates. Na França, as discussões giram em torno da questão se o enfoque escolar deve visar o aluno ou o conhecimento. O descontentamento, na verdade, não se limita à França; professores de quase todos os países consideram que suas condições de trabalho estão piorando, que seus alunos estão ficando cada vez menos motivados, que os pais estão relapsos em suas responsabilidades e que a carreira de professor está se tornando sempre mais arriscada. Na França, os vários planos para abordar a violência nas escolas, de modo especial, o plano do ex-ministro da educação Jack Lang, visa uma capacitação mais profunda do professor para lidar com o aluno difícil. Muitas IUFM¹, pelo contrário, levantam a questão sobre a possibilidade, ou mesmo a oportunidade, de formar professores para lidarem com a violência. Na Inglaterra, está havendo uma dificuldade sempre maior no recrutamento de professores, uma vez que a carga de trabalho é crescente e os sindicatos estão pressionando para que os alunos destrutivos sejam expulsos, pois os professores já têm suficientes tarefas com que se ocupar, mesmo sem o ônus desse tipo de alunos; a capacitação específica para encarar os problemas quotidianos da profissão já é em si insuficiente.

¹ IUFM – *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*. São instituições públicas de ensino superior, sob a responsabilidade do Departamento de Educação Superior do Ministério de Educação da França. Esses estabelecimentos se encarregam de dar a formação inicial aos professores do ensino fundamental e médio. Também participam do treinamento em serviço e do desenvolvimento do quadro de pessoal da escola.

O objetivo deste estudo é o de comparar, na França e na Inglaterra, as percepções e as experiências dos professores com respeito ao ambiente escolar e à violência. Está baseado na análise dos resultados de um estudo comparativo do contexto social e da violência em escolas francesas e inglesas urbanas carentes, de ensino fundamental e médio, bem como em um ano de ensino em uma IUFM, onde coordenamos oficinas de estudos sobre “entendimento e manejo de situações difíceis”, fazendo análise de práticas. Veremos, então, como a formação inicial e a capacitação em serviço dos professores podem exercer um papel na socialização profissional, preparando-os para lidarem com as dificuldades quotidianas de sua profissão. Também veremos como a incerteza, relacionamentos precários e, por vezes, o medo, podem influenciar a vida diária da escola e produzirem maior impacto no ambiente escolar, num círculo vicioso onde a única solução pareceria ser a busca de capacitação e cuidadosa reflexão.

METODOLOGIA

O trabalho apresentado neste artigo está baseado nos resultados de um levantamento bastante amplo do ambiente social e da violência nas escolas, abarcando escolas de níveis fundamental e médio em zonas urbanas carentes da França e da Inglaterra. A pesquisa está baseada na metodologia desenvolvida por Debarbieux (1996), que se concentra na experiência e percepção que os jovens e adultos dessas instituições possuem acerca da violência e dos assaltos, bem como no ambiente social geral das escolas. Neste artigo, adotamos a posição de Bliss (1993), segundo a qual, no que diz respeito ao ambiente, percepções e realidade constituem a mesma coisa. As relações que existem dentro das escolas são formadas, basicamente, pelas representações da qualidade dos relacionamentos entre os alunos, os professores, os administradores e os pais.

Buscaremos concentrar-nos na opinião dos adultos, embora a pesquisa como um todo abranja também 1.672 jovens, na Inglaterra, e 3.140, na França. Pesquisamos 252 professores em 15 escolas francesas e 191 professores em 12 escolas inglesas. Além disso, basearemos nossa análise, também, nos resultados de um estudo mais limitado de 102 professores em treinamento, que tivemos a oportunidade de ter como

alunos durante um ano de docência na IUFM, no âmbito de oficinas sobre “análise das práticas” e “conhecimento e manejo de situações difíceis”. Nossa análise, assim, leva em consideração professores que estão em processo de treinamento e também os quadros mais experientes, uma vez que achamos importante comparar as expectativas dos jovens professores com as observações feitas por colegas, que já tiveram ocasião de adquirir uma visão mais objetiva.

As escolas foram escolhidas por sua localização em áreas carentes de ambientes urbanos, com base em fatores sócio-econômicos. A escolha de escolas sócio-economicamente carentes é justificada pelo fato de que é o pobre quem sofre a maior parte da violência, seja na escola, seja, de um modo geral, na área em que moram (Canadá, 1995; Debabieux, 1999; Casella, 2001). Também é nessas áreas que o professor encontra, ou teme encontrar, as maiores dificuldades e a incapacidade de lidar com situações violentas ou inesperadas. Quisemos, por isso, examinar a qualidade das interações entre os diferentes protagonistas envolvidos e as representações dos adultos em contato com os jovens, no sistema escolar, e como eles as interpretam. Este último aspecto é muito influenciado pelas normas escolares e condições de trabalho que pretendam desenvolver o quadro de pessoal e de aprimorá-lo (Little, 1981). Partimos, assim, do ponto de vista dos professores, que foi por nós captado através de um questionário e de entrevistas. Os professores preencheram um questionário, usando os seguintes indicadores: sensação de insegurança, qualidade dos relacionamentos dentro da comunidade educacional, administração e disciplina. Cerca de trinta professores de cada país tiveram participação nas entrevistas individuais e grupais. Esses dados foram depois enriquecidos com um estudo etnográfico das escolas, quando se aproveitou toda oportunidade possível para observar e ouvir o que ocorria em sala de aula, nas áreas comuns e nas salas dos professores. Do mesmo modo, na IUFM, interrogamos os professores em treinamento e ficamos observando-os no contexto de seu treinamento, como parte de um processo de observação participativa. O fato de ser um “membro”, no sentido do termo usado por Garfinkel (Coulon, 1987), de ter ensinado adolescentes durante dez anos e de ser um professor e pesquisador da IUFM, facilitou as discussões e a criação de um relacionamento de confiança entre os professores, os treinandos e o pesquisador. As diferentes metodologias utilizadas permitiram

abordagens quantitativas e qualitativas, combinando-as a fim de se chegar a uma análise mais profunda dos processos em jogo.

RESULTADOS DA PESQUISA

Atmosfera geral dentro da escola

Quando interrogados como viam o ambiente social geral de sua escola, três de cada dez (30,6%) professores ingleses e cerca de cinco em cada dez (48,7%) dos professores franceses mostraram insatisfação com a vida em sua escola. Em ambos os países, a maior parte das queixas do quadro de pessoal das escolas estão relacionadas com o mau comportamento, baixo nível acadêmico ou difícil contexto social dos alunos e, às vezes, relacionamento com os pais. Os comentários feitos pelos professores foram os seguintes: “A atitude dos alunos em relação ao quadro de pessoal está se deteriorando, o comportamento dos alunos está se tornando pior” (GB²), “grande número de alunos são grosseiros e destrutivos” (GB), “barulhentos, insolentes, desobedientes, indisciplinados” (GB), “atitude assombrosa dos alunos” (F), “muitos alunos vêm de famílias carentes” (F), “há excesso de destruição no meio do ambiente de trabalho, inúmeros problemas sociais que induzem a um comportamento difícil” (F). Na França, deve-se observar, também, que os professores se queixam da falta de comunicação e das dificuldades dentro da equipe docente ou com seus administradores. Este último aspecto enfatiza algumas conclusões prévias da pesquisa, que releva a importância do treinamento e a eficiência das habilidades de comunicação (Wyant, 1974).

Apenas 11,9% dos professores franceses acham “fácil” sua vida na escola, em comparação com os 37,2% de seus colegas ingleses. A falta de autoridade e coerência da administração, e a incapacidade de resolver problemas, quando se tem dificuldades com alunos, ou a recusa classificá-los, são parte da maior parte das críticas feitas aos colegas. Liderança é fundamental para a possibilidade de se construir um

² BG se refere aos participantes ingleses da pesquisa, (F) se refere aos franceses.

ambiente seguro e um clima positivo, como ficou evidente em pesquisa anterior (Hall, 1987; Fullan et al. 1980).

Uma característica própria das queixas do pessoal das escolas inglesas se refere à carga administrativa da qual eles precisam dar conta. Eles sentem que já não estão mais fazendo o próprio trabalho, não tendo, por conseguinte, ocasião de colocar em prática suas habilidades específicas por absoluta falta de tempo. Recordamos aqui, que a percepção do professor de sua própria eficiência afeta o modo como eles desempenham suas tarefas, bem como o modo como eles toleram mudanças nas salas de aula. Esta falta de auto-estima pode, então, causar um efeito negativo na necessidade de mudanças, onde surge o problema (Mc Laughlin, 1978).

A qualidade dos relacionamentos entre os vários membros da comunidade escolar.

Relação entre alunos e professores

TABELA 2.1 – França / França / Inglaterra x alunos / professores

Alunos/profs. País	Mau	Regularmt Bem	Bem	Extremamt Bem	Total
Inglaterra	1,1%	14,7%	65,8%	18,4%	100%
França	5,5%	46,0%	48,1%	0,4%	100%
TOTAL	3,5%	32,0%	56,0%	8,5%	100%

A diferença é muito significativa. $\chi^2 = 84,02$, $df = 3$, $p \leq .01$, $(1-p = >99,99\%)$. Número de observações: Inglaterra: 190. França: 235.

A tabela 2.1 mostra a resposta à questão sobre como o quadro de pessoal da escola percebeu seu relacionamento com os alunos.

A diferença na percepção da qualidade da comunicação e relacionamento é enorme, considerando-se que mais da metade dos adultos respondentes relata ter dificuldade de relacionamento com os alunos e que apenas 0.4% julga que tal relacionamento é extremamente bom. Entrevistas e trabalho de observação, assim como outras pesquisas (Montoya, 2000; Debarbieux, Montoya, 2004) mostram que a situação esteve se deteriorando nos anos mais recentes. Os respondentes ingleses mostram uma avaliação mais positiva, confirmando os comentários

feitos acerca da qualidade de vida, ou seja, que a comunidade escolar parece viver em melhor harmonia, na Inglaterra.

O relacionamento entre o pessoal do quadro

TABELA 2.2 – França / Inglaterra x pessoal

Pessoal País	Mais p/ruim	Não tão bom	Mais p/bom	Bom	Total
Inglaterra	0,5%	5,8%	28,0%	65,6%	100%
França	3,7%	17,1%	58,1%	21,1%	100%
TOTAL	2,3%	12,2%	45,1%	40,5%	100%

A diferença é muito significativa. $\chi^2 = 89,38$, $df = 3$, $p \leq .01$, ($1-p = >99,99\%$). Número de observações: Inglaterra: 189. França: 246

A tabela 2.2 mostra a resposta à questão posta ao pessoal da escola sobre a qualidade do relacionamento entre eles. Mais de 60% dos docentes ingleses consideram que mantêm bom relacionamento com seus colegas, enquanto que apenas 21% dos franceses pensam assim. Esse resultado confirma os comentários sobre a falta de comunicação, mas confirma também o sentimento de isolamento que os professores franceses deixaram evidente durante as entrevistas, em contraste com os professores ingleses, que forçam a cooperação e o apoio entre eles: “falta solidariedade entre o pessoal docente, quando um deles precisa lidar com alunos difíceis”, “não existe trabalho de equipe em torno de um projeto pedagógico estimulante... a atmosfera é de desencantamento; cada um cumpre seu horário e vai embora. Suporta-se, com dificuldade, a vida diária (violência, agressividade, etc.)”. Seus colegas ingleses enfatizam o trabalho em equipe, a cooperação e o apoio entre os colegas: “o pessoal é cordial e isso se reflete em muitos alunos”, “pessoal de apoio que trabalha junto”, “a maioria do pessoal é cordial e presta apoio”. As salas dos professores são, muitas vezes, marcadas por divisões, em termos de status, de temáticas ou de sindicalizados (Duterck, 1993): “Apesar das boas relações com os alunos, o pessoal de apoio e de administração, continuo me opondo à autoridade dos *Conseillers Principaux d’Education*, a quem considero gente que pensa mais como administradores do que como professores, quando tratam dessa área tão difícil”, “atmosfera ruim, em função da atitude de algumas pessoas,

que nada fazem além de desmoralizar os outros e não vêem que, nesta escola, qualquer melhoria só é possível através dos esforços coletivos e não apenas na busca da satisfação dos próprios interesses”. Falta de diálogo e trabalho em equipe, divisões institucionais e sentimento de solidão constituem o discurso dos professores, na França, enquanto que parece existir mais trabalho em grupo entre os docentes ingleses. Mas, qual é a situação de relacionamento entre os docentes e o pessoal de administração? Parece que a tendência é semelhante, como mostra o quadro abaixo.

TABELA 2.3 – França/Inglaterra x Administração escolar e pessoal docente.

Administração/docentes País	Mais p/ruim	Não tão bom	Mais p/bom	Bom	Total
Inglaterra	2,6%	15,3%	37,0%	45,0%	100%
França	6,6%	23,4%	46,7%	23,4%	100%
TOTAL	4,8%	19,9%	42,5%	32,8%	100%

A diferença é bastante significativa. $\chi^2 = 24,33$, $df = 3$, $p \leq .01$, ($1-p = >99,99\%$). Número de observações: Inglaterra: 189. França: 244.

A Tabela 2.3 mostra a resposta à questão acerca do relacionamento com a administração.

O relacionamento entre o pessoal docente e a administração é melhor na Inglaterra, de acordo com as respostas dadas nesta pesquisa. Os professores franceses, muitas vezes, lamentam a falta de autoridade da administração ou a falta de comunicação e de apoio: “Falta de apoio de parte da administração”, “Relacionamento precário com a administração (sem diálogo)”. Com respeito à administração disciplinar, o pessoal docente na França espera mais da parte administrativa, em contraste com seus colegas ingleses, que desempenham tais funções, de boa vontade, como parte de suas atribuições. A função administrativa é percebida como uma espécie de fiscal, uma hierarquia administrativa, que age de cima para baixo. Tais resultados podem ser explicados por uma distribuição de tarefas mais definida, na França, onde a ordem na escola é responsabilidade da administração e do pessoal de apoio, e não função dos professores, que – eu cito – “não são policiais”. Com frequência, tendem a considerar, sua função como motivadores dos alunos em suas tarefas escolares, antes do que educadores, no sentido

mais amplo. Este último aspecto esclarece a recusa de alguns professores de lidarem com funções relativas à autoridade, uma recusa que produz, muitas vezes, conflitos não só com a administração, mas também com aqueles colegas que não rejeitam tais tarefas. Além disso, na Inglaterra, com frequência, a administração envolve atividades com os alunos, que possibilitam um melhor relacionamento entre eles, como também, uma melhor compreensão dos problemas que o grupo docente enfrenta, enquanto que, na França, os professores-chefes não têm tempo de contato com os alunos num contexto de sala de aula e mantêm um relacionamento muito hierárquico com os outros professores. As relações entre os professores-chefes e os outros professores estão cheias de obstáculos e dificuldades, a principal delas é o difícil equilíbrio entre suas funções administrativas e suas funções docentes. Um dos principais problemas dos professores-chefes está ligado, também, ao fato de que eles são mais independentes e responsáveis pela administração de sua escola. No caso de problemas, é o professor-chefe quem deve assumir a rédea diante dos outros professores, diante das autoridades do Ministério e da administração regional.

Na complexa rede de relacionamentos dentro da comunidade educacional, o dedo é apontado, muitas vezes para os pais. A tabela abaixo apresenta as respostas dos professores à questão da qualidade de seu relacionamento com as famílias.

TABELA 2.4 – França / Inglaterra x Pais / escola

Pai/Professor Pais	Mais p/ruim	Precariamt bem	Não existe	Mais p/bem	Bom	Total
Inglaterra	1,1%	17,4%	2,2%	55,1%	24,2%	100%
França	0,4%	20,5%	37,1%	33,0%	8,9%	100%
TOTAL	0,7%	19,2%	21,6%	42,8%	15,7%	100%

A diferença é bastante significativa. $\chi^2 = 82,55$, $df = 4$, $p \leq .01$, $(1-p = >99,99\%)$. Número de observações: Inglaterra: 178. França: 224

A tabela 2.4 mostra a resposta à questão sobre como o pessoal docente via seu relacionamento com os pais. A discussão acerca das dificuldades na escola tende, muitas vezes, a estigmatizar as famílias. Na classe operária e em círculos como os dos que “sabem fazer melhor”, não é raro ouvir-se a expressão “é culpa dos pais”, seja porque os pais abandonaram suas responsabilidades ou porque são incapazes de assumi-

las, no caso das famílias de classes operárias, ou porque interferem demais nas tarefas escolares de seus filhos e “mexem em tudo”, no caso dos “sabem fazer melhor” (Chavkin & Williams, 1987; Dubet, 1997). Embora encontremos o mesmo tipo de observação em ambos os países, existem entre eles grandes diferenças. Na Inglaterra, por exemplo, 80% dos adultos pesquisados consideram que mantêm boas relações com as famílias e que é uma minoria os que pensam não existir esse tipo de relacionamento. Na França, apesar da ênfase que a *Loi d’Orientation 1989* dá ao fato de que a família é parte da comunidade educacional, mais de um terço dos professores declara que não existe qualquer tipo de relacionamento com as famílias.

Sensação de violência

Neste estudo, não indagamos dos professores se haviam sido vítimas de violência. Perguntamos a eles acerca da impressão que têm da violência na escola em que trabalham. Os resultados abaixo se referem, portanto, ao sentimento de insegurança antes do que à violência efetiva, embora ambos os fatos andem de mãos dadas.

TABELA 2.5 – França/Inglaterra x Violência.

Violência País	Em enorme extensão	Muita	Regular	Um pouco	Nenhuma	Total
Inglaterra	2,1%	21,1%	39,5%	36,8%	0,5%	100%
França	5,8%	38,4%	42,1%	12,8%	0,8%	100%
TOTAL	4,2%	30,8%	41,0%	23,4%	0,7%	100%

A diferença é muito significativa. $\chi^2 = 40,52$, $df = 4$, $p \leq .01$, $(1-p = >99,99\%)$. Número de observações: Inglaterra: 190. França: 242.

Nossa pesquisa mostra que os alunos franceses expressam um grande sentimento de insegurança e maior taxa de vitimização do que os alunos ingleses (15% dos alunos franceses declaram que nunca foram vítimas, em comparação com 21,7% de seus colegas ingleses). Os resultados na seguinte tabela mostram a mesma diferença, quando se trata da percepção de violência nas escolas, entre os professores, nos dois países. O percentual de respostas de professores ingleses afirmando que existe

menos violência nas escolas é cerca de três vezes o percentual dos colegas franceses (36,8% e 12,8%, respectivamente). Quando se indagava dos professores sobre o tipo de violência que observavam em suas escolas, as duas formas mais frequentemente mencionadas foram a verbal e a briga. Na França, é a falta de respeito que é mencionada como a terceira forma mais freqüente de violência (26,6% ou mais do que um professor em cada quatro, contra 7,2% na Inglaterra), refletindo, assim, claramente, a atual intranqüilidade entre os professores, com base na sensação de que eles perderam a autoridade e estão com dificuldades para exercerem sua profissão, o que poderia refletir precariamente em sua competência (Barrière, 2002).

Resultados médios no ambiente escolar

TABELA 4.1 – França/Inglaterra x tabela de médias: os pontos de vista dos adultos

Pais	Vida escolar	Professores/ alunos	Violência	Professores	Pessoal/ administr.	Papel da família	Prof./pais
Inglaterra	3,04	3,02	3,13	3,59	3,24	2,30	3,84
França	2,54	2,43	2,64	2,97	2,87	1,49	3,29
TOTAL	2,76	2,69	2,86	3,24	3,03	1,84	3,53

Esta tabela mostra os resultados médios das perguntas em escala, respondidas por adultos, na amostragem feita na França, e os resultados da amostragem inglesa. Quanto mais perto do cinco, tanto mais positivos os resultados. No que se refere à “violência” e “tensão”, quanto maior é a cifra, tanto menos existe algum tipo de violência e tensão. Podemos ver que, mesmo quando os temas de queixa são os mesmos, em todas as questões formuladas, os professores ingleses têm uma percepção mais positiva do ambiente que reina em suas escolas e a qualidade de relacionamento entre os diferentes membros da comunidade educacional. As maiores críticas apresentadas pelos professores franceses dizem respeito, pela ordem de importância, ao papel da família, ao relacionamento com seus alunos, à vida escolar em geral e à violência, bem como às relações com seus colegas. Poderíamos chamar outra vez a atenção para o fato de que se trata de escolas localizadas em zonas

urbanas carentes. Poderíamos considerar, também, que o fato de os professores serem mais felizes não significa, necessariamente, que os alunos se sintam mais seguros e que o clima nas escolas inglesas é melhor. Na seguinte tabela, podemos ver que as percepções e experiência dos alunos confirmam o padrão.

TABELA 4.2 – França/Inglaterra x tabela de médias: o ponto de vista dos alunos

França/ Inglat.	Clima geral	Alunos	Profes- sores	Outros adultos	Violência	Frequência de sanções	Vizi- nhança	Tens ão	Apren- dizado
França	2,55	3,49	3,07	3,26	2,79	2,45	2,89	3,00	3,61
Inglaterra	3,54	3,45	3,58	3,61	3,22	2,20	3,21	3,52	4,00
TOTAL	2,90	3,47	3,25	3,38	2,94	2,36	3,00	3,19	3,75

A Tabela 4.2 mostra os resultados médios para a escala de questões da amostragem francesa e os resultados da amostragem inglesa. Como essas médias evidenciam, a Inglaterra conseguiu um melhor clima social na escola do que a França, do ponto de vista dos alunos também.

Parece importante para nós, a esta altura, colocar ênfase no fato de que os alunos têm grande confiança no papel pedagógico de seus mestres, na medida em que estão satisfeitos com o modo como eles aprendem na escola, mantendo-se os resultados em ambos os países bem acima da média.

DISCUSSÃO

Diferenças na formação inicial

Qualquer que seja o sistema educacional, os países industrializados estão se confrontando com problemas de desmotivação, evasão escolar e divisão social entre alunos e professores, o que se expressa, muitas vezes, na forma de agressividade ou de violência direcionada para seus colegas ou para o próprio sistema escolar, através de seus representantes (Wieviroka, 1999). Daí a necessidade de uma formação inicial que esteja melhor adaptada para esse tipo de situações e para propiciar aos professores referências e “instrumentos” indispensáveis para que possam

melhor compreender e administrar comportamentos difíceis e casos de violência mais extremada.

Na Inglaterra, o *Teaching and Higher Education Act*, de 1998, estabeleceu um sistema nacional de formação de professores. Futuros docentes não-graduados são treinados durante um período de quatro anos, na Universidade. Os graduados frequentam um curso de um ano, preparando-se para a obtenção do Certificado de Educação (PGCE). Os treinandos devem fazer estágio em sala de aula em, pelo menos, duas diferentes escolas, lecionando para todos os grupos etários e níveis presentes nas escolas. Essa variedade atenua o que Veenman (1984) e Chubbuck et al. (2001) chamam de “choque de realidade”, ou seja, a defasagem entre a profissão como eles a imaginam e o que ela de fato é. Acentua-se o desenvolvimento pessoal e social (OFSTED, 1997; DfEE, 1988; Foster, 2000), não negligenciando, porém, um dos fundamentos da educação, que é a aquisição do conhecimento, de acordo com os termos do *Education Act de 1998*, sobre a formação inicial do professor. Existe um sistema de formação inicial alternativo (Esquema de Professor Contratado), que é uma espécie de curso “sanduíche”. Os treinandos empregam 80% de seu tempo em estágio nas escolas e o resto na Universidade, dando a eles, deste modo, um controle melhor da realidade de sua profissão, com todas as suas dificuldades, e a possibilidade de fazer os ajustes necessários entre o modo como eles vêem sua profissão e o que ela de fato é. O DfES deu ênfase no comportamento e controle disciplinar, favorecendo, assim os futuros professores para que obtivessem uma formação muito melhor do que a de seus colegas franceses. Essa formação é mais harmônica, pois o DfES publicou guias específicos e material docente de referência.

Na França, o recrutamento é feito através de provas competitivas, abertas a todos os graduados. A preparação para essas provas pode ser feita nas IUFM, após um procedimento de ingresso ou então apenas como candidato independente. Os treinandos dedicam um ou dois anos, dependendo do caso, a tal procedimento, num centro de formação. Depois das provas, há um ano mais de formação, que inclui estágio em sala de aula, em alguma escola. Trabalham em uma única escola, onde lecionam sua matéria seis horas por semana (cerca de um terço de uma semana docente normal), com uma média de duas turmas durante o ano letivo, o que não lhes confere a formação inicial para trabalhar

com todo tipo de aluno, como poderá ocorrer quando começar a lecionar. Durante essa colocação, gozam do apoio de um tutor, que é um professor da mesma disciplina. Também são chamados a estagiar por uma semana em outra escola, mas sem a responsabilidade por turmas, dessa vez (prática orientada). Dá-se prioridade para os aspectos acadêmicos e técnicas didáticas na formação inicial, bem como para a consciência do sistema educacional, deixando o aprendizado das habilidades interpessoais para ocasiões eventuais. Este atalho é sublinhado pelos futuros professores, dos quais um terço (31%) consideram que seria importante que fosse dada a oportunidade para mais discussão e mais transmissão de experiência, ainda na formação inicial. Contudo, o estabelecimento de oficinas de prática profissional já está se espalhando. Como tais oficinas de análise da prática profissional têm surgido muitas vezes enfrentando a resistência de formadores de professores, e apenas recentemente vem sendo instaladas em alguns centros de formação, não existem ainda resultados, embora as expectativas sejam bastante altas. Em termos de formação de treinandos para lidarem com situações e turmas difíceis, o tipo de formação é muito diferente de um *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* para outro; pode ser disciplina obrigatória ou optativa, pode variar de praticamente nada para até 30 horas durante o ano de formação em regiões (*académies*) consideradas as mais difíceis, tais como Vesalhes ou Créteil. De qualquer forma, esse tipo de formação ainda é experimental, com todos os envolvidos trabalhando por conta própria e tentando fazer o que melhor puderem, sem qualquer diálogo real em nível nacional, uma vez que as tentativas do governo anterior não tiveram continuidade com o ministro atual. Quando questionados, os treinandos de primeira nomeação para o início do próximo ano letivo mencionam um (legítimo) receio do desconhecido e o sentimento de que não estão suficientemente preparados para enfrentarem situações difíceis. Não saber o que esperar vai de mãos dadas com o receio de não estar à altura da tarefa. A pesquisa mostrou que a participação do professor no processo de mudança, com vistas à melhoria do ambiente escolar, é muito afetado pelo percentual de treinamento recebido (Gottfredson, 2001). A conclusão sobre a necessidade de uma formação inicial precisa para se lidar com situações difíceis é urgente para tornar os treinandos conscientes dos diferentes tipos de comportamento difícil nas escolas e dos meios de ação

possíveis, bem como para proporcionar aos futuros professores uma caixa de ferramentas básica e um quadro de referências para que possam agir preventivamente ou trabalharem positivamente, quando surgirem os problemas. Uma falta de formação adequada pode implicar enormes problemas no clima social das escolas, especialmente quando se torna necessário introduzir inovações e implantá-las como resposta a uma crise percebida, sem prévio treinamento. Podemos imaginar, contudo, que um treinamento em serviço e o apoio de colegas mais experientes poderão suprir as deficiências da formação inicial, através da integração deles e de sua socialização profissional gradual nas escolas, ajudando-os, assim, a enfrentarem as diversas situações imprevistas vinculadas à sua profissão. Veremos, abaixo, que as coisas não são tão simples como parecem e que, a esse respeito, existem ainda grandes diferenças entre os dois países, diferenças que explicam o modo como os professores se adaptam às suas escolas e se submetem à socialização profissional.

Treinamento em serviço mais consistente na Inglaterra

No início de suas carreiras, os professores ingleses têm o benefício do apoio de um ou de vários colegas, que são pessoas de referência para o caso de problemas ou indagações, formando um sistema de suporte ao professor, um grupo de trabalho e conselheiro de apoio (Little, 1990; Goodland, 1998; BAudrit, 2003). Essa orientação permite que o novo professor continue sua formação, ao iniciar seu trabalho profissional e possa reduzir situações de pressão, discutindo os problemas que encontra, situações de estresse que são, muitas vezes, a raiz da perda da auto-estima, da fuga do diálogo com os alunos e colegas (Debarbieux, 1999). A obrigação legal para todas as escolas de implementar uma política de prevenção e combate à intimidação escolar (*Education Act*, 1998) leva os grupos a trabalharem em conjunto num projeto em que cada um é responsável por sua implementação e êxito, sendo a escola avaliada por inspetores (OFSTED), nesse aspecto. Isso dá ao jovem professor inglês a oportunidade de adquirir habilidades que serão usadas ao longo de seu trabalho, tomando por paradigma a experiência cotidiana em vez de se apoiar apenas em sua própria vivência de quando também era aluno, o que pode até parecer obsoleto.

O modo de lecionar mudou e não consiste mais em apenas discorrer sobre a matéria, onde o professor ministra conhecimento a seus alunos. Hoje, os professores devem não só lecionar sua matéria, mas também contribuir para a formação pessoal de seus alunos, para sua educação e formá-los dentro de uma visão de sua integração social e profissional (Foster, 2000; Barrère, 2002). A distância cultural entre professores e alunos é, muitas vezes, bastante grande e a profissão está em constante mutação, exigindo, assim, dos professores, adaptação regular e domínio de técnicas para manejar turmas difíceis, onde os alunos desenvolveram um comportamento baseado na constestação da instituição. Uma das observações mais comumente ouvidas entre os jovens professores na França é o seu sentimento de isolamento. Sentem-se “abandonados” e se mostram, com frequência, apreensivos de buscarem colegas mais experientes para expressarem suas dúvidas e dificuldades. Deve-se dizer que tal apreensão tem sua justificativa, uma vez que os poucos treinandos que se atreveram a falar com seus colegas, poucas vezes receberam ajuda, e suas dificuldades são explicadas, muitas vezes, como um sinal de sua inexperiência e falhas de formação, e avaliados por colegas que pretendem, assim, realçar sua própria imagem de bons professores, e ninguém é tão esperto para se expor a qualquer crítica possível de parte dos outros colegas ou das “fofocas” de sala de aula (Dutercq, 1993). A maioria dos professores sente a falta de diálogo e de apoio e atenção da parte dos colegas e da administração, tornando-os, assim, mais vulneráveis, quando se trata de lidar com dificuldades provenientes de seus alunos. Essa vulnerabilidade aumenta com a falta de uma formação inicial adequada. Ao serem indagados sobre o tipo de orientação que gostariam de receber no início de sua carreira, 37% dos professores treinandos franceses responderam que gostariam de gozar do apoio dos colegas mais experientes, 10% gostariam de receber maior orientação e mais orientadores durante sua formação inicial. Em termos de treinamento em serviço, 17% dos treinandos interessados gostariam de ter mais reuniões e treinamento em suas escolas. Embora sejam organizados seminários de treinamento em serviço (seminários formativos inter-*académies*, seminários organizados pelos *rectorats* e pelas IUFM), tais atividades são ocasionais e envolvem apenas os participantes, sem qualquer obrigação de parte da escola de garantir uma aplicação ativa e diária dos conhecimentos adquiridos ou de se

empreender um processo coletivo visando a elaboração de valores comuns como base para um *ethos* escolar positivo. Com respeito a isso, o combate à violência escolar funciona do mesmo modo que o aprendizado da democracia – o caminho mais seguro para o êxito é a prática diária. Finalmente, o CNAV³, que foi criado por Jack Lang com o propósito de avaliar a situação em termos de violência nas escolas e de proporcionar ao quadro docente uma orientação e um apoio, não teve tempo de entrar em ação, e sumiu na onda das últimas eleições presidenciais. Como dissemos acima, a formação inicial e o treinamento em serviço são fundamentais para se formar e se orientar os professores em seu trabalho de garantir uma atuação mais segura em situações difíceis. Contudo, nossa pesquisa esclareceu o fato de que, tal como a formação, a concepção da profissão do professor e as condições em que trabalha desempenham uma função nada insignificante na socialização profissional e na apreensão dos fenômenos que influenciam o clima na escola.

Diferentes Concepções da Profissão e Abordagens de Trabalho

A concepção da profissão e da abordagem de trabalho são bastante diferentes entre os dois países. Não é apenas a formação inicial que tem objetivos diferentes em cada um dos países, como vimos anteriormente, também o sistema de recrutamento influencia o modo como os professores abordam sua profissão e sua carreira. Um aspecto importante é a relativa estabilidade da comunidade escolar com relação aos membros adultos, na Inglaterra, que age para preservar a identidade e a consistência da comunidade no *ethos* escolar, como pesquisa anterior já demonstrou (Grisay, 1993; Debarbieux, 1999; Montoya, 2000). Ambos os países enfrentam dificuldades para manter um quadro estável de docentes em áreas “de risco” e em algumas áreas urbanas. Alta rotatividade é um indicador de problemas dentro da escola, mas pode também contribuir para a construção desses problemas. Na França, o assunto é reforçado pelo modo como os professores são nomeados, ou

³ CNAV: National Committee Against Violence.

seja, em nível nacional. São alocados para onde são necessitados, independentemente de seus desejos ou das circunstâncias familiares. Isso resulta em pouco comprometimento com a escola em que irão trabalhar, uma vez que seu desejo é o de chegar ao lugar que para ele tem maior valor referencial. Uma das maiores questões é a nomeação de professores inexperientes para o subúrbio parisiense, considerados os mais difíceis, enquanto se reconhece que tais postos deveriam ser ocupados por profissionais mais maduros, com maior experiência e melhor controle das reações dos alunos e de suas exigências. O pesquisador lembra ao leitor aqui, que a formação do professor, na França, é precária no que diz respeito ao controle do comportamento do aluno. O foco está centrado na formação acadêmica e na transmissão do conhecimento. O *ethos* escolar e a cultura são muito importantes e pouco se pode esperar em termos de comprometimento pessoal do professor que almeja deixar a escola em que está trabalhando. A pesquisa mostrou que as escolas francesas que têm melhores resultados são as que estão localizadas em áreas onde os professores estão melhor estabelecidos, pois ali podem exercer sua profissão após alguns anos de experiência, sendo a área geográfica considerada positivamente, e não pretendendo os professores se mudarem, mesmo que os alunos sejam considerados “difíceis” (Debarbieux et al., 1999). Tais escolas estão situadas no sul da França, em Marselha. Este último ponto explica uma das últimas medidas tomadas pelo antigo ministro da educação sobre o direito dos diretores das escolas, situadas nas áreas mais impopulares, de nomearem seus professores. A maior diferença está no fato de que os professores são nomeados localmente pela escola, o que significa que eles se candidatam para essa escola e têm, assim, chances de ali permanecerem por tempo mais longo. Além disso, quando se faz uma nomeação, a escola escolhe seus professores de acordo com as necessidades locais e com um perfil determinado, que melhor corresponde às carências dos alunos e à realidade da situação escolar. Isso explica, também, a percepção mais positiva do pessoal da escola inglesa quanto à sua escola e a uma melhor integração com a comunidade escolar. Contudo, algumas áreas, como Londres, enfrentam graves desafios para recrutar pessoal qualificado, em função do alto custo de vida, além de outras dificuldades. A vida lá é muito mais cara do que em outras partes da Inglaterra e foram feitos cortes significativos

no pessoal docente, apesar de algumas escolas oferecerem melhores condições financeiras a fim de tentar atraí-los. Alguns professores foram, também, “relegados” por crianças difíceis, como o debate sobre as exclusões escolares ilustrou, fazendo com que o governo se propusesse a estabelecer como meta a redução das exclusões escolares e estabeleceu procedimentos para torná-las mais difíceis para as escolas. O governo britânico se propôs a limitar, como também a França, o recrutamento de Professores Recém Qualificados em escolas socialmente carentes, onde estavam empregados, em razão do fato de que eram mais baratos e os lugares tinham dificuldades de preenchimento de vagas (Johnson, 1999). Parte da solução proposta pela pesquisa (Haberman, 1987) foi um maior envolvimento das escolas na forma de recepcionar os professores recém qualificados e os novos professores.

Outra grande diferença entre a França e a Inglaterra é que os professores não estão engajados da mesma forma na vida diária da escola. Os professores ingleses dedicam mais de 30 horas semanais nas instalações escolares, o que lhes permite conhecer melhor os alunos assim como os colegas, a quem encontram com mais frequência, por estarem na escola mais tempo do que apenas em sala de aula. Além disso, supõe-se que os professores se divertem e fazem outras atividades extracurriculares, atuam como orientadores de grupo como ponto alto de seu período diretamente de docência curricular. Embora isso possa ser considerado tempo perdido por alguns, a maioria dos professores deste estudo avalia positivamente o último tipo de atividades. Possibilita a eles a formação de um relacionamento diferente com seus alunos, que não é o mesmo da atividade docente. Os professores na Inglaterra são mais do que representantes de uma disciplina ou matéria, que alguns alunos não gostam porque os coloca em situação de fracasso. Os professores são, portanto, seres humanos e não “sujeitos docentes”, eles crescem mais perto de seus alunos. Este aspecto parece importante para o pesquisador, que pode identificar uma importante defasagem cultural entre o aluno francês e seus professores, o que se reflete na percepção que o quadro docente da escola deles tem, não entendendo seus códigos culturais e considerando-os como “violentos” mais acentuadamente do que o fariam seus colegas ingleses. Parece que está havendo um distanciamento maior entre o quadro docente e a juventude das áreas socialmente carentes, que é o local escolhido para se efetuar a pesquisa.

Se os mais jovens moram na vizinhança da escola em função do sistema de distribuição por área de residência, os professores não conhecem o lugar nem suas dificuldades, na maioria das vezes (Dubet & Duru-Bella, 2000). Esta falta de conhecimento pode ser equilibrada por uma comunicação mais próxima com a comunidade escolar. A oferta de atividades extracurriculares no estabelecimento escolar já foi ardentemente discutida na França. Os professores franceses, em geral, acreditam que seu papel deveria ser apenas o de lecionar, embora a pesquisa mostre que eles podem criar outros vínculos, com base na confiança (como refletem as respostas e comentários dos alunos ingleses) e também na comunicação mais intensa. Maior comunicação e maior presença na escola, que contribui para a construção de uma cultura comum e um *ethos* escolar, que todos os atores da escola compartilham mais facilmente e que exerce um efeito positivo no clima escolar (Grisay, 1993; Debarbieux, 1999; Gottfredson, 2001). Como afirma Newmann (1989):

“É mais fácil o desenvolvimento de uma relação de confiança, quando os alunos estão mais tempo em contato com seus mestres, numa base individual ou em pequenos grupos, e quando eles se comprometem, em comum, numa gama de atividades tais como recreação, aconselhamento, refeições, ordenamento do espaço, ou mesmo no estudo de mais de um tema. A extensão da relação de estudante – o relacionamento com o professor, além do encontro regular no grande grupo durante os cinquenta minutos por dia, para o aprendizado de uma única matéria, dará aos alunos e ao professor uma compreensão mútua mais completa. Contatos mais extensivos produzem um maior senso de comunidade, cuidado e responsabilidade mútuas, do que o exercício de funções puramente convencionais, transitórias e fragmentadas”. (Newman, 1989, p.163).

Um de cada três respondentes ingleses acha que existe um forte espírito corporativo em sua escola, enquanto que apenas 10% dos respondentes franceses pensam dessa forma. Isso não significa que existam menos conflitos, mas que o diálogo e a comunicação é mais forte e que a moral da equipe é menos afetada.

Na França, existe pouco ou nenhum trabalho de equipe institucionalizado, ou mesmo tempo para diálogo (Demailly, 1987). A única tarefa conjunta obrigatória está limitada às reuniões dos conselhos de classe (*conseils de classe*) ou para formular questões para provas a serem feitas em conjunto. Portanto, cabe ao professor tomar

individualmente as decisões e não de esperar por decisões vindas da hierarquia superior – do diretor da escola ou do inspetor. Embora haja mais tempo de diálogo nas ZEP⁴, essas conversas ocorrem no período livre dos professores, e os docentes não ficam com a impressão de que tais reuniões venham a contribuir para a formação de uma equipe (Barrère, 2002). O mesmo se aplica ao relacionamento com os pais e à abertura para a região de vizinhança, como mostram os resultados da tabela 2.4. Apesar da *Loi d’Orientation de 1989*, a relação escola / família permanece difícil e debate-se com veemência se a escola deve ou não ser transformada em fortaleza e protegida de sua vizinhança. De acordo com outro estudo conduzido por Trancard (1996) acerca do tema relacionamento pais / professores, 68% afirmam que não dedicam tempo para reuniões com a família. O que Dubet (1997) descreve como um “mal-entendido” na relação escola / família está baseado, portanto, essencialmente na falta de qualquer tipo de relacionamento, na França. Este vazio contribui para a defasagem cultural e mútua falta de entendimento. Nesta situação, os professores põem a culpa em pais irresponsáveis ou fracos, que precisariam voltar para a escola a fim de aprenderem a educar seus filhos. Por sua vez, os pais se queixam que os professores não sabem fazer o seu trabalho adequadamente, carecem de autoridade ou se recusam a assumir seu papel de educadores. Na Inglaterra, o relacionamento com os pais é facilitado por uma maior abertura das escolas para a comunidade do entorno escolar, e por uma permeabilidade maior entre os diferentes territórios. Por exemplo, as escolas onde fizemos nossa amostragem participaram nas atividades locais tais como eventos esportivos, competições de xadrez, promoção de entretenimento em asilos de idosos, ou capacitação para adultos. Em ambos os países, é a qualidade desse relacionamento e da vida social que domina, quando o quadro docente e os alunos expressam opinião favorável sobre a área em que a escola está situada. Quando a escola ouve a comunidade, há maior chance de se conquistar o apoio e a confiança das famílias e de seu entorno. Isto posto, na Inglaterra, buscase mais investir politicamente nos pais, na medida em que o sistema de inspeção das escolas providencia o envolvimento deles na forma de

⁴ ZEP: *Zones d’Education Prioritaires*.

questionários acerca da qualidade de vida na escola, no esforço que a escola faz para a realização pessoal de seus filhos, na administração das lições de casa, etc... Não são chamados apenas para preparar a festa anual da escola, para acompanhar os alunos nas excursões, quando há corte de pessoal, ainda que isso seja um dos aspectos de sua participação na vida escolar (Blaya, 2001; 2002). O diálogo entre a comunidade e a escola, as famílias e a equipe educacional contribui para a construção de uma gama compartilhada de valores comuns, que são o fundamento de uma abordagem coerente dos problemas de disciplina e do clima escolar. Considerar os pais e a comunidade externa como um recurso extra para a comunidade escolar, em vez de considerá-los inimigos, comprovou-se ser algo muito valioso (Ascher, 1988; Blaya, 2001). Isso, acima de tudo, permite às pessoas a chegar ao melhor conhecimento mútuo e a criar um sentimento mais amplo de segurança. Como argumenta Menacker et al. (1989), *“uma abordagem abrangente e coordenada de segurança, onde a escola é um elemento no esforço comunitário global pode se constituir num bem sucedido processo de combate ao crime e à violência”* (p.39).

CONCLUSÃO

Toda esta pesquisa coloca em evidência as principais diferenças no modo como os professores vêem seu meio profissional. Enquanto a profissão, em seu conjunto, é encarada como repleta de situações difíceis ou de queixas acerca de dificuldades semelhantes, a escala dos problemas varia enormemente de um país para o outro. Essas variações são influenciadas pela socialização profissional dos professores, inclusive por sua formação inicial e seu treinamento em serviço, por sua concepção da profissão e por suas condições de trabalho.

Embora tenhamos mencionado, ao longo deste artigo, as diferenças e as deficiências na formação inicial dos professores, o objetivo não é o de reduzir tal formação à simples questão do manejo de problemas que os professores haverão de encontrar no início de sua carreira profissional; antes, porém, trata-se de propiciar a eles as ferramentas que precisam para se fixarem em sua profissão, levando em conta a diversidade cultural e social. Do mesmo modo, as entrevistas levadas a efeito com os professores na Inglaterra e na França levaram-nos a concluir que a

socialização profissional também tem lugar antes da formação inicial, em sua própria experiência como alunos em sua vivência escolar e é reforçada na Universidade, onde se dá ênfase no trabalho individual e a prova de ingresso lhe garante a excelência na matéria que será lecionada (algo que nem de longe deve ser negligenciado). A percepção geral é que a docência se tornou uma profissão difícil com alunos desmotivados, maiores problemas disciplinares e pouco respeito pelo professor. Enquanto estes últimos estão convencidos de que é seu conhecimento da matéria o que irá impor o respeito e a aceitação de seus alunos, nossos resultados mostram que é necessário que se adote uma abordagem mais global de sua profissão, com mais informação e treinamento em seus vários aspectos, que se multipliquem os cursos de treinamento conjunto e que se aprenda a trabalhar em equipe, que se propicie maior suporte para o início de carreira do professor e mais treinamento em serviço, para se enfrentar com tranquilidade as mudanças dentro da profissão, e que se trabalhe em equipe dentro da escola, nas questões que nos interessam em termos de clima social, como se enfatizou por ocasião do treinamento de professores, pesquisados na França. Os treinandos, cujos comentários bastante importantes estavam baseados em sua primeira experiência na condução de uma classe escolar, parecem-nos indicadores muito significativos, quando se trata de auscultar as necessidades de formação inicial.

O equilíbrio da escola e melhores condições de trabalho exigem trabalho de equipe. Embora os professores sejam os primeiros filtros da violência escolar e tenham a maioria dos contatos com os alunos, eles não são os únicos responsáveis pela cultura escolar e pelo clima em que trabalham. Uma abordagem mais ampla e sistêmica na formação para a prevenção da violência escolar, portanto, parece-nos indispensável. Isso implica formação em profundidade do pessoal administrativo, bem como do pessoal encarregado da supervisão e da administração, uma vez que todos os membros da comunidade educacional são afetados pela violência, quando ela ocorre dentro da escola, e é através da interação entre as pessoas e o contexto que os problemas podem ser resolvidos mais ou menos harmoniosamente. Torna-se necessário, então, providenciar formação para todo o pessoal, a fim de garantir uma melhor comunicação e cooperação entre as famílias e a área de entorno, e assegurar, assim, um melhor manejo dos conflitos, como enfatizado por pesquisa (Dubet, 1997; Thin, 1998; Blaya, 2003).

Mais informação, mais material de docência, formação inicial melhor adaptada e abordagem global na escola para combater a violência, tudo isso implica um firme comprometimento de parte das autoridades, em termos de recursos financeiros e humanos. O comprometimento dos pesquisadores também é necessário, no sentido de que eles têm um papel a desempenhar na avaliação da prática e dos programas implementados para reduzir a violência nas escolas e promover climas mais seguros e positivos. Embora a tradição e a experiência pessoal sejam, obviamente, parte da prática educacional, é necessário que as políticas educacionais e a prevenção da violência escolar finquem raízes, como a pesquisa científica vem demonstrando.

BIBLIOGRAFIA

ASCHER, C. (1988). Improving the school-home connection for poor and minority urban pupils. *The Urban Review*, 20, 109-123.

BARRÈRE, A. (2002). *Les Enseignants au Travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

BAUDRIT, A. (2003). *Le Tutorat : richesse d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université, Pratiques Pédagogiques.

BLAYA, C. (2003). Constructions Sociales du Refus de l'École : processus de non scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre. Rapport de recherche pour la Direction de la Programmation et du Développement n°2000-012.

_____. (2002). Elementos de Reflexion para un ambiente escolar positivo y mas seguro. Los casos de Francia e Inglaterra. *Organizacion y Gestion Educativa*, 4, 12-20.

_____. (2001). *Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France*. University of Portsmouth : PhD Thesis.

BLISS, J. R. (1993). Building Open Climates in Urban Schools. In: P.B. Forsyth and M. Tallerico (eds.), *City Schools, leading the way*. Newbury Park: Corwin Press, Inc.

CANADA G. (1995). *Fist, stick, knife, gun*. Boston: Beacon Press.

CASELLA, R. (2001). *At Zero Tolerance. Punishment, Prevention and School Violence*. Peter Lang. New York.

CHAVKIN, N. and WILLIAMS, D. (1987). Enhancing Parent Involvement: Guidelines for Access to an Important Resource for School Administrators. *Education and Urban Society*, 19:164-184.

CHUBBUCK, S., et al. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.

COULON, A. (1987). *L'Ethnométhodologie*. Coll. Que sais-je ? Paris : PUF.

DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire - 1: état des lieux*. Paris: ESF.

DEBARBIEUX, E. (1999). *La violence en milieu scolaire - 2: le désordre des choses*. Paris: ESF.

DFEE, (1998). Teaching B High Status, High Standards, *Circular 4/98*. London : DfEE.

DEMAILLY et al. (1991). *La Vie des Enseignants de Collège*. Montpellier: Publications de la Recherche.

DEMAILLY, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 29 (1), 59-70.

DUBET, F. (2002). *La Fin des Institutions*. Paris : Seuil.

- _____. (1997). *Ecole, Familles, le Malentendu*. Paris : Textuel.
- DUBET, F., DURU-BELLAT, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*, Paris: Seuil.
- DUTERCQ, Y. (1993). *Les Professeurs*. Paris : Hachette Education.
- FOSTER, R. (2000). Becoming a Secondary Teacher in France: a trainee Perspective on recent developments in initial teacher training. *Educational Studies*, 26 (1), 6-17.
- GOODLAD, S. (1998). Students as tutors and mentors. In S. Goodlad (Ed.), *Mentoring and tutoring by students*. London : Kogan Page, 1-18.
- GRISAY, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*. Education et formations, 32.
- GOTTFREDSON., C. D. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.
- BLISS J. 1993. *Building Open Climates in Urban Schools*. Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- JOHNSON, M. (1999). *Failing school, failing city, the reality of inner city education*. Charlbury : Jon Carpenter Publishing.
- LITTLE, J. W. (1990). The mentor phenomenon. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 297-351.
- MENACKER, J. et al. (1989). School order and safety as community issues. *Phi Delta Kappan*, 71(1), 39-40, 55-56.
- MONTOYA, Y. (2000). *Violence en milieu scolaire et politique publique en éducation: Evolution du phénomène au collège (1995/1999) et évaluation du plan d'expérimentation et de lutte contre la violence scolaire*. Thesis research. University of Bordeaux.

NEWMANN, F. M. (1989). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. In: L.Weis, E.Farrar and H.G.Petrie, eds. *Dropouts from school: Issues, dilemmas and solutions*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

OFSTED (1997). *Framework for the Assessment of Quality and Standards in Initial Teacher Training*. London: OFSTED/TTA.

THIN, D. (1998). *Quartiers populaires : L' Ecole et les Familles*. Lyon, PUL.

TRANCARD, D. (1996). L'image du métier chez les enseignants du second degré. *Education et Formations*, 46, 149-162.

WIEVIORKA, M. (1999). *Violence en France*. Paris: Seuil.

A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

TECNOLOGIA É A RESPOSTA: QUAL É A PERGUNTA?

*John Daniel**

Hoje as pessoas comuns e os governos têm muitas preocupações a respeito da educação, e elas se resumem a três problemas mais importantes. O primeiro é o *acesso*, o segundo a *qualidade*, o terceiro o *custo*. Costumo pensar nas tensões entre esses valores como o eterno triângulo da educação.

Globalização e tecnologia

Qual a sua opinião sobre a globalização? Como o nome indica, a globalização une o mundo, mas também o divide. Os que desaprovam a globalização enfatizam as crescentes disparidades de riqueza que ela provoca, tanto entre os países como dentro deles. Até mesmo os que acreditam que a globalização é uma força para o bem, preocupam-se com alguns dos fossos que ela está criando na humanidade. O progresso da tecnologia é a força principal por trás da globalização, e nos preocupamos especialmente com a divisão que chamamos de *hiato digital*.

Meu primeiro ponto é que todos os cidadãos do mundo, nos dois lados do hiato digital, são afetados pelas mudanças tecnológicas. Em todas as partes do mundo, o desenvolvimento tecnológico é a força

* Diretor-Geral Adjunto para a Educação da UNESCO.

mais importante que está mudando a sociedade. Nos países industrializados pode ser a substituição dos telefones fixos pelos celulares, enquanto no mundo em desenvolvimento pode ser a substituição do carro de boi pelo veículo motorizado. Nos dois casos, a tecnologia está transformando a sociedade, notadamente, ao destruir antigos empregos e criar novos.

A mudança tecnológica afeta quase todos os aspectos da vida, com a exceção – dizem muitos críticos – do mundo da educação. Por que? Será a tecnologia inerentemente inadequada à educação? Será porque os professores hesitam em utilizá-la? Será porque ninguém descobriu como utilizá-la bem? Como responder a essa pergunta?

Meu objetivo hoje é ajudá-los a refletir sobre o emprego da tecnologia na educação, ou seja, no aprendizado e no ensino, explorando algumas perguntas bem simples. Por que devemos querer usar a tecnologia? De que forma devemos usar a tecnologia no aprendizado e no ensino? Quais são os princípios básicos? Quem pode tirar o maior proveito da tecnologia educacional? Onde devemos aplicá-la? Quais são as melhores tecnologias? De modo mais amplo, como se pode fazer julgamentos a respeito das muitas vantagens atribuídas à tecnologia?

Por que usar a tecnologia?

Antes de admitir que a tecnologia é a resposta, devemos indagar a que pergunta ela responde. As pessoas que desenvolvem novas tecnologias para os computadores ou os automóveis têm metas muito simples: querem torná-los mais rápidos, mais poderosos, mais eficientes, mais fáceis de usar e mais atraentes. Quais são os equivalentes no campo da educação?

Hoje as pessoas comuns e os governos têm muitas preocupações a respeito da educação, e elas se resumem a três problemas mais importantes. O primeiro é o *acesso*, o segundo a *qualidade*, o terceiro o *custo*. Costumo pensar nas tensões entre esses valores como o eterno triângulo da educação, e vou dizer algumas palavras sobre cada um deles.

Atualmente, o principal problema da educação é que centenas de milhões dos habitantes do mundo não a recebem. Um número muito maior, não a recebe em volume suficiente. Como responsável pela

educação na UNESCO, minha principal preocupação é a campanha mundial da Educação para Todos. Mais de cem milhões de crianças nunca entraram em uma escola. E outras tantas não ficam na escola o tempo necessário para adquirir habilitações úteis. 800 milhões de adultos têm a sua vida prejudicada pelo analfabetismo. O mundo precisa ter mais acesso à educação. A pergunta a ser feita é: pode a tecnologia ajudar a proporcionar esse acesso?

Um problema associado, que preocupa muitos pais cujos filhos freqüentam a escola, é a qualidade da educação que eles recebem. Países que investiram pesadamente no aumento do número das crianças escolarizadas se preocupam agora com a qualidade do seu aprendizado. Nos países pobres, os pais cujas crianças podem aumentar a renda familiar trabalhando em fábricas de tapetes ou atividades similares, querem ter certeza de que vale a pena o sacrifício financeiro incorrido em mandá-los para a escola. No outro extremo do aspecto educacional, quem acompanha as notícias sobre a educação superior sabe como a garantia de qualidade adquiriu importância.

Que queremos dizer por “qualidade”? A definição padrão de qualidade é “adequação ao objetivo, com um mínimo de custo para a sociedade”. Mas, qual é o objetivo? Devemos ter duas metas: criar capital humano e criar capital social.

Capital humano significa o conhecimento e a capacitação individual que tornam a pessoa mais autônoma, mais flexível e produtiva. É o capital pessoal que você ou eu podemos investir para preencher as novas vidas. É a formação de seres humanos competentes.

Mas não basta o capital humano. Nenhuma pessoa é uma ilha, e precisamos também de capital social, que é a confiança nos outros e as redes de contatos. As comunidades são criadas pela união das pessoas que trabalham por um objetivo comum. O capital social significa a educação de cidadãos responsáveis.

O terceiro lado do meu triângulo é o custo. O custo elevado limita o acesso e, se a qualidade é a adequação ao objetivo com um custo mínimo para a sociedade, o custo elevado prejudica a qualidade.

Quando se expressa o desafio básico da educação em termos desse triângulo de forças, um fato incômodo fica claro: os métodos tradicionais de ensino e aprendizado não podem provocar as mudanças necessárias. Tentem aumentar o número de estudantes em cada turma. O acesso

pode aumentar e o custo cair, mas todos o acusarão de estar baixando a qualidade. Os métodos tradicionais usados para melhorar a qualidade tendem a reduzir o acesso e a elevar o custo, e este é claramente um problema. Ao longo de toda a história, a educação exibiu um vínculo insidioso entre qualidade e exclusividade. Só se pode assegurar uma alta qualidade excluindo muitas pessoas do acesso.

Este é o desafio. Pode a tecnologia fazer alguma coisa para ajudar? Poderá a tecnologia aumentar realmente o acesso, melhorar a qualidade e reduzir o custo, tudo ao mesmo tempo? A evidência mostra que pode, mas de que forma?

Como usar a tecnologia?

Em primeiro lugar vamos esclarecer o que entendemos por “tecnologia”. Minha definição preferida é, simplesmente, a de que tecnologia é a aplicação do conhecimento científico, e de outro conhecimento organizado, às tarefas por organizações que consistem em pessoas e máquinas. Quero acentuar as duas partes dessa definição. Em primeiro lugar, não estamos empenhados na busca fútil do método de ensino perfeito, mas aplicamos o “conhecimento científico” e “outro conhecimento organizado” – o que pode significar conhecimento tácito, artesanal, e experiência organizacional, para não mencionar uma ampla dose de bom senso.

Em segundo lugar, vivemos em um universo de pessoas e máquinas. O uso adequado da tecnologia envolve sempre pessoas e seus sistemas sociais. Uma forma simples e útil de pensar sobre como combinar as pessoas com a tecnologia na educação surge quando refletimos que o aprendizado implica dois tipos de atividade.

Com efeito, o aprendizado é uma mistura de dois tipos de atividade. Em primeiro lugar, há atividades que quem está aprendendo realiza de forma independente: ler um livro, ver um programa de televisão, ouvir uma conferência ou um áudio-cassete, redigir um ensaio ou efetuar cálculos matemáticos. Essas atividades constituem o grosso do aprendizado do aluno, pelo menos na educação superior. E são também as atividades que permitem o uso da tecnologia para ampliar o acesso, melhorar a qualidade e cortar o custo – esta é a chave. Isto acontece

porque os meios fundamentais do aprendizado independente – impressos, material de áudio e programas de televisão – custam relativamente pouco para reproduzir em grande número, desde que se tenha feito o investimento inicial na primeira cópia.

O volume ajuda a aumentar o acesso e reduz os custos, além de permitir a melhoria da qualidade, porque quando se produzem materiais em larga escala, pode-se investir o necessário para dar-lhe uma excelente qualidade.

Muito bem, mas a evidência mostra que a maior parte dos estudantes não têm êxito praticando apenas essas atividades independentes. A tecnologia precisa envolver as pessoas e os seus sistemas sociais: é preciso também realizar atividades interativas. “Interativo” é uma palavra escorregadia, que sofre muitos abusos. Uso-a para descrever uma situação em que uma atividade do estudante evoca resposta de outro ser humano: um professor, tutor ou outro estudante –, resposta orientada especificamente para aquele estudante.

O que estamos fazendo aqui é um exemplo óbvio. Ao me ouvirem cada um de vocês está praticando o aprendizado independente. Quando terminarmos, e vocês me fizerem perguntas, esse será um evento interativo – especialmente se provocarem, enquanto tomamos café, dizendo que não sei que estou dizendo. Outras atividades interativas são eventos, tais como: encontros diretos com outros alunos ou um tutor, a nota e os comentários de um professor a respeito do trabalho apresentado pelo aluno, perguntas feitas pelo telefone, a resposta dada a uma indagação enviada por e-mail, etc.

As atividades desse tipo são importantes para o sucesso da maioria dos estudantes. No entanto, elas são também mais caras, porque não se prestam às economias de escala, como acontece com as atividades independentes. Fazer vinte cópias adicionais de um CD-ROM custa quase nada, enquanto as atividades interativas adicionais exigem a participação de outras pessoas. No entanto, mesmo nesse caso é possível melhorar a qualidade e reduzir o custo, em comparação com a instrução tradicional.

As “universidades abertas” proporcionam um bom exemplo do aprendizado independente e interativo. Elas funcionam em larga escala, e utilizam amplamente a vantagem dessa escala para produzir materiais de alta qualidade e custo relativamente baixo. Com respeito às

atividades interativas, contratam um grande número de tutores, que se mantêm em contato direto com os estudantes. Esses tutores, que normalmente exercem essa função, em base de tempo parcial, são especialistas no tema do seu curso, e recebem treinamento especial para trabalhar em um sistema educacional baseado na tecnologia. Devido a esse treinamento e especialização, eles dão aos estudantes um apoio de alta qualidade, e com o seu trabalho é de tempo parcial, combinado normalmente com um cargo de professor em instituição tradicional, sua contribuição é também eficiente em termos de custo.

A economia da associação de atividades independentes e interativas pode ser imaginada, olhando as curvas de custo de cada uma delas, e referindo os custos totais ao número de estudantes. Dependendo do modo como associamos as duas podemos ter uma curva mais ou menos plana. Em outras palavras, o custo marginal por estudante adicional pode ser maior ou menor.

Quem pode beneficiar-se com o uso da tecnologia na educação?

Vou avançar para a próxima questão. A quem beneficia o uso da tecnologia na educação? Minha resposta é que todos se beneficiam. O conceito de associar atividades, interativas e independentes, leva naturalmente à idéia de associar a tecnologia e os professores em diferentes formas, com diferentes objetivos.

Em termos dos meus critérios de acesso, a qualidade e o custo da tecnologia alcançaram seu maior sucesso, até aqui, na educação superior. Isto acontece em parte porque o estudo universitário inclui, como é natural, uma maior proporção do aprendizado independente do que acontece no jardim de infância, por exemplo. Mas é verdade também, que os que criaram as primeiras universidades abertas pensavam que se pudessem demonstrar a credibilidade da tecnologia na educação superior, poderiam depois aplicá-la facilmente a outros níveis. O inverso poderia não ser verdade.

O que aconteceu com as universidades abertas em todo o mundo é a maior história de sucesso da nossa geração. Escrevi um livro sobre isso, mas não vou resumir-lo aqui. Bastará dizer que as universidades abertas reconfiguraram com êxito meu eterno triângulo. Internacionalmente as

doze maiores universidades abertas têm cerca de três milhões de estudantes, um aumento extraordinário no acesso. Em apenas um país, o Reino Unido, a Universidade Aberta tem hoje mais alunos, do que todas as universidades britânicas no ano em que a sua criação foi anunciada. O Reino Unido encomendou, também, uma avaliação independente dos custos implicados, e descobriu que o custo total de um diploma na Universidade Aberta, representava entre 60 e 80 por cento do custo correspondente nas instituições tradicionais.

Possivelmente, a maior surpresa para os céticos tenha sido em termos de qualidade. Hoje a *Open University* inglesa está situada nos dez por cento das melhores universidades, em termos de qualidade dos seus programas de ensino, conforme a avaliação da agência nacional de verificação da qualidade.

A camisa de força do eterno triângulo foi resgatada. O sucesso do aprendizado a distância na educação superior é uma tremenda boa notícia para a educação dos professores. O mundo vai precisar alguma coisa entre dez e trinta e cinco milhões de novos professores nos próximos dez anos, – e vai precisar treinar novamente muito milhões mais. Não há forma de que os métodos convencionais possam suprir tal demanda. Esta é uma questão à qual a tecnologia pode oferecer a resposta.

Onde podemos usar a tecnologia na educação?

