

cadernos anped

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

nº 7

dezembro

1994

16ª Reunião Anual da Anped Caxambu 1993

Trabalhos

Eurize Caldas Pessanha

Marta Maria Chagas de Carvalho

Antônio Flávio Barbosa Moreira

Sérgio Haddad (coord.), Maria Clara di Pierro e
Maria Virgínia Freitas

Marília Spósito

Lia Vargas Tiriba

***Trabalhos Apresentados na
16ª Reunião Anual da ANPEd***

cadernos anped

Cadernos ANPEd - n. 1 (1989) -
Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-
Graduação e Pesquisa em Educação, 1989 -

Até o n. 3, publicado com o título Cadernos ANPEd
Nova Fase.
ISSN 0104-9119

1. ANPEd 2. 16ª Reunião Anual 3. Educação

ANPEd
ARQUIVO

cadernos anped

Trabalhos Apresentados na 16ª Reunião Anual da ANPEd

Caxambu - MG
Setembro 1993

Cadernos ANPEd - nº 7
Belo Horizonte - MG dezembro/1994

A 16ª Reunião Anual da ANPEd contou com o apoio financeiro do
CNPq, FINEP e INEP.
Este Caderno foi elaborado com recursos da FINEP.

anped

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Diretoria - biênio93/95

Presidente

Neidson Rodrigues - UFMG

Vice-presidentes

Gaudêncio Frigotto - UFF/FGV

Márcia Ângela S. Aguiar - UFPE

Maria Malta Machado Campos - FCC/PUC-SP

Secretária Geral

Rita Amélia Teixeira Vilela - UFMG

Secretária Adjunto

Maria Rita Neto Sales Oliveira - UFMG/CEFET-MG

**Cadernos ANPEd nº 7 - Trabalhos apresentados na
16ª Reunião Anual da ANPEd**

Coordenação

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Comissão de Publicações

Professores

Magda Becker Soares, Maria Rita Neto Sales Oliveira, Sérgio Haddad, Sônia Kramer

Secretária da Comissão

Márcia Gouthier

Consultores ad-hoc

Alceu Ravanello Ferraro, Iris Barbosa Goulart, Jacques Velloso, João Antonio Filocre Saraiva, Luciana Foina, Lucília Regina de Souza Machado, Lucíola Licínio de C. P. Santos, Maria Amélia Gomes C. Giovanetti, Maria Julieta Costa Calazans, Odeir José dos Santos, Osmar Fávero e Teresinha Fróes Burham.

Revisão de Linguagem

Alaide Inah González

Digitação

Liliana Vieira

Editoração Eletrônica

Jumarino Lopes / CAV

Capa

Samuel Ribeiro Júnior

*Cadernos ANPEd nº 7 é uma publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ISSN 0104-9119*

Sumário

- 7 Apresentação
- 9 A formação dos professores de primeiro grau: a questão das determinações de classe na escolha da profissão
Eurize Caldas Pessanha
- 41 Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931 - 1935)
Marta Maria Chagas de Carvalho
- 61 História do currículo: em busca de novos referenciais
Antônio Flávio Barbosa Moreira
- 81 Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo
Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro e Maria Virginia Freitas
- 121 Violência coletiva, jovens e Educação: dimensões do conflito social na cidade
Marília Spósito
- 147 A requalificação do trabalho: desafio das inovações tecnológicas sob o controle fabril dos trabalhadores
Lia Vargas Tiriba
-

Apresentação

As Reuniões Anuais da ANPEd têm constituído, ao longo dos anos, uma espécie de espaço aberto por onde circulam os produtos da reflexão acadêmica e da pesquisa científica, as propostas de políticas e o confronto ideológico próprios de todos os que fazem da Educação o seu tema preferencial de trabalho.

Prosseguindo com o tradicional esforço da ANPEd para divulgar trabalhos apresentados em suas reuniões, estamos entregando à Comunidade Científica na área da Educação mais uma publicação dos CADERNOS DA ANPEd. Este é o segundo dos dois Cadernos relativos à 16ª Reunião, que teve lugar em Caxambu, em setembro de 1993. Ele envolve textos apresentados nas sessões de apresentação de trabalhos de diferentes GTs.

Para sua publicação, alguns entraves tiveram de ser removidos. O mais "universal" deles refere-se aos limites dos recursos. Tais limites impediram de início a publicação de um volume que pudesse absorver a maioria dos textos potencialmente selecionados. A publicação deste Caderno só foi possível graças, mais uma vez, ao apoio da FINEP, a quem apresentamos nossos agradecimentos.

Outros fatores podem ser igualmente invocados: muitos dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais já se encontram direcionados para publicações em outros periódicos, como partes de livros organizados pelos próprios autores; outros textos (e são muitos) são entregues ainda em estado "redacional" incompatível para publicação. Neste caso, deveriam receber revisões bastante

radicais pelos próprios autores, o que dificulta o já difícil processo de trabalho editorial mantido pela ANPEd.

Todos os textos indicados pelo Comitê Científico e pelos Coordenadores dos GTs e ainda não publicados foram submetidos à apreciação da Comissão de Publicações e de consultores *ad hoc*. Apenas os recomendados pelos consultores e aprovados pela Comissão em função das características e limites de espaço dos Cadernos ANPEd foram objeto de publicação neste Caderno.

Talvez seja bom ressaltar que o que acima foi afirmado em relação às Reuniões Anuais igualmente se aplica aos Cadernos: na condição de veiculadores de trabalhos das reuniões, eles são como que vitrines onde está exposta ao público parte da produção intelectual na área da Educação no Brasil.

Talvez por isso guardem, como critério unificador, a diversidade dos temas, a relevância dos textos no quadro dessa diversidade, além do rigor metodológico e da possibilidade de o leitor encontrar neles alguns sinais do rigor da pesquisa em Educação num certo momento histórico.

A Diretoria

Belo Horizonte, dezembro de 1994.

A Formação dos Professores de Primeiro Grau: A Questão das Determinações de Classe na Escolha da Profissão

Eurize Caldas Pessanha¹

Uma análise, mesmo superficial, da produção teórica² que pretende diagnosticar as raízes do fracasso na educação brasileira revela uma certa convergência na direção dos problemas existentes na formação de professores. KLEIN (1992), analisando alguns dos autores que denunciam o fracasso na educação³ identificou, como ponto comum entre eles, a conclusão de que:

"(...) existe uma incompetência técnica, ou seja, um despreparo do professor para ensinar um aluno que apresenta características socioculturais decorrentes de sua condição de classe - a classe trabalhadora - e, mais do que isso, de segmentos acentuadamente pobres dessa classe" (p. 8).

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Coordenadora do Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais.

² Ver, por exemplo, os trabalhos publicados nos Cadernos CEDES (1986, 1988) e ALVES (1992).

³ Os autores analisados foram: SILVA, Teresa R.N., PIMENTA, Selma G., CARDOSO, Beatriz e BRANDÃO, Zaia.

A conseqüência lógica dessa constatação foi a proliferação de propostas para a formação de professores e de propostas teórico-metodológicas que pudessem orientar os professores em sua prática⁴. No entanto, não há indicadores de que a qualidade do ensino de 1º Grau esteja melhorando pela adoção dessas propostas.

Uma resposta fácil, mas muito freqüente, tem sido a de que os professores não saberiam aplicar as orientações recebidas, daí o fracasso das experiências. Análises mais profundas, preocupadas com uma visão de totalidade, têm procurado categorias mais amplas para entender tal fracasso.

Há algum tempo vem surgindo uma produção teórica que procura analisar o professor como um trabalhador, na qual a categoria "trabalho" aparece como fundamental⁵, ou que analisa o ensino dentro da perspectiva da construção do conhecimento (p. ex.: ALVES & GARCIA, 1992). Resumidamente, pode-se afirmar que há uma tendência de se estudar a prática docente para além da sala de aula. Essa tem sido a linha que também venho procurando desenvolver nos meus estudos.

Como resultado de estudos mais recentes (PESSANHA, 1991), venho assumindo a posição de minimizar a importância da formação acadêmica na atuação do professor (PESSANHA, 1976)⁶, relacionando-a com determinações

históricas mais amplas. E é este o objetivo do presente trabalho: procurar subsídios para compreender o fracasso do ensino como produção de múltiplas determinações; mais especificamente, pretendo apresentar uma análise das determinações de classe presentes na atuação do professor como um dos caminhos para se discutir a sua formação⁷.

Como procurei deixar claro em trabalhos anteriores (PESSANHA, 1992), a natureza do trabalho do professor - "não manual", assalariado, de um setor não produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana e do funcionário público ou de "serviços considerados públicos", mesmo que de iniciativa privada - situa tal categoria profissional dentro da "classe média", nas sociedades capitalistas, uma vez que o que dá certa identidade a essa classe é a sua situação do lado do trabalho não manual na divisão social do trabalho.

No caso do Brasil, dados empíricos sobre a origem de classe dos professores primários também os identificam como de "classe média"⁸.

Nesse sentido, os professores primários brasileiros constituem um sujeito histórico-concreto⁹ da "classe média" no Brasil, e a análise do seu movimento ajuda a captar parte da história dessa classe social, verdadeira "medusa", da década de 30 até a década de 60, período que pode ser

⁴ Refiro-me à proliferação de "propostas metodológicas" para o ensino de 1º Grau que vêm sendo formuladas e implantadas pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais. O trabalho de KLEIN (1992), citado anteriormente, é uma tentativa de análise dessas propostas.

⁵ Ver, por exemplo, FREITAS, 1992; LINHARES, 1992; ARROYO, 1985; LIBÂNEO, 1990.

⁶ Um levantamento analítico da bibliografia sobre professor, realizado pela Fundação Carlos Chagas, considerou importante assinalar que o referido trabalho foi o primeiro a minimizar o peso da variável "nível de qualificação acadêmica na atuação do professor". FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS.

⁷ As idéias apresentadas a seguir fazem parte da minha tese de doutorado (PESSANHA, 1992), cuja origem está relacionada à constatação da presença das determinações de classe no trabalho do professor, e que teve como objetivo principal explicitar uma perspectiva de análise de tais determinações, utilizando duas categorias teóricas que considerei fundamentais: a categoria "trabalho", cuja centralidade tentei demonstrar, para determinar as especificidades do trabalho docente; e a categoria "classes sociais".

⁸ Vejam-se os trabalhos de: DEMARTINI, 1984; CATANI, 1991; PEREIRA, 1969; GOUVEIA, 1965; MELLO, G.N., 1982; SETTON, 1989.

⁹ Não estou considerando que ele é o sujeito histórico por excelência, nem o mais importante; outros sujeitos, como os bancários e os estudantes, têm sido objeto de vários estudos como os de SAES, 1984; PERALVA, 1985.

considerado como o período da ascensão e queda do poder político da "classe média" no Brasil¹⁰.

A origem dessa classe social está ligada aos processos de industrialização, urbanização, ampliação da área de serviços e do setor público, isto é, do trabalho não manual, condições que estavam ausentes do Brasil até o século passado.

É bem verdade que, com o que se pode considerar como a consolidação do Estado Nacional, a partir de 1850, já se havia criado um aparelho urbano-burocrático e de serviços, bancos, etc. No entanto, a pequena expressão de tais atividades fazia com que seus personagens típicos, burocratas, advogados, empregados, fossem apenas "*ilhas sociais perdidas no interior do mundo agrário*" (SAES, 1984: 5), sem nenhuma importância política, econômica ou mesmo social, as quais eram exclusivas da burguesia cafeeira, matriz social da futura burguesia industrial (MELLO, J.M., 1982).

Nessa época, os professores não tinham grande importância social mas, também, quem era professor em São Paulo, no século passado?

A profissão de professora era desejável para mulheres de determinada classe social, no caso, mulheres pobres e sem família, com uma perspectiva de, se não ascendessem socialmente, pelo menos não "decaissem" para um meio de vida "não decente"¹¹.

A segunda metade do século passado foi palco de profundas alterações econômico-sociais indicativas da gestação de uma nova fase de produção, em nível internacional: a etapa monopolista do capitalismo. Uma das condições de sua realização era a eliminação do trabalho escravo, inclusive nas Colônias, com a sua conseqüente substituição pelo trabalho assalariado, no caso brasileiro, de imigrantes. Inicia-se, também, nessa época, o processo de industrialização brasileiro, cujas bases foram criadas pela economia cafeeira exatamente na sua fase mais próspera, quando já se havia alargado o processo de acumulação de capital, organizado um mercado de trabalho livre e criado um mercado de consumo¹².

É esse o momento em que, ao lado da constituição da classe operária, observa-se o alargamento da "classe média", exatamente pela criação de um mercado urbano de trabalho "não manual", gerado pelo desenvolvimento industrial, embora ainda incipiente. O preenchimento desse mercado vai-se fazer através de dois processos diferentes, o que terá conseqüências importantes no posicionamento político, nunca uniforme, dessa "classe média".

De um lado, muitas famílias de proprietários rurais mudaram-se para as cidades, tentando reduzir os efeitos do empobrecimento provocado pela expansão da economia cafeeira, que levou à concentração da riqueza. Estes, os "aristocratas empobrecidos", receberam os melhores cargos da burocracia de Estado, as profissões liberais, os postos de direção na administração privada, e passaram a ser usados como fachada política das oligarquias, justificando o apelido irônico da Primeira República: "República dos Bacharéis".

A posição política e as inclinações ideológicas dessa fração da "classe média" não coincidirão com as de outra fração, formada, na época, pelas massas rurais, atraídas pela

¹⁰ Vale, aqui, uma ressalva de que foram utilizadas informações das décadas de 70 e 80 como reveladoras de processos que se iniciaram no período mencionado, assim como as informações anteriores a 30 que indicaram processos em gestação.

¹¹ Segundo BORGES (1980, p. 73), os professores de primeiras letras, pelo menos, provinham de camadas bem pobres da população de São Paulo, cuja origem poderia ter sido a Casa da Roda da Santa Casa, que recolhia as crianças abandonadas.

¹² Ver MELLO, J.M. (1982) e as obras citadas nessa obra de SINGER, Paul, TAVARES, Maria da Conceição e SAES, Décio.

possibilidade de ascensão social que as cidades pareciam oferecer, através de empregos como de empregados de banco, pequenos funcionários do Estado e empregados de escritório. Com certeza, um meio de fugir ao "trabalho manual", "degradante", ligado à escravidão recente.

Se os "aristocratas empobrecidos" davam mais valor ao prestígio social do que ao consumo - mesmo porque, apesar das sucessivas altas do custo de vida, seu padrão de consumo continuava alto - não era essa a posição de outra fração, de origem mais pobre. E sua insatisfação com o aumento de preços manifestava-se publicamente: quer contra a vacina obrigatória, em 1904, quer contra a alta de preços, em 1912, manifestações essas que foram severamente reprimidas.

Essa "classe média" reivindica bens de consumo típicos dessa classe, entre os quais, a Educação. E o Estado atende a essas reivindicações através da expansão da rede de ensino. Dados sobre o ensino primário na cidade de São Paulo mostram que as matrículas nesse nível de ensino atingiram, em 1925, 6,5% da população, quando, em 1889, chegavam apenas a 2,5% (SPOSITO, 1984: 31-32). Sabe-se, portanto, que havia demanda por Educação, tanto que o Governo de São Paulo se preocupava com as escolas primárias e a formação dos professores.

Não há muitos dados concretos sobre quem eram os professores dessas escolas, no entanto, as informações de CATANI (1991) e DEMARTINI (1984) sugerem que os professores de São Paulo estariam vinculados, por origem, à "classe média" urbana, tanto dos "aristocratas empobrecidos" (profissionais liberais, políticos, fazendeiros) quanto das "massas pobres em busca de ascensão" (funcionários, artifices, professores).

O material analisado indica também que os professores se sentiam desprestigiados, pelo menos em relação ao período anterior; um dispositivo legal de 1898 elimina a estabilidade no emprego; posteriormente, com a Lei nº 88, de

08/09/1892, o Governo aplica um desconto compulsório de 15% no salário, "já irrisório", dos professores¹³.