Onde devemos usar a tecnologia na educação à distância? Houve uma época em que, a principal utilidade da tecnologia na educação, era a sua aplicação no ensino à distância. Mas isto não significa que se tratava de um fenômeno rural. A distância geográfica não é a única que existe. As pessoas podem estar separadas da educação pelo tempo, porque não se podem ajustar aos horários do ensino em sala de aula. Podem estar separadas socialmente, porque não se sentem à vontade em determinada instituição educacional. Podem estar separadas por uma incapacidade, porque não têm condições de chegar à instituição, não conseguem ouvir o professor ou enxergar o quadro negro.

Hoje a tecnologia está aberta a todos. Tenho dito que a educação moderna não é uma simples opção entre o ensino tecnológico e o convencional. A educação efetiva combina pessoas com a tecnologia.

Precisamos também adotar uma perspectiva ampla da tecnologia. Convido vocês a refletir sobre essa citação de Edith Mhehe, baseada na sua pesquisa com estudantes do sexo feminino da Universidade Aberta da Tanzânia:

Quando perguntei sobre a possibilidade de usar tecnologias de ensino alternativas, uma mulher sugeriu que a sua necessidade mais permanente não era de tecnologias de ensino, mas de outras tecnologias tais como máquinas de lavar, fogões e aspiradores de pó, que reduzissem o tempo gasto nos trabalhos domésticos e aumentassem o tempo de que ela precisava para estudar.

O que nos leva outra vez à minha definição de tecnologia, como aplicação do conhecimento científico, e de outro conhecimento organizado, a tarefas práticas por organizações que consistem em pessoas e máquinas. Um princípio fundamental no emprego da tecnologia na educação é começar com as necessidades dos alunos, não do professor.

Quais tecnologias?

Uma pergunta muito comum é “Quais as tecnologias que devemos usar?”. Espero que os vários princípios que esbocei permitirão a vocês tomar decisões a esse respeito. Vou recapitular alguns desses princípios. Em primeiro lugar, comecem da posição do aluno. Nosso objetivo deve ser usar a tecnologia para criar um ambiente efetivo e estimulante para o estudo, no local onde se encontra o aluno. O que significa, em segundo lugar, que a disponibilidade de uma determinada tecnologia é uma consideração fundamental. Por exemplo: a UNESCO está trabalhando agora na construção educacional do Afeganistão. Ora, seria fútil propor o uso da Internet em um país, onde só uma proporção minúscula da população tem acesso à eletricidade e ao telefone? O rádio, porém, é um meio popular e muito usado.

A disponibilidade está associada ao terceiro princípio, que é o custo. A melhor forma de alcançar os alunos é usar uma tecnologia a que eles já tenham acesso. Dependendo do país ela será mais ou menos sofisticada, o custo depende do quarto princípio, que é a qualidade do ensino que pode ser usada com a tecnologia disponível. Os melhores meios são aqueles

que são fáceis de usar, e não se baseiam na competência de um número limitado de programadores ou planejadores com conhecimentos sofisticados. Por exemplo: uma das razões pelas quais os áudio-cassetes são uma tecnologia popular, tanto entre os alunos como os professores, é o fato de que são fáceis de produzir e fáceis de usar.

Vendo o quadro mais amplo.

Vou agora recuar um passo para ter uma visão mais ampla. Respondi a algumas das perguntas que vocês podem fazer sobre a tecnologia. Na parte final desta palestra, vou sugerir alguns princípios simples que devem guiar vocês, quando forem chamados a discutir o emprego da tecnologia na educação superior com os membros da comunidade acadêmica a que pertencem, com seus líderes políticos, doadores estrangeiros ou vendedores de equipamento.

Vou sugerir-lhes quatro princípios, que devem ser aplicados à reflexão ou às ações relacionadas com a tecnologia de informação e comunicação. Todos eles começam com a letra P, o que vai ajudar a que sejam lembrados. Dois deles são modos de pensar a serem evitados e dois outros são positivos, que devem ser adotados. Vou discuti-los um por um.

Evitar preconceito

Meu primeiro P se refere ao preconceito, que é um estorvo. O mais comum é o do vendedor, para quem a tecnologia deve ser boa para o que você pretende, porque se eu a vender ganharei uma comissão. Naturalmente, ninguém se renderia a esse preconceito expresso de forma tão crua. No entanto, devemos lembrar que ele tem uma forte influência em boa parte do discurso público sobre a tecnologia da informação e da comunicação.

Minha recomendação é que sejam céticos a respeito das afirmativas sobre o valor da tecnologia, quando são feitas pelos que querem vendê-la ou por seus representantes na vida política. A comunidade dos vendedores de tecnologia da informação teve um grande êxito em convencer os líderes políticos, de que a tecnologia é a resposta a todos

os problemas educacionais. Às vezes, nossa missão é ser impopular, fazendo com que esses políticos desçam das nuvens.

Há também uma manifestação mais insidiosa do mesmo preconceito à qual devemos estar atentos. Trata-se da supressão de relatórios de pesquisa e de estudos de avaliação, que rejeitam a tese de que a tecnologia é capaz de melhorar tudo. Vocês têm lido a respeito do debate em torno das empresas farmacêuticas que impedem a publicação de pesquisas que custearam, se esses resultados põem em dúvida a segurança dos seus produtos. Ora, os vendedores de equipamento e de software financiam boa parte das pesquisas sobre a avaliação da tecnologia da informação nos métodos de ensino e no aprendizado nas escolas. Seu interesse é impedir ou atrasar a publicação dos resultados que sugerem que, a tecnologia não faz qualquer diferença, ou chega a resultados piores. Não deixem de lembrar disso ao ler esses estudos. Outra forma de preconceito que encontramos em relação à tecnologia é o favorável ao custeio pelo setor privado, em lugar do financiamento pelo setor público.

Identificar as porcarias

Meu segundo P está relacionado também com o preconceito: é a porcaria. A palavra descreve exatamente a situação que enfrentamos, muitas vezes, ao considerar o sentido que tem a tecnologia no campo da educação. Quando uma idéia se populariza, a imprensa tende a usá-la, indiscriminadamente. Quando encontramos um conceito em toda parte, é fácil suspender nosso julgamento crítico e admitir que a afirmativa é correta.

Vou dar um exemplo. Em número recente da revista *The Economist* encontrei esta passagem:

As pessoas importantes e sérias de todo o mundo estão vivendo uma obsessão pelo “hiato digital”. Aham que metade das pessoas do mundo nunca fizeram uma ligação telefônica. A África usa uma banda de frequências menor do que a cidade de São Paulo. Dúzias de forças-tarefa intergovernamentais se perguntam como os pobres podem conectar-se. No meio de toda essa atenção dada à falta de acesso à

Internet pelos países em desenvolvimento, algumas pessoas acham que problemas mais fundamentais estão sendo ignorados. Ted Turner, um dirigente dos meios de informação americanos, comentou no ano passado que não tem sentido dar computadores a pessoas se elas não tem acesso à eletricidade.

Será desnecessário argumentar longamente, no sentido de que vocês que querem aplicar a tecnologia à educação precisam ter boas antenas para identificar porcarias. A UNESCO, uma organização orientada para a cooperação intelectual, pode ajudar: uma das nossas tarefas é cooperar na exposição das idéias equivocadas, e estimulamos os governos membros da nossa Organização a praticar “políticas baseadas em evidências”. E ao fazer declarações sobre a tecnologia precisamos também buscar a evidência.

Pensar com uma ampla perspectiva

Passo agora do Ps ruins para os bons, que são os seus antídotos. O primeiro deles é ter uma ampla Perspectiva. Quero dizer que vocês precisam ver o uso da tecnologia no ensino e no aprendizado de uma perspectiva ampla. Já dei um exemplo do que isso significa, quando citei a pesquisa de Edith Mhehe sobre as mulheres que estudam na Universidade Aberta da Tanzânia. Para elas, as tecnologias domésticas ajudavam mais os seus estudos do que as tecnologias de aprendizado.

Outro exemplo da necessidade de pensar em termos amplos sobre a tecnologia vem da América Latina. Como se faz para transportar as crianças até a escola em uma região rural montanhosa, quando elas vivem bem longe e não queremos que cheguem à escola já cansadas? A resposta foi conseguir alguns burros. O problema é que pelas normas de aquisição das Nações Unidas é difícil comprar burros. Essas normas exigem especificações técnicas, um processo de licitação, etc. A solução é contratar os burros como consultores, o que está de acordo com essas normas. Aliás os burros têm grande vantagem, se comparados aos consultores humanos: eles não preparam relatórios.

Esses são exemplos extremos do pensamento a respeito da tecnologia para ajudar o aprendizado dentro de uma perspectiva ampla. As melhores tecnologias para ajudar as mulheres da Tanzânia e as

crianças latino-americanas aprender, eram tecnologias nas quais não pensamos como tais.

Portanto, recomendo a vocês que pensem sobre tecnologia de forma ampla. Mesmo quando falo de forma limitada sobre a tecnologia da informação e comunicação, devemos adotar essa perspectiva. A TIC é muito mais do que a Internet. Não se esqueçam de que há muitas tecnologias dessa categoria: livros, quadro negro, filme, rádio, televisão, ensino programado, etc. A Internet não as tornou obsoletas.

Durante o frenesi do dot.com, há dois anos, algumas empresas voltadas para o campo educacional cometeram esse erro, presumindo que para estudar os estudantes queriam usar exclusivamente a Internet. Mas não era o que eles queriam, e essas empresas ou foram à falência ou tiveram que adotar uma visão mais ampla do aprendizado assistido pela tecnologia. A tecnologia sempre envolve as pessoas e seus sistemas sociais. Em mais alguns minutos voltarei a parte da evidência sobre o que os estudantes querem e preferem, mas primeiramente vou identificar meu segundo P positivo.

Uma posição de equilíbrio

Que é assumir uma Posição de equilíbrio. Precisamos assumir essa posição em muitas dimensões. Vejamos a primeira delas: o ensino e o aprendizado são as duas faces da mesma moeda. No entanto, ao usar tecnologia na educação faz uma diferença começar em um lado ou no outro.

Até recentemente havia duas diferentes tradições na aplicação da tecnologia à educação superior. Em primeiro lugar, havia a tradição americana, que começa com o ensino e tenta a tecnologia para expandir a gama de ação e o impacto do professor. Eu a chamo de abordagem da sala de aula remota. A idéia é criar uma rede de salas de aulas e usar a tecnologia, usualmente vídeo por satélite ou uma linha terrestre, para levar a lição do professor, ao vivo, aos alunos situados em locais remotos. O sistema é interativo, e os estudantes podem fazer perguntas.

Até cerca de cinco anos atrás, esse método era o que a maior parte dos americanos queriam dizer quando falavam em “aprendizado à distância”. O que causava confusão, porque a maior parte do resto do

mundo tem uma tradição diferente, começando com o outro lado da moeda, ou seja, com o aprendizado, e usando a tecnologia para criar um bom ambiente de aprendizado para o aluno, onde quer e quando quer que ele quisesse estudar. Uma abordagem que tinha vantagens, tanto em eficiência como em economia. Em eficiência, porque ao adaptar a tecnologia às necessidades do estudante, em lugar das necessidades do professor, pode-se criar um vigoroso ambiente de aprendizado. Em economia porque essa abordagem pode funcionar em escala, ao contrário da sala de aula remota.

Uma das grandes realizações da Internet foi terminar com essa dicotomia. A tradição americana saiu perdendo, porque a Internet nos deu um novo instrumento para alcançar o estudante em qualquer lugar e em qualquer momento. Aqueles de vocês que trabalham nesse campo se lembrarão de que há cerca de quatro anos a palavra “assíncrona”, que até então não era comum no vocabulário da educação, passou a ser tão familiar como a torta de maçã.

É o que se pode dizer a respeito da primeira dimensão. Quando usamos tecnologia queremos acentuar o aprendizado ou o ensino? Deixei claro a minha preferência. É ao mesmo tempo mais efetivo e mais eficaz em termos de custo concentrar-nos na melhoria do acesso ao aprendizado, melhorando a sua qualidade e reduzindo o seu custo. Por assim dizer fazendo uma reengenharia no triângulo básico que define o desafio que nos propõem, como educadores, os vetores do acesso, da qualidade e do custo.

A segunda dimensão significa procurar o equilíbrio na resposta à pergunta: ensinar e aprender para que? Uma distinção útil entre a tecnologia da informação empregada no ensino e no aprendizado dos computadores, e a mesma tecnologia usada para o ensino e o aprendizado de tudo o mais. Parece uma distinção óbvia, mas sempre ela é feita. Todos estamos de acordo em que as tecnologias de informação e comunicação são úteis para ensinar a respeito delas mesmas, mas é uma falácia lógica, extrapolar e presumir que sejam, também, o melhor caminho para ensinar e aprender a respeito de todas as outras coisas.

Vou dar um exemplo: é o chamado Buraco na Parede. O projeto é a iniciativa de Sugata Mitra, do Instituto Nacional para a Tecnologia da Informação, um dos melhores cérebros dessa área de atividade. Mitra tinha observado seu filho de cinco anos brincando com um

computador, e concluiu que as crianças podiam aprender a usar computadores por si mesmas, com uma ajuda mínima dos adultos. Uma hipótese que pôde testar instalando um computador com uma tela de toque na parede da rua de uma favela de Delhi, onde a maioria das crianças não iam à escola. O computador não tardou a ficar conhecido como “o buraco na parede”.

Para citar Mitra: *“As crianças entre 8 e 13 anos vieram correndo ver o buraco na parede. Dentro de uma hora estavam brincando com ele. Em uma semana já podiam ativar as funções mais comuns de um computador: cortar e arrastar, copiar, colar, renomear e salvar arquivos, etc. Dentro de um mês estavam usando jogos e recebendo programas da Internet. Os pesquisadores observavam incrédulos. Os jornais explodiram com histórias”*. James Wolfensohn, do Banco Mundial, foi visitar o lugar.

Como resultado, a experiência foi ampliada. Desde agosto do ano passado, trinta computadores foram instalados pelo governo indiano no extenso bairro de Madangir, ao Sul de Delhi. Para citar Mitra outra vez: – *“Centenas de crianças se amontoam em torno deles durante todo dia. Sua compreensão é instintiva e incrivelmente correta. Elas querem ter acesso a um teclado, mas não sabemos como fabricar um que possa ser mantido ao ar livre”*. Outros computadores foram instalados em uma área pobre de Uttar Pradesh, onde as meninas levam mais tempo brincando com eles do que os meninos. Dessas experiências Mitra extraiu duas conclusões:

A primeira, é que existe o que ele chama de Educação Minimamente Invasiva. De acordo com o diretor de uma escola situada perto dos buracos na parede, as crianças parecem ser capazes de aprender qualquer coisa por si mesmas. A segunda conclusão de Mitra, é que como os professores não são necessários para que as crianças aprendam a tecnologia de informação e comunicação, poderia ser possível ampliar esse treinamento do meio milhão de estudantes treinados cada ano pelo seu instituto, para as centenas de milhões que precisam ser preparados para fazer do hiato digital uma coisa do passado.

A pergunta que deixo com vocês é a seguinte: o que as experiências de Sugata Mitra nos dizem sobre o uso da tecnologia de informação e comunicação, para ensinar a essas crianças outros assuntos além da habilitação nessa própria tecnologia?

Lições da Universidade Aberta

No campo da educação superior, algumas das respostas mais completas às perguntas sobre os fins para os quais os estudantes gostam de usar a tecnologia vêm da Universidade Aberta do Reino Unido, que eu tive o grande privilégio de dirigir até ingressar na UNESCO, há dois anos.

Com mais de 150.000 estudantes trabalhando *on-line* em suas casas, a Universidade Aberta pode ser a maior universidade *on-line* de todo o mundo. A princípio, no fim da década de 1980, ela oferecia cursos com alguns componentes pela Internet, de modo que isso deixou de ser novidade. Ao procurar as evidências não precisamos nos preocupar com efeitos Hawthorne. O fato é que os estudantes da *Open University* têm uma ampla gama de facilidades *on-line* à sua disposição. Quais delas são usadas?

Em primeiro lugar, eles utilizam a Internet para transações informativas e administrativas. Toda semana 50.000 alunos recorrem a uma facilidade que lhes permite verificar suas notas, para ver como se saíram na última prova. Número que aumenta para 100.000 por semana quando são publicados. Um estudante, que devia estar se sentindo muito inseguro, usou cem vezes esse recurso no ano passado. No entanto, só 30% dos estudantes utilizam a facilidade que lhes permite matricular-se *on-line* nos cursos; os outros parecem precisar da garantia humana de que a sua escolha de cursos se ajusta ao programa em andamento, e gostam também de conversar com o orientador acadêmico. Por outro lado, a *web* é muito popular nas transações simples de reserva, como por exemplo, para as sessões residenciais, em que 10.000 reservas *on-line* foram feitas em 2001, assim como para as cerimônias de graduação.

A tecnologia *on-line* faz também muito sucesso quando abre novas oportunidades, como na comunicação entre os estudantes. Todo dia cerca de 240.000 e-mails e conferências por computador circulam o sistema da Universidade Aberta. A maior parte dessas mensagens podem não ter importância acadêmica duradoura, mas aumentam muito o sentido de comunidade universitária. Outra nova oportunidade é a consulta a bibliotecas e museus pelo computador. A Universidade seleciona e mantém atualizada uma coleção de documentos *on-line* para cada curso, e o acesso a essa facilidade aumentou de 114.000 documentos consultados em 2000 para 766.000 em 2001. Os alunos

preferem buscar diretamente os documentos relevantes, em vez de arriscar-se a usar um sistema de busca. O número de artigos de e-jornal consultados aumentou de 37.000 em 1999, para 273.000 em 2001.

A principal conclusão que extraio da observação do acesso *on-line*, pelos estudantes da Universidade Aberta, é que eles usam a tecnologia mais para as atividades associadas com seus estudos, do que para acessar o conteúdo principal dos seus cursos. Eles deixam claro, por exemplo, que preferem ler livros, não como arquivos baixados do computador. Não obstante, se converteram rápida e maciçamente à tecnologia *on-line* para comunicar-se com a Universidade.

Os pontos fortes do aprendizado on-line

Naturalmente, as tecnologias *on-line* podem ser úteis no aprendizado. Elas têm duas virtudes. Em primeiro lugar, apóiam experiências de aprendizado ativas. Em segundo lugar, apóiam o acesso a uma ampla gama de meios e de oportunidades para aprender. O desafio de fato, é que planejar boas experiências ativas de aprendizado é um processo dispendioso, porque exige muito trabalho pelos professores.

Precisamos investir mais no estudo da produtividade do ensino e do aprendizado on-line. A meta é aplicar o tempo dos professores, planejando atividades de aprendizado que de fato aumentem a produtividade do aprendizado para os alunos. Todos sabemos que, com muita freqüência, recursos enormes são devotados a conhecer uma bela aplicação à web que acrescenta pouco valor para o estudante. Esta é outra área onde precisamos buscar o equilíbrio, entre o esforço feito pelos professores e a vantagem trazida aos estudantes.

CONCLUSÃO

Chegou a hora de concluir. A tecnologia é a resposta, mas qual era a pergunta? Sugeri por que esta é a principal questão diante de nós: como podemos usar a tecnologia para enfrentar o desafio principal da educação no século XXI, ou seja, como aumentar o acesso, elevar a qualidade e reduzir o custo – tudo ao mesmo tempo.

Sugeri também que a tecnologia pode nos trazer respostas. Mas preveni que não se deixem levar pelos preconceitos e pelas porcarias que poderão ouvir de alguns dos que promovem a tecnologia. Com efeito, insisti com vocês para pensarem em termos amplos sobre o emprego da tecnologia, buscando o equilíbrio na forma de usá-la.

Espero que achem essas idéias úteis quando enfrentarem os desafios do treinamento inicial e continuado dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANIEL, J. S. e C. Marquis. Independence and Interaction: Getting the Mixture Right, *Teaching at a Distance*, 1979, 14 pp., 29-44.

_____. Independence and Interaction in Distance Education: New Technologies for Home Study, *Programmed Learning and Educational Technology* (PLET), 20(3), 1983 pp.155-160.

_____. Lessons from the Open University: Low-Tech Learning Often Works Best, *The Chronicle of Higher Education*, September 7, 2001, p. B24.

MHEHE, Edith . Confronting barriers to distance study in Tanzania, in E.J. Burge e M. Haughey (eds.) *Using Learning Technologies: International Perspectives on Practice*, Routledge Falmer,2001, pp. 102-111.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM GRANDE DESAFIO

*Maria Umbelina Caiafa Salgado**

A escola é a mediadora entre o projeto de Educação da sociedade e a auto-realização das pessoas. Dizemos que toda sociedade tem seu projeto coletivo de Educação que, bem ou mal, se configura no sistema educacional que esta sociedade deu conta de criar legalmente e de fazer funcionar efetivamente. A escola é uma mediadora importante nesse processo, e faz isso, principalmente, por intermédio do professor, isto é, do aluno, que tem o seu projeto pessoal, que vai à escola buscar sua realização no projeto da sociedade.

Boa tarde. Quero inicialmente, agradecer à Presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE) a honra do convite para participar deste evento e poder fazer algumas considerações sobre esse grande desafio que é, hoje, a formação de professores. Talvez não seja o grande desafio, mas com certeza é **um** desafio entre outros grandes. De qualquer maneira, embora o professor não possa ser o único responsabilizado pelo fracasso das crianças na escola – pois há todo um contexto, toda uma série de fatores que concorrem para isso –, não há dúvida, de que começar a tratar adequadamente a formação dos professores é um passo importante e indispensável, para que se possa resolver a questão da melhoria do nosso ensino básico. (Vou reportar-me à Educação básica, especialmente ao ensino fundamental, no qual tenho mais experiência com a formação de professores).

* Coordenadora pedagógica do Veredas – Formação Superior de Professores, Curso Normal Superior a distância, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação a 14.000 professores das redes públicas de Minas Gerais, em parceria com 18 Instituições de Ensino Superior.

Começo analisando alguns números que são do conhecimento de todos. São dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2002, que mostram o muito que ainda temos de fazer até alcançar o que a LDB propõe para a formação dos professores do ensino básico.

O *slide 1*, apresenta dados do ensino fundamental, apenas da 1ª à 4ª séries. Se considerarmos a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no sentido de que os professores da Educação básica sejam formados em nível superior, de graduação plena, identificamos nesses dados um débito bastante grande: nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas 30% das funções docentes estão ocupadas por pessoas que possuem nível superior. Cerca de 67% possuem somente o ensino médio – sem contar os 3% que não têm sequer o médio. Assim, no Brasil como um todo, há 70% de ocupantes de funções docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que ainda necessitam adquirir a formação almejada.

SLIDE 1 – Funções docentes no ensino fundamental (1º ciclo) por localização e nível de formação

UF	Total	Fundam. Incompleto	Fundam. Completo	Médio Completo	Superior Completo
Brasil	809.125 (100%)	5.126 (1%)	17.888 (2%)	541.713 (67%)	244.798 (30%)
Norste	76.650 (100%)	1.107 (2%)	3.186 (3%)	67.268 (88%)	5.360 (7%)
Nordeste	278.478 (100%)	2.993 (1%)	11.258 (3%)	222.684 (79%)	48.110 (17%)
Sudeste	284.380 (100%)	485 (-)	1.738 (1%)	159.217 (54%)	129.231 (45%)
Sul	112.810 (100%)	271 (-)	1007 (1%)	60.479 (54%)	51.053 (45%)
C. Oeste	56.807 (100%)	270 (-)	699 (1%)	31.665 (56%)	24.173 (43%)

Quando fazemos a análise por região, o quadro fica, ainda, mais dramático. As Regiões Norte e Nordeste têm, respectivamente, 7% e 17% de formados em nível superior. A Região Centro-Oeste conta com 43%, mas se excluirmos os números relativos ao Distrito Federal, este percentual cai significativamente. É muita gente que ainda precisa ser formada em nível superior!

Se considerarmos a Educação básica como um todo, incluindo também as classes de alfabetização e a pré-escola, como mostra o *slide* 2, vamos encontrar, em todo o país, 2.369.672 funções docentes, cujos ocupantes com curso superior somam apenas, 1.340.639. É interessante observar que, mesmo o ensino médio, tem 48.801 funções docentes ocupadas por pessoal formado apenas no próprio nível médio. Assim, é mesmo um grande desafio podermos superar essa situação.

SLIDE 2 – Funções docentes na Educação básica por etapa e nível de formação

Brasil	Total	Fundam. Incompleto	Fundam. Completo.	Médio Completo	Superior Completo
Educação infantil	259.203	2.662	8.784	176.724	71.033
Classes alfabetiz.	32.281	856	2.215	30.314	4.896
1ª a 4ª série	809.125	5.126	17.888	541.313	244.798
5ª a 8ª série	800.753	338	2.098	196.593	601.624
Ens. médio e profis.	468.310	48	273	48.801	418.188
Total	2.369.672	9.030	31.258	994.745	1.340.639

Quando o Professor Célio Cunha me falou a respeito da contribuição para este evento, perguntei se a demanda era por um relato de experiência ou por uma abordagem mais geral, e ele respondeu que seria uma abordagem mais geral. Foi isso, pois, que procurei fazer, refletindo em torno das coordenadas que se colocam hoje para a formação dos professores, segundo o que tenho vivenciado e trabalhado.

O *slide* 3, de certa forma, resume as questões contextuais envolvidas na formação dos professores no mundo contemporâneo, pois estamos trabalhando ainda em um cenário de crise da Modernidade. Essa crise se instalou há muito tempo, e talvez esteja até em fase de esgotamento, mas ainda estamos lidando com isso no nosso cotidiano.

SLIDE 3 – Crise da modernidade

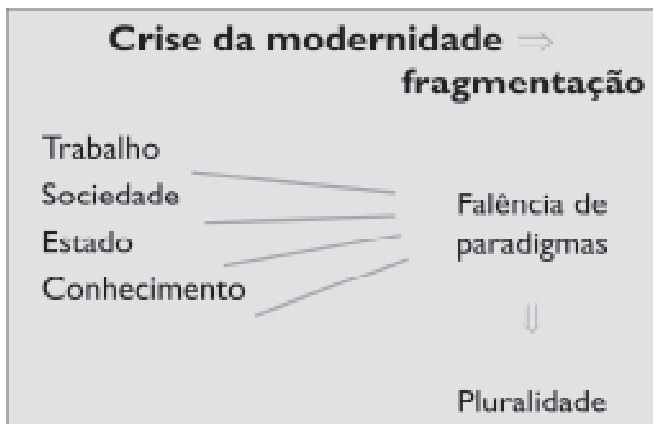


Vou abordar ligeiramente a questão dessa crise da Modernidade. Em relação a ela, muita coisa se poderia dizer, mas no *slide* 4 destaco uma: desde metade do século passado, século XX, assistimos à fragmentação dos grandes sistemas que marcaram a Modernidade. Por exemplo, a grande fábrica *taylorista* e *fordista*, toda articulada, que englobava desde o primeiro tratamento da matéria prima até a venda do material produzido, fragmentou-se em uma série de unidades menores, mais ágeis, que se organizam em redes para atender ao que Coriat (1979) chama de um “mercado regido pela demanda” e não mais pela oferta, como era no paradigma *fordista*.

Essa fragmentação repetiu-se na sociedade como um todo e, assim, categorias como, por exemplo, as classes sociais – seja no sentido marxista ou weberiano –, deixaram de ser elementos centrais na

explicação sociológica, ao passo que ganharam ênfase os movimentos sociais, vistos como agrupamentos mais fluidos e regidos por objetivos mais imediatos.

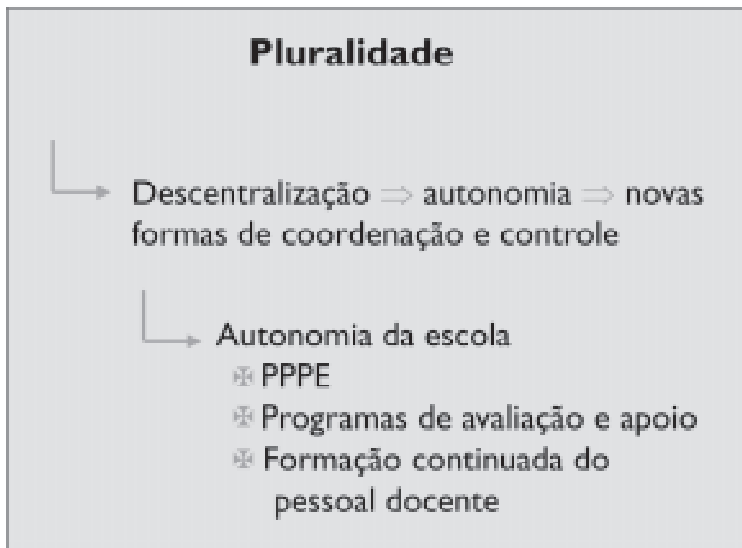
SLIDE 4 – Crise da modernidade



Assim, como vemos no *slide 5*, as mudanças que levaram à falência dos paradigmas modernos resultaram na ênfase à pluralidade, à multiplicidade, o que teve implicações para a sociedade, em geral, e também para a Educação. Focalizando a Educação, podemos identificar, primeiro, um efeito de descentralização, que se evidencia na busca de autonomia para as escolas – manifestada, principalmente, na idéia de cada escola se orientar por um projeto pedagógico próprio, desenvolvido coletivamente por todos os seus membros. Ao mesmo tempo, contudo, percebemos o surgimento de novas formas de coordenação e controle, pois se agora não temos mais o currículo mínimo – com a lista de disciplinas e o número de horas estipulado para cada uma, com pré-requisitos e co-requisitos –, temos mecanismos de avaliação por meio dos quais, o Ministério da Educação (MEC) busca exercer sua função de coordenador da política educacional e articulador dos sistemas estaduais e municipais e, portanto, de toda a Educação no Brasil.

Nessa perspectiva, a formação do pessoal docente começa a acontecer no contexto da própria escola e os programas de avaliação passam, também, a abranger a formação e o desempenho dos professores.

SLIDE 5 – Pluralidade



A fragmentação dos paradigmas da Modernidade influenciou a formação de professores, sobretudo pela emergência de novas questões vinculadas às relações entre o conhecimento científico e outros saberes. Desde meados do século XX, a Ciência moderna vinha sofrendo críticas que denunciavam relações entre a produção do conhecimento científico, as hierarquias de prestígio do mundo acadêmico e as forças dominantes, políticas e econômicas. Assim, a neutralidade e a objetividade da Ciência tornaram-se objeto de crítica externa, principalmente por parte do marxismo. Mas, mesmo dentro do próprio campo científico, surgiram questões sobre a objetividade do conhecimento. Por exemplo, com o desenvolvimento da Microfísica, percebeu-se que, ao serem medidas, as partículas subatômicas alteram o curso de seu movimento. A Teoria da Relatividade também contribuiu para mostrar que nosso conhecimento sobre a realidade é somente o conhecimento de nossa ação sobre ela, e não da própria realidade. Com isso, além dos conhecimentos científicos, uma série de outros saberes foram ganhando *status*, e assistimos à criação de objetos epistêmicos, diferentes daqueles que até então eram considerados os únicos legítimos.

No *slide* 6, tentei resumir essas mudanças no modo de encarar o conhecimento científico. A concepção que representava o conhecimento por meio da metáfora da árvore, passou a não mais dar conta de explicar a natureza das diferentes ciências. Essa representação era hierárquica e unidimensional: quanto mais cedo uma disciplina se tornara independente da Filosofia, mais perto do tronco e das raízes ela era representada, significando que era mais sólida, mais matematizável. Quanto menos matematizável menos sólida a disciplina era considerada, e os conhecimentos por ela produzidos seriam pouco objetivos, *light*. Hoje, essa metáfora não serve mais, uma vez que os limites entre as disciplinas perderam nitidez, e os saberes ligados ao bom senso, ao conhecimento artístico e às práticas passaram a circular na periferia das disciplinas. Da mesma forma, com o desenvolvimento da Etnometodologia, deixou-se de tentar isolar o objeto da Ciência das variáveis contextuais, que passaram a serem consideradas como parte dele.

SLIDE 6 – A informática e as comunicações

⇒ a Sociedade do Conhecimento	
Da metáfora da árvore à metáfora da rede: novos critérios de validade do conhecimento	
- Divisões dicotômicas	- Esmacimento de limites
- Disciplinas	- Saberes
- Objeto delimitado	- Multidimensionalidade
- Sentido único linear	- Múltiplas conexões - zonas de contato móveis
- Razão técnica	- Razão comunicativa
- Oposição ao senso comum	- Reconhecimento do senso comum
- Neutralidade	- Admissão das relações saber/ poder

Nessa situação, tornaram-se temas de estudo científico, os jogos de linguagem e os sistemas de ação (por meio dos quais se constrói a realidade individual e social), que trouxeram para esfera da Ciência elementos como o cotidiano, o senso comum, os jogos e as práticas, que antes não tinham *status* de objeto de Ciência.

Isso levou a uma mudança fundamental na formação do professor, porque criou a possibilidade de tomar a prática como um campo de produção do conhecimento e não apenas de aplicação da teoria. E mais, trazendo para o campo da Ciência a vida diária, os sentimentos e as emoções, a nova forma de conceber o conhecimento criou maneiras diferentes de pesquisar a Educação e a formação dos professores.

Assim, abriu-se espaço para que novos estudos a respeito desse tema tomassem vulto. Nas duas últimas décadas do século XX, foram realizadas muitas pesquisas, algumas orientadas para a relação – pessoa e o profissional docente, outras buscando mais identificar os saberes, os conhecimentos que um professor realmente precisa ter para bem desempenhar suas funções, o que autores, como Tardif (2000), chamam epistemologia da prática profissional (*slide 7*).

SLIDE 7 – Epistemologia da prática profissional

Epistemologia da prática profissional:
estudo do conjunto de saberes
utilizados realmente pelos profissionais
em seu espaço de trabalho cotidiano
para o desempenho de todas as suas
tarefas.

Aquele mote da Conferência de Jomtien, que todos repetem, traduz bem isso: na Sociedade do Conhecimento é importante levar em conta todas as dimensões do ser humano: aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (*slide 8*). Nesse contexto, quem é o professor?

Como sintetizo no *slide 9*, esta pergunta já obteve diferentes respostas. Passamos pela representação do professor, como aquele indivíduo que tinha vocação ou que tinha uma missão a cumprir. Passamos pela idéia do educador desprendido e idealista. Passamos também pela representação dele como técnico do ensino e como trabalhador da Educação. Atualmente, vimos discutindo a idéia do professor como um **profissional** da Educação no sentido estrito do termo. A própria LDB de 1996 (*slide 10*), afirma que o professor é um profissional e coloca as

questões da formação docente em um capítulo denominado: “Profissionais da Educação.” Além disso, determina que o professor tenha “formação inicial e continuada” e “valorização”, o que é traduzido como, “ingresso por concurso, piso salarial, aperfeiçoamento profissional, período para estudo, planejamento e avaliação, condições de trabalho e participação no planejamento pedagógico da escola”. Nessa perspectiva, luto pela idéia da transformação do professor em um profissional.

SLIDE 8 – Formação na Sociedade do Conhecimento

- Aprender a aprender
- Aprender a fazer
- Aprender a conviver
- Aprender a ser

SLIDE 9 – Quem é o professor?

- Magistério como vocação e sacerdócio
- Educador
- Profissional do ensino
- Trabalhador da educação
- Profissional da educação

SLIDE 10 – O professor na LDB

- Profissional da educação
- Formação inicial e continuada
- Valorização (ingresso; piso salarial, aperfeiçoamento profissional; período para estudos, planejamento e avaliação; condições de trabalho)
- Participação na proposta pedagógica da escola

Mas como se define o profissional, classicamente? A representação clássica do profissional liberal, que se caracteriza por ter formação de alto nível, autonomia no seu trabalho, direito de ser julgado em questões profissionais apenas pelos pares, um *ethos* específico da profissão, liberdade para improvisar, entre outras coisas, que os estudiosos identificaram. É fácil perceber que os professores não têm todos esses privilégios, que possuem alguns deles apenas em parte, ou mesmo que, pela natureza de suas funções, são mais **funcionários** do que **profissionais**.

Mais grave do que isso, porém, é a constatação, conforme nos diz Tardif (2000), de que a própria concepção clássica de profissional está em crise no momento atual, uma crise que possui pelo menos quatro dimensões, como nos mostra o *slide* 11.

SLIDE 11 – Crise do profissionalismo

- Crise da perícia profissional: de ciência aplicada a saber; racionalidade limitada
- Insatisfação e crítica contra a formação universitária - escolas normais e rede escolar
- Crise do profissionalismo e do poder profissional
- Crise da ética profissional (seres humanos como finalidade ação profissional)

Primeiro é uma crise de perícia profissional, ou seja, a Ciência aplicada passou a conviver com saberes – por exemplo, a alopatia com a homeopatia, a acupuntura, uma série de outras técnicas que hoje a permeiam as práticas ligadas à saúde. Com isso tem havido uma grande reestruturação dos campos profissionais, e a redistribuição de poder e prestígio entre eles vem ficando bem diferente. Atividades que, antes, eram preconceituosamente discriminadas – por exemplo, a música popular, a dança, o canto, as artes cênicas em geral –, hoje têm currículo oficial e formação universitária. Essa reconfiguração dos campos profissionais também mostra a segunda dimensão da crise de que fala Tardif (2000): está em cheque também a formação universitária separada da vida. A terceira dimensão refere-se ao poder profissional,

atualmente regulado por relações de emprego. O antigo profissional liberal, hoje, passa a ser empregado ou empresário e sua atividade é intermediada por instâncias organizacionais e burocráticas – como, por exemplo, no caso do médico, os planos de saúde. Finalmente, há questões gravíssimas de Ética que afetam a todos os profissionais.

Tudo isso nos deixa com a idéia desconfortável de que, ao conceber o professor como um profissional, estamos entrando em uma “canoa furada”. O importante, no entanto, é rever a concepção de profissional, considerá-la em novo contexto e novas condições. Esse caminho que desejamos trilhar começa pela pergunta: quais são os saberes profissionais dos professores, os saberes que eles utilizam efetivamente no seu cotidiano? (*slide 12*)

SLIDE 12 – Questionamento da formação

- Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, os saberes que eles utilizam efetivamente em seu cotidiano?
- Em que e como esses saberes se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores ou dos incorporados à formação universitária dos futuros professores?
- Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários?

Isso não era importante no contexto de que se pensava a Educação como uma Ciência aplicada, ou melhor, um campo de aplicação de outras Ciências, mas no momento em que se passa a conceber a prática como uma esfera em que se pode produzir conhecimento legítimo, é fundamental perguntarmos quais são os saberes profissionais que interessam realmente aos professores, e não nos restringirmos à erudição e à aplicação de conhecimentos produzidos sob a ótica de outros campos.

A pergunta seguinte é: em que e como esses conhecimentos se distinguem dos saberes universitários elaborados pelos pesquisadores ou daqueles incorporados à formação universitária dos futuros professores? Não se nega a importância dos saberes organizados na Academia, nem das outras áreas correlacionadas com a Educação, nem

da própria Educação, mas se problematiza a relação que tudo isso tem com a formação dos futuros professores e se pergunta que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os saberes acadêmicos.

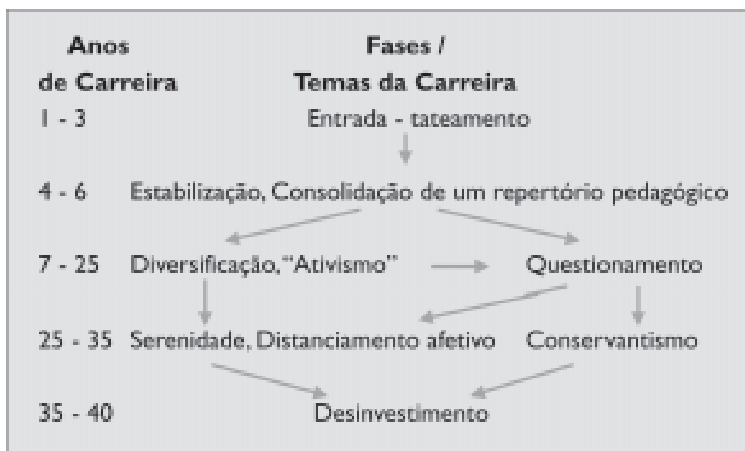
Muitos elementos podem ajudar-nos a responder essas perguntas; primeiro, a lembrança de que o professor é uma pessoa. Apenas no fim do século XX se tomou como objeto de estudo, de pesquisa, o professor enquanto pessoa, cuja vida passa por fases que interagem com suas atividades profissionais. No *slide* 13, resumo o estudo de Huberman (2000), que identifica fases diferenciadas nas carreiras dos professores. O próprio autor diz que esse estudo não pretende criar um modelo científico, mas procura estabelecer coordenadas gerais, uma vez que há muitas exceções, que fogem aos esquemas. Em linhas gerais, o autor vê na entrada do professor na profissão uma fase que ele chama de *tateamento*. É um período ainda de aprendizagem, em que o professor não tem segurança em suas ações e decisões. Depois ele evolui para a fase de *estabilização*, que corresponde à consolidação do seu repertório pedagógico. A seguir, na etapa da *diversificação*, ele começa a ter produção própria e, segundo Huberman (2000), geralmente sai da sala de aula para cumprir alguma função julgada mais importante. Se ele fica na docência, pode cair em um processo de *questionamento* ou de *conservadorismo*, e até de *distanciamento* do aluno, adquirindo uma espécie de *serenidade* alimentada pela proximidade da aposentadoria. Na fase final da carreira, começa o *desinvestimento*, em que o professor vai cortando pouco a pouco os laços que o ligavam à profissão. Estudos como esse destacam que a formação de professores se dá em pessoas vivas e que o *profissional professor* interage continuamente com a *pessoa professor*.

Assim, é necessário que tenhamos uma nova *epistemologia*. Se o professor usa saberes próprios e esses saberes estão articulados intimamente com sua vida pessoal, é importante que se pense em analisar essa *epistemologia da prática* desse profissional que é uma pessoa. Nessa perspectiva, torna-se fundamental estudar o conjunto dos saberes utilizados realmente pelo professor, em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de sua prática.

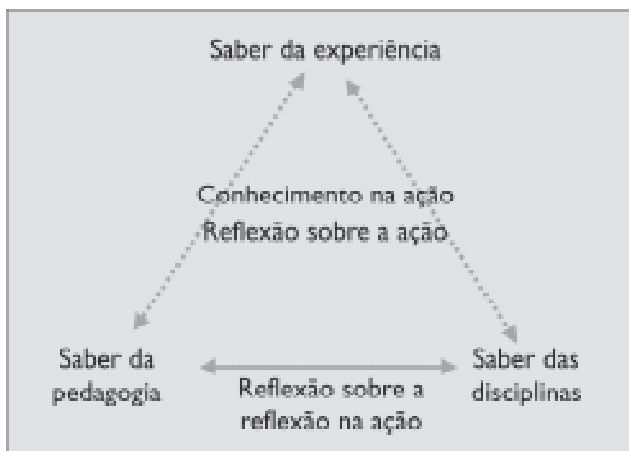
No *slide* 14 fiz uma síntese entre as idéias de dois autores: o “*triângulo do conhecimento*” de Nóvoa (1995) e a proposta de Schön (1992), a respeito do aprender na ação e na reflexão. Nóvoa explica que normalmente se colocam na base do triângulo os saberes da Pedagogia e os das disciplinas

que o professor ensina. São os conteúdos que ele trabalha na Universidade, na Academia. Os saberes da prática não tinham uma presença muito forte, até 20 anos atrás ou um pouco mais. É a partir dessa época que se começa a prestar atenção ao fato de que o professor produz conhecimento quando age, quando tem que tomar decisões na sala, numa situação complexa. Ele reflete naquele momento para dirigir o fluxo da sua ação. Assim, há uma reflexão sobre a própria prática que se dá nela mesma. Contudo, há também uma reflexão distanciada, que se dá nos momentos relacionados com a Academia.

SLIDE 13 – Estudos sobre a vida e a carreira dos professores



SLIDE 14 – Saberes Docentes



No *slide* 15 procuro, ainda usando o mesmo esquema, mostrar por que é importante levar em conta os saberes da prática, definindo-os como, não apenas o que o professor aprende nas atividades em sala de aula, mas também os saberes que ele constrói na vivência da instituição escolar e no sistema educacional: os pareceres do CNE e dos Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação lidos pelos professores, as instruções de serviço, os programas, os parâmetros, os livros didáticos. Também é importante lembrar a prática política, nas entidades representativas da categoria dos professores e, obviamente, a formação acadêmica – que é uma fonte essencial de formação profissional, cuja importância não pode ser diminuída pelo reconhecimento da existência e da importância de outras.

SLIDE 15 – Saberes Docentes



Nesse quadro, como vemos no *slide* 16, amplia-se a noção de prática docente. Prefiro chamá-la de prática pedagógica, na medida em que ela tem, além da dimensão instrumental, uma dimensão reflexiva e uma dimensão política, que extrapolam a sala de aula; considerando apenas a dimensão instrumental, o professor até poderia ficar restrito à sala de aula, mas na medida em que sua prática é concebida como reflexiva e política, supõe-se que o professor atue também no âmbito da escola e da sociedade.

SLIDE 16 – Novo significado do saber docente

Epistemologia da prática profissional, estudo sobre a vida de professores e dimensões da prática pedagógica:

- instrumental
- reflexiva
- política

Na formação de professores, é importante considerar essas três dimensões, de modo que o professor venha a ser um *especialista* e, ao mesmo tempo um *pensador* e um *cidadão* (slide 17). É bom colocar a dimensão de *especialista* em primeiro lugar, porque temos de resgatar alguma coisa que jogamos fora por muito tempo, com receio da pecha de “*tecnicismo*”: o professor tem que ser um *especialista*, tem que conhecer bem os conteúdos que ensina e tem que conhecer metodologia de ensino, de maneira a distinguir-se do “leigo”. E na categoria de “leigos” estamos entendendo não só os que carecem de formação de nível superior, mas também casos como, por exemplo, o engenheiro que ensina Matemática na educação básica, o dentista que ensina Biologia ou o advogado que leciona Língua Portuguesa. Quando falamos da dimensão de *especialista*, admitimos que conhecer um conteúdo na ótica de outra profissão não garante que alguém saiba ensiná-lo, e muito menos desempenhar outras funções de um professor. O resgate dessa dimensão é importantíssimo, até mesmo para viabilizar a dimensão do *pensador*, isto é, do profissional que compreende o sistema educacional, a relação dele com a sociedade, a relação da escola com a sociedade e com o sistema educacional, e a relação dele próprio com a instituição escola, com a gestão da escola e com as crianças e suas famílias, o ensino, o currículo e tudo mais. A terceira dimensão, o professor como *cidadão*, significa o compromisso dele com a democracia, com a busca da qualidade para todos na Educação.

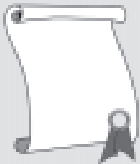
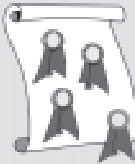
Ao pensar desse modo, nessas três dimensões da formação, é que chegamos à idéia de que a formação não pode ser apenas na Universidade, ela tem que ser uma Educação que continue ao longo da vida, não só porque as coisas mudam e a Ciência avança, mas porque o

profissional continua aprendendo na prática. A formação do professor – como, aliás, a de qualquer profissional – é continuada, ele não sai pronto da universidade. No *slide* 18, a idéia tradicional de formação pós-acadêmica encontra-se de certa forma caricaturada, mas muita gente confunde reciclagem com formação continuada. Os dois conceitos são distintos, porque, na formação tradicional, a idéia é que o aluno sai “pronto” da Universidade e vai para “o campo” aplicar o que aprendeu. É claro que teria que voltar à Universidade por causa do progresso da Ciência, mas ele, vamos dizer, carimbava seu diploma com mais conhecimento adquirido na Academia.

SLIDE 17 – Dimensões da Prática Pedagógica

- ○ professor como especialista
- ○ professor como pensador
- ○ professor como cidadão

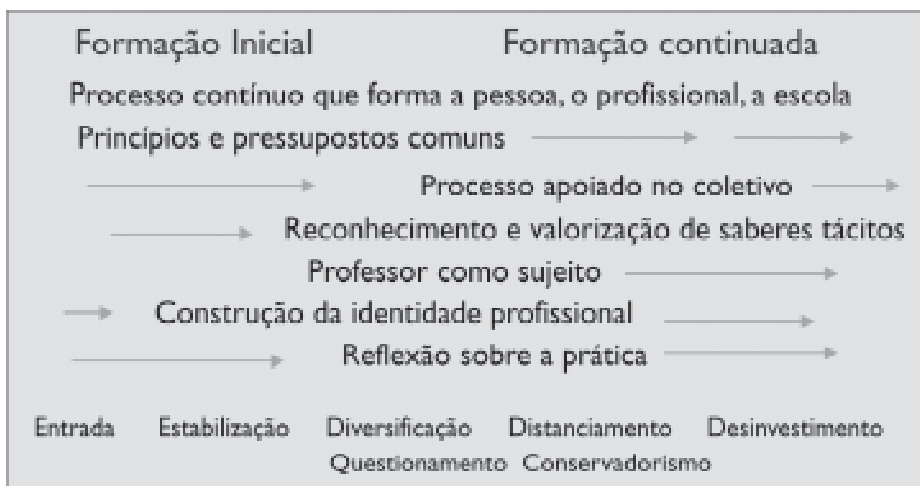
SLIDE 18 – Formação “Concepção tradicional”

	
→ Formação inicial titula Professor está “pronto”	→ Professor volta à escola/universidade e “carimba” seu diploma

Entretanto, a idéia de formação continuada é bem diferente, pois esta própria noção implica que a formação inicial não é completa: por melhor que seja o curso de graduação, como mostra a pesquisa de Huberman (2000), os primeiros anos do professor na escola são fundamentais e ele precisa ter quem o oriente, ou seja, ele necessita de momentos de prática orientada que o ajudem a resolver as primeiras dificuldades da carreira. Como vemos no *slide* 19, a formação continuada e a inicial formam um contínuo em que a Universidade vai à escola e a escola precisa ir à Universidade, Poderíamos dizer, com Nóvoa (1991), que nesse processo se forma o profissional, a pessoa e a própria escola.

Os princípios e pressupostos são comuns aos dois tipos de formação. Não existe uma que é científica, teórica e outra que é prática e não científica baseada em saberes. É importante notar que, a formação continuada, significa os momentos em que o professor cria um afastamento crítico da prática para incorporá-la ao campo teórico. É isso que significa ação-reflexão-ação.

SLIDE 19 – Formação Inicial / Continuada Visão de processo - continuum



O processo de formação é apoiado no coletivo e se reconhece os saberes tácitos, aqueles que o professor produz ao trabalhar na sua sala de aula; mas ao se reconhecer e valorizar esses saberes, também se

reconhece a sua limitação e a necessidade de trabalhá-los teoricamente na reflexão sobre a prática da qual, então, o professor é o sujeito. E é muito importante notar que a construção da identidade profissional se faz ao longo de todo esse processo. A identidade do profissional da Educação não é a do missionário, nem a da professorinha, da normalista, do técnico. Essa identidade é historicamente construída, são dimensões identitárias que se constroem na interação com diferentes interlocutores. O professor tem muitos interlocutores, desde a sociedade até os colegas, o sistema de ensino, as famílias, e as crianças, que são seu principal interlocutor. Além disso, como vimos, nenhum profissional é o mesmo durante todo o tempo. Quando pensamos em formação continuada, temos de pensar que talvez possamos ter professores iniciantes junto com professores que já estão naquela fase final de *desinvestimento*, de que fala Huberman (2000).

As implicações dessa concepção de formação profissional do professor podem ser resumidas em cinco pontos.

O primeiro, sintetizado no *slide* 20, é que a Educação é um processo antropológico, é condição de humanização do ser humano. Portanto, começa antes e termina depois da escola. Mas, a escola é a mediadora entre o projeto de Educação da sociedade e a auto-realização das pessoas. Dizemos que toda sociedade tem seu projeto coletivo de Educação que, bem ou mal, se configura no sistema educacional que esta sociedade deu conta de criar legalmente e de fazer funcionar efetivamente. A escola é uma mediadora importante nesse processo, e faz isso principalmente por intermédio do professor, isto é, o aluno, que tem o seu projeto pessoal, vai à escola buscar sua realização no projeto da sociedade. Quando pensamos nisso vemos implicações importantes para a formação do professor: ele tem de compreender a cultura contemporânea, a questão da globalização, da informática, e também da arte: teatro, cinema, televisão, música, literatura, artes plásticas, nas modalidades erudita e popular. A idéia das diferentes modalidades culturais é importante para que haja não apenas uma multiculturalidade na escola, mas também uma integração entre as diferentes culturas, uma troca, de modo a se valorizar a cultura local, tanto a do professor quanto a dos seus alunos, mas também dar-lhes acesso às formas eruditas de arte e de conhecimento.

SLIDE 20 – Educação como processo antropológico e escola como mediadora entre o projeto de Educação da sociedade e a auto-realização das pessoas

- ❖ Compreensão da cultura contemporânea
- ❖ Multiculturalismo e interculturalismo
- ❖ Valorização da cultura local (dos cursistas e de seus alunos)

O segundo ponto (*slide 21*) é a dinâmica da relação pessoa-profissional, que nos leva, outra vez, a reconhecer e valorizar a experiência prévia dos professores, não só como profissional, mas também como aluno, que todos nós fomos. Leva-nos também a valorizar a aprendizagem ativa e interativa, as trocas do professor com seus colegas de escola, com outros professores e com os alunos. A ampliação do universo cultural desse professor em formação é importante para trabalhar com ele a auto-estima; quer dizer, ser professor é alguma coisa importante, é alguma coisa relevante no quadro da sociedade contemporânea.

SLIDE 21 –A dinâmica da relação pessoa/profissional

- ❖ Reconhecimento das experiências prévias
- ❖ Aprendizagem ativa e interativa
- ❖ Ampliação do universo cultural
- ❖ Auto-estima e crescimento pessoal

O terceiro ponto é a escola como “locus” de formação inicial e continuada (*slide 22*). Obviamente, não estamos dizendo que a Universidade deixa de ser o “locus” da formação inicial, mas a escola não era considerada local de formação intelectual. Assim, é importante que escola fundamental, escola média e Universidade compartilhem esse “locus” da formação, tanto inicial quanto continuada, que mesquem e reúnam seus esforços. A escola, por exemplo, tem de definir suas necessidades de formação continuada, e até mesmo de formação inicial

– embora, nesse caso, caiba à Universidade um papel preponderante. Na formação continuada cabe mais à escola definir as necessidades, com base em seu projeto político-pedagógico. O intercâmbio de experiências entre os professores passa a ser um elemento fundamental na formação, a cultura institucional passa, também, a influir. Uma escola cuja cultura institucional seja fechada, retrógrada, não vai incorporar muitos avanços. O professor que chega pode ajudar a transformar aquela escola no sentido de abri-la mais à reflexão crítica de seu próprio funcionamento. Assim, a prática pedagógica é ponto de partida e ponto de chegada da formação, mas ponto de chegada em um nível mais elevado, mais aprimorado. Certa vez, alguém me perguntou, talvez com ironia, se o esquema ação-reflexão-ação era um círculo e voltava ao ponto de partida. É importante notar que não se trata de um círculo, mas de uma espiral aberta, uma nova ação aperfeiçoada.

SLIDE 22 – A escola como *locus* da formação

- ❖ Formação inicial e continuada
- ❖ PPPE - necessidades de formação
- ❖ Intercâmbio de experiências
- ❖ Cultura institucional
- ❖ Prática pedagógica como ponto de partida e de chegada
- ❖ Relação entre o pessoal e o profissional
- ❖ Importância do coletivo
- ❖ Formar o professor, a profissão e a escola

A ação coletiva e a organização do trabalho escolar que caracterizam o trabalho na escola são elementos importantes da formação inicial e continuada. Vemos, hoje, que a formação inicial precisa da escola, tem que ir à escola. Diríamos até que uma Universidade ou qualquer outra entidade de formação de professores deveria ter um convênio, fazer um pacto com algumas escolas da rede de Educação básica, e ali garantir a seus alunos de formação inicial um campo de estágio. Por outro lado, a instituição formadora poderia fazer formação continuada junto com

aquelas escolas. É importantíssimo que a Universidade passe a atender às demandas da rede, em vez de propor apenas o que ela própria julga ser importante. Cada escola tem o direito de propor a formação continuada de seus professores, e deve saber propor o que quer.

Finalmente, a idéia do conhecimento como construção histórica, apresentada no *slide* 23, vai influir sobre a questão do saber escolar. É necessário que se tenha uma noção clara da natureza do saber escolar: ele inclui, sim, as disciplinas, as Ciências, mas inclui também muito dos “pré-conceitos” dos alunos e dos professores, envolvendo suas experiências de vida, sua cultura, bem como a dinâmica da escola e do sistema educacional.

SLIDE 23 – Conhecimento como construção histórica

- ⊗ Disciplinas & saberes
- ⊗ Pré-conceitos
- ⊗ Currículo como campo de forças - acordos
- ⊗ Avaliação como processo de produção de significados
- ⊗ O caráter diagnóstico da avaliação

O saber escolar é, pois, permeado por uma série de outras variáveis. Não se trata simplesmente de simplificar o conhecimento científico para pô-lo ao alcance da criança (aliás, isso não é possível). É importante compreender que o currículo é um campo de forças, o recorte que se conseguiu fazer no conjunto de conhecimentos considerados socialmente válidos. Nesse caso, ganha quem tem mais capacidade de fazer valer o seu ponto de vista. Portanto, um currículo se baseia em acordos, que, como todos os acordos, são provisórios, podem ser feitos e refeitos.

Quero destacar também o entendimento da avaliação como processo de construção de significados, não sendo neutra nem objetiva. Ela é feita no diálogo entre professor e aluno, professor e pai, professores da escola e da rede sobre o que significa tal resultado da aprendizagem. É

parte do processo de ensino e aprendizagem e, para que seja efetiva e possa orientar o professor, é importante ter claro que toda avaliação é, de alguma forma, diagnóstica, mesmo quando se fala em avaliação somativa, aquela que encerraria um ciclo. Na verdade, ela fecha um ciclo, mas, simultaneamente, abre outro. Isso é muito importante.

Todas essas questões geram novas relações e tensões entre escola e sistema educacional (*slide 24*). A escola ganhou autonomia, mas tanto quanto posso perceber, trabalhando na rede – há cerca de dez anos que interajo de perto com professores da rede de Educação básica –, a escola ainda não sabe usá-la. Muitas, por exemplo, encomendam seu projeto pedagógico, pedem a alguém para escrevê-lo, não dão importância à dimensão do processo, querem apenas ter um produto que possa ser apresentado a alguém. É muito importante que a escola aprenda a usar essa autonomia, e, também, que se compreenda sua relação com o sistema educacional: autonomia não significa simplesmente liberdade para agir independente e isoladamente. Na verdade, há uma série de aspectos que a escola tem de levar em conta, como por exemplo, a política educacional. Ela tem uma margem de liberdade, mas é necessário que participe, que apresente as suas dificuldades, que seja parceira e responsável.

SLIDE 24 – Escola e sistema educacional

- ⊗ Políticas educacionais
- ⊗ Respaldo à capacitação
- ⊗ Apoio a experiências das escolas
- ⊗ Capacitação dos diretores

Como mostra o *slide 25*, hoje, cabe mais aos sistemas educacionais – estaduais ou municipais – dar respaldo à escola do que promover, diretamente, a capacitação dos professores. É importante que apoiem as iniciativas da escola e formem também os diretores, porque sem diretores capacitados não há formação de professor que resista.

SLIDE 25 – Universidades e sistemas de educação básica: as redes de formação

- ⊗ Demanda x oferta de programas de formação
- ⊗ Universidade como recurso
- ⊗ Educação a distância

Para concluir, quero sublinhar que as Universidades e os sistemas de Educação básica, hoje, têm necessidade de se organizar em redes de formação, onde a demanda e a oferta de programas e cursos sejam discutidas, onde se troquem experiências, recursos, esforços. É importante que a Universidade e outras agências formadoras se proponham a ser vistas como um recurso, que possa ser acionado pela escola e pela rede escolar para atender às suas necessidades. A Universidade tem uma grande riqueza que pode ser mobilizada, mas ela não pode mobilizá-la apenas segundo o que lhe interessa. É necessário que essa mobilização seja articulada com as necessidades da rede e, finalmente, que essas redes considerem a idéia da Educação a Distância, que pode ajudar, efetivamente, a resolver um problema sério que o Brasil apresenta: o de ter seus professores não qualificados geograficamente dispersos e, muitas vezes, trabalhando em locais de difícil acesso.

As reflexões que fiz foram essas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL /MEC/ CNE. *Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1994: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1994.

BRASIL /MEC/ INEP. *Ano 2002. Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, regiões e unidades da federação)*. <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> (consultado em 25/05/2003).

CORIAT, B. Ciência, técnica y capital. Madrid: H.Blume, 1976.

_____. L'atelier et le chronomètre. Paris: Christian Bourgois, 1979.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Prefácio à segunda Edição. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

SCHÖN, D. A. – La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma Epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13): p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

IV Encontro Nacional

Avaliação e expansão: qualidade em educação

APRESENTAÇÃO

O IV Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação foi realizado no dia 03 de novembro de 2003, no Auditório Professor Anísio Teixeira, no Conselho Nacional de Educação, contou com a prestigiosa colaboração do British Council – Brazil e versou acerca da **Avaliação, Expansão e Qualidade em Educação**. O quarto encontro consistiu da exposição de quatro grandes temas, a saber “Qualidade da educação: modelos pedagógicos, política educacional e reflexão contínua”, “Expansão da educação superior: qualidade e avaliação”, “Sistema nacional de avaliação da educação superior: qualidade e avaliação” e “Expansão do ensino superior: alternativas e experiências internacionais”.

O Fórum iniciou os trabalhos com a exposição do tema “Qualidade da educação: modelos pedagógicos, política educacional e reflexão contínua”, da Coordenadora do Departamento de Psicologia da Oxford Brookes University – Reino Unido, Professora Teresinha Nunes, e teve por moderadora Sylvia Figueiredo Gouvêa, Conselheira da Câmara de Educação Básica – CNE.

O Fórum Brasil de Educação, em seu IV Encontro Nacional, continuou com a exposição do tema “Expansão da educação superior: qualidade e avaliação”, tendo como palestrante Luiz Antônio Cunha, Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que apresentou o texto “Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado”.

O próximo expositor foi Ricardo Martins, que apresentou o tema “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES”.

O último palestrante do IV Encontro Nacional foi Simon Schwartzman, Pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS, que expôs o tema “Expansão do ensino superior: alternativas e experiências internacionais”.

DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO NO ENSINO SUPERIOR – ESTADO E MERCADO¹

*Luiz Antônio Cunha**

A avaliação institucional, à imagem da proposta pelo SINAES, seria o ponto de partida do aparato pelo qual o Estado – o Governo Federal à frente – asseguraria à Sociedade, que cada IES teria os meios para cumprir com os requisitos estabelecidos para o ensino superior. Não deveria haver dúvida de que essa avaliação seria feita *a partir do topo do sistema*, ou seja, a elevação da qualidade do ensino e da pesquisa, a ela ligada de modo indissociado nas universidades, seria um vetor a nortear todo o processo.

O estudo do processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil é uma tarefa desafiadora, tantas e tão complexas são as dimensões nele implicadas.

Mesmo se nos detivermos na dimensão quantitativa, veremos que os números são eloqüentes. De cerca de 20 mil estudantes matriculados nos cursos de engenharia, medicina e direito, no ano de 1931, em três universidades e em um número indeterminado de faculdades isoladas, chegamos, sete décadas depois, a cifras enormes. Os três milhões e meio de estudantes de graduação e os 120 mil de mestrado e doutorado se distribuía, em 2002, por: – 165 universidades, 77 centros universitários, 1.400 faculdades integradas, faculdades isoladas e centros de educação tecnológica.