Pode-se supor que a professora não reclamava porque, embora baixo, o salário tinha alguma significação, não exatamente na manutenção da família, mas na manutenção de um determinado *status* social para toda a família. Assim, a professora que considerava os 250 mil réis muito pouco para a época, afirma que "*na época era muito pouco. Mas dava pras necessidades de eu ajudar meu pai (...) na manutenção dos irmãos, que estavam em outras escolas*" (DEMARTINI, 1984: 103-104: 266-267), provavelmente particulares.

Segundo o depoimento da professora, ela só fora trabalhar porque seu pai, "*que até então tinha uma posição boa, perdeu muito do que possuía em 1929, na crise do café*" (DEMARTINI, 1984: 266).

O caso dessa professora parece confirmar a noção de que, desde essa época, o salário da mulher da "classe média", embora secundário na manutenção da família, garantia o acesso a bens de consumo característicos dessa classe, como, por exemplo, o acesso aos bens educacionais.

Pode-se, também, a partir desse exemplo, lembrar que ter uma professora na família seria uma saída para aquelas famílias que, por algum motivo, haviam sofrido uma queda em sua posição social.

Apesar de alguns homens terem sido entrevistados, o magistério primário é setor monopolizado pelas mulheres desde a Primeira República: em 1917, dos 633 professores da cidade de São Paulo, 554 eram mulheres (aproximadamente 87%) (DEMARTINI, 1984: 83). Novamente

¹³ Um dos depoimentos das professoras entrevistadas por DEMARTINI (1984) mostra que, em 1926, os professores já achavam baixos os salários.

pode-se supor que esta é uma profissão que a sociedade considera adequada para as mulheres que "precisam" trabalhar.

Não há filhos de proletários entre os pais dos professores entrevistados, a menos que se suponha que o construtor e os "não identificados" o sejam. Apesar da ressalva em relação à representatividade dessa "amostra", os dados parecem confirmar que os professores se originavam de famílias de "classe média" na Primeira República¹⁴.

Esse passeio histórico até os anos 20 pretendia apenas servir como um "preâmbulo" para a descrição do período em que se inicia a ascensão política da "classe média" no Brasil. Na verdade, o período que realmente interessa é aquele que se inicia com um novo impulso do processo de industrialização, agora dentro dos quadros do capitalismo monopolista, pós-crise de 29, crise essa que, derrubando fortunas sólidas, subverteu o quadro político, culminando com o movimento de 1930 - um marco para uma nova estruturação do Estado no Brasil, que, décadas mais tarde, vai assumir claramente a sua face de Estado intervencionista e planejador.

Como o processo de industrialização no Brasil só é realmente impulsionado no século XX, ele vai assumir feições um pouco diferentes da industrialização clássica, o que provocou certas diferenças nas relações entre as classes e entre estas e o Estado¹⁵.

¹⁴ Ver depoimentos de professores em DEMARTINI (1984, p. 236-237).

¹⁵ É claro que não se está advogando, aqui, um "capitalismo brasileiro", que não esteja submetido à lógica do capitalismo monopolista, do "capital sem pátria". Trata-se apenas de apontar alguns traços que as relações sociais assumiram, conjunturalmente, e que se tornaram determinações importantes para a análise das relações entre as classes sociais no Brasil.

Segundo IANNI (1989), a produção industrial, iniciada tardiamente, impõe algumas condições¹⁶, tornando-se, portanto, um processo de industrialização que não podia ocorrer apenas através de capitais privados, e que só o Estado teria condições de bancar¹⁷.

No entanto, a participação do Estado no processo de acumulação de capital no Brasil, iniciado em 30 e acentuado na década de 50, passou por oscilações e períodos de turbulência provocados pelas mudanças na condução do processo de gestão do mesmo. Essas "ambigüidades" e contradições foram-se resolvendo historicamente, sempre em benefício do capital monopolista, em parte com a ajuda da mobilização da "classe média"¹⁸.

Embora concorde com a ressalva de SAES (1984) em relação à interpretação "economicista" da "corrupção" da "classe média", pela melhoria do seu nível de vida, proporcionada pelo capitalismo monopolista, não me é possível analisar as novas relações sociais que se estabelecem a partir de

¹⁶ "(...) precisa instaurar-se, desde o princípio, em grandes dimensões (...), implica imobilização de grandes capitais em infra-estrutura, (...) as unidades de produção, nos setores básicos, são de largas dimensões técnicas e exigem investimentos grandes e indivisíveis, (...) os investimentos exigem longos períodos de maturação" (IANNI, 1989: 57-58).

¹⁷ Se, até a década de 20, o papel do Estado poderia limitar-se a contornar as crises da agricultura, por meio da criação de mecanismos destinados a preservar a economia do tipo colonial, após a crise de 29, foi preciso ampliar as funções de modo a canalizar parte do excedente econômico do setor agrário-exportador para a indústria nascente. Embora esteja aí a determinação mais importante da "Revolução de 30", é evidente que a diferenciação de papéis, que o momento estava exigindo do Estado, era parte constitutiva da raiz do movimento que, apesar de ter-se realizado com a importante participação da "classe média", passou, pouco a pouco, a adquirir uma direção nitidamente burguesa.

¹⁸ Que vai adquirir uma importância política "quase sem paralelo não apenas no que diz respeito a qualquer outra sociedade do nível econômico do Brasil, mas sem paralelo também em relação às economias mais desenvolvidas do mundo capitalista" (SAES, 1984: 95-177).

30¹⁹, e a própria ascensão dessa classe social, sem recorrer a informações econômicas que, em última análise, foram as geradoras do novo quadro de relações sociais.

No período imediatamente posterior a 30, houve uma certa retração nesses setores, que vão retomar fôlego²⁰, pouco a pouco, com uma nova direção, voltada "para dentro", tentando tornar a indústria brasileira o menos dependente possível.

Na verdade, essa "nova direção" mostra a sensibilidade à demanda de novas parcelas da população, incorporadas à economia capitalista urbana e desejosas da garantia daquilo a que SINGER (1986) chama "estilo de vida urbano", com automóveis, geladeiras e outros "objetos de desejo" das sociedades capitalistas.

Essa teria sido, para Luis Pereira, uma das vertentes da origem da Revolução de 30: "*uma 'pressão popular' pela industrialização e pelo bem-estar social*" (SAES, 1984: 81), cuja mediação teria sido realizada pelo tenentismo²¹.

O período de 1930 a 1964, delimitado politicamente pela "Revolução" e pelo "golpe de Estado", demarca, simbolicamente, os limites históricos da preparação para o desenvolvimento do capitalismo monopolista no Brasil.

¹⁹ A Crise de 29, a verdadeira falência da divisão internacional do trabalho, cujas conseqüências foram muito sentidas no Brasil, devido à vinculação do seu principal produto de exportação, o café, com o mercado financeiro internacional, encontrou um Brasil já com um mercado interno amplo, uma indústria com certa diversificação, embora apenas iniciante, dedicada, principalmente, à demanda do mercado interno (móveis, alimentos, roupas, etc.).

²⁰ A respeito dos setores que mais cresceram, ver TAVARES (1983) e SINGER (1986).

²¹ Constatações como essa têm levado a discussões a respeito da "Revolução de 30": teria sido uma "*Revolução das 'camadas médias' ou uma 'Revolução burguesa'*". Não me vou deter nessa discussão. A esse respeito, ver SAES (1984, p. 83).

Cabe, aqui, um retorno ao grupo político que expressou, nos anos 20, as aspirações da "classe média" urbana: os tenentes, em cujo discurso ideológico de pregação da necessidade de um Estado nacional, centralizado e anti-oligárquico, podem ser encontradas as raízes do populismo: "*a ideologia das camadas médias já desembaraçadas da ascendência social das oligarquias*" (SAES, 1984: 93).

Como se manifesta esse populismo? De um lado, pela organização do aparelho burocrático e intervencionista do Estado; de outro lado, pela intervenção do Estado como mediador das lutas de classes. No caso brasileiro, através do reforço do Governo central - reformas ministeriais, criação de secretarias e órgãos inicialmente centralizadores e, posteriormente (década de 40), planejadores; pelo atendimento às demandas da "classe média" urbana, inclusive de Educação, e pelo duplo controle do movimento operário - repressão e sindicalismo de Estado, ou "peleguismo".

Na verdade, o ano de 1956 marca simbolicamente o distanciamento da fração da "classe média" mais ligada histórica e economicamente à "burguesia nacional" do populismo que, por algum tempo, a tornara aliada das demais frações de sua classe. Aceitando sua associação com o capitalismo internacional, através da célebre Instrução 113 da SUMOC²², essas frações mais altas da "classe média" descartaram-se do populismo, estratégia considerada inadequada desde então.

A partir desse posicionamento, está preparado o terreno para o "suicídio político"²³ da "classe média" urbana, que vai ser "cometido" em 64 e que significará a sua exclusão do cenário político.

²² Documento que inicia a abertura legal ao capital estrangeiro: Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), editada pelo presidente Café Filho em janeiro de 1955.

²³ Expressão de SAES (1984, p. 149).

Alguns dados estatísticos desse período, se analisados comparativamente, podem ilustrar essa trajetória da "classe média" no Brasil.

As taxas de urbanização, que duplicaram, entre 1920 e 1940, mantiveram uma certa estabilidade entre 1940 e 1950, mas explodiram a partir de 1960. Dados citados por ROMANELLI (1984, p. 73-74) mostram que, se em 1920 a população se distribuía entre a zona urbana e a zona rural numa proporção de 16% a 84%, respectivamente, 40 anos depois, a proporção era quase paritária (45,1% e 54,9%) e, em 1970 a população urbana já superava a rural (56,8% e 43,2%). Levando-se em consideração que o desenvolvimento da infra-estrutura urbana não seguiu o mesmo ritmo e que este não foi uniforme em todas as regiões do País, isso significa que a qualidade de vida nas cidades, portanto, para a "classe média" urbana, foi melhor entre 40 e 60²⁴.

Sem cair na nostalgia dos "anos dourados", mesmo porque hoje se conhece o custo social daquele "dourado"²⁵, os dados a respeito do crescimento econômico dos anos 50 indicam uma sociedade que consumiu mais energia, mais combustível, mais alimentos, mais automóveis do que nas décadas anteriores. Além disso, o salário mínimo alcançou níveis bem altos em relação aos anos anteriores: em 1957, tinha um poder de compra 22% maior do que o salário mínimo de 1940, ano de sua criação.

²⁴ A respeito dos problemas de urbanização em São Paulo, ver: KOWARICK & CAMPANÁRIO (1988).

²⁵ O verso da medalha dos "anos dourados" aparece na distribuição de renda; ao final da década, apenas 26,67% da população ganhava acima do salário mínimo. Além disso, em 1959, assistiu-se à mais violenta alta do custo de vida desde a 2ª Guerra, principalmente nos grandes centros urbanos como Rio e São Paulo (VIEIRA, 1987: 93).

Há também informações de que a mortalidade infantil foi reduzida de 144,73 por mil para 118,13 entre 1950 e 1960; e de que a expectativa de vida subiu de 45,9 anos, em 1950, para 52,4, em 1960.²⁶

Entre as transformações ocorridas nesse período, merece um registro especial a questão da participação da mulher no mercado de trabalho. Dados censitários, citados por SAFFIOTTI (1976, p. 238), revelam que a participação da mulher na força de trabalho efetiva era de 45,5%, em 1872, e se manteve quase a mesma em 1900, concentrando-se nos setores de serviços domésticos e na agricultura. Essa participação reduziu-se a 15,3%, em 1920, e a 14,7%, em 1950, elevando-se novamente a partir do surto industrial do governo Kubitschek, devido ao aumento no número de empregos urbanos, tendo chegado a 17,9% em 1960, e não parou mais de crescer: 21% e 36%, respectivamente, em 1970 e 1983, conforme SAFFIOTTI (1976, p. 238) e BRUSCHINI (1987, p. 58).

Para a análise da profissão de magistério, o mais importante é a constatação de que, apesar do aumento da participação feminina na PEA, de 1950 para cá, ela ainda continua restrita a determinados "guetos", considerados como profissões femininas: empregos domésticos, professores, enfermeiros e balconistas²⁷.

Com ajuda dos dados de PEREIRA (1969, p. 27 e segs.), percebe-se que as mulheres, que em 1950 eram maioria absoluta nas atividades classificadas no padrão a que ele chama "doméstico" (99,2% contra 0,8% de homens), estavam, no entanto, quase próximas dos homens no padrão "escolar" (46,7% de mulheres e 53,3% de homens). Para o autor, essa extensão da

²⁶ Dados citados por FARO & SILVA (1992, p. 67-69).

²⁷ Para maior aprofundamento dessa questão, ver: BRUSCHINI, 1975, 1990; SAFFIOTTI, 1976; LEWIN, 1990.

escolaridade das mulheres tem acompanhado historicamente a urbanização e a industrialização das sociedades. No caso brasileiro, esse processo teria começado a aparecer a partir dos anos 30²⁸.

Um dos itens de "bem-estar social" que a "classe média" considera importante é, sem dúvida, a Educação. Sua luta, logo que começou a ter poder político, foi pela universalização do ensino primário, e o aumento da matrícula nesse nível de ensino parece indicar que suas demandas foram atendidas, pois, de pouco mais de 1 milhão de matriculas em 1920, chegou-se a mais de 7 milhões em 1960²⁹.

Em São Paulo, Estado onde a penetração dos oligopólios se fez mais rápida e intensamente, o número de matriculas no primário cresceu de 144.023, em 1937, para 426.845, em 1960, continuando a aumentar - sendo que 80% das vagas estavam na rede pública. Dados de SPOSITO indicam que essa expansão, na cidade de São Paulo, também se fez em bairros operários, mas foi realizada principalmente no centro da cidade, nos bairros da "classe média", por demanda da população. Também é importante verificar que o aumento em números absolutos não foi acompanhado pelo aumento no percentual de atendimento à população, que, de 12,4%, em 1937, passou para 11,1%, em 1960. Isso se deu, provavelmente, devido ao crescimento populacional provocado pela migração, isto é, há razões para se supor que as camadas mais pobres não tinham escolas³⁰.

²⁸ O autor sempre coloca os nomes dos grupamentos entre aspas, devido à pouca precisão que ele lhes atribui.

²⁹ Dados estimados por ROMANELLI (1984, p. 64).

³⁰ Ver relatório da titular da pasta da Educação ao então prefeito Jânio Quadros, em 1953 (SPOSITO, 1984: 38). Demais dados são encontrados no Capítulo I.

A partir da metade dos anos 40, a "classe média" passou a lutar pela extensão vertical da Educação, isto é, passou a exigir do Estado o ensino secundário, principalmente o ginasial. A "classe média" queria o "luxo aristocrático" e o cobravam do Estado!³¹

Todo o livro de SPOSITO (1984), já citado, descreve a mobilização dessa classe, durante a década de 50, por ensino secundário na cidade de São Paulo³². A certeza de que este era um nível de ensino reservado para uma "elite" pode ser encontrada na seletividade que era garantida pelos "exames de admissão", ritual que, na época, equivalia ao dos vestibulares, a partir da década de 70³³.

No entanto, essa "escalada" educacional manteve, em certa medida, a desigualdade entre homens e mulheres, mesmo que de uma forma mais qualitativa do que quantitativa³⁴.

Além disso, o acesso da mulher ao ensino superior nunca fora facilitado, bastando lembrar que, em 1929, só 83 mulheres concluíram o curso superior no Brasil, contra 1.594 homens³⁵!

³¹ Ver as palavras de ALMEIDA JR., em 1936. (SPOSITO, 1984: 43).

³² A rede de ginásios públicos cresceu mais na cidade de São Paulo a partir de 1940. No entanto, esse crescimento se deu em bairros centrais, que, segundo os estudos de CAMPANÁRIO & KOWARICK, abrigavam, preferencialmente, famílias da "classe média"! (KOWARICK & CAMPANÁRIO, 1988).

³³ "Coincidentemente", os exames de admissão seriam eliminados em 1971, no bojo de uma reforma educacional cujos objetivos estavam seriamente comprometidos com o "modelo econômico" dos governos militares, momento em que a "classe média" já escalava outro nível: o nível superior.

³⁴ As mulheres concentravam-se invariavelmente nos ramos de ensino mais desvalorizados socialmente, entre os quais o ensino normal: em 1964, elas constituíam 95,24% dos alunos do Curso Normal.

³⁵ A própria legislação dificultava esse acesso, pois só a partir de 1939 as normalistas obtêm permissão para ingressar no Curso Superior, porém, só nas

Mas, e quem era professor primário em São Paulo, na década de 50?

Como não podia deixar de ser, em sua grande maioria, mulheres: 87,1% no ensino primário fundamental comum e 34,7% nos demais níveis³⁶.

No entanto, a participação feminina decresce nitidamente, à medida que se analisa a sua participação nos cargos do sistema escolar primário público. Em São Paulo, por exemplo, em 1961, se 93,3% dos professores eram mulheres, só 32,6% delas chegavam a Diretor de Grupo Escolar, 5,9% eram Inspetores Escolares e representavam uma parcela ínfima dos Delegados de Ensino, 2,2%.

Quanto à origem de classe, PEREIRA (1969) situa os professores na "classe média assalariada", tanto pela origem, uma vez que 69,5% dos pais dos professores exerciam atividades assalariadas não manuais - sendo que 10% eram pequenos proprietários -, quanto pelo casamento, pois 72,3% dos maridos tinham atividades assalariadas não manuais³⁷.

Além disso, a participação dos baixos salários das professoras na renda familiar, alta, foi considerada imprescindível, mas secundária, o que leva a supor que contribuisse para garantir o acesso a bens de consumo que preservassem a "posição social" - de "classe média" - da família, principalmente no caso das mulheres casadas.

Faculdades de Filosofia, que deveriam formar os professores do secundário e que se tornarão outro "gueto" feminino.

³⁶ "(...) o magistério primário apresenta-se (...) como campo tradicional e genérico à sociedade brasileira de participação feminina na população economicamente ativa" (PEREIRA, 1969: 29).

³⁷ Parece que as próprias professoras percebiam essa vinculação (PEREIRA, 1969: 141-142).

Também o local de residência das professoras entrevistadas as identifica com um padrão "classe média": mais de 50% das professoras residiam nos bairros de Vila Mariana, Santa Cecília, Pinheiros, Aclimação, Tatuapé, Tucuruvi, Perdizes, Santana, Liberdade e Santo Amaro, que o autor, a partir de dados indiretos, classifica de "bairros de classe média" (PEREIRA, 1969: 145). Ou seja, quase os mesmos bairros que se mobilizavam pelo aumento do ensino secundário, segundo SPOSITO (1984).³⁸

Pequenas modificações seriam encontradas na década seguinte, como se pode inferir dos dados de GOUVEIA (1965), mas o retrato continua a ser predominantemente feminino: não havia um só estudante do sexo masculino nessas escolas!

Quanto às famílias de origem, GOUVEIA (1965) descobriu que só 20% eram famílias "operárias" e a grande maioria, 60%, foi classificada por ela como "classe média" (para ela, média superior e média intermediária)³⁹. É importante notar que a camada que ela denomina de "média inferior" tem o mesmo percentual da operária, isso para alunas que estavam cursando o primeiro ano em 1960. Quase não há diferenças em relação às que cursavam o terceiro ano⁴⁰.

Completando a caracterização das famílias, a autora revela que só 17% das alunas tinham mães que trabalhavam fora, sendo que 41% declararam que suas mães trabalhavam ou já haviam trabalhado alguma vez. Mais importante ainda é verificar que, em 1.408 alunas entrevistadas, só oito declararam que suas mães haviam concluído curso superior, percentual que aumenta entre os pais, principalmente os pais das camadas média-superior.

³⁸ Uma informação importante a respeito dos professores primários e do período de "queda" que se avizinhava: em 1955, havia 25 mil professores primários sem emprego em São Paulo (VIEIRA, 1987: 107).

³⁹ Para evitar equívocos, lembrar que PEREIRA e GOUVEIA utilizam as escalas de HUTCHINSON.

⁴⁰ Ver GOUVEIA (1965, p. 99).

O estudo de GOUVEIA (1965) trouxe um novo elemento ao investigar "os objetivos que as moças têm ao entrar no Curso Normal". Analisando o Quadro 5, na p. 37 do trabalho citado, verifica-se que a grande maioria (62%) apresenta motivações que não indicam uma intenção profissionalizante: "boa cultura geral" (35%) e "preparação para o lar e a vida de família" (27%)⁴¹.

Completando o ciclo político iniciado em 30, cujo beneficiário foi, e sempre, o capital monopolista, o Golpe de 64 cria as condições políticas para a valorização da fração de capital característica do capitalismo monopolista, o capital financeiro. Dentre essas condições, está a "varredura" das tensões e conflitos sociais, o que significa a exclusão da "classe média" do cenário político, junto com a classe operária, evidentemente, de formas bem diferentes: para uns, a repressão, para outros o aceno de "melhores dias", de "milagre", e a "ameaça comunista"⁴².

Dentro da lógica do estado intervencionista, característico do capitalismo monopolista - espaço de "condensação das lutas de classe" - tornava-se necessário dar uma face mais "técnica" à burocracia, conferindo-lhe uma pseudoneutralidade, mais adequada às novas funções de diagnóstico e planejamento que precisava desenvolver. Essa tendência, iniciada com o plano SALTE, em 1944, prossegue com o Plano Trienal (1962/1965) e vai atingir seu auge nos anos 70,

⁴¹ Com os dados de que dispunha, a autora chegou às seguintes conclusões: "a inclinação para o magistério parece ocorrer preponderantemente na classe trabalhadora e nos escalões inferiores das classes médias. (...) à medida que se desce na escala social, aumenta consistentemente a proporção de moças que aspiram ao magistério" (p. 41-43).

⁴² Desde então, a única lógica social será a da acumulação de capital, por meio do aumento da taxa de exploração da força de trabalho e da concentração de renda: se, em 1960, 1% da população detinha 11% da renda nacional, em 1980, vai deter 16,9% (BOSCHI, 1990: 162, citando BACHA, Eymar).

com todos os órgãos planejadores criados pelos governos militares⁴³.

Torna-se importante verificar se, para tais frações, ainda seria importante ter uma professora primária na família.

Nos anos 70, foram realizados vários estudos a respeito da categoria magistério, quer tratada especificamente, quer dentro de trabalhos a respeito da condição feminina.

Nos dados disponíveis, novamente chama a atenção a imensa maioria de mulheres: 90%, sendo que os homens se concentravam na 5ª série⁴⁴, e que justifica uma comparação com as informações a respeito da participação da mulher na PEA, nos anos 70.

Com base nos dados de MELLO, G.N. (1982), posso afirmar que os professores primários dos anos 70, em São Paulo, eram, preferencialmente, mulheres (90%), casadas (60%), idade entre 26 e 45 anos (75%), sendo que a grande maioria com mais de 25 anos (91%), filhas de famílias de "classe média", cujos

⁴³ Combinado com a concentração de renda já mencionada, a tendência estatizante, planejadora e centralizadora, vai provocar uma alteração na composição dos salários: enquanto o salário mínimo vai sofrer uma queda no poder de compra, de 55%, em 1986, se comparado ao de 1959, os salários dos tecnoburocratas, tanto nas estatais quanto nas grandes empresas multinacionais, sobem vertiginosamente, aumentando o padrão de consumo dessa fração da "classe média", ao mesmo tempo que rebaixa os da classe operária. Ver também a política de financiamento, que, a partir de 1966, passa a ter como objetivo a melhoria do padrão de vida desses setores, facilitando a aquisição dos equipamentos "modernos": automóveis, televisores, eletrodomésticos em geral, além da casa própria, por meio do BNH.

⁴⁴ A intensa urbanização das últimas décadas, ao lado da retomada do "crescimento econômico" foi acompanhada por um aumento na participação da mulher na População Economicamente Ativa, embora os dados apontem uma certa contradição (LEWIN, 1990: 46-47).

pais tinham escolaridade acima de primário completo, embora abaixo do curso superior, e ocupações não manuais⁴⁵.

A renda familiar dessas professoras era de 7 a 10 salários mínimos - bem alta mesmo para os padrões atuais, o que as situava, segundo informações da PNAD, na parcela de 17% da população brasileira com essa faixa de renda, bem acima, portanto, da base da pirâmide de distribuição de renda.

Os dados apresentados, embora coadjuvantes, devem ter levado à percepção de que, em relação à inserção de classe, os professores primários têm estado vinculados, historicamente, à "classe média" e que essa categoria teve uma movimentação dentro de frações dessa mesma classe social: no século passado, os professores eram recrutados entre mulheres das camadas pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade, posteriormente filhas de famílias da "classe média urbana" das décadas de 40, 50 e 60, cujos chefes executavam trabalho não manual e possuíam renda familiar alta e, na década de 70, entre frações mais baixas dessa mesma classe social.

O período - que demarqueei com as datas quase simbólicas de 30 e 64 - durante o qual a "classe média" encontrou e perdeu seu lugar, política e economicamente falando, não foi politicamente tranqüilo: tanto a classe operária quanto a "classe média" e várias frações da burguesia mobilizaram-se para reivindicar e/ou defender o que consideravam como seus direitos.

Assim, houve fases de protesto popular, espontâneo, organizado ou "a reboque", em que a "classe média"

⁴⁵ Chama a atenção o fato de que "Filhos de profissionais liberais com nível superior ou de pessoas ocupando altos cargos políticos e administrativos eram minoria no grupo (menos de 10%)" (MELLO, G. N., 1982: 68-69).

urbana se mobilizou⁴⁶, sem falar das mobilizações dos operários, mesmo nos períodos de maior repressão.

E os professores? Onde estavam?

Não se tem notícia de mobilizações coletivas dos professores antes dos anos 60⁴⁷, embora existissem associações de professores desde o século passado, como a Associação Beneficente dos Professores e o Centro do Professorado Paulista, no caso dos professores de São Paulo, e houvesse registros de insatisfação com os salários nos periódicos por elas editados (CATANI, 1991; PEREIRA, 1969)⁴⁸.

De repente, no final dos anos 70, o professor, como categoria profissional, torna-se notícia e merece até uma crônica de Drummond, por ocasião da greve das professoras de Minas Gerais, em 1979:

"Uma greve não é acontecimento comum no Brasil. Se a greve é de professores, trata-se de caso ainda mais raro. E se os professores são mineiros, o caso assume proporções de fenômeno único" (DRUMMOND, C. apud NOVAES, 1984: 60).

De 1979 para cá, Drummond teria, certamente, mudado de idéia. As greves não são mais fenômenos únicos nem

⁴⁶ Lembrar a participação da "classe média", que foi às ruas: na Campanha do Petróleo (47/53); mobilizadas pela UDN contra Vargas, em 54; reunindo intelectuais para fornecer as bases de um "desenvolvimentismo nacionalista", no ISEB; com medo da "proletarização" e do comunismo, em 64, nas "Marchas com Deus e a Família", nos movimentos de estudantes, desde 56 até 68, com os movimentos por mais vagas no Ensino Superior.

⁴⁷ Embora haja notícias sobre greves em 1963 e 1964, parece haver um consenso de que não foi um movimento que mobilizou a categoria (RIBEIRO, M. L., 1984: 185; MELLO, G. N., 1982: 139).

⁴⁸ PEREIRA (1969) lembra que a mobilização dos professores se faria por outras vias de pressão mais "normais" para uma categoria profissional da "classe média": a via eleitoral, por exemplo.

raros, mesmo entre os professores, inclusive os mineiros. Só em São Paulo, foram inúmeras as greves!

De fenômeno raro, as greves dos professores passaram a ser assunto secundário nos jornais, evidentemente devido a outros fatores - e não à frequência de acontecimento - a serem objeto de estudos acadêmicos⁴⁹, compondo uma imagem nova para os professores, imagem tão nova que surpreendeu os próprios professores⁵⁰.

Muito reveladora foi a "autocrítica" de uma professora primária:

"Isto é tão difícil de responder para você, sabe? Porque eu acho que eu me fechei muito dentro do ensino e não olhei para fora. Então, todos esses movimentos me pegaram de surpresa. Eu estava muito fechada. Sabe, eu acho que sacudiu um pouco as pessoas, viu?"⁵¹

Do alto dos seus 29 anos de magistério, essa professora ilustrou, com suas palavras, o comportamento dessa categoria da "classe média", que não viu o que ocorreu com a sua classe social desde 1950, quando ela começou a trabalhar.

A análise realizada permite sugerir que ocorreu uma trajetória de "ascensão e queda" da categoria, vinculada a um movimento semelhante da "classe média", que iniciou sua ascensão no cenário político nacional na década de 30 e concluiu sua queda nos anos 60.

⁴⁹ Ver os trabalhos de CARVALHO (1981), RIBEIRO (1990) e MORTARI (1990).

⁵⁰ "(...) eu não pensava que o professor, principalmente o professor primário fosse capaz de se movimentar. Para mim foi uma surpresa muito grande. E levantou um alerta como se costuma dizer. Lembrar que o professor existe". (Professor I, em depoimento a CARVALHO, M. J. A., 1981: 156).

⁵¹ Professor I e II. CARVALHO, M. J. A. (1971, p. 173).

A categoria vem mostrando uma face "feminina", de "classe média", tanto pelo tipo de trabalho, "não manual", com tudo o que isso significa diante das relações de produção, quanto pela origem familiar. Não se tem notícia dessa "feminização", dentro e fora do Brasil, antes que o modo de produção capitalista se consolidasse⁵².

Como parecem próximos, em relação aos "ideais profissionais":

- os Estatutos do Seminário da Glória de São Paulo, em meados do século passado, que se preocupava em encaminhar para o magistério moças pobres, para que não decaíssem mais (BORGES, 1980);

- a professora paulista, que, na década de 20, só fora trabalhar porque seu pai "perdeu muito do que possuía em 1929";

- e o prisioneiro de guerra, um dos gregos pertencentes à classe dominante nas cidades conquistadas, escravos nas novas cidades, que "Ou morreu ou ensina o b-á-bá" (BORGES, 1980: 62)!

Há aí uma ambigüidade em relação ao trabalho intelectual que persiste até hoje, pelo menos na civilização ocidental, em relação ao trabalho, de modo geral e mais especificamente, ao trabalho intelectual. Ambigüidade que torna mais complexa a análise teórica das determinações de classe do professor.

⁵² Não há registro de mulheres professoras, nem na Antigüidade, nem na Idade Média, pelo contrário, este era um terreno "dos homens", como de resto, toda a construção e divulgação do "saber legítimo". Ver MANACORDA (1989). O que pode ser mais facilmente compreendido quando se sabe que a "profissão" de professor nasceu junto com a primeira divisão social do trabalho, possibilitada pela produção de excedentes, que permitiu a alguns homens tempo ocioso para pensar e criar conhecimento. Conhecimento que dava poder sobre outros homens, de outra "classe".

Ao mesmo tempo que o trabalho intelectual tem um certo "prestígio", por libertar do "tripallium" e pelo poder que o saber confere, há um certo desprezo por quem "precisa" de trabalhar, mesmo que num trabalho "intelectual", como o magistério. A primeira face garante o "charme" que o magistério primário exerceu, e continua exercendo, sobre os grupos sociais que querem ascensão; a segunda face ajuda a compreender a desvalorização de uma profissão, no caso, o magistério, quando a ascensão pode ser realizada por outras vias, quer seja o próprio magistério, agora no nível superior, quer por outras profissões, que caberia investigar.

No Brasil, a convergência dessa ambigüidade da "valorização" do trabalho no magistério deve ser analisada como consequência das especificidades que o capitalismo assume no Brasil e que teria levado alguns grupos sociais a não assumirem os valores ocidentais do trabalho⁵³.