Todo esse crescimento, não foi acompanhado de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes.

* Professor Titular (Educação Brasileira) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹ Texto preparado para o Fórum Brasil de Educação – IV Encontro Nacional, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, Brasília, 3/11/2003.

O estranhamento diante da inexistência de mecanismo de formação ficaria ainda maior, se levarmos em conta que, essa ampliação do número de estudantes e de instituições, foi complexificada pela multiplicação do número de cursos, num período em que as mudanças no conhecimento têm sido rápidas e profundas. Causa espécie, que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério. Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas. Para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade.

O fato é que, o desenvolvimento do ensino superior, tem sido feito à base de improvisação docente, no quadro da gestão patrimonialista das instituições de ensino, públicas e privadas. Nas IES públicas, nas últimas duas ou três décadas, tem sido feito um esforço para mudar o quadro patrimonialista na direção do racional-legal, de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido.

O resultado é a desvalorização do diploma de ensino superior de graduação, em termos materiais e simbólicos, o que, ao invés de diminuir, aumenta a demanda dele e dos que se lhes seguem – o mestrado e o doutorado ou, na vertente paralela, o simulacro tropical do MBA norte-americano.

Poderia ter sido diferente? Sim, se um dos dois caminhos seguintes tivessem sido tomados, ou até mesmo uma combinação deles.

O primeiro é a importação de professores. Foi o que fizeram a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, em 1934 e 1935, respectivamente, quando de sua criação. O avanço do nazi-fascismo na Europa levou um grande número de docentes e pesquisadores de alta qualificação a buscarem outros países, onde não fossem perseguidos. Com eles, jovens promissores se dispuseram a deixar seus países por períodos curtos que, por vezes, se alongaram. O Colégio do México foi formado, basicamente, com refugiados da guerra civil espanhola. Os EUA abriram suas universidades aos refugiados europeus, que deram um novo impulso em seu desenvolvimento. É o que fazem hoje vários países do mundo com pesquisadores provenientes dos países do Leste Europeu, cuja onda migratória chega quase imperceptível ao Brasil.

O segundo caminho é a formação em serviço de docentes, no próprio processo de ensino. Foi essa a principal inovação trazida pela Universidade de Brasília, hoje esquecida. A jovem UnB, “projeto coletivo da intelectualidade brasileira”, começou a funcionar pelos cursos de mestrado, uma inovação em nosso país. Lecionavam nesses cursos docentes altamente qualificados, brasileiros e estrangeiros. Foi essa uma solução importada e bem adaptada aos padrões brasileiros. Como sabemos, em muitos departamentos das boas universidades norte-americanas são os *graduate students* que lecionam nos *undergraduate courses*. Os mestrandos da nascente UnB, provenientes de todo o país, eram os professores (chamados instrutores) dos cursos de graduação, supervisionados por experientes docentes, brasileiros e estrangeiros. Estaria, assim, combinada a formação digamos técnica do futuro docente, com a formação digamos pedagógica. Infelizmente, pouco durou a experiência, – nem mesmo um ciclo foi concluído devido à demissão da quase totalidade dos docentes da universidade, em protesto contra a intervenção dos governos militares. Tivéssemos meia dúzia de universidades acionando esse processo, depois mais meia dúzia, talvez a qualificação do magistério superior de todo o país fosse hoje muito melhor. A exigência recente da CAPES, de que seus bolsistas tenham uma iniciação pedagógica e algum exercício do magistério, durante o doutorado no país, tem sido adaptada às circunstâncias com duvidosos resultados: em certos casos, há uma disciplina que trata, em algumas horas, de temas didáticos; em outros, os alunos são postos a lecionar no lugar dos professores, sem supervisão alguma.

Nenhum daqueles caminhos prevaleceu. A improvisação foi a tônica geral e persistente. Nas grandes universidades públicas, onde o regime de cátedras vigorava, os assistentes eram nomeados pelo professor catedrático, dentre os livre-docentes ou a graduados que eram instados a prestarem esse concurso, sob sua direção. Quando a cátedra era efetiva, a assistência ao professor constituía um processo de formação docente, em si mesmo. Caso contrário, a improvisação era semelhante à que ocorria na maioria das instituições privadas, onde a cátedra era uma instituição mais ligada à dimensão simbólica do que propriamente acadêmica.

O regime de cátedras não propiciava um rápido crescimento do ensino superior, em termos do efetivo discente, da diferenciação dos cursos e da multiplicação das instituições. Ele dependia demasiadamente da

capacidade de escolha do futuro docente pelo catedrático, de sua longa formação em serviço (mediante relações similares às do mestre com o aprendiz) e de um processo errático de promoção na carreira – no limite, a candidatura à substituição do catedrático e mentor. Tanto assim, que o regime de cátedras foi submetido a uma crítica severa na primeira metade dos anos 60, devido à incorporação dos professores catedráticos de instituições estaduais e privadas, nas universidades recém criadas, resultantes das *federalizações*. Ainda que tivéssemos cátedras, que demonstraram efetiva capacidade de reprodução ampliada da qualidade, especialmente na área médica, a pressão pela extinção da obrigatoriedade desse regime teve dois vetores principais. Um deles foi o mencionado descrédito, provocado pela *federalização* dos catedráticos estaduais e privados, do que o “Auto dos 99%”, da UNE, foi expressão eloqüente. O outro foi o efeito demonstração das instituições de ensino superior que se criaram no Brasil, no pós-guerra, que abandonaram o modelo francês pelo norte-americano, no qual o regime departamental constituía o cerne. Foi o caso do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos; da Faculdade de Medicina da USP, em Ribeirão Preto; e da Universidade de Brasília. Estas instituições ou não tinham cátedras (o ITA), ou driblavam a legislação em proveito dos departamentos (as outras duas).

O regime departamental veio a soltar as amarras artesanais que limitavam a expansão do ensino superior estatal no Brasil, pois a incorporação de docentes já não dependia de decisão pessoal do catedrático, mas, sim, de concursos públicos. Ademais, o poder acadêmico e institucional abandonou a base necessariamente patrimonialista, centrada no professor catedrático, e foi substituída por uma base de poder do tipo racional-legal, centrada na gestão colegiada.

Não faz parte do objetivo deste texto analisar as dificuldades de implantação do modelo departamental de poder acadêmico e institucional nas universidades públicas.² Uma análise, com tal objetivo, revelaria o papel desestruturante, que os padrões autoritários do regime

² Nas instituições privadas, esse modelo é pouco efetivo, devido ao poder predominante dos ditos mantenedores, assim como da precária profissionalização da função docente, em geral uma atividade acessória.

militar desempenharam na adaptação do modelo departamental aos padrões patrimonialistas preexistentes. Cumpre, no momento, assinalar a funcionalidade do modelo departamental para a expansão do ensino superior estatal desde os anos 60. Ele permitiu a incorporação de graduados em grande número, apenas dependente das decisões das bancas examinadoras. Estas se revelaram capazes de detectar a capacidade intelectual dos candidatos, mormente sua vocação para a pesquisa científica e tecnológica, mas, raramente, sua capacidade pedagógica. Para isso, dispunha-se da prova didática, a qual era avaliada por docentes que, freqüentemente, desprezavam a dimensão pedagógica de sua atividade. Foi por essa razão que destaquei a dessintonia dos professores-pesquisadores brasileiros, cada vez mais especialistas (no sentido weberiano do termo) enquanto geólogos, historiadores, biólogos, antropólogos, etc., e, persistentemente, diletantes enquanto docentes. (Cunha, 1992)

O objetivo deste texto é contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, seus mecanismos de reprodução e sua repercussão sobre a qualidade, por mais intangível que ela seja. Além da persistência do padrão de improvisação, que se rebate sobre a pós-graduação, a hipótese de trabalho que orienta este texto é a do desenvolvimento desigual e combinado dos diferentes setores do ensino superior, notadamente o público e o privado.

MERCADO SOLTO

Como sabemos, todo o ensino superior brasileiro era, no início, estatal e centralmente controlado, diretamente afeto ao ministro do Império. A República, ao adaptar o formato do Estado à federação dos poderes localmente situados, quebrou o padrão do ensino superior. Para isso foi importante o ideário positivista, que preferia o ensino deixado ao livre jogo do mercado, enquanto a *doutrina* estivesse em elaboração. Mas, a força detida no Estado pelos profissionais (médicos, engenheiros e advogados) fez com que as instituições de ensino superior herdadas do Império permanecessem estatais. Mais do que isso, os positivistas (Benjamim Constant à frente) inventaram o modelo brasileiro de credenciamento.

Além de destravar as amarras que impediam a expansão do ensino superior nas províncias, o novo governo republicano determinou o registro nas repartições federais dos diplomas das profissões regulamentadas em lei, o que somente poderia ser feito com os expedidos por instituições de ensino (estaduais ou privadas), que tivessem o mesmo currículo das federais e fossem supervisionadas pelo ministério competente.

Nas duas primeiras décadas do regime republicano, as IES se multiplicaram em todo o país, ao ponto de Lima Barreto chamá-las de “academias elétricas”.³ A desvalorização econômica e simbólica do diploma levou à criação dos exames vestibulares, em 1911, medida esta seguida de outras com o mesmo teor contenedor, que culminaram com a adoção do critério de *numerus clausus* para o ingresso, em 1925. A defesa da qualidade do ensino, ameaçada pela expansão desenfreada, foi o argumento recorrente em todo esse processo.

A era Vargas foi pródiga para com o setor privado em expansão. Além de estabelecer a imunidade fiscal para as instituições educacionais privadas, em todos os níveis (dispositivo da Constituição de 1934 e de todas as que se lhe seguiram, inclusive a atual, de 1988), reconheceu a primeira universidade privada, a Católica do Rio de Janeiro. No que diz respeito ao setor público do ensino superior, a atuação varguista foi predominantemente de caráter controlador. Anti-federativo ao extremo, transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, com a pretensão de se ter parâmetro destinado a submeter as iniciativas que despontavam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no próprio Distrito Federal.⁴

A República Populista (1946/64) mostrou a primeira face da ambigüidade das políticas públicas, ao favorecer o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas, no aumento de seu efetivo, e em termos de sua agregação em universidades. Ao mesmo tempo, foi nesse período que se deu o processo das *federalizações* de faculdades estaduais e privadas,⁵ as quais foram juntadas em universidades.

³ De que as chamaria hoje ? Nucleares ? Plasmáticas ? Virtuais ?

⁴ Em 1934 foram criadas as universidades de São Paulo e do Rio Grande do Sul, por iniciativa dos respectivos governos estaduais. No ano seguinte, a Universidade do Distrito Federal, criada pelo prefeito eleito e seu secretário da educação, Anísio Teixeira.

⁵ As *federalizações* de instituições privadas foram realizadas mediante entendimento com seus mantenedores, de modo a resultarem benéficas para eles. Dois exemplos podem ilustrar essa colaboração. Em Niterói, a Faculdade Fluminense de Filosofia, em dificuldades financeiras,

Os governos militares radicalizaram essa ambigüidade. As universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino pós-graduado e a institucionalização da profissão docente; os campus universitários foram edificadas, com laboratórios e facilidades inéditas em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas expandiram suas atividades.⁶ Por outro lado, as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação, propiciou novo surto de expansão. A proporção de estudantes, majoritária no setor público durante a República Populista, passou a minoritária (60% X 40%). Esse crescimento do setor privado foi tamanho que levou ao abandono dos principais parâmetros da reforma universitária, projetada, aliás, para o setor público. A expansão das matrículas das universidades públicas, propiciada pelo aumento da produtividade e pela “eliminação de duplicações para fins idênticos ou equivalentes”, foi descartada quando da primeira crise do petróleo. Em decorrência, ainda, do crescimento do setor privado, foi progressivamente abandonada a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º. grau, já que as razões apontadas para a contenção da demanda de ensino superior, voltada para as IES públicas, estariam em vias de ser absorvida pelo setor privado.

Para os estrategistas dos governos militares, o que importava era que os jovens das camadas médias encontrassem algum curso superior e se satisfizessem com a opção que coubesse. Era nessas camadas onde pretendiam assentar as bases de sustentação política do novo regime. Como vimos, o apoio conferido pelas camadas médias ao golpe militar foi se atenuando, até se transformar em oposição crescente. De nada adiantou o facilitário de ingresso nos cursos superiores.

foi *federalizada* e integrou a UFF. Em Juiz de Fora, as faculdades católicas e protestantes, “empatadas” na luta pela criação de universidades confessionais, acordaram em transferir seus ativos e passivos ao Governo Federal, que criou a UFJF, e acomodou os contendedores, inclusive mediante a criação do inédito Instituto de Estudos da Religião.

⁶ O balanço dos contraditórios efeitos dos governos militares para as universidades públicas precisa levar em conta elementos que fogem ao escopo deste texto, como a expulsão de docentes e a repressão político-ideológica no campo do ensino superior.

No que diz respeito à qualidade do ensino, vale lembrar as mudanças propiciadoras da expansão privatista do período militar, particularmente nos exames vestibulares. Eles se transformaram em concursos, expressão mais adequada à disputa de vagas do que à aferição da habilitação para os cursos superiores. A nota mínima foi eliminada, precisando ser apenas diferente de zero, e chegaram a serem obrigatórias as provas objetivas (entenda-se “de múltipla escolha”).

Durante as duas décadas de ditadura (1964/85), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para mais e mais representantes de escolas, faculdades e universidades privadas nos conselhos de educação, inclusive no federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibular acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino. Alguns ganharam até o status de universidade. Mais recentemente, as instituições privadas de ensino ingressaram no lucrativo esquema de multiplicação espacial – as universidades “multi-campi”, dentro das áreas metropolitanas e em mais de um estado.

Se o capital privado no ensino superior foi atraído para o ensino superior, por razões políticas e econômicas, nos governos militares, sua rápida acumulação e os vínculos que criou na Sociedade Política permitiu-lhe uma autonomização daquela base inicial. Da mesma forma, inicialmente dependente do protagonismo político e ideológico da Igreja Católica, na luta contra o que entendia ser a ameaça de monopólio estatal da educação, o capital gerou seus próprios aparelhos políticos e ideológicos.

As denúncias de corrupção no CFE atingiram o auge no governo interino de Itamar Franco, que o dissolveu e enviou ao Congresso projeto de lei que criava outro órgão colegiado no seu lugar. Embora ilegal a medida, a ilegitimidade do Conselho fez com que ela fosse pronta e facilmente absorvida pela sociedade política.

O processo de transição para a democracia conteve um elemento deletério para a qualidade do ensino superior: a paroquialização. (Oliven,

1990). Parcela crescente da expansão da oferta de vagas originou-se da criação de IES privadas nas periferias das áreas metropolitanas e nas cidades do interior dos estados. O ensino descolou-se, então, das instalações como bibliotecas públicas, laboratórios estaduais, arquivos estaduais e tantas outras facilidades, que constituem o que se poderia chamar de suas economias externas. As IES passaram a bastar-se, pois nem mesmo livrarias existem nas cidades que, festivamente, as acolheram. Lamentavelmente, a dimensão carnavalesca da cultura brasileira favorece o credenciamento da fantasia...

MERCADO DESREGULADO

No octênio FHC, as IES federais foram submetidas a um arrocho ainda mais forte do que antes, restringidos os recursos para custeio e investimento, ao passo em que as privadas foram brindadas com novas vantagens. As IES estaduais passaram por diferentes situações, mas nenhuma folgada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultante de projeto patrocinado pelo Governo, foi pródiga para com a expansão privatista. Para compreender a amplitude e o conteúdo da normatização do ensino superior pela LDB, cumpre observar o que essa lei determina tanto quanto suas omissões. Vejamos, antes de tudo, o primeiro tipo de referências.

A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.” Mas, ela deveria cumprir, a médio prazo, requisitos específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em tempo integral.

Aí está um tipo de tentativa de indução de melhoria da qualidade que pode levar ao contrário do pretendido. As IES públicas podem cumprir a exigência legal, a não ser as mais novas ou situadas muito longe dos mais importantes centros acadêmicos. Já as IES privadas, pela dificuldade de institucionalizarem a profissão docente, têm

dificuldades de encontrar professores com aqueles requisitos, o que gerou a disposição de se aceitar qualquer título de mestre ou de doutor como adequado a qualquer função do magistério. Em conseqüência, a Pós-Graduação em Educação, por sua *óbvia* matéria de interesse geral, tem sido pressionada a expandir-se por força do papel credencialista que lhe foi atribuído.

Outro efeito não intencionado, desta vez das sucessivas ondas de mudança da legislação previdenciária do setor público, foi a aposentadoria precoce de professores universitários de todos os níveis de qualificação, inclusive da mais alta, que vieram a reforçar os quadros das IES privadas, sem que estas tenham investido um tostão na sua longa e cara qualificação. Algo inédito nesse processo é a transferência de reitores de universidades federais e estaduais para as congêneres privadas.

Além dos cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, que as instituições de ensino superior brasileiras vinham oferecendo, a LDB introduziu um tipo novo, o dos cursos sequenciais por campo de saber. Como a lei não os definiu, o Conselho Nacional de Educação viu-se com a ingrata tarefa de dar conteúdo a uma expressão sem precedentes.⁷

De acordo com a normatização do CNE, os cursos sequenciais podem ser de dois tipos, mas sempre destinados a concluintes do ensino médio. O primeiro tipo é o curso sequencial de complementação de estudos. São cursos não sujeitos a autorização nem reconhecimento pelo MEC, embora devam estar ligados academicamente a cursos de graduação reconhecidos. O segundo tipo, os cursos sequenciais de formação específica, estão sujeitos ao MEC e ligados a cursos de graduação, tendo, portanto, carga horária e duração mínimas.

Em sua concepção original, os cursos sequenciais por campo de saber deveriam ser uma alternativa à rigidez dos cursos de graduação, em especial quando eles estavam submetidos a currículos mínimos, que, segundo se criticava, eram muito exigentes, além de não permitirem a indispensável flexibilidade diante das mudanças no mundo do trabalho. Assim, os estudantes poderiam definir trajetórias individuais ou coletivas que, sem buscarem graus acadêmicos, permitissem complementar

⁷ O senador Darcy Ribeiro não deixou a definição do novo tipo de curso proposto. Sua morte, logo depois de sancionada a LDB, complicou o trabalho do CNE.

estudos realizados no ensino médio, ou, então, obter formação específica em tempo mais curto e com maior especificidade do que os cursos de graduação exigiam.

Mas, o que aconteceu foi distinto do projetado. Com efeito, foram as instituições privadas de mais baixo nível, que não conseguiam completar as vagas dos cursos de graduação, mesmo no processo seletivo mais aligeirado que a legislação permite, as que demonstraram preferência por esse tipo de curso. Os que não conseguiam ingressar nos cursos de graduação eram chamados aos sequenciais, com o objetivo de acumular créditos que poderiam ser contabilizados, posteriormente, pelos cursos de graduação. Ou, então, para ocuparem as vagas não preenchidas nos cursos de graduação ou deixadas livres pelos evadidos deles. Uma forma, portanto, de reduzir a capacidade ociosa ou, dito de outra forma, de elevar a receita com relação aos custos fixos. Propaganda enganosa (frequentemente por omissão) tem atraído contingentes crescentes de estudantes a esses cursos.

Mas, como disse, os efeitos da LDB no ensino superior fizeram-se sentir em seus silêncios, tanto quanto em suas determinações explícitas. É o caso do modo de seleção dos estudantes para os cursos de graduação.

Rompendo com um dos elementos tradicionais do ensino superior brasileiro, a LDB-96 não menciona os exames (concursos) vestibulares, embora faça referência à aprovação em “processos seletivos” e à exigência de conclusão do ensino médio, como condições para um candidato ser admitido a qualquer curso de graduação. Essa omissão abriu caminho para que as IES adotassem diversos processos de admissão de estudantes, conforme sua inserção mais ou menos colada ao mercado. Seu efeito imediato foi o de reduzir os custos de seleção dos candidatos aos cursos superiores, especialmente das IES privadas, que se vêem na contingência de realizar vários exames ao longo do ano para preencher as vagas disponíveis, situação essa que tende a ficar mais crítica por causa do acirramento da concorrência intra-setorial.

O Exame Nacional de Cursos (de Graduação), conhecido como *provão*, foi o único tipo de avaliação efetivamente implantado, com alcance geral, e, mesmo assim, de modo progressivo – em média, a cada ano três novos cursos, desde 1996. Embora consistisse em provas aplicadas aos concluintes da graduação, seu objetivo era o de avaliar os cursos e, em decorrência, as próprias instituições.

Ao fim do octênio FHC, 12 cursos de graduação de matemática e de letras receberam sanções negativas (foram proibidos de admitir novos estudantes), mesmo assim só após cinco resultados deficientes consecutivos, confirmados por inadequadas condições de oferta, verificadas no local. No entanto, a sanção foi suspensa por medida judicial, enquanto tramitou ação que contrariava os critérios empregados pelo Ministério.

A principal oposição ao *provão* proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente aos do setor público. Por distintas razões, as entidades estudantis, como as UEEs e a própria UNE, também o rejeitaram. Para elas, a avaliação individual foi considerada como um procedimento intrinsecamente condenável. Os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados. Já o boicote defendido pela UNE foi derrotado pelos próprios estudantes, pois em 1996, apenas 4% dos concluintes adotaram aquela prática, proporção essa que diminuiu a cada ano. Especialistas em educação opuseram-se ao *provão*, especialmente à falácia intrínseca a sua concepção, qual seja, a avaliação da instituição derivar diretamente da avaliação individual, bem como à operacionalização, no que diz respeito à quantificação dos resultados.

No ano seguinte ao da promulgação da LDB-96, o decreto 2.306/97 atribuiu um formato peculiar ao sistema de ensino superior, ao projetar importantes modificações no quadro até então existente, no que diz respeito à fronteira entre a esfera pública e a esfera privada.

O decreto determinou que as IES privadas publicassem os demonstrativos do movimento financeiro; empregassem pelo menos 60% da receita (apenas a parte proveniente das mensalidades escolares) ao pagamento de professores e funcionários, incluindo-se nesse cômputo os descontos, as bolsas de estudo que oferecessem, e os encargos e benefícios sociais dos hospitais de ensino. Se cumprissem essas exigências, teriam direito à imunidade fiscal e a receber recursos públicos.

As IES privadas que não preenchessem essas condições passariam a pagar impostos e contribuições, como qualquer sociedade mercantil. Ademais, teriam de publicar, anualmente, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes e de se submeter, a qualquer tempo, à auditoria pelo Poder Público.

A organização acadêmica das IES foi também objeto desse decreto. Elas poderiam, então, adotar quatro formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. A esses poderia ser adicionado o formato peculiar dos centros de educação tecnológica. Não se distinguiram faculdades, institutos nem escolas, termos que, no Brasil, têm sido utilizados arbitrariamente.

A grande novidade foi o aparecimento dos centros universitários, definidos como instituições de ensino pluricurriculares, que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, “que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico”. Os centros universitários podem receber o privilégio da autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições definidas em seu credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação.⁸

Assim, os centros universitários ocuparam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*, definida esta por oposição à *universidade de pesquisa*, a que seria a universidade plenamente constituída.

A privatização do ensino superior foi acelerada no octênio FHC. O número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento se fez com a complacência governamental, diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e, até mesmo, com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro.

Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam benefícios, como o financiamento das mensalidades cobradas aos estudantes e linha de crédito exclusiva para investimento, a juros subsidiados, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octênio FHC.

⁸ Originalmente, os centros universitários foram concebidos com vistas à diferenciação das instituições públicas de ensino superior, mormente para a reclassificação das universidades de menor peso acadêmico na pós-graduação e na pesquisa científica e tecnológica.

Procurando uma visão de conjunto, podemos concluir que, as políticas do Governo FHC voltadas para as esferas pública e privada do ensino superior, são distintas, mas compatíveis e convergentes.

O protagonismo político dos agentes do campo do ensino superior, eficaz a ponto de se refletir na legislação federal, produziu pelo menos duas mudanças profundas: a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, que ficaram excluídas dos benefícios dos recursos públicos e da imunidade fiscal; e a diferenciação dos centros universitários, instituições dotadas de autonomia, mas onde o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deixa de prevalecer.

Na dimensão estritamente econômica da questão, a orientação impressa pelo Ministério da Educação foi no sentido de que a legislação do campo do ensino superior acabasse com o capitalismo patrimonial, vigente desde a formação do Estado Nacional.

O sentido das normas foi o de estabelecer um capitalismo concorrencial, no qual o investimento realizado em instituições de ensino deixassem de usufruir de condições acintosamente privilegiadas, quando comparadas às de qualquer outro setor econômico. Vale dizer, procurou-se estabelecer a equalização das condições da concorrência. Assim, uma instituição lucrativa não poderia estar isenta de impostos e contribuições que incidem sobre todas as outras. As empresas de ensino superior deveriam operar em regime de transparência, no que se refere à oferta de sua “mercadoria”, informando aos seus consumidores, ao início de cada ano letivo: (i) a qualificação de seu corpo docente, a descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos; (ii) o elenco dos cursos reconhecidos e dos que estiverem em processo de reconhecimento, assim como o resultado das avaliações realizadas pelo MEC; (iii) o valor dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos e as normas de reajuste aplicáveis durante o período letivo. As penalidades para as instituições transgressoras seriam as previstas pelo Código de Defesa do Consumidor, que veda a propaganda enganosa e prevê a possibilidade de intervenção pelo Poder Público.

Em suma, verificou-se uma tentativa de estabelecer a ordem num setor tradicionalmente caótico – o das instituições privadas de ensino superior. No entanto, a impossibilidade de tornar eficazes os resultados da avaliação de cursos e de instituições mostrou que, também aí, o

Governo FHC foi derrotado pelos grupos que lhe deram sustentação política em seus dois mandatos presidenciais.

Tudo somado, em 1995 FHC encontrou o ensino superior com 1,2 milhão de estudantes de graduação e o deixou com 3,5 milhões – um crescimento de 209% em oito anos! O alunado do setor público cresceu um pouco, mas foi o do setor privado que impulsionou essa curva ascendente. Se, ao início desse período, o setor privado respondia por cerca de 60% do efetivo discente, ao fim dele, essa proporção subiu a 70%. O número de universidades públicas ficou estagnado, mas as privadas subiram de 63 a 84. E o de centros universitários, de zero a 77, dos quais 74 privados. A periferia das áreas metropolitanas e as cidades do interior passaram à frente das capitais na disputa pelo estudantado (54% X 46% em 2002). Declaração do diretor do INEP, por ocasião da divulgação do Censo da Educação Superior, em outubro de 2003, dá conta de que só no último ano do octênio FHC foram autorizados 186 cursos de graduação e 53 novas IES.⁹

As tentativas de se restringir os benefícios da imunidade fiscal apenas para as IES comunitárias, confessionais e filantrópicas não surtiu efeito algum no processo expansionista. Ao fim de 2002, as IES particulares abrangiam 1/3 do alunado das universidades e metade das matrículas das demais instituições.

A regulação do mercado do ensino superior não vingou, de modo que o Governo FHC deixou uma pesada herança para seu sucessor.

ESTADO + MERCADO

A análise desenvolvida nos itens acima, sobre a expansão desmedida do ensino superior brasileiro, da multiplicação do baixo nível e da improvisação, na qual o Estado sustentou o mercado, poderia levar alguém a pensar que o autor deste texto defendesse a estatização pura e simples de todo o campo. Não se trata disso.

Independentemente do que o autor preferiria se o processo fosse reiniciado, o setor privado tem uma dimensão tal no campo do ensino

⁹ Uma média de quatro por dia, nos últimos cinco anos. Sem dúvida, um recorde mundial!

superior, que não pode ser simplesmente desconsiderado. Mesmo sabendo que a baixa qualidade do ensino ministrado é a regra nesse setor, cabe propor, responsabilmente, medidas que possam produzir o aumento do desempenho, a começar pela profissionalização do magistério e da independentização das instituições de ensino diante das instituições ditas mantenedoras. A suspensão de autorização e de credenciamento de muitas IES não poderão ser evitados.

As instituições públicas, por sua vez, não são homogêneas. Ao lado das que apresentam qualidade equivalente ao que existe de melhor no plano internacional, encontram-se instituições que reproduzem, em sua criação e desenvolvimento, a trilha de improvisação das universidades mais antigas.

Nesse quadro, o que fazer? Diviso três vertentes.

A primeira vertente é regulação pelo mercado conforme os padrões norte-americanos. A dissolução das normas governamentais de regulação, isto é, de autorização, credenciamento e avaliação, seria seguida pela regulação mercadológica: instituições privadas (ditas *independentes*), assumiriam o papel do Estado na avaliação e no credenciamento das IES, como é feito nos EUA. Os estudantes, enquanto consumidores da mercadoria ensino, e os empregadores, enquanto consumidores da mercadoria força de trabalho nas diversas instituições e empresas, poderiam se orientar pela avaliação de sua qualidade. As mensalidades cobradas pelo ensino e os salários pagos aos profissionais seriam os pontos de equilíbrio da oferta e da demanda nesse mercado auto-regulado. Já existem propostas nesse sentido que circulam pelos aparatos de poder do campo do ensino superior.

As conseqüências de tal vertente seriam facilmente previsíveis: a deterioração da qualidade média do setor privado ainda mais forte do que hoje, quando o *provão*, sem embargo de seus problemas conceituais e operacionais, exerceu alguma pressão contra a deterioração endêmica. Ora, a regulação pelo mercado não interessa ao Estado nem à Sociedade, somente ao capital.

A segunda vertente é a montagem de um aparato inclusivo, de modo que todas as IES do país fossem não só controladas diretamente pelo aparato estatal, mas, também, financiada por ele. Seria, em última análise, a estatização de todo o campo do ensino superior. Essa vertente não tem cabimento, no momento atual, devido ao custo elevado de

manutenção de um sistema assim abrangente, sem mencionar as despesas da *federalização* ou *estadualização* das IES privadas. Além disso, a grande heterogeneidade das IES produziria um efeito inevitável: a contemporização diante do baixo nível no ensino e na pesquisa desenvolvidas por faculdades e universidades, por razões de negociação política, exterior ao campo do ensino superior. Mesmo que, em tese, essa vertente pudesse interessar ao Estado e à Sociedade, sua operacionalização está fora de cogitação, num horizonte previsível.

A terceira vertente seria uma combinação das duas anteriores, o que parece mais viável. Ao invés de se optar exclusivamente por uma vertente, do mercado ou do Estado, esta resultaria da composição de ambas.

Da *vertente estatal*, a proposta aqui defendida contém a supervisão direta e reforçada do Estado sobre os meios de ensino de cada instituição, incluindo os currículos, os docentes, os laboratórios, os acervos bibliográficos, etc. A avaliação institucional, à imagem da proposta pelo SINAES, seria o ponto de partida do aparato pelo qual o Estado – o Governo Federal à frente – asseguraria à Sociedade que cada IES teria os meios para cumprir com os requisitos estabelecidos para o ensino superior. Não deveria haver dúvida de que essa avaliação seria feita *a partir do topo do sistema*, ou seja, a elevação da qualidade do ensino e da pesquisa, a ela ligada de modo indissociado nas universidades, seria um vetor a nortear todo o processo. Um mecanismo caro, sem dúvida. Mas, indispensável, num campo onde a qualidade do ensino tem sido tão desprezada, mais cultuada pelo simulacro do que pelo livre jogo da interação acadêmica nacional e internacional. Agora, de forma mais perigosa, esse simulacro ganha a cobertura do populismo, na ligação ao regional e ao local, sobrepujando a dimensão universal da instituição universitária.

Da *vertente mercadológica*, a proposta aqui defendida contém a orientação de pautar o exercício profissional de acordo com os padrões estabelecidos pelo mercado. Além de reduzir a pauta das profissões regulamentadas por lei, ao contrário de nossa vocação credencialista atávica (parece que tramita no Congresso projeto de regulamentação da profissão de astrólogo...), as profissões que restassem normatizadas, seriam as mais diretamente ligadas à saúde, aos direitos, aos engenhos e ao magistério, cujo exercício inadequado pode trazer malefícios de monta à população. Daí que, os concluintes dos cursos que visem o

exercício de profissões regulamentadas, teriam de se submeter a provas aplicadas, não pelo Ministério da Educação, mas, sim, pelos organismos profissionais, a exemplo dos exames da OAB. Para o exercício dessas profissões, não bastaria a conclusão de curso em IES autorizada ou credenciada, mas, também, a inscrição na ordem profissional, cuja condição seria a aprovação nas respectivas provas. Seria uma espécie de Exame de Estado, sob a direção dos diversos conselhos profissionais.

Assim, ao *controle sobre os meios*, exercido pelo Estado, se somaria o *controle finalístico*, exercido pelos organismos profissionais, cuja sensibilidade do mercado, nas respectivas áreas de atuação é mais forte do que qualquer outra instituição.

O Exame de Estado, posto à saída dos cursos superiores, deveria ter sua contrapartida à saída do ensino médio, condição de ingresso naqueles cursos. Sem diminuir a importância e a especificidade dos processos seletivos no vestibulo do ensino superior, esse exame seria o desenvolvimento do ENEM, assumida a duplicidade de caráter de exame de saída do ensino médio e de entrada no superior. À imagem do *baccalauréat* francês, esse exame seria aplicado em todo o país, ao fim do ano, nas capitais e nas maiores cidades do interior. A aprovação nele seria condição para a candidatura aos cursos superiores e as notas obtidas pelo candidato, aproveitadas pelas IES como parte (apenas parte) do processo seletivo.

O regime de cotas, esse padrão norte-americano tão bem recebido pelo populismo brasileiro, teria de ser contido. Como defender a qualidade do ensino superior, especialmente o do setor público, se o fato de se ter baixo desempenho passa a ser vantagem no ingresso? Seja de oriundos de escolas públicas, de negros, de indígenas, de mestiços de vários matizes, de deficientes físicos e/ou de outras características que o populismo não deixará de identificar dentre os demandantes de ensino superior, o ingresso numa faculdade não poderá deixar de depender do desempenho intelectual, a menos que se queira ensinar que os jovens com aquelas características só valem, academicamente, pelo seu desvalor preconceituado, inclusive por eles próprios.

Por fim, duas palavras, uma sobre o regime jurídico das IES, outra sobre o paroquialismo.

As IES públicas não podem continuar a viver na esquizofrenia das autarquias, tolhidas em tudo pelas normas do serviço público, que só

funcionam impulsionadas por fundações privadas semi-clandestinas. Um novo regime jurídico deveria ser definido para elas, especialmente para as universidades, que as dispensassem de viver à base dessas fundações, caso contrário seriam inviáveis, senão pela insuficiência do orçamento, pelas restrições de caráter financeiro, administrativo ou de pessoal.

As IES privadas, por sua vez, não podem continuar a depender de entidades ditas mantenedoras, na realidade mantidas pelos lucros mais ou menos invisíveis gerados por aquelas, sobre as quais pesam o controle familiar, religioso, oligárquico ou empresarial, por vezes uma combinação deles.

Tanto as IES públicas quanto as privadas precisam se libertar dos controles que pesam sobre elas, sem que isso signifique a desregulamentação pura e simples do campo do ensino superior. Creio que novas regras poderão propiciar novas e melhores condições de funcionamento do ensino e da pesquisa, sem simulacros e sem clandestinidade.

O paroquialismo precisa ser enfrentado com coragem, tanto no setor público quanto no privado. O ensino superior só pode ser desenvolvido com recursos caros e raros, que não existem em qualquer lugar. A reconcentração das IES, inclusive na dimensão geográfica, é condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino superior. Sem ela, todas as demais medidas serão inócuas.

A contrapartida da reconcentração institucional e geográfica das IES é o ensino a distância, e o oferecimento de facilidades de moradia para os estudantes nas cidades onde o ensino superior pode ser de fato realizado. Essa contrapartida, a despeito de sua importância, não será comentada aqui.

Para as mudanças sugeridas neste texto, o ideal seria a elaboração de nova LDB. Como isso não é viável, no horizonte político previsível, entendo que o possível, nas atuais circunstâncias, será a elaboração de leis orgânicas que possam preencher as lacunas e corrigir os equívocos daquela lei. Foi o que propus no Seminário “Universidade: por que e como reformar?”, de agosto de 2003: a elaboração de uma *Lei Orgânica do Ensino Superior*.

Uma lei dessa natureza precisaria, antes de tudo, definir o ensino superior, aliás, todo o ensino institucionalizado, como um serviço

público passível de ser oferecido diretamente pelo Estado ou por instituições privadas, *em regime de concessão*. Estou ciente de que, para isso, seria necessária uma reforma constitucional, a meu ver inadiável diante da cobiça internacional, que, no momento, move processo na Organização Mundial do Comércio.

Uma lei orgânica definiria a melhor configuração para o campo do ensino superior, corrigindo os efeitos não intencionados que resultaram de iniciativas inadequadas do Poder Executivo, como os centros universitários, ou até mesmo do Poder Legislativo, como os silêncios da LDB.

No que diz respeito às universidades, a lei orgânica trataria dos marcos da autonomia e definiria matérias relevantes como a avaliação, abrangendo todas as instituições. No que concerne às universidades federais, essa lei disporia sobre importantes questões, comuns a todas elas, como as seguintes: financiamento, carreira, organização interna, escolha de dirigentes e outras. Não poderia deixar de estabelecer as condições da intervenção federal, caso os próprios estatutos sejam descumpridos, o patrimônio dilapidado ou os recursos públicos malversados.

Uma condição para que a qualidade possa ser recuperada é o abandono das comparações quantitativas com outros países, especialmente os hispano-americanos, que tem sido evocadas para justificar planos de educação e programas de governo. De que adianta dizer que 20% dos jovens de 18 a 24 anos da Bolívia estão no ensino superior? Quem deseja tomar esse país como parâmetro para o desenvolvimento brasileiro? Ou qualquer outro país da região? Tola emulação!

Ao invés da expansão quantitativa, para cuidar, depois, da qualidade, o que precisamos é providenciar a multiplicação da qualidade, a custos cada vez mais baixos e para cada vez mais gente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Luiz Antônio, 1982. *A Universidade Crítica* – o ensino superior na República Populista, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

_____, 1985. *A Universidade Temporã* – o ensino superior da Colônia à Era de Vargas, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

_____, 1988. *A Universidade Reformanda – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

_____, 1991. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, São Paulo, Cortez.

_____, 1992. “A educação na sociologia: um objeto rejeitado?”, *Cadernos CEDES* (Campinas), no. 27.

_____, 1997. “O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento?”, *Avaliação/Rede de avaliação institucional da educação superior* (Campinas), vol. 2, no. 4, dezembro.

_____, 2002. “A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída”, in Héliog Trindade e Jean-Michel Blanquer (orgs), *Os desafios da educação na América Latina*, Petrópolis, Vozes.

_____, “O ensino superior no octênio FHC”, *Educação & Sociedade* (Campinas), no. 82, abril.

CURY, Carlos Roberto Jamil, 1997. “Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), no. 101, julho.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org), 1995. *Política educacional: impasses e alternativas*, São Paulo, Cortez.

OLIVEN, Arabela C., 1990. *A parquialização do ensino superior*, Petrópolis, Vozes.

RIBEIRO, Maria das Graças M., 2002. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*, Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco.

TRINDADE, Helgio, (org), 1999. *A universidade em ruínas na república dos professores*, Petrópolis, Vozes.

A PROPOSTA DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES): CONTRASTE COM O ANTES¹

*Ricardo Chaves de Rezende Martins**

A Comissão propôs a manutenção de um exame que se realizaria de dois em dois anos, para as diferentes formações, consideradas dentro das grandes áreas do conhecimento em que se inserem. Observe-se que tal exame deveria adentrar, necessariamente, em questões específicas das diferentes formações profissionais oferecidas nos cursos superiores. A proposta tinha ampla abrangência pedagógica, buscando contemplar, além do domínio de conteúdos e da aquisição de habilidades e competências, também indicadores de significado da aprendizagem para os estudantes e de inovação, isto é, de dinâmica permanente e renovadora no ensino.

Em 2003, a Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação constituiu uma comissão especial para elaborar uma proposta para a avaliação da educação superior². Os trabalhos dessa comissão resultaram em um relatório, pelo qual se propôs à instituição um sistema de avaliação que passou a ser conhecido como SINAES, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. A divulgação desta proposta gerou intensos debates que, muitas vezes acirrados, nem sempre consideraram com clareza os contornos reais do que estava sendo

* Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados e Professor da Universidade de Brasília.

¹ Sem saber ainda o que vem depois. A apresentação feita pelo autor no IV Encontro Nacional do Forum Brasil de Educação, no dia 3 de novembro de 2003, foi anterior à edição da Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. A edição deste diploma legal impôs significativas alterações no contexto em que se realiza a discussão das propostas para a avaliação da educação superior. Por tais razões, o presente texto, (re) escrito em janeiro de 2004, apresenta notas que fazem alusão a essas mudanças.

² O autor do presente trabalho foi membro da comissão especial.

proposto e sua relação com o que se encontrava implantado.³ Os debates então travados também, com frequência, deixaram de levar em conta que os procedimentos utilizados necessariamente haveriam de ser revistos, em função das limitações decorrentes da gradativa universalização de sua própria aplicação. E não estavam evidenciando que a proposta apresentada (a do SINAES) não representava uma negação do passado, mas antes pretendia aproveitar as experiências positivas e abandonar as negativas ou as ultrapassadas já realizadas no País. Cada uma dessas destas questões será examinada a seguir.

1. Em novembro de 1995, foi aprovada a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que previa a existência dos seguintes procedimentos⁴:

- a) avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior;
- b) inclusão obrigatória, nessas avaliações periódicas, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso (trata-se do “provão”);
- c) divulgação dos resultados das avaliações, inclusive dos exames;
- d) obrigatoriedade de prestação dos exames pelos alunos, como condição para obtenção de diploma;
- e) introdução gradativa dos cursos no processo de aplicação dos exames nacionais.

2. Um ano depois, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que prevê (está em vigor) a existência dos seguintes procedimentos: i) processo nacional de avaliação do rendimento escolar, em colaboração com os sistemas de ensino; ii) processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas de ensino; iii) autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, respectivamente, de cursos e estabelecimentos; iv) prazos limitados e renovação periódica, após processo regular de avaliação, de credenciamento de instituições e de autorização e reconhecimento de cursos.

³ Até a edição da Medida Provisória nº 147, de 2003. É preciso ressaltar que o conteúdo desta Medida Provisória, bem como o material divulgado pelo Ministério da Educação, também em dezembro de 2003, tratando do SINAPES – Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, praticamente não guardam relação com as propostas da comissão especial.

⁴ Os artigos da Lei que previam estes procedimentos foram revogados pela Medida Provisória nº 147, de 2003.

3. Deste quadro legal, decorreu a implantação de alguns procedimentos, dentre eles o exame nacional de cursos (o “provão”), a avaliação das condições de ensino (inicialmente denominada de condições de oferta) e a avaliação institucional voltada para credenciamento e renovação de credenciamento de centros universitários. Não chegou a ser desenvolvido nenhum procedimento para a renovação do credenciamento das universidades e das instituições isoladas. Que aconteceu? Foram sendo gradativamente desenvolvidos instrumentos, cuja elaboração técnica aqui deve ser reconhecida, assim como a competência das comissões de especialistas por ela responsáveis, mas jamais ficou clara uma visão global, um quadro de conjunto que caracterizasse, sob uma perspectiva integrada, o processo nacional de avaliação mencionado na legislação e regulamentado pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.

De certa forma, pode-se afirmar que foi privilegiada a lógica de verificação e do controle, mais do que a da avaliação propriamente dita, se considerado que, para ser assim denominado, o processo necessariamente deveria incorporar, de modo interativo, etapas de auto-avaliação. Esta era apenas tangencialmente considerada nos procedimentos então elaborados.

4. Que foi então proposto no SINAES? A proposta da Comissão era a de um sistema abrangente que integrasse auto-avaliação e avaliação externa, avaliação institucional e avaliação de cursos, periodicamente realizadas. E em bases bastante semelhantes ao que ocorre em outros países. Não havia aí nenhuma iniciativa fora da realidade, mas uma proposta comprometida com a transparência e fundamentada nas diretrizes gerais já estabelecidas na legislação. E que aproveitava, inclusive, instrumentos existentes, como os da avaliação das condições de ensino (ACE), embora lhes sugerisse alguns aperfeiçoamentos. E bastante original, pois reunia em um sistema integrado, diferentes processos e instrumentos de avaliação.

5. Mas havia uma mudança de direção importante. Alterava-se a lógica do processo, que deixava de ser simplesmente uma verificação verticalmente realizada (do MEC para as instituições e cursos), para ser uma avaliação compreensiva e pedagógica (que parte da instituição e a ela retorna, em um processo que passa pela ação mediadora e reguladora do Poder Público). De todo modo, pode-se dizer que este

deveria ser, necessariamente, o rumo seguido pela implantação gradual do todo o processo de avaliação da educação superior no País.

6. Então, qual foi o ponto real de embate durante as discussões ocorridas após a divulgação da proposta do SINAES? Parece ter sido o exame nacional de cursos (ENC). Ele deve, pois ser esmiuçado. Para que foi instituído? Imagina-se que para saber o quanto os alunos da graduação aprenderam ou deixaram de aprender ao final de seus cursos. Em resumo, uma medida do nível de resultados de aprendizagem obtidos, como um indicador, dentre outros, para a avaliação da qualidade dos cursos. Como consequência, esperava-se que seus resultados promovessem a melhoria da qualidade onde ela não se encontrasse satisfatória. Pergunta-se: para ter esta “medida de qualidade”, seria necessário realizar os exames todos os anos? Um ano é um período suficiente para implementar medidas significativas que permitam perceber mudanças? Uma resposta possível seria a seguinte: no início, é bom que seja anual, para traçar perfis, pela repetição de resultados, que levem às revisões e mudanças. De fato, em vários processos foi assim. A avaliação da pós-graduação promovida pela CAPES, por exemplo, iniciada em 1977, foi anual até 1984, quando tornou-se bienal. A partir de 1995, passou a ser trienal.

7. Certamente há de ser reconhecido que, em inúmeras situações, a realização do ENC teve impacto na melhoria das condições de ensino de vários cursos de graduação. Ocorre que a realização anual do ENC para todos os alunos, de todos os cursos/habilitações, na forma como aplicada, parecia tornar-se inviável, pela sua multiplicidade, diversidade e quantidade, em constante crescimento. E mais: tornava-se impossível sua efetiva integração, no espaço de um ano, com a avaliação das condições de ensino, em especial para os cursos cujos alunos apresentassem desempenho inferior nos exames. E, afinal de contas, para se ter uma avaliação dos cursos, que produzisse impacto e gerasse ações de melhoria pelas instituições ou mesmo de controle por parte do Poder Público, não era necessário um exame anual.

8. A Comissão propôs a manutenção de um exame que se realizaria de dois em dois anos, para as diferentes formações, consideradas dentro das grandes áreas do conhecimento em que se inserem. Observe-se que tal exame deveria adentrar, necessariamente, em questões específicas das diferentes formações profissionais oferecidas nos cursos superiores.

A proposta tinha ampla abrangência pedagógica, buscando contemplar, além do domínio de conteúdos e da aquisição de habilidades e competências, também indicadores de significado da aprendizagem para os estudantes e de inovação, isto é, de dinâmica permanente e renovadora no ensino. Nada disto era absurdo ou alheio a um trabalho consistente na educação superior. E, tampouco, desconsiderava que os exames nacionais aplicados nos últimos anos, juntamente com os questionários respondidos pelos estudantes, apontavam nesta direção. Além disso, foi proposta a aplicação de exames a alunos em meio e ao fim de curso. Uma noção de processo/resultado que, em princípio, permitiria aos cursos fazer correções de rumo ao longo da trajetória de seus estudantes, e não apenas depois que eles já tivessem concluído seus estudos.

9. De fato, para aferir o nível de aprendizagem em um dado curso, não é preciso submeter todos os estudantes a um exame, embora para os objetivos nacionais pretendidos, todos os cursos devam participar obrigatoriamente do processo. Uma amostra aleatória de estudantes, representativa de cada curso, apresenta resultados igualmente consistentes, se o objetivo é efetivamente saber o que acontece no curso e não o que ocorre com cada aluno. Esta possibilidade técnica ia ao encontro de uma outra questão: a realização dos exames em períodos bienais ou ainda mais dilatados, tornava indispensável a alteração da Lei nº 9.131/95, que condicionava a obtenção do diploma à realização do exame pelo estudante. Se a periodicidade de realização dos exames passaria a ser plurianual, para cada área/curso, colocá-la como requisito para obtenção do diploma tornar-se-ia inviável. É verdade que, esta alteração acabaria com o único elemento de força que obrigava os estudantes a comparecer ao local do exame, ainda que fosse para devolvê-lo em branco, como no caso dos boicotes verificados. Mas a compulsoriedade não é a única possibilidade de integrar os estudantes em um processo de avaliação. E com certeza não é a melhor. O desafio seria o de garantir a seriedade e adequação técnica na seleção das amostras em cada curso, e a adesão dos estudantes selecionados. E este me parece seria inevitavelmente o caminho a trilhar.

10. Finalmente, cabe discutir a questão da divulgação dos resultados. Não há dúvida de que ela precisava acontecer. Mas de uma forma que desse à sociedade a idéia correta do que estava acontecendo. Para a população em geral, a escala de “A” até “E” era lida como “A” sendo

excelente e “E” como ruim ou péssimo. E isto não correspondia à realidade dos fatos. Em muitas áreas, o desempenho dos estudantes no ENC era extremamente modesto, abrindo duas possibilidades: ou o ensino estava, em geral, ruim ou então o instrumento (a prova) estava inadequado. E tais questões não eram discutidas na sociedade. O modo de divulgar, portanto, muitas vezes poderia estar induzindo a equívoco de interpretação.

11. A proposta do SINAES dava clara ênfase a que os resultados fossem divulgados. Aliás, o compromisso da proposta sempre foi com a transparência e com a publicidade. Dado um conjunto de itens observados na avaliação realizada, poderia ser perfeitamente apresentado o resultado por instituição, por área e por curso. Tudo dependeria dos objetivos da avaliação e, sobretudo, da consistência das políticas de desenvolvimento educacional que dela deverão resultar.

12. Lamentavelmente, muito pouco destas questões está adequada ou claramente contemplada na Medida Provisória, editada em dezembro passado. Ao instituir o SINAPES, ela tratou quase que exclusivamente da burocracia da avaliação (comissões, composição, atribuições, compromissos e formas de divulgação) e esqueceu de tratar do sistema, sua conceituação, seus principais elementos, referenciais e marcas metodológicas. E mais: revogou o que já existia, em especial o Exame Nacional de Cursos, sem estabelecer, em lei, o que ficará no lugar. É de se crer que toda a parte substantiva do sistema de avaliação venha a ser definido em portaria ministerial, o que sem dúvida representa um contexto mais frágil para sua institucionalização.

Penso ser oportuno, que a discussão das alternativas de futuro para a avaliação seja urgentemente retomada. Pelo bem da qualidade da educação superior brasileira. Um vácuo neste processo pode ser desastroso para toda a caminhada já realizada.

V Encontro Nacional

Educação: Cidadania e Diversidade

APRESENTAÇÃO

No dia 02 de dezembro do ano de 2003 foi realizado o V Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação, cujo tema foi **Educação: Cidadania e Diversidade**, e teve a prestimosa colaboração do INEP e o apoio da UNESCO.

Após a abertura do encontro, iniciaram-se os trabalhos com a exposição do tema “Educação: Cidadania e Diversidade – A ótica do Negro”. Seguiram-se as apresentações dos temas “Educação: Cidadania e Diversidade – A ótica das Relações de Gênero”, “Educação: Cidadania e Diversidade – A ótica da Educação Especial” e “Educação: Cidadania e Diversidade – A ótica dos Povos Indígenas”.

O primeiro expositor do V Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação foi Mwalimu Shujaa – Diretor Executivo do “African World Studies Institut” da Fort Valley University, que se apresentou sob a ótica do tema “Educação: Cidadania e Diversidade – a ótica do Negro”, através da exposição de algumas considerações para a execução do ensino da história e da cultura africanas.

Ainda na mesma temática, apresentou-se em seguida Iolanda de Oliveira, Professora Titular da Universidade Federal Fluminense / ANPED.

Finalizando o tema “Educação: Cidadania e Diversidade – a ótica do Negro” pronunciou-se Edna Roland, Coordenadora de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial – UNESCO.

O próximo tema do V Fórum Brasil de Educação “Educação: Cidadania e Diversidade – A ótica das Relações de Gênero” foi apresentado por Claudia Pereira Vianna, Professora Efetiva da Faculdade de Educação da USP.

A seguir, a Prof^a Dr^a Fátima Elizabeth Denari, da Universidade de Federal de São Carlos, iniciou o tópico temático “Educação, Cidadania

e Diversidade – A ótica da Educação Especial” do V Fórum Brasil de Educação.

Concluindo o tópico temático, pronunciou-se, em seguida, a Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão no Estado de São Paulo, Eugênia Augusta Gonzaga Fávero.

Encerrando o V Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação, desenvolvendo o tópico temático “Educação, Cidadania e Diversidade – A ótica dos Povos Indígenas” apresentaram-se Josimar Xawapare’ymi Tapirape, Professor de Escola Indígena em Confresa – Mato Grosso e Gersen Baniwa, Gerente Técnico do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas.

EDUCAÇÃO: CIDADANIA E DIVERSIDADE

*Iolanda de Oliveira**

A negação do direito à educação aos negros antecipa, portanto, a sua exclusão do mercado de trabalho tornando crônica a sua permanência nas atividades subalternas. Esta situação compromete também a compreensão do povo negro de sua condição na sociedade, impedindo-lhe de lutar pela justiça e pela igualdade social, gerando não raro conformismo e naturalização do lugar social determinado para a população afro-brasileira, gerando uma equivocada percepção determinista.

Farei inicialmente algumas considerações sobre a cidadania, porque sendo a educação um dos seus aspectos, ser cidadão significa, entre outras garantias, acessar e permanecer com sucesso no sistema de ensino.

Falar sobre cidadania implica em responder, a priori, algumas questões, entre as quais: – O que é ser cidadão? Em que circunstâncias pode-se afirmar que determinado sujeito é um cidadão?

A conceituação de cidadania não é estanque, mas é histórica, sendo, portanto, que o seu sentido varia no tempo e no espaço. Considero aqui, o contexto brasileiro contemporâneo, sua opção por uma sociedade democrática e alguns fatores que estão impedindo significativa parte da população, particularmente o segmento social negro, de ter assegurados os seus direitos constitucionais

Segundo Maria de Lourdes Manzini Covre, a cidadania tem um vínculo substantivo com a igualdade e liberdade intrinsecamente ligadas, o que aponta para a negação da cidadania à população negra, porque nos setores

* Doutora em Psicologia Escolar – USP e Professora da Universidade Federal Fluminense/ penesb@vm.uff.br. E-mail: iolanda.eustaquio@globo.com.

sociais constata-se a desigualdade racial que se tornou crônica entre os afro-brasileiros. Neste caso, a pretensa sociedade democrática fica também comprometida, porque a igualdade é um dos seus princípios.

Ser cidadão significa ter a garantia de acesso a bens materiais e não materiais, para que se tenha uma vida digna de um ser humano.

Segundo Jaime Pinsky, “ ser cidadão é ter direito a vida, a liberdade, a propriedade, e a igualdade perante a Lei. É, em resumo, ter a garantia dos direitos civis. É também participar dos destinos da sociedade, votar e ser votado, isto é ter direitos políticos. Em uma república, cujo significado literal é gestão da coisa pública, gozar dos direitos civis significa participar coletivamente da gestão dos bens públicos. Os direitos civis e os políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, os quais devem garantir a participação do sujeito na riqueza coletiva em relação a bens materiais e não materiais, isto é: direito à educação, ao trabalho, ao salário, à saúde, a uma velhice tranqüila. O exercício da cidadania em seu sentido pleno, implica em ter assegurados os direitos civis, políticos e sociais. O acesso aos bens materiais tem como consequência uma vida material com a garantia de uma existência física tranqüila. Os bens não materiais implicam no acesso à cultura produzida pela humanidade como bem público, destacando-se neste caso, a educação como dever do Estado.

De acordo com o que esta posto na sociedade brasileira, principalmente na Constituição de 1988, é cidadã a parte da população que goza dos três aspectos citados ou seja direitos civis, políticos e sociais. A educação é, portanto, um aspecto particular dos direitos sociais que por sua natureza, por seu comprometimento com a promoção humana, condiciona vários outros direitos classificados nas três categorias apresentadas.

A categoria direitos civis, inclui um conjunto de propriedades, qualidades e condições desenvolvidas e atendidas de tal maneira que, possibilitem ao homem manter-se em contínua atividade física e mental, permitindo uma existência plena, levando-o a sentir-se estar com o mundo e não somente estar no mundo. Entre os direitos civis, a liberdade significa viver do modo como gostaríamos de viver, uma vida sem miséria e privações de qualquer natureza. Gozar de liberdade é também ser respeitado através do estabelecimento mútuo de uma relação horizontal com o outro.

Levar o tipo de vida que pretendemos implica em ter um salário digno, embora isto não seja suficiente. A maior ou menor riqueza, tem implicações nas nossas condições de vida, mas esta relação tem restrições, embora nos permita sermos seres sociais mais completos, dando-nos maiores possibilidades de realizar nossas vontades, interagir com o mundo e influenciá-lo.

A privação da liberdade é, entretanto, provocada por vários fatores: a fome coletiva, a subnutrição, falta de acesso à saúde, saneamento básico, água tratada, enfim a falta de garantia de uma vida que não seja interrompida, prematuramente, em decorrência de condições desfavoráveis, sendo esses fatores que determinam o maior ou menor grau de liberdade. Entretanto, a liberdade está para além das condições materiais de vida. As relações de poder que dão origem a uma relação vertical entre diferentes grupos, restringem a liberdade dos que são colocados em situação subalterna. A negação da propriedade e a desigualdade oriunda das relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos, também representam uma privação da liberdade.

As três categorias que condicionam o exercício da cidadania estão estreitamente articuladas em uma relação de interdependência, destacando-se na categoria direitos sociais, a saúde que é a garantia de vida material e a educação, que de certo modo condiciona de maneira significativa o acesso aos outros direitos, por sua função esclarecedora em face ao lugar que cada sujeito ocupa na sociedade..

Garantida a existência material, uma educação de qualidade vai possibilitar o acesso a vários outros aspectos da cidadania.

A questão da cidadania tem implicações com o maior ou menor comprometimento do Estado, com a promoção do bem estar coletivo através da garantia do acesso aos direitos apresentados.

O saudoso professor Milton Santos, em conferência proferida em setembro de 1998, em Niterói, afirmava: “eu não sou um cidadão apesar da minha notoriedade. Este é um espaço particular da minha vida, mas lá fora eu sou um homem negro e, como tal, sou discriminado”. O citado professor afirmava ser um sujeito forte, mas não um cidadão, porque o Estado não lhe garantia o acesso a determinados direitos.

Retomando a questão de uma educação de qualidade como determinante do acesso a outros aspectos da cidadania, destaco a

tomada de conhecimento da própria condição do sujeito no mundo como algo socialmente determinado, como orientadora das reivindicações para o acesso à cidadania plena.

A educação, em sua função esclarecedora e promotora da humanidade, tem possibilidades de impedir que o nosso povo negro e pobre se apaixone, através da mídia, por uma realidade que não é a sua, que eleja candidatos, que tal qual a mídia, com maior audiência, os despreza e os trata como sub humanos, preterindo, não raro, programas edificantes e os seus intelectuais orgânicos.

O direito civil de gozar de igualdade perante a Lei é no Brasil garantido pela constituição, mas entre o valor constitucional declarado e os valores reais há uma grande defasagem.

Como determinante de outros aspectos da cidadania, a educação condiciona o acesso ao trabalho, antecipando a exclusão da população negra deste direito.

Sendo o nível de escolaridade uma exigência para a admissão nas atividades econômicas hierarquizadas em termos de prestígio e de salários, e sendo a população negra excluída, precocemente, do sistema de ensino, só resta à mesma, o acesso às profissões de menor prestígio social e com menores salários, e de maneira crescente o trabalho informal e o desemprego.

A negação do direito à educação aos negros antecipa, portanto, a sua exclusão do mercado de trabalho tornando crônica a sua permanência nas atividades subalternas. Esta situação, compromete também a compreensão do povo negro de sua condição na sociedade, impedindo-lhe de lutar pela justiça e pela igualdade social, gerando não raro conformismo e naturalização do lugar social determinado para a população afro-brasileira, gerando uma equivocada percepção determinista.

A negação da educação à população negra é histórica, não se registrando nenhum momento em que este direito social entre outros, tenha sido um valor real em nossa sociedade.

A educação é tida como instrumento de libertação desde o período de escravidão, quando era temida pelos “os senhores”. Realmente, na nossa história, vários casos comprovam o que era temido e, provavelmente, o é até os nossos dias, sendo Luiz Gama um desses casos, o qual em carta ao amigo Lucio Mendonça declara:

“Em 1874, contava eu 17 anos, quando para a casa do Sr. Cardoso veio morar, como hóspede, para estudar humanidades, tendo deixado a cidade de Campinas, onde morava, o menino Antônio Rodrigues,[...] Fizemos amizade íntima de irmãos diletos, e ele começou a ensinar-me as primeiras letras.Sabendo eu ler e contar alguma coisa e tendo obtido ardilosa e secretamente provas inconclusas da minha liberdade, retirei-me fugido da casa do alferes Antônio Pereira Cardoso{.....} (CUNHA, Perses Maria Canellas da, 1999, p.86).

Apesar da Constituição de 1824, em seu artigo 179, alínea 32 determinar:

“A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos “, e o artigo 6º da mesma constituição determina: “são cidadãos brasileiros : I- Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos”, entretanto em 1837 o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José de Sousa , sancionou a Lei nº 1 de 4 de janeiro do mesmo ano que determina sobre a Instrução Primária:

Art. 3º – São proibidos de freqüentar as escolas Públicas:

1º – Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas.

2º – Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos

A negação da educação se dá de maneira inversa no final da segunda metade do século XIX, quando a mão de obra nacional, negros e brancos pobres é preterida em favor dos imigrantes europeus, tanto na agricultura quanto na indústria. É, segundo Carmen Sylvia Vidigal Moraes, a denominada normatização da pobreza brasileira, que funciona na época como impedimento para a freqüência à escola de parte da população negra e pobre, a qual se prolonga até os nossos dias.

Na década de 70 no século XX, a falta de acesso e permanência na educação é denunciado por meio das pesquisas sobre o déficit e o fracasso escolares.

Atualmente, com a democratização do ingresso no ensino fundamental, a seletividade e a exclusão, dão conta de manter a população afro-brasileira sem o acesso a este direito social entre outros. Aliada às más condições de trabalho de parte dos profissionais da educação, a promoção automática, as classes de aceleração e outras formas públicas de sucateamento da educação, torna crônica a negação deste direito à população afro-brasileira.

Denunciada pelo movimento negro, a ausência de sobre a população negra nos currículos escolares, como fator determinante da exclusão deste grupo do sistema de ensino, o governo atual sanciona a Lei 10639 de 2003, que sem as devidas medidas concretas, corre o risco de não alterar o quadro de desigualdades raciais constatado nas pesquisas do órgão oficial, o IBGE.

As discussões sobre negros na universidade ganham espaço, anunciando a irreversibilidade desta medida. Entretanto, todos os graus de ensino estão a exigir as políticas de ação afirmativa para negros.

A educação infantil, relegada, entregue aos poucos recursos da maioria dos municípios, levam as comunidades periféricas a improvisarem creches em locais inadequados e com profissionais não qualificados, que atuam em verdadeiros depósitos de crianças, nos quais os filhos da população negra permanecem com frequência durante 8 horas diárias ou mais.

O ensino Fundamental, que apresenta elevado percentual da população negra excluída, está a espera de medidas políticas ousadas para a sua melhoria.

O Ensino Médio privilegiado, tanto pela atual Lei de Diretrizes e Bases, em relação à extensão da gratuidade, bem como, pelo Programa Diversidade na Universidade, tem perspectiva menos grave que o ensino Fundamental.

A despeito da melhoria das taxas de escolarização nos últimos anos, as desigualdades raciais permanecem.

Quanto a um dos determinantes desta situação, ou seja a inadequação dos currículos, a Lei 10639/2003 por si só não basta.

Para que tal situação se efetive, bem como para garantir o ingresso e a permanência de negros na universidade, há tarefas a serem cumpridas pelos diferentes órgãos em diferentes instâncias. É preciso, sobretudo, ter em vista que nenhuma reforma educacional se dá sem a participação dos docentes, que são responsáveis pela interação direta com os estudantes. Para que a Lei se efetive, proponho que sejam executadas funções pelos seguintes órgãos:

Ao **Conselho Nacional de Educação** cabe incluir como obrigatórios os estudos sobre a população negra no currículo mínimo dos cursos de formação de profissionais da educação, tanto de nível médio quanto de nível superior, com ênfase de tais estudos na área específica de sua atuação. Os estudos deverão ser incorporados nas disciplinas já

existentes, que comportam as diferentes facetas da dimensão racial do fenômeno educativo. Entretanto, nos cursos de licenciatura caracterizados pela quase exclusividade dos conhecimentos na área tecnológica e das ciências naturais, há necessidade da inclusão de estudos sobre a Teoria Social e Afro-brasileiros, que tratarão de conhecimentos de antropologia e de sociologia, em sua dimensão histórica, garantindo a todos os profissionais o acesso a conhecimentos, que comprovam a maneira pela qual o racismo foi construído bem como a inconsistência desta forma de comportamento.

Os estudos sobre a Teoria Social e Afro-Brasileiros deverão ser obrigatórios em todos os cursos de graduação, porque independente de serem profissionais da educação, todos necessitam ter acesso a tais conhecimentos, com os quais deve-se ter em vista a desnaturalização do racismo na sociedade, e em todas as profissões de modo particular.

Sabe-se que os profissionais de direito, são extremamente racistas e que tal postura interfere nos seus julgamentos de modo desfavorável à população negra.. Cabe também questionar o que pensam os arquitetos sobre a habitação para as populações pobres, predominantemente negras. Como lidam os profissionais da saúde com o corpo negro, cujo desaparecimento foi proposto pela academia brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX e cujas medidas para a sua concretização foram subsidiadas pelo governo brasileiro da época. Quais as interações que os assistentes sociais têm com os usuários do seu trabalho com ascendência africana? Enfim, todas as profissões têm um papel a cumprir na desestabilização do racismo, e é a sua formação inicial que deverá tratar da questão com o necessário aprofundamento.

Entretanto, na formação dos profissionais da educação, tais estudos devem tomar um caráter diferenciado, porque estes são mediadores de tais conhecimentos na formação dos usuários dos serviços educativos. Tais profissionais deverão ter condições de colocar a sua área de atuação a serviço da emancipação dos estudantes negros, e não negros em face ao racismo. Incorporados pelas disciplinas já existentes, tais conhecimentos não deverão ser caracterizados pela transversalidade porque, o caráter transversal implica em subordinação a outros conhecimentos, sem a visibilidade primeira, essencial que a questão está a exigir. A transversalidade implica em dependência, agregação, subordinação a outros conhecimentos que ocupam espaços essenciais.

Referindo-se à transversalidade, Jaime Pinsky, no livro História da Cidadania, assim declara: “ *Muitas outras questões são contempladas, transversalmente no livro, razão pela qual não aparecem com títulos próprios. Questões como cidadania para negros, criança, idosos, liberdade de expressão, exclusão social marcam forte presença em vários artigos da obra*” (PINSKY, 2003, p.12). O autor não considera que a negação ou a garantia dos direitos de cidadania se dá em face de sujeitos concretos, e é a sua existência como tal que condiciona o seu acesso à mesma. A cidadania não é negada ou garantida a sujeitos abstratos.

Entendo que já foi ultrapassado de muito o momento em que tanto a população negra, quanto a sua cultura, deverão gozar da relativa autonomia a que têm direito, rompendo com a tutela à qual foram submetidos. Não é admissível, manter a ambos como agregados de outros grupos ou culturas, que por grave equívoco são considerados superiores.

Ainda quanto a Lei 10639/2003, e quanto ao ingresso e permanência de negros na Universidade, cabe a **SEPPIR**, liderar e mobilizar tanto os Neabs, quanto o Movimento Negro na elaboração de Políticas que contribuam para recuperar os direitos de cidadania, negados à população afro-brasileira em todos os setores, particularizando a educação.

Quanto ao papel do **MEC** entendo que é o de garantir a execução das políticas estabelecidas sob a liderança da SEPPIR, uma vez garantida a necessária dotação orçamentária pelo órgão competente.

Às **Secretarias de Educação**, tanto municipais quanto às estaduais, cabe garantir tais estudos na formação continuada em serviço, aos profissionais em exercício, incluída na jornada de trabalho remunerado. Cabe também repensar o magistério em todos os níveis como profissão de tempo integral, devidamente remunerada e com tempo reservado não só para a formação continuada, mas também para a pesquisa, rompendo com a exclusividade da produção de saberes exclusivamente pelos profissionais do ensino superior.

Proponho que a formação continuada seja assumida também pelo MEC, podendo ser criada uma ampla rede de formação continuada à distância, que inadequada para a formação inicial, poderá contribuir para que os profissionais da educação em serviço, reconstruam a sua percepção da realidade sobre o negro. adquirindo a competência

necessária para incluir os estudos sobre a população negra na área de estudos ou disciplina sob sua responsabilidade. No caso da formação à distância, é preciso que a mesma seja realizada pelas universidades que mantêm esta forma de ensino, com comprovada competência. É indispensável que se tenha a preocupação com a qualidade do trabalho, evitando atribuir a responsabilidade do mesmo às universidades cuja eficiência não tenha sido comprovada.

Às **instituições escolares** compete incluir os estudos raciais nos seus projetos políticos pedagógicos e nos planos de ensino.

Quanto ao ingresso e permanência da população negra no ensino superior, sugiro que as verbas públicas sejam utilizadas exclusivamente para as universidades públicas, aumentando o número de vagas para ingresso e garantindo bolsas para a permanência dos alunos negros na universidade, com duração correspondente a média de anos destinada à conclusão dos cursos para os quais tais alunos forem selecionados. Isto deve ocorrer de modo paralelo ao estímulo às universidades públicas para adotarem a política de reserva de vagas para negros e ou indígenas, realização de concursos públicos para professores e funcionários com reserva de vagas para negros, além da ampliação da capacidade física e dos equipamentos nas mesmas instituições.

Entendo que, destinar verba pública para as instituições particulares, é privatizar a coisa pública para promover o bem estar individual dos empresários do ensino, cujos lucros estão ameaçados pela inadimplência dos estudantes.

Estas são as minhas contribuições para que a inserção da população negra na educação como direito, se efetive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da Senzala à sala de aula: como o negro chegou na escola. In Cadernos Penesb nº 1, Niterói, Intertexto, 1999.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal . A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. In Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED, set,out,nov,dez 2000, nº 15.

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (organizadores). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHWARCZ, Lília Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930). São Paulo: companhia das Letras, 1995.

SISS, Ahyas. Afro-Brasileiros, cotas e ação afirmativa razões histórias. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.

SKDMORE, Thomas E. Preto no Branco raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: CIDADANIA, DIFERENÇAS E RELAÇÕES DE GÊNERO¹

*Cláudia Vianna**

O impacto da não inclusão das questões de gênero nas políticas públicas educacionais se traduz na discriminação das mulheres, nos materiais didáticos e nos currículos, na limitação do acesso à educação e da permanência na escola de jovens grávidas, no fracasso escolar que nitidamente marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninas e meninos.

Estamos em um patamar do conhecimento no qual não mais questionamos a relação entre educação e política. Contudo, o mesmo não pode ser afirmado para o nexos entre educação e gênero. A intersecção entre relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas e indagações educacionais somente em meados dos anos de 1990, sendo ainda caracterizada pela pouca divulgação das pesquisas e pela ausência de reflexões em algumas temáticas educacionais específicas (Rosemberg, 2001). Este é o caso das políticas educacionais, sendo escassas as investigações sobre o

* Prof^a Dr^a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹ A pesquisa a que este artigo se refere, integra uma investigação por mim coordenada no âmbito do Brasil, denominada Latin American Public Policies in Education from Gender Perspective, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Nelly Stromquist, e visa analisar como o conteúdo de gênero vem sendo abordado pelas políticas públicas educacionais do Brasil, Colômbia, Costa Rica e Perú. Versão parcial e preliminar desta pesquisa foi publicada na *Taboo: The Journal of Culture and Education* (2002) e no *Cadernos de Pesquisa* (2004) em co-autoria com Sandra Unbehaum e Valéria Amorim Arantes de Araújo. O mesmo conteúdo, com ligeiras modificações, foi apresentado posteriormente em explanação oral no Ciclo de Conferências promovido APEOESP, devendo ser também publicado na revista desta instituição.

atual desenvolvimento de políticas públicas de educação, sob a perspectiva da redução da desigualdade de gênero no sistema de ensino brasileiro.

Nas escolas as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente, ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar.

Portanto, o desafio desta reflexão é duplo: perceber o gênero na política que organiza o sistema nacional de ensino e na prática educacional cotidiana das relações escolares. Este desafio supõe, igualmente, um debate teórico sobre a presença das diferenças no campo da construção e ampliação dos direitos e da cidadania, pois “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos” (Cury, 2002, p.246).

A idéia moderna de cidadania remonta à Revolução Francesa e está diretamente relacionada à idéia de direitos. Rousseau, no Contrato Social, atribui a cidadania apenas àqueles que a merecem; ou seja, àqueles que têm a virtude cívica da disponibilidade ativa para o serviço da coisa pública (livro III, cap. XV). Ainda que restrito a um direito natural, intrínseco aos indivíduos, esse conceito teve papel revolucionário “na medida em que afirmava a liberdade individual contra as pretensões despóticas do absolutismo.” (Coutinho, 1994, p.14).

No entanto, cabe ressaltar que se trata de um conceito histórico, ou seja, pensado como conceito e realidade ao qual a história atribui novas e ricas determinações, resultante de uma luta permanente por novas conquistas de direitos. Os indivíduos não nascem com direitos, estes são fenômenos sociais, demandas que surgem social e historicamente.

Podemos então constatar que o conceito de cidadania, construído historicamente, tem diversas definições. Cidadão pode ser aquele indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado. Pode, também, referir-se à obtenção de direitos políticos de votar e ser votado; jurídicos de passaporte nacional; sócio econômicos de trabalho, salários e deveres de pagar multa, prestar contas, etc. Adoto a concepção de que “cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de

atualizarem todas as possibilidades de realização humana abertas pela vida social, em cada contexto historicamente determinado.” (Coutinho, 1994, p.14).

Uma decorrência dessa definição é que os direitos sociais se referem, sempre, às conquistas historicamente possíveis de setores que procuram fazer de suas necessidades direitos socialmente reconhecidos. E uma das esferas de reconhecimento dos direitos conquistados é a lei, o chamado direito positivo, legalmente reconhecido. Esse reconhecimento não é tudo, ele facilita a luta para transformar os direitos em deveres efetivos do Estado, mas a legislação não é neutra. Apesar de sua capa de neutralidade, ela expressa a correlação de forças presentes no momento histórico em que foi elaborada. Ler a lei é compreender essa correlação de forças entre interesses e projetos divergentes.

Este enfoque pode levar-nos a “ver o discurso sobre direitos humanos, por exemplo, como apoiando o status quo num contexto e como subversivo no outro” (Thompson, 1995, p.18), exigindo a análise das inter-relações assimétricas e de dominação.

Na área da educação temos, como exemplo, a Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988. Ao ser aprovada, recebeu de Ulisses Guimarães, presidente do Congresso que votou a Constituição - chamado Congresso Constituinte -, o título de Constituição Cidadã, devido aos avanços por ela introduzidos em termos de direitos sociais. De fato, ela incluiu vários avanços no âmbito da cidadania e dos direitos. Entre eles, a compreensão de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5º CF/1988), e a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer formas de discriminação” (Art. 3º CF/1988).

No entanto, ainda existe discriminação de gays e lésbicas nas políticas brasileiras em geral. A votação do Projeto de Parceria Civil Registrada (PCR) - lei que reconhece as relações estáveis entre pessoas do mesmo sexo, com a garantia de direitos básicos junto à Previdência Social, aos Planos de Saúde e à Receita Federal, - está tramitando no Congresso desde 1995 e ainda não foi promulgada, apesar do apoio de 70 parlamentares da Frente Parlamentar pela Livre Expressão Sexual em 2003.

Quando tratamos da educação escolar, também temos presentes as inter-relações assimétricas e de dominação da sociedade mais ampla, necessitamos então buscar na elaboração das políticas educacionais o

enfrentamento das desigualdades sociais, nos seus mais distintos matizes, incluindo entre eles as discriminações de gênero. Isso exige que possamos nos posicionar diante da tensão entre igualdade de direitos e defesa das diferenças, tão presente em nossa sociedade, de modo a garantir direitos que assegurem a aquisição de instrumentos, que possibilitem a compreensão dessas leis e da complexidade da organização social atual, pois a “dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão, não é uma relação simples” (Cury, 2002, p.255).

Viver com a diferença contém um potencial, intrinsecamente, ambivalente:

Existe de fato, de uma parte, o risco desagregador, do momento em que a exposição da diferença pode levar à desintegração, à perda das ligações fundamentais que permitem a busca de fins em comum. Mas, de outra parte, a diferença tem também um enorme potencial dinâmico porque gera aquela sinergia, aquela conexão que em um mundo homogêneo não era possível. (Melucci, 2000, p.70)

Estas são ferramentas teóricas importantes que desmancham a associação entre luta pela igualdade de direitos e a idéia idílica de consenso e harmonia. Mas são apenas algumas das muitas exigências. É preciso, além de municiar-se teoricamente, treinar-se na disponibilidade de aceitar que diferença e igualdade são, ambas, dimensões das relações sociais, quando apenas a diferença se torna a única bandeira o resultado é a violência e a subordinação (Melucci, 2000).

Trata-se, portanto, de uma permanente tensão entre diferença e igualdade, entre reduzir-se à mera particularidade ou diluir-se na homogeneidade que, ao menos em parte, nos orienta socialmente. Nossa prática social, recortada pela homogeneização, permite o acesso a direitos genéricos. Muitos exemplos desse processo são encontrados na equivalência da lei, da moral e da igualdade abstrata. Mas nossa prática social remete, ao mesmo tempo, ao conflito diante dessa equivalência que oculta necessidades individuais e coletivas diversas, centralizadas pelo alto, e omite distinções e contrastes, diferenças de classe social, gerações, raça/etnia, gênero, até mesmo na própria família, primeira unidade comunitária.

Assim, a diferença é algo que resiste ao homogêneo, que não se reduz a ele, que indica o limite explicativo da noção de equivalência e aponta

a diferença enquanto campo residual (Lefebvre, 1970). Mas é preciso cuidado, pois se separamos o diferente e o isolamos sem reintegrá-lo ao conjunto, matamos a diferença reduzindo-a, meramente, a particularidade e ao individualismo. Falando sobre o risco da defesa do diferencialismo, Henri Lefebvre (1970) nos alerta sobre sua possível relação com a manutenção e o acirramento do preconceito e da exclusão. Antônio Flávio Pierucci (1990) também chama a atenção para as armadilhas racistas e sexistas que a defesa do direito à diferença pode conter, aproximando-se das recomendações de Melucci (2002), quanto ao fato de que a argumentação do conservador oscila o tempo todo entre celebração (auto-referida) da diferença e repulsa aos diferentes, entre afirmação e negação, entre constatação inescapável da existência efetiva das diferenças e a recusa (mais ou menos agressiva, mais ou menos violenta) de conviver com elas.

Entretanto, a negação do direito à diferença com base no risco da mais absoluta discriminação é um dos usos possíveis dessa noção, mas não o único. Buscar a diferença, enquanto algo que está na base de “toda tentativa de apreensão dialética da mudança social” (Harvey, 1989, p. 320) é tarefa urgente quando se trata da construção coletiva da ampliação de direitos na política educacional e nas relações escolares.

É nesse sentido que se torna importante recuperar aspectos da organização social, tais como classe, raça/etnia, gênero, religião, geração e outras dimensões sociais, que remetem à diversidade, sem perder a luta por direitos - contida na noção de equivalência - mas sem tão pouco cair na defesa da particularidade - locus da negação do coletivo.

As diferenças marcam a luta por direitos e a elaboração das políticas em geral, assim como aquelas que definem as peculiaridades do campo da educação pública. Ignorá-las pode acarretar o isolamento e a exclusão; trabalhar somente com elas pode municiar o mero particularismo. É preciso decompor a percepção dos direitos e desconstruir os guetos históricos, mostrando as fissuras e as contradições que a noção de diferença pode adicionar às possibilidades de construção coletiva da organização do sistema educacional (Vianna, Ridenti, 1998).

E quanto às relações de gênero? O que podemos ver nas leis que se liga à presença das relações de gênero em geral? O que podemos ver nas leis que se liga à presença das relações de gênero nas políticas de educação e no cotidiano escolar? O que essa presença pode apontar de novo, de superação de preconceitos e discriminações de gênero?

Do que estamos falando? Do impacto da não inclusão das questões de gênero nas políticas públicas educacionais, e isto se traduz na discriminação das mulheres nos materiais didáticos e nos currículos, na limitação do acesso à educação e da permanência na escola de jovens grávidas, no fracasso escolar que nitidamente marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninas e meninos.

O gênero pode ser compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p.14).

É muito comum que, em nossa sociedade, as diferenças entre homens e mulheres sejam remetidas diretamente ao sexo e tidas como naturais e imutáveis. Feminino e masculino passam a ser consideradas categorias opostas, excludentes, além de hierarquizadas em detrimento dos valores e significados femininos. O ordenamento das relações sociais assim polarizado, hierárquico e cristalizado desloca a culpa das evidentes desigualdades sociais, políticas e econômicas para a natureza” (Matos, 2001, p.70). E este modo de compreensão da realidade é reforçado não só pela medicina, pelas ciências biológicas, mas por instituições sociais como a família e a escola, bem como pelas políticas públicas de educação.

O cerne do conceito de gênero é sair de explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando o caráter social, histórico e político do gênero enquanto relação social. Esse conceito remete então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados de gênero que vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, idéias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, hétero e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes às regras nos campos científico, político, jurídico; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generalizada do modelo dominante de masculinidade/feminilidade.

O gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. E a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais nesta perspectiva, pode

se tornar um precioso aporte para a superação das desigualdades de gênero e garantia da cidadania.

Nessa direção, proponho aqui o exame, ainda que breve, dos principais documentos que especificam as diretrizes nacionais das políticas públicas educacionais no Brasil: Constituição Federal (CF/1988), a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (Lei n. 9394/1996), o Plano Nacional de Educação, PNE (Lei n.10.172/2001) aprovado pelo MEC e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A perspectiva de gênero na Constituição Federal de 1988, na Nova LDB e no Plano Nacional de Educação.

Nestas leis e planos educacionais não vemos o gênero, ele está oculto, disfarçado, dissimulado, coberto com um véu. A forma como velam e ocultam o gênero nos remete a três dimensões distintas.

Uma primeira dimensão trata da linguagem utilizada para nomear os indivíduos de ambos os sexos, com ênfase para a forma masculina:

- “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor... (LDB n. 9394/1996, Art. 25)”;
- “Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas (PNE Educação Infantil p.16)”

Em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação, supõe o masculino genérico para expressarmos idéias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, a linguagem, enquanto um sistema de significação, nunca é neutra, ela é expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico, e o conteúdo desses documentos mostram isso.

Se por um lado, o masculino genérico nele empregado expressa uma forma comum de se manifestar. Por outro, seu uso - especialmente em textos que tratam de direitos - não é impune, pois redundando em discriminação que oculta desigualdades de gênero. A ausência da distinção entre os sexos na linguagem, que fundamenta as políticas educacionais justifica o não privilégio de mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade.

Tomando como exemplo a última citação acima, do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo MEC, temos que nem sempre o

direito “dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas”, tem igual referência para ambos os sexos. Em algumas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, esse direito é concernente apenas às mulheres trabalhadoras, excluindo-se assim os pais, ainda que hoje defendamos a co-responsabilidade de homens e mulheres na divisão de tarefas educativas.

Assim, a menção aos direitos entre ambos os sexos torna-se indispensável, pois se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem e despojá-la da ideologia androcêntrica.

Uma segunda dimensão da forma, como estas leis e planos educacionais velam e ocultam o gênero, refere-se à questão dos direitos. Quando se trata de educação a defesa do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, presente na Constituição logo em seu início (Art. 3º, IV), se faz completamente ausente na discussão dos direitos à educação e na organização do sistema educacional brasileiro. É preciso ler nas entrelinhas da defesa geral dos direitos, os pequenos avanços quanto ao gênero:

- A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/1988, Art. 205)
- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB n. 9394/96, Art. 2o)

A ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade pode ser estendida para a igualdade de gênero, uma das expressões dos direitos humanos, mas ela não está explícita nesta lei. A necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional, permanece velada e o não detalhamento das definições e derivações destes princípios, sob a ótica das relações de gênero pode também gerar mais discriminação. Na perspectiva de gênero,

isso poderia significar solidariedade quanto ao aborto, quanto às diferentes formas de constituição familiar e de orientação sexual de professores/as e alunos/as.

Uma terceira, e última, dimensão da dissimulação do gênero trata da ambigüidade constante apenas do Plano Nacional de Educação aprovado pelo MEC. Ou seja, o gênero desaparece na apresentação geral, nos objetivos gerais e em níveis de Ensino, como a Educação Infantil - ainda que estudos mostrem que este nível trabalha com uma fase fundamental da socialização das crianças, momento em que as diferenças de sexo/gênero deveriam ser exploradas por educadoras e educadores, - e volta ao destaque, em tópicos específicos como na descrição dos critérios do Programa de Avaliação do livro didático (MEC), que prevê uma adequada abordagem de gênero e etnia, bem como a eliminação de textos discriminatórios ou com estereótipos referentes à mulher, ao negro ou ao índio.

Mas o principal problema do PNE, quanto ao gênero, ocorre ao tratar do acesso de meninas e meninos ao Ensino Fundamental, uma vez que não desenvolve em seu diagnóstico as conseqüências diferenciadas para meninas e meninos quanto à permanência neste ensino. Logo nas primeiras páginas, ao apresentar um diagnóstico sobre a Educação Infantil, o PNE do MEC descreve:

A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções.

De fato, as estatísticas mostram que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninas e meninos na rede de Ensino Fundamental, porém os dados revelam que esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, muito menos das metas e objetivos do PNE aprovado.

Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. Conforme Carvalho (2003), não existem problemas especiais de acesso ao Ensino

Fundamental para meninas, mas o mesmo não ocorre quando se trata dos alunos do sexo masculino.

A tendência, bastante difundida por todo o país, de maior presença de crianças e adolescentes do sexo masculino nas séries iniciais - enquanto que as do sexo feminino concentram-se nas últimas séries - revela que o melhor desempenho das meninas percorre todo o Ensino Fundamental, visto que desde os sete anos, o índice de defasagem entre idade e série escolar é maior para os meninos (14,7%) do que para as meninas (13%). Os meninos são a maioria (53,2%) na primeira série, mas a partir da 4ª série a repetência entre os meninos é maior do que as meninas, e nas oitavas séries 55% dos alunos são do sexo feminino.

Esse fenômeno fica ainda muito mais evidente nos elevados índices de inadequação entre série e idade, uma vez que os dados de reprovação muitas vezes estão sujeitos à tendência das escolas públicas, de manipulá-los, ou seja, diminuí-los ao máximo, visando satisfazer exigências das secretarias municipais/estaduais de educação (Carvalho, 2001). Essas informações estão disponíveis a 20 anos, mas como ressalta Marília Carvalho (2003) elas não chegam aos cursos de formação e aos formuladores de políticas educacionais, sabemos pouco desse processo.

Um outro fator bastante expressivo é o fato de que a maior parte dos alunos, que são indicados para aulas de reforço e/ou classes de aceleração nas escolas públicas, são em geral meninos. Adriana de Fátima Franco (2001) observa que, os dados do Saresp de 1998, indicam uma maior porcentagem do sexo masculino nas classes de aceleração.

Assim, o gênero pode ser encontrado no Plano Nacional de Educação ao tratar do acesso de meninos e meninas no Ensino Fundamental, mas ainda é marcado por uma certa ambigüidade ao não desenvolver em seu diagnóstico as conseqüências diferenciadas para meninas e meninos, quando se trata da permanência no ensino público.

Enfim, a presença, ainda que parcial e ambígua das questões relativas às relações de gênero revela um avanço quanto ao tratamento dado à educação pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), mas não há coesão entre os diferentes níveis de ensino quando se trata das indicações concernentes às relações de gênero.

A PERSPECTIVA DE GÊNERO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEF) como um todo e aqueles que tratam do Ensino Fundamental, em especial, fogem à regra da dissimulação. São nestes documentos que o gênero se revela, evidenciando zelo e cuidado, com muitos dos aspectos que desvendam os significados e as implicações de seu uso nas relações e conteúdos escolares. Trata-se também de uma inovação a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde junto aos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas.

Nesse sentido, os PCNEF realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens. Coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental trazem como eixo articulador da educação escolar o exercício da cidadania, e apresentam, como maior inovação, a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social.

O documento adota como eixo norteador o desenvolvimento de capacidades de alunas e alunos, processo este em que os conteúdos curriculares devem atuar como meios para aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, e não como fins em si mesmos. Não se trata de negar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, mas sim de incluir na pauta educacional temas relacionados diretamente ao exercício da cidadania. Como a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento, a proposta é de integrá-los às distintas áreas curriculares.

Bem, mas o processo de tornar visível a presença latente do gênero não é linear e imediato nem mesmo nos temas transversais. Novamente, observamos uma menção que se divide entre a timidez e o desvelamento. Em todos os Temas Transversais - Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual - somente quando se referem a este último tema o gênero é de fato explorado.

Logo na Apresentação aos Temas (volume 08), ao resumir o tratamento a ser dado à Orientação Sexual, esclarece-se que esta não

se restringe a um trabalho terapêutico, pois deve focar as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade, e propõe três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (PCNEF 1o e 2o ciclos, volume 08, p.31-34).

Quanto ao eixo sobre gênero, já está evidente, nesta apresentação, a clareza de que ele propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis AIDS (PCNEF 1º e 2º ciclos, volume 08, p.35). Nos demais temas a referência ao gênero é sutil e escassa, esse é o caso, por exemplo, dos conteúdos de Ética para o 1º e 2º ciclos. Nesse documento aparece algum tipo de referência às questões de gênero, apenas no bloco de conteúdos dirigidos ao Respeito Mútuo.² No entanto, dos quinze conteúdos específicos abordados, apenas dois deles fazem referência às questões de gênero:

- as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões;
- o respeito a todo ser humano independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura; (PCNEF, 1º e 2º ciclos, volume 08, p. 101-104)

Podemos perceber que no documento de Ética a questão de gênero recebe tratamento apenas superficial. É no volume 10, onde encontramos explicitamente a definição do conceito de gênero, e dos objetivos para o Ensino Fundamental a ele relacionado. O volume está dividido em dois grandes tópicos: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Este segundo subdivide-se em duas partes, a primeira apresenta reflexões acerca do conceito de sexualidade, na infância e na adolescência, e sua pertinência nas relações escolares terminando por apontar os objetivos gerais da Orientação Sexual para o Ensino Fundamental. A segunda parte explicita os conteúdos da Orientação Sexual para o 1º e o 2º ciclos. Estes conteúdos estão divididos em três blocos:

- Corpo: matriz da sexualidade (p. 139-143)
- Relações de gênero (p. 144-146)
- Prevenção às Doenças Sexualmente transmissíveis/AIDS (p.146-149)

² O documento traz 4 blocos diferentes: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade (PCNEF, 1o e 2o ciclos, volume 08).

No tópico dedicado à Orientação Sexual encontramos menção detalhada à definição das questões de gênero, e têm-se como objetivos: “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (PCNEF 1o e 2o ciclos, vol. 10, p.144-146).

Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais, dotadas de significados sociais não-discriminadoras, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar (PCNEF 1o e 2o ciclos, volume 10, p. 145).

Assim, não resta dúvida sobre a grande contribuição das reflexões acerca das relações de gênero nos Temas Transversais, especialmente no volume 10. Contudo, vale ainda indagar sobre o modo como o próprio conteúdo de gênero foi examinado por meio dessas reflexões e sobre suas conseqüências para o currículo escolar. Nesta perspectiva, salta aos olhos o destaque dado para o tema da sexualidade, explorado nos PCNEF 1º e 2º ciclos, no tópico - Orientação Sexual.

A própria relevância dada à sexualidade necessita ser problematizada, pois há aqui uma inversão: as questões relativas ao gênero deveriam perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, sem que sua abordagem ficasse circunscrita a um bloco destinado à Orientação Sexual. Sendo assim, chama atenção a divisão da “Orientação Sexual” nos três blocos anteriormente mencionados, causando estranheza diante de sua associação aos temas de saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, referidos nos itens “Corpo: matriz da sexualidade” e “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”.

Para exemplificar a redução da sexualidade à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, destacamos os itens referentes aos conteúdos que devem ser tratados por professoras/es no desenvolvimento de seu trabalho:

- O conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis; a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da Aids; a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos; recolher, analisar e processar informações sobre a Aids, por meio de folhetos, ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas; o conhecimento e a adoção de jornais e revistas; o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo; o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de Aids; o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de Aids (PCNEF 1o e 2o ciclos, volume10, p.148-149).

Assim, a inclusão da Orientação Sexual no currículo escolar aparece articulada com maior ênfase à “promoção da saúde das crianças e dos adolescentes” e às ações preventivas diante de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (PCNEF 1º e 2º ciclos, volume10, p.148-149).

Se tais preocupações com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (especialmente a AIDS), com o abuso sexual e com a gravidez na adolescência são absolutamente legítimas, elas não podem (e nem devem) estar desvinculadas das questões de gênero que, necessariamente, as perpassam. Ao associar diretamente a sexualidade com a saúde favorece-se, mesmo não desejando, uma abordagem restrita à prevenção e à doença.

A sexualidade é, ainda, um tema cercado de tabus e de difícil tratamento para a maioria de professoras e professores. Sendo assim seria fundamental orientá-los para uma utilização do conteúdo de gênero, que considerasse os padrões de conduta estabelecidos culturalmente. A incorporação das relações de gênero levaria também para o interior dos temas escolares a referência às diversas formas de expressão da sexualidade, para além da heterossexualidade, entre outros exemplos.

A ênfase na existência de doenças sexualmente transmissíveis e na necessidade de formas para sua prevenção tem como consequência, nos Temas Transversais do PCNEF, a sujeição ou subordinação do gênero ao trinômio corpo/saúde/doença, posto que não privilegiam a problematização de questões relacionadas às posturas, crenças, tabus e significados, masculinos e femininos, associados à temática da

Orientação Sexual. Ou seja, a sexualidade é abordada como um problema de saúde pública.³

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam, dentre os documentos analisados, um significativo avanço em relação a adoção de uma perspectiva de gênero. O tema é conceitualmente definido na Apresentação e no tópico de Orientação Sexual (PCNEF, 1º e 2º ciclos, volume 10, segunda parte, p. 144-146). Aparece mencionado em várias páginas, porém os PCNEF não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual.

Nesta perspectiva, trazer à tona as questões de gênero nas atuais políticas educacionais brasileiras aponta para três últimas considerações.

Em primeiro lugar, nas leis e documentos aqui analisados as relações de gênero ficam subsumidas ao discurso geral sobre direitos e valores. Podemos, pois, avaliar a referência aos direitos humanos e à abertura para as demandas organizadas nas políticas públicas como algo positivo. No entanto, não podemos deixar de mencionar a falta de radicalidade quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação aprovado, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates.

E isso nos leva a uma segunda consideração. A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam, e quando o fazem não exploram em todos os temas e currículos os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e do cotidiano escolar.

A terceira consideração diz respeito à forma como o gênero aparece nos Temas Transversais, atrelado especificamente à Orientação Sexual, na qual a ênfase na existência de doenças sexualmente transmissíveis e

³ Sobre uma análise da concepção de sexualidade presente nos PCNs ver Altmann, Helena (2001)

na necessidade de formas para sua prevenção, tem como consequência a subordinação do gênero ao trinômio corpo/saúde/doença, sendo a escola o locus singular para a garantia da saúde de crianças e jovens.

Ultrapassar esses limites do tratamento dado pela política educacional às relações de gênero significa questionar os estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos de políticas públicas de educação. É preciso questionar essas referências.⁴ Introduzir o ponto de vista da mulher nos livros didáticos, nos conteúdos escolares; não hierarquizar significados masculinos e femininos; interferir na reprodução de estereótipos pelas crianças/jovens; evidenciar a existência de inúmeros esquemas, sentidos e ações para cada sexo que não têm relação com capacidades inatas, comportamentos espontâneos e, principalmente, trabalhar com vários modelos de feminino e masculino.

Essa é uma tarefa difícil, mas urgente e necessária. Requer luta em todas as esferas: na conscientização e formação do corpo docente; na denúncia das revelações ditas científicas que perpetuam preconceitos; na discussão de propostas e atividades realizadas na escola; na análise crítica dos livros didáticos; e, sobretudo, nas inúmeras reivindicações por direitos à diferença.

Unificar o que foi fragmentado e, mais que isso, tirar a hierarquia das diferenças que ainda permanecerem, para que não se transformem em desigualdades. Assim, as proposições políticas podem produzir múltiplas articulações entre masculinidades/feminilidades, enquanto campos diferenciais de direitos e pertencimentos docentes e discentes.

Isolar a feminilidade da masculinidade seria reduzir esta diferença à particularidade, mas afirmar que homens e mulheres são iguais, ou que existe equivalência entre valores e significados masculinos e femininos em nossa sociedade, é negar as inúmeras diferenças sociais, muitas vezes transformadas em desigualdades, e que podem servir de ponto de partida para a ampliação dos direitos no campo educacional. Caminhar nessa direção requer o reconhecimento do conflito como pilar dos projetos coletivos, aliado à coragem para uma escuta sensível acompanhada das

⁴ As reflexões que aqui se seguem contam com a contribuição dos trabalhos de Montserrat Moreno (1999).

transformações coletivas a ela inerentes: “o jogo da diferença e da convivência requer a todos a travessia por um desconhecido, com coragem e esperança” (Melucci, 2000: 155).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena (2001). Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n.2, p.575-585.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, dez 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, jan./jul. 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. Teoria e Debate, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC/Autores Associados, 116, jul. 2002, n p.245-262

FRANCO, Adriana de Fátima. Auto-estima nas classes de aceleração: da concepção teórica à implementação. Dissertação (Mestrado) São Paulo: PUC-SP, 2001.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993.

LEFEBVRE, Henri. Le manifeste diferencialiste. Paris: Gallimard, 1970.

MATOS, S. M. Artefatos de gênero na arte do barro: masculinas e femininas. Revista Estudos Feministas, Santa Catarina: CFH/CCE/UFSC, 2001, v.9, n.1, p.56-81.

MELUCCI, Alberto. *Culture in gioco: differenze per convivere*. Milano: Saggiatore, 2000.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina*. São Paulo/Campinas: Moderna/UNICAMP, 1999.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. *Tempo Social*, São Paulo: USP, v.2, n.2, 2º sem., 1990, p.7-33.

ROSEMBERG, F. *Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica*, *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, 2001, p. 47-68.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*. Porto Alegre : v. 16, n. 2, pp. 5-22, jul./dez. 1990.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira e RIDENTI, Sandra. *Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito*. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 93-106.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

EDUCAÇÃO: CIDADANIA E DIVERSIDADE – A ÓTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Fátima Elisabeth Denari**

Os professores têm descoberto que o fato de terem alunos com NEE em suas salas de aula lhes proporciona a oportunidade de interagir com seus coetâneos, o que pode representar uma melhor preparação para a vida em sociedade, portanto, respeitando os três pilares fundamentais da lei maior: pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Enquanto homens e mulheres, no processo de construção do conhecimento, nós buscamos estabelecer relações uns com os outros. Para tanto, não raramente, temos de desconstruir para (re) construir, tal ação se dá no âmbito dos mais variados projetos, sejam estes, pessoais ou profissionais, e que se constituem na passagem fundamental para os processos de criação e socialização.

Para melhor expressar estes entendimentos, busco inspiração nas palavras de Bianchetti (2002). Na relação que estabelecemos com os outros, pode-se detectar variabilidade na proximidade e nas trocas, que vão desde o simples desconhecimento (não sabemos quem é o outro; a indiferença (sabemos do outro, mas ele não nos significa); (in) tolerância, nas essências física e afetiva, pelas quais nos sentimos mobilizados; e, finalmente, pela empatia, que implica e provoca mudanças: o decisivo aqui passa a ser a forma como olhamos, o significado que imprimimos nas pessoas e situações.

* Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Bianchetti (2002) nos diz, ainda, dos diferentes significados que podem ser atribuídos a este olhar: olhar para; dispor-se a; engajar-se; querer olhar; querer comprometer-se de uma forma diferente com os diferentes. Isto ocorre no campo da vontade, da disponibilidade e do compromisso. Diversamente, é ser o olhado, especialmente em uma sociedade excludente, desigual, que julga a partir de um atributo da natureza, por uma diferença, por uma marca no corpo, pela falta de um sentido, órgão ou membro, pela raça, pela etnia, pela cor, pela religiosidade, pela opção sexual; desta forma, subjugando a condição de quem está sendo olhado!

Diferenças existem entre olhar e ser olhado: a quem olha, pertence o olhar que confere a primazia de escrever uma história, que pode vir a tornar-se oficial. O outro, o alvo do olhar, está freqüentemente na dependência da decisão e da direção de quem olha! Ao diferente, destinam-se não somente a mirada do olhar, mas as vontades e a confirmação de uma história já feita, pronta, delineada, (de) limitada...

Nesta construção/desconstrução/reconstrução está implícito o entendimento de que toda pessoa expressa uma tendência a ser perfeita, a educar-se, condições tais que fundamentam os princípios normativos de ordem moral e que são indispensáveis para o exercício de sua dignidade. É mediante a educação que o homem pode aperfeiçoar-se e transcender, aumentar seus conhecimentos de mundo, tornar-se responsável e conquistar independência e auto-suficiência. Portanto, privar uma pessoa de educação significa privá-la, também, de seus mais legítimos direitos.

Durante muito tempo, entendeu-se a educação escolar como uma possibilidade destinada somente às pessoas colocadas em um patamar de normalidade, ao qual ajustam-se condutas congruentes que as levam a estabelecer-se e adaptar-se, integralmente, em uma dada sociedade. Estamos, pois, referindo-nos à diversidade, aqui entendida como um requisito da condição humana e da cultura de cada pessoa ou grupo social, e no qual, o respeito à diversidade deve estar na base da constituição de qualquer projeto democrático: programas de serviços, políticas de ação e planejamento de qualidade de vida para todos. Como, então, ainda persistem, ações segregativas? O que realmente mudou em relação à educação e à educação especial?

A Educação Especial no Brasil, na recenticidade de sua história, tem-se caracterizado por uma prática segregativa e segregada, não obstante, na atualidade, pautar-se por uma cultura de inclusão educativa, social e

laboral, inspirada em modelos outros. Assim entendida, a Educação Especial é um processo final, valorativo, cultural e historicamente determinado, no qual homens e mulheres (d) eficientes, com necessidades educacionais especiais, alvo de suas ações, mediante a aquisição de um conhecimento, compensam ou atualizam sua potencialidade.

Tal prática encontra-se assentada, entre outros, em entendimentos ante a diversidade. O primeiro abarca a noção de diversidade com desigualdade; neste sentido, é comum preceder-se o termo “tratamento”, sugerindo uma “atuação clínica, médica, relacionada com possível cura de uma enfermidade “ (Castiñeiras, 2001,p.317). Neste sentido, tratar a diversidade pressupõe a análise de uma situação particular para decidir entre os remédios que temos, aquele que melhor responda à finalidade que buscamos, proceder ao seguimento da enfermidade tratada e fazer um balanço dos resultados obtidos. Assim posto, o tratamento da diversidade centrar-se-ia na unificação de sintomas, na homogeneização do que é socialmente aceito como bom, natural, desvalorizando-se, conseqüentemente, modelos divergentes. Contrariamente, é possível aplicar diferentes produtos para diferentes fins, destinados a grupos distintos segundo as expectativas que social e educativamente temos de nossos alunos, por exemplo, esperando que não ocorram demasiados efeitos secundários. Há que se atentar para uma contradição: de um lado fomenta-se um rendimento máximo nos objetivos curriculares destinados a uma parte do alunado; de outro lado, parece instaurar-se um clima de conformismo a respeito de que, outra parte destes, – a grande maioria – consiga apenas suas competências mínimas...

O segundo entendimento nos diz da diversidade pela igualdade social. Sob esta ótica, cada um de nós é diferente e nesta diferença confluem muitos e variados fatores: de gênero, familiares, sociais, culturais, econômicos, de personalidade, de formas de perceber, sentir e aprender. Neste sentido, a diversidade torna-se sinônimo de mecanismo único destinado ao avanço das sociedades.

Desta forma, no âmbito de uma reflexão sobre a construção histórica do conhecimento em Educação Especial, impõe-se estabelecer um primeiro esboço de como vêm se configurando as práticas, ideologias e políticas destinadas a legitimar os princípios máximos dos direitos à educação: a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que no Cap. V trata da Educação Especial, no art.58 entende por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais.

Destacam-se aqui, dois aspectos positivos: o primeiro refere-se ao fato de a Educação Especial ser considerada uma modalidade de educação escolar, diferentemente dos anos 80, quando era considerada apenas como um serviço destinado a alunos excepcionais, isto é, aqueles alunos que apresentem: deficiência mental, deficiências sensoriais, físicas e /ou múltiplas, distúrbios de conduta e superdotados. O segundo aspecto reporta-se ao local onde a educação deve se dar: na rede regular de ensino. Entretanto, frente ao paradigma da inclusão, causa preocupação o uso dos termos “portadores” e “preferencialmente”. Ser portador de traz implícita:

“a idéia de carregar algo que, por ser ‘especial’, não cabe no lugar comum. Pode reforçar a idéia de excluir o diferente ao pressupor uma ‘falta’ que, talvez, exceda em muito a dimensão dela própria, () um atributo essencial da normalidade. Preferencialmente, pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem dá ‘primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta da exceção (Minto, 2000, p. 9).

A Lei 10.172/2001 (p.05) aprova o Plano Nacional de Educação apontando como objetivo e prioridade “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública”. O Estado de São Paulo reitera tais colocações salientando, desde a Lei Estadual 10.403/71, até mais recentemente na indicação do Conselho Estadual de Educação, que a Educação Especial é uma modalidade oferecida para alunos com necessidades educativas especiais que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria dos alunos.

Garante-se, pois, o cumprimento de um arcabouço legal, cada vez mais divulgado e conhecido. No entanto, o mero cumprimento parece estar longe de garantir a qualidade do ensino, para todos os alunos, sem restrições. Em decorrência, ao longo desta última década, vem-se assistindo a um debate intenso acerca das vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular, debate este, na maior parte das vezes, baseado em meras concepções ideológicas sem qualquer suporte factual e análises críticas apoiadas em rigorosas investigações metodológicas.

Em recente pesquisa realizada por alunos dos cursos de Pedagogia/UFSCar e de Educação Física/UFSCar, na disciplina Tópicos em Educação Especial, observamos que determinados entendimentos, condições, ações e encaminhamentos que julgávamos ultrapassados, têm-se perpetuado de modo intenso, não obstante os progressos, ou melhor, a falsa ilusão de que estamos mudando em direção à construção de uma nova história. A pesquisa foi realizada junto a professores e diretores de escolas da rede pública de ensino, na abrangência estadual, e diretores e professores de Educação Física, das escolas municipais de São Carlos, como parte de um projeto piloto, que visa mapear o processo de inclusão no país; e, também, como uma re-leitura de minha dissertação de mestrado, com vistas a re-significar a diferença, em tempos de inclusão. Trabalhamos a partir da perspectiva proposta por Nóvoa (1992, P. 109):

“educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso”.

Inquiridos sobre como exercem sua prática docente, em sala de aula, com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), os informantes mencionados demonstram ter informações básicas a respeito da legislação vigente e, sobretudo, das penalidades que seu (des) cumprimento pode acarretar. As primeiras análises salientam, incontestavelmente, a igualdade de oportunidades, processo

no qual, toda a sociedade, sob a forma de serviços, atividades, informações, documentação, colocar-se-ia à disposição de todos os cidadãos, representando uma contribuição fundamental para a mobilização em prol do bem-estar de todos, na sociedade mais justa que queremos construir. Neste sentido, a igualdade de direitos significa que as necessidades de cada pessoa têm idêntico grau de importância.

Ainda permanecem viéses que obscurecem entendimentos e dificultam tomada de decisões, entre as quais, a conceituação de deficiência, notadamente a mental. Quem é o aluno alvo dos serviços da Educação Especial? Como distinguir o cidadão, aquele que tem o livre arbítrio sobre suas decisões, seus direitos e deveres daquele a quem recai a pecha de sub-cidadão, sobre quem pesa a negação destas condições mesmas? Sobre quais critérios se assenta tal decisão? No caso das deficiências sensoriais e físicas, as respostas dos professores expressam dúvidas, desconfiança, medo, especialmente por não se sentirem aptos a trabalhar, de maneira satisfatória, com a diferença.

No caso da deficiência mental (traduzidas nesta pesquisa, pela Síndrome de Down e por paralisia cerebral), as declarações alteram-se drasticamente, alicerçadas na crença da não-realização, na falta de expectativas futuras. Permanece a idéia de não-eficiência, contrapondo-se aos paradigmas propostos na inclusão, permeando nossas vidas, por meio de preconceitos que funcionam como barreiras invisíveis. Urge, então, despirmo-nos destas barreiras para que possamos desfazer nós que nos mantém atrelados a um passado que teimamos em desconsiderar. Se defendermos a bandeira da diversidade, há que considerar o pressuposto de que temos de desequiparar para atingirmos a igualdade. Mas, não será esta característica aquela que dá o tom da melodia?

Atrelado a este (des) entendimento, vem o problema do diagnóstico e do encaminhamento do aluno para os serviços de Educação Especial. Em relação à deficiência mental permanece a imprecisão das conceituações causadas não somente pela variabilidade terminológica e seus significados, sobejamente conhecidos, como também, pela determinação de modelos representativos de tendências historicamente construídas. Neste sentido, ainda são determinantes da carreira sócio-escolar e laboral do aluno tido como deficiente mental, características: constitucionais e fisiológicas, de desempenho acadêmico, de comportamento adaptativo, todas estas associadas ao nível sócio-

econômico e cultural. Portanto, alunos continuam a serem avaliados por instrumentos formais (testes) e a partir de um diagnóstico nem sempre preciso, mas quase sempre discutível, questionável, são encaminhados aos serviços de Educação Especial disponíveis (classes especiais, salas de recurso, instituições especiais).

Cabe lembrar que em tempos de inclusão, diria radical, serviços são extintos (classes especiais), em prejuízo daqueles que realmente deles necessitam. E, em nome destes mesmos serviços e respaldados por um arcabouço legal, às vezes extremamente injusto, discutível e, por estas razões mesmas, passíveis de particular análise, destinos são traçados à revelia daquele que é usuário.

Surge um impasse: o que é melhor? A segregação ou a inclusão? O que muda realmente frente a este entendimento?

Creio que as possíveis respostas poderiam considerar que:

1. Dadas as peculiaridades, cada aluno deveria receber diferentes atendimentos, sem que isto constituísse demérito ou favorecesse o desencadear de um processo de marginalização. Tais atendimentos justificam-se na medida em que se reconhecesse que todas as pessoas diferenciam-se umas das outras, e que poderiam conviver, harmonicamente, a partir desta diferenciação. E que esta convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outros: mas, sim, como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, indiscriminadamente;
2. A criação de um ambiente educativo que se revele positivo para o processo de aprendizagem de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, revela-se outra fonte de preocupação com a promoção de experiências diferenciadas que coloquem o aluno diante de situações ótimas de aprendizagem;
3. Os professores têm descoberto que o fato de terem alunos com NEE em suas salas de aula, lhes proporciona a oportunidade de interagir com seus coetâneos, o que pode representar um melhor preparação para a vida em sociedade, portanto, respeitando os três pilares fundamentais da lei maior: pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho;
4. A existência de um projeto cujas características não sejam reforçadoras de rótulos que, uma vez atribuídos, excluam pessoas

de seu meio, impossibilitando-as a uma vida escolar, social e laboral. Na busca de possíveis entendimentos, é necessário considerar duas condições básicas: a cronicidade dos aspectos que determinam as necessidades especiais e a evolução histórica do atendimento a estas necessidades, condições estas que nem sempre são familiares aos saberes dos professores;

5. O saber docente é condição essencial para a emergência de um outro paradigma: o profissionalismo docente, traduzido pela competência, como produto de sua formação, que faça da formação continuada um vetor de profissionalização, ao invés de um simples aporte e técnicas de ensino, que introduza dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva.

Finalmente, como educadores, nosso objetivo é fazer desta diferença e desta diversidade uma via de avanço e de transformação social. Queremos e devemos dar pequenos, mas firmes passos em direção a um modelo educativo e social que atenda toda a população, que possa ir aos poucos superando as desigualdades sociais existentes e que beneficie aqueles setores mais diferenciados da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. Em: DENARI, F.E. e MANZINI, E.J. (eds). Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/São Carlos: UNESP/ABPEE, v.8, no.1, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172. Brasília, DF, janeiro de 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, Brasília, DF, 1996

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, D.F., 1988.

CASTIÑEIRAS, José R. A Atención a diversidade e habilidades sociais. A Coruña: Editorial Deputación Provincial da Coruña, 2001.

ESTADO DE SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Resolução de 03 de maio de 2000.

MINTO, CESAR A Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. Em: DENARI, F.E.; FERREIRA, M.C.C. e MANZINI, E.J. (eds). Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/São Carlos: UNESP/ABPEE, vol.1, no. 6, 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. Em: NÓVOA, A (ORG) .Os professores e sua formação. Lisboa: Editorial Dom Quixote, 1992.

EDUCAÇÃO: CIDADANIA E DIVERSIDADE – A ÓTICA DOS POVOS INDÍGENAS

*Gersem Baniva**

A tradição não é uma lembrança, senão uma força que sustenta e alimenta o presente e projeta a certeza do futuro do povo. É por esta razão que os professores e lideranças indígenas reivindicam uma formação adequada através de cursos específicos, produção de material didático próprio e o acompanhamento do processo educacional nas escolas.

INTRODUÇÃO

Inicialmente quero agradecer ao Conselho Nacional de Educação, na pessoa do seu presidente, prof. José Carlos Almeida da Silva, pelo convite e pela oportunidade de estar participando, muito particularmente meus agradecimentos à Conselheira e representante indígena no CNE, a profa. Francisca Pareci, que sempre está me incentivando nessa e em outras participações. São oportunidades ricas para aprender e contribuir com as discussões e reflexões na construção de políticas públicas educacionais, cada vez mais coerentes com os anseios dos diferentes segmentos sociais que compõem a sociedade brasileira, em particular, os povos indígenas.

* Gerente Técnico do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas.

ANTECEDENTES

Os povos indígenas habitam o continente americano há pelo menos milhares de anos. Quando os portugueses chegaram ao Brasil encontraram centenas de povos nativos da região – que se convencionou chamar de índios –, com diferentes formas de organização social, política e econômica. Possuíam formas próprias de educação, baseada, principalmente, na aprendizagem de conhecimentos e técnicas que permitiam a sobrevivência física e cultural. Os conhecimentos eram de domínio coletivo e passados de pais para filhos. Esse modelo de educação, apesar de séculos de perseguição, negação e dominação, continua sendo praticado por esses povos – é a educação indígena.

Com a chegada dos colonizadores europeus, iniciou-se um novo processo de educação imposto pelos colonizadores, através da escola e da catequese – é o início da educação escolar. Os projetos de escola para os índios, desde o início, foram para implementar os projetos integracionistas da sociedade dita “civilizada”. A organização de escolas nas comunidades indígenas surgiu como um dos mais efetivos instrumentos de descaracterização cultural, desorganização social e, conseqüentemente, de dominação dos povos indígenas. A justificativa era a mais absurda possível, a partir do pressuposto de que os índios não tinham educação. O fato do processo educativo nos povos indígenas apresentarem diferenças radicais quanto à chamada “educação nacional”, levou à conclusão equivocada de que não existia educação indígena.

Sobressai, dessa forma, uma visão deturpada e preconceituosa, incapaz de encarar a diversidade cultural. A alteridade foi vista como um ameaça a um determinado modelo do dominador a ser imposto pela força das armas e das idéias. Os conteúdos desta prática educacional não consideram a especificidade de cada povo.

O tema proposto pelo fórum – “Educação: cidadania e diversidade”, é de extrema importância para a democracia e o bem estar de nossa sociedade e do nosso país. Mas é um gigantesco desafio, na medida em que, o exercício da cidadania enquanto direito de viver de acordo com as diversas formas de organização social, cultural, político e econômico, a ser considerado nas práticas educativas do dia-a-dia, é ainda um sonho ou projeto político-pedagógico distante; quando falamos de um conjunto

de povos historicamente dominados com suas culturas negadas, como é o caso dos povos indígenas, ou mais ainda, quando falamos de mais de 210 povos etnicamente diferenciados, mas que representam 0,2% da população ou ainda 0,05% do eleitorado brasileiro.

As diversas formas de educação imposta aos povos indígenas, desde o início da colonização portuguesa, tinham como objetivo a dominação, a negação a destruição das suas culturas e, mais recentemente, à sua integração à sociedade dominante, que no fundo significou a mesma coisa: o extermínio e o genocídio. Desta forma, pode se dizer que o estado colonial pretendia eliminar os povos locais, fisicamente através do exército e culturalmente através da escola e da catequese. Os povos indígenas representavam ameaça à hegemonia do poder dos conquistadores. Foram cinco longos séculos de negação das culturas, dos conhecimentos e da diversas formas de ser e de viver dos povos indígenas, primeiros habitantes das terras brasileiras.

Apenas muito recentemente, as escolas em comunidades indígenas pouco a pouco vão incorporando em seus quadros, professores de suas próprias comunidades, o que promete novas perspectivas mais otimistas.

Atualmente, a questão escolar passa a fazer parte do cotidiano do movimento indígena, sendo inclusive esta uma de suas principais preocupações e pauta de todas as assembléias, reuniões e encontros ligados sempre a luta mais ampla, como o direito e a garantias das terras. A escola passa a ser considerada como instrumento importante na construção do projeto de autonomia dos povos indígenas e no exercício pleno da cidadania. É neste cenário que aparece a figura do professor indígena, como agente importante na construção de escolas indígenas, enquanto instrumento de luta na busca de respostas às necessidades da comunidade. A participação da comunidade começa se dar desde a definição dos objetivos da escola, conteúdos, metodologia, estratégia de ensino–aprendizagem e controle político e administrativo, ou seja, o currículo e regimento. Os saberes tradicionais e os novos conhecimentos começam a constituir um conjunto dinâmico dentro do contato inter étnico. A tradição não é uma lembrança, senão uma força que sustenta e alimenta o presente e projeta a certeza do futuro do povo. É por esta razão que os professores e lideranças indígenas reivindicam uma formação adequada através de cursos específicos, produção de material didático próprio e o acompanhamento do processo educacional nas escolas.

MUDANÇAS: CONQUISTAS E AVANÇOS

Não há dúvidas sobre os consideráveis avanços conquistados a partir da Constituição de 1988, no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas, principalmente quanto à concepção de uma educação escolar específica e diferenciada. São avanços em dois campos articulados entre si:

Primeiro, no estabelecimento de instrumentos jurídicos e normativos, principalmente quanto ao reconhecimento das diferentes formas de organização social, política e econômica, o reconhecimento da importância da participação e do protagonismo indígena e da necessidade de uma política educacional, traduzida para a prática escolar que respeita e valoriza as culturas e os conhecimentos tradicionais.

O segundo, refere-se a multiplicação de experiências inovadoras que exercitam os novos conceitos e práticas pedagógicas e políticas, já explicitados nos conjuntos de leis e outros instrumentos normativos.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS

Atualmente, existem dezenas de instrumentos jurídicos e normativos que tratam especificamente dos direitos indígenas quanto a uma educação específica e diferenciada; isto é, educação baseada na realidade vivida pela comunidade ou povo indígena. Arrisco afirmar que em matéria de instrumentos normativos, no âmbito do Ministério da Educação há pouca coisa a ser feito ou aperfeiçoado.

O direito dos índios de serem reconhecidos como diversos está presente nas legislações de vários países e no âmbito do direito internacional, como, por exemplo, na Convenção 169 da OIT (recentemente ratificado pelo governo brasileiro) e na Declaração dos Povos Indígenas na ONU.

A Constituição brasileira de 1988, do ponto de vista político e jurídico-formal, provocou uma ruptura no regime do ocultamento dos povos indígenas, ao conceber que as pessoas indígenas e suas sociedades configuram diferenças étnico-culturais. Isto ocorre pelo reconhecimento indissociável dos índios e suas organizações sociais, seus usos, costumes, tradições aliados aos direitos territoriais.

Evidentemente, o reconhecimento constitucional dos índios e suas organizações sociais, sugerem juridicamente, um novo sujeito indígena, diferenciado, contextualizado, coletivo, ou seja, sujeito em relação com suas múltiplas realidades sócio-culturais, o que permite expressar a igualdade a partir da diferença.

Nesse sentido, é necessária a efetivação dos direitos indígenas diferenciados e a construção de espaços de luta pelos direitos dos povos, mediados pelo diálogo intercultural, que se configura como “espaço e instrumento” da nova cidadania indígena.

No campo especificamente da educação, a Constituição Federal de 1988 reconhece a pluralidade, notadamente em seus artigos 210, 215 e 231, que asseguram aos índios a utilização de seus próprios processos de aprendizagem, estabelecendo como dever do Estado proteger as manifestações culturais dos diversos povos indígenas. Através do Decreto 1904/96, o Governo Federal estabelece a educação escolar indígena diferenciada.

As diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena constituíam, até 1994, a mais detalhada referência produzida pelo Estado sobre a questão. Na página 13 do dito documento, já se encontrava destacado que “a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada”, suscitando as discussões oficiais sobre a necessidade de se constituir um “currículo” específico nas escolas indígenas. Essas discussões foram, posteriormente, sistematizadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Os artigos 32, 78 e 79 da lei de Diretrizes e Bases de Sistema Nacional de Educação estabelecem como responsabilidade da União assegurar aos povos indígenas a sua continuidade, enquanto segmento étnico diferenciado, a manutenção e o desenvolvimento das suas organizações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedade indígenas e não-indígenas”. Assegura, ainda, a utilização de suas línguas, a elaboração de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais dos povos indígenas e a elaboração de material didático específico e diferenciado.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/MEC contém subsídios para a elaboração de programas educacionais nas escolas indígenas, bem como para a formação de

professores, reunindo “fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena” (RCNEI/MEC). Finalmente, o RCNEI, considera a autodeterminação dos povos como uns dos princípios fundamentos das escolas indígenas, orientadas pelo diálogo intra e inter cultural.

A Resolução CEB/CNE nº 2, de 19 de abril 1999, refere-se, explicitamente, ‘as especificidades e exigências próprias dos povos indígenas, recomendando ambiente institucional próprio e organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

A Resolução Nº. 3 CEB/CNE, estabelece que “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade indígena interessada (...), respeitando suas formas de representação”. Nesse mesmo dispositivo está ainda determinado que à União compete legislar, estabelecer políticas e diretrizes e “apoiar técnica e financeiramente (...) o desenvolvimento de programa integrado de ensino e pesquisa (...)”, com ênfase “na formação de professores e do pessoal técnico especializado (...)”, aos estados da Federação cabe a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, em consonância com os Conselhos Estaduais de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE, publicado no DOU de 10.01.2001), salienta que “ *(a) proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos , tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades*”.

Em suma, o novo aparato jurídico confirma a diversidade sócio-cultural e lingüística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada pelo respeito a seus valores, pelo direito à preservação de suas identidades e pela garantia de acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

MULTIPLICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

Um dos efeitos imediatos destes novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa corresponde à criação, intensificação nos últimos

anos, de núcleos, divisões, departamentos e conselhos de educação indígena, em praticamente todos os estados brasileiros, o que evidentemente é um passo positivo.

Nos últimos anos, algumas experiências de implantação de modelos alternativos se desenvolveram em diferentes regiões do país, consolidando um novo paradigma educacional, finalmente inscrito na legislação em anos mais recentes.

No campo das experiências inovadoras, temos inúmeros bons exemplos espalhados por todo o Brasil indígena: escolas indígenas piloto, escolas bilíngües e pluriculturais, materiais didáticos próprios elaborados pelas comunidades, escolas administradas e gerenciadas pelas próprias comunidades, currículos e regimentos específicos, currículos adaptados, curso de formação de professores específicos e adaptados, etc. Mais recentemente, foram implantados cursos e programas específicos de graduação para professores e estudantes indígenas (Roraima, Mato Grosso). Percebemos ligeiro avanço nas discussões de acesso facilitado, através de quotas ou cursos preparatórios para ingresso em universidades públicas. Alguns estados, como o Amazonas e o Mato Grosso estão discutindo a criação de universidade indígena. Tais avanços decorrem do alto grau de envolvimento dos próprios povos indígenas, da pressão da opinião pública e de iniciativas de setores especializados na questão (ONG's, centros universitários, etc.)

De modo geral, dispomos atualmente de excelentes projetos de escolas indígenas em andamento, na sua grande maioria, geridos por organizações e comunidades indígenas com importante apoio de organizações não governamentais parceiras. São experiências concretas com avanços substanciais quanto à efetividade dos direitos preconizados nos inúmeros instrumentos normativos, anteriormente citados.

DILEMAS E DESAFIOS

Se por um lado, temos avançado na perspectiva de projetos modelos pilotos e na elaboração de conceitos e leis muito avançados, por outro em termos de incorporação dos conceitos e modelos exemplares na prática das políticas públicas brasileiras, estamos infinitamente distantes do mínimo necessário, para garantir o cumprimento dos direitos básicos

assegurados pelas leis do país. Porque, infelizmente, na prática, o que continuamos vendo é um grande desrespeito aos processos educacionais, que os próprios índios estão construindo. Questões cruciais como o reconhecimento dos trabalhos dos professores indígenas, dos currículos próprios, da contratação dos professores índios, liberação de verbas, material escolar, cursos adequados aos professores, e outros problemas do dia-a-dia das escolas indígenas, não encontram apoio nos órgãos públicos. Na maioria das vezes, em vez de facilitadores do processo, representam entraves, ou até combatem as iniciativas.