Se o trabalho, "dos outros", é fonte de riqueza para o capitalista, e sacrifício da própria vida e fonte de alienação para o proletário, embora traga em si a possibilidade de humanização, pela superação de sua exploração; no Brasil de escravos, lumpen e proletariado superexplorado - desde que aqui se instalou o trabalho assalariado - pelas características da acumulação do capital no Brasil, o trabalho passa a não ter muito valor estrutural como fonte de realização da condição burguesa.

A outra face da moeda, o lado das frações da burguesia, mostrava uma valorização da cultura, não propriamente como "trabalho intelectual", produção, portanto, mas como "ornamento". Em síntese, trabalho manual no Brasil tem pouco prestígio, mesmo entre as camadas pobres da população: os proletários são superexplorados, e a sua mobilização política bem

⁵³ Não estou, com isso, assimilando o "mito da preguiça dos brasileiros", mas apenas apontando alguns traços indicadores da percepção que a sociedade brasileira vem construindo historicamente sobre o trabalho, e que ajudam a compreender a escolha do magistério.

como suas tentativas de formular e executar projetos alternativos de formação educacional e cultural são severamente reprimidos.

É nesse contexto que a "classe média" encaminha suas filhas para as Escolas Normais, onde se deveriam preparar para "o lar e a família"⁵⁴, mesmo que não houvesse a intenção de trabalhar, tal como detectaram DEMARTINI (1984) e GOUVEIA (1965), e como podem testemunhar muitas de nós, professoras formadas até aquela época.

No caso das mulheres, o melhor seria que não precisassem "trabalhar"⁵⁵. Se fosse imperioso, que se procurasse um trabalho não manual, mas se for mesmo preciso... Que seja num emprego público!⁵⁶

Parece razoável supor que ser professora primária é uma "tarefa subalterna", para as famílias que já alcançaram uma posição social melhor do que a da geração anterior. Por isso, ela estaria sendo deixada para as "frações mais baixas", para as quais a profissão ainda significa possibilidade de ascensão social.

No entanto, o fato de que as "determinações de gênero" subsistem em tempos e espaços diferentes, mesmo que sempre depois da instalação do modo de produção capitalista, não

⁵⁴ Pelo menos até a década de 60, disciplinas como Economia Doméstica e Higiene e Puericultura faziam parte dos currículos das Escolas Normais.

⁵⁵ Ver, principalmente, SAFFIOTTI (1976).

⁵⁶ Isso é compreendido mais facilmente quando se lembra que o Estado, no capitalismo monopolista, é o "ninho" da "classe média". No caso brasileiro, por terem sido mais recentes as tentativas de universalização do ensino básico, ou seja, a educação de massas, a opção do seu barateamento pela contratação de mulheres como professoras ocorreu durante o mesmo processo de ascensão da "classe média". E são elas que fornecerão as professoras primárias do Estado, processo que é acompanhado pela construção da representação de que "ensinar é tarefa feminina, devido às suas 'qualidades', como paciência, meiguice, 'instinto maternal'", etc.

autoriza a conclusão de que as determinações de "gênero" estariam acima das determinações de classe, embora estejam entre as determinações mais importantes, e gritantes, no caso do professor. Embora "persistentes", as determinações "de gênero" assumem formas diferentes em cada momento histórico e em cada classe ou fração de classe. Mais claramente, em cada classe, a decisão sobre o "destino da mulher", revelada pelo encaminhamento profissional, vai estar submetida aos interesses que a classe, ou fração de classe, tem naquele momento histórico⁵⁷.

Para início de reflexão, está claro que não se pode falar em um "projeto histórico de classe" de tais famílias. Nem porta-vozes nem atitudes, nada autoriza uma constatação como essa, mesmo porque são grupos caracterizados pela heterogeneidade e por uma certa "individualização", na elaboração e execução daquilo a que se poderia chamar um "projeto". O "projeto" só é percebido depois que um determinado número de "projetos" familiares mostra algumas "coincidências", e permite vislumbrar a configuração de um "projeto".

Durante os anos 70 e 80, alguns estudos⁵⁸ têm retomado a análise da categoria, trazendo, além da confirmação de alguns dos aspectos já apontados, aspectos novos, tais como a sua mobilização política, o gradual "empobrecimento" da profissão e de uma certa alteração na composição social da categoria, que sugerem sérias reflexões⁵⁹.

⁵⁷ O que não é muito diferente para os homens. A esse respeito são bem esclarecedoras as reflexões de CANEDO (1991) a respeito das estratégias de uma família mineira.

⁵⁸ Ver, por exemplo, as obras citadas de: SETTON (1989), RIBEIRO, M.L.S. (1984), MORTARI (1990), CARVALHO, M.J. (1981), CARVALHO, M. E. (1989).

⁵⁹ É na direção dessas questões que venho executando um projeto de pesquisa ainda em fase inicial. No entanto, os dados já sugerem que alguns aspectos permanecem (PESSANHA, 1993).

Mesmo sem a análise dos dados mais recentes, é possível afirmar que qualquer discussão sobre a formação de professores precisa partir de algumas reflexões sugeridas por este trabalho.

O ponto de partida para essas reflexões precisa ser o professor real, cujo "retrato" as pesquisas vêm mostrando. Historicamente, esses "retratos" vão sofrendo modificações, que não alteraram, porém, alguns traços básicos. São mulheres de "classe média", cujas famílias enxergam, na profissão, uma forma de ascensão social, por ser um trabalho não manual, que se dirige para o magistério primário e nele permanecem.

Três questões precisam ser discutidas: a questão da feminização, a questão da ascensão social e a questão da inserção em uma classe social tão repleta de ambigüidades como a "classe média".

A questão da feminização, ou da "determinação de gênero", embora subordinada à determinação de classe, continua forte e precisa ser desmistificada entre professores e alunos das "Escolas Normais". É preciso que eles percebam que esta feminização é resultado de uma construção social e, portanto, histórica.

Ajudar professores e alunos a perceberem que, na escolha da profissão, aparentemente uma opção individual, estão presentes determinações histórico-sociais bem mais amplas pode aprofundar a discussão sobre a aparente dicotomia: competência técnica e compromisso político.

Na tentativa de provocar o debate, espero haver fornecido alguns subsídios para que a discussão se aprofunde.

É preciso levar essas reflexões sobre as determinações de classe e sobre a luta de classes para as salas de aula dos cursos de formação de professores e para as "salas dos professores" das escolas em geral. Discutindo sobre sua imagem e as ambigüidades dessa imagem, pode ser que os professores se animem a superá-las.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores; pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- ALVES, Nilda, GARCIA, Regina L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores; pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 73-88.
- ARROYO, Miguel G. Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: UFMG, 1985. (Tese, Doutorado).
- BORGES, Wanda. A profissionalização feminina; uma experiência no ensino público. São Paulo: Edições Loyola, 1980.
- BOSCHI, Renato R. Entre a cruz e a caldeira: classes médias e política na terra da transição. In: LARANGEIRA, Sônia (Org.). Classes e movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BRUSCHINI, Maria Cristina. A sexualização das ocupações: o caso brasileiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 15, p. 47-77, dez. 1975.
- BRUSCHINI, Maria Cristina. Estrutura familiar na Grande São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 72, p. 39-57, fev. 1990.
- BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho de mulher: igualdade ou proteção. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 61, p. 58-67, maio 1987.
- CADERNOS CEDES. O profissional do ensino - debates sobre a sua formação. São Paulo: Cortez, v. 17, 1986.

- CADERNOS CEDES. Encontros e desencontros da Didática e da Prática de Ensino. São Paulo: Cortez, v. 21, 1988.
- CANEDO, Letícia. Estratégias familiares na produção de uma qualificação política. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 39, n. XII, p. 221-245, ago. 1991.
- CARVALHO, Maria Eulina P. O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1989. (Dissertação, Mestrado).
- CARVALHO, Maria Jurema. O professor estadual: um valor ameaçado. São Paulo: PUC, 1981. (Dissertação, Mestrado).
- CATANI, Denice B. Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista do Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: USP, 1991. (Tese, Doutorado).
- DEMARTINI, Zeila B. Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias dos professores da Primeira República em São Paulo. São Paulo: CEHRU/INEP/Fundação Carlos Chagas, 1984. (Relatório de Pesquisa).
- FARO, Clóvis de, SILVA, Salomão L.Q. A década de 50 e o programa de metas. In: GOMES, Ângela C. (Org.). O Brasil de JK. São Paulo: Editora da Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 1992.
- FREITAS, Luís Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores; pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Bibliografia sobre o professor. [s.n.t.]

- GOUVEIA, Aparecida J. Professoras de amanhã; um estudo da escolha ocupacional. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1965.
- IANNI, Otávio. Estado e capitalismo. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- KLEIN, Lígia R. Percalços do discurso pedagógico em tempos de indefinição. São Paulo: PUC/SP, 1992. (Dissertação, Mestrado).
- KOWARICK, Lúcio, CAMPANÁRIO, Milton. São Paulo: metrópole do subdesenvolvimento industrializado. In: KOWARICK, Lúcio (Org.). As lutas sociais e a cidade. São Paulo: Paz e Terra, 1988. p. 29-48.
- LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 32, p. 45-59, fev. 1990.
- LIBÂNIO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente; estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. São Paulo: PUC, 1990. (Tese, Doutorado).
- LINHARES, Célia F.S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 9-36.
- MANACORDA, Mário A. História da educação; da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- MELLO, João Manuel Cardoso de. O capitalismo tardio; contribuição à revisão crítica do desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- MORTARI, Vera Lúcia. O professor - um trabalhador - e a questão da quantidade/qualidade do produto do seu trabalho. São Paulo: PUC, 1990. (Dissertação, Mestrado).
- NOVAES, Maria Eliana. Professora primária; mestra ou tia. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.
- PERALVA, Angelina. Classe moyenne, luttres sociales et education au Brésil. Paris: Université de Paris I/Sorbonne, 1985. (Tese, Doutorado).
- PEREIRA, Luís. O magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PESSANHA, E. A evolução histórica da função de professor. [s.n.t.], 1991. (Mimeogr.).
- PESSANHA, E. O ensino de comunicação e expressão na 4ª série do 1º grau. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1976. (Dissertação, Mestrado).
- PESSANHA, E. Professor primário; ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às "classe média". São Paulo: USP, 1992. (Tese, Doutorado).
- PESSANHA, E. Trajatória histórica da categoria profissional professor primário no Brasil após a década de 60. UFMS, 1993. (Projeto de pesquisa em andamento).
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. A formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- RIBEIRO, Ricardo. Inspeção e escola primária em São Paulo: trabalho e memória. São Paulo: USP, 1990. (Dissertação, Mestrado).
- ROMANELLI, Otaiza. História da educação no Brasil (1930/1973). 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

- SAES, Décio. Classe média e sistema político no Brasil. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- SAFFIOTTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes; mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SETTON, Maria da Graça. Professor; um gosto de classe. São Paulo: PUC/SP, 1989. (Dissertação, Mestrado).
- SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Bóris. História geral da civilização brasileira; III. O Brasil Republicano; IV. Economia e Cultura (1930-1964). 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1986. v. 11, p. 107-245.
- SPOSITO, Marília. O povo vai à escola; a luta pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.
- TAVARES, Maria da Conceição. Da substituição de importações ao capitalismo financeiro. 11.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- VIEIRA, Evaldo. Estado e miséria social no Brasil. São Paulo: Cortez, 1987.

Uso do Impresso nas Estratégias Católicas de Conformação do Campo Doutrinário da Pedagogia (1931-1935)

Marta Maria Chagas de Carvalho⁶⁰

A produção historiográfica sobre educação tem subestimado a intervenção dos católicos na configuração e difusão da pedagogia da **Escola Nova** no Brasil, nos anos iniciais da década de 1930. Isso porque tem atribuído à militância pedagógica católica um papel apenas reativo: o de barrar a difusão de toda e qualquer inovação proposta pelos chamados **Pioneiros da Educação Nova**. Com isso, fica prejudicada a compreensão a respeito de quais teriam sido as versões do escolanovismo disseminadas entre os professores, pois não é possível subestimar a eficácia das estratégias católicas de difusão doutrinária no campo pedagógico, estratégias nas quais estava em jogo a hegemonia da Igreja. Nelas, o ideário escolanovista foi objeto de diversas apropriações, determinadas pelo imperativo religioso de depurá-lo de tudo quanto fosse incompatível com as prescrições da encíclica papal *Divini Illius Magistri*.

Organizados inicialmente em entidades como a **Associação de Professores Católicos (APC)** do Distrito Federal, e, em seguida, na **Confederação Católica Brasileira de**

⁶⁰ Doutora em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Doutora e Coordenadora da área temática de História da Educação e Historiografia da Pós-Graduação da FEUSP.

Educação (CCBE), os católicos lançaram boletins e revistas, organizaram Congressos, realizaram cursos e conferências, no propósito de regrad a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado. Nesse empreendimento, tiveram talvez mais êxito do que comumente se supõe, atingindo não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado católico das escolas públicas. Por tudo isso, a sua influência deveria ser rastreada não somente na oposição que fizeram às proposições escolanovistas avançadas pelos chamados **Pioneiros da Educação Nova**, mas também nas práticas por meio das quais difundiram versões depuradas da nova pedagogia, conformadas ao dogma católico.

Uma investigação sobre as estratégias católicas de difusão do escolanovismo requer um deslocamento de perspectiva: ao invés de buscar a inteligibilidade interna das articulações entre princípios doutrinários, religiosos e pedagógicos, construindo um *corpus* doutrinário coerente e fechado em si mesmo, tal investigação deverá interessar-se pela pluralidade das apropriações do ideário escolanovista acionadas no discurso e nas práticas das organizações católicas.

Venho desenvolvendo uma investigação como esta, no âmbito de uma história material da circulação do impresso e de suas apropriações. Evitando autonomizar o ideário escolanovista das práticas em que se inscreveu e dos dispositivos que o fizeram circular, com tal investigação pretendo examinar o modo pelo qual o impresso funcionou como dispositivo de configuração do campo da Pedagogia e de conformação das práticas escolares. Para tanto, parto da análise das estratégias editoriais dos dois grupos que, no período 1931-1935, foram antagonistas em torno do tema **escola nova** - os católicos e os pioneiros.

O embate doutrinário no campo pedagógico era estrategicamente fundamental na luta pelo controle do aparelho escolar, em que se antagonizaram os dois grupos referidos. Nesse embate, a questão principal era ganhar a adesão do professor à "boa pedagogia", normatizando sua conduta e orientando

doutrinariamente suas práticas escolares. E será nele que o impresso desempenhará um papel fundamental. Na forma de livro de estudo para a Escola Normal, de livro de formação integrante de uma Biblioteca Pedagógica, de artigo de revista dirigida ao professor, de instrução regulamentar endereçada às escolas, de artigo de polêmica em jornal de grande circulação, etc., o impresso funcionará como dispositivo de regulação e adequação do discurso e da prática pedagógica do professorado aos cânones escolanovistas propostos.

A sedução exercida pela **moderna pedagogia** era grande, já nos anos 20, pois seus métodos, centrados na atividade do aluno, eram tidos como mais eficientes do que os antigos na consecução do programa nacionalista formulado na campanha cívico-educacional desencadeada pela **Associação Brasileira de Educação** (ABE). Todavia foi sobretudo enquanto proposição de uma **educação integral** que a **moderna pedagogia** exerceu seu fascínio. Tratava-se de uma leitura da literatura escolanovista em que a crítica formulada aos objetivos estritamente instrucionais da escola não era entendida como valorização dos **processos** da aprendizagem, com ênfase nos **procedimentos** por oposição aos resultados ou aos conteúdos do ensino, mas como postulação de uma **formação integral**, enfatizando o aspecto moral dessa formação.