Da mesma forma que, se os avanços importantes se verificam no plano jurídico, não parece haver meios de superação do dilema administrativo atual da educação escolar indígena, sem a formulação e a execução de políticas efetivas de formação de recursos humanos para a questão, o que envolveria todas as complexas esferas da máquina administrativa do poder público, incluindo, os tribunais de contas. Como afirma o prof. Márcio Silva (1999), “sem a implementação de políticas de sensibilização das agências do setor público e da adequação de instrumentos operacionais administrativos (por exemplo, procedimentos de tribunais de contas), estas conquistas correm o risco de jamais saírem do papel. Tais ações são condições *sine qua non* para a superação dos maiores problemas na execução de ações junto aos povos indígenas, em matéria de políticas públicas”. Evidentemente, não bastam instrumentos normativos adequados, se não são garantidas condições mínimas de efetividade destas conquistas.

Diante disso, os povos indígenas continuam sem possibilidades de construção de escolas verdadeiramente baseadas e voltadas para atender suas realidades, e responder as demandas e necessidades próprias, tendo em vista as próprias características da cultura do setor público no Brasil. A criação ou reestruturação de instâncias administrativas, não tem garantido por si mesmas as almejadas transformações de fundo no cenário das práticas cotidianas das escolas indígenas. Além disso, a garantia de participação das comunidades indígenas tem se dado mais no discurso e na política do “faz de conta”, do que no planejamento, execução e gestão dos novos programas de educação escolar indígena.

Não basta ter garantido o acesso à escola, mas que tipo de escola e a serviço de que ou de quem está a escola. O mais importante seria possibilitar a construção de escolas definitivamente geridas pelos

próprios índios, a serviço dos seus direitos, das suas demandas e seus interesses coletivos, algo, que a meu ver está distante de ser realidade, enquanto, a política educacional continuar voltada para integrar os índios à sociedade global.

É tremenda a contradição no discurso oficial traduzida em vários documentos citados anteriormente, quando fala do respeito e da garantia da autonomia das escolas indígenas, mas na prática, as ações educacionais do estado continuam negando e impedindo o cumprimento de tais preceitos constitucionais. Falo de autonomia, enquanto garantia de contribuição da escola na implementação dos projetos de futuro e na reprodução dos sistemas sociais dos indígenas.

O sistema Educacional Brasileiro continua, fundamentalmente, etnocêntrico, discriminatório, incapaz de conceber a diversidade cultural dos povos indígenas.

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

A desafiadora pergunta que se faz é: **como garantir o reconhecimento efetivo dos direitos indígenas pela sociedade brasileira, que permita incorporar os seus conhecimentos, os seus valores e as suas formas próprias de organização nas estruturas acadêmicas, administrativas, burocráticas e jurídicas do Estado brasileiro?**

Como hipótese sugiro que os desafios atuais da educação indígena no Brasil resumem-se em torno de duas grandes questões:

- a) **Implementação de programas e as garantias de autonomia dos projetos educacionais.**

Esses programas devem garantir o acesso à educação escolar, conforme assegura a legislação, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos (professores indígenas, profissionais das agências técnicas e administrativas envolvidas) e adequação de procedimentos operacionais administrativos, levando em consideração as diferentes realidades dos povos indígenas.

Os programas devem, necessariamente ter como base referencial:

1. Os conhecimentos, as culturas, os diferentes modos de agir, ser e de viver dos povos indígenas. Os programas atuais, o máximo que fazem são adequações ou remendos, e muitas vezes, muito mal feitos. As dificuldades de implementação de políticas públicas que promovam os direitos, os valores e os conhecimentos indígenas, resultam numa sociedade atual que parece ter aceitado a pluralidade étnica, em particular, a diversidade cultural dos povos indígenas, desde que não interfira na forma padrão de viver da sociedade majoritária.
2. As formas tradicionais de organização política, econômica, cultural e ética dos povos indígenas. Atualmente as ações continuam excluindo e negando as formas próprias de educar, de se organizar, de decidir e de fazer dos povos indígenas. Um exemplo claro dessa violação, é que as escolas indígenas para serem reconhecidas oficialmente precisam seguir um currículo padrão e um regimento externo (dias letivos, calendário, etc.), que não permitem incorporar as dinâmicas próprias da vida social comunitária da comunidade. O Sistema Educacional, juridicamente avançado, deveria reconhecer jurídica e administrativamente as formas próprias de organização social e política. Como exemplo de não reconhecimento, é o fato de que para ter acesso aos benefícios financeiros, a escola precisa criar uma associação de pais e mestres, com Estatuto e CNPJ reconhecidos. Seria inovador no exercício da cidadania diferenciada permitir que as comunidades, através de seus instrumentos próprios, pudessem gerir tais recursos, uma vez que para a comunidade indígena, na sua forma de viver, não faz sentido a divisão dos setores da vida (educação, saúde, etc.). As discussões, envolvendo educação, não deveriam ser em hipótese alguma exclusividade dos professores indígenas, como vem ocorrendo, pois, na aldeia, o professor não decide sozinho e geralmente, qualquer decisão coletiva, será sempre dos caciques, seja lá qual for o assunto.
3. No planejamento das políticas educacionais é fundamental que se considere como condição de efetividade, a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Percebemos que as ações

continuam sendo planejadas considerando os povos indígenas como um setor ou um seguimento de uma realidade específica. É preciso levar em conta que cada povo é diferente de outro povo e, por isso, cada um deve ter o direito de elaborar e implementar projetos que atendam suas realidade e demandas.

4. O reconhecimento constitucional dos direitos e de suas organizações sociais deve constituir, jurídica e praticamente, um novo sujeito indígena, coletivo, contextualizado, responsável pela definição de seu destino e, portanto, na construção de seu projeto de vida, no qual a escola é um instrumento vital.

A sensação é de que, com os avanços dos instrumentos jurídicos, o acesso à escola foi facilitado, melhorando assim o exercício de cidadania e, conseqüentemente, qualificando melhor os nossos instrumentos e estratégias de intervenção, principalmente quanto à formulação de propostas e iniciativas pilotos. Entretanto, como a garantia da participação não funcionou, a elaboração e implementação de programas educacionais continuam absolutamente prerrogativas de instituições ou especialistas não indígenas, o que tem dificultado na elaboração e implementação de programas e políticas de inclusão da diversidade cultural desses povos.

Sem o surgimento e consolidação de programas educacionais com essas vertentes, não é possível pensar em autonomia das escolas indígenas, exatamente porque pressupõe o protagonismo indígena na dinâmica do programa e da escola. Tenho impressão de que, profissionais não indígenas, ainda que com a maior boa vontade ou mesmo opção política pela causa, não podem substituir os maiores interessados na questão: os índios. Não se trata de discriminação social, política ou ideológica, mas de sensibilidade, conhecimento, experiência, vivência e grau de interesse, legitimidade e comprometimento pelas demandas e necessidades.

b) Reordenamento jurídico e administrativo do poder público.

Para a efetividade dos direitos indígenas consagrados em diversos instrumentos normativos e jurídicos, é necessário produzir um reordenamento jurídico e administrativo do poder público. Vejam que

não estou falando de criar lei ou aperfeiçoar leis já existentes. Estou falando de uma nova organização dos procedimentos infra-constitucionais. Percebe-se que, os procedimentos administrativos dos tribunais de contas dos municípios, dos estados, da União e de órgãos públicos, de um modo geral não foram adequados aos novos preceitos constitucionais, e os técnicos que exercem a função de operacionalizar as ações administrativas continuam com as velhas concepções do temido período militar. Também não estou falando de descumprimento de leis, normas e procedimentos, mas de aplicação dessas leis de forma clara, ágil, transparente, direta, pública e, sobretudo, ética. Neste sentido, em primeiro lugar, é necessário promover a capacitação dos técnicos, de acordo com as novas mudanças jurídicas e administrativas. Como um técnico (funcionário público), sem capacitação adequada, pode garantir o direito de um cidadão indígena, numa repartição pública, se ele sequer sabe que este cidadão indígena é amparado por leis específicas diferentes de outros cidadãos comuns? Os juizes dos fóruns e dos tribunais de contas precisam apresentar alternativas de soluções para problemas jurídicos e administrativos, que impedem a garantia dos direitos indígenas, isto é, a garantia do exercício da cidadania, e não serem as causas da violação desses direitos, porque seguem cegamente leis caducas, ultrapassadas e pré-conceituosas dos séculos passados.

Tenho certeza que é possível garantir o controle social, a transparência administrativa, o princípio de justiça, de igualdade, de honestidade, de poder, etc, sem negar os direitos constitucionais dos povos indígenas.

No âmbito dos instrumentos jurídicos e normativos, sugiro a necessidade de reflexão sobre duas propostas:

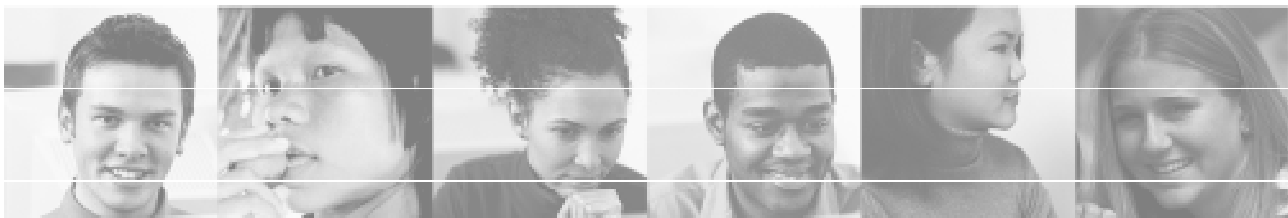
- Instituição de subsistema nacional de educação escolar indígena, que dê conta da implementação dos direitos conquistados pelos povos indígenas, quanto à educação escolar específica e diferenciada. Penso que sem esse instrumento, não será possível avançar mais do que já se conseguiu até hoje: escolas pilotos ou experimentais, políticas de adequação e de remendos muito limitados, contraditórios e ambíguos, etc. Fruto dessa incapacidade do “Sistema Único de Educação” dar conta dos direitos indígenas, é que atualmente, as experiências educacionais, escolares ou não, são de iniciativas e de responsabilidade de entidades não governamentais, embora recebam algum tipo de

apoio mínimo do MEC. Isso levanta suspeita ou da falta de vontade política dos dirigentes públicos, coisa que não acredito pelos avanços nos procedimentos normativos, ou da impossibilidade de implementação de ações dessa natureza, através dos procedimentos administrativos do poder público. Para mim, este último é a principal causa.

- Garantia de recursos públicos específicos para apoiar os processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas, com procedimentos administrativos aplicáveis às realidades das escolas indígenas. Atualmente existem dois problemas: primeiro, nunca tem dinheiro para ações de educação indígena; segundo, quando tem, é só para entidades não indígenas ou inacessíveis pelo tamanho da burocracia, e muitas vezes, as escolas ou organizações indígenas, a priori, estão fora de qualquer possibilidade de acesso para desenvolver suas iniciativas.

Em fim, o Brasil chega ao Século XXI com uma legislação sobre educação escolar indígena avançada em linhas gerais, e com a criação de novos instrumentos normativos especialmente voltados á questão, notadamente nas esferas estadual e federal. Contudo, os efeitos destes novos instrumentos são ainda extremamente tímidos no panorama atual da educação indígena. Isto posto, podemos concluir pela necessidade de implementação de um conjunto de políticas estratégicas, capazes de superar definitivamente as velhas concepções e pré-conceitos latentes na histórica cultura política colonial, etnocêntrica e universalista do Estado brasileiro.

Parte II



Encontros Regionais do
Fórum Brasil de Educação
2003



I Encontro Regional

Região Nordeste – Salvador

O Projeto Nacional de Educação – Políticas e Desafios

APRESENTAÇÃO

No período de 19 a 21 de Março do ano de 2002 realizou-se em Salvador, Bahia, o I Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação.

A conferência de abertura dos **Diálogos entre Gerações de Educadores** deste primeiro encontro regional, o da Região Nordeste, ficou a cargo do Professor Roberto Figueira Santos, ex Presidente do extinto Conselho Federal de Educação.

O I Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação realizado em Salvador, na Bahia, contou, ainda, com duas mesas redondas. A primeira composta pelo Professor Gey Espinheira e pelo Professor Miguel Arroyo.

A segunda mesa redonda reuniu, como expositores, o Presidente do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, o Professor Silvestre Heerdt, o Presidente da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Professor Adeum Sauer, o Presidente do CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, Professor Gabriel Chalita e dois representantes do Conselho Nacional de Educação, o Professor Neroaldo Pontes, representando a Câmara de Educação Básica e o Professor Arthur Roquete de Macedo, representando a Câmara de Educação Superior.

O PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – DESAFIOS E POLÍTICAS

*Roberto Figueira Santos**

A estrutura social que gera a pobreza e com ela se conforma, tende a produzir um sistema educacional deficiente, à sua imagem e semelhança, que acabará por se perpetuar. Outras forças, vindas de fora, precisam contribuir para desestabilizar um sistema assim constituído, cristalizado e consolidado. A ação política, devidamente conduzida, que leve à redistribuição do poder e da renda, deverá ser a mais vigorosa dessas forças.

Além de muito honroso, o convite para pronunciar a presente palestra, dirigido pelo Magnífico Reitor e Presidente do Conselho Nacional de Educação, Professor José Carlos Almeida da Silva, envolveu para mim importante aspecto sentimental: o da minha volta, ainda que momentânea, à companhia deste Conselho. Embora com o nome ligeiramente diverso, de Conselho Federal de Educação, trabalhei intensamente neste órgão ao longo de dez anos. E, durante quatro dos dez anos, fui seu Presidente. Guardo desse convívio recordações que incluo orgulhosamente entre as mais gratas de toda a minha vida pública.

Em atendimento ao convite que recebi, cumpre-me tecer comentários acerca do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Serei, deliberadamente, seletivo nas minhas considerações, ao apontar particularidades que me causaram mais profunda impressão ao longo de várias décadas de dedicação ao magistério e de atuação política. Tenho bem presente, que a quase

* Professor titular e ex-Reitor da Universidade Federal da Bahia. Ex-Presidente do Conselho Federal da Educação.

totalidade da nossa audiência é constituída de educadores, entre eles e elas, muitos membros dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, que hão de estar familiarizados com o texto do Plano que passarei a analisar.

Assumi o primeiro mandato de membro deste Conselho num período que, sob certo aspecto, se assemelha ao que vivem hoje os conselheiros. Pouco tempo antes, em 20 de dezembro de 1961, havia sido promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durou quase quatorze anos a tramitação do respectivo projeto no Congresso Nacional. Influências muito diversas se fizeram sentir no seu texto. Houve espaço, até mesmo, para algumas contradições. Porém, a lei, grandemente inovadora, no seu conjunto, ensejou conseqüências benéficas de imenso alcance. De alguns pontos de vista, pode-se, mesmo, considerá-la revolucionária. Foi sua marca principal, que a torna merecedora do maior aplauso, o caráter descentralizador.

Anteriormente à vigência da primeira LDB, a evolução das diretrizes educacionais, aplicáveis em todo este país de dimensões continentais e de imensas desigualdades sociais e econômicas, ficava na dependência da promulgação de novas leis e de decisões inteiramente inspiradas nos propósitos pessoais dos titulares dos cargos do Ministério da Educação, sem debates mais amplos, que as enriquecessem.

A LDB de Dezembro de 1961 revogava importantes dispositivos da legislação anterior, e atribuía forte competência normativa ao Conselho Federal de Educação. Este, por sua vez, atingido por profundas transformações, substituía o antigo Conselho Nacional de Educação, designação recentemente renovada. Diante da magnitude e da complexidade das tarefas delegadas ao Conselho recém-criado naquela época, foram necessários vários anos para que se completasse a aplicação da Lei que passou a vigorar.

Entre as muitas responsabilidades atribuídas ao Conselho, naquela época, estava a elaboração do Plano Nacional de Educação. Se for verdade que não se tratava de idéia nova – nela já se falava desde a década de 1930 –, era de geral conhecimento que, por muito tempo, faltaram condições para a elaboração de um projeto suficientemente abrangente, apontando diretrizes e metas que fossem exeqüíveis. Entre os conselheiros, figurava o baiano Anísio Teixeira, campeão da idéia do planejamento educacional a prazo longo. E ocupava o Ministério da

Educação, o professor Darcy Ribeiro, outro entusiasta da mesma idéia. Pouco depois de promulgada a lei, em sessão do Conselho presidida por outro baiano ilustre, o Professor Edgard Santos, Anísio usou da palavra para mencionar o estudo que serviu de base ao projeto, entregue solenemente ao Ministro da Educação em setembro de 1962. Esse primeiro Plano Nacional de Educação veio, mais tarde, a sofrer sucessivas alterações e complementações, até que a Constituição do Brasil de 1988, determinou que caberia à União elaborar novo Plano a ser transformado em Lei.

Em Dezembro de 1996 foi editada a Segunda LDB, que levou o número 9.934. Por ela se confirmava que o futuro Plano Nacional de Educação deveria ser aprovado pelo Congresso Nacional. Em fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou mensagem acompanhando o projeto que veio a ser transformado na Lei 10.172, de Janeiro de 2001, com a duração de dez anos.

Trinta e cinco anos haviam decorrido entre a primeira LDB e a sua sucessora. Nesse meio tempo, o Brasil atravessou enormes e notórias transformações. Entre essas, teve presença destacada a chamada “revolução das expectativas crescentes”, que atingiu igualmente muitos outros povos em todo o mundo. O aumento geral das expectativas condicionou, decisivamente, a demanda por mais educação e por educação de melhor qualidade. As novas gerações passaram a aspirar padrões de vida muito mais elevados, que os dos respectivos pais e avós. Para acertar o passo no ritmo dos tempos historicamente interessantes da atual “era do conhecimento”, o educador assumiu perante a sociedade, pelo mundo afora, papel ainda mais relevante que no passado.

Dentre tantos fatores que para isso contribuíram, incluiu-se a grande difusão dos meios de comunicação, que despertou perante os mais diversos segmentos da população de cada país, a ambição por melhores condições de higiene e conforto, assim como o desejo de adotar hábitos de consumo muito diverso dos praticados no passado. Alteraram-se, radicalmente, valores da antiga tradição de vários povos, inclusive da nossa gente. Ganhou força a aspiração, sobretudo entre os mais jovens, de alcançar, tão rapidamente quanto possível, as benesses que o mundo moderno podia e pode proporcionar. Mas, nem sempre era dado a esses mesmos jovens, reconhecer os caminhos que levam legitimamente à

melhor qualidade de vida. Sem que a escola contribua para esse entendimento, difícil será ocorrer o salto que se deseja e se espera de cada geração para a seguinte, no competitivo mundo atual.

A economia do nosso País, por sua vez, no intervalo entre as duas Leis de Diretrizes e Bases, tornou-se muito mais complexa e sofisticada, o que trouxe evidentes reflexos sobre o mercado de trabalho. No meio rural, reduziram-se as oportunidades de emprego para os que mal sabiam ler e escrever. As práticas agrícolas mais avançadas davam maior rendimento, porém exigia maior escolaridade dos encarregados da sua execução. No ambiente urbano, demograficamente muito ampliado pelo “êxodo rural”, a competição pelos empregos se tornou muito mais acirrada, com clara preferência para os que freqüentaram a escola por mais tempo e com melhor proveito. O plano aprovado pela Lei 10.172 de janeiro de 2001 teria de diferir, radicalmente, do que fora elaborado em decorrência da primeira LDB. Como parte das profundas transformações do País no intervalo entre as duas Leis de Diretrizes, verificou-se enorme enriquecimento das informações relativas à Educação, instrumento essencial à concepção de um Plano nos moldes atuais.

O novo documento impressiona pela meticulosidade com que foi elaborado, pela clareza da linguagem, pela sinceridade com que registra e comenta as informações disponíveis, ao tempo em que aponta lacunas a exigirem levantamentos de dados adicionais, e pela abrangência que inclui os mais variados aspectos de assunto tão extenso e complexo. Podemos, mesmo, considerá-lo exaustivo, dentro das condições vigentes quando da sua aprovação. Cumpre, então, indagar: onde fazer incidir comentários a seu respeito, que não sejam a mera repetição do que já foi dito? Considerada a nossa condição de educadores, cabe especular até onde poderá estender-se o papel da escola, diante de tantos desafios confrontados pelos que aspiram ao progresso individual e coletivo, em meio a uma população marcada por tão terríveis desigualdades sociais.

Não consta que exista qualquer dúvida, sobre o relevante papel da Educação como fator de mudança social. Tendo em vista as diretrizes oficiais que vêm prevalecendo na condução geral dos destinos do nosso país, há que analisar como pode a Educação participar da redução no número dos socialmente excluídos, ou seja, da atenuação da pobreza, particularmente, em nível abaixo do tolerável.

A família e a escola continuam sendo os principais agentes de todo o processo educativo, conforme assinala a abertura da nova LDB. O convívio com os companheiros da idade, fora das esferas da escola e da família, representa influência cada dia mais marcante sobre as opiniões e o comportamento dos jovens das recentes gerações. A própria velocidade das transformações do mundo em que estamos inseridos fez das múltiplas esferas de convívio da juventude, fator da máxima importância na formação do futuro cidadão. Novamente, o papel dos meios de comunicação, por ter crescido de forma extraordinária, adquiriu força capaz, até mesmo, de confundir a contribuição da família e da escola. Um projeto de Educação para um país tão grande e diversificado quanto o Brasil, para um período de dez anos, terá de contemplar a complexidade dos fatores que concorrem para a formação dos cidadãos do futuro no mundo atual.

Cumprir lembrar ainda que, a educação, por si só, não resolve os problemas da pobreza. E, de outra parte, que as desigualdades sociais não se resolvem, apenas, com a elevação da renda dos mais pobres. A estrutura social que gera a pobreza e com ela se conforma, tende a produzir um sistema educacional deficiente, à sua imagem e semelhança, que acabará por perpetuar o “status quo”. Outras forças, vindas de fora, precisam contribuir para desestabilizar um sistema assim constituído, cristalizado e consolidado. A ação política, devidamente conduzida, que leve à redistribuição do poder e da renda, deverá ser a mais vigorosa dessas forças. Até porque há segmentos da população, nas áreas de maior pobreza, que não foram tocados pela “revolução das expectativas” e não despertaram ainda para ajustar-se às benesses do mundo moderno. Essa é, exatamente, a fração da população que maiores benefícios obteve com a bolsa-escola, iniciativa particularmente eficaz no sentido de reduzir as desigualdades sociais. A motivação política é da maior relevância, quando se trata de contornar situações desta espécie, quando é mais difícil a mobilização no seio da sociedade, em prol da educação.

A medida da burocracia paternalista, verticalmente imposta, mesmo quando calcadas nas melhores intenções, não serão suficientes para a evolução das atitudes desses segmentos da população. Ainda que causem algum impacto inicial, tais medidas tendem a diluir-se com o tempo, enquanto não se renovarem as expectativas e as aspirações da própria comunidade.

As transformações de que é capaz a educação, por sua vez, não podem limitar-se aos ditames de uma legislação elaborada por lideranças distantes, de alcance nacional, e cuja aplicação nem sempre corresponde exatamente ao prescrito nos textos legais. Somente quando a comunidade imediata, reclama e promove as alterações qualitativas na formação dos jovens, é que podemos ter certeza de que as mudanças vão acontecer e vão permanecer.

A ação do educador não será suficiente para alcançar objetivos assim tão amplos. As técnicas de atuação comunitária, em articulação com a missão dos educadores, estão previstas no Plano de Educação. Mas, sobre elas, para não me afastar dos propósitos da presente palestra, insistirei apenas na importância do componente político capaz de gerar ambiente favorável à valorização do educador.

Continuemos nos concentrando no papel da Escola, diante da multiplicidade das mensagens recebidas e das perplexidades a que estão expostos os jovens nos dias atuais. Até onde será o ambiente escolar capaz de despertar no aluno o sentido da cidadania, e a idéia de que deva contribuir da melhor forma para o bem comum da sociedade que o acolhe?

Pretende-se que esses jovens se tornem, eles próprios, importantes agentes de mudança. Como poderá a Escola proporcionar aos alunos a motivação e o preparo que lhes permita assumir esse papel? A argumentação que se segue é no sentido de ressaltar que a mais importante contribuição para esse resultado, caberá ao papel desempenhado pelo professor da pré-escola e do ensino fundamental dentro da sociedade a que serve.

O sentimento de reverência, tradicionalmente encontrado entre outros povos, diante da pessoa do mestre-escola não é habitual na maior parte das nossas comunidades. Em épocas passadas, grande número de famílias brasileiras não via sentido em sacrificar-se financeiramente em favor da educação dos filhos, também nisto, diferindo do que se verifica em outros países de madura tradição cultural. Era muito presente, entre nós, a idéia de que a educação devesse ser responsabilidade “do Governo”. As atitudes de não gastar muito com a educação dos filhos, e de não valorizar devidamente o papel do professor, somaram-se uma à outra no nosso passado e resultaram nos baixíssimos salários atribuídos ao pessoal do magistério da escola fundamental, particularmente, no serviço público.

Alterou-se esse quadro, sensivelmente, na geração mais recente. Em grande número de famílias, a preocupação com a qualidade do ensino ganhou força na decisão quanto à escolha do ambiente a ser freqüentado pelas crianças. Aumentou consideravelmente a parcela do orçamento familiar, da classe média e daqueles de renda mais alta, destinada ao financiamento dos estudos, desde a pré-escola até o final do ensino médio. Firmou-se melhor a noção de que os padrões de ensino definem a preparação do jovem para enfrentar a acirrada competição no futuro mercado de trabalho. Nos níveis fundamental e médio, tanto nas grandes cidades como no meio rural, continua muito elevada a proporção dos jovens que freqüentam a escola pública.

No ensino superior, de outra parte, houve verdadeira explosão do número de vagas nas escolas privadas, muitas delas de custo altíssimo para o aluno. Os padrões de qualidade que oferecem são muito heterogêneos, e vão desde os mais altos aos que não deveriam sequer serem tolerados pelas autoridades. Enquanto isso, as escolas superiores públicas, depois de terem sido alvo de imerecida campanha de descrédito e apesar de sujeitas às fortes limitações orçamentárias, têm demonstrado que o país não pode prescindir delas, que é grande o seu potencial de resposta quando estimuladas e apoiadas pelas lideranças, e que o seu esforço em prol da pós-graduação “*stricto sensu*” está assegurando uma nova geração de pesquisadores e de professores para o ensino público e privado, com preparo que nada fica a dever ao das gerações passadas.

Essa nova realidade, descrita em termos muito sumários diante da sua complexidade, ainda não ensejou a total superação de uma das tradições mais negativas da nossa vida social pregressa, que foi a reduzida valorização do magistério de nível fundamental, à disposição da maioria das nossas populações carentes. Reconhecia-se a baixíssima remuneração do professor do ensino fundamental, particularmente em escolas públicas da esfera municipal.

Porém, por muito tempo, observou-se considerável passividade de importantes lideranças sociais e políticas ante a essa realidade. A Lei 9.426, ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), desencadeou verdadeira transformação nos Estados e Municípios, locais aonde a remuneração dos professores chegava a ser tão ínfima que se

situava, muitas vezes, abaixo do salário mínimo. Essa contribuição do Executivo Federal às regiões carentes, que exigiu emenda à Constituição, somente mostrará os seus plenos benefícios a médio e longo prazo. Melhoraram, sem dúvida, os salários de muitos.

Porém, a valorização do pessoal de magistério envolve muito mais que o salário. A participação de conselhos municipais na gestão dos recursos do FUNDEF representa um avanço considerável na conscientização das lideranças locais, quanto ao papel do professorado. Muitos dos cidadãos que decidem, no meio rural e nas pequenas cidades, não tiveram, na idade adequada, o benefício da freqüência à escola capaz de neles despertar sólida convicção sobre a importância do papel dos professores no futuro dos seus filhos. É essa uma dura realidade, que terá de ser superada gradualmente, de cada geração para a seguinte. Apesar do maior dinamismo das associações de pais e mestres, na maioria dos casos não se observa ainda, o sentimento de emulação e de orgulho quanto à qualidade do ensino praticado nas escolas, sobre as quais as lideranças locais exercem influência decisiva.

Vários fatores revelam como o FUNDEF, apesar dos imensos benefícios que trouxe, não foi ainda suficiente para a reversão de algumas atitudes perante o mestre-escola. Refiro-me, entre outros, à procura dos cursos de licenciatura, por parte de potenciais candidatos. Por força de recente LDB, deverão esses cursos estar formando professores em números muito mais altos que os observados até agora. Mas, os incentivos para que isto ocorra ainda não estão sendo suficientes. A esse respeito, o novo Plano Nacional de Educação ofereceu cuidadoso estudo, com metas bem traçadas e fundamentadas. É este um dos temas que melhor foram tratados no documento em pauta. A implementação das suas diretrizes, contudo, está chegando com grande atraso, e faz-se necessário ingente esforço para que não venhamos, por causa disso, a perder o “trem da história”.

Outros dados da nossa realidade demonstram como ainda tardarão alguns dos efeitos benéficos do FUNDEF e providências correlatas. Informações recentemente publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos revelam que, de cada cem alunos matriculados nos oito anos do ensino fundamental, apenas 59 completam essa etapa de escolarização. E que, em média, gastam 10,2 anos para realizar esses estudos, o que quase corresponde ao cumprimento dos 8 anos fundamentais, mais os 3 anos do ensino médio. Por sua vez, de cada

100 alunos que ingressam no nível médio, 74 conseguem concluí-lo, gastando, em média, 3,7 anos para cumprir as três séries. Mais ainda, dos alunos matriculados na primeira série fundamental, apenas 40% chegam até o final do nível médio. E de todos os matriculados no ensino fundamental, nada menos que 22% estão repetindo a mesma série cursada no ano anterior.

A Educação à Distância, valendo-se das novas tecnologias, mereceu capítulo à parte no Plano. Nele se estabelece que cabe à União o credenciamento das instituições autorizadas a oferecer cursos dessa natureza. Aos sistemas de ensino atribui-se a formulação de requisitos para a realização de exames e o registro de diplomas. Cumpre-se, desta forma, o que determina a nova LDB, ao falar na construção de um novo paradigma da Educação à Distância. A despeito de todo o potencial à nossa frente, proporcionado pelas “Novas Tecnologias da Educação”, continuam predominando as situações que exigem a presença do jovem na escola. Em qualquer nível de aprendizado, em qualquer idade do aluno, consiste a essência da escola, acima de tudo, no convívio entre professores e alunos e de alunos entre si. Ao lado de tantos fatores materiais, que cercam o aluno e compõem o ambiente escolar, nenhum tem importância comparável à influência do professor, sobretudo quando apoiado por material escolar adequado e por uma biblioteca dinâmica.

Qualquer esforço para aperfeiçoamento do processo educativo terá de começar pela formação adequada e pela atitude apropriada do professor- orientador os seus alunos.

Ninguém tem dúvida sobre essa importância do professor quando se trata de proporcionar ao aluno o aprendizado da língua materna, da matemática, das ciências ou da história do país. Mas, não há de parar aí o seu papel. Espera-se que a escola, por intermédio do professor, transforme o aluno em um agente de mudança. Como pode, então, o professor cumprir essa missão, caso esteja desajustado às suas condições de trabalho, inclusive pelo baixo salário, ou se revele irremediavelmente frustrado pelas oportunidades que lhe têm faltado, ou compareça perante o aluno como um eterno cético acerca dos horizontes da sociedade onde está inserido, ou se considere permanentemente desprestigiado pelas lideranças sociais e políticas do meio onde vive? Pior ainda, caso essa sensação de desprestígio ocorra perante uma fração dos seus alunos e das respectivas famílias.

Devemos estar preparados para a escassez de professores bem formados no ensino fundamental e no médio, com o diploma da licenciatura, nas mais diversas disciplinas, em futuro próximo. Caso sejam numericamente insuficientes os bons professores de língua portuguesa e de artes, ainda mais se fará sentir a falta dos que deverão lecionar a matemática e as ciências da natureza. Visando a adequada compreensão do mundo que nos cerca, assim como o desafio de enfrentar as melhores oportunidades no futuro mercado de trabalho, terá especial relevância para a criança a aprendizagem ao lado do professor de ciências. Este, de forma suasória e sem assustar o aluno, precisa transmitir ao aluno o sentido de constantes indagações perante a realidade que o cerca e de permanente busca de respostas, sabendo que serão sempre provisórias. Assim entendido, o ensino das ciências da natureza é essencial à preparação do jovem para as transformações em ritmo veloz, que fazem parte indivisível da vida moderna, e que estarão sendo aceleradas nos dias que hão de vir. Assim entendido, o ensino das ciências desde a mais tenra idade, não deverá jamais consistir na transmissão de um corpo de informações tidas como definitivas e permanentes, e será, antes, um caminho para aprender mais e sempre mais, sobre a natureza do mundo que nos cerca.

Existe farta literatura mostrando como crescem os níveis de salário dos trabalhadores, em função dos anos de escolaridade. Por isso, quando nos chega a notícia de algum gesto de parcimônia, da parte de lideranças da área econômica, quanto aos recursos para a Educação, convém lembrar que os nossos indicadores socio-econômicos somente hão de melhorar, na medida em que forem adequadamente financiados os programas educacionais. Entre os caminhos para a redução das desigualdades sociais está, seguramente, o da permanência mais longa em boas escolas, de maior número de brasileiros. Grande parte da decisão de prolongar o período de escolaridade depende do próprio aluno. Outros fatores para isso contribuem, a exemplo da valorização dos diplomas que resultarem de estudos adicionais e da relevância do processo ensino-aprendizagem em relação às condições de vida do aluno.

Porém, muitos pais sequer encorajam os filhos nesse sentido, até porque, a muitos chefes de família, ainda não é dado entender o significado pleno de uma educação de melhor qualidade e mais prolongada para os seus filhos.

O jovem carente, que reside em habitação precária, sem saneamento básico, que se alimenta irregularmente e não tem oportunidades de lazer saudável, deve ter sua atenção despertada pelo professor para a estreita relação entre a má qualidade de vida e a falta de habitação para um emprego melhor remunerado, resultante da reduzida frequência à escola. Tudo isso pode parecer óbvio. Alguns jovens, contudo, acabam por preferir o caminho equivocado de jogar a culpa pelas suas dificuldades, sobre o meio em que vivem, menosprezando o bem que resultaria do seu próprio esforço. Essa juventude tem enveredado pelos descaminhos do uso de tóxicos, quando não para outras contravenções e o crime. Estatísticas recentemente publicadas pelo IBGE, dão conta de como vem evoluindo, no Brasil e em muitos outros países, o “ formato” da família. A diminuição do número de casamentos e o elevado percentual de famílias monoparentais, predominantemente chefiadas por mulheres, tem ocasionado insuficiente apoio de ordem material, especificamente dirigido para tais situações, sendo muitas vezes a origem de problemas que irão repercutir no desempenho dos alunos, e que não poderá estar alheio o professor.

O analfabetismo, embora continue a existir entre nós em números absolutos bastante expressivos, diminuiu em termos percentuais. Enquanto vários métodos se mostram eficazes para alfabetizar, a experiência internacional mostra o quanto pode ser difícil oferecer ao adulto alfabetizado, oportunidades para exercitar o que aprendeu, a fim de evitar o esquecimento do que foi aprendido.

Mencionamos, já, a enorme expansão da Educação, em todos os níveis e em todos os recantos do País. Esta realidade tem mostrado que não basta o avanço quantitativo, e que se impõe, simultaneamente, toda a atenção para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Mas, ao cogitar-se sobre a avaliação da qualidade, importa lembrar que a grande expansão no nosso ensino público fundamental serviu, predominantemente, para atender às populações que são vítimas de carências profundas, de natureza afetiva, nutricional e intelectual.

Grande número das crianças matriculadas, atualmente, nas escolas públicas, provém de famílias cujos filhos, no passado, permaneciam analfabetos a vida inteira, ou começavam a aprender as primeiras letras muito tardiamente. Não se pode, portanto, confrontar, generalizadamente, o ritmo de aprendizado dessas crianças com o de

outras, que viveram os primeiros anos de vida em ambiente familiar de nível cultural mais elevado, ou que freqüentaram a pré-escola. Sabe-se quanto é imensa a capacidade de aprender de todas as crianças na mais tenra idade. Ao iniciar o comparecimento à escola pela primeira vez com idade de 6 ou 7 anos, seu aproveitamento já estará apresentando os limites e oportunidades, que foram proporcionadas à criança, o que vale dizer, pelas escassas mensagens espontaneamente recebidas antes de atingirem a idade escolar.

Por todos esses motivos, torna-se de extrema importância expandir ao máximo a disponibilidade de vagas nas pré-escolas ou equivalentes, entre as populações de baixa renda. O Plano Nacional de Educação contempla essa matéria de forma irretocável. Mas, ao avaliar o aproveitamento dos alunos ou o desempenho das escolas, é imprescindível levar em conta as limitações do convívio ao alcance das crianças mais carentes, desde tenra idade. A pré-escola poderá até suprir, embora de forma imperfeita, o que não foi proporcionado pelo ambiente familiar. A criança estará assim melhor aparelhada para entender a falta das oportunidades educacionais, que geraram limitações na qualidade de vida dos seus pais, avós e dos demais, que com ela conviveram. Felizmente, existe na sociedade brasileira elevado grau de mobilidade, do qual poderão valer-se os jovens que se diferenciem por um melhor nível educacional.

As crianças que não freqüentarem a pré-escola poderão beneficiar-se da grande difusão do rádio e da televisão, mesmo entre os bolsões de pobreza das grandes cidades, e nos mais remotos rincões do meio rural. As mensagens que se acrescentarem, assim, às recebidas no convívio inter-pessoal direto podem se revelar muito heterogêneas e, algumas delas, são mesmo, reconhecidamente, condenáveis. As comunidades com melhor nível de organização conseguem reunir em grupos as crianças, ou em creches, ou em eventos a cargo de entidades civis e religiosas, para selecionar o que há de relevante nessas mensagens.

Dessa forma, está sendo de todo louvável a extensa divulgação que o Conselho Nacional de Educação vem dando ao Plano a que nos estamos referindo. A sua leitura integral é altamente recomendável, a todos os envolvidos no processo educacional e em qualquer dos seus segmentos. Mas, haverá leitores que se concentrarão de preferência em algum ou alguns dos seus capítulos, assim como haverá debates em

entidades mais especificamente voltadas para temas específicos. Valerá, talvez a pena, por isso, encaminhar a divulgação da matéria tanto em volumes que contenham a sua íntegra, como em outros, que destaquem fragmentos dirigidos a públicos especiais. Em qualquer das hipóteses, trata-se de documento a merecer divulgação que atinja o público o mais amplamente possível.

Cumpre-me ainda, ao final destas palavras, renovar os agradecimentos pela oportunidade de trazer modesta colaboração ao debate sobre o Plano Nacional de Educação, promovido pelo Conselho de Educação e que está a merecer o maior apoio de quantos têm participado, de alguma forma, do aprimoramento do processo educacional em nosso país.

EDUCAÇÃO PARA UMA NOVA SOCIEDADE

*Gey Espinheira**

Diante dos paradoxos – que não se esgotam aqui – é preciso pensar nos dilemas que eles propõem e nos desafios que professores e estudantes têm pela frente se quiserem mudar o rumo da educação na proposição de uma nova sociedade. O principal dilema diz respeito ao fato de que só uma *nova sociedade* pode propor uma *nova educação*, e que a educação é o mecanismo, como *processo*, de construção dessa *nova sociedade*.

I. INTRODUÇÃO

Pensar a educação é ir além das técnicas e mesmo das ciências. Já estou cansado – e acredito que muita gente mais – de pensar a educação como razão instrumental e atrelá-la ao mercado de trabalho, como se o destino do ser humano fosse o de transformar-se em trabalhador especializado, ou um faz-de-tudo, pau-para-toda-obra, ou ainda um generalista qualificado.

Nos últimos poucos anos, as mudanças que se processaram na sociedade foram tão significativas, que podemos dizer que ultrapassamos a linha da tradição e no inserimos no torvelinho da sociedade de mudanças e de discontinuidades que nos ultrapassam infinitamente, para usar aqui uma expressão dos paradoxos de Latour (1994).

* Sociólogo, Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo; professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da FFCH-UFBA; pesquisador associado ao Centro de Recursos Humanos – CRH/UFBA.

Sáimos, por exemplo, do paradigma da sociedade de economia para o de sociedade de tecnologia. O reconhecimento de que não foi o trabalho o responsável pelo aumento da produtividade e sim a tecnologia, faz com que o próprio trabalho passasse a ser questionado como o lugar e o destino do ser humano, embora não se saiba o que fazer com este ser em estado de não-trabalho, como um ser improdutivo, intoleravelmente dependente.

Decididamente, a educação vinculou-se ao trabalho e este se constituiu na melhor forma de controle social e de demarcação do espaço humano nas sociedades ocidentais. Freud, em seu *Mal-estar da civilização*, reconhece este enredo no qual os seres humanos foram levados a representar, e nos diz que “nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão fortemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana”. (1997 p. 29). Para Marx, o trabalho coletivo constrói a humanidade e para ser exercido exige conhecimento dos usos dos instrumentos, da tecnologia, e a sua forma de produzir, portanto, produz também a organização da sociedade e tudo mais que a caracteriza.

A educação é o meio para conhecer e agir na sociedade do trabalho; mas, estamos ainda na sociedade do trabalho? Já não é hora de pensar a educação para além do trabalho? Não terá o trabalho mudado? A estas questões não quero responder recorrendo à utopia da sociedade do ócio, mas a que se expande em modos de fazer, criar e inventar que, como na letra da música de Noel Rosa e Vadico: “fazer samba é um privilégio/ ninguém aprende samba no colégio”.

Não desejo entrar em considerações, portanto, sobre a sociedade do ócio ou qualquer coisa que o valha neste sentido, apenas dizer que a educação instrumental não encontrará campos largos de trabalho e emprego como se acreditava, ou como se alardeia hoje com a superoferta de cursos de toda natureza. Bourdieu (1996, p. 38 ss.) nos alertava que a educação, para além do conhecimento, concede diplomas, titula as pessoas, diferenciando-as socialmente e capacitando a acessos que outros, sem a titulação, estão impedidos. A educação joga um jogo social importante na distinção entre as pessoas e grupos sociais “pelo direito de usar um *nome*, um *título*; tem, portanto, outras funções para além do conhecer”.

O ser humano é um animal sem especialização como tal, por isso mesmo sua grande tarefa é a de constituir-se humanamente, isto é, de tornar-se o que não o é pela própria natureza; transcender-se em sua imanência. O processo para chegar a este objetivo é, inquestionavelmente, o educacional. Ninguém se humaniza sozinho, nos diz Berger (1972, p.114) “Uma pessoa não pode ser humana sozinha e, aparentemente, não pode apegar-se a qualquer identidade sem o amparo da sociedade”. Precisamos da sociedade para nos respaldar, e poderíamos dizer: precisamos da educação para nos fazer *gente*.

Quem somos nós no conjunto da sociedade? A que nos destinamos? Roland Corbisier (1978, p.59), citando Ortega e Gasset, nos diz que somos um projeto, que nos realizamos como projeto, já que não estamos acabados e programados.

Quando falamos em educação estamos pronunciando uma palavra enigmática, pois todos a entendem, mas nem só não sabemos do que estamos falando, nem os que nos ouvem sabem do que falamos. Rancière (1996) diria que este é um exemplo puro de *desentendimento*. E estamos nos desentendendo há muito tempo.

Quando falamos em paradoxo estamos nos referindo a algo que se apresenta como contrário, ou uma contraposição àquilo que julgamos ser o esperado. Assim, quando o professor se refere ao valor social da educação e, ao mesmo tempo, ao seu desprestígio no mercado de trabalho, está diante de um paradoxo e, certamente, também de um dilema e de um desafio, mas ainda em face de uma obviedade: o seu valor no mercado da educação de massa.

Por dilema podemos considerar a necessidade de uma decisão diante de alternativas que são opostas e cada uma delas insatisfatória, mas que é preciso chegar a uma conclusão ou a uma saída.

Pensemos, portanto, em paradoxos e depois nos dilemas que eles nos propõem:

1. O valor social da educação não é correspondido com a mesma ênfase nas relações de trabalho no campo educacional;
2. A baixa-estima do professor ao confessar seu baixo rendimento e suas precárias condições de trabalho expressa a sua fragilidade no âmbito do próprio campo educacional;

3. Ao comparar-se em dedicação e estudos a outros profissionais que obtêm sucesso, sem o requerimento do empenho intelectual (artista, jogador de futebol, piloto de fórmula 1 etc.) põe em jogo a desvalorização social da educação para os próprios estudantes que são incentivados a “estudar para vencer na vida”;
4. A padronização da educação de massa é também a padronização (homogeneização) social, enquanto que o discurso da educação é o da distinção social, da instalação da competência para o desempenho competitivo na sociedade;
5. O predomínio da “razão instrumental” no processo educacional tende a anular a atenção à subjetividade do sujeito, tornando-o um ser indistinto diante de uma *missão* a que está obrigado a realizar, sem ter a devida consciência do seu sentido e do seu significado;
6. A educação *abstraída* de significado torna-se mais um fardo do que algo reconhecido pelo estudante, também *abs-traído*, ou *ex-traído*, para a realização de seu próprio projeto de formação social, de constituição de um ser repleto de possibilidades;
7. A má qualidade da educação leva ao desencanto, e a frequência à escola torna-se apenas uma obrigação social de “estar na escola”, o que descompromete o estudante com as relações necessárias decorrentes dos papéis em jogo;
8. Sobrecarregado e mal remunerado, o professor se desencanta e amesquinha seu próprio papel social;
9. O autoritarismo e a hipocrisia do campo educacional estabelece um chão de relações falsas, moralistas, que se torna movediço para todos os que se envolvem nesse campo;
10. A educação, embora absolutamente necessária, já não é condição – para a maioria – de ascensão social, garantia de trabalho, emprego e renda, nem de distinção social.

Diante desses paradoxos – que não se esgotam aqui – é preciso pensar nos dilemas que eles propõem e nos desafios que professores e estudantes têm pela frente, se quiserem mudar o rumo da educação na proposição de uma nova sociedade. O principal dilema diz respeito ao fato de que só uma *nova sociedade* pode propor uma *nova educação*, e que a educação é o mecanismo, como *processo*, de construção dessa *nova sociedade*.

2. EM QUE SOCIEDADE VIVEMOS HOJE?

Fizemos uma transição da sociedade de disciplina para a sociedade de controle. Da sociedade da forma, isto é, do *molde*, para a sociedade digital que nega a forma, o molde, e impõe modulações (Deleuze, 1992). A sociedade de consumo em que a identidade de consumidor válido (Bauman, 1998) se sobrepõe a qualquer outra. Cidadania do consumo e do consumidor, da qual não participam os consumidores falhos, que são a “sujeira” social.

Enigmática, a sociedade pós-moderna – ou que outra denominação pode vir a ser adotada (pós-tradicional, supermoderna, de informação etc.) – escapa de ser apanhada de uma vez e revela-se, como a idéia de globalização, mais por seus efeitos do que pelas causas. É também a sociedade do “crepúsculo do dever”, como propõe Lipovetsky (1992) (*Le crépuscule du devoir*), contra a qual Bauman (1997) se arma de contra-argumentação na *Ética Pós-Moderna*, afirmando que o filósofo “comete o erro gêmeo de representar o *tópico* da investigação como um *recurso* investigativo; o que deve *explicar* como o que *explica*” (ibid. p. 7) e logo mais adiante diz:

Se a descrição de Lipovetsky está correta e nós nos confrontamos hoje com uma vida social liberada de preocupações morais, o puro “é” que não se guia mais por qualquer “deve”, um intercurso social descasado de obrigação e direito – a tarefa do sociólogo é mostrar como veio a suceder, que regulamentação moral terá sido “desencarregada” do arsenal de armas outrora desenvolvido nas lutas auto-reprodutivas da sociedade.

Crise de valores, assim como a famosa crise de paradigmas falada até a exaustão pelos arautos da globalização e da pós-modernidade, parece ser o sintoma e a causa da verdadeira *crise* da sociedade (in)conformada e (in)conformista em relação à família, à escola e, enfim, ao amor amoroso, perplexa diante do trabalho e das incertezas.

Há uma crise de valores. Há quase um consenso a respeito dessa afirmação. Alguns parlamentares propuseram o retorno da disciplina *moral e cívica*, assim como do ensino de *religião* para o resgate dos “valores perdidos”. Causa e efeito aqui se mistura, no caos produzido pelo desentendimento. Recorrendo a Heller (1970, p. 5):

Valor é tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daqueles componentes essenciais (os componentes, para Marx, da essência humana são: o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade); e pode-se considerar desvalor tudo o que, direta ou indiretamente, rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de um determinado componente essencial. *O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social*; como tal, é algo objetivo; mas não tem uma objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão resultante de relações sociais.

Esses “críticos” da sociedade contemporânea não se dão conta dos valores como construções resultantes das relações sociais. A precarização do trabalho, por exemplo, arrastou pela grelha que leva ao subterrâneo das galerias pluviais, valores que até então sedimentavam relações emocionais familiares, de amizade, de solidariedade e compartilhamento, com a enxurrada do consumo e da competitividade. Eis aí o ponto focal da “corrosão do caráter” (SENNETT, 2001), das transformações em todas as dimensões da vida humana.

A crise de valores, portanto, deixa de ser enigmática para ser desvelada pela fonte causal mais importante: a reestruturação produtiva e a elevação do *mercado* à condição sagrada de regente máximo e tirânico da vida social. “Compro, logo existo”, escreve Kumar (1997, p. 166), citando a frase como um dos slogans “supostamente posmodernista”.

Desestabilizados do nicho do trabalho, e de tudo que em torno dele girava a vida social: o seu significado, o seu sentido para a existência das pessoas. O que resultou foi o terreno movediço das incertezas e das angústias, do não mais se saber quem exatamente é e o que vale, tanto para si mesmo quanto para os outros. As esperanças em relação aos mais jovens foram também abaladas ou destituídas de significado. A nova sociedade é confusa, incerta e sem rumo. Diz Sennett (ibid. p. 10) “Na verdade, a nova ordem impõe novos controles, em vez de simplesmente abolir as regras do passado – mas, também, esses novos controles são difíceis de entender. O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível”.

Sociedade de competição e de exclusão: Um pouco de Brasil no início do século XXI

Em nenhum momento estamos aqui para desencadear, como muitos o fazem e tantos outros o fizeram há pouco tempo, elogio do processo de globalização como um dos prodígios da pós-modernidade, dessa nova sociedade que toma forma, velozmente, despedindo os seres humanos como excesso, e mesmo como resíduos descartáveis ou, mais contundentemente, como “sujeira social”.

Em poucos anos de euforia globalizante o mundo ficou menor, mais imediato, mais inseguro e angustiante, precisamente quando dispõe de tecnologias maravilhosas que poderiam proporcionar as mais altas liberdades e taxas de conforto jamais conhecidas na humanidade.

Gosto de repetir a frase dita pelo ilustre economista americano, John Kenneth Galbraith: “Globalização não é um conceito sério. Nós, americanos, o inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países”¹; e mais do que nunca estamos vivenciando esta política, a exemplo do recente Encontro das Américas, no Canadá, quando o mundo americano se estrutura com a ALCA para estender o seu poder em todo o continente de forma definitiva.

É muito importante ressaltar a diferença entre o Brasil e os Estados Unidos, mesmo que festejemos com a euforia de sempre – mas nem sempre compreendendo o significado disso – o fato de estarmos entre as dez mais fortes economias do mundo. Tem razão o embaixador Samuel Guimarães (e foi punido por isso!) quando diz que o Brasil é a mesma coisa que “Popó versus Mike Tyson”, e dispara uma estatística assombrosa no campo científico: “A diferença entre o Brasil e os EUA é brutal. Em 2000, enquanto eles pediram 39 mil patentes, nós pedimos 160” (ISTO É/1647 – 25/4/2001, p. 82).

Tomemos o exemplo da Internet, todos que a utilizam, e mais uma soma considerável de softwares, sabem que estão sob o domínio da Windows e de outras grandes empresas de informática que ditam regra e moda, de modo determinante, em quase todo o mundo, particularmente entre nós.

¹ Folha de São Paulo, Caderno Opinião, p.2 – 03.11.1997.

Uma reflexão séria sobre o nosso tempo não nos deixa otimistas com a nossa situação atual e com as nossas perspectivas futuras, sobretudo no campo político, e isso nos obriga a mediar as nossas responsabilidades, se quisermos sair dessa situação constrangedora, verdadeiramente humilhante, em que nossa sociedade está posta no cenário internacional, como podemos acompanhar pelos índices das Nações Unidas; e nacional quando nos defrontamos com a derrocada moral de nossas instituições políticas mais elevadas, em que pese a recentíssima vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores, elegendo para Presidente da República seu ícone, Luís Inácio Lula da Silva.

Crise? Sim, e isso é bom sinal, pois se define por situação de crise aquela em que o sistema social está incomodado, afetado por problemas que o impedem de operar plenamente. Mas, novamente, devemos seguir aquela orientação de Michel Foucault em resposta a Rabinow (Rabinow 1999, p.30) sobre o interesse pela política, ao que o filósofo respondeu substituindo o *por quê* por *como*:

Nossa tarefa é colocar de lado estes esquemas utópicos, a procura por princípios primeiros, e perguntar como o poder efetivamente opera na nossa sociedade. “parece-me, explica Foucault, “que a verdadeira tarefa política numa sociedade como a nossa é criticar o funcionamento das instituições que aparentam ser neutras e independentes; criticá-las de tal maneira que a violência política exercida obscuramente através delas possa ser desmascarada, a fim de que possam vir a ser combatidas”.

Recusar a sociedade atual em suas formas de organização institucional é um dever da consciência, e isso diz respeito à educação, o nosso principal campo de atuação, assim como aos demais: político, administrativo, legislativo e judiciário. Uma ampla transformação política é necessária, absolutamente necessária, para projetar o Brasil contemporâneo como capaz, de fato, de vivenciar o tempo atual, e não como a fatalista promessa de ser um país do futuro, imerso em atraso e em mentira, no mais pleno desrespeito ao seu povo.

Recusar este Brasil que se desdobra em dois: o Brasilsão pobre, violento e até mesmo entristecido, e este outro, Brazilzinho maiamizado dos emergentes e da elite, capitalizados às custas da corrupção, da drenagem do dinheiro público para banqueiros, e estes, em seus paraísos

fiscais; mas também, no jogo das negociatas de empreiteiros e escritórios escusos que negociam com instituições públicas.

Este é um país em que as autoridades de alto escalão se acusam, mutuamente, de corruptos, indignos, infiéis e coisas tais. Dão o grande espetáculo de serem representantes de um submundo que só emerge quando competem entre si, quando se sentem ameaçados. O Brasil do lodo é o Brasil real, por isso urgiu impedir que o Congresso Nacional pudesse realizar a CPI da corrupção, medo da extensão que poderia ter uma devassa bem feita. Senadores fraudadores, senadores que desviam recursos de agências públicas, que negociam com papéis do governo, que mentem desavergonhadamente. Parlamentares envolvidos com o crime organizado Não é gente simples, mas a que participa do Congresso Nacional! Que representa politicamente o povo brasileiro.

Todo o lixo para debaixo do tapete, enquanto nos campos, nas fábricas, nas escolas, nas ruas, trabalhadores e estudantes, e o famoso e indistinto “povo em geral”, se mexe, se sacode, na tentativa de balançar o poder flexibilizado pelo cinismo que se mantém e que flui apesar de tudo.

Mas essa introdução indignada não deve impedir que eu faça, mais que a expressão de denúncia, a análise de nosso tempo, pois é preciso exercer a crítica, no seu sentido mais rigoroso, o de desvendar o que está mascarado para estabelecer a compreensão, o entendimento e a ação política bem organizada para mudar a sociedade, para que ela seja, de fato, do povo brasileiro.

Um bom exemplo, que aos poucos se dilui na memória, mas que foi realidade para as gerações mais velhas, é o das agências bancárias com seus inúmeros guichês e suas múltiplas filas e, por trás deles, uma pequena multidão de bancários. Hoje, essa imagem é bem diferente: são salões com o centro vazio e os cantos com baterias de máquinas que satisfazem quase todas as necessidades que os clientes têm de um banco, sem precisar recorrer a funcionários. Outro exemplo trivial é o do restaurante “a kilo” (sic), que mudou os costumes dos que recorrem ao “fast food”, na verdade mudando estilos de vida. Neste caso, assim como no dos bancos, o desemprego é a tônica. Bancário tornou-se uma categoria em extinção e, no passado, juntamente com os operários metalúrgicos e petroquímicos, representou uma das maiores forças trabalhistas do país.

Bancários, garçons, trabalhadores especializados e centenas de outras funções tornaram-se desnecessárias. As inovações tecnológicas

transformaram rapidamente o país; o computador aposentou definitivamente a máquina de escrever e passou a ser um componente obrigatório em toda empresa, e mesmo nas residências. A consequência do mundo maravilhoso do “self service”, do “fast food” e da *virtualidade* foi a exclusão de milhares de pessoas do mercado de trabalho, sem falar de outros muitos milhares que se encontravam na categoria sociológica de *marginalizados*. Associa-se a esta nova realidade o bloqueio aos mais jovens em relação ao primeiro emprego.

Em sua introdução ao livro, “Os sentidos do trabalho”, Antunes (1999:15) refere-se à crise experimentada pelo capital e suas respostas na forma do neoliberalismo, e da reestruturação produtiva da “era da acumulação flexível”, cujas consequências alteraram profundamente as formas de *ser* e de *existir* da sociabilidade humana e, dentre elas, podemos, inicialmente, mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

No desenrolar dessas sucessivas cenas da realidade “clip” brasileira, em que se vive sob a hegemonia da globalização na cultura pós-moderna – esta, que poucos sabem o que representa –, mas que se observa pelas ondas de desemprego, o dismantelamento do Estado, a privatização de empresa e serviços públicos, estes pela via da terceirização, segundo a crença generalizada da eficiência da gestão privada e da ineficácia da pública, baseada no pressuposto de que o mercado regula a produção e que “quem não tem competência não se estabelece”.

O modelo adotado pelo Brasil, incapaz de resistir à sedução da globalização, vem acompanhado de justificativas para legitimá-lo, na forma, como denomina Antunes (ibid.), de *fetichização*:

Desde o culto da sociedade democrática, que teria finalmente realizado a utopia do preenchimento, até a crença na desmercantilização da vida societal, no fim das ideologias, no advento de uma sociedade comunicacional capaz de possibilitar uma interação subjetiva, por meio de novas formas de intersubjetividade. Ou ainda, aquelas que visualizam o fim do trabalho e a realização concreta do reino do tempo livre, dentro da estrutura global de reprodução societária vigente.

O brasileiro, ao longo desta década, vive o delírio, ganha a cidadania de consumidor e tem no Procon² a sua representação diante do produtor, do comerciante ou do prestador de serviço, mesmo considerando suas limitações. A identificação da cidadania com o consumidor decorre da situação vista por Canclini (1995:15) como de afastamento – “da época em que as identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir”. É uma situação nova, que abre um fosso bem mais largo e mais profundo entre os consumidores e os “consumidores falhos”, usando aqui, a distinção proposta por Bauman (1998:24), para aqueles que vão se tornar a “sujeira” social que precisa ser removida. Frente à euforia da globalização, o brasileiro sentiu o desemprego, o bloqueio ao primeiro emprego, a angústia da insegurança dos que ainda estão empregados em permanecer em seus postos; o aumento vertiginoso da violência urbana e a apatia em relação ao sistema político, depois dos sucessivos escândalos de corrupção em todas as esferas governamentais e em todas as instituições públicas, não apenas no centro do poder, mas também em suas *extremidades*, em suas *ramificações*, como recomenda Foucault (1986, p. 182) para se analisar o exercício concreto do poder em sua manifestação “cada vez menos jurídica”.

Saturação e erupção

Nesse processo, revela-se o paradoxo político que é o tema central de nossa preocupação neste ensaio: a percepção social do simulacro e a retomada política de uma oposição legitimada pelo esgotamento das promessas da globalização, e desse neoliberalismo que não consegue cumprir as promessas para o *novo século*, ou na melhor das empulhações, para o novo *milênio*.

O esgotamento do modelo econômico da globalização reflete-se nos movimentos sociais, que se organizam e se mexem contra a corrente avassaladora do entreguismo econômico do Estado à esfera privada, estabelecendo uma situação que se expressa em dois planos: no primeiro,

² Órgão do governo federal encarregado de fiscalização e de ação em defesa do consumidor.

a redução do Estado nacional nos países do terceiro mundo; no segundo, o incentivo e a explicitação da corrupção como modo de ser da sociedade, em todas suas instâncias.

Diante dessa situação confusa e confusamente comunicada pela mídia, o indivíduo se sente arrebatado por forças incontroláveis que o levam de roldão, sem saber para aonde e em que condições. Encontra-se diante de uma diminuição do Estado que à primeira vista parece salutar, pois as partes amputadas estavam gangrenadas e ameaçavam o todo; mas também porque sente o reforço da sociedade civil, velho ideal liberal, mas também anarquista e mesmo comunista. Por outro lado, sente a fragilidade do Estado Nacional diante de outras sociedades que, bem estruturadas, fazem da globalização uma forma despudorada de intervenção no país, com o “hábeas corpus” preventivo de ser uma tendência inexorável da globalização e da pós-modernidade.

A configuração de uma condição ou situação continuada, duradoura e persistente, encontra como antídoto uma espécie de cansaço que se manifesta na forma de saturação, como se pode ver na percepção de Maffesoli (1999 p. 48):

Quando os diversos segmentos integrantes de determinada identidade não podem mais, por desgaste, incompatibilidade, fadiga, etc., permanecer ligados entrarão, de maneiras variadas, em outra composição, favorecendo assim o surgimento de outra identidade. Foi esse processo que levou à emergência da “pós-medievalidade”, na seqüência chamada de modernidade. É isso também que, antes de receber um nome adequado, preside a elaboração da pós-modernidade. Saturação – recomposição. Talvez seja a única lei que possamos identificar no transcurso caótico das histórias humanas.

O sentimento de saturação é forte. Os destroços do neoliberalismo são visíveis nesse naufrágio: os desempregados; uns se debatem desesperados, outros vão ao fundo; os jovens se perguntam o que vão fazer diante das portas fechadas do mercado de trabalho quando da procura pelo primeiro emprego. Eles trazem estudos, uns incompletos, outros com diplomas, mas não é mais o sistema educacional formal que prepara o indivíduo para o trabalho, a educação tornou-se uma espécie de enigma, pois não mais é formadora do “ser social completo”, e muito menos é libertária, emancipadora; só os privilegiados têm garantia de inserção social na economia, são portadores de alguma herança.

A *escola* é aparelho da educação, opera de modo ambivalente, tanto como extensão distanciada da família, como de sua negação, tornando-se um campo próprio de fuga da família para a entrada no mundo amplo e hostil. Mas a escola incorpora, segundo a análise de Bourdieu (2000, p.8), a competência para a transmissão do efeito de destino da herança:

Cujos julgamentos e cujas sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, e contribuem de forma absolutamente decisiva para a construção da identidade. O que explica, sem dúvida, o fato de encontrarmos tão freqüentemente a escola na origem do sofrimento das pessoas interrogadas, decepcionadas ou com seu próprio projeto ou com projetos que haviam feito para seus descendentes, ou então pelos desmentidos, infligidos pelo mercado de trabalho às promessas e às garantias da escola.

A educação de massa, como já referida, é hoje realidade da maioria de desempregados, subempregados ou de candidatos ao primeiro emprego. Todos estão iguados por seus níveis educacionais básicos. É neste ponto que a educação se torna entrópica e perde força, pois o campo produtivo está selecionando para além desses níveis de saturação educacional, em que pese o fato de que sem eles a condição dos indivíduos seria bem mais desvantajosa, na verdade mais perversa.