Nesse recorte delineava-se, já na década de 1920, um amplo campo doutrinário em que as pretensões católicas de recuperação do poder político da Igreja, abalado com a República, e de reforma moral da sociedade tinham guarida. Na generalidade das formulações de defesa da **educação integral**, as pretensões católicas podiam abrigar-se, sem se explicitarem como posição particular ou antagônica às proposições laicistas que também se firmavam no movimento educacional. No entanto, aqui e ali, elas se explicitavam. Com certa frequência, a valorização da educação moral traduzia-se - geralmente na voz de militantes menos avisados - como apologia da religião, apresentada como seu fundamento indissociável. A defesa de valores cívico-patrióticos, *leitmotif* do chamado **entusiasmo pela educação**, acionava, freqüentemente, o catolicismo como

elemento constitutivo da "alma nacional", como tradição a ser preservada e mesmo cultivada. Os "hábitos higiênicos", com os quais se esperava conformar corpos saudáveis e operosos, eram muitas vezes definidos em termos de condutas compatíveis com a moral católica.

Essas traduções católicas do programa de organização nacional por intermédio da organização da cultura que mobilizou os entusiastas da educação nos anos 20 não chegaram a produzir, então, grandes polarizações no interior da campanha educacional, apesar de desencadearem reações laicistas ocasionais. O momento era de convergência em torno da "**grande causa educacional**", mas, já em 1929, a encíclica papal *Divini Illius Magistri* impunha limites à heterodoxia pedagógica, regrido a sedução que o escolanovismo vinha exercendo nos meios católicos. Com a Revolução de 1930, a correlação das forças políticas redefine-se e instala-se, aberta, nos meios educacionais, a disputa pelo controle ideológico do aparelho escolar.

Sedimentada sobre o solo comum de convicções e interesses amplamente partilhados, a disputa tinha, na questão do ensino religioso, apenas um de seus marcos divisórios. Como dizia L. Van Acker, uma das mais importantes lideranças católicas:

"Deixemos por favor de Deus as questiúnculas sobre o b-a-ba. Nem nos salvará uma horinha de ensino religioso, se o resto do sistema educacional for socialista ou comunista bem intencionado: seria um balde de água doce no mar" (VAN ACKER, 1936).

Embora algumas lideranças católicas defendessem o combate sem trêguas à **nova pedagogia**, predominou a tendência a incorporá-la, depurando-a de tudo o que contrariasse os preceitos católicos. Em publicações diversas, eram arrolados os princípios escolanovistas a serem rejeitados pelo professorado católico, e livros, nacionais e estrangeiros, que

os difundiam, eram discriminados como "má pedagogia". Paralelamente, eram propostas versões católicas da moderna pedagogia, por intermédio de discussões doutrinárias que, firmando princípios, constituíam uma ortodoxia pedagógica e um *corpus* bibliográfico de referência, formulando-os como crivos e modelos de leitura. Além disto, o impresso funcionou como regramento da conduta do professor pela via de fórmulas e preceitos vazados em léxico escolanovista saturado de sentido religioso.

Prescrição e proscricção de livros, modelação de práticas de leitura e catolicização do discurso e da *práxis* escolanovista marcaram as estratégias católicas de ortopedia doutrinária no campo da Pedagogia. Nessas estratégias, o impresso é produto, instrumento e alvo de práticas de organização e mobilização do professorado católico.

Em meados de 1932, quando, por ocasião do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um expressivo grupo de católicos, até então aglutinados na **Associação Brasileira de Educação** (ABE), abandona essa organização, aparece o primeiro número do Boletim da Associação de Professores Catholicos. Em setembro do ano anterior, havia sido fundada, por iniciativa de Everardo Backheuser, um dos quatro fundadores da ABE⁶¹ na década anterior, a **Associação de Professores Catholicos** do Distrito Federal (APC). No seu primeiro número, o Boletim apresentava-se como órgão da Associação criada e pretendia ser "*elo de união entre os professores católicos e vínculo das suas associações já fundadas pelo Brasil*". Justificava-se:

"Atravessamos uma era de efervescência pedagógica. Sobre os problemas de educação concentram-se as reformas administrativas e as ansiedades particulares. (...) No interesse pelos problemas

⁶¹ Os outros fundadores são: Heitor Lyra da Silva, Francisco Venâncio Filho, e Edgar Sussekind de Mendonça.

educativos não queremos ser segundos a ninguém. Ninguém melhor do que nós deseja infundir uma alma elevada na nossa escola; ninguém é menos refratário às inovações justas, sensatas e justificadas pelas observações comprovadas de uma ciência cônica de suas responsabilidades" (S/A, 1932: 1).

O Boletim é distribuído a todas as dioceses do País e, nos seus números seguintes, ampla divulgação é dada às Bênçãos Episcopais recebidas em resposta à iniciativa. Nelas, o Boletim é abençoado em seu intuito de "*disseminação da verdadeira pedagogia católica*". A **Associação de Professores Catholicos**, que tem seus trabalhos e objetivos divulgados no Boletim, é nele valorizada especialmente por seu intuito de "*orientar e esclarecer os professores quanto à Escola Nova, mostrando até onde ela é aceitável e onde começa a ser nociva*" (LAVÔR, 1932: 7).

Produto e instrumento das práticas organizacionais católicas que visavam, nos anos 30, por meio da conversão do professorado à "*boa pedagogia*", o controle da orientação doutrinária das escolas, públicas e privadas, o Boletim pode ser analisado da perspectiva de uma "*arqueologia dos objetos na sua materialidade*"⁶², interessada na inteligibilidade das práticas de que foi produto e de que é, hoje, resíduo. Produto e resíduo de práticas, o Boletim não é um objeto isolado, mas parte de uma rede de impressos que com ele se articulam enquanto produtos e instrumentos, também, das mesmas práticas: Anais de Congressos Católicos de Educação; Bibliotecas Pedagógicas Católicas, constituídas por iniciativas editoriais ou bibliotecárias; Revistas de orientação católica especializadas em Educação; livros didáticos, etc.

Sem pretender esgotar, nos limites deste trabalho, a perspectiva de uma "arqueologia" desses objetos em sua materialidade, será interessante aqui circunscrever, com

⁶² A expressão é de CHARTIER, Roger. Cf. GAUZÈRE, 1987.

recurso a algumas das publicações que integram a "rede de impressos" acima referida, o campo de intervenção das práticas de organização do professorado católico no período. Para tanto, importará registrar o modo como a proposição dessas práticas se articula, neles, com representações sobre a escola e seu papel na conjuntura nacional de então; sobre o estatuto de questões relativas à formação pedagógica do professor; e, finalmente, sobre o impresso e sua importância. O Boletim ocupa, nessa rede, uma posição privilegiada, uma vez que é editado num momento em que a organização do professorado católico apenas se iniciava, exigindo que, em suas páginas, ganhasse espaço a discussão dos objetivos e a propaganda das iniciativas que favoreciam a referida organização.

Sob o título "Situação atual do catolicismo no Brasil", o Boletim publicava, em primeira página, conferência proferida por D. Xavier de Mattos, então assistente eclesiástico da **Liga de Professores Catholicos de São Paulo**, na sede da APC do Distrito Federal. À conferência haviam assistido membros dessa Associação e delegados do **Círculo Catholico**, do **Centro D. Vital** e da **Ação Universitária Catholica**. Nela, D. Xavier exortara os presentes à adoção de um programa de ação católica que primasse

"(...) não só pela sua pugnacidade nas lides fronteiriças com a irreligião e o radicalismo, mas também, e de um modo muito especial, pela sua construtividade interna no seio da família católica brasileira" (MATTOS, 1932).

Tal programa era revestido de caráter inadiável, uma vez que a situação do catolicismo no Brasil assim o exigia, dados os "*assaltos insistentes e cada vez mais ameaçadores da irreligião e do radicalismo*" e a apatia dos católicos. Peça essencial do programa proposto era a escola católica a ser construída:

"A sociologia moderna tem demonstrado sobejamente o papel que a escola representa na efetivação de todo

processo social. Os nossos adversários reconhecem instintivamente este valor, por assim dizer, estratégico da escola; e envidam todos os seus esforços para monopolizá-la a serviço de suas concepções aberrantes e perversivas; a sua vitória neste setor significará para eles, segura garantia do seu triunfo final, e para nós, católicos brasileiros, o prenúncio sinistro de nossa derrota e de nossa destruição" (MATTOS, 1932).

A Palavra da Hierarquia eclesiástica, na voz de D. Xavier de Mattos e na página do Boletim, põe em cena uma regra a que se subordinam as estratégias de organização do professorado católico: tratava-se de privilegiar sua atuação "no seio da própria família católica brasileira". Dada como assente a importância estratégica da escola, urgia catolicizá-la e, para tanto, impunha-se a mobilização do professor católico. Isso requeria um trabalho de orientação doutrinária no campo da Pedagogia, pois, "orientar os professores católicos no estudo dos problemas pedagógicos, à luz do cristianismo", disseminando "a sã pedagogia inspirada em nossa Santa Religião"⁶³, era tarefa indispensável, devido à adesão crescente do professorado à pedagogia da **Escola Nova**. Não havia sido por meio da "dedicação" de professoras católicas que o escolanovismo se introduzira em São Paulo?⁶⁴

Esse trabalho de orientação já se iniciara no Congresso de Educação, promovido pelo Centro D. Vital de São Paulo e realizado, em 17 de outubro de 1931, na Cúria Metropolitana. Nesse Congresso, diversas teses encareceram a importância de uma ação planejada e coordenada de propagação

⁶³ A citação consta da seção Bênçãos Episcopais, inscrita no Boletim da Associação de Professores Catholicos (S/A, 1932b).

⁶⁴ "Segundo informações convergentes, parece que São Paulo partiu o movimento sistemático em prol da Escola Nova... Ao passo que na Alemanha e até nos Estados Unidos, os católicos a princípio assumiam atitudes expectativas, aqui em São Paulo foi a escola nova propagada por várias professoras católicas" (VAN ACKER, 1933: 42).

e defesa de princípios doutrinários católicos no campo da Pedagogia.

Os trabalhos do Congresso de Educação são objeto de uma publicação especial do Centro D. Vital de São Paulo⁶⁵, e sua leitura é recomendada "instantaneamente" aos associados da APC no Boletim⁶⁶. Nas teses apresentadas e nas conclusões votadas nesse Congresso, destaca-se o cuidado com a formação pedagógica do professorado católico e com sua mobilização no sentido de tornar realidade, no País, a "educação católica". Para Tanto, o Congresso, nas suas Conclusões, faz importantes recomendações, que impressionam por seu cuidado com medidas operacionais destinadas a viabilizar os objetivos colimados. E é enquanto medida desse tipo que o impresso adquire especial importância. No arrolamento dos meios recomendados para frear o "absolutismo pedagógico do Estado liberal ou comunista"⁶⁷, firmava-se posição:

"É inegável o valor da imprensa como fator de difusão de idéias e como instrumento educativo individual e social. Assim para o bom êxito de qualquer ação, preliminarmente, deve incluir-se esta arma poderosa da vida hodierna. Nestas condições, no que se refere à imprensa e à ação católica deve ser feita através de impressos, circulares, avulsos, folhetos, etc., como na ocasião for alvitrado pela natureza do assunto e finalidade a objetivar-se"⁶⁸.

⁶⁵ A publicação reúne as teses apresentadas e as conclusões votadas no Congresso sob o título Congresso de Educação (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933).

⁶⁶ Cf. "Importante Congresso de Educação", (BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES CATHOLICOS, 1933: 67. Neste número, o Boletim divulga a "lista das teses discutidas, respectivos relatores e conclusões a que chegaram".

⁶⁷ A expressão figura no enunciado da terceira tese apresentada ao Congresso: "O absolutismo pedagógico do Estado liberal ou comunista é prejudicial ao bom governo além de injusto e antipedagógico. Posição dos católicos brasileiros em face da escola oficial" (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933: 50)

⁶⁸ A recomendação prossegue: "Isto enquanto não for possível o Ideal da fundação e organização de um jornal com feição moderna, que seja entre nós, a

Um mesmo cuidado com medidas operacionais está presente nas conclusões da tese, relatada por Leonardo Van Acker no Congresso, sobre os malefícios do "naturalismo pedagógico". Para evitá-los, recomendava-se a criação de "cursos superiores de orientação pedagógica primária, no ponto de vista técnico, histórico e filosófico" e de um "Centro Universitário emissor e coordenador de experiências pedagógicas do professorado primário católico". O poder do impresso não era, porém, negligenciado. Previa-se também a organização de bibliotecas especializadas, a "publicação de uma coleção pedagógica de direção e orientação católica" e a "fundação de uma revista geral de pedagogia católica" (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933: 100).

Em sua tese, Van Acker sustentava que os católicos acolhiam "favoravelmente qualquer método capaz de aumentar a eficiência do ensino, conforme as exigências modernas", mas que, no entanto, tais métodos poderiam "ser prejudicados pelo naturalismo pedagógico" (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933: 80). Para depurar o escolanovismo católico da contaminação pelo "naturalismo pedagógico" é que Van Acker prescrevia e o Congresso aprovava os cuidados com a formação pedagógica do professorado, consubstanciados nas recomendações acima referidas. Nelas, como se viu, o livro e a revista especializada em Educação têm um lugar de relevo. O mesmo lugar terão nas conclusões da tese de Júlio Penna sobre a necessidade de "conseguir a superioridade do ensino católico sobre o não católico" (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933: 142).

"Apoiar qualquer iniciativa que vise a fundação de faculdades de educação, escolas normais, cursos de aperfeiçoamento pedagógico, aulas experimentais,

expressão do pensamento católico e que ao lado das seções de apologética institua diversas seções de assuntos profanos, como meio de interessar na sua leitura o grande público, atendendo assim às exigências da vida social moderna solicitada por múltiplas atividades em que se divide hoje, a dinâmica humana" (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933: 65-66).

bibliotecas especializadas de educação, revistas de pedagogia, afinal, qualquer cometimento que tenha como objetivo a formação de um professorado católico capaz, pois aí está a condição de eficiência de qualquer instituição escolar" (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933: 171).

A tese de Júlio Penna recomendava também um outro tipo de iniciativa:

"a criação de um organismo centralizador do movimento católico pelo ensino, para o efeito de articular o trabalho geral, reunir idéias e encaminhar tecnicamente a ação comum, sem desperdícios de energias, reconhecendo que só assim será possível a difusão no Brasil, da escola católica de todos os graus" (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933: 171).

Caberá a Everardo Backheuser viabilizar a criação de um organismo desse tipo, desencadeando, por meio de um trabalho intensivo de propaganda da idéia por todo o País⁶⁹, a fundação da **Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE)**.

A iniciativa de Backheuser é respaldada por D. Xavier de Mattos, que acolhe suas proposições em favor da Confederação. Foi por ocasião de conferência proferida por aquele educador no Centro D. Vital de São Paulo, em 11 de maio de 1933, sobre a sindicalização do professorado católico,⁷⁰ que a idéia começou a concretizar-se. Nessa conferência, Backheuser, então Presidente da APC do Distrito Federal e diretor do Boletim, apontou a necessidade de orientação doutrinária no campo da

⁶⁹ Na seção Ação Social, a Revista Brasileira de Pedagogia (S/A, 1934a) publica Atas das reuniões da Confederação, nas quais são referidas várias viagens realizadas por Backheuser com a finalidade de organizar a entidade.

⁷⁰ A informação consta na seção Ação Social da Revista Brasileira de Pedagogia (S/A, 1934a: 59).

Pedagogia como finalidade principal das associações docentes. Dirigindo-se aos professores reunidos para ouvi-lo, Backheuser, depois de longo excurso sobre a sagrada vocação dos mestres, dizia:

"Resta-vos para complemento da vossa missão, o preparo intelectual. Encontrá-lo-eis na Pedagogia, que na frase de S. Gregório de Nazianzo é a 'arte das artes, a ciência das ciências' e nas outras disciplinas que lhe formam o alicerce: a psicologia, de um lado e a filosofia, de outro. Nos bancos acadêmicos das escolas normais vos terão, por certo, dado os preceitos gerais destas ciências, mas ou por antiquados, ou por tendenciosamente inculcados com os germes do materialismo, tereis, de tempos em tempos, de reformá-los, repeli-los, renová-los" (BACKHEUSER, 1933: 78).

Se esse trabalho de burilamento da formação pedagógica recebida nos bancos das escolas normais podia ser feito "no silêncio do estudo individual", melhor seria, entretanto, efetivá-lo congregando esforços no seio de associações de classe. Nelas, processar-ser-ia o exame de todas as "teorias pedagógicas em constante ebulição (...) à luz dos princípios cristãos, dos preceitos da Igreja, das prescrições de nossa filosofia...". Assim, ao lado dos benefícios de ordem material que os professores podiam colher de suas associações de classe - tais como assistência médica, judiciária, abatimentos nas casas de comércio, utilização de livros e revistas da biblioteca e recebimento do órgão da Associação - figuravam os de aprimoramento da formação pedagógica recebida nos bancos escolares. Prescrevia-se, como uma das finalidades principais das associações, o

"cultivo intelectual do magistério de modo a poder distinguir nas inovações e renovações pedagógicas a toda hora trazidas a debate, o que há de aproveitável e digno de aceitação" (BACKHEUSER, 1933: 79).

Em fevereiro de 1934, aparece o primeiro número da *Revista Brasileira de Pedagogia*, órgão oficial da recém criada **Confederação Católica Brasileira de Educação**⁷¹. Backheuser será o presidente da CCBE e seu assistente eclesiástico, o Pe Leonel Franca. A nova entidade organiza-se prevendo a filiação (de resto já largamente assegurada desde a fundação⁷²) de colégios católicos, congregações religiosas e associações de professores ou entidades congêneres de todo o País. Era permitida a filiação individual de professores. Com essa estrutura e com o apoio que buscou e recebeu da hierarquia eclesiástica, a Confederação dotou-se de um suporte efficientíssimo para o trabalho doutrinário que pretendia desenvolver, fazendo da nova revista, distribuída para todas as entidades e colégios confederados, um instrumento valiosíssimo.

Produto e instrumento de práticas de organização do professorado católico, o impresso pôs, ele próprio, em cena, múltiplas estratégias de conformação das práticas pedagógicas dos professores a preceitos católicos. Tais estratégias orientaram-se em duas direções complementares. Na primeira delas, eram constituídos e aplicados critérios de ajuizamento das proposições pedagógicas escolanovistas. A referência principal para a formulação desses critérios era a encíclica *Divini Illius Magistri* e seu campo de aplicação era amplo: crítica de livros por meio de resenhas; indicação e orientação de leituras; prescrição ou proscrição de práticas; crítica de proposições pedagógicas de ampla circulação no período. Numa segunda estratégia, não se tratava, prioritariamente, de firmar princípios ou de discutir questões doutrinárias, mas importava, sobretudo, articular um discurso escolanovista católico.

⁷¹ Segundo informações da revista, a Confederação é fundada em 11 de maio de 1933, em São Paulo, e instalada em 7 de setembro do mesmo ano, na cidade de Salvador, durante o Congresso Eucarístico Nacional. Seu presidente de honra é o Cardeal D. Sebastião Leme.

⁷² O número 1 da *Revista Brasileira de Pedagogia* (1934) apresenta uma extensa relação dos estabelecimentos já confederados. São 120 estabelecimentos, 95 dos quais, paulistas. Números posteriores da Revista irão trazendo novas relações.

Na primeira dessas estratégias, o livro é freqüentemente objeto de propaganda ou censura, e sua leitura, de vigilância. Inúmeras resenhas, publicadas no Boletim ou na Revista Brasileira de Pedagogia, regulam a leitura dos professores católicos, incidindo sobre vários títulos de publicações pedagógicas e realizando um trabalho de triagem da "boa" e "má" pedagogia. Os procedimentos desta triagem estão exemplarmente condensados em tese apresentada pelo Pe Hélder Câmara no I **Congresso Católico de Educação**, realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 1934 (CONGRESSO CATÓLICO DE EDUCAÇÃO, 1935).

Tão logo fundada, a CCBE programou o seu primeiro Congresso, com o objetivo de "estudar os problemas educacionais à luz da doutrina católica e de firmar as bases da política educacional católica"⁷³, prevendo a publicação das teses apresentadas e das resoluções votadas, de modo a melhor orientar o professorado pela divulgação dos preceitos doutrinários da pedagogia católica. A Revista Brasileira de Pedagogia dá ampla divulgação ao Congresso. Já em seu primeiro número, justifica a iniciativa "pela atitude de intransigência assumida por certos elementos anticatólicos no 6º Congresso de Educação" (S/A, 1934b: 109), promovido pela ABE em Fortaleza, em fevereiro de 1934: o Congresso atendia "à conveniência de ser feito em plácido recinto o estudo de problemas pedagógicos à luz da doutrina cristã exposta em encíclicas e estudos abalizados"⁷⁴.

⁷³ Cf. Notas e Notícias, (S/A, 1934c).

⁷⁴ No 6º Congresso de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, as posições de Edgar Sussekind de Mendonça em defesa do ensino leigo provocam reações violentas dos defensores do ensino religioso, dando mesmo origem a um atentado contra a sua vida. A Revista alude à situação na notícia "Congresso Católico de Educação", que edita em seu primeiro número. Observe-se que o noticiário da imprensa de Fortaleza sobre o Congresso promovido pela ABE leva a crer que os responsáveis pela turbulência dos trabalhos foram os católicos e não seus adversários (Cf. a respeito CARVALHO, 1987).

A tese apresentada pelo Pe Hélder Câmara ao I **Congresso Católico de Educação**, sob o tema **Excessos da Pedagogia Moderna**, é uma espécie de guia de leitura de livros de pedagogia escolanovista. Aponta os "principais excessos dos mestres estrangeiros" e faz sua crítica, discriminando os livros, nacionais e estrangeiros, em que esses excessos são perpetrados. Na apresentação de sua tese, o Pe Hélder Câmara se autotitula para a empresa:

"Não somos suspeitos para apontar os excessos da pedagogia moderna. Sê-lo-íamos se a vissemos com rancor ou com desprezo. Mas alegamo-nos de ser mestres renovadores e se combatemos os exageros de muitos pregadores da escola nova, fazê-mo-lo com o amor de quem defende sua fortuna esbanjada por perdulários" (CÂMARA, 1935: 61).

No arrolamento dos excessos, discrimina, por exemplo, o tema da **Mudança Perpétua**:

"Diante dos progressos indiscutíveis da vida moderna, diante da trepidação do mundo de hoje, há filósofos que vêem todas as coisas em movimento, em mudança perpétua, em perpétuo fieri" (CÂMARA, 1935: 61).

Aponta, em seguida, os autores estrangeiros, as suas obras e as páginas nas quais esse "exagero" teria sido perpetrado: "Kilpatrick: Educação para uma civilização em mudança, 45 segs"; "Fermière: L'école active, 13"; "Dewey: Vida e educação, 9, 33". Em seguida, arrola os "Divulgadores Nacionais" da "filosofia do perpétuo fieri": Fernando de Azevedo, de Novos caminhos e novos fins; Lourenço Filho: do Prefácio de Educação para uma civilização em mudança; e Anísio Teixeira, de Educação progressiva. Passa, a seguir, a formular sua crítica:

"(...) Há muita mudança, muita trepidação. Mas há pontos que não mudam e nem podem mudar, por mais descobertos que se venham a fazer. Façam-se mais

cem ou mil invenções como o rádio e uma coisa não poderá, ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto, ser e deixar de ser; Ser pau e ser pedra. Ser fogo e ser água. (...) Os modernos talvez não saibam que estes pontos evidentes e inabaláveis são a famosa metafísica que eles tanto desprezam e atacam sem conhecer. Ela é que constitui a parte perene dos nossos conhecimentos e pelo seu abandono é que, nos nossos dias, há, nos sistemas, tantas falhas e contradições. Constatando a movimentação realmente extraordinária do mundo moderno, queremos educação para uma civilização em mudança: (...) educação que salve do passado os princípios eternos a salvar" (CÂMARA, 1935: 62).

Com procedimentos semelhantes, o P^º Hélder Câmara discorre sobre outros sete "excessos da pedagogia moderna": pragmatismo, experimentalismo, industrialismo, democratismo, imanentismo, naturalismo e socialismo eram as tendências doutrinárias a serem expurgadas do credo pedagógico do professorado católico. Cada uma dessas tendências era representada por livros cuja eventual leitura deveria ser objeto de atenta vigilância. Livros de "mestres estrangeiros", livros de seus "divulgadores nacionais". Os mestres estrangeiros do erro eram Kilpatrick, Dewey, Claparède, Ferrière, Piéron e Durkheim; seus divulgadores nacionais, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Contudo, apontar o erro e fazer-lhe a crítica não era, segundo o ponto de vista do autor da tese e do plenário do Congresso, suficiente como estratégia para livrar a escola dos "preconceitos e contrassensos que lhe fazem tanto mal" (CÂMARA, 1935: 61). Era ainda preciso estar atento à presença material do livro, à materialidade do processo de disseminação insidiosa dos "excessos da pedagogia moderna", como propunham as Conclusões aprovadas em plenário:

"I. Reconhecer a necessidade da divulgação eficiente da doutrina dos mestres católicos renovados capazes de ombrear com os mestres renovados naturalistas.

II. Reconhecer a necessidade de um serviço eficiente de crítica aos excessos doutrinários da escola nova, quer destilados em livros de classe quer expandidos em trabalhos para mestres e estudiosos.

III. Pedir a atenção especial da CCBE para com os Estados onde os livros rareiam ou chegam a peso de ouro.

IV. Pedir a criação de bibliotecas ambulantes que façam circular pelos Estados mais pobres em livros as grandes obras fundamentais em pedagogia e filosofia educacionais" (CÂMARA, 1935: 72).

Essa vigilância minuciosa da disseminação e dos usos do livro provavelmente malogrou no seu propósito de cercear a presença das edições condenadas, ocupando-lhes o espaço social de leitura com publicações equivalentes no gênero, mas diferentes pelo propósito de catolicizar o campo doutrinário da Pedagogia. Mais eficaz talvez tenha sido a estratégia de constituição de um discurso escolanovista católico.

Nesse segundo tipo de estratégia, a pedagogia da **Escola Nova** era pasteurizada num receituário pedagógico saturado de sentido religioso e as questões cruciais para a renovação dos processos e das relações pedagógicas eram neutralizadas, pois tinham seu sentido capturado nas malhas do secular repertório eclesiástico. Esse tipo de procedimento pode ser exemplarmente ilustrado pelo discurso de paraninfo que Everardo Backheuser proferiu para as normalistas do Colégio Sagrado Coração de Maria de Ubá (BACKHEUSER, 1934). Os pedagogos da escola nova teriam chegado tarde ao campo de combate, pois já lá se encontravam os católicos, desde o Renascimento, combatendo materialistas e agnósticos que se afastavam da concepção de uma **pedagogia integral**, como então prescrevia a **moderna pedagogia**. E que dizer dos reducionismos naturalistas, materialistas, experimentalistas, etc., dos pedagogos em erro, que seduziam as normalistas? Nada mais distante, ponderava Backheuser, da verdadeira acepção da **Escola Nova**, sintetizada "no lema conciso de Decroly, (...) 'a escola da vida

para a vida' ". Se era possível interpretar a vida de muitos modos, isso não era, entretanto, motivo de inquietação para Backheuser. Pois, como ele dizia às normalistas de Ubá,

"(...) vós, graças à vossa instrução em um colégio de religiosas, sabeis o valor integral da vida, não só da vida nessa curta existência terrena que estamos atravessando, como da vida na existência definitiva, da vida futura, da vida eterna, da vida que nos espera a todos pelos séculos dos séculos" (BACKHEUSER, 1934: 195).

Não se afligissem as normalidades diante dos "regulamentos oficiais" e da "política pedagógica da atualidade", que exigiam obediência aos preceitos da **Escola Nova** (BACKHEUSER, 1934: 193). Apesar de um necessário cuidado em não se deixar levar pelas formulações de alguns escolanovistas, equivocados quanto ao verdadeiro sentido da nova pedagogia, as normalistas de Ubá não se deveriam intranquilizar, pois a **Escola Nova** era digna, assegurava-lhes, "de vosso amor de professoras e do vosso entusiasmo de moças" (BACKHEUSER, 1934: 194).

Referências bibliográficas

- BACKHEUSER, Everardo. A sindicalização do professorado católico. Fins e organização das Associações de Professores Católicos. Boletim da Associação de Professores Catholicos, Rio de Janeiro, Ano 2, n. 9, set./out. 1933.
- BACKHEUSER, Everardo. O papel do mestre na Escola Nova. Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 41, maio, 1934.
- BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES CATHOLICOS. Rio de Janeiro, Ano 2, n. 8, jul./ago. 1933.
- CÂMARA, P^e Hélder. Excessos da pedagogia moderna. In: CONGRESSO CATÓLICO DE EDUCAÇÃO, 1, 1935, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Confederação Católica Brasileira de Educação, 1935.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pelo ensino público, leigo e gratuito. Revista da Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 6, jul./set. 1987.
- CONGRESSO CATÓLICO DE EDUCAÇÃO, 1, 1935, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Confederação Católica Brasileira de Educação, 1935.
- CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 1933, São Paulo. São Paulo: Edição do Centro D. Vital de São Paulo, 1933.
- GAUZÈRE, Mireille. La nébuleuse: enquête sur l'histoire culturelle. L'Histoire Culturelle de la France Contemporaine (Billand et perspectives de la recherche). Dir. Jean Pierre Rioux, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication/ CNRS - Institut d'Histoire du Temps Présent, 1987.

LAVOR, Maria Aurélia de. Histórico da APC do Distrito Federal. Boletim da Associação de Professores Catholicos, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p. 7, jul. 1932.

MATTOS, D. Xavier de. Situação atual do catolicismo no Brasil. Boletim da Associação de Professores Catholicos, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 4, dez. 1932.

REVISTA BRASILEIRA DE PEDAGOGIA. Rio de Janeiro, 1934.

S/A. Apresentação. Boletim da Associação de Professores Catholicos, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p. 1, jul. 1932a.

S/A. Bênçãos Episcopais. Boletim da Associação de Professores Catholicos, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 3, p. 38, nov. 1932b.

S/A. Ação Social. Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p. 59, fev. 1934a.

S/A. Congresso Católico de Educação. Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p. 109, fev. 1934b.

S/A. Notas e Notícias. Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 3, abr. 1934c.

VAN ACKER, Leonardo. Problemas práticos de educação. Boletim da Associação de Professores Catholicos, Rio de Janeiro, Ano 2, n. 7, maio/jun. 1933.

VAN ACKER, Leonardo. A Escola Nova e o comunismo. In: —. Sr. Fernando de Azevedo, a sua sociologite aguda e do mais que lhe aconteceu.... São Paulo: Edição do Centro D. Vital, 1936.

História do Currículo: em Busca de Novos Referenciais

Antônio Flávio Barbosa Moreira⁷⁵

1. Introdução

São pouco numerosos os estudos históricos sobre o currículo no Brasil, embora já se possa observar, em nosso primeiro manual de currículo (MOREIRA, 1955), a preocupação com as origens e o desenvolvimento do currículo tradicional e do currículo moderno na escola primária. No entanto, é somente a partir dos anos 80 que a história do currículo passa a receber maior atenção de nossos pesquisadores (cf., por exemplo, DOMINGUES, 1986; MOREIRA, 1990; SILVA, 1988.)

Apesar dos esforços feitos, muito resta a ser investigado. Pode-se mesmo considerar que o campo emergiu nas primeiras décadas deste século. Mais recentemente, no entanto, a produção americana de história do currículo vem aumentando e abrange, hoje, três modalidades principais de pesquisas: história do pensamento e das idéias curriculares; estudos de caso e história das disciplinas escolares (BELLACK, 1969; FRANKLIN, 1991).

⁷⁵ Doutor em Educação pela Universidade de Londres. Professor adjunto do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor adjunto do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O objetivo mais amplo deste trabalho é sugerir referenciais que possibilitem estudos mais abrangentes e esclarecedores de história do currículo, particularmente da história do pensamento curricular, ainda insuficientemente pesquisada no Brasil. Ao longo da trajetória, procuramos explorar algumas questões que vêm sendo debatidas pelos especialistas da área: Que é história do currículo? Quais são seus propósitos? Como vem sendo estudada? Apresentamos algumas das respostas que vêm sendo dadas, para, a seguir concentrar nossa atenção na história do pensamento curricular e focalizar os estudos realizados por Barry Franklin, um dos autores americanos que mais se têm notabilizado nessa linha de pesquisas. O argumento central do estudo é que uma maior compreensão do pensamento curricular requer a contribuição tanto da história do currículo como da história intelectual.