A reiteração do discurso salvacionista da educação se faz acompanhar de outros tantos mitos mais diretamente ligados às organizações produtivas. A saturação também atinge a linguagem, o vocabulário de tecnocratas e intelectuais acadêmicos do neoculturalismo universitário brasileiro: “qualidade total”, “reengenharia”, “inteligência emocional”, “toyotismo” “pós-modernidade”, “globalização”, “novo século”, “novo milênio”, “pós-fordismo”, “planejamento estratégico”, “sustentabilidade”, “sociedade midiática”, “realidade virtual”, “flexibilização” etc., além de uma enxurrada de auto-ajuda e usos abusivos de “Jesus”, resultado do proselitismo alucinado de vertentes religiosas, que o transformaram na mais difundida peça de marketing neste final de século em cultos espetaculares, no comércio por atacado e a varejo de seu nome.

Os jornais trazem notícias boas, mas são dos Estados Unidos, do Canadá e da Europa. Lá fora caem as taxas de criminalidade, reduz o desemprego e eleva-se o PIB. No Brasil não há otimismo, há violência e tragédia. Alguns sonham com o passado e o acham melhor que o

presente: “pelo menos tínhamos segurança e sabíamos o que íamos ser”. O presente, a era da insegurança e das incertezas, quando já não mais se pergunta a uma criança ou a um adolescente – o que vai querer ser quando crescer? Que carreira vai seguir? Assim como o adulto empregado se questiona até quando permanece no trabalho, e o que é preciso fazer para não perder o seu emprego.

Há uma angústia em quase todos os lares, em quase todos os bares, em quase todos os lugares. Uma tristeza na incerteza, a desilusão da globalização, “mas o coração continua”³.

Estamos em um momento muito peculiar em que, como nos diz Vattimo, (1999:55): A idéia de que a história tinha um sentido progressivo, sendo, por uma via mais ou menos misteriosa, guiada por uma racionalidade providencial, sempre se aproximando da perfeição final, estava na base da modernidade.

E a modernidade parece, na definição do filósofo, distanciar-se da contemporaneidade, na medida em que a “modernidade como a época em que, mais ou menos explícita e conscientemente, o ser moderno foi tratado como valor básico”. A era do desespero é, precisamente, esta em que o ser pós-moderno foi elevando à individualidade mais exacerbada, à solidão maior em meio ao coletivo inquieto e frenético do estar junto-com nos espetáculos, ao seu destino pessoal, cada um responsável por si mesmo.

A nova ordem que emergiu do neoliberalismo construiu o individualismo exacerbado, supostamente livre – ainda que, ironicamente, para consumir – produziu o fenômeno da exclusão e o seu oposto: a recusa à rejeição pela via da força da transgressão e do crime. O balanço social é extremamente contraditório. Assassinatos, estupros, roubos, assaltos, tráfico de drogas, prostituição, gangues de jovens e todo um corolário de transgressão e crimes e uma proporção considerável de famílias sem a presença adulta masculina. Para Lipovetsky (ibid. p.18) estas foram as conseqüências sociais herdadas do neoliberalismo na constituição da sociedade do pós-dever, mais precisamente em suas palavras:

³ Último verso de “Consolo na praia” de Carlos Drummond de Andrade.

O pós-dever contribui para a fragmentação e polarização nas democracias, produzindo ao mesmo tempo a normalização e a anomia, mais integração e mais exclusão; mais autoproteção higiênica e mais autodestruição, maior horror da violência e maior banalização da delinquência, mais *cocooning* e mais desabrigo. Por toda parte o individualismo vigora e assume duas faces antagônicas: uma integrada, autônoma, flexível e autoconfiante para grande maioria; outra, frustrada, violenta e sem futuro para as novas minorias deserdadas.

A dualidade como polarização afirmada por Lipovetsky nos leva a perceber que não se trata de uma simetria; são duas faces, mas não de sociedade que se cortam ao meio e apresentem dois lados, mas que produzem efeitos de exclusão e de recusa dessa exclusão de modo violento. Eis que a inclusão de alguns se repercute na exclusão de outros, como resposta à incapacidade de absorção da maioria dentro dos padrões sociais de educação e trabalho. Normalidade e anomia, portanto, são expressões da sociedade contemporânea. Quanto a este aspecto, que ressalta a sociedade como um problema para si mesma, a recusa ao caos desagregante põe em questão a necessidade de novos rumos políticos, sociais, culturais e econômicos, para a superação de problemas sociais responsáveis pelos altos índices de criminalidade.

Essa recusa é extraordinária e finaliza uma década terrível, a dos anos 90, com todos os embustes que vão da “reengenharia aos novos paradigmas”, como se fosse possível sepultar a notável experiência libertadora do ser humano, a sua busca civilizadora, e em lugar a imposição da ideologia do mercado, da cidadania de consumidor como bases para o prazer e para a felicidade. O pós-dever se acrescenta a tantos outros *pós*, que a sociedade contemporânea só é percebida pelo que ela deixou para trás, mas não pelo que efetivamente a constitui.

A sociedade contemporânea, depois da perplexidade dos primeiros e terríveis momentos desse fim de século, não propõe novos rumos e destino, não os conhece; mas em meio às novas formas de luta, pois sabe que está diante da Hidra, e entre o drama e a tragédia faz o seu desafio, sabendo que nada mais será como antes, nem como será o devir, pois o passado não era o futuro esperado, e o futuro não repetirá o que jamais existiu – o mito.

Nesta síntese procuramos compreender a transformação política e conceitual do Brasil, mas também da América Latina concebida como

um conjunto político a reagir em busca de sua emancipação continental e cultural ao longo do século XX, como a concepção do Terceiro Mundo, que para Hannah Arendt (2001, p. 24) – “não é uma realidade, mas uma ideologia”, cuja tônica era a busca de uma identidade e ao mesmo tempo da emancipação de países e do bloco latino-americano. Hoje, essa identidade encontra-se fragmentada e ameaçada de dissolução pelas forças poderosas do mercado, que promovem a imbricação e, até mesmo, a fusão da economia com a cultura e a política. O projeto de educação, tal como concebido por Paulo Freire, expandia a identidade, mas sem jamais diluí-la em uma totalidade dissociada.

O mundo, tal qual o conhecíamos, já não mais existe (Wallerstein, 2000). A datação das grandes transformações e o fortalecimento, nos fins do século XX, do grande Império (Cf. Hardt e Negri), provocando distâncias abismais entre o Primeiro e o Terceiro Mundo. Voltamos, portanto, ao redemoinho da globalização.

A dissolução da sociedade civil é uma hipótese a ser considerada nesse modelo de sociedade de controle, que exige racionalidades crescentes ocupando o lugar das paixões, dos desejos; sendo, tão somente, a sociedade submetida ao domínio total da tecnologia, desimpedida dos penduricalhos das conquistas sociais. Assim, uma nova concepção de sociedade emerge com uma força avassaladora, a exemplo do que registra Wacquant (2001), em revista das teses sociais americanas da atualidade, que estão se espalhando pelo mundo, notadamente na Inglaterra de Tony Blair, amplamente divulgadas pela mídia que focam questões, tais como: pais ausentes, gravidez na adolescência etc., cujos custos sociais não devem ser sociais, mas da responsabilidade dos indivíduos. Diz Wacquant:

Vê-se, assim, desenhar-se um franco consenso entre a direita americana mais reacionária e a autoproclamada vanguarda da “nova esquerda” europeia em torno da idéia, segundo a qual, os “maus pobres” devem ser capturados pela mão (de ferro) do Estado e seus comportamentos corrigidos pela reprovação pública e pela intensificação das coerções administrativas e das sanções penais.

Em outro trecho do mesmo livro (p. 47) este autor nos traça o seguinte quadro do processo que se amplia na “era do pós-welfare”:

Retrocesso para uma visão atomista da sociedade como simples coleção serial de indivíduos orientados ora por, evidentemente, seus interesses, ora (quando seu comportamento parece desafiar o cálculo de utilidade ou ir contra o bom senso conservador) por uma “cultura” de onde, milagrosamente, jorram suas estratégias e suas chances de vida; explicação individualista de um fato social em violação flagrante do primeiro preceito do método sociológico (que pretende que sempre se explique um fato social por outro fato social), decretado caduco na nova “sociedade meritocrática” enfim alcançada; supressão da divisão social em classes sociais, vantajosamente substituída pela oposição técnica e moral entre os “competentes” e os “incompetentes”, os “responsáveis” e os “irresponsáveis”, as desigualdades sociais sendo apenas um reflexo dessas diferenças de “personalidade”.

A sociedade pós-dever para o indivíduo é, também, a sociedade do Estado do pós-dever para com o cidadão. A perspectiva atomista do social joga sobre os indivíduos o peso da sociedade, como se ela fosse igual para todos em oportunidades e só dependesse do desempenho pessoal de cada um. A *herança*, referida por Bourdieu, não é levada em conta, ou seja, o capital simbólico e material que distingue as pessoas quanto às condições materiais de existência. É uma abstração de um ser abstraído e ex-traído de seu contexto, e proposto em um outro absoluto e abstrato.

É importante retomar Sennett (2001, p. 13) quando reconhece a importância dos laços afetivos na configuração da sociedade:

É mais fácil observar os compromissos afetivos que ocorrem na família do que numa fábrica, mas a vida emocional dos grandes aglomerados é igualmente real. Sem laços de lealdade, domínio e fraternidade, nenhuma sociedade e nenhuma de suas instituições poderiam funcionar por muito tempo. Os laços afetivos, portanto, têm conseqüências políticas.

É, precisamente, a sedução tecnológica e a economia depurada das questões sociais que expressam esse novo momento de tentativa de sufocar a política, de fazê-la automática e subordinada a regras do controle do capital da “modernidade líquida” (Bauman, 2001):

Para que o poder tenha a liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais e, em particular, uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado”.

O mundo global se articula pelo capital móvel e pela tecnologia transformada em cultura e mesmo em política, de tal modo que nenhuma alternativa pode ou deva ser pensada, porque o mundo se articula em bloco e deve operar como peça de um sistema, do sistema-mundo – world-system. (Wallerstein, 2001).

CONCLUSÃO: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE X SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Depois dos desvios tomados para pontuar as características da sociedade contemporânea e de suas tendências mais ostensivas, retomamos a questão da educação afirmando que, ao mesmo tempo em que se tornou, ela própria, economia, paradoxalmente – e por isso mesmo – se permite emancipar-se como *refinamento* em seus níveis mais elevados, aproximando-se da arte. Essa nova configuração se refletirá no conjunto da educação e beneficiará os níveis primeiros, tornando-os também *refinados* para a formação de um ser mais exigente, fortalecido pela condição de cidadania e protegido pelos direitos humanos. A educação, assim politizada, operará o sistema (econômico, político, cultural e tecnológico), reivindicando e exigindo qualidade, com o apoio da comunicação.

As idéias libertárias são vistas hoje como desvios, e os desviantes são controlados pelas agências internacionais e o mundo se fecha diante da *ordem*, do *controle*, sai dos moldes para as modulações (Deleuze, 1992:221), vale à pena citar o filósofo:

Na sociedade de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto na sociedade de controle nunca se termina nada; a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma nova modulação, como que de um deformador universal. Kafka, que já se instalava no cruzamento dos dois tipos de sociedade, descreveu em O Processo as formas jurídicas mais temíveis: a quitação aparente das sociedades disciplinares (entre dois confinamentos), a moratória ilimitada das sociedades de controle (em variação contínua) são dois modos de vida jurídicos muito diferentes, e se nosso direito, ele mesmo em crise, hesita entre ambos, é porque saímos de um para entra no outro. As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrículas que indica sua posição na massa.

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

Voltamos à educação e à sua missão carismática e messiânica a que tanto estávamos acostumados no passado, precisamente em uma época que nos prometia um futuro e um lugar nesse tempo, ou nessa nova circunstância, pois tempo para o ser humano é sentido nas transformações, inclusive naquelas que, individualmente, se pode perceber em si mesmo.

Educação é a mais importante das experiências humanas de humanização. É a única via que permite chegar à Civilização – aquele estar junto, como nos diz Freud –, mas é também a fonte do mal-estar na civilização.

Falamos em paradoxos e dilemas, pensemos, então, no que nos dizem Hardt e Negri (Império, 13) ao falarem das grandes transformações do mundo contemporâneo:

A construção dos caminhos e limites desses novos fluxos globais tem sido acompanhada por uma transformação dos próprios processos produtivos dominantes, com o resultado de que o papel da mão-de-obra industrial foi restringido, e em seu lugar ganhou prioridade a mão-de-obra comunicativa, cooperativa e cordial. Na pós-modernização da economia global, a produção de riqueza tende cada vez mais ao que chamaremos de produção biopolítica, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se completam um ao outro.

Aonde nos leva a ousadia desses dois autores que tomam um velho termo – Império – e o atualizam de modo tão peculiar? Eis o que nos indicam, de pronto: “Se o século XIX foi o do domínio britânico, o século XX é o do domínio americano; em outras palavras, se a modernidade foi europeia, a pós-modernidade é americana”. Mas vão mais adiante:

Nossa hipótese básica, entretanto, de que uma nova forma de imperial de supremacia surgiu, contradiz ambas as teorias. Os Estados Unidos não são, e nenhum outro Estado-nação poderia ser, o centro de um novo projeto imperialista. O Imperialismo acabou. Nenhum país ocupará a posição de liderança mundial que as avançadas nações europeias um dia ocuparam” (Ibid.,14).

Estamos perplexos diante da agressão americana, do desafio ao mundo, à ONU. Sobretudo diante das mentiras tão amplamente denunciadas por jornais internacionais, a exemplo do *Le Monde Diplomatique*, mas também pelas denúncias de parlamentares e outros atores políticos. As conseqüências do pretexto de lutar contra o inimigo número um – o terrorismo, – para a democracia americana são profundas e devastadoras. Mas nada de profecias aqui, muito menos ingenuidade. O fato político do Iraque desabrochará em conseqüências que talvez não tenhamos capacidade de prever os desdobramentos, e nem de agüentar as conseqüências.

Cada ação radical muda o mundo, e nós estamos mudando mais velozmente do que gostaríamos, pois não temos meios de controlar os resultados, e isso é uma ameaça para a sociedade do cálculo.

Não quero entrar em maiores detalhes. Não é hora, pois estamos falando de educação. Apenas quero deixar bem claro que a educação é um meio, uma disponibilidade para uma disposição, ou para várias disposições, sobretudo para salvar o homem da situação apontada por Heidegger, “quando, no domínio do não-objeto, o homem se reduz apenas a dis-por da dis-ponibilidade – então é que chegou à última beira do precipício, lá onde ele mesmo só se toma por dis-ponibilidade” (2001:29).

A educação não é, em si mesma, salvação. Mais freqüentemente ela é dis-posição, redutora, portanto, do homem como disponibilidade. E para que? Para o mercado, responderiam os pragmáticos. Educação para o trabalho, educação para um fazer, mas pouco uma educação para o Ser-no-mundo e para o estar-no-mundo.

Eis, portanto, o nosso grande paradoxo: a produção se orienta para a biopolítica, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem (JAMESON, 2001) e se completam um ao outro, como nos disseram Hardt e Negri.

É hora de pensar de qual educação estamos falando. Para onde estamos a enviar os novos jovens. Quais promessas seremos capazes de fazer? E o que nos dirão eles quando percorrerem o caminho indicado e chegarem ao nada, ao que não tem significado para eles?

A educação nos foge, se faz autônoma e torna-se, ela própria, produtora da sociedade.

O objeto fugidio exige de nós uma grande revisão conceitual, política e cultural. Que sociedade queremos? A politização da educação é

inevitável, mais cedo do que se supõe ela se voltará contra as formas impostas e instrumentais, assim como a produção se voltou contra o trabalho. Uma sociedade é um objetivo da sociedade. Mas até então a sociedade tem sido um objeto da produção. Mas, resta-nos a hipótese do fim do imperialismo e o enigma do que será e do que seremos no Império.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo – Os Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª. ed. São Paulo : Editorial Boitempo, 2000.

ARENDT, Hannah. Sobre a violência. Trad. André Duarte, prefácio Celso Lafer. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Ética pós-moderna. Trad. João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

_____ O Mal-estar da pós-modernidade. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. – Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1998.

BERGER, Peter. Perspectivas sociológicas. Trad. Donaldson M. Garshagen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In Razões Práticas, sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CORBISIER, Roland. Autobiografia filosófica – das ideologias à teoria da práxis. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1978.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In Conversações. Trad. Peter Pál Pelbert. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel – As Palavras e as coisas; tradução Salma Tannus Muchail. – São Paulo, Martins Fontes, 1995.

FREUD, Sigmund. Mal-estar na civilização. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

HARDT, Michael, NEGRI, Antonio – Império. Tradução Berilo Vargas. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

HEIDEGGER, Martin – Ensaio e conferências. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HELLER, Agnes – O Cotidiano e a história. 2ª ed.; tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JAMESON, Fredric. A Cultura do dinheiro – ensaios sobre a globalização. Trad. Maria Elisa Cevalco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LATOUR, Bruno – Jamais fomos modernos; tradução de Carlos Irineu da Costa. – Rio de Janeiro; Ed. 34, 1994.

LIPOVETSKY, Gilles. Le Crépuscule du devoir. Paris. Gallimard, 1992.

KUMAR, Khishan. Da Sociedade pós-industrial à pós-moderna. Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MOREIRAS, Alberto. A Exaustão da diferença – a política dos estudos culturais latino-americanos. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renarte Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

RABINOW, Paul. Antropologia da razão. Trad. João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. O Desentendimento. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SÉLLER, Agnes. O Cotidiano e a história. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SENNETT, Richard. A Corrosão do caráter – conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 5ª.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Autoridade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VATTIMO, Gianni. A Filosofia e o declínio do Ocidente. In Para navegar o século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura/Org. Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999.

WACQUANT, Loïc. As Prisões da miséria. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. The end of the world as we know it: social science for the twenty-first century. USA: University of Minnesota Press, 1999.

O PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – DESAFIOS E POLÍTICAS

*Adeum Sauer**

A Undime parte sempre da premissa de educação como direito, compreendendo a educação como um direito público subjetivo que deve se estender a todos. Todos têm direito à educação, portanto, todos devem ter acesso à educação. Não só porque consta das leis, mas porque é essencial para uma sociedade que se quer igualitária. A educação é um instrumento necessário para a cidadania e para a democracia.

Boa tarde a todos. Em primeiro lugar, quero saudar a coordenadora, os demais componentes da Mesa e o Reitor da Universidade Católica de Salvador, presidente do Conselho Nacional de Educação, Professor José Carlos Almeida, que organizou este debate.

Antes de apresentar, rapidamente, o posicionamento da Undime com relação a algumas questões, faz-se necessário sublinhar o mencionado pelo Neroaldo sobre a guerra. Na Conferência Internacional de Educação, realizada pela Unesco, em Genebra, no ano de 2001, que teve por tema *Educação para Todos – Aprendendo a Viver Juntos*, foram abordados o problema da convivência, o problema do fracasso da educação relacionado à convivência humana e, agora, passados dois anos, em um cenário de guerra, nós, educadores temos de reconhecer que a educação foi insuficiente para inibir ou para conseguir a consolidação de formas de convivência pacífica entre os povos.

* Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Sobre a discussão de um projeto nacional de educação, a Undime quer reforçar a importância política de um projeto nacional que expresse a vontade do povo brasileiro, que compreenda, evidentemente, as diferenças, as singularidades, as especificidades, ao mesmo tempo em que guarda e garante os valores universais e nacionais, que um projeto de tal magnitude deve ter. Um projeto nacional de educação é um grande desafio, é construído com consensos, e um evento como este contribui para o debate.

Este evento também é muito importante para formar a opinião pública sobre educação. A sociedade brasileira tem de dizer o quanto valoriza a educação, tem de reconhecer o quanto é importante a educação básica e o ensino superior. Tem de dizer o que espera da educação. Um projeto nacional não terá sustentação, se não tiver base social, se não tiver base política suficiente. Dentro dos princípios da democracia representativa, poderia ser dito que a sociedade delegou a nós, educadores, a discussão das questões educacionais. Porém, é sabido que isso não funciona dessa maneira. Devido à crise de representatividade, nem no parlamento a democracia representativa funciona assim. Daí, a importância desse debate.

O Plano Nacional de Educação traça as diretrizes, e estabelece as metas pelas quais os planos estaduais e os planos municipais de educação devem orientar-se. A Undime considera a construção dos planos, como um instrumento para a formulação de um projeto nacional de educação ou de um projeto de educação nacional.

Evidentemente que esses planos devem expressar a vontade, os interesses da educação nas regiões do país, com seus problemas, seus desafios e sua diversidade. Dessa maneira, o projeto também deve ser resultado de um pacto, de uma convenção de consensos que se estabelece democraticamente no país afora. Democracia é precisamente isso, e a construção dos planos de educação é um instrumento para o exercício da democracia. As diversas esferas da Federação, os Estados e, sobretudo, os Municípios requerem a participação da comunidade na elaboração de seus planos. Para não serem planos burocráticos, encomendados a consultorias, eles devem expressar a vontade e os interesses das diversas comunidades pela educação. O que a Undime defende – e luta por isso – mobilizando os municípios, é a construção de planos democraticamente construídos, com a participação de todos.

Planos em que haja mobilização dos diversos segmentos sociais, para não se ter apenas um plano representativo da vontade de todos, mas que tenha a convivência, tenha a co-autoria da sociedade, princípio indispensável para a sustentação dos mesmos. A elaboração dos planos é uma grande oportunidade de mobilizar a sociedade em favor da educação. É um momento político importante, sobretudo, agora, com um novo Governo apontando para a importância social, política e econômica da educação.

Os planos têm muitos desafios, sobretudo, por ter de contemplar as possibilidades, os problemas e os desafios que devem ser enfrentados por todos. Um desses desafios é o de se conseguir chegar a uma educação de qualidade. Essa tão falada e desejada educação de qualidade é um dos princípios fundamentais que a Undime defende.

Para tanto, a Undime parte sempre da premissa de educação como direito, compreendendo a educação como um direito público subjetivo que deve se estender a todos. Todos têm direito à educação, portanto todos devem ter acesso à educação. Não só porque consta das leis, mas porque é essencial para uma sociedade que se quer igualitária. A educação é um instrumento necessário para a cidadania e para a democracia.

Para se atender esse direito à educação de qualidade para todos, é necessário estabelecer alguns componentes para definir as políticas públicas educacionais. E tais componentes se constituem nos grandes desafios à construção do projeto nacional.

A dimensão político-social da educação de qualidade tem de considerar um forte componente social. Não se pode aceitar o fato de alguns terem boa escola e a grande maioria uma escola de “segunda” ou de “terceira categoria”. Qualidade da educação, qualidade social significam oportunidade de acesso para todos. Nós não podemos falar em educação de qualidade, quando a grande maioria da população não tem acesso, quando o exemplo histórico do país aponta para 23 milhões de analfabetos adultos. É o contingente que acumulamos e a dívida social que temos. Uma educação que não venha contemplar a todos não tem qualidade social.

Para se ter qualidade social, é necessário democratizar o acesso. As práticas educacionais, os projetos, as propostas de alfabetização de jovens e adultos estão implicados nessa idéia. Nós, Dirigentes Municipais de Educação, estamos muito aferrados à idéia da educação

estritamente escolar, na idade obrigatória de 7 a 14 anos, mas nós temos a obrigação e o dever de oferecer educação para todos.

Na Undime são discutidos quatro grupos de componentes necessários para se ter uma educação de qualidade. O primeiro componente são os insumos relacionados às condições de infra-estrutura: a construção e a manutenção de prédios escolares, os materiais básicos – de produtos de higiene e de limpeza, e até os mais sofisticados equipamentos.

Um diagnóstico do país nos diz que estamos longe de uma educação de qualidade, por isso mesmo é um grande desafio. Temos escolas boas e escolas muito ruins. Por exemplo, no calor do Nordeste, não é possível para uma criança, às duas horas da tarde, com o Sol a pino se concentrar dentro de uma sala de aula sem ventilação adequada, com pé-direito baixo, sob um telhado com cobertura de amianto. As instalações escolares são um componente de suma importância quando se fala em educação de qualidade, e isso significa mais investimentos.

Os trabalhadores em educação são outro grande componente. Além da competência exigida para o exercício do magistério, deve se dar, considerando as condições de trabalho, remuneração, piso salarial e plano de carreira. E nem sempre essas garantias são dadas. A formação inicial e continuada é, também, outro fator importante, pois as universidades, de modo geral, estão muito distantes das necessidades e das demandas dos municípios e dos estados, no que concerne à educação. Este é um grande desafio para o ensino superior. A formação do magistério público é um dever constitucional das universidades e não está sendo cumprido. Existem muitas experiências, uma delas que posso citar, porque a Vice-Reitora da minha Universidade está aqui, é um curso de formação de professores realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz, em consórcio com os municípios, com vestibular próprio, para atender às demandas. Mas ainda é muito pouco. As universidades têm de oferecer mais oportunidades.

Outros desafios, para um magistério de qualidade, além da formação inicial e continuada, são os concursos públicos, que nem sempre são promovidos, apesar da lei exigir. Entre esses fatores citados, está a falta de acesso à cultura e a desconexão do professor com a realidade histórica da comunidade em que a escola está inserida.

A gestão democrática também é necessária para se ter uma educação de qualidade. Não só porque consta da LDB, mas porque a democracia,

na sociedade, requer que, na escola, se ensine e se pratique a democracia. Não apenas com a eleição de diretores, mas na relação intersubjetiva entre professor e aluno. Toda a gestão da escola deve ser democrática, incentivando o fomento à participação da comunidade escolar, pais e alunos, nas práticas participativas de avaliação, observação, reflexão, registro, sistematização, participação dos usuários e aí, evidentemente, congressos escolares, ações que demandam mais investimentos e mais recursos.

O último dos componentes é o relacionado ao acesso e à permanência na escola. Incluir não significa apenas trazer as crianças para a escola, mas, sim, fazer com que elas permaneçam, e com que aprendam. Democracia, democratização na escola significa compromisso da comunidade escolar com a aprendizagem. É preciso que a escola possa adequar sua estrutura institucionalizada, sua organização física e administrativa, para poder melhor dar conta dessa sua tarefa. O que também representa um custo.

A luta por um financiamento à educação básica de qualidade é uma luta política da Undime. Mas para ter seus interesses contemplados, é necessário que a sociedade educacional esteja coesa e organizada, – a sociedade funciona assim. Quem não se organiza tem muitas dificuldades para colocar os seus interesses na sociedade política.

Os municípios, infelizmente, não estão cumprindo com um de seus deveres constitucionais, que é o de oferecer o acesso à educação infantil. Esse não-cumprimento se deve à falta de recursos. É necessária a congregação de toda a sociedade brasileira para mudanças, inclusive tributárias. Um novo pacto federativo é preciso ser cimentado para que os municípios possam assumir seus encargos com a devida correlação com os recursos. Como é do conhecimento de todos, no município há um controle social melhor, devido à proximidade do cidadão com a autoridade. Se houver tempo para ficar aqui para o debate, a discussão dessas questões poderá ser ampliada mais adiante. Muito obrigado.

II Encontro Regional

Região Norte – Belém

O Projeto Nacional de Educação – Políticas e Desafios

APRESENTAÇÃO

Dando continuidade às ações do Fórum Brasil de Educação, foi realizado nos dias 18 e 19 de maio do ano de 2003, em Belém, o II Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação, objetivando discutir o tema “Projeto de Educação Nacional: Desafios e Políticas” na Região Norte. O encontro contou com a significativa presença de 400 participantes e compreendeu uma palestra inicial, contemplando os **Diálogos entre Gerações de Educadores** e duas mesas redondas.

A Conferência Magna foi realizada pelo Professor Édson Franco.

A primeira mesa redonda do II Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação contou com a participação do Deputado Eduardo Seabra, do professor Alex Bolonha Fiúza de Melo, Magnífico Reitor da Universidade Federal do Pará, e da Conselheira Francisca Novantino Pinto de Ângelo, da Câmara de Educação Básica do CNE.

A segunda mesa redonda do II Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação contou com a participação do professor Paulo Alcântara Gomes, Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, da Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE e do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE.

O PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- DESAFIOS E POLÍTICAS

*Édson Franco**

É retrograda a idéia de compartimentação educacional entre setor público e setor privado, quando a razão de ser da escola, seja ela de que natureza for, é o aluno, ao qual, mais do que a informação oferecida, precisa de conhecimento e, mais do que o saber incorporado, precisa de sabedoria para tornar-se cidadão.

Em muitos dos quadrantes da Amazônia ainda há muitas escolas que, com algum rigor de linguagem, jamais poderiam ser chamadas de escolas.

Depois de, em nosso País, um mesmo Governo desenvolver-se através de dois mandatos seguidos, tenho convicção que não é fácil registrar-se de imediato – apesar de um razoável período de transição ocorrido – um processo do fazer governamental, ainda que a sucessão se tivesse dado através da continuidade partidária, o que não se pode dizer que aconteceu. Em vista disto, entendo os imensos desafios que são postos ao Chefe da Nação e aos seus ilustres dirigentes setoriais, como de relevante significação.

Em Educação padecemos de alguma forma, em quase todos os momentos mais recentes, da *síndrome do reunimento*, a qual acaba confluindo para a *síndrome do papejamento*, quando o importante é chegar-se ao *ponto angular do fazimento*, como resposta efetiva às carências evidenciadas em nossa sociedade.

* Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES.

Reconheço que o **Fórum Brasil Educação** não padece dessas síndromes, até mesmo pelo fato de que, respondendo ao Ministro Cristovam Buarque, como ele mesmo pediu ao abri-lo, em Brasília, em fevereiro último, no Plenário do Conselho Nacional de Educação, haverá de concluir por disposições efetivas, publicáveis no Diário Oficial da União. Foi exatamente assim o pedido feito pelo Ministro da Educação.

O problema de saúde, ocorrido com a Excelentíssima Senhora esposa do Doutor Armando Dias Mendes, hoje numa UTI em Brasília, determinou novos rumos para este Encontro Regional, incumbindo-me o Presidente do Conselho Nacional de Educação a substituir Armando Mendes nesta Conferência de abertura, encargo que assumo pela determinação recebida, apesar de reconhecer convicto a enorme distância que me separa daquele ilustre amazônida, dos maiores méritos na nossa terra, enquanto que eu um simples leitor das obras por ele divulgadas e um aprendiz ávido dos ensinamentos que sempre ele nos oferece.

Isto posto, e com encargo de tamanha envergadura, adotei o caminho de juntar propostas da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, oferecidas a quando da disputa eleitoral do ano que passou, às perspectivas que sinto deste Fórum, por haver dele participado em todos os momentos e às perspectivas que se avizinham, resultantes da Conferência Nacional de Educação, a ser realizada em outubro vindouro e promovida pelo Ministério da Educação.

No conjunto de propostas oferecidas ao Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva pela ABMES, apontamos cinco grandes desafios a serem vencidos.

Primeiro, o **desafio da autonomia** das instituições de ensino para definirem suas missões, suas vocações, seus objetivos, suas metas, em vista das comunidades às quais servem, consoante o que dispõem os artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo, o desafio de quebrar de vez por todas com a **dicotomia entre ensino público e privado**, tão nefasta para a vida educacional brasileira.

Terceiro, o **desafio da expansão** da oferta educacional para uma sociedade que almeja a universalidade do ensino em todos os graus e níveis.

Quarto, o **desafio da avaliação da qualidade** do fazer educacional, menos como fator punitivo de instituições e mais como estimulador do crescimento qualitativo.

E, finalmente, o quinto, o **desafio do fomento**, de sorte a que os discursos se transformem em realidade objetiva.

A par de reconhecer esses cinco desafios como os mais urgentes e importantes, contamos com a disposição constitucional da liberdade de ensino, que torna indevida e inaceitável a idéia de concessão por parte do Estado, mas tão-somente de conformidade das instituições educacionais com as normas gerais da educação e com a avaliação de qualidade.

A ABMES, que anualmente faz publicar a legislação educacional expedida pelo Governo, relativamente ao ano de 2002, teve de lançar um volume de 635 páginas de decretos, portarias, resoluções e instruções, ou seja, quase duas páginas de normas para cada dia do ano que tem 365 dias, de vinte e quatro horas cada. Mercê de Deus, tanto imploramos ao novo Governo que se contivesse daquele *furor da legismania*, que assolou o anterior e nisto temos de louvar a conduta atual praticada pelo Poder Público Federal.

A legislação executiva, para que ganhe eficácia e efetividade, carece ser amplamente discutida entre aqueles que ela atingirá, de tal maneira que se evite a busca do Poder Judiciário, para contestação do que é produzido em afronta constitucional. Educação e Justiça não fazem qualquer rima, pobre ou rica.

Entendemos que a **expansão do ensino** está encontrando, pelo menos no ensino superior, duas esfinges que necessitam ser decifradas. É certo que o ensino superior público tem dificuldades para crescer, à vista da débil disponibilidade dos recursos a ele oferecidos. É certo, igualmente, que o ensino superior privado não consegue atender à demanda, apesar da ampla oferta de vagas, em vista do baixo poder aquisitivo da população que, inclusive, queda-se desestimulada para a busca de oportunidades de aprendizagem. É claro, pois, que essas duas esfinges carecem de financiamento, de sorte que a equidade entre os jovens possa ser registrada. A garantia da universalidade de oportunidades de acesso, fruto da expansão, somente tem sentido caso se registre a efetiva aprendizagem dos alunos. Se o labor escolar não resultar em aprendizagem, terá sido um mero diletantismo entre professores e alunos.

Por outro lado, é retrograda a idéia de **compartimentação educacional** entre setor público e setor privado, quando a razão de ser da escola, seja ela de que natureza for, é o aluno, ao qual, mais do que a informação oferecida, precisa de conhecimento e, mais do que o saber incorporado, precisa de sabedoria para tornar-se cidadão.

Não menos importante do que os anteriores, entendo que o **desafio da avaliação de qualidade** registra, de um lado, aquele velho sabor do mestre desavisado que fazia suas provas para ele mesmo responder, jamais concedendo ao aluno o direito da nota máxima de louvor, e, de outro, a tomada da avaliação como instrumento de reconhecimento dos pontos fracos que, na linguagem litúrgica poderiam ser considerados pecados venais e não pecados mortais da instituição educacional. Sou dos que pensa que a avaliação serve de fotografia de momento, e que pressupõe novos quadros fotográficos sucessivos para que a instituição educacional reconheça seus avanços sistemáticos, suas dificuldades de superação, ou permaneça, em definitivo, diante de uma realidade cruenta que não consegue superar.

O **desafio da autonomia** é reconhecidamente um desafio que sempre alcança as instituições educacionais. No entanto, já há avanços significativos neste campo, na medida em que seja aceita em definitivo a idéia da formulação, pela própria instituição, de um plano de desenvolvimento plurianual, o qual indique, claramente, os caminhos a serem percorridos pelas entidades educacionais.

Deixei para o final o **desafio do fomento**, posto que, até agora, em que pesem as disposições constitucionais e o exemplo dos países que se desenvolveram a partir dos grandes investimentos em educação, no nosso País ainda não conseguimos passar do discurso para a prática no que respeita à prioridade educacional.

Enquanto a ABMES pinçou estes principais tópicos para apreciação do novo Governo, eis que o Conselho Nacional de Educação, em boa hora, houve por bem desenvolver o **Fórum Nacional de Educação**, de audiências nacional e regional, visando encontrar e proclamar soluções efetivas para os problemas educacionais do nosso País. Se os Encontros Regionais como este, visam discutir o Projeto de Educação Nacional, objetivando o estabelecimento de políticas públicas para o setor, o Fórum, quando em suas reuniões em Brasília, está aprofundando estudos e propostas para resolução dos principais problemas nacionais, no campo da educação.

Mais recentemente, somos surpreendidos, com não rara alegria, pela proposição ministerial de vir a ser realizada, em outubro próximo, uma Conferência Nacional de Educação para a qual o CONSED já foi chamado a contribuir e, no último dia 15 de maio, instituições outras do setor educacional também ofereceram suas achegas.

Sete foram os temas inicialmente explicitados para esta Conferência Nacional, envolvendo: gestão, educação infantil, educação fundamental, ensino médio, universidade – e leia-se, ensino superior – educação em geral e financiamento, abrangendo um total de cerca de 120 sub-temas.

Dada a grandiosidade e a variedade das propostas dessa Conferência, eis que os colaboradores da mesma reduziram tudo a quatro eixos temáticos: **alfabetização, ensino básico, educação superior e inclusão social**, o que já serviu de observação, por um ilustre representante do ensino superior particular de Mato Grosso do Sul, no sentido de que a inclusão social, em si mesma, perpassa os três eixos, não cabendo, portanto, ser analisada de forma isolada. O que é importante, dizia ele e com ele concordamos, é que se promova a **emancipação social** para o desenvolvimento nacional, oportunizada em cada qual dos eixos propostos.

Não desejo quedar-me diante de tantos desafios sem oferecer algumas sugestões neste II Encontro e, neste aspecto, procurarei reunir o quanto já ouvi do **Fórum Brasil Educação**, o que a ABMES já propôs e vem insistentemente propondo e o que deverá ser objeto de reflexão e de proposições na Conferência Nacional de Educação, que se avizinha.

Primeiro, e renovadamente, a questão da **autonomia da instituição educacional** a qual conferirá a ela a responsabilidade pelas respostas aos anseios da sociedade na qual se insere. Se o seu fazer educacional não for relevante, consistente e pertinente, a própria sociedade saberá responder com o alijamento institucional, bastando que tal sociedade seja informada da nulidade ou do despropósito das respostas oferecidas. O mundo atual, marcado pela transparência e pela liberdade de informação, rejeita todo tipo de segredo e de acobertamento.

Autonomia, entretanto, não se compraz com as imensas desigualdades regionais, especialmente na Amazônia, recebedora de minguado 1% dos recursos para a pesquisa e para a pós-graduação, como já bem sobre isto discorreu o Reitor Cristóvão Picanço Diniz, enquanto Reitor da Universidade Federal do Pará. É incrível que, no Colegiado máximo da educação nacional que hoje nos reúne, a Amazônia – mais do que cinquenta por cento do território brasileiro – não conte sequer com um representante efetivo desta Região. A autonomia da instituição educacional exige respeito constitucional e consciência da diversidade. Ao apelar-se para a existência de um sistema nacional de educação,

deve-se considerar a bela expressão de Alceu Amoroso Lima, pranteado conselheiro do extinto Conselho Federal de Educação, que nos falava da necessidade da *unidade na diversidade*, como essência do próprio sistema educacional.

Segundo, o Estado do Pará está dando testemunho explícito, a **quebra da dicotomia entre ensino público e ensino privado**, na medida em que instituições das mais diversas naturezas estão construindo um Protocolo Inter-universitário, lamentavelmente ainda pouco compreendido nas esferas do Planalto Central e cuja pouca incorporação faz com que a legislação caótica da dedicação exclusiva, sirva ainda ao *dedodurismo* por quantos não sabem produzir integradamente no ensino, na pesquisa ou na extensão. Aqui temos dado exemplos de integração interinstitucional, mas também o País carece, além da integração interinstitucional, da integração inter e intra-regional.

Terceiro: a **expansão das oportunidades de oferta educacional**, verificada nos últimos tempos, deve prosseguir e para que assim seja, há de contar com o financiamento adequado. O que precisa acontecer, após o programa **Toda Criança na Escola** é a oferta de um ensino de qualidade, com estabelecimentos escolares devidamente aparelhados e, portanto, existentes para além das casas dos próprios professores, como ainda ocorre em nossa Região. Em muitos dos quadrantes da Amazônia ainda há muitas escolas que, com algum rigor de linguagem, jamais poderiam ser chamadas de escolas.

Neste sentido, os Fundos Setoriais também não devem ser restritivos, podendo abrigar o financiamento do público e do particular e deles, ao que se sabe, há mais recursos do que demanda efetiva. Neste sentido ainda, urge perseguir o que vem anunciando o Ministro da Educação, no que respeita ao programa de financiamento estudantil, havendo pelo menos sete medidas estimuladoras da demanda dos mais carentes:

- a) eliminação da retenção de recursos das loterias, hoje da ordem de 20% dos mesmos no Tesouro Nacional, de tal sorte que tais recursos ingressem em conta própria do financiamento estudantil;
- b) ampliação do percentual de recursos das loterias, de 30% para 90%, resultando em maior ampliação do financiamento estudantil;

- c) possibilidade de utilização dos recursos do FGTS para o programa de financiamento escolar;
- d) possibilidade de utilização dos recursos do FAT para bolsas escolares;
- e) redução dos atuais juros cobrados pelo financiamento estudantil, em vista da prestação gratuita de serviços por parte dos beneficiários de financiamento escolar;
- f) antecipação da seleção de candidatos ao financiamento escolar, antes do ingresso acadêmico, possibilitando a livre escolha da instituição escolar e mediante carta de crédito que a ser oferecida ao estudante carente;
- g) utilização adequada de um percentual daquilo que as entidades filantrópicas deixam de recolher, relativamente à quota patronal, em bolsas de estudo para estudantes desprovidos de recursos, mas com o compromisso da prestação gratuita de serviços à comunidade.

Quarto: a promoção da **avaliação de qualidade**, tarefa conferida constitucionalmente ao Poder Público, tem acabado por se tornar uma avaliação entre pares, ainda que contratados ou pagos pelo Governo e, muitas vezes, lamentavelmente, interessados em transformar as instituições avaliadas em meros clones das entidades às quais pertencem. Em vista disto, entendo que o Poder Público, além do que já vem fazendo quanto aos Exames Nacionais de Cursos e do que pretende desenvolver com a Avaliação Institucional, deve aceitar a colaboração de agências acreditadoras, de tal maneira que, transparentes os resultados, possam as entidades educacionais avançar em qualidade e em inovação. Não pode a avaliação desestimular a diversidade institucional e nem as formas criativas de resposta das entidades aos anseios da sociedade.

Quinto: a promoção da **pós-graduação na Amazônia** que, embora tenham sido escritos planos de desenvolvimento neste campo e para a Região, continuamos a ver os gestores dos órgãos responsáveis pelo financiamento e pela avaliação da pós-graduação, como reféns de iluminados que acentuam, cada vez mais, a desigualdade entre as regiões do País. As estatísticas não mentem, até mesmo porque solidificamos as informações nesta área. *A atual estruturação da pós-graduação, academicamente padronizada e centrada na formação do pesquisador, põe em*

plano secundário a formação do profissional da docência, com ênfase na capacidade de ensinar e de transmitir conhecimentos, inviabilizando, de algum modo, a qualidade do ensino superior e consequentemente dos demais níveis, parecendo cada vez mais distante a possibilidade da existência de um mestrado profissional em docência.

Senhoras e Senhores.

Certa feita, testemunhei um questionamento feito por um estudante a um empresário sobre o que ele reconhecia como os maiores problemas da Amazônia. Depois de alguns instantes de reflexão, o empresário usou de uma metáfora para dizer que a Amazônia carece de motoristas e de combustível. E justificou que ainda somos imberbes na questão da gestão, e insensíveis os dirigentes do Planalto Central quanto às questões da nossa Região. O combustível, ao qual se referia, era o conjunto de recursos a serem oferecidos para deslançar o nosso desenvolvimento. Somos caracterizados como a terra de maior volume de exportações, contribuindo imensamente para o equilíbrio nacional e, apesar disto, somos penalizados por assim proceder.

Três ênfases devem ser dadas para o avanço educacional em nosso País e, especialmente, nesta nossa Região. Refiro-me, num primeiro plano, à questão da ***educação à distância***, a qual, prescrita na LDB de forma pouco ousada, e ainda não entendida e acolhida suficientemente pela nossa sociedade, engatinha num centralismo nada estimulador de iniciativas. O verdadeiro aluno do ensino à distância, tenho convicção, é mais presente e, muitas vezes, mais interessado, do que o aluno de regime presencial, que apenas vai à sala-de-aula para responder presente diante do professor.

Apesar da existência de fundos setoriais específicos na área das comunicações, a maioria dos municípios da Amazônia não conta sequer com provedores locais de Internet e nem com bandas próprias para utilização do sistema de videoconferências. Na videoconferência, por questões técnicas, entre cidades da nossa Região, nos assemelhamos àquilo que a televisão nacional mostrou em conversa jornalística, na recente Guerra do Iraque. Sabe-se que o fundamento do ensino à distância reside no “gap” entre o domicílio do aluno e a localização da escola e, nem precisa comentar, a nossa Região é rica em distâncias e pobre em instrumentos de comunicação escolar, acrescenta-se o fato de que na Amazônia temos dois fusos horários para nos distinguir das

demais regiões do País. Ainda neste campo, desejo registrar minha filiação às idéias governamentais de rejeição de propostas ocorrentes na OMC, relativamente à globalização dos serviços educacionais.

Num segundo plano, desejo refletir sobre a questão da **alfabetização funcional**. Espanta-me constatar o quanto vem fazendo muitas instituições particulares de ensino superior neste campo. Jamais imaginava tantos esforços ! Embora me filie à idéia de que não se deve contar, num País de dimensões continentais como o nosso, com um único sistema ou método de alfabetização, é chegada a hora do Governo assumir, de maneira mais efetiva, a coordenação dos programas e projetos existentes e maximizar outros esforços a fim de assegurar o alcance da meta ministerial.

Alfabetizar não é simplesmente ensinar a ler, contar e escrever. É fazer com que o beneficiário do esforço nacional aprenda o *saber fazer*, numa perspectiva pouco socrática do ócio, posto que a era do emprego está sumindo no mundo inteiro e o que se exige dos cidadãos é a condição de empregáveis, que reclama o empreendedorismo em nossas escolas. Sem uma segura coordenação de esforços, o discurso ocorrente que soa aos nossos ouvidos como um clamor sincero, não transformará os esforços em realidade objetiva.

Num terceiro plano, quero cogitar do ensino do fazer, do **ensino profissional**, seja ele do campo dos tecnólogos, seja ele da área dos seqüenciais. Embora lastimando a dicotomia vigente, inclusive com a criação de cartórios diferenciados para tratamento destas matérias, percebo que rejeitar, como se vê do alto do poder educacional, os seqüenciais, extirpando deles a perspectiva do financiamento aos estudantes, são, no mínimo, um contra senso diante da expressa manifestação da LDB. Considero que o Pará e a Amazônia carecem de ambas as modalidades, tanto quanto possíveis de existir na razão das necessidades regionais. A inovação, neste campo, se constitui em desafio para as instituições educacionais, especialmente pelas exigências já reveladas da necessidade de resposta aos apelos da educação corporativa. Ainda não se entendeu que a singularidade desses cursos e a temporariedade de existência dos mesmos, não pode conviver com peias burocráticas de reconhecimentos e de re-reconhecimentos e muito menos com professores do feitiço estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quero terminar, Senhores, com minhas vistas voltadas para o nosso *Protocolo Inter-universitário*, singular no País e na Amazônia pela forma com a qual se tem desenvolvido, respeitando a autonomia das instituições e ao mesmo tempo procurando integrá-las em programas e projetos comuns. Nutro a convicção, que tempo virá no qual os ventos da Amazônia chegarão até a Capital Federal, e lá se entenderá que o ensino é um bem do cidadão, não importando a natureza das instituições que o ministrem e que a educação, na forma constitucional, é dever do Estado e da Sociedade, nem só do Estado e nem só da Sociedade.

PROJETO DE EDUCAÇÃO NACIONAL CONTRIBUIÇÕES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

*Eduardo Seabra**

Em face aos resultados da educação brasileira, a Comissão decidiu como sua contribuição prioritária, neste ano de 2003, chamar a atenção da Nação para a questão da alfabetização das crianças. A Comissão está consciente de que o Brasil está desinformado, desatualizado e andando para trás, na área de alfabetização de crianças. A realidade não pode estar errada e as teorias corretas. O inverso é o verdadeiro, e precisamos enfrentar a realidade – mesmo que isso nos custe em mudar teorias, enfoques e orientações.

1. A Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados tem duas missões principais. Por um lado, cabe legislar, propor e analisar propostas de legislação. Infelizmente a política, a relação entre os poderes e a forma de fazer a democracia brasileira ainda mantém o parlamento refém das iniciativas do Poder Executivo. Portanto, iniciativas do Poder Legislativo raramente se convertem em projetos de lei. Mas isso em nada diminui a importância do poder legislativo em promover o debate e o aprimoramento das propostas do Executivo. Neste governo, a Câmara dos Deputados ainda não recebeu nenhuma proposta do Poder Executivo e, portanto, limita-se a revolver antigos projetos em tramitação. Quando chegarem, estaremos prontos para exercer a nossa missão.

* Palestra do Deputado Eduardo Seabra na reunião do Conselho Nacional de Educação Regional do Pará.

2. O segundo papel da Câmara dos Deputados talvez seja o mais importante: promover o debate, ressaltar o contraditório, auscultar a sociedade, trazer à baila as aspirações, projetos, utopias, realizações e pontos de vista. Nesse campo, a Comissão de Educação vem trazendo importantes contribuições a Nação e é um dos poucos foros onde, efetivamente, encontram espaço as diferentes correntes de opinião.

3. Presidida pelo Deputado Gastão Vieira, a atual mesa diretora da Comissão de Educação, Cultura e Desporto vem chamando a atenção da Nação para o problema que deveria concentrar a atenção de todas as autoridades do País – e, muito especialmente, a atenção dos membros do Conselho Nacional de Educação. Trata-se da esquecida realidade do Ensino Fundamental.

4. Tomemos a realidade educacional do Norte do País, região onde se realiza este encontro. Apenas alguns dados para que todos coloquemos os pés no chão:

- Na região Norte há 2.380.000 crianças de 7 a 14 anos, mas a matrícula do Ensino Fundamental é de 3.273.693 alunos, representando 25% da população total da região. Isso significa que: – quase 1/3, mais de 900 mil alunos do Ensino Fundamental, possuem mais de 14 anos de idade. Se a educação fosse pra valer, esses alunos não mais deveriam estar no Ensino Fundamental.
- A região Norte está gastando recursos, que deveriam ser destinados às crianças de 7 a 14 anos, com pessoas de outra idade, comprometendo a qualidade da educação e o futuro dessa geração.
- Toda a rede estadual de Ensino Fundamental seria totalmente desnecessária, se o Ensino Fundamental fosse destinado, como prevê a LDB e a Constituição, às crianças de 7 a 14 anos. Para os maiores de 14 anos há a educação de jovens e adultos. Para os defasados, programas de aceleração. Poucos estados da região estão fazendo um bom trabalho nesta área – Tocantins é um bom exemplo. A avaliação da Fundação CESGRANRIO revela que os alunos dos programas de aceleração obtiveram notas superiores aos dos alunos do ensino regular. Isso prova que a educação, quando feita de forma adequada, pode lograr bons resultados.
- Mais de 2/3 dos alunos do Ensino Fundamental estão matriculados nas 4 primeiras séries. Na 1ª série existem quase 3 vezes mais alunos do que crianças de 7 anos.

- Para atender ao universo das crianças de 7 a 14 anos, seriam necessárias menos escolas e professores, do que hoje são oferecidos em toda região Norte – como, de resto, em todo País.
 - O valor *per capita* do FUNDEF poderia ser aumentado, sem a necessidade de novos recursos, o que resultaria em salários significativamente maiores para professores: Se há menos alunos, o total de recursos do FUNDEF seria dividido para menos gente, e com isso, o valor distributivo seria maior – um terço maior no caso da região Norte.
 - Liberados do Ensino Fundamental, os estados poderiam concentrar seus recursos e esforços na progressiva implementação de Ensino Médio de boa qualidade, ajustando-o às peculiaridades da Região.
5. Examinemos o caso do Pará, para tornar esse panorama ainda mais nítido.
- O Pará oferece 1.600.000 mil vagas no Ensino Fundamental, mas tem apenas 1.200.000 crianças de 7 a 14 anos.
 - Na primeira série escolar há 420 mil matrículas, mas existem apenas 153 mil crianças de 7 anos de idade. Esse dado revela uma brutal ineficiência do Sistema Educacional – que não consegue alfabetizar os alunos.
 - Mesmo retendo muitos alunos na primeira série, o Sistema Educacional não consegue prepará-los para seguir uma trajetória escolar de sucesso: se na 1ª série há 420 mil matrículas, na 8ª série há apenas 73 mil alunos.
 - No Pará, como em todos os estados brasileiros, há mais alunos na 1ª série do Ensino Médio do que alunos que concluem a 8ª série: ou seja, como não há boa qualidade de ensino, mesmo os poucos alunos que chegam à 8ª série não conseguem cursar o Ensino Médio com êxito. Com isso ficam repetindo, até abandonar os estudos, pois já chegam ao Ensino Médio com 18 anos ou mais. Falar em expandir o Ensino Médio, sem antes ensinar as crianças a ler é querer tapar o sol com a peneira, é ignorar a realidade educacional brasileira.
 - Neste mesmo Estado do Pará, a oferta de matrículas do Ensino Médio já é muito superior ao que seria necessário para acomodar todos os egressos do Ensino Fundamental. Somente na 1ª série do Ensino Médio, o Pará oferece 126 mil vagas, embora menos de 70

mil alunos tenham concluído a 8ª série no ano anterior. Isso significa que o Pará, como todo o Brasil, continua repetindo o mesmo erro: privilegia a quantidade e se esquece de cuidar da qualidade.

6. O Brasil desenvolveu um importante mecanismo para avaliar a qualidade do ensino, o SAEB. Mesmo com suas deficiências, é considerado, por especialistas nacionais e internacionais, um importante indicador. Vejamos o que temos a aprender com o SAEB:

- No Brasil, mais de 60% dos alunos da 4ª série, 80% dos alunos da 8ª série e quase 100% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, nas escolas públicas, não atingem os níveis considerados mínimos pelos especialistas que elaboram o SAEB;
- No Norte do Brasil esses resultados são ainda mais baixos: as médias do SAEB, em Português e Matemática na região, são de 160 para 4ª série e 226 para 8ª série, em Português, e 171 e 233, em Matemática, para 4ª e 8ª séries respectivamente. Os mínimos seriam 200 e 250 pontos, em Português, e 225 e 325, em Matemática.
- Na avaliação internacional a que o Brasil se submeteu no ano de 2000, o PISA, promovido pela OCDE, ficou confirmado um dado alarmante: 56% dos brasileiros com 15 anos de idade, que chegam à 7ª ou 8ª série têm conhecimentos equivalentes aos alunos de 1ª série primária no mundo industrializado: mal conseguem decodificar um texto, mas não conseguem compreender o seu sentido.

7. O que mais alarma, no caso da avaliação, não são os maus resultados. Sobre isso todo mundo parece estar de acordo. O que alarma é a incapacidade dos governos – dos que orientam e assessoram, e também de nós, que legislamos de usar os dados da avaliação para aprender e melhorar a qualidade do ensino. Após 6 rodadas de avaliação, desde o início da década de 90, o Brasil continua atingindo os mesmos resultados, sem dar mostras de melhorias e já começando a dar sinais de alguma piora. Será que os educadores no Brasil não conseguem aprender? Por que outros países usam a avaliação para melhorar, e o Brasil não tem sido capaz de melhorar a educação? Se a escola não consegue aprender, será que ela está preparada para ensinar? Como falar em expandir mais o ensino, se sequer conseguimos alfabetizar as crianças?

8. A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados não é um órgão acadêmico. Ali estão os representantes do povo, para refletir sobre os problemas de interesse público e buscar soluções. Nessa perspectiva, e

face aos resultados da educação brasileira, a Comissão decidiu como sua contribuição prioritária, neste ano de 2003, chamar a atenção da Nação para a questão da alfabetização das crianças. A Comissão está consciente de que o Brasil está desinformado, desatualizado e andando para trás, na área de alfabetização de crianças. A realidade não pode estar errada e as teorias corretas. O inverso é o verdadeiro, e precisamos enfrentar a realidade – mesmo que isso nos custe em mudar teorias, enfoques e orientações.

9. Nós, Deputados, estamos conscientes do grave problema da alfabetização dos adultos. No entanto, de pouco ou de nada vale alfabetizar adultos – a maioria dos quais retornará ao analfabetismo – se continuarmos a despejar anualmente milhões de analfabetos funcionais, com certificados de 4ª ou 8ª série. A prioridade nacional, o futuro do Brasil, depende da resposta que nós, Legisladores e Conselheiros, soubermos dar a esse desafio.

10. No mês de agosto a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados estará apresentando a Nação, e ao Conselho Nacional de Educação, um relatório sobre a situação da alfabetização de crianças no Brasil e no Mundo, elaborado por uma comissão de especialistas nacionais e internacionais. Já solicitamos ao Conselho Nacional de Educação informações e contribuições para esse relatório.

11. De modo especial e, mais precisamente, da Comissão, gostaria de reiterar aos representantes da Direção do Conselho, aqui presentes, que o mesmo se debruce e nos informe, sobre algumas questões específicas, que foram objeto do ofício já enviado ao Conselho. Dentre essas, permitam-me reiterar as seguintes:

- Os parâmetros curriculares e demais diretrizes do Governo Federal para a alfabetização de crianças refletem o conhecimento mais atualizado sobre a questão?
- Estariam essas diretrizes, suficientemente, adequadas para orientar os programas de alfabetização de Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação?
- Estariam entre as diretrizes, exigências para formação de professores alfabetizadores atualizados, compatíveis com os conhecimentos mais atuais, disponíveis na literatura internacional?
- Estariam as práticas de alfabetização adotadas no Brasil, consistentes com o que se faz nos países que tiveram bons resultados em testes como os do PISA?

12. O relatório da comissão vai apresentar a Nação, dados e evidências sobre o que ocorre no Brasil e no resto do Mundo. Esperamos que esse relatório suscite um vivo debate nacional sobre esse assunto. Esperamos que o Conselho Nacional de Educação contribua, não apenas nesta fase de coleta dos dados, mas também na fase dos debates. E esperamos, acima de tudo, que o Conselho Nacional de Educação, hoje reunido regionalmente aqui no Pará, ajude o Brasil e seus governantes a compreenderem que o Brasil precisa definir prioridades para a educação, e que a prioridade da educação nacional e da educação no Norte do Brasil, começa com uma alfabetização eficaz e com a oferta de Ensino Fundamental de boa qualidade, comprovada, para todos. Só dessa forma, os Senhores Conselheiros e nós, Deputados, poderemos ter a consciência de estarmos afinados com os reais anseios e necessidades da População Brasileira.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*Francisca Novantino P. de Ângelo**

O projeto de educação nacional só logrará resultados se as instâncias públicas responsáveis pela educação brasileira entenderem que, a educação escolar indígena é parte integrante de políticas educacionais específicas voltadas para uma realidade cultural diversa. Negar este fato, esta realidade significa a continuidade do processo de genocídio, discriminação e omissão.

Para compreender o processo histórico da educação escolar entre os povos indígenas, é necessário entender o que foi um projeto político de aniquilamento dos povos e suas culturas, numa ação de integrar, evangelizar e civilizar, com a conveniência do Estado e das instituições religiosas. A criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, e mais tarde da FUNAI, intensificou as ações, numa única finalidade de negar as culturas e línguas diferenciadas tendo a escola como instrumento decisivo.

O Brasil possui em torno de 250 povos indígenas distribuídos em vinte e quatro Estados, com mais 1.500 escolas indígenas nos territórios; os professores são 3.998, destes 3.059 são professores indígenas e 939 são não indígenas e quase 100 mil estudantes indígenas freqüentando a educação básica.

A Constituição Federal nos Artigos 210, 215 e 231 assegurou o direito à educação escolar específica, diferenciada e intercultural para os nossos povos, sendo um marco histórico nos avanços em termos de macropolítica. Conseqüentemente, normas foram definidas para regularizar a criação e o funcionamento das escolas indígenas, com

* Professora indígena do povo Paresí – MT. Membro do Conselho Nacional de Educação/ CNE.

currículos, calendários e organizações próprias. Foram decisões tomadas no sentido de se alcançar uma legitimidade cada vez maior para a educação escolar entre os povos indígenas.

O movimento indígena e os aliados indigenistas foram importantes nesse processo de resistência e resignificação, onde passamos a adotar a escola como instrumento de luta, e compatíveis com a nossa realidade contemporânea.

A partir daí tivemos as *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC*, de 1993, definindo princípios gerais e detalhando prioridades de uma educação escolar fundamentada no reconhecimento e na manutenção da diversidade sociocultural.

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/MEC*, resultado de um trabalho coletivo que envolveu especialistas e professores indígenas, construindo consensos a respeito das práticas curriculares em contexto de interculturalidade.

O Conselho Nacional de Educação, com o *Parecer 14/CNE e a Resolução 03/CNE/99*, estabeleceram, entre outras medidas importantes, quanto à escola indígena ser reconhecida como estabelecimento com normas jurídicas próprias.

No *Plano Nacional de Educação* é dedicado um capítulo específico à educação escolar indígena, traçando metas e objetivos considerados prioritários para o desenvolvimento da educação escolar entre os povos indígenas.

Os *Referenciais para a formação de professores indígenas/MEC 2002*, com importantes subsídios para que os sistemas de ensino desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores indígenas.

Portanto, o novo paradigma estabelecido na Constituição de 1988, da relação entre o Estado e povos indígenas está por nortear a política de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, que hoje é concebida a partir dos direitos culturais e sociais que conquistamos, que nos reconhece como povos com culturas e identidades diferenciadas, cuja educação escolar deixa de ter como fim a integração, passando a ser um instrumento de reafirmação étnica, valorização dos conhecimentos tradicionais e revitalização da memória histórica. Além do que, como outras políticas sociais, passa a ter como norte os projetos específicos de etnodesenvolvimento, que tem como requisito a efetiva participação dos povos a que se destinam tais políticas.

Trata-se de um projeto de educação nacional diferenciada que respeita a diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas, que tem como característica fundamental o envolvimento das comunidades e seus projetos sociais, o que significa a construção de uma identidade escolar própria voltada para a realidade de cada povo.

Essa mudança no contexto nacional é marco histórico na educação brasileira, de escolas pensadas, construídas dentro de um eixo pedagógico e político com anuência de seus beneficiários, contemplando a diversidade cultural e encaminhando para a cidadania.

Do ponto de vista legal chegamos ao desejável que está assegurado, no entanto precisamos operacionalizar essas conquistas, e aprender a lidar com novos códigos da sociedade envolvente. E a partir dessa busca por novos conhecimentos e saberes atrelados aos nossos conhecimentos tradicionais, valores e concepções, teremos a consolidação da autonomia social, política e pedagógica, em acordo com os projetos societários de cada povo.

A inclusão das escolas indígenas no sistema de ensino do país, requer mudanças no atendimento destas como modalidade de ensino e categoria escolar. Assim também nas instituições mantenedoras, como as secretarias de educação para se organizarem e planejarem para lidar com o novo contexto da diversidade cultural. Pois apesar dos ordenamentos legais e às concepções pedagógicas presentes na política de educação escolar indígena, no entanto, há uma defasagem quanto a sua execução. A inclusão da escola indígena no sistema de ensino é também a inclusão dos projetos sociais, políticos e pedagógicos de cada escola e dos povos. Lembrando que a escola indígena é um lugar que constrói o projeto social de futuro, de acordo com o costume, tradição e língua de cada sociedade indígena.

Nesta nova era, considerando o contexto mundial de perversidade da globalização, da concentração de renda, da desigualdade e da injustiça social, que fazem parte da sociedade ocidental e que, direta ou indiretamente, afetam as comunidades indígenas, as novas oportunidades estão na capacidade e responsabilidade de podermos traçar nossos processos educativos, os nossos destinos, desde que os níveis de ensino sejam compatíveis com o contexto específico e cultural das diversas realidades indígenas.

O surgimento de organizações indígenas e de povos fez emergir a riqueza cultural brasileira, ainda preservada com seus saberes e

conhecimentos, possibilitando-nos buscar novas estratégias de desenvolvimento sem perder a identidade.

A implementação de políticas e projetos de melhoria na educação escolar indígena significa também, a capacidade de gerar e lidar com novos conhecimentos e códigos diferenciados, construindo e elaborando os saberes da tecnologia da sociedade envolvente para fortalecerem os nossos.

Ressalto que o cumprimento da legislação só será possível, se houver uma integração de políticas que contemple os anseios e expectativas dos povos indígenas expressados nos projetos societários, atrelados também ao projeto político pedagógico de suas escolas. Neste sentido, o investimento na formação profissional dos professores indígenas em nível de magistério e de ensino superior, refletirá nas mudanças de posturas nas políticas e práticas institucionais de atendimento das escolas indígenas.

Para isso, as instâncias públicas de educação deverão abrir as portas para a participação dos povos e das outras minorias, nas decisões políticas, pedagógicas, de formação e de gestão escolar, para o atendimento da diversidade existente no país.

No caso dos povos indígena, que estão construindo novos instrumentos da educação as instituições devem promover, desde a formação e capacitação dos técnicos governamentais até os gestores educacionais.

Para as escolas indígenas o instrumento de transformação está na valorização dos saberes tradicionais, dos costumes e da língua indígena. As novas tecnologias e os conhecimentos científicos são necessários para o projeto social comunitário. A escola, como espaço importante para a continuidade de novas gerações, refletirem com espírito crítico e participativo o que temos como herança do contato e o tido como “moderno da sociedade nacional”. A responsabilidade de promoção da interculturalidade é um compromisso coletivo, e está nas mãos dos povos indígenas.

Portanto, o projeto de educação nacional só logrará resultados se as instâncias públicas responsáveis pela educação brasileira entenderem que a educação escolar indígena é parte integrante de políticas educacionais específicas voltadas para uma realidade cultural diversa. Negar este fato, esta realidade significa a continuidade do processo de genocídio, discriminação e omissão.

Estamos vivendo um momento de transição nas diferentes esferas públicas e na sociedade, onde o cumprimento da legislação educacional e a construção de políticas públicas para atender diferentes realidades do país são metas a serem cumpridas, assegurando assim novos encaminhamentos para a construção de fato do projeto de educação nacional.

Este é o desafio do momento, que está colocado tanto para o Estado brasileiro, quanto para os povos indígenas. Enfrentá-lo exige a criatividade e vontade de construir um país mais justo e mais respeitoso da diversidade étnica e cultural que o constitui.

UM PROJETO DE EDUCAÇÃO NACIONAL – DESAFIOS E POLÍTICAS

*Paulo Alcantara Gomes**

Gerar mecanismos de estímulo ao reconhecimento das universidades como organizações da sociedade da informação, assegurando-lhes as condições acadêmicas e infra-estruturais para que sejam geradoras armazenadoras e propagadoras do conhecimento nelas gerados ou por elas apropriados.

Devo inicialmente agradecer ao honroso convite do Conselho Nacional de Educação para, aqui em Belém do Pará, participar do II Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação, uma notável iniciativa que, certamente, contribuirá decisivamente para que cheguemos, no momento certo, à consecução de um projeto de mudanças no panorama da educação em nosso país.

O Brasil, um país de educação tardia, vem se caracterizando pela promoção de reformas educacionais que, pelo menos ao longo do século XX, jamais se completaram. Os modelos propostos por Francisco Campos, ainda no decorrer da década de 30, não conseguiram ser inteiramente implantados, e muitas das críticas e observações por ele relatadas em seus documentos, continuavam a ter completo fundamento nos anos 70.

A Lei de Diretrizes e Bases decorrente da Constituição de 1946, substituída pela nova LDB, resultado da Constituição de 1988, não chegou a ser regulamentada em muitos aspectos. Ao mesmo tempo, decorridos 15 anos da promulgação da atual constituição e pouco mais de 6 anos da aprovação da nova LDB, ainda nos encontramos às voltas com um

* Presidente do CRUB e Reitor da Universidade Castelo Branco.

emaranhado de portarias, decretos, resoluções e pareceres, alguns originários do poder judiciário, que se superpõem e, em muitos casos, se contradizem.

Como o objetivo do presente encontro é o de identificar desafios e, a partir daí, elaborar sugestões de novas políticas públicas para a educação, julgo ser importante, inicialmente, construirmos cenários que possibilitem uma definição mais precisa dos desafios e das políticas.

Assim, considero que o primeiro aspecto a ser considerado na construção dos cenários educacionais é justamente o referido acima, na medida em que, sem regras claras e conceitualmente corretas, será muito difícil estabelecer termos de referência para as políticas educacionais que tenham a sustentabilidade indispensável, numa época marcada por extraordinários e cada vez mais rápidos avanços da ciência e da técnica, e que impõem flexibilidade e agilidade na elaboração e na execução das políticas. A reestruturação do sistema como um todo e a fixação das missões, atribuições e limites de atuação de cada uma das possíveis formas de organização do sistema devem ser consideradas como tarefas urgentes que se sobrepõem a todas as demais.

Um outro aspecto a ser considerado no panorama atual é o de termos, a partir dos últimos anos da segunda metade do século XX, passado a viver aquela que se convencionou denominar de **“sociedade do conhecimento”**, ou sociedade da informação.

Enquanto na sociedade industrial os objetivos deveriam ser alcançados e os resultados obtidos mediante a utilização de matérias primas, pessoas, capital, terra e trabalho; na sociedade da informação o conhecimento vem em primeiro lugar, e os objetivos e resultados são obtidos mediante a plena utilização dos conhecimentos capazes de intervir sobre a produção de matérias primas, a qualificação de pessoas, sobre o capital e sobre o trabalho e a terra.

Dessa forma, as organizações na sociedade de informação geram conhecimento, armazenam, tornam disponíveis e os transferem a membros da organização ou externos a ela.

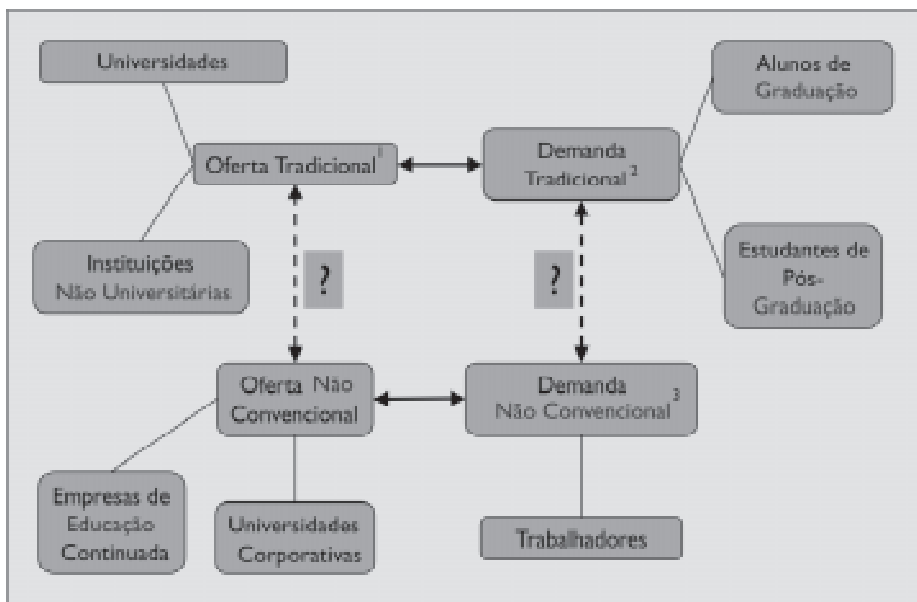
No Brasil, onde as empresas não dispõem dos meios indispensáveis de investigação e de inovação, para adquirir a competitividade indispensável à sua inserção no fluxo de comércio internacional, torna-se imperioso reconhecer as universidades como organizações responsáveis pela gestão do conhecimento. A gestão do conhecimento está calcada em três funções: a geração, o armazenamento e a sua disponibilidade e transferência.

Embora possam e devam existir organizações que executem uma ou duas das funções acima, as universidades, em face das suas missões históricas, devem cumprir as três funções e, por isso, a indissociabilidade entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão torna-se determinante para que elas sejam, efetivamente, consideradas como verdadeiras organizações da sociedade da informação.

Um terceiro aspecto a ser considerado é o do uso crescente das novas tecnologias de informação e de comunicação, capazes de se bem aplicadas, acelerar o processo de formação e de qualificação de profissionais em condições de atender às atuais exigências da sociedade que, para seu desenvolvimento, tem passado a conviver com as novas profissões, com novas modalidades de diplomas e com a introdução da cultura da educação continuada.

Além disso, surgiu no decorrer dos últimos anos, principalmente no que concerne à educação técnica e profissional, embora também na educação superior, uma nova forma de organização, denominada de universidade corporativa e que, na elaboração de políticas educacionais, deve ser levada em consideração pelas mudanças que introduz nos processos de formação, como muito bem explicitado por José Sylvio, conforme (Quadro I)

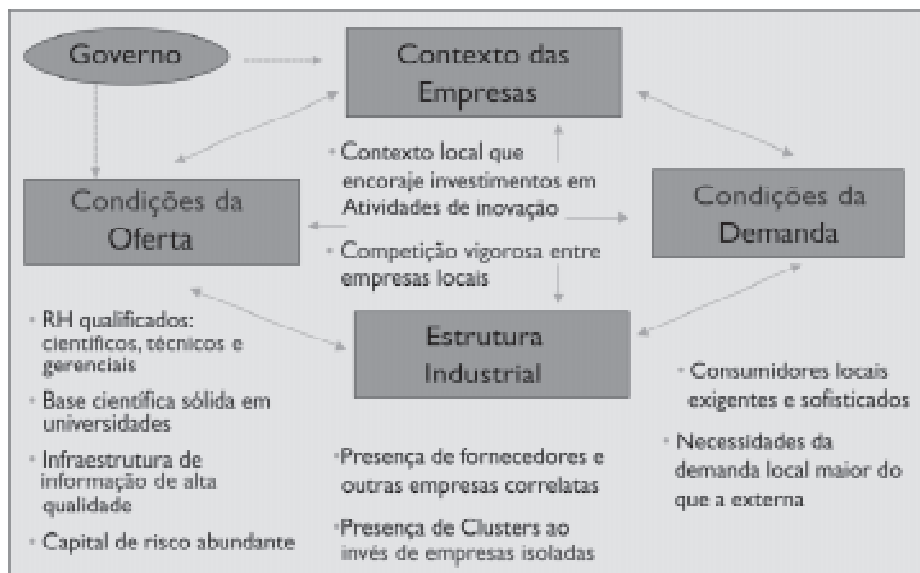
QUADRO I – As Novas Articulações



O quarto aspecto levantado, para a construção do cenário em que devem se basear os desafios e as políticas a serem adotadas, é o das conhecidas disparidades regionais e espaciais encontradas no país e, aliás, em toda a América Latina. Os elevados índices de pobreza, a ausência de serviços de educação e de saúde, em níveis de qualidade e em quantidade desejável, impõe um planejamento educacional, em todos os níveis, comprometido com a erradicação da miséria, e com a igual distribuição de oportunidades.

O quinto ponto é o da relevância da inovação tecnológica. A inovação é indispensável para a geração de empregos e de renda, decorrentes da já citada inserção das empresas no fluxo de comércio internacional. Ocorre que, para que os processos de inovação sejam bem-sucedidos, deve ser construído um contexto ideal de inovação (Quadro II – Michel Porter) que envolve governos, empresas, estrutura industrial e consumidores e, mais importante ainda, as condições de oferta, traduzidas nos quadros de técnicos e de pesquisadores, com as competências e habilidades exigidas para o processo de inovação.

QUADRO II – Inovação Tecnológica: Contexto Ideal



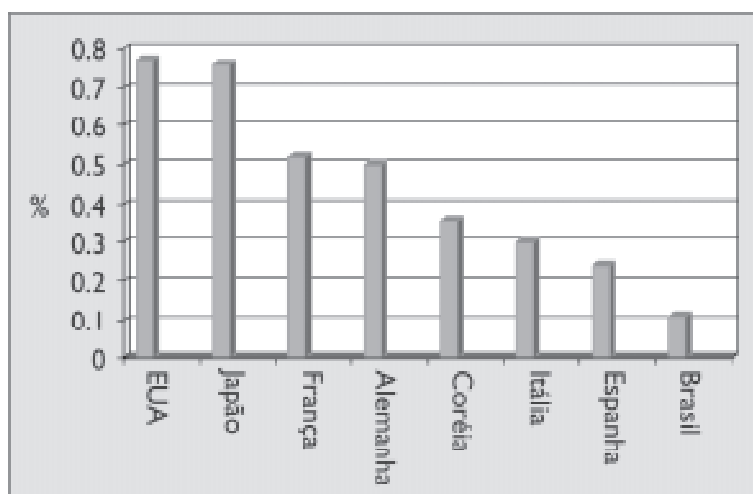
A concretização do modelo ideal depende do aporte de recursos (Quadro III), da existência de expressivo contingente de profissionais de C&T (Quadro IV) e, ainda, de uma perfeita articulação entre os vários setores governamentais que interferem no processo de inovação. Os quadros acima mostrados e a tênue relação entre os ministérios são hoje uma parte preocupante do panorama da C&T no país. Deve ser ainda mencionada a excessiva concentração da atividade científica nas regiões sul e sudeste do país, com reflexos negativos sobre as demais áreas.

QUADRO III – Dispendio de C&T em US\$ milhões/98

	Austrália	Canadá	Coreia	México	EUA	Brasil
Empresa	2.698,4	4.872,5	11.339,6	341,1	127.866,6	2.739,1
Governo	1.637,0	2.451,4	3.587,0	076,1	50.607,6	3.657,7
IES	984,4	894,5	507,0	630,3	4.200,8	368,0
ONG's	237,4	268,1	142,0	17,7	3.031,1	-
Fundos Int.	120,0	1362,3	15,2	51,3		
Total	5.678,1	9.848,8	15.650,8	2.016,5	197856,1	6.764,8

Fonte: OCDE/MCT

QUADRO IV – Força de Trabalho Ativa em P&D



Fonte: OCDE

Evidentemente, a natureza de uma reunião como esta não permite abordar mais do que uns poucos componentes dos cenários da educação, da ciência e da tecnologia e ainda da cultura, já aqui comentados. Entretanto, creio que o objetivo maior do presente encontro é o de construir, a partir de observações individuais, documentos abrangentes que possam efetivamente resultar em políticas a serem executadas.

OS DESAFIOS E AS POLÍTICAS DELES DECORRENTES

A partir do cenário aqui construído, ainda que parcial, podem ser estabelecidos os seguintes desafios, que envolvem um ou mais dos tópicos abordados anteriormente:

- a) Contribuir decisivamente para a eliminação das disparidades regionais e sociais observadas;
- b) Promover a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- c) Gerar mecanismos de estímulo ao reconhecimento das universidades como organizações da sociedade da informação, assegurando-lhes as condições acadêmicas e infra-estruturais para que sejam geradoras armazenadoras e propagadoras do conhecimento nelas gerados ou por elas apropriados;
- d) Promover, em âmbito nacional, a “descentralização do saber” e das atividades científicas;
- e) Assegurar a participação da educação no desenvolvimento regional, através da sua aproximação com os governos e com os arranjos produtivos locais.

Assim, aos desafios deverão corresponder políticas que viabilizem o grande projeto de transformação da sociedade brasileira pela via da educação:

- Em primeiro lugar, deve ser considerado que as ações voltadas para a diminuição dos índices de analfabetismo, para a melhoria dos padrões de qualidade do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino profissionalizante são funções inerentes às atividades da universidade e dependerão essencialmente das peculiaridades locais, na medida em que, como comentado anteriormente, as disparidades regionais ainda são elevadas. Dessa forma, duas políticas devem ser adotadas:

- Atuar de forma descentralizada, em parceria com os estados, na formação de professores para as redes de ensino dos níveis em apreço;
 - Estimular o uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação, de forma a permitir a aceleração do processo de formação de quadros habilitados ao exercício do magistério. A utilização da EAD no Brasil está ainda em níveis muito aquém do desejável;
 - Considerar que, com o aumento dos estudantes que cursam e concluem o ensino médio, eleva-se o número de potenciais candidatos ao nível superior. Entretanto, por força das circunstâncias conjunturais de natureza financeira, não vem sendo observado um crescimento significativo no preenchimento de vagas nas IES, em grande parte em consequência da inexistência de mecanismos eficazes de financiamento aos estudantes;
 - O acesso às universidades públicas, onde a relação entre candidatos e vagas é muito superior a 1, exige o estabelecimento de critérios capazes de, com prudência e sem perder de vista a análise do mérito, permitir o ingresso das classes menos favorecidas na universidade.
- O desafio de transformar a universidade e as demais instituições de ensino superior em agentes de desenvolvimento regional impõe **o estabelecimento de critérios de expansão que assegurem a adequada articulação com as necessidades de desenvolvimento verificadas. A oferta de novas modalidades de diplomas, com a conseqüente desregulamentação profissional, que depende da ação política do MEC, das instituições de ensino, das associações de classe e da própria sociedade, junto ao Congresso Nacional, será também imperiosa.**
- A descentralização do saber ocorre pelo caminho da geração das condições para a consolidação das atividades de investigação nas universidades das regiões norte e nordeste, onde se concentram pouco mais de 25 % dos grupos de pesquisa do país, contra cerca de 90% de estudantes de doutorado e 75% dos novos doutores localizados nas regiões sul e sudeste. Embora,

aparentemente, esta seja uma questão do MCT, o entendimento de que no Brasil as universidades são as organizações responsáveis pela gestão do conhecimento em sua plenitude, torna forçosa a presença da pesquisa na definição das políticas públicas para a educação.

Torna-se decisivo assegurar a manutenção dos grupos de pesquisa, avaliados não pelos índices de professores e pesquisadores titulados, mas pelos resultados, mediante a continuidade do repasse de recursos destinados à investigação, à redefinição dos critérios de apoio através dos fundos setoriais, o estímulo à formação de redes envolvendo as universidades e institutos de pesquisa já consolidados e as instituições mais novas, em fase de crescimento, e a efetiva concretização de uma política de apoio à “mobilidade docente”.

Por outro lado, quando se pensa na inovação como um parâmetro definidor do desenvolvimento econômico e social, e em face do papel da universidade, devem ser também fixadas as estratégias para as políticas públicas na área, que envolvem uma ampla articulação do MEC com os MCT, MDIC, entre outros, e se caracterizam por:

- Investimento em Pesquisa Básica;
- Política Fiscal que estimule a P&D nas Empresas;
- Alto Grau de Escolaridade da População;
- Elevada Percentagem de Pesquisadores;
- Infra-estrutura adequada de Comunicação e Informação;
- Política de Propriedade Intelectual.

PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS NEGROS BRASILEIROS

*Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**

No cerne de um projeto nacional de educação devem estar as diferentes culturas constitutivas da nação brasileira, as relações que mantêm entre si grupos étnico/raciais e integrantes seus, assim como outras relações sociais. Isto exige articulação deste projeto com o projeto nacional de culturas e com o projeto nacional social.

Nos tempos e contextos em que vivemos, um projeto de educação se diz nacional, quando os princípios e metas que o sustentam são capazes de orientar ações atuais e contundentes, no sentido de construir uma sociedade justa e por isto democrática. Numa sociedade multicultural e pluriétnica como a brasileira, marcada pela desigualdade no exercício e usufruto de direitos, torna-se primordial que o projeto nacional de educação conduza à reeducação de relações sociais, raciais que até então têm garantido privilégios para alguns poucos e exclusão, marginalização para maioria.

Assim sendo, um projeto nacional de educação que contemple as aspirações, necessidades, exigências dos negros, sem desconhecer as dos demais grupos que formam a nação brasileira, requer proposições e encaminhamento cuja finalidade seja a formulação, execução e avaliação de políticas de ações afirmativas. Para tanto, torna-se imprescindível encarar a diversidade étnico/cultural dos brasileiros, não para ajustá-la dentro de

* Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, docente da Universidade Federal de São Carlos, participante da coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros desta universidade.

um modelo único, mas para primeiramente reconhecê-la, valorizá-la, respeitá-la e, então, de suas diferentes raízes formar novo corpo de normas e condutas que passará a orientar as relações sociais e raciais.

Como se vê, o projeto nacional de educação, sem descuidar da oferta de educação em todos os níveis e modalidades de ensino para todos que necessitarem e desejarem, implica e exige a reeducação de administradores e planejadores dos sistemas de ensino, de professores e outros educadores, de servidores, de maneira a que se tornem, conforme propõe Silva (1998) agentes de combate ao racismo e a discriminações.

Isto porque, a sociedade brasileira, em particular os sistemas de ensino, somente a partir dos anos 1990, por força da ação dos movimentos sociais, começa a tomar conhecimento da diversidade que a compõe. Pressões internacionais, sobretudo as decorrentes da III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, forçaram que reivindicações e propostas de movimentos e grupos sociais passassem a serem discutidas, pelo menos em instâncias governamentais a que cabe implantar políticas.

Pressões dos movimentos sociais têm, pois, criado espaço de crítica das relações sociais, raciais, particularmente aquele forjado pela luta tanto dos negros, descendentes de africanos trazidos para o Brasil escravizados, como pelos povos indígenas. Tais críticas se expressam em denúncias, reivindicações e propostas da parte destes; em reações de apoio, de questionamentos ou de rejeição da parte de não negros e não índios. Têm merecido destaque dos meios de comunicação, as manifestações de rejeição, sobretudo às exigências de políticas de ações afirmativas. Sem pejo, apreensão com a possibilidade da perda de privilégios exclusivos é abertamente exposta. Evidências da ignorância que os grupos privilegiados têm a respeito daqueles que desprezam, exploram e buscam manter à margem dos direitos dos cidadãos, se manifestam.

É preciso ter presente que políticas de ações afirmativas visam a garantir e consolidar o direito à cidadania, corrigindo erros históricos de sociedades que têm acintosamente privilegiado homens brancos, portanto descendentes de europeus, cristãos, ricos economicamente, saudáveis, adultos jovens, heterossexuais, sem deficiências físicas ou outras. Tais políticas visam a oferecer oportunidades diferentes de

usufruto a iguais direitos civis, sociais, políticos, econômicos, a negros, índios e brancos. São defendidas por aqueles que tiveram, durante cinco séculos, sua humanidade negada. Costumam ser questionadas como privilégios desnecessários, por alguns, como políticas incorretas, incompletas por outros.

Têm razão os que ponderam não resolverem as políticas de ações afirmativas, por si só, os problemas ocasionados pelas desigualdades sociais e raciais, sobretudo aqueles que reduzem a questão das ações afirmativas à reserva de vagas para negros nas universidades.

É fundamental entender as políticas de ações afirmativas, como desdobramentos que permitam a execução do garantido pela Constituição Federal Brasileira, no que diz respeito ao direito ao exercício pleno da cidadania, ao direito à não-discriminação, à cultura e identidades peculiares, seja étnico-racial ou outras, à história própria do grupo social e racial a que cada um pertence, ao reconhecimento da contribuição dos diferentes grupos sociais e raciais para construção da nação brasileira.

Charles Taylor (1994, p. 58) esclarece que, numa sociedade multicultural, como é o caso da brasileira, deve-se reconhecimento ao que não é universal e igualmente distribuído, admitido, valorizado. Destaca, ele, “ser exigência universal o reconhecimento da especificidade.” Assim sendo, uma sociedade multicultural que se organiza como se fosse monocultural, e se pretende democrática, vê-se instada a redimensionar conceitos, princípios, normas que têm direcionado as relações tecidas e mantidas entre pessoas, grupos e classes.

Se assim é, a mentalidade paternalista, herdada do colonialismo europeu, conforme destaca Silva (2002, p. 2) precisa ser superada. Não é mais possível admitir simples atos de tolerância dos que acreditam ser donos dos destinos de todos, isto é, que tentam decidir o que convém a todos, tendo por critérios unicamente interesses seus e do grupo que representam, baseados em concepção de educação, cidadania, sociedade próprias a seu grupo de pertencimento cultural, social. Um projeto nacional de educação se por um lado tem de estar atento à coesão nacional, por outro tem que ser responsável pelo reconhecimento, defesa do direito de existência de diferentes culturas – sistemas simbólicos, visões de mundo, formas de viver, pensar, trabalhar, conviver, interagir – valorizando-as em pé de igualdade.

Os negros não querem ser meramente incluídos, integrados a uma sociedade que secularmente os exclui, desqualifica. Querem receber educação que lhes permitam assumirem-se como cidadãos autônomos, críticos, participativos tal como as leis de ensino, os parâmetros curriculares, os planos pedagógicos proclamam. Rejeitam, eles, educação de baixa qualidade, direcionada para docilidade, obediência, negação e desconhecimento de suas raízes africanas.

Querem, os negros, que a educação seja um meio de libertarem-se do poder da ideologia do embranquecimento que os aliena de si próprios, assim como aliena os brancos, conforme mostram Carone e Silva (2002), a ponto de levá-los a julgarem-se superiores e com o direito de menosprezar e inferiorizar os negros, os povos indígenas. Pretendem, os negros, transformar as relações entre brancos e negros, a fim de reedificar a sociedade de tal maneira que todos e cada um se sintam reconhecidos nas suas especificidades. Por isto lutam por reparações.

A fim de que os propósitos, não só dos negros, de igualdade social e racial sejam atingidos, será imprescindível combater a idéia largamente difundida, assumida sem nenhuma crítica, tendo mesmo tornado-se uma crença, de que vivemos numa democracia racial, numa sociedade homogênea. Tal crença, baseada em estereotipo e preconceitos, tem servido para que se acusem os marginalizados, em particular os negros, de incapacidade, de falta de interesse em mudar sua sorte. Julgamento inconsistente, aceito como verdadeiro, com freqüência, até mesmo, como mostra Chiarello (2003), por professores e autoridades educacionais.

Reparações em educação ou em qualquer outra área, não se tratam de esmolas garantidas por leis ou programas de governo, mas de metas de uma sociedade que intenta reparar, isto é, suprimir injustiças reiteradamente cometidas. Fica, pois, evidente que um projeto nacional de educação não é do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, tampouco de outras instâncias estaduais e municipais de formulação e execução de políticas educacionais, mas da sociedade brasileira. O que requer de todos novas posturas e atitudes diante das culturas diversas, ou seja, de universos de sentido distintos, de experiências de vida peculiares.

Neste sentido, Salcedo Aquino (2001, p. 170-171), referindo-se ao que designa como sociedades plurais, ensina que a experiência de inserção em diferentes universos de sentido, a prática de interpretação e de articulação de diferentes sistemas simbólicos, decorrentes de

exercício dialógico em que o outro, o diferente é reconhecido, aceito e valorizado como tal, são necessidades cotidianas e vitais.

Necessidades estas que levam a questionamentos, como os formulados por King (1992, p. 4) e a busca de respectivas respostas:

– Que valores levaram e ainda levam a considerar como “justas e virtuosas” ações que tentaram e tentam destruir os povos indígenas, os africanos escravizados e seus descendentes? Seja eliminando-os sumariamente, seja convencendo-os, pela educação, a esquecer ou silenciar suas raízes raciais e culturais?

– O que faz com que esta destruição secular, hoje configurada no desemprego, na falta de moradia, no mau atendimento dos serviços de saúde e de educação, entre outros, no alcoolismo, nas drogas, no crime sejam considerados “justos” ou fazendo parte da “natureza das coisas”? ou mais precisamente da natureza das pessoas? da natureza das relações sociais?

As considerações feitas até aqui, conduzem à conclusão de que no cerne de um projeto nacional de educação devem de estar as diferentes culturas constitutivas da nação brasileira, as relações que mantêm entre si grupos étnico/raciais e integrantes seus, assim como outras relações sociais. Isto exige articulação deste projeto com o projeto nacional de culturas e com o projeto nacional social.

Apresentadas as perspectivas dos negros brasileiros no que concerne a um projeto nacional de educação, cabe delinear alguns princípios e metas que deverão ser complementados, substituídos, quando avaliados, à medida em forem sendo implementados. As explicitações a seguir são apresentadas com o intuito de que se tornem o primeiro esboço de uma proposta. A partir delas, cada sistema de ensino, cada estabelecimento dos diferentes níveis de oferta de escolaridade e formação, consideradas as especificidades da realidade em que atua, dos estudantes que atende, dos educadores com que conta, saberá como enriquecer, melhor formular, ampliar estes primeiros princípios e metas.

Princípio: Enfrentamento e Superação de Racismos, Discriminações e Intolerâncias

Meta: Construção, aplicação e avaliação de pedagogias anti-racistas e anti-discriminatórias.

Meta: – Obrigatoriedade de inclusão, em estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino, de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate ao racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas.

Meta: – Nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, introdução de análises: – das relações sociais e raciais no Brasil; – de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; – de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações raciais.

Meta: – Obrigatoriedade de inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.

Meta: Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que vitimizados recebam apoio requerido para superar o sofrimento, os agressores orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

Meta: Realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas ao combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Princípio: Reconhecimento de Valores, Processos de Raciocínio, Pensamentos, Comportamentos Próprios a Diferentes Grupos Étnico-Raciais.

Meta: Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiatecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico/raciais brasileiros, particularmente dos negros.

Meta: Realização de atividades curriculares ou não em que se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos, inclusive os de raiz africana.

Meta: Promoção de oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico/racial e a buscar garantias para que todos o façam.

Meta: Incentivo a ações em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

Meta: Realização de pesquisas que promovam a compreensão do processo da recriação das culturas dos diferentes povos, que vieram constituir a população brasileira, nos contatos uns com os outros, que os tornaram afro-brasileiros, luso-brasileiros, nipo-brasileiros, entre outros.

Princípio: Rompimento com a Homogeneidade de Conhecimentos tidos como Superiores

Meta: Divulgação, em diferentes modalidades e meios de comunicação, de conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos sociais e culturais constitutivos da nação brasileira, com igual destaque para as raízes indígenas, africanas e européias.

Meta: Identificação de fontes de conhecimentos das diferentes raízes culturais brasileiras, a fim de selecionar conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagem.

Meta: Oferta, em diferentes modalidades, de estudos de Africanidades Brasileiras.¹

¹ Estudar africanidades brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver, e de lutar por sua dignidade, própria dos descendentes de africanos, que ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos

Meta: Incentivo a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visão de mundo, conhecimentos indígenas e afro-brasileiros, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Princípio: Tratamento Diferenciado para Situações, Condições Específicas de Diferentes Grupos Étnico/Raciais.

Meta: Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas governamentais, comunitárias, institucionais.

Meta: Oferta de ensino fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer, física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

Meta: Garantias de oferta de educação infantil e de ensino básico em zonas de concentração da população negra, em estabelecimentos de ensino devidamente equipados e conservados e contando com professores e corpo administrativo profissionalmente competentes, comprometidos com o bom aproveitamento dos estudantes que atendem.

Meta: Inclusão nas políticas institucionais de ensino superior de cotas para estudantes negros, bem como de garantias para a realização de seus estudos com sucesso e no tempo requerido.

Como se vê, na perspectiva dos negros, um projeto nacional de educação além de prever e garantir sua escolaridade até o nível superior, atende à reivindicação de que a história e cultura de seu povo sejam objeto de estudo, valorização e respeito, bem como o desejo de que as relações raciais entre os brasileiros possam ser reeducadas.

com quem convivem suas influências, e ao mesmo tempo recebem e incorporam as daqueles. Significa conhecer e compreender os produtos dos trabalhos e da criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, além de situar tais produções na construção da sociedade brasileira”(Silva, 1998,p.390).

As instituições de ensino oferecem ambiente privilegiado para atender tais objetivos e expectativas, uma vez que, como bem destaca Gomes (1996), se encontram impregnadas da “complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos nas relações sociais e no processo cultural”, podendo, pois, criticá-los e buscar superá-los. Em outras palavras, a formação dos cidadãos brasileiros implica aprender a reconhecer e respeitar os negros, os povos indígenas enquanto grupos étnico/raciais autônomos, competentes, integrantes da nação brasileira e, também, responsáveis por seus destinos. Tal formação depende da reeducação das relações raciais que ocorrem em trocas feitas, no dia-a-dia, em experiências nem sempre de companheirismo e muitas vezes de desigualdade no usufruto de direitos.

Trocas em que deve haver exposição, interpretação de significados, também ressignificação de idéias, posturas, valores, além da negociação de projetos. Tais trocas não podem, por isso, em instituições de ensino, serem tratadas como atividades informais ou casuais, precisam ser deliberadamente elaboradas por todos – estudantes, professores e outros educadores – que delas participam, em busca de objetivos comuns, notadamente o de combate a racismo e a toda sorte de discriminações (Silva, 1998, p. 389).

Espera-se, pois, que os sistemas de ensino, os estabelecimentos se organizem para acertar o passo com a população negra, já que em relação a ela mostraram-se pouco interessados, descomprometidos, durante todo o século XX (Silva, 1997). Tarefa que exige pensar a educação como possibilidade de enfrentar e superar intolerâncias, encarando-se a necessidade de eliminar o racismo do discurso pedagógico, das políticas educacionais, revendo-se os critérios definidores da excelência acadêmica a partir da diversidade e da individualidade dos alunos, de sua origem étnico/racial, bem como do comprometimento dos professores, expresso na sua participação direta não só na execução, mas também na elaboração e avaliação de políticas públicas e institucionais (Silva, 2001a, p. 105, 2001 b, p. 6).

Finalmente, espera-se que todas as instâncias educacionais se articulem a grupos do Movimento Negro com a finalidade de com eles aprender, além de discutir e intercambiar experiências, já que a este movimento social coube, no decorrer do pós-abolição, criar as possibilidades que existiram de educação dos negros e dos outros brasileiros sobre os africanos escravizados e seus descendentes. (Gonçalves & Silva,).

Com este texto, espero contribuir para a construção, execução, avaliação de um projeto nacional de educação plural e, por isto, democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARONE, Irai & BENTO, Maria Aparecida da S. *Psicologia Social*. Petrópolis, Vozes, 2002.

CHIARELLO, Rosana.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. & SILVA, Petronilha B. G. e. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas e políticas; *Educação e Pesquisa*, São Paulo, USP – Faculdade de educação, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma L. Escola e Diversidade Étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez – *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1996.

KING, Joyce King. Introduction .In: WINTER, Sylvia. “Do not call us negros”. San Jose, California, Aspire, 1992. p. 4

SALCEDO AQUINO, José Alejandro. *Multiculturalismo: orientaciones filosoficas para una argumentación pluralista*. Mexico, Universidad Nacional Autonoma de Mejico, 2001.

SILVA, Petronilha B. G. e. *Cidadania, sim. Inclusão, não*. São Carlos, UFSCar, 2002. (Trabalho apresentado no 4º CONED – Congresso Nacional de Educação , na Mesa Redonda: Incluir respeitando a diversidade: gênero, etnia/raça, orientação religiosa/sexual)

_____. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? In: SABOIA, Gilberto V., org. *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília, Ministério da Justiça, 2001a.

_____. Educação e Afro-Descendentes: os educadores nesta relação a ser construída. São Carlos, NEAB/UFSCar, 2001b. (Trabalho apresentado durante o VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, no Seminário Temático: Educação e Afro-descendentes: uma relação a ser construída, em Águas de Lindóia/SP)

_____. Espaços para a Educação das Relações Interétnicas: Contribuições da Produção Científica e da Produção Docente, entre Gaúchos, sobre Negro e Educação. In: SILVA, L. H. . Ed.. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 381-396.

_____. Vamos acertar os passos? Referências afro-brasileiras para os sistemas de ensino. In: LIMA, Ivan Costa & ROMÃO, Jeruse. As Ideias Racistas, os Negros e a Educação. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, 1997. p. 39-56. p. da citação 50.

TAYLOR, Charles. Multiculturalisme.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as). Dissertação de Mestrado, PPGE, UFSCar. 2003

Experiências étnico-culturais para a formação de professores/ organizado por Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. – Belo Horizonte:Autêntica, 2002.

Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil/ Iracy Carone, Maria Aparecida Silva Bento (organizadoras). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR, Charles. Multiculturalisme and “the Politics of Recognition. Princeton, Princeton University, 1992.

FORUM BRASIL DE EDUCAÇÃO – RELATOS

*Francisco Aparecido Cordão**

No dia 18 de fevereiro do corrente foi instalado em Brasília, no auditório Prof. Anísio Teixeira, plenário do Conselho Nacional de Educação, o Fórum Brasil de Educação, o qual contou com a presença do Senhor Ministro da Educação, Prof. Cristovam Buarque, acompanhado dos Ministros da Cultura, do Trabalho e Emprego e da Mulher, respectivamente, Gilberto Gil, Jacques Wagner e Emilia Fernandes.

O Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação abriu o Fórum ressaltando que o Colegiado, enquanto Órgão de Estado, com este Fórum, está conclamando as entidades governamentais e as da sociedade civil para uma parceria e um diálogo aberto e plural. Trata-se de um momento privilegiado de exercício democrático, que transcende os limites do simples formalismo técnico, delineando canais de mobilidade e de flexibilidade dialógica entre os conselheiros, o governo e a sociedade. Para tanto, é essencial esse estabelecimento de parcerias e a adesão, tanto das entidades governamentais, nos seus vários níveis (da União, dos Estados e dos Municípios), quanto das entidades da sociedade civil envolvidas com educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia, como forma de viabilizar e de legitimar a implementação deste Fórum Nacional de Educação.

O Conselho Nacional de Educação está atuando como âncora da iniciativa do Fórum, cujo sucesso depende da participação de todos. Neste sentido, a acolhida que o Fórum Brasil de Educação recebeu, especialmente, da comunidade civil educacional, é bastante animadora.

* Relator do Fórum Brasil de Educação e Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Mais de quinhentas pessoas compareceram no Conselho Nacional de Educação para participar do primeiro encontro nacional do Fórum, o qual teve como tema central os compromissos da educação básica: formação para a cidadania e o trabalho.

O Senhor Ministro da Educação, Prof. Cristovam Buarque, representando o Governo Federal na abertura oficial do Fórum Brasil de Educação, conclamou os presentes no primeiro encontro nacional do Fórum à superação dos interesses específicos das respectivas entidades e corporações, alertando-os que não quer ver cada um olhando apenas para os interesses da entidade que representa. Afirmou o Senhor Ministro: “acredito que a maior tragédia brasileira é a divisão deste País em corporações. As entidades são maravilhosas, do ponto de vista de organização, mas são um problema, do ponto de vista dos interesses específicos aos quais ficam presas”.

O Senhor Ministro da Educação disse, ainda, que gostaria que os participantes nunca perdessem a perspectiva do que é o mais importante para a reflexão no Fórum, que é a situação das “crianças brasileiras sem escola ou com escola sem qualidade; dos jovens sem perspectiva de futuro ou sem qualidade na educação; dos vinte milhões de analfabetos, dos quais, às vezes, a gente simplesmente esquece”. O Senhor Ministro afirmou que não gostaria que perdêssemos de vista que, “no Brasil, essas crianças e esses jovens estão divididos de acordo com o gênero, a classe social, a raça e a região onde nasceram” e que “temos, no Brasil, lamentavelmente, a educação como instrumento de consolidação das desigualdades entre as classes”.

O alerta do Senhor Ministro foi contundente: “vocês têm a obrigação de pensar a educação como um instrumento de resolução dos problemas de nossas trágicas realidades: de classe, raça, região e gênero”, e enfatizou: “este é o desafio que deixo a vocês, como brasileiro e como cidadão. Como Ministro, eu gostaria de pedir que tragam medidas concretas, capazes de serem levadas adiante; idéias que possam ser impressas no Diário Oficial e que não fiquem apenas nos relatórios ou em livros acadêmicos. Se fizerem isso, daremos uma grande ajuda para tornar o Brasil mais eficiente no uso de recursos e mais justo na distribuição de seus produtos”. O Senhor Ministro lembrou a todos que proclamamos a República há mais de cem anos e que esquecemos de construí-la. O ideal republicano exige uma educação que seja

efetivamente instrumento de superação das desigualdades sociais. Para completar a Proclamação da República temos que promover a abolição da pobreza. O titular da pasta da Educação lembrou a todos que é “papel da educação quebrar as desigualdades” e que “no Brasil de hoje ela serve para acirrar desigualdades”, pois, “na área pública, o País gasta 70 vezes mais com os filhos dos ricos do que com os filhos dos pobres – nem a aristocracia do império tinha uma diferença tão grande”.

O Fórum Brasil de Educação foi planejado, no corrente ano, para funcionar em duas vertentes paralelas. No início de todos os meses pares serão realizados encontros nacionais, no plenário do Conselho Nacional de Educação, auditório Prof. Anísio Teixeira. Nos meses ímpares serão realizados encontros regionais, sendo um em cada região do Brasil. Os **Encontros Regionais** terão como tema recorrente os **Desafios e as Políticas do Projeto de Educação Nacional**. O primeiro foi realizado em Salvador, na Bahia, nos dias 19 a 21 de março do corrente, para a Região Nordeste, ocasião em que o Conselho de Educação daquele Estado comemorou 160 anos de existência. Na mesma oportunidade, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação realizou a sua XX reunião plenária. Este é o segundo Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação, que está sendo realizado em Belém do Pará, para promover o diálogo das gerações de educadores da Região Norte do País em torno da temática do Plano Nacional de Educação e do Projeto Nacional de Educação. A seguir, serão realizados outros encontros regionais em Goiânia, para a Região Centro-Oeste e em São Paulo, para as Regiões Sul e Sudeste.

Os próximos **Encontros Nacionais** serão realizados no dia 08 de abril do corrente, com o tema “**Os Compromissos da Educação Superior e o seu Papel na Sociedade do Conhecimento**”; no dia 03 de junho, com o tema da “**Formação (inicial e continuada) e Carreira de Docentes**”. Posteriormente, ainda serão debatidos os temas da “**Avaliação de Qualidade em Educação: Tendências Nacionais e Internacionais**”; do “**Financiamento e Expansão da Educação: Tendências Nacionais e Internacionais**” e, finalmente, no dia 02 de dezembro, o tema “**Educação: Cidadania e Diversidade**”.

O primeiro Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação versou sobre o tema “**Os Compromissos da Educação Básica: Formação para a Cidadania e o Trabalho**”. A abordagem inicial do tema ficou por conta

do Prof. Juan Carlos Tedesco, consultor da UNESCO, que discorreu sobre “A educação em um mundo de mudanças aceleradas”, defendendo a tese do esgotamento do modelo tradicional de articulação entre educação e desenvolvimento econômico. O Prof. Tedesco alertou-nos que as mudanças educacionais são lentas, pois exigem novas práticas e novas culturas, e que o grande desafio atual dos sistemas de ensino é o de garantir a inclusão dos que estão fora da escola. Essas novas crianças e adolescentes que estão passando a freqüentar agora as nossas escolas exigem novos professores, que atuem sem preconceito em relação à essa nova clientela, que traz à escola novos e instigantes desafios. Uma educação de êxito é uma educação que promove a equidade social e não a antiga competitividade. A nova competitividade presente no mundo do trabalho exige um saber mais crítico, com crescente grau de autonomia intelectual, mais solidário e comunicativo e que assuma o aluno como centro do processo educativo.

A seguir, apresentei, juntamente com a Prof^a Guiomar Namó de Melo, os resultados das fases de consulta à sociedade e aos professores, no âmbito do Programa Nacional de Mobilização por uma Nova Educação Básica. Esse programa implicou na realização de 12 audiências de consulta à sociedade, e no envolvimento de quase dez mil professores em 14 Unidades da Federação. Todos eles buscaram responder à seguinte questão: *o que é essencial para que a escola básica garanta, minimamente, a educação do cidadão, em termos de desenvolvimento de competências para a cidadania e o trabalho, com crescentes graus de autonomia intelectual?*

Após essas apresentações, teve início a fase dos debates com os participantes do primeiro Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação. Dos debates travados neste primeiro encontro, destacamos e trazemos aos educadores da Região Norte do País as seguintes **orientações e recomendações:**

- É urgente que a Universidade reflita sobre sua real contribuição na formação inicial e continuada dos professores.
- O essencial a ser garantido na educação básica é ensinar a pensar autonomamente, a escrever e falar com clareza e precisão. Não basta a educação a serviço da produção. O homem produtivo tem que ser, antes de tudo, cidadão.
- É impossível qualquer reforma educativa desvinculada da valorização do docente, peça chave em qualquer projeto educacional.

- É de suma importância o imediato reajuste do custo-aluno do FUNDEF, garantindo maior participação da União no referido fundo, cumprindo, assim, a legislação específica sobre a matéria.
- É inadiável e urgente a definição de uma clara política nacional de formação de docentes, inicial e continuada, aliada a efetivas políticas nacionais de encarecimento profissional e de valorização do magistério.
- Não basta a simples inclusão dos atuais excluídos da escola. É essencial que a mesma garanta melhores níveis de qualidade a todos os incluídos.
- Os cursos de formação inicial de professores poderiam integrar os primeiros anos de trabalho como parte prática dos referidos cursos de formação inicial de docentes.
- A melhor alternativa para a capacitação de professores em serviço, não se dá tão somente através de cursos oferecidos de forma individual a esses docentes, fora da escola e do contexto do seu projeto pedagógico.
- A melhor alternativa de capacitação de docentes em serviço consiste em executá-la dentro da escola, a partir do planejamento do próprio estabelecimento de ensino.
- A expressão da autonomia da escola é o seu projeto pedagógico e este exige trabalho em equipes multidisciplinares.
- É preciso fomentar e exigir planos de carreira docente tanto na educação básica quanto na educação superior.
- É preciso criar mecanismos de encarecimento de docentes sem que estes precisem sair da sala de aula, para assumir funções técnico-gerenciais e de supervisão.
- A escola tem que encontrar formas concretas de incorporação de outros profissionais e seus saberes, no dia a dia da escola, para além dos docentes e dos pedagogos.
- A escola ainda não descobriu como resolver a questão da qualidade dos serviços educacionais oferecidos para as populações mais pobres das periferias urbanas. Ela ainda não aprendeu a trabalhar com o fenômeno da educação das massas.
- As linguagens devem ser trabalhadas na escola básica como códigos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer competência.

- Há que se trabalhar pela articulação e definição de pacto federativo em torno de uma nova educação nacional, centrada no compromisso com resultados de aprendizagem e na constituição de competências cognitivas e profissionais.
- Há necessidade de articulação das áreas de educação e trabalho, para que programas do tipo primeiro emprego não acabem significando evasão da escola, por parte de jovens em idade escolar.
- Para que a escola se engaje no esforço nacional de superação das desigualdades sociais, ela precisa entender o drama das periferias das grandes cidades e os valores da solidariedade cultivados pelos seus habitantes.
- A expansão do ensino fundamental e médio junto às camadas populares e periféricas coloca para a escola a necessidade de vencer o desafio da qualidade do ensino, superando as barreiras de comunicação com essa nova clientela.
- O grande desafio atual é o de ensino de massas. Esse desafio tem que ser respondido conjugadamente, com os da formação inicial e da formação continuada de docentes, em estreita articulação com os respectivos planos de carreira do magistério.
- O professor que trabalha nas periferias das grandes cidades está pagando pela sua formação. Daí a urgência de definição de uma política nacional pública, que contemple claramente a formação de formadores.
- Há necessidade de se promover urgentemente maior articulação entre as áreas da educação e do trabalho, em especial com os conselhos reguladores e de fiscalização do exercício profissional.
- É preciso priorizar, no ensino fundamental, a expressão oral e escrita, de tal forma que todos aprendam a ler, escrever e contar com autonomia, aprendendo, também, a pensar e julgar autonomamente.
- A educabilidade hoje implica em uma educação solidária e cooperativa, e que desenvolva autoconfiança e auto-estima suficiente para desenvolver os respectivos projetos de vida com confiança e coesão social.
- Ninguém se conforma com a educação que tem. Daí que os desafios educacionais são muito simples e, ao mesmo tempo, muito complexos. Podem ser resumidos na seguinte máxima: aprender e aprender a aprender.

- Inovar com criatividade exige que se olhe sempre para as experiências desenvolvidas e se avalie a própria prática educacional. Não há receitas prontas. Estas são ditadas pelas demandas, as quais devem ser analisadas com lucidez pelos educadores.
- É urgente uma profunda análise das propostas de criação do FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, – pois quando se prioriza tudo corre-se o risco de não se priorizar nada – e a Constituição Federal prioriza o ensino fundamental como direito público subjetivo, prevendo sua expansão rumo à educação infantil, como responsabilidade primeira dos municípios e rumo ao ensino médio, como responsabilidade primeira dos estados.
- Há necessidade de se estruturar um sistema nacional de avaliação de competências e de certificação profissional de docentes.
- É preciso rediscutir urgentemente o pacto federativo, em um debate tripartite (União, Estados e Municípios), sobre financiamento da educação básica e superior, de forma que atenda os interesses e as necessidades de uma educação de massas.
- O Fórum Brasil de Educação deveria abrir um espaço maior para a apresentação de experiências institucionais bem sucedidas com a reforma da educação nacional, em todos os níveis e modalidades.
- Uma alternativa de espaço de comunicação entre os sistemas de ensino e as escolas poderá se dar de forma virtual, através de um site especialmente criado para essas apresentações, troca de idéias e debates.

Estas são as principais contribuições colhidas do primeiro Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação e que, agora, trago ao debate dos educadores da Região Norte do Brasil, neste Encontro Regional de Belém do Pará.

III Encontro Regional

Região Centro-Oeste – Goiânia

O Projeto Nacional de Educação – Políticas e Desafios

APRESENTAÇÃO

Dando continuidade às ações do Fórum Brasil de Educação, foi realizado nos dias 16 e 17 de setembro do ano de 2003, em Goiânia, o III Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação, objetivando discutir o tema “Projeto de Educação Nacional: Desafios e Políticas” contemplando a região Centro-Oeste. O encontro compreendeu uma Conferência inicial como o **Diálogo entre Gerações de Educadores** e duas mesas redondas.

A conferência de abertura do III Encontro foi proferida pelo Dom Marcelo Barros, Prior de Monitoria da Anunciação da Cidade de Goiás.

A primeira mesa redonda do III Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação contou com a participação da Professora Celene Cunha, Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Goiás e de Edson de Oliveira Nunes, Vice-Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

A segunda mesa redonda do III Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação contou com as participações da Professora Eliana Maria Franca Cordeiro, Secretária Estadual de Educação de Goiás, do professor José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás e do Conselheiro Nélio Bizzo, Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

O PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POLÍTICAS

*Dom Marcelo Barros**

Os cursos de Educação pela Paz incluem como disciplinas os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental; a segurança e assuntos de desarmamento, reconciliação, prevenção e resolução de conflitos, reconhecimento crítico da mídia, estudo do gênero, não violência e relações internacionais.

É para mim uma honra fazer a palestra inicial deste Fórum, mesmo sem ser especialista na área, sento a imensa responsabilidade de contribuir com este Fórum prestigiado por tantos companheiros e companheiras, peritos, que admiro e dos quais aprendo sempre. O que posso é partilhar com vocês algumas questões que sinto como desafios para o sistema de educação, e que andando por outras partes do mundo, tenho visto pessoas e comunidades, descortinando novos caminhos que podem provocar em nós o desejo não de copiar soluções de fora, mas de, a partir das realidades regionais e próprias brasileiras, reinventar soluções para os problemas que são nossos e também do mundo.

Permita-me recordar alguns problemas que são da própria concepção e sentido que damos à educação e outros, talvez a maioria, que são da sociedade na qual o projeto de educação se insere.

* Prior de Monitoria da Anunciação da Cidade de Goiás.

I. DANÇAR SOBRE A CORDA BAMBA DO CAOS – EDUCAR PARA QUE SOCIEDADE E PARA QUE MUNDO?

Na década de setenta, Woody Allen fez um filme chamado: “O Dorminhoco”. – trata-se de uma parábola sobre um homem que sofria de uma enfermidade incurável. Para evitar que morresse, foi congelado e guardado num refrigerador até que a humanidade tivesse o remédio para aquela doença. No século XXV, os cientistas descongelam o homem e o curam. Só que ele acorda, pensando que dormira oito horas. Percebe que usa roupas diferentes, fala uma língua antiquada e não conhece mais ninguém das pessoas que encontra na rua. Como acontece com quem passa anos numa prisão e de repente, tem de enfrentar o mundo de fora. Ou será que poderíamos dizer: em uma escola? Em poucos anos, a sociedade mudou, o mundo sofreu transformações técnicas, sócio-políticas e culturais. Os processos formativos não podem continuar sendo os mesmos. O que significa, hoje, educar e educar-se neste mundo globalizado e, ao mesmo tempo, cada vez menos integrado?

Muita gente tem tentado definir a nova *Paidéia* para o século XXI. Se nunca houve uma só educação ou modelo pedagógico, é indispensável, hoje, assumir a pluralidade e aprender com a diversidade. Entretanto, qualquer que seja a proposta para enfrentarmos os problemas e desafios como também as perspectivas e as políticas a serem definidas, deve partir de um olhar crítico e profundo sobre os grandes cenários do nosso tempo, isso que hoje se convencionou chamar de globalização, a sociedade telemática ou da multimídia, as culturas pós-modernas e tantas outras questões, que envolvem o mundo e o Brasil de hoje.

Quando falamos em educação, pensamos principalmente nas crianças e jovens. Certamente isso é traço de uma sociedade estabilizada, que tem a escola para moldar as gerações futuras à tradição que ela encarna. Mas, nesta sociedade, se o projeto educativo fosse moldar o educando à sociedade existente, não pode mais visar exclusivamente à geração mais nova. As mudanças são tão rápidas e desconcertantes que interpelam todos os setores sociais e a cada pessoa. Muitas vezes, a geração de 50 anos se sente menos educada e mais insegura para lidar com Internet, ou para ser capaz de inserir-se na sociedade atual do que a juventude e mesmo as crianças.

Evidente que no Brasil atual, o primeiro passo da integração social é ajudar a superar o analfabetismo funcional de milhões de irmãos e irmãs. As pesquisas revelam que só 25% do povo brasileiro dominam a leitura e conseguem escrever. (O Popular, 3ª f. 09/ 09/ 2003, Cidades, p. 3). Mas, será que para isso, basta um mutirão de alfabetização nos moldes de sempre? Uma pessoa subnutrida, vivendo em situações de violência urbana e vendo sua família desintegrar-se em um mundo cruel, consegue ficar decorando a diferença entre monossílabos e dissílabos, ditongos ou tritongos?

Certamente, os companheiros e companheiras, inseridos no Fórum Brasil de Educação estão planejando como atualizar, para este início de século as instruções da educação libertadora e da pedagogia do oprimido do nosso mestre Paulo Freire, proclamado pelas universidades do mundo inteiro como “o educador do século XX”, tem certamente uma herança para nos deixar para o século XXI. Se fazemos “fórum” é porque a voz do mestre ainda ressoa em nossos ouvidos e corações: “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. As pessoas se educam reciprocamente, em diálogo e no confronto permanente com a realidade”.

Nestes últimos dez anos, o que ocorreu de importante no Brasil e no mundo?

De um lado, é cada vez maior o número de pessoas que reconhecem, apesar de sua prepotência e do seu dogmatismo, que o atual sistema mundial está desmoronando. O fracasso reconhecido pelos próprios organizadores da 5ª Conferência da Organização Mundial do Comércio, nestes dias, em Cancun, é um exemplo disso. Do ponto de vista político, mesmo nas altas esferas dos organismos que comandam o sistema mundial, a cada dia, surgem vozes novas que se somam ao exército de pessoas convencidas de que a atual (des)ordem só tem saída com uma mudança de estruturas. Foi no Brasil que surgiu o grito: “Um outro mundo é possível!”. Hoje, dizemos: outros mundos ou outras formas de organizar este mundo devem ser possíveis e são necessárias.

O próprio nome “Fórum Brasil de Educação” nos remete a esta inspiração alternativa e criativa de novos caminhos. Para que ele seja fiel à sua intuição original e à sua natureza, é preciso situá-lo dentro desta família maior dos fóruns sociais e deste amplo movimento de alter-mundialidade que na América Latina não surge de livros ou da cabeça de intelectuais de esquerda, e sim dos movimentos populares.

Neste sentido, é importante verificar que na América Latina, estamos testemunhando uma verdadeira ressurreição dos povos indígenas. Quando eu era criança, os livros de escola chamavam os povos indígenas de pré-colombianos e na História do Brasil, o capítulo sobre os povos indígenas era logo depois da “descoberta” e antes de tratar das capitânicas hereditárias. E ficava na criança aquela tese indiscutida de que índio é coisa do passado longínquo, sendo confirmada pelos filmes de faroeste que víamos no cinema.

O dia 1º de janeiro de 1994 era a data na qual o México passava a integrar a Nafta, tratado do livre comércio dos países da América do Norte. Na noite anterior, das florestas de Chiapas, um lugar longínquo que o mundo nem sabia que existia, soou o grito dos povos indígenas retomando o ideal zapatista de uma terra para todos. Propunham uma revolução não violenta e embora tenham tido mártires, e até hoje sofram muito, conseguiram inserir os povos indígenas na discussão dos grandes problemas do país. Depois de 500 anos de silêncio, estamos aqui, temos uma palavra a dar e esta palavra pode ser de paz e justiça para toda sociedade.

No Equador, os povos indígenas criaram a CONAIE, que representa uma força tão grande que conseguiram destituir o presidente da República, sendo o mesmo grupo responsável pela eleição do atual presidente, ainda que o mesmo os esteja decepcionando.

No Brasil mais de 30 povos indígenas, considerados extintos, se reorganizam e conseguem uma palavra que ecoa no mundo inteiro. Parece que na América Latina e no Brasil, as intuições de educadores como Edgar Morin sobre a complexidade, compreendida como complementariedade, e esta abertura do pensamento para a unidiversidade, se realizam não a partir da intelectualidade ou do mundo escolar; saltam da vida para a esfera da educação, brotam dos povos excluídos e dos movimentos sociais para dentro das agendas da educação. São os movimentos sociais e a realidade do próprio mundo que estão exigindo atenção ao ser humano unidual, à urgência de integrar o singular, o local e o temporal para formar o universal.

Eu estou voltando da Itália, onde falei em um congresso internacional cujo tema era “De vítimas a protagonistas da história”. E ali encontrei representantes de vários povos indígenas falando para políticos e educadores, do chamado “primeiro mundo”.

Se na Europa e nos Estados Unidos, muita gente contesta um projeto educador voltado, exclusivamente, para o mercado de trabalho, no qual as pessoas se especializam como técnicos, – mas perdem a sabedoria da inter-disciplinariedade, no Brasil, isso seria muito mais escandaloso, devido a alta concentração de renda e de desemprego.

Que sentido tem para nós, continuar o modelo de escola que prepara técnicos super-especializados em um setor da ciência e ignorante de todo o resto da vida? Como apostar mais na inter-disciplinariedade da sabedoria? Como tornar nossa universidade verdadeira “uni-diversidade”?

2. DESAFIOS DO MUNDO E DA EDUCAÇÃO

O primeiro desafio que percebo é, ao mesmo tempo, que os meios de comunicação apresentam o mundo como uma grande aldeia global, no campo da educação vivemos ainda em universos paralelos e que se desconhecem. Na maioria dos casos, a escola e os processos educativos continuam alheios a este mundo dos movimentos sociais. Olhando de fora, tenho a impressão de que a escola é cada vez mais auto-referente. Não tem interlocutores. No tempo da ditadura, a educação brasileira vivia a relação MEC- USAID. Hoje, a escola não tem porta aberta para a rua e os gritos dos movimentos sociais não entram nas salas de aula. Se continuar assim, nem a escola prepara os jovens para a vida, nem a vida do país será beneficiada pela educação que vem das escolas.

Talvez, por causa disso, ainda existe um desnível de consciência social entre a geração que viveu as lutas pela democratização e a juventude atual. É emocionante ver que, cada vez mais, aumenta o número de jovens que participam dos movimentos sociais e desta busca de uma altermundialidade. Mas, não podemos levar na brincadeira a matéria de capa da revista *Época* da semana passada: “País liberados, filhos quadrados”. Será que a escola e os processos educativos não têm nada a ver com o fato de que, muitas vezes, os homens e mulheres de 50 anos são mais abertos e sensíveis social e politicamente do que a geração dos seus filhos?

Há dois anos, a ONU realizou uma conferência em Madri sobre “Educar para a Tolerância”. Abdelfattah Amor, educador tunisiano, relator especial

das Nações Unidas, declarou: “Na maioria dos casos, a escola ainda educa os jovens para excluírem outros seres humanos. No mundo inteiro, a educação escolar continua contribuindo para a intolerância e a incompreensão entre culturas e principalmente entre religiões”.

Existe uma violência visceral e desconexa que invade nossas escolas no Brasil inteiro e, mesmo aqui, em Goiânia. Cada vez que um aluno atira em outro ou que há casos de violência escandalosa, todo mundo fica chocado e nós procuramos apagar o fogo sem nos perguntar: – o que está originando esta cultura de violência.

Muitos autores consideram o sistema educativo como uma estrutura violenta em si mesmo, e lançam a pergunta sobre a possibilidade de educar para a paz no atual sistema educativo. Infelizmente, a própria escola, de uma maneira geral, tem uma tradição de violência. Há não mais de 50 anos, em muitos lugares, eram comuns as punições físicas. Hoje não é mais assim, mas todos nós sabemos que, no Brasil, ensinar e aprender continuam associados a punir e premiar. Além disso, na escola sempre se processou à racionalização das violências, de todo tipo de violência, sejam físicas, psíquicas e simbólicas.

Para o educador espanhol Xesús Jares, “educar para a paz deve fazer-nos conscientes, em primeiro lugar, da contradição, às vezes, insolúvel, que supõe educar para a paz em meio que por sua natureza e funcionalidade é violento” (JARES, 1999, p. 175). Para o francês Jean-Marie Muller, a educação para a não-violência passa pela não-violência da educação (MULLER, 1995, p. 177). Trata-se, portanto, de começar a compreender a própria contribuição da escola no processo de formação e consolidação desta razão bélica, começando a falar da violência da escola. Muito do que qualificamos de violência na escola é um protesto contra a violência da escola. Tais colocações apontam para a importância de considerar, atentamente, a análise dos mecanismos através dos quais, a escola perpetua instrumentalmente a violência e se coloca a serviço de uma sociedade violenta[8]. Também aponta para a superação da contradição entre o currículo legal e o currículo ação, entre o que se estipula e o que se pratica (JARES, 1999, p. 180).

É claro que esta escola que o ministro da ONU alude, situa-se no coração de sociedades que cada vez mais se fecham ao diferente. Os países ricos fazem leis mais duras contra a migração de latino-americanos e africanos. As diversas religiões, ao invés de colaborarem para a Paz e

o Amor, vêm se fortalecer movimentos fundamentalistas e fanáticos que fazem crescer no mundo o ódio e a intolerância cultural e religiosa.

Um outro desafio, intimamente ligado a isso, é a necessidade de democratização do processo escolar. Como combater a violência espalhada na sociedade se no próprio mundo da educação, compactuamos com a violência muda da segregação e do autoritarismo? Sempre que a palavra é negada, a violência emerge. O Fórum Brasil de Educação se quiser representar uma esperança de caminhos novos, têm de ajudar a sociedade a não pensar a escola como se planeja um bar ou uma loja de sapatos, em um Shopping-center (tenho sempre má impressão quando encontro um Colégio em um Shopping), e sim como um laboratório no qual se ensaia um mundo mais justo e de convivência fraterna.