2. A Década de 60: Emergência da história do currículo nos EUA

É somente a partir dos anos 60 que a história do currículo começa a assumir uma identidade mais nítida nos Estados Unidos. O primeiro livro especificamente centrado no tema, escrito por SEGUEL (1966), enfoca o pensamento de um grupo de educadores do período entre 1895 e 1937, e propõe-se compreender como cada um dos autores selecionados aborda o processo de desenvolvimento curricular, objeto de sua história do currículo.

O estudo, ainda que pioneiro, acaba assumindo um caráter basicamente descritivo, já que não oferece uma análise mais crítica e abrangente do trabalho dos especialistas. Ressalte-se, também, a ausência de um referencial teórico que fundamente as pálidas tentativas de interpretação e avaliação.

Em outro importante texto da década em pauta, BELLACK (1969) considera como principais focos da história do currículo: (a) as origens; (b) os teóricos; (c) as comissões nacionais de currículo e suas recomendações; e (d) os principais problemas e questões curriculares. Embora o tom do artigo seja também mais descritivo que analítico, oferece uma contribuição importante ao discutir pressupostos que precisam fundamentar os esforços dos historiadores do currículo.

Tais pressupostos referem-se, basicamente, à concepção de história que deve informar a história do currículo e aos elos que devem existir entre história do currículo, história da Educação e história intelectual. Para BELLACK (1969), a intenção dos estudos deve ser tornar-nos conscientes tanto da possibilidade e da complexidade da mudança curricular, como dos efeitos de doutrinas e práticas do passado no momento atual. Além disso, acentua que a história do currículo não pode ser isolada da história da Educação, que, por sua vez, não pode ser concebida divorciada da história intelectual e cultural. Infelizmente, o autor apenas realça a importância dessas questões ao final do artigo, deixando, assim, de examiná-las mais profundamente. A nosso ver, tais discussões carecem, ainda, de atenção e maior esclarecimento.

3. A Década de 70: Os Debates sobre história do currículo e a emergência do primeiro tipo de estudos (História do Pensamento Curricular)

A partir do início da década de 70, acirram-se, nos Estados Unidos, os debates sobre o que deve ser investigado em uma história do currículo. DAVIS JÚNIOR (1977) sugere que se focalizem o conteúdo curricular de um curso e sua evolução e se procure responder à questão: que devem as escolas ensinar? Segundo ele, a história do currículo deve visar à compreensão dos

antecedentes dos atuais currículos, bem como do currículo como área de especialização profissional. Essa compreensão deve permitir que se explorem justificativas contemporâneas, que se analisem novas propostas e que se elaborem currículos mais inovadores.

Debatendo com Davis, Franklin argumenta que os estudos sobre os conteúdos curriculares dos cursos não se justificam como objeto de análise da história do currículo, já que constituem um dos elementos do processo mais amplo de escolarização, alvo da história da Educação. Para o especialista em currículo, o valor de ter acesso à história de seu campo reside menos na perspectiva que privilegia natureza e conteúdos de programas e cursos e mais na compreensão de como o currículo acabou por tornar-se uma especialização profissional nas escolas e de como veio a ocupar espaço nas salas de aula e departamentos das Universidades.

FRANKLIN (1976a, 1977) insiste, então, na década de 70, em que os historiadores do currículo evitem a descrição, tanto de cursos como de processos de desenvolvimento curricular, e procurem entender a orientação social que informa o discurso curricular. Subjacente está a pretensão de explicitar as intenções coercitivas que perpassam esse discurso, a fim de que os especialistas possam melhor superá-las. Em suas palavras:

"Os estudos históricos dirigem a atenção dos que trabalham com currículo para problemas cujas implicações sociopolíticas podem ser enfrentadas mais objetivamente que os problemas nos quais eles próprios estão envolvidos agora" (FRANKLIN, 1977: 71).

Franklin vê a história do currículo como uma especialização do campo do currículo, distinta da história da Educação. Seus pesquisadores, acrescenta, devem ser indivíduos treinados em currículo e não historiadores da Educação que possam mostrar interesse pelos currículos e programas das

escolas, pois somente os primeiros são capazes de abordar questões de fato relevantes, tanto em termos científicos como em termos sociais.

Concepção de história do currículo semelhante à de Franklin pode ser encontrada nos estudos de outro famoso especialista, Herbert Kliebard, que acrescenta à preocupação com as ideologias subjacentes ao pensamento curricular o foco no trabalho desenvolvido pelos comitês especiais, que discutiram, nas primeiras décadas do século, a natureza e a função da escolarização nos Estados Unidos, assim como as grandes questões pedagógicas da época⁷⁶, e apresentaram propostas para os currículos dos diversos graus de ensino. Daí o interesse pelos relatórios desses comitês e pelas idéias defendidas por seus líderes, renomados educadores da época (KLIEBARD, 1974, 1975a, 1975b, 1975c, 1976, 1977, 1979, s.d.).

As investigações de Franklin e Kliebard exemplificam a primeira forma dominante de história do currículo, desenvolvida a partir dos anos 70. Nela se focaliza o currículo como um todo, procurando-se entender como e por que certas teorias curriculares emergiram e se tornaram proeminentes. Tenta-se também interpretar e avaliar os esforços de indivíduos em implementar, no currículo, novas propostas, balizadas em novos princípios (KLIEBARD & FRANKLIN, 1983). Esse primeiro tipo de história do currículo, objeto central de nossa preocupação no presente estudo, será analisado posteriormente, com base no trabalho de Franklin.

⁷⁶ Dentre tais questões, podemos mencionar as seguintes controvérsias: disciplinas clássicas X disciplinas modernas, preparo para a vida X preparo para a Universidade, disciplinas obrigatórias X disciplinas eletivas, interesse da criança X atividade do adulto, etc.

4. Dois outros tipos de estudos

Dois novos tipos de estudos de história do currículo ganham proeminência a partir da década de 80. Um deles - estudo de caso - pode ser exemplificado por trabalhos feitos pelo próprio Franklin, tanto para compreender a lacuna que verificou existir entre o que os teóricos pensam e propõem e o que acontece nos sistemas escolares e nas escolas, assim como para verificar que fatores são mais influentes nas tentativas de reformar o currículo (FRANKLIN, 1985, 1989)⁷⁷. As investigações têm-se baseado, principalmente, no exame de documentos constantes dos arquivos de sistemas escolares: programas, boletins, relatórios, cartas, atas de reuniões, jornais, etc. Dentre os autores que vêm desenvolvendo estudos de caso, destacamos: Barry Franklin, David Labaree, Herbert Kliebard, Joseph Tropea e Wayne Urban. (FRANKLIN, 1991; KLIEBARD & FRANKLIN, 1983).

A última modalidade de estudos de história do currículo, alvo de recente análise de SANTOS (1990), tem sido mais desenvolvida a partir dos anos 80, sendo denominada história das disciplinas escolares⁷⁸. Dentre seus principais

⁷⁷ No estudo de 1985, FRANKLIN examina a influência dos ideais de eficiência social na reorganização do currículo de Estudos Sociais no sistema escolar de Minneapolis. Ainda que confirme a influência desses ideais, sugere que foram determinados fatores locais, mais que as idéias dos teóricos, que determinaram os rumos da reforma curricular em pauta. No estudo de 1989, FRANKLIN investiga a implementação de classes especiais nas escolas públicas de Atlanta e conclui que não se confirma a crença de que os reformadores do início do século buscaram, com tal iniciativa, atender aos interesses dos empresários. As classes especiais parecem ter sido organizadas pelos administradores, visando mais que a qualquer outro propósito, a ganhos na carreira e a objetivos políticos.

⁷⁸ Segundo SANTOS (1990), os estudos e pesquisas na área da história das disciplinas escolares representam uma reação a trabalhos no campo da sociologia do currículo, geralmente baseados em teorias mais abrangentes, nos quais os fenômenos educacionais tendem a ser interpretados em função de fatores estruturais. Os autores da história das disciplinas, por sua vez, defendem a associação de uma abordagem etnográfica com uma perspectiva histórica.

representantes, mencionamos: André Chervel, Barry Cooper, Stephen Ball e Thomas Popkewitz. Além de nos Estados Unidos, a história das disciplinas é também bastante pesquisada na Inglaterra e na França. O objetivo comum dos estudos é analisar a emergência e a evolução das diferentes disciplinas escolares, o que ajuda a entender tanto o que acontece no processo de evolução das mesmas, como nos processos de planejamento e implementação do currículo como um todo (GOODSON, 1985; SANTOS, 1990).

Os dois tipos de estudos têm contribuições semelhantes: ambos têm permitido que melhor se compreenda o dinamismo da prática curricular e os diferentes aspectos envolvidos nos esforços por reformar ou conservar o currículo. Por outro lado, as limitações são também essencialmente similares. Nos dois casos, ainda que se reconheça a importante influência dos fatores externos à escola nas mudanças de currículo e das disciplinas, o foco tem sido por demais desviado para os chamados fatores locais ou internos. A consequência é que o fenômeno investigado acaba não sendo de fato relacionado à sociedade. Privilegia-se o nível micro e tem-se uma história mais descritiva que explicativa.

As interpretações parecem falhar, em síntese, na compreensão das relações entre os fatores de ordem externa e os fatores internos, as quais são complexas e variáveis. A perspectiva que se apresenta para tais estudos, portanto, consiste em procurar evitar análises reducionistas, tanto as que subordinam o processo curricular a fatores estruturais, como as que supervalorizam as relações e transações que ocorrem nas comunidades das disciplinas, nos sistemas escolares e nas escolas (MOREIRA, 1990; SANTOS, 1990; WHITTY, 1985).

5. Retomando a história do pensamento curricular: A contribuição de Barry Franklin

Ainda que tenhamos em outro momento abordado a obra de Franklin (MOREIRA, 1990), julgamos que nossa análise merece ser aprofundada e complementada com sugestões que venham a favorecer o desenvolvimento de interpretações mais acuradas.

Para que possamos atingir nossos objetivos, torna-se necessário, então, reler o trabalho de Franklin. Coerentemente com sua visão de história do currículo, o autor dedica-se, em seus estudos dos anos 70 (FRANKLIN, 1976a, 1976b) a examinar as origens do pensamento curricular nos Estados Unidos, focalizando as teorias dos autores de Sociologia e de Psicologia que fundamentaram a emergência do campo, bem como dos educadores associados a essa emergência. Procura mostrar que o discurso curricular prevalente, em seu início, era permeado por intenções de tornar o currículo um instrumento de controle social explícito, a favor da preservação dos valores, hábitos e comportamentos dos habitantes das comunidades rurais norte-americanas do final do século passado.

Em termos metodológicos, Franklin busca, resumidamente, identificar as ideologias subjacentes aos textos dos autores selecionados. Sua tese de doutorado (FRANKLIN, 1974) ilustra os procedimentos usados. Nela, a explicitação das ideologias é feita com o auxílio das categorias *interesse*, segundo Habermas⁷⁹, e *sedimentação*, segundo Schutz⁸⁰. O propósito é

⁷⁹ Apoiando-se no pensamento de Habermas, FRANKLIN (1974) define interesse como a orientação básica de uma determinada atividade. Ou seja, o interesse oferece os pressupostos e os fundamentos para a ação e para o pensamento do homem. Sempre seguindo Habermas, distinguem-se três tipos de interesse, tanto nas atividades do homem como na produção do conhecimento: interesse em controle técnico, interesse em compreensão e interesse emancipatório.

relacionar a noção de controle social no pensamento social em geral à noção de controle social no discurso curricular.

Somente mostrando que idéias semelhantes não seriam desenvolvidas por um teórico se a influência do pensamento de outro não houvesse ocorrido é possível evidenciar influência histórica. As noções de interesse e sedimentação oferecem uma saída, já que lidam com similaridades implícitas e inconscientes, ainda que abordem o desenvolvimento e a influência de uma idéia em diferentes indivíduos ao longo do tempo⁸¹.

A idéia de **controle social** é tratada, na análise dos textos, em dois níveis. No nível teórico, Franklin verifica como o especialista formula a idéia, como explica os mecanismos psicológicos do controle social e, por fim, como concebe ciência social. No nível político, identifica os fins sociais e políticos subjacentes à visão de controle social. Examina, nesse nível, as concepções dos teóricos sobre os valores da **comunidade rural americana** da virada do século, ameaçados pelos processos de

⁸⁰ Conforme em FRANKLIN (1974), sedimentação, para Schutz, refere-se ao processo pelo qual novo conhecimento é integrado em um corpo de conhecimento prévio. Estoque de conhecimento consiste no conhecimento que os indivíduos de uma sociedade têm disponível e que empregam para interpretar suas experiências passadas e presentes. É esse estoque de conhecimento que o indivíduo aceita como dado, como inquestionável, em sua vida cotidiana. Para que algo se sedimente, é necessário que exista um estoque de conhecimento prévio que permita a sedimentação. Como novos problemas surgem sempre, o estoque aumenta permanentemente. Esse processo é um ato de sedimentação. Há, assim, uma interação recíproca entre as duas noções: o processo de sedimentação depende de um estoque existente, enquanto o processo de formar um estoque de conhecimento envolve a sedimentação de novo conhecimento.

⁸¹ A idéia de controle social, ao ser incorporada pelos teóricos do novo campo do currículo, carregou consigo a linguagem usada para descrever o fenômeno: sedimentos teóricos (princípios psicológicos e uma certa visão de controle social), sedimentos políticos (determinada visão do mundo e de organização social), bem como o interesse subjacente às várias concepções de controle social. Mesmo quando a idéia de controle social perdeu sua identidade na teoria de currículo, os diversos sedimentos, principalmente o interesse, permaneceram.

industrialização e urbanização. Franklin procura estabelecer, a partir da análise nos dois níveis, o interesse subjacente ao pensamento do autor.

Julgamos que a interpretação termina por expressar certo grau de determinismo: as ideologias subjacentes às teorias (ideologia do controle e da eficiência social) são vistas como todo-poderosas e como constituídas por conjuntos inquestionáveis de crenças, práticas e valores, ao invés de como processos ativos permeados por conflitos e lutas (MOREIRA, 1990).

É, ainda, reducionista a relação estabelecida entre as intenções de controle social do autor e o texto. Ao apresentar o texto como uma intencionalidade incorporada, Franklin deixa de problematizar a relação entre as intenções e o que o texto desvela. A existência de possíveis tensões na relação não é, então, devidamente contemplada na análise (LaCAPRA, 1987).

Por fim, como reconhece posteriormente o próprio FRANKLIN (1985, 1986), os primeiros estudos negligenciam a discussão dos elos entre as teorias e o que de fato se passava nas salas de aula das escolas americanas. A lacuna entre a teoria e a prática, mais tarde enfatizada, é, portanto, desconsiderada na década de 70.

Franklin reafirma, no livro publicado em 1986, *Building the American community: the curriculum and the search for social control*, a importância das categorias **controle social e comunidade** para o estudo do campo do currículo. Sua análise difere, agora, da dos anos 70, fundamentalmente, em três aspectos: (a) abandono das categorias interesse e sedimentação; (b) reconhecimento de que as teorias de currículo, assim como as intenções de controle social nelas presentes, representam indicações de como se pretende organizar o currículo e não o que na verdade ocorre nas escolas; e (c) estabelecimento de nexos mais diretos entre a biografia do autor e seu pensamento teórico.

Quanto ao último aspecto, o autor acentua que a preocupação com a comunidade pode ser associada às raízes rurais dos teóricos estudados. Todos eram americanos nascidos em pequenas cidades do Leste e do Centro-Oeste, descendentes de imigrantes europeus do Norte e do Oeste, e protestantes. Todos viam, por suas origens, a democracia incorporada nos valores e nas condutas dos habitantes das pequenas cidades. Para preservar a cultura posta em risco pela diversidade crescente da população, seria necessário, pensavam, reconstruir, na sociedade industrial urbana, a comunidade rural. O discurso com que defendiam essa idéia utilizava conceitos científicos tomados de empréstimo à Sociologia e à Psicologia.

Observamos os comentários feitos por FRANKLIN (1986) quando da análise da teoria de controle social de Edward ROSS.

"Embora tenha recebido seu doutorado na Universidade John Hopkins e estudado por um ano na Alemanha, as raízes de Ross localizavam-se no Centro-Oeste rural de Illinois e Iowa. Em alguns aspectos sua sociologia era menos um produto de Baltimore e da Alemanha que de sua infância em Verdin. Illinois e Mairo, Iowa e seus anos de escola secundária em Coe em Cedar Rapida" (p. 24).

Ao associar as idéias de um autor tão diretamente a suas origens, Franklin acaba adorando uma perspectiva reducionista. Argumentamos que uma análise mais acurada da questão requer que se considere a interação dinâmica da formação social, do projeto individual e da criação cultural. Ainda que não se conceba a criação como um projeto individual isolado, assumir a idéia de uma identidade entre a vida do autor e seus textos constitui um equívoco. Embora um texto possa apresentar aspectos sintomáticos do processo de vida do autor, vida e texto podem ser marcados por questionamentos, tensões e desafios. Estabelecer relações diretas entre os dois pode, assim, complicar a interpretação (LaCAPRA, 1987; WILLIAMS, 1985).

Revido as críticas que vimos fazendo à história do currículo de Franklin, podemos referi-las a dois tipos de problemas. O primeiro envolve a desconsideração, nas primeiras pesquisas, da lacuna entre a teoria e a prática do currículo. Julgamos que essa lacuna é passível de ser minimizada pela realização de estudos de caso que a examinem e ofereçam pistas para sua superação. Ressalte-se, porém, a necessidade de que as investigações não se organizem a partir de uma incondicional postura somente ajuda a reforçar a lacuna que se pretende evitar. O segundo e principal problema que observamos na análise é o caráter simplificado das relações estabelecidas entre os textos estudados e: (a) a sociedade; (b) as intenções do autor, e, finalmente, (c) a biografia do autor. Ou seja, entre o texto e alguns de seus contextos.

Tendo em vista que a história do currículo de Franklin envolve interpretação de textos sobre currículo, acreditamos que o recurso à história intelectual pode fornecer subsídios para análises mais elaboradas. Sugerimos, então, a utilização do pensamento de importante autor da história intelectual, Dominick LaCapra, na história do pensamento curricular.

6. Em busca de novos referenciais: finalizando e propondo alternativas

LaCAPRA (1987) discute, em sua história intelectual, os problemas envolvidos no estabelecimento de relações entre o texto literário clássico e seus contextos, rejeitando toda e qualquer interpretação reducionista. Ao longo da argumentação, questiona a dicotomização entre o dentro e o fora do texto, já que o contexto, que estaria fora, é ele próprio textualizado de diversas maneiras.

A consequência é que o historiador, para reconstruir um contexto, precisa fazê-lo a partir de sobras textualizadas do passado, com as quais dialoga. Por meio do diálogo, o intérprete pode entender mais claramente o que está em jogo em um texto ou em uma realidade passada. No processo, o questionador é também questionado pelo outro. Seu horizonte é transformado à medida que confronta possibilidades solicitadas pela investigação do passado. A historicidade do historiador evidencia-se, então, na atividade de fazer perguntas e formular respostas, o que torna inevitáveis as tensões, tanto nos textos interpretados como no texto que apresenta as interpretações.

É preciso enfatizar, contudo, que a interpretação não pode ser reduzida a uma mera subjetividade. O historiador precisa ater-se aos fatos, especialmente quando eles testam e contestam suas convicções e desejos. O texto não pode ser reduzido a um pretexto para invenções ou interesses imediatos. Ainda que a interpretação inclua o diálogo do leitor com o passado, este tem vozes próprias que precisam ser respeitadas. O texto é, portanto, uma rede de resistências, e o diálogo, uma via de mão dupla.

Desse modo, não cabem nem uma história de idéias "no ar", nem uma história de idéias enquadradas em contextos sociais rígidos e determinantes. A relação entre o texto e seus contextos precisa ser problematizada. O recurso ao contexto não responde a todas as questões que o intérprete levanta. O recurso ao contexto pode decepcionar, pois não se tem nunca um contexto, mas, sim, um conjunto de contextos interativos, cujas relações são complexas e variáveis, como bem afirma LaCapra. Sua proposta demanda que se levem em conta os seguintes contextos: (a) as intenções do autor; (b) a vida do autor; (c) a sociedade; (d) a cultura; (e) o conjunto da obra do autor; e (f) os discursos existentes.

A implicação prática de todas essas considerações é, para LaCapra, a promoção de um diálogo com o passado, que possibilita avaliar o que merece ser preservado,

reabilitado ou transformado na tradição. É este também o propósito maior da história do currículo de Franklin.

Como relacionar história do pensamento curricular e história intelectual? Segundo LUNDGREN (1992), currículo é um texto⁸², e não pode ser compreendido sem que se entenda a relação entre o texto e o contexto. Dizemos nós: entre o texto e os **contextos**, acrescentando, aos sugeridos por LaCapra, os contextos de quem faz a análise. Segundo KLIEBARD (1992), a história do currículo é necessariamente uma história social, por lidar com relações entre sociedade e idéias. Dizemos nós: a história do currículo é necessariamente uma história intelectual, por lidar com as relações entre processos textuais e processos sociais.

Vemos, então, como possível e desejável a associação da história intelectual de LaCapra com a história do currículo, particularmente com a história das idéias e teorias curriculares. Essa perspectiva, todavia, exige o distanciamento de análises ortodoxas comuns, que elegem o contexto socioeconômico e político como o fator determinante da emergência e evolução de teorias curriculares e secundarizam a influência dos demais contextos. Se é um erro supor que idéias

⁸² Para Lundgren, quando em uma sociedade os processos de produção e reprodução estão intimamente unidos, os problemas da reprodução relacionam-se diretamente aos problemas da produção. A criança aprende o conhecimento e as destrezas necessárias à produção, dela participando diretamente. Quando, em uma dada sociedade, os processos se separam, surge o problema de como representar os processos de reprodução. Tal problema, segundo o autor, converte-se no objeto do discurso educativo e se resolve por meio de textos. Quando a criança não participa diretamente da produção, o conhecimento e as destrezas que deve adquirir precisam, então, ser classificados, selecionados e transformados em textos. O currículo, conclui o autor, corresponde à solução necessária ao problema mencionado e compõe-se de textos referentes à: (a) seleção de conteúdos e fins; (b) organização do conhecimento e das habilidades; e (c) indicação dos métodos de transmissão a serem empregados.

Também nos trabalhos de Michael Apple e Henry Giroux encontra-se a concepção de currículo como texto social (GIROUX, PENNA & PINAR, 1981).

possam ser estudadas sem referência à sociedade, é também um erro supor que elas possam ser simples subprodutos de determinações estruturais.

Propomos, então, que o historiador do currículo procure entender, ao focalizar a emergência e o desenvolvimento de teorias curriculares, a dinâmica das relações entre os diversos contextos e os textos em foco, buscando compatibilizar as contribuições de Franklin e LaCapra. Atento à importância da compreensão dos fins sociais e políticos que informam o pensamento curricular e à necessidade de verificar a quem as idéias e teorias pretendem favorecer, ou seja, ciente da presença e da força da ideologia no pensamento humano, o pesquisador deve, ao mesmo tempo, desconfiar de leituras mecanicistas e abrir-se para uma interpretação mais matizada por ambigüidades (BRANDÃO, 1992). Em outras palavras, precisa entender que as relações entre o texto, a tradição e seu tempo são bem mais complexas do que a imaginação histórica tende a admitir, o que permite concluir que a ideologia se situa no texto em termos outros que não o de mero reflexo.

Não nos move a intenção de propor um modelo de análise que incorpore as contribuições dos dois autores. Se aceitamos a idéia de que é necessário trabalhar com contextos interativos, não se pode prever quais serão, em um dado caso, aqueles especialmente significantes, bem como suas inter-relações. Resta-nos, então, apenas a possibilidade de sugerir alguns caminhos:

- a) promover o diálogo do texto com o conjunto da obra do autor, com seus propósitos e sua biografia;
- b) promover o diálogo do texto com os contextos do historiador;
- c) situar o texto no âmbito do discurso curricular mais amplo;
- d) favorecer o diálogo do texto com outros textos contemporâneos;

- e) problematizar leituras e interpretações existentes do texto;
- f) remeter o texto à sociedade e à cultura, e vice-versa.

Quanto ao último, pode ser útil atentarmos para o ponto de vista de WILLIAMS (1984), para quem a sociedade é um todo e a cultura uma de suas partes, o que significa que não há um todo sólido, fora da cultura, ao qual se deva conceder prioridade. Cultura, arte, política, economia e educação são algumas das atividades que constituem a sociedade. Importa, então, buscarmos apreender as relações ativas entre elas, para que percebamos as relações que o texto possa ter incorporado como parte da organização global e para que identifiquemos os questionamentos que ele possa ter colocado a essa organização.

Ainda que aumentem as dificuldades na interpretação, no momento em que nos afastamos das rotas mais convencionais, parece razoável supor que realizaremos leituras mais críticas, mais abrangentes e mais capazes de captar os múltiplos significados imbricados nos textos. Não desejamos interpretações verdadeiras, já que a verdade precisa ser entendida como busca, como processo, e não como produto. Desejamos, porém, interpretações mais **elegantes** da história do currículo, como as sugeridas por KAESTLE (1976), que descartem análises reducionistas (baseadas ou no consenso **ou** no conflito) e expliquem um volume maior de evidências conflitantes que as interpretações usuais. Desejamos, ainda, **boas** interpretações, como as propostas por LaCAPRA (1987), as quais reativem o processo de investigação, abrindo novos espaços para a crítica, para a reflexão e para a busca. A história intelectual, acreditamos, pode constituir-se em referencial que propicie tais interpretações.

As contribuições de LaCapra, foco de nossa atenção no presente estudo, ajudaram-nos a sugerir possíveis caminhos. Esperamos que outras leituras e outros autores permitam que se vislumbrem outros caminhos. Nossa intenção foi estimular o diálogo.

Referências bibliográficas

- BELLACK, A.A. History of curriculum thought and practice. Review of Educational Research, n. 34, p. 284-291, 1969.
- BRANDÃO, Z. A "Intelligentsia" educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Rio de Janeiro: PUC, 1992. (Tese, Doutorado).
- DAVIS JÚNIOR, O.L. The nature and boundaries of curriculum history. Curriculum Inquiry, v. 7, n. 2, p. 157-168, 1977.
- DOMINGUES, J.L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 67, n. 156, p. 361-266, 1986.
- FRANKLIN, B.M. The curriculum field and the problems of social control, 1918-1938; a study in critical theory. [s.l.]: Universidade de Wisconsin, 1974. (Tese, Doutorado).
- FRANKLIN, B.M. Curriculum thought and social meaning: Edward L. Thorndike and the curriculum field. Educational Theory, v. 26, n. 3, p. 298-309, 1976a.
- FRANKLIN, B.M. Technological models and the curriculum field. The Educational Forum, v. 40, n. 3, p. 303-312, 1976b.
- FRANKLIN, B.M. Curriculum history: its nature and boundaries. Curriculum Inquiry, v. 7, n. 1, p. 67-79, 1977.
- FRANKLIN, B.M. The social efficiency movement and curriculum change: 1939-1976. In: GOODSON, I.F. (ed.). Social histories of the secondary school curriculum; subjects for study. Londres: [s.ed.], 1985.
- FRANKLIN, B.M. Building the American community; the curriculum and the search for social control. Lewes: Falmer Press, 1986.

- FRANKLIN, B.M. Progressivism and curriculum differentiation: special classes in the Atlanta Public Schools, 1893-1923. History of Education Quarterly, n. 29, p. 571-593, 1989.
- FRANKLIN, B.M. Historia del curriculum en Estados Unidos: status y agenda de investigación. Revista de Educación, n. 295, p. 39-57, 1991.
- GIROUX, H.A., PENNA, A.N., PINAR, W.F. (eds.). Curriculum & instruction; alternatives in education. Berkeley: McCutchan, 1981.
- GOODSON, I.F. Towards curriculum history. In: GOODSON, I.F. (ed.). Social histories of the secondary curriculum; subjects for study. Lewes: Falmer Press, 1985.
- KAESTLE, C. Conflict and consensus revisited: notes towards a reinterpretation of American educational history. Harvard Educational Review, v. 46, n. 3, p. 390-396, 1976.
- KLIEBARD, H.M. The development of certain key curriculum issues in the United States. In: TAYLOR, P.H., JOHNSON, M. (eds.). Curriculum development; a comparative study. Windsor: NFR, 1974.
- KLIEBARD, H.M. Bureaucracy and curriculum theory. In: PINAR, W. (ed.). Curriculum theorizing; the reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975a.
- KLIEBARD, H.M. Metaphorical roots of curriculum design. In: PINAR, W. (ed.). Curriculum theorizing; the reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975b.
- KLIEBARD, H.M. Persistent curriculum issues in historical perspective. In: PINAR, W. (ed.). Curriculum theorizing; the reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975c.
- KLIEBARD, H.M. Curriculum past and curriculum present. Educational Leadership, v. 33, n. 14, p. 245-248, 1976.

- KLIEBARD, H.M. Curriculum theory: give me a for instance. Curriculum Inquiry, v. 6, n. 4, p. 257-269, 1977.
- KLIEBARD, H.M. The drive for curriculum change in the United States, 1890-1958. I: the ideological roots of curriculum as a field of specialization. Journal of Curriculum Studies, v. 11, n. 3, p. 191-202, 1979.
- KLIEBARD, H.M. The drive for curriculum change in the United States, 1890-1958. II: from local reform to a national preoccupation. Journal of Curriculum Studies, v. 11, n. 4, p. 273-286, [s.d.].
- KLIEBARD, H.M. Constructing a history of the American curriculum. In: JACKSON, P.M. (ed.). Handbook on research on curriculum. New York: MacMillan, 1992.
- KLIEBARD, H.M., FRANKLIN, B.F. The course of the course of study: history of curriculum. In: BEST, J. (ed.). Historical inquiry in educational; a research agenda. Washington: American Educational Research Association, 1983.
- LaCAPRA, D. Rethinking intellectual history & reading texts. In: LaCAPRA, D., KAPLAN, S.L. (eds.). Modern European intellectual history; reappraisals and new perspectives. Ithaca. New York: Cornell University Press, 1987.
- LUNDGREN, U.P. Teoria del curriculum y escolarización. Madrid: Morata, 1992.
- MOREIRA, A.F.B. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, J.R. Introdução ao estudo do currículo da escola primária. Rio de Janeiro: INEP, 1955.
- SANTOS, L.L.C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. Teoria e Educação, n. 2, p. 21-29, 1990.

SEGUEL, M.L. The curriculum field; its formative years. New York: Teachers College Press, 1966.

SILVA, T.R.N. Conteúdo curricular e organização da educação básica: a experiência paulista. São Paulo: PUC, 1988. (Tese, Doutorado).

WHITTY, G. Social studies and political education in England since 1945. In: GOODSON, I.F. (ed.). Social histories of the secondary curriculum; subjects for study. Lewes: Falmer Press, 1985.

WILLIAMS, R. The long revolution. Harmondsworth: Penguin, 1984.

WILLIAMS, R. Marxism and literature. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Perfil do Atendimento em Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo⁸³

Sérgio Haddad (Coord.)⁸⁴
Maria Clara Di Pierro⁸⁵
Maria Virginia de Freitas⁸⁶

1. Introdução

A educação e escolarização de jovens e adultos das camadas populares é um tema que vem ganhando espaço, lenta e gradativamente