3. A ARTE DE AJUDAR O DIA A NASCER

No antigo filme Orfeu Negro que ganhou a Palma de Ouro de Cannes em 1960, dois meninos negros de uma favela do Rio de Janeiro disputavam qual deles, tocando violão despertaria e faria o sol nascer. E um deles descobriu que todas as vezes que, bem cedo, pela manhã, sentava numa pedra na direção do mar e tocava bem o seu violão, o sol obedecia aos seus acordes e nascia todo faceiro para iluminar o dia.

O Fórum Brasil de Educação pode ser um gesto assim de tocar violão para o sol nascer. E para que essa magia dê certo, concluo esta conversa com algumas pistas:

- O Fórum como articulação libertária de nossos sonhos.

A sociedade nova, os outros mundos possíveis não cairão do céu, nem surgirão espontaneamente... É preciso que possamos desenvolver uma sensibilidade nova, valorizar o que já está nascendo e articular as diversas iniciativas em um grande mutirão de amor solidário. Tudo isso é uma missão educativa nova e para a qual temos de nos preparar.

A primeira coisa que terá de ser feita para construir este novo possível será sonhá-lo. Na Agenda Latino-americana de 2004, Dom Pedro Casaldáliga diz claramente: “O novo não virá, a menos que muitos e muitas o sonhem utopicamente, esforcem-se para configurá-lo como sonho e projeto, como esperança. Para que venha o mundo novo, é

preciso pôr para trabalhar a imaginação, a fantasia, a esperança, a utopia. Sonhar o outro mundo possível é um primeiro passo para fazer com que aconteça, com que nasça”.

O Fórum Brasil de Educação é filho de um novo modo de fazer política. Ele precisa ser expressão de nossos sonhos. E se aceitamos sonhar e expressar os sonhos, poderemos ousar os primeiros passos neste mundo novo no campo da educação.

- Um processo educativo baseado na Paz como cultura e projeto.

A educação pela Paz é um processo participativo que muda nosso jeito de pensar e promover o aprendizado da paz e da justiça. Em maio de 1999, foi lançada em Haia, na Holanda, a Campanha Global de Educação pela Paz com dois objetivos: o primeiro é criar reconhecimento público e suporte político para a introdução da Educação pela Paz em todas as esferas da educação, incluindo a educação não formal, em todas as escolas do mundo. O segundo é promover a educação de professores para que possam ensinar a partir de uma cultura de paz e pela paz.

Esta campanha congrega grupos que se concentram em Direitos Humanos, desarmamento, meio ambiente, direitos feministas e justiça social, trabalhando para a abolição das guerras atuais.

Os cursos de Educação pela Paz incluem como disciplinas os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável e educação ambiental; a segurança e assuntos de desarmamento, reconciliação, prevenção e resolução de conflitos, reconhecimento crítico da mídia, estudo do gênero, não violência e relações internacionais.

A metodologia da Educação pela Paz encoraja o pensamento crítico e prepara os estudantes para agir de acordo com suas convicções e solidários às grandes causas do mundo.

- O Fórum como processo de mudança pessoal de vida.

Não adianta trabalhar por um mundo novo e por uma educação nova se não aceitamos começar por nós mesmos.

É certamente um desafio para a educação constatar que, a imensa maioria dos brasileiros que mais serviços prestam ao sistema de corrupção, são pessoas educadas nas escolas e com altos graus de instrução. É urgente aprofundar os valores éticos indispensáveis para a vida pessoal e social.

A educação precisa ser integral, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades físicas, mentais, emocionais e espirituais do ser humano.

A incorporação e a aplicação de valores morais em todos os níveis de decisão e atuação é outra transformação que urge em nosso país. A ética não pode continuar a ser uma camada superficial de tinta, adicionada ao edifício social apenas para encobrir as falhas estruturais do projeto ou torná-lo menos repugnante. Ela deve tornar-se a primeira consideração, o fundamento e eixo transversal de todos os empreendimentos¹.

Outro modo de ser humano é possível e necessário. Precisamos fortalecê-lo, assumindo cada um de nós o compromisso de ensaiar esta mudança em sua vida pessoal. Este “Fórum Brasil de Educação” só cumprirá plenamente sua tarefa se for ao mesmo tempo um Fórum Brasil de auto-educação”. Não estamos aqui apenas para falar sobre os alunos como objetos do nosso trabalho de educadores. É preciso que, aqui, aceitemos nos rever, nos colocar em questão e sermos avaliados uns pelos outros.

É preciso viajar para o mais profundo, até o poço de onde saem o bem e o mal, o manancial da mudança, não só uma mudança de época, mas também, e, sobretudo, uma mudança pessoal. Eu espero que, para isso, as diversas religiões dialoguem e os muitos caminhos espirituais se encontrem. Todos não voltados para si mesmos, mas para ser portadores de sentido e indicadores de horizontes últimos e maiores para o ser humano. Aí faremos um grande mutirão para a construção do ser interior.

Uma palavra final:

Temos de aprender a dançar sobre o caos, – porque de um lado temos de acolher e assumir a realidade atual com suas contradições e indeterminações vendo o que é possível construir. Se formos esperar uma situação ideal para construir algo novo, nunca sairemos da utopia para a topia, do ideal para o real. Do outro lado, sobre a corda bamba deste caos, estaremos dançando a esperança e ensaiando a ousadia de tecer novos mundos possíveis.

¹ FEIZI M. MILANI S. é médico, presidente do Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos.

“Pergunto coisas ao buriti e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. (João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas).

O PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POLÍTICAS

*Celene Cunha**

A criação de uma agência para o desenvolvimento de ensino de graduação é uma proposta que está sendo encaminhada junto ao MEC, uma agência semelhante a CAPES, que pudesse promover o fomento, o desenvolvimento do ensino de graduação e, para isso, será preciso promover algumas ações, reorganizar currículos, articular todos os níveis do sistema, fortalecer a relação entre a educação básica, graduação e pós-graduação, incentivar parcerias e o acesso a diversos programas.

Bom dia a todos, agradeço o convite para participar desta mesa e cumprimento os meus colegas de mesa, agradeço, inclusive, a oportunidade de ouvir a Prof^{ta} Raquel, a Prof^{ta} Maria Helena, que fizeram intervenções tão brilhantes, sensíveis e profundas.

Meu desafio aumenta ao falar o tema que me propus, principalmente porque, Prof^{ta} Maria Helena, essa contradição que a Senhora apontou da formação, à medida que a titulação do professor aumenta, tem gerado uma contradição imensa no interior da universidade. Nós, Pró-Reitores de Graduação, estamos enfrentando esse desafio, o distanciamento do professor titulado do ensino de graduação; essa dificuldade tem se aprofundado, e a contradição também, no interior da universidade e, por isso, temos que rever, assim como tudo o que a Senhora disse, nos provoca e nos conduz a uma reflexão.

Mas, pretendo falar, como Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Goiás, das angústias e das dificuldades que a Universidade

* Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Goiás.

tem enfrentado, particularmente no ensino de graduação e, também, falar de um projeto que tem sido construído por um conjunto de pró-reitores de graduação do Brasil. Portanto, muito do que vou falar reflete essa experiência de um fórum, onde estão presentes os pró-reitores das universidades públicas, privadas de diferentes naturezas e confessionais.

Estamos percebendo que existem muitas questões em comum, mais proximidades do que diferenças; dessa forma, o que vou dizer aqui, reflete essa experiência e tem uma relação com as questões levantadas pela Prof^a Maria Helena e, também, muito do que vou dizer reflete um projeto ou um caminho, – pelo menos temos uma indicação de onde queremos e de onde podemos chegar.

E para falar disso, é importante que eu explicito qual é o papel ou a função social da universidade no meu entendimento. Essa função social deve se orientar ou se orienta, a depender da instituição, pelo direito de todas as pessoas a uma vida digna e, mais ainda, no contexto da sociedade do conhecimento, a função da universidade é de ampliação democratizante do acesso ao conhecimento, acho que essa deve ser uma missão da universidade. Deverá se orientar, não só pelos desafios tecnológicos, mas, também, pela ética no que diz respeito a toda a amplitude da existência humana e, assim, a universidade deve buscar o equilíbrio entre a vocação técnico-científica e a vocação humanística e, – é nessa interseção que reside o papel da instituição promotora da cultura, da formação, sendo este ponto de vista da formação que pretendo falar.

Então, a formação de recursos humanos, que é a nossa tarefa, a formação do ser humano e, hoje, há um entendimento que essa formação deve perpassar, não digo que isto esteja acontecendo na prática, todo o sistema nacional de educação, desde a educação básica até a pós-graduação no interior da universidade. Portanto, devemos fortalecer a relação entre todos esses níveis, a partir de uma compreensão, de uma formação de sociedade, desse projeto que existe latente em nossa sociedade, que precisa ser explicitado.

E para isso, com certeza, deve levar-se em conta a ampliação do sistema de ensino superior, a partir do entendimento de que a educação é um bem público, que deve ser ampliado com qualidade e deve estabelecer-se uma relação entre os sistemas públicos e privados, garantindo o acesso e o compromisso do Estado com responsabilidade, com co-responsabilidade

de diferentes instâncias e, principalmente, com o financiamento, o fomento, a avaliação e acompanhamento desse processo. E essa formação deve levar em conta o perfil do profissional do Século XXI, considerado por alguns filósofos e pensadores como o século do conhecimento, onde o que se espera do profissional de educação a compreensão da complexidade desse mesmo conhecimento, ainda que o atual sistema de ensino superior tenha dificuldade de dar conta de toda essa tarefa, ou seja, do trabalho em grupo, da interdisciplinaridade, da ética, do humanismo, da criatividade, da educação continuada, do conhecimento acadêmico profissional, do entendimento de outras línguas, enfim da consciência da importância do profissional cidadão. Sendo esse o perfil do profissional que esperamos formar e, nem digo que a universidade brasileira tenha, com base em suas limitações, condições de formar esse profissional, com esse perfil delineado. E para isso, devemos focar as mudanças que vêm acontecendo na educação brasileira, já de algum tempo, seja quanto ao projeto pedagógico, a estrutura curricular e a flexibilização dos conhecimentos.

O projeto pedagógico deverá ser entendido como o grande projeto da universidade, de cada universidade em particular e de cada curso, também, na sua autonomia, tendo com esse objetivo a melhoria dos cursos, para só então definir o perfil do profissional desejado para cada área. Isso tudo, levando em conta o perfil anterior, já citado, a atualização dos programas e flexibilização dos currículos, a valorização da integração do ensino, pesquisa e extensão, porque é uma enorme dificuldade; essa integração tem de ser buscada, a interdisciplinaridade, a formação do profissional cidadão, o intercâmbio entre as diferentes instâncias, a valorização das atividades acadêmicas complementares ou diversas e a importância do estágio como atividade curricular articuladora entre a teoria e a prática.

Estou focando apenas um desses pontos porque, talvez, seja uma das maiores dificuldades dessa relação que nós colocamos, porque dessa interação surge, digamos assim, a verdadeira produção do conhecimento, que é essa interação entre ensino, pesquisa e extensão, ela é que na verdade produz o conhecimento novo, a necessidade profunda de reformulação das práticas pedagógicas vigentes para exercitar essa interação, a prática da docência, a capacitação dos docentes, uma nova cultura na gestão do currículo, o que é extremamente difícil.

Essa mudança, como bem salientou a Prof^ª Maria Helena no final da sua exposição, precisa perpassar todos esses processos, seja na aprendizagem ou na avaliação; então, nessa interação entre pesquisa, ensino e extensão é preciso, inclusive, mudar algumas práticas, como por exemplo, nos cursos de licenciatura, a idéia de fortalecer o ensino com pesquisa. Nessa mudança é importante estimular a atividade questionadora e investigativa, com a compreensão da realidade em que está inserida, e o incentivo à participação dos alunos em programas e projetos integradores de ensino, pesquisa e extensão.

Tudo isso passa também pela qualificação do corpo docente que é uma meta de boa parte das universidades; como todos sabem, as universidades públicas têm o maior índice de titulação, e as universidades confessionais ou particulares estão buscando investir nessa área para elevar a sua titulação. Também passa pela qualificação do processo ensino-aprendizagem, promover a formação continuada, atualização e novas tecnologias aplicadas ao ensino, bem como a participação efetiva no processo coletivo de planejamento e gestão acadêmica; a qualificação do corpo técnico-administrativo, do corpo discente, procurando envolver o aluno do ensino superior nos diferentes momentos do processo e de diferentes maneiras, por exemplo, o estímulo ao intercâmbio institucional.

Nas universidades federais, recentemente, foi assinado um protocolo, um convênio denominado mobilidade estudantil, no qual os alunos das universidades federais, das cinquenta e tantas instituições do Brasil, poderão realizar intercâmbio de até um ano em outra instituição que não a sua de origem, é um projeto patrocinado pela Associação dos Reitores das Universidades Federais e que já está em vigência. O fomento é, extremamente, necessário para essa mudança, e aí envolvendo todo o sistema possível de promover o financiamento, conforme referiu a Prof^ª Raquel, seja através dos fundos setoriais, do CNPq e das diferentes instituições similares.

Gostaria ainda de chamar a atenção para o ensino de graduação, sendo essa uma questão amplamente debatida nesse Fórum, inclusive junto ao MEC – o ensino de graduação é um segmento do ensino superior que, nos últimos anos, ou quase nunca, tem recebido fomento ou incentivos ou qualquer forma de financiamento, esse é um nó que temos sentido; e, mais precisamente, como Pró-Reitora de Graduação

a gente sente isso na pele, todas as dificuldades dessa esfera de ensino no interior das universidades. Por isso temos uma proposta bastante objetiva nessa direção, que é o sistema de educação, ciência e tecnologia integrando nessa área os investimentos e fomentos em linhas já definidas.

Vou avançar mais um pouco, a avaliação que é algo em curso e tivemos a oportunidade de participar do debate com essa comissão que apresentou a proposta de avaliação do ensino superior no Brasil, apresentando as nossas sugestões, onde muitas delas foram acatadas. Na verdade, o que se considera essencial em uma avaliação é o respeito, a identidade institucional, a globalidade, a participação de todos os segmentos, comparabilidade, continuidade do processo e a sistematização, questões que foram amplamente contempladas nesse projeto divulgado recentemente, além da avaliação interna e externa e a consolidação da avaliação institucional.

Eu gostaria, na verdade, de focar mais nesses temas, eu não diria problemas, mas desafios a enfrentar no que se refere ao ensino de graduação que é a questão do acesso, da qualificação, da avaliação, a formatação de um plano nacional de graduação, o programa de apoio às licenciaturas, a formação de professores, que é algo extremamente necessário, as diretrizes curriculares, a viabilização da implementação das diretrizes curriculares, as novas tecnologias – nas suas diferentes manifestações e, por fim, a criação de uma agência para o desenvolvimento de ensino de graduação, uma proposta que está sendo encaminhada junto ao MEC, uma agência semelhante a CAPES, que pudesse promover o fomento, o desenvolvimento do ensino de graduação e, para isso, será preciso promover algumas ações, reorganizar currículos, articular todos os níveis do sistema, fortalecer a relação entre a educação básica, graduação e pós-graduação, incentivar parcerias e o acesso a diversos programas.

Finalizando, quais são as nossas perspectivas?

Reorganizar os currículos, promover a articulação da graduação, incentivar as parcerias, produzir documentos sobre a formação de professores, – na verdade a idéia é produzir um programa de apoio às licenciaturas e à formação de professores, participar do fórum permanente da política de formação de professores e de ensino fundamental que, efetivamente, já estamos participando.

Na perspectiva de mudanças, alguns encaminhamentos já estão sendo protocolados e formatados, que não vou me deter para discorrer sobre todos eles, mas gostaria de enfatizar que, nesse processo de transformação ou de mudança do ensino de graduação, o que estamos sentindo, nesse momento, entre os Pró-Reitores de Graduação, que militam no cotidiano das universidades, é a existência de, pelo menos, uma intenção, uma abertura para ouvir ou para se sensibilizar diante das dificuldades da universidade brasileira no que se refere à formação humana, a essas dificuldades, de forma a minimizar os gargalos e otimizar esse processo.

Podemos discorrer um pouco mais sobre isso no debate, mas, o importante de tudo isso é a constatação de que existe um caminho, existe um projeto, sabemos das nossas necessidades, das nossas possibilidades, e é isso que gostaria de deixar aqui nesse Fórum, reiterando a contribuição que a universidade pode dar nesse processo. Muito obrigado.

O PROJETO DE EDUCAÇÃO NACIONAL: A DESATENÇÃO AOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES¹

*José Carlos Libâneo**

Inicialmente, desejo agradecer aos organizadores deste encontro o convite para participar desta. Cumprimento o moderador da mesa, Professor Antonio Cappi, a Prof^a Eliana Maria França Carneiro, nossa ilustre e dinâmica Secretária de Educação e o Prof. Bizo, integrante do Conselho Nacional de Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Há muitas coisas que precisam ser discutidas nesse tema tão amplo proposto nesta mesa redonda de hoje. Farei uma intervenção baseada na minha própria especialidade que é a escola, a didática, o ensino. Sendo assim, na minha condição de pedagogo, vou falar sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação aos aspectos internos da escola. Definindo mais precisamente meu tema, quero falar sobre a *desatenção, o despreço dos sistemas de ensino em relação aos aspectos pedagógico-didáticos, isto é, à qualidade interna das aprendizagens escolares*. Desatenção e despreço por parte de quem? Por parte dos órgãos normativos do sistema, por parte dos planejadores e gestores do sistema que integram os órgãos intermediários do sistema tanto em âmbito federal, quanto estadual e municipal e por parte, também, do meio intelectual em que milito, dos pesquisadores em educação.

* Professor da Universidade Católica de Goiás.

¹ Texto de palestra transcrito de gravação, revisto pelo autor.

Quero deixar claro aos presentes que não estarei fazendo nenhuma crítica pontual a políticas e normas do CNE, políticas da Secretaria da Educação do Estado de Goiás ou do Município. Vou apresentar aqui uma análise de conjunto a partir dos meus quase 40 anos de trabalho exclusivamente no campo educacional, vou dizer como eu vejo algumas questões cruciais da educação nacional. Quero pensar alto sobre algumas teses polêmicas que podem não agradar pessoas que estão me ouvindo, mas entendo que este é um momento de debate e até agradeço aos organizadores do Encontro a oportunidade de poder ser ouvido.

Minha tese central é a seguinte: quanto mais se fala em qualidade de ensino, tanto na linguagem do mundo oficial quanto na linguagem dos educadores dito progressistas e até na linguagem da crítica acadêmica, mais vem aumentando a distância em relação às questões mais concretas, mais reais da escola, ou seja, o trabalho de sala de aula, o trabalho direto que os professores realizam com os alunos.

Quero dizer, em outras palavras, é que é visível uma desqualificação social do trabalho na sala de aula e do trabalho em cima das aprendizagens dos alunos no cotidiano da escola, resultando disso uma desvalorização do professor, mas também numa desqualificação acadêmica da pesquisa nessa área. Estou envolvendo na minha tese não apenas os legisladores, os gestores do sistema, mas também o meio acadêmico do campo educacional.

O que estou falando aqui, explicitamente, é que há uma separação e um distanciamento, um muro entre a legislação, as políticas e diretrizes, o mundo acadêmico, e as questões pedagógico-didáticas efetivas da sala de aula. É paradoxal que isto aconteça. Os professores e professoras que atuam ou já atuaram na linha de frente do sistema de ensino que estão aqui me ouvindo não de concordar comigo que é na sala de aula, é na ponta do sistema que as coisas efetivamente mudam, é lá que sabemos o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem. No entanto, é a qualidade do trabalho da sala de aula que está sendo esquecida. Por exemplo, não há como fechar os olhos à informação recentíssima do SAEB de que 64% dos alunos de 5ª série não aprenderam a ler e escrever. Isto me assusta mais quando vejo que as soluções postas para enfrentar este problema são soluções que têm sido, a meu ver, inócuas, inclusive aquelas implementadas em administrações que se auto-intitulam progressistas.

Anunciado o tema, vou falar sobre os três pontos da minha exposição: 1º) o que é que tem sido entendido por qualidade no ensino, porque é este o problema que diz respeito a como estamos enfrentando a questão dos 64% dos alunos de 5ª série que não sabem ler e escrever. 2º) quais são as conseqüências concretas destas posições em relação à qualidade de ensino nas medidas que têm sido adotadas em vários estados e municípios. 3º) qual é o meu ponto de vista sobre critérios de qualidade de ensino ou critérios de qualidade em relação às aprendizagens escolares.

Primeiramente, o que eu penso e o que tem sido entendido por qualidade de ensino?

Penso que há quatro posicionamentos em relação à qualidade de ensino. O primeiro, vou identificar como sendo aquele dos discursos marcados por análises externas à escola, quer dizer aquelas análises de conjunto, genéricas, a respeito da escola, muito a gosto de filósofos e sociólogos da educação. Nesses discursos marcados pela análise externa à escola vou distinguir duas abordagens: a primeira se caracteriza por aquela posição de denúncia do atrelamento da escola a interesses políticos, por exemplo, atualmente, ao modelo neoliberal, ao mercado, etc. Fala-se de uma qualidade, portanto, que não se quer e apela-se para uma vaga idéia de uma educação crítica, que alguns chamam de qualidade social, qualidade democrática. Reconheço que são análises críticas freqüentemente muito bem elaboradas, sobre políticas educacionais, diretrizes curriculares, PCNs, gestão do sistema de ensino, etc. Mas, pela falta de vínculo concreto destes discursos com as escolas e as salas de aula, eles são mais retórica do que explicitação de critérios efetivos de qualidade de ensino. Ou seja, aproveita-se pouco deles quando se trata de ver a escola por dentro, eu digo que muitos colegas sociólogos e filósofos falam de escola, mas quando chegam na porta eles não dão conta de abri-la e muito menos de entrar nela.

A segunda abordagem dentro das análises externas da escola é a chamada posição pós-crítica, às vezes chamada de pós-moderna. São críticos ferozes da escola, a escola para eles faz muitas coisas erradas, discute o saber baseado na razão quando a razão já estaria fora de moda, há uma cumplicidade dos saberes sistematizados com as relações de poder, quer dizer, há uma imposição de saberes para controlar a sociedade, a escola não considera as diferenças, a escola usa uma linguagem inadequada, etc. Além disso, outros autores pós-críticos da

escola enaltecem o lado emocional, o imaginário, o cultivo da diferença, o lado do prazer, etc., como por exemplo, o livro recente publicado de dois autores conhecidos, “Por que não gosto da escola?” ou algo assim, tipo aquela escola que eu tive, aquela escola chata, enjoada.

O segundo posicionamento em relação ao entendimento da qualidade de ensino refere-se a propostas voltadas para aspectos internos do funcionamento da escola centrando-se especificamente nas questões organizacionais. Qual a idéia que se passa aí? As pessoas dizem o seguinte: vamos melhorar as formas de organização e gestão da escola, se houver eficiência, se a escola estiver bem organizada, se os papéis estiverem bem definidos e tiver boas condições de funcionamento, material, prédio, computadores, etc. estarão criadas as condições para melhorar a aprendizagem. A idéia é mais ou menos esta: melhoremos a gestão implantando medidas organizacionais, projetos e planos bem detalhados, vamos eliminar a seriação, vamos introduzir ciclos, vamos botar computador, TV a distância, entrar no mundo da informação implantando novas tecnologias, e teremos a melhoria da qualidade de ensino, a qualidade virá em acréscimo. Em outros casos, na mesma linha de investimentos nas formas de organização e gestão, aposta-se na gestão participativa, na participação das decisões, na eleição de diretores, entendendo que isso cria um clima democrático e os professores se envolvem mais com a escola e tudo isto irá se projetar na melhoria do ensino. Nada mal se a democratização das relações internas fosse efetivamente um meio de democratização do ensino, isto é, de melhores condições de aprendizagem para todos os alunos.

No terceiro posicionamento estão os que buscam a qualidade de ensino em mudanças na organização curricular. Nessas propostas, na maior parte das vezes auto-proclamadas de progressistas, a qualidade de ensino seria obtida através de duas modalidades muito próximas mas possíveis de serem diferenciadas. A primeira delas é aquela posição que diz a escola tem de dar mais ênfase aos processos do que aos produtos, quer dizer, nesse modo de colocar o problema, os processos estariam colocados em oposição aos produtos porque, dizem, não importam os resultados, importam os processos. E, por isto fala-se até de um currículo como processo, de uma avaliação como processo, é um currículo baseado nas experiências cotidianas, nas narrativas mais do que no saberes sistematizados, na instituição de formas novas de relações sociais em

termos de gestão. Uma segunda modalidade nesta ênfase nas mudanças curriculares consiste na recusa do currículo tradicional, do currículo por grades de disciplinas, adotando-se um currículo integrado. A escola alternativa nesse sentido teria sua qualidade não nos conteúdos científicos, não nos saberes sistematizados, mas na articulação, na vivência dos aspectos sócio-culturais e do cotidiano vivido pelos alunos, a escola seria eminentemente um espaço de socialização muito mais do que um espaço de aprender conteúdos e um lugar de desenvolver vivências e processos culturais, que é uma visão, ao meu ver, bastante sociologizada de escola. Essas propostas são conhecidas, trabalham com temas geradores, com projetos, às vezes associados à organização por ciclos de escolarização e promoção automática.

Encontro, finalmente, um quarto posicionamento, ligado a medidas que eu vou chamar de psico-pedagógicas, eu diria que seria o posicionamento vinculado à proposta nacional dos PCNs, por exemplo, e essa proposta seria, ao meu ver, bastante psicológica ou psicologizante, quer dizer, uma idéia muito explícita de que a escola precisa respeitar o ritmo de desenvolvimento natural da criança (a palavra “natural” aqui é muito importante), trabalhar mais com os processos do que com os produtos, flexibilizar as práticas de avaliação, daí a introdução do sistema de ciclos.

Todos sabem que essas quatro posições vêm sendo adotadas em vários sistemas de ensino do país e largamente difundidas nos cursos de pedagogia, e para muitos dos que me ouvem isso não é assim muita novidade. O primeiro posicionamento, que chamei de crítica externa, faz muito barulho mas pouco ajuda nos problemas mais concretos da escola. O segundo e o terceiro dão ênfase ora nas práticas de gestão ora na organização curricular, ora nas duas ao mesmo tempo e carregam a ilusão de que se você valorizar os processos de gestão democrática, as vivências culturais cotidianas dos alunos, não há necessidade de preocupar-se com os problemas de aprendizagem mais concretos, com a melhoria da sala de aula. As práticas conscientizariam muito mais do que os conteúdos. O que quero dizer, em resumo, é que essas posições, com exceção da quarta, revelam um descaso pela sala de aula, pelos conteúdos e pelas formas mais convencionais de ensinar. Praticamente se dissolve a preocupação com os processos internos do aprender, com aquilo que acontece efetivamente nas salas de aula, reduz sensivelmente

a importância dos conteúdos escolares e também trabalha pouco com as questões mais concretas ligadas ao trabalho dos professores na sala de aula, quer dizer, a meu ver, existe aí uma secundarização da sala de aula, do trabalho do professor, da aprendizagem sistemática por parte dos alunos.

Passo agora para o segundo ponto da minha exposição: como essas concepções de escola e de qualidade de ensino resultam nas atuais medidas relacionadas com a organização da escola e do currículo. Quero dizer que são essas idéias que vão produzir, gerar, inspirar medidas concretas que estão sendo adotadas em vários sistemas de ensino. Vou citar aqui algumas delas: a introdução dos ciclos de escolarização, a flexibilização das práticas de avaliação da aprendizagem (em alguns casos eu gostaria de falar de afrouxamento mesmo), desarticulação dos objetivos da escola e das formas mais convencionais de organização curricular, formas pouco estruturadas de gestão escolar (consolidando uma idéia distorcida sobre a natureza e a função da democratização da gestão), a integração em classes de ensino regular de alunos portadores de necessidades especiais (este um dos problemas mais sérios que vem ocorrendo em decorrência daquelas idéias) e uma resistência a formas de avaliação baseadas em resultados de aprendizagem. E nem estou falando das inseguranças e da baixa auto-estima no professorado frente de medidas para as quais não se sentem profissionalmente preparados. Sei que são questões muito sérias e, também, muito polêmicas. Infelizmente não tenho tempo de detalhar as minhas posições críticas a cada um desses tópicos, vou comentar algumas dessas medidas.

O primeiro comentário é sobre os ciclos de escolarização e sobre o que eu estou chamando aqui de flexibilização da avaliação. Aliás, a palavra “flexibilização” se aplica aos ciclos e à avaliação porque a expressão que os adeptos dessa política utilizam é “flexibilização e adequação do currículo”. Todos aqui conhecem bem o assunto, estão presentes muitos legisladores, muitos professores, quer dizer, todos sabem que o entendimento que está por detrás da idéia do ciclo é a de que as crianças aprendem naturalmente, quer dizer, a melhor maneira de você ajudar as crianças a aprenderem é você seguir o seu desenvolvimento natural e, com isso, elas precisam atingir o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades num ritmo próprio e ao professor cabe respeitar esse ritmo. Sendo assim, a

organização em séries contraria os tempos e ritmos de cada criança e, repetir o ano, é um desrespeito à criança e, nesses casos, as formas de avaliação mais convencionais não ajudam, etc.

É muito evidente para todos nós que a questão dos ciclos está ligada diretamente ao tema da avaliação, e por detrás disso está o tema do fracasso escolar. De fato, para os legisladores, planejadores e gestores do sistema de ensino, a questão no final de contas é o fracasso escolar, para isso precisa mexer na seriação e na avaliação e, para isso, me perdoem, vamos valorizar os processos e não os produtos, porque assim escondemos os resultados. Os professores, por sua vez, muitas vezes com dificuldades em enfrentar essas mudanças, são constrangidos a assumir práticas supostamente inovadoras quando mal dão conta de resolver os três problemas de sua profissão: a motivação, como é que eu motivo meus alunos; a avaliação, como é que eu avalio meus alunos e a disciplina: como é que eu controlo a disciplina na classe. Todos nós sabemos como essas medidas provocaram e estão provocando a desarticulação dos objetivos da escola e da organização curricular. Muitos professores estão perdidos, você entra nas escolas e vai ver o que está acontecendo: muitos deles perderam o seu referencial de trabalho, o seu modo habitual de agir, de resolver problemas e, com isso, se desarticulam pessoalmente e profissionalmente, acumulando insucessos e frustrações que já não são poucas.

Vejam, por exemplo, os resultados de uma pesquisa concluída em 1998, no Estado de São Paulo, que diz o seguinte: 90% dos professores acham que os ciclos não ajudaram a melhorar o ensino, serve mais para desobstruir o fluxo do que promover a melhoria das aprendizagens. Também, 90% acha que a inexistência da reprovação gera maior desinteresse, indisciplina e insatisfação dos pais e os alunos são promovidos sem terem se apropriado dos conteúdos e das habilidades cognitivas fundamentais. Os professores também dizem, nessa pesquisa, que diminuiu o nível da satisfação dos professores no trabalho e que outros problemas muito concretos da sala de aula das escolas não mudaram, as classes continuam superlotadas, sendo esse um problema que se prometia resolver com os ciclos.

Vocês sabem que não sou adepto da pedagogia tradicional, como poderia parecer quando critico os ciclos. Não tenho dúvidas sobre a importância de se respeitar a subjetividade dos alunos, seu ritmo de

desenvolvimento, suas características de personalidade, suas possibilidades e limites de aprender. Mas penso, também, que nossas crianças e jovens vivem numa sociedade concreta que põe exigências de inserção social e profissional, implicando o domínio de conhecimentos, competências do pensar e do agir e também a exigência de comportamentos sociais e éticos. Para mim, a escola é o lugar de apropriação ativa da cultura, da ciência, da arte, o que não se assegura sem parâmetros mínimos de organização, rigor e acompanhamento sistemático.

O segundo comentário que eu gostaria de destacar é sobre essa idéia distorcida da natureza e das funções da democratização e gestão da escola. Há uma idéia corrente, tanto no âmbito das políticas oficiais, quanto em segmentos de educadores chamados de progressistas, de que democratizar a escola é democratizar as práticas de gestão. Ainda há muita gente afirmando isso. Esse mote surgiu no contexto da crítica ao autoritarismo que vigorou em nosso País, e ficou a idéia de que renovar a escola é democratizar as formas de gestão e, com isso, ficou valendo que o grande objetivo da escola é o de estabelecer na instituição relações democráticas e participativas.

A meu ver, isto é uma distorção grave que tem gerado ainda muita confusão que é a seguinte: ao se dizer que democratizar o ensino é democratizar as práticas de gestão, o que é meio se transforma em fim. Ora, as formas de organização e de gestão são sempre meios, nunca fins, os meios existem para se alcançar fins, eles são subordinados aos fins. Ao transformarmos a organização e a gestão da escola em fins, estamos secundarizando aquilo que é essencial da escola, o ensino e a aprendizagem dos alunos. Novamente preciso dizer: sou totalmente favorável à gestão participativa, acho indispensável que todas as escolas tenham um sistema muito bem definido de gestão. Mas as coisas têm uma lógica: o objetivo primordial da escola é promover a aprendizagem dos alunos, e isto se realiza pela atividade dos professores e pelas condições oferecidas pelas práticas de organização e gestão. Nesse sentido é que tenho dito que serão de pouca valia inovações administrativas, gestão democrática, práticas participativas de gestão, eleições para diretor, instalação de equipamentos informacionais e outras coisas, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas.

O terceiro comentário é sobre a política de integração no ensino regular de alunos portadores de necessidades especiais. Trata-se de um tema muito delicado e polêmico, mas não vou me furtar de comentá-lo.

Não tenho nenhuma dúvida sobre a premência de enfrentarmos os desafios da igualdade e da diversidade na educação e acredito com todas as minhas forças e pela minha história de pensador e militante intelectual da educação de que todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm o direito de estarem inseridos na sociedade, de receber todos os cuidados sociais, médicos, psicológicos de que necessitam, terem uma vida digna e satisfatória. Acima de tudo, acredito que esses portadores de necessidades específicas tenham o direito de serem reconhecidos em suas diferenças, em suas limitações e de usufruir de ações eficazes que lhes possibilitem inserir-se na sociedade, todavia, eu preciso apontar alguns riscos e algumas sérias dúvidas em relação a essa política de integração.

Começo dizendo o seguinte: as escolas têm uma tarefa muito clara que é a transmissão e a construção da cultura, preparar os alunos para o trabalho, para a cidadania, para a vida cultural, para a vida moral, etc. E falar em escola é falar em aprendizagem, modos de aprender, é falar em coisas que têm uma especificidade, que requerem determinadas condições e exigências tanto dos como dos professores e da própria escola, sob o risco de se comprometer o que a escola se propõe que é a consolidação das aprendizagens dos alunos. Quero dizer, se optamos por uma política educacional de atendimento escolar universal, entendendo que todas as crianças e jovens necessitam de uma sólida aprendizagem e de meios cognitivos e instrumentais para compreender a sociedade e atuar de modo crítico e criativo nela, precisamos também entender o que é necessário para isso, que condições sociais, físicas, cognitivas, psicológicas e pedagógicas são necessárias.

Então, quero insistir nesse ponto: a educação escolar hoje, para que atenda às exigências postas pelo mundo contemporâneo, pelo mundo da informação, pelo mundo das transformações econômicas, por essa catarata informativa que nos impregna, ela precisa possibilitar aos alunos a aplicação e a exploração da sua inteligência, as formas de utilização da sua inteligência. Neste sentido, ao meu ver, uma escola inclusiva, entendida de uma maneira mais ampla, é aquela que assegura

a todos os alunos o desenvolvimento da suas capacidades de pensar, de raciocinar, de resolver problemas, com a ajuda dos professores e das condições todas que a escola pode colocar para isso.

Sendo assim, temos que admitir que há crianças e jovens com comprometimentos físicos, neurológicos, mentais que apresentam reais carências de requisitos de aprendizagem e que se constituem em peculiares diferenças individuais. Não é que não devam ou não possam aprender coisas, mas que não conseguem atingir os mesmos patamares de potencial cognitivo requeridos para compartilhar as aprendizagens escolares comuns impostas pelas exigências do mundo atual. Então, ao meu ver, e me perdoem os generosos colegas que atuam no âmbito da educação especial, exigir níveis de chegada igual para diferentes pontos de partida é um fator de exclusão. Acredito que a melhor política de inclusão para as crianças e jovens portadoras de necessidades especiais, nas condições atuais do ensino regular do nosso País ainda é oferecer-lhes cuidados especiais, atendimento especial com educadores qualificados para as várias necessidades a atender e com possibilidade de atendimento em grupos pequenos ou de forma individualizada, sob a responsabilidade do poder público e de instituições especializadas.

Temo que ações organizacionais e pedagógicas tidas como democráticas, justas, solidárias e destinadas à inclusão nas escolas regulares dos alunos portadores de necessidades especiais, sejam de fato provocadoras de mais exclusão, mais discriminação e mais marginalização. Temo que, ao invés de estarmos praticando uma ação democrática e solidária, estejamos provocando efeitos contrários aos desejados e esperados. Não posso concordar, portanto, com estas medidas de inclusão generalizantes, homogeneizadoras, de certa forma impostas às escolas e aos professores. Todos nós sabemos, e vejo daqui pessoas que conheço de longa data que talvez concordem comigo; Todos sabemos das mazelas do ensino público no Brasil, uma situação que se mantém há muitos anos. Os problemas se repetem, as soluções também se repetem e nós não conseguimos chegar a um ponto bom, conforme os dados estatísticos estão mostrando, quer dizer, todo mundo sabe que os problemas passam pelos baixos salários do professorado, recursos físicos e materiais insuficientes ou inexistentes, a precária formação do professorado para lidar com os alunos do ensino regular, quanto mais para lidar com os alunos da educação especial. Há anos a escola enfrenta

problemas crônicos, como nós sabemos, ligados a dificuldades de aprendizagem, repetência, etc., então são indícios mais do que suficientes para indicar a precariedade das condições da oferta de ensino para alunos da escola regular e que leva, infelizmente, a esse sentimento de desencanto que vem ocorrendo no professorado e nas famílias.

Eu faria uma pergunta muito séria e muito responsável para nós todos. Com as precárias condições de funcionamento das nossas escolas públicas, levando à baixa qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos já matriculados, será justo e democrático, tanto para os alunos já matriculados como para aqueles que vão ser integrados, e também para os professores, instituir medidas de inclusão dos portadores de necessidades especiais? No desejo de propiciar aos alunos com necessidades especiais, oportunidades iguais de dignidade, escolaridade, não estaremos ao contrário, produzindo uma ação contra a dignidade, a justiça, na medida em que são dificultadas as condições de aprendizagem e socialização de ambos os grupos? Não chegaremos, com isso, a uma socialização de prejuízos e desvantagens, já tão acentuados por fatores sociais, econômicos, culturais, que vêm de fora da escola?

Vou finalizar meus comentários, apontando a resistência de certos segmentos do meio educacional em relação à avaliação dos produtos da aprendizagem. Refiro-me, bem pontualmente, aos que criticam o SAEB, o ENEM, o Provão. Não me demorarei nessa questão, meu raciocínio é muito simples. Os processos se concretizam nos produtos e os produtos resultam de processos. Então, sou plenamente favorável à idéia de que os resultados mostram sim faces dos processos, eles não são suficientes para revelar todo o processo e para revelar o progresso nas aprendizagens dos alunos ou para revelar os progressos de um sistema de ensino, mas mostram elementos importantes. Eu sempre digo: sabemos se um professor é bom se os seus alunos mostram evidências de uma boa aprendizagem, quer dizer, se os alunos dão no couro é porque os professores deram no couro; então, para resumir, vou falar de um ditado que li outro dia no jornal: “a prova do pudim é comê-lo”. Então, você sabe que os processos de produção do pudim foram adequados se o pudim ficou bom, eu só sei se ele ficou bom comendo-o, submetendo-o a prova.

Finalmente devo falar das minhas posições. Compartilho integralmente da seguinte crença: a escola, como uma das instâncias de

democratização da sociedade e de promotora de uma política incluyente, tem como função nuclear a atividade de aprendizagem dos alunos. Na perspectiva histórico-cultural que eu adoto para minha pesquisa e minhas práticas, a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Em contraste, todas as concepções de escola que desfoçam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social.

Quero, portanto, expressar aos presentes minha convicção de que a escola é coração do sistema de ensino, e a sala de aula, o coração da escola. A gestão dos sistemas de ensino terá pouca eficácia se não partir de uma premissa muito simples: o nuclear da escola é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

O mundo por transformações consideráveis. Há uma sociedade marcada por uma catarata de informações, de equipamentos midiáticos, há transformações na esfera do cotidiano das pessoas. Há que se preparar a juventude para essas novas realidades.

Não adianta sonhar muito com uma escola meramente socializadora, uma escola de vivências... Não adianta divulgar índices de atendimento escolar se a aprendizagem é praticamente nula. A escola deve estar, em primeiro lugar, comprometida com a aprendizagem do conhecimento e com o desenvolvimento de competências cognitivas. É claro que não falo de uma escola meramente transmissora, memorística, ainda com traços de autoritarismo, de acumulação de informações. Mas, sem dúvida, a escola continua indispensável como lugar da sistematização de conhecimentos, de desenvolvimento do pensamento teórico, de formação moral, de preparação para a cidadania e para o trabalho. As crianças de hoje vivem, em sua maioria, em contextos saturados de informação, de conhecimentos freqüentemente fragmentários e interessados nos aspectos mais diferentes, distantes e longínquos no

espaço e no tempo. A informação rompeu as barreiras espaciais e temporais. O déficit de nossos alunos não é, na maioria dos casos, um déficit de informações e dados, mas de organização significativa e relevante das informações fragmentarias e envezadas que recebem em sua vida cotidiana, submergida no oxigênio dos meios de comunicação.

Uma segunda idéia forte é a escola como lugar de construção e fortalecimento da subjetividade. Junto com a formação de conceitos e desenvolvimento das competências do pensar, é preciso dar uma atenção prioritária aos aspectos afetivos e comportamentais do desenvolvimento individual. Isso leva a que o processo educativo favoreça o crescimento autônomo dos sujeitos, de modo que cada pessoa se construa de forma crítica, questionando e interrogando o valor das influências que recebeu em sua etapa de socialização, suas próprias maneiras de sentir, pensar e agir.

É preciso, portanto, que os sistemas de ensino coloquem como critério de eficácia das normas, das políticas, das diretrizes, a qualidade cognitiva das aprendizagens, colocando essa exigência como foco central da gestão escolar e do projeto pedagógico. A democratização da sociedade e a inserção dos alunos no mundo da produção supõem um ensino fundamental como necessidade imperativa de proporcionar às crianças e jovens os meios cognitivos e operacionais que atendam tanto as necessidades pessoais como as econômicas e sociais. Quero dizer que a escola existe para que os alunos aprendam solidamente os conceitos, desenvolvam o seu pensamento, seus processos de raciocínio e qualidade de ensino, neste caso, é atualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. São razões, a meu ver, bastante fortes para postular dos legisladores, dos planejadores e gestores e dos intelectuais uma atenção maior aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino.

Goiânia, 17.9.2003

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PRESENTE MOMENTO

*Nelio Bizozzo**

A Educação Infantil precisa delimitar as demandas estritamente educacionais e separá-las das demais. Basta lembrar que cada pai de família que perde o emprego significa uma mãe procurando vaga na creche, e ela está procurando vaga na creche por conta da falta de emprego para poder aumentar a renda familiar. Isso mostra a vinculação que deve haver entre políticas de emprego, de trabalho, de geração de renda e as políticas para a Educação Infantil. As receitas desse nível de ensino devem ser mais diversificadas e receber aportes da área social, dado que, efetivamente, realiza ações sociais relacionadas à saúde, emprego, moradia e assistência social – para citar apenas quatro áreas que têm orçamentos significativos, específicos e de vulto.

Boa tarde, quero cumprimentar os membros da Mesa e todos os presentes na pessoa da excelentíssima senhora Eliana Maria França Carneiro, digníssima secretária de Estado da Educação de Goiás. Quero, também, agradecer o convite para estar aqui para discutir um tema que nos remete a questões das mais importantes em relação à educação brasileira.

Congratulo-me, particularmente, com a iniciativa de constituir esse Fórum Brasil de Educação, que foi, devo dizer a vocês, idéia do Presidente do Conselho Nacional de Educação, Conselheiro José Carlos de Almeida da Silva. A idéia, presente desde sua plataforma para a candidatura à presidência do Conselho Nacional de Educação, há quase dois anos, era fazer o Conselho Nacional de Educação interagir com os

* Vice-presidente da Câmara de Educação Básica do CNE.

Conselhos Estaduais, marcando presença verdadeiramente nacional, distanciando-se daquilo que poderia parecer um castelo de onde emanariam atos meramente burocráticos.

E o *Fórum Brasil de Educação* foi pensado de maneira a fazer com que pudéssemos interagir com mais pessoas comprometidas com educação, com a normatização da educação e dedicadas a causa da educação.

E é com muito prazer que participo deste *III Encontro Regional*, deste Fórum que tem momentos em Brasília e momentos em diversas regiões. Estive também em Salvador, onde se iniciaram, em março de 2003, os Encontros Regionais do Fórum Brasil e acredito que essa iniciativa, e a colaboração que foram encontradas nos mais diferentes lugares mostram como é de fato necessária. Então, quero dizer que fiquei muito contente, impressionado inclusive ao ver a organização deste Fórum. Com certeza a Secretaria Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Educação, enfim, todos os órgãos envolvidos tiveram de trabalhar muito para que tudo estivesse funcionando como de fato está.

Eu selecionei três aspectos para o debate, e quero agradecer por ser o primeiro da Mesa a falar porque assim não corro o risco de repetir o que outros falarão. Procurei selecionar um tema que fosse bem do momento. Pensei num título genérico como “Desafios e perspectivas da Educação Básica no presente momento”. Quando digo “presente momento” estou fazendo uma referência temporal forte, porque estamos neste exato momento, 14 horas e 38 minutos, com deputados federais debruçados sobre um Projeto de Reforma Tributária que, com certeza, trará repercussões profundas para o financiamento da educação. Então, quero trazer alguma contribuição para o debate, inclusive nessa área.

Pensei em abordar três aspectos principais. Selecionei aquilo que considero mais premente dentro da Educação Básica. Falar um pouco sobre o crescimento da matrícula, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Médio, e as conseqüências disso. O segundo tópico seria relativo ao desempenho escolar no Ensino Fundamental e o terceiro, a valorização profissional do magistério e reorganização do financiamento da educação.

No primeiro tópico quero começar a desenvolver algumas idéias chamando a atenção para o crescimento de matrículas. De um lado, a Educação Infantil tem mantido uma tendência que já apareceu no ano passado e está se repetindo. De outro, o Ensino Médio também tem um

acentuado aumento na matrícula. Esse aumento, nesses dois níveis, traz algumas pressões muito grandes.

Acho interessante a composição da Mesa, porque ao lado da reflexão eu me sinto na obrigação de abordar alguns aspectos legais. Aqui temos, de um lado, a teoria presente, a reflexão teórica profunda, e de outro temos uma Secretária de Educação, que além de ter essa reflexão também conhece bem os problemas práticos quando coloca suas idéias em ação.

Enfim, falar no aumento da matrícula nesses segmentos significa falar daquilo que já se convencionou chamar de os “órfãos da 9424”, ou seja, o financiamento da educação dentro daquele Fundo que cuida especificamente do Ensino Fundamental. Nós não temos uma quota específica para o Ensino Médio e para a Educação Infantil e – o que é interessante – é esses níveis agrupam comunidades altamente organizadas. Em Salvador, nos últimos dias, os secundaristas empreenderam um movimento contra o aumento das tarifas de ônibus, que saiu de controle, o que mostra o potencial – explosivo inclusive – desse número crescente de jovens ingressando no Ensino Médio. Eu gostaria de lembrar também que o Ensino Fundamental não tem paralelo em relação a essas organizações e grupos de pressão; não temos organizações, por exemplo, lutando pela manutenção do FUNDEF, pelo estabelecimento de leis estaduais para a distribuição do salário-educação, etc. Só para se ter uma idéia, a arrecadação bruta do salário-educação neste ano pode chegar a mais de 4 bilhões de reais, sendo que muitos municípios ficarão sem receber um centavo dele por falta de organização em defesa do ensino fundamental..

Vou tentar mostrar para vocês que algumas pressões certamente virão e são pressões importantes. Começarei desenvolvendo uma tese polêmica, que em São Paulo enfrentei bastante oposição, mas aqui é um debate. A clientela – e as organizações ligadas à Educação Infantil, principalmente o segmento de 0 a 3 anos, requerem das secretarias municipais serviços educacionais, mas elas têm que oferecer serviços que vão muito além da educação, muito daquilo que se caracteriza como assistência social.

Problemas de moradia, alimentação, desemprego, trabalho, geração de renda, qualificação profissional, organização familiar, risco social, segurança e também, educação. Evidentemente, tudo isso – e não apenas os custos dos serviços educacionais – caem no caixa da Secretaria de

Educação. As mães precisam trabalhar, os Secretários e as Secretárias ouvem isso todos os dias e, por isso, é preciso abrir mais creches. Há problemas de moradia, então, é necessário abrir mais vagas em creches; aumentou a fome, as crianças precisam comer, então é preciso abrir mais vagas em creches; aumentou o desemprego, então é necessário abrir mais vagas em creches; aumentou a violência, é preciso tirar as crianças da favela, então, é preciso abrir mais vagas em creches. Isso é ouvido, principalmente nos grandes centros urbanos, todos os dias nas secretarias municipais.

Uma criança na creche custa o equivalente a 5 crianças em classe de alfabetização – essa é uma estimativa interessante. Agora eu faço uma pergunta e aqui vai um desafio: uma criança de 3 anos na favela chama a atenção do Ministério Público, que manda a secretaria municipal de educação a abertura de uma creche ali; – muito bem, por que uma criança de 3 anos assistida por uma babá analfabeta em um condomínio de luxo não chama a atenção dos mesmos Promotores?

No primeiro caso eu pergunto, se o problema é a falta de creche ou a presença da favela? Por que o problema é tão dramático? É porque a criança está privada dos serviços educacionais ou porque ela está no meio de uma família desorganizada, no meio de uma situação de risco social, mal alimentada, mal vestida ou com problemas de moradia ou ainda porque os pais têm problemas de emprego? Por que a situação é tão dramática quando a criança está na favela e por que ninguém se preocupa com crianças da mesma idade se elas estiverem assistidas por pessoas adultas analfabetas? Porque estão em um prédio, em um condomínio de luxo e não numa favela?

Eu pergunto, – precisa mais de educação: uma criança ou uma criança acompanhada por um adulto analfabeto, que ficam juntos o dia inteiro?

Então, vejam que a Educação Infantil precisa delimitar as demandas estritamente educacionais e separá-las das demais. Basta lembrar que cada pai de família que perde o emprego significa uma mãe procurando vaga na creche, e ela está procurando vaga na creche por conta da falta de emprego para poder aumentar a renda familiar. Isso mostra a vinculação que deve haver entre políticas de emprego, de trabalho, de geração de renda e as políticas para a Educação Infantil. As receitas desse nível de ensino devem ser mais diversificadas e receber aportes

da área social, dado que, efetivamente, realiza ações sociais relacionadas a saúde, emprego, moradia e assistência social – para citar apenas quatro áreas que têm orçamentos significativos, específicos e de vulto.

Eu não quero traçar a Educação Infantil como vilã, muito pelo contrário, quero apenas mostrar que a Educação Infantil demanda muitos recursos, é muito caro manter uma criança em uma creche, para pegar apenas o segmento de 0 a 3 anos. Estive recentemente na Itália acompanhando algumas ações da reforma educacional que está sendo desenvolvida, a Reforma Moratti, que entre outras coisas se preocupa com o problema dos ciclos, com o fato de que as crianças chegam em idade avançada sem ter todas as competências e habilidades que se esperaria delas. Lá se diz que antigamente, quando havia repetência, as crianças aprendiam, agora não aprendem mais! É isso o que a gente ouve na Itália hoje, – é um discurso que eu já conheço. Enfim, trata-se de uma reforma muito interessante, tem aspectos que eu acho que poderíamos aprender com eles também, mas de qualquer maneira, nem lá na Itália, que talvez seja o país da Europa mais acolhedor para as crianças, nem lá se assegura creche pública para todos. As creches públicas são, marcadamente, de orientação assistencial, sem entrar mais profundamente no mérito do trabalho pedagógico que se desenvolve nesses locais.

O que eu digo é que o crescimento acelerado desse segmento demanda cuidados muito grandes, não só do ponto de vista orçamentário, mas também, do ponto de vista funcional. Darei um exemplo que é dramático. Há vinte anos atrás se fez uma reforma na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e se implantou o que se chamou de “carreira aberta”, ou seja, os professores e diretores poderiam mudar de escola; permitiu-se uma ampla mobilidade funcional entendendo que isso era um ponto positivo e de grande avanço. A Secretaria Municipal de Educação tem cerca de 1.000 equipamentos, mais ou menos metade dedicados à Educação Infantil. Eu pergunto: – se vocês fossem um diretor, com vinte anos de carreira, com títulos e cursos, ou seja, se manteve atualizado, você seria uma pessoa com muitos pontos no chamado “certame de remoção”? Com muitos pontos e, portanto, com alta competência para gerir uma instituição educacional, para onde vocês iriam? Para uma instituição que não funciona à noite, onde os alunos não andam armados, onde os alunos não traficam drogas, onde ninguém engravida, onde o maior problema é o da chupeta ou da mamadeira cair

no chão, coisas desse tipo, ou vocês iriam para uma escola aonde mataram um professor na semana passada? Numa escola onde os traficantes recrutam meninos, onde as adolescentes ficam grávidas e têm de largar os estudos? Numa escola que funciona de manhã, tarde e noite e abre nos fins de semana? Numa escola onde existe alta repetência e evasão, e a questão pedagógica “pega fundo”? Vocês escolheriam ir para uma escola na periferia, para onde nenhum professor quer ir e há sempre uma ou duas classes sem aula, com os alunos vagando pelo pátio, inclusive à noite?

Vejam, o que ocorreu na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi uma drenagem dos quadros administrativos para os equipamentos de Educação Infantil, drenagem que se deu de uma forma muito intensa, uma vez que o diretor chegou até ali e nada o tira dali. Então, os melhores quadros da Secretaria Municipal de São Paulo estão na Educação Infantil. As escolas que mais precisam de bons gestores, de bons diretores são as que menos os têm. Isso aconteceu na maior cidade desse país. Poderá acontecer em outras? Aí está algo para se pensar, quando se fala em crescimento da Educação Infantil pelo Brasil afora.

Agora vou ser um pouco mais polêmico. Vou falar do Ensino Médio, outro segmento que nos chama muito a atenção. Temos a matrícula crescente, isso vai perdurar, pelo menos nos próximos 6 anos. Com isso, faltará escola para o Ensino Médio, vai sobrar escola para o Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, quero apontar um paradoxo que acho importante, não tanto do ponto de vista dos valores absolutos, mas muito mais pelas repercussões nas questões de gestão.

O Ensino Médio, também chamado “órfão do FUNDEF”, convive com a escassez de recursos, conheço algumas realidades de forma muito próxima. Eu sou professor na Faculdade de Educação, no Curso de Formação de Professores – particularmente no Curso de Biologia – tenho alunos que fazem estágio nas escolas do Ensino Médio e me trazem depoimentos da realidade de semanas atrás. É dramática a falta de recurso nesse nível de ensino, o professor vem dar aula com “xerox” de livro, ele copia coisas na lousa, copia e escreve muito mal inclusive, isso é o ensino médio do sistema público na Cidade de São Paulo, perto da USP. Essa dramática escassez de recursos convive, – estou ressaltando isso, mais pelo valor simbólico que isso traz de consequência

para a gestão, – com aquilo que eu considero ser o recorde de gastos públicos com a educação. Não há nenhum lugar do Brasil em que se gaste cerca de R\$70,00 por hora, por aluno a não ser no Ensino Médio – por que estou falando isto?

Porque pelos meus cálculos, que são bastante conservadores, falo de R\$ 68,11 por hora, por aluno. Isso é gasto no ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio, e se vocês fizerem o cálculo de quantos alunos efetivamente comparecem, quantos desses alunos que comparecem são os que estão concluindo o ensino médio, e se dividirem isso pelos quase 70 milhões de reais que foram gastos no ano passado vocês terão esse número. Em termos absolutos, o ENEM custa o dobro do “Provão” e o “Provão” é acusado de ser perdulário.

O editorial do Jornal da Tarde, de algumas semanas atrás, publicou um editorial em que faz uma defesa do ENEM, dizendo que deve ser mantido nos termos atuais porque proporciona ao aluno uma “consciência de suas limitações”. Acho que essa “defesa” foi o pior ataque que o ENEM já sofreu. É importante que os alunos saiam do Ensino Médio e, para lhes dar “consciência das suas limitações”, se deva gastar R\$ 70,00 com cada um deles em uma hora? Será que, para desenvolver essa consciência, talvez não fosse melhor contratar um psiquiatra? E vejam o SUS não remunera o psiquiatra a R\$ 70,00 por hora, portanto sairia bem mais barato!

Eu não acho que se deva desenvolver essa consciência nos alunos que saem do ensino médio. O ENEM, nos moldes atuais, influi na melhoria da qualidade do ensino médio na exata medida em que, um programa de distribuição de termômetros influiria para conter uma epidemia de dengue. Isso que estou dizendo pode parecer cômico, mas a analogia é tragicamente rigorosa. Evidentemente que se distribuíssemos termômetros para as pessoas saberem se estão com febre ou não, que é um dos sinais da dengue, isso traria alguma consequência benéfica, mas evidentemente não se pode matar mosquitos com termômetros.

Não pretendo entrar aqui no mérito das provas, que tem inovações importantes, mas recomendo a leitura do relatório do Heraldo Marelim Viana, da Fundação Carlos Chagas, que fez uma análise mais aprofundada do ENEM. Ele é um especialista nisso e nas suas conclusões rotula o ENEM de “experimento ingênuo”.

Mas, de qualquer forma, eu acho que é preciso perceber é que como o Ensino Médio, a matrícula cresce, porque o Ensino Fundamental traz muitos alunos. Melhorou o fluxo no ensino fundamental, sabe-se lá como (!) – mas a consequência é que aumentou o contingente de alunos que quer continuidade de estudos. Esse contingente de alunos chega não só com grande defasagem de idade, mas também com baixo desempenho acadêmico, com baixo domínio de conteúdos. Na entrada do ensino médio não temos instrumentos para medir o desempenho acadêmico, além do SAEB, ou seja, para poder administrar isso, para poder planejar, para poder possibilitar instrumentos que permitam monitorar o progresso dos alunos, das escolas, dos professores e dos sistemas de ensino, temos que contar com médias a partir de amostras e não com o universo de alunos. Ora, e se na escola “A” os alunos chegam com maior defasagem, não seria necessário prover mais recursos? E se na escola “B” a defasagem é menor, não se poderia canalizar recursos de maneira a otimizá-los? Vamos funcionar sempre pela média nacional ou regional?

Eu me atrevo aqui a fazer duas propostas que poderiam, talvez, trazer alguma contribuição nesse sentido. A primeira, seria desdobrar o ENEM – essa proposta aliás, o próprio Ministro Cristovam Buarque já fez – em provas anuais, mas acredito que essas provas deveriam ser regionalizadas, aplicadas e corrigidas pelos professores com as notas remetidas para o MEC. Depois posso entrar em mais detalhes, mas acredito que com isso se consegue baratear a prova, fazer da prova um instrumento de gestão, usar a prova como um momento de formação para os professores e, ao mesmo tempo, ter diagnósticos e monitorar melhor os sistemas. Mas com o universo dos alunos, e não por amostragem.

A segunda proposta seria instituir o ENEF – o Exame Nacional do Ensino Fundamental, com prova de saída; vou falar um pouquinho mais sobre isso abaixo.

Tentarei concluir. As questões do baixo desempenho na Educação Básica, vou abreviar um pouco, mas quero destacar e vou dizer que, antigamente, achava-se que apenas as escolas públicas ou pelo menos só as escolas públicas, que atendiam a clientela mais pobre tinha baixo desempenho, isso o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos mostra, também os sistemas regionais como o SARESP (sistema de São Paulo) nos mostrava isso. Agora, a participação do Brasil

no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nos trouxe uma novidade, que os brasileiros ricos também sabem pouco. Portanto, acredito que um exame no Ensino Fundamental que tivesse um caráter de diagnóstico, que fosse regionalizado, que atendesse, ao mesmo tempo, a necessidade de monitoramento, e que servisse também como um instrumento de planejamento e execução de políticas, poderia até mesmo orientar as instituições do Ensino Médio. O SAEB já faz isso de alguma forma, só o SAEB trabalha com amostra. Outro dia li uma síntese belíssima: melhor do que um chute, uma estimativa; melhor do que uma amostra, uma amostra; melhor do que uma amostra, o universo. O desempenho no ensino fundamental está tão dramático que precisamos passar da amostra para o universo.

Esse exame nacional seria regionalizado, aplicado nas escolas pelos próprios professores, não seria um exame de certificação, mas seria computado dentro das notas dos alunos e ele teria seu registro no histórico escolar. A nota do ENEF seria desdobrada em Matemática, Português, Ciências e Humanidades, para fins de registro no histórico e para remessa para o MEC, como uma forma de fazer o monitoramento, inclusive mais fino, e poder orientar as instituições que acolhem esses alunos para saber quais são as defasagens maiores que eles têm.

Por último, muito rapidamente, quero falar da valorização do magistério e do financiamento da educação. Em rápidas palavras quero dizer que, acredito que a valorização do magistério precisa começar a ser feita de forma simbólica – de início simbólica – porque a DESvalorização simbólica é a mais agressiva. O ofício de professor no Brasil era o único, dentre todos os profissionais, cujo direito do exercício profissional poderia ser perdido em uma única noite. O professor, – e apenas o professor, – poderia dormir habilitado e acordar sem habilitação profissional. Acho que isso diz muito e isso precisa mudar, e isso vai mudar, eu tenho certeza disso, mesmo que estejam xingando minha mãe ... vou parar por aqui.

Temos, desde 1996 e em vigência desde 1º de janeiro de 1998, uma Emenda Constitucional, uma Lei que diz que os Estados, o Distrito Federal e os municípios terão, no prazo de 6 meses, portanto a partir de 1º de julho de 1998, que estabelecer um novo plano de carreira e valorização do magistério, de forma a assegurar a remuneração, estímulo ao trabalho na sala de aula – eu queria explorar um pouco mais isso,

não temos tempo – mas de qualquer forma, no artigo 11, está escrito que o Estado ou município que não cumprir o que determina essa Lei sofrerá intervenção. Eu pergunto, – vocês conhecem algum município que não tem plano de carreira do magistério? – Eu conheço muitos. Agora pergunto: – vocês conhecem algum município que tenha passado por uma intervenção pelo fato de não ter cumprido a Lei 9424? – Não se tem notícia disso.

Acho que devemos pensar no financiamento da educação, nesse momento em que a Reforma Tributária está sendo votada no Congresso Nacional. Termino ressaltando que: a Reforma Tributária precisa assegurar recursos com vinculações pétreas – sei que muitas pessoas são inimigas disso –   um tema para muito debate, mas eu acredito que se forem criadas as vincula es federais, as estaduais e as municipais vêm como conseq ncia. Acho que   importante que nessa reforma tributária se desonere a Educa o Infantil das obriga es sociais, essa transferência de problemas sem a correspondente transferência de orçamento, e acredito que   necessário vincular recursos adicionais   implanta o de planos de carreira sem cláusulas exageradas (como interven o) e tão exageradas quanto inócuas.

Enfim, para que possamos começar o debate, essas são algumas idéias que eu trouxe. Muito obrigado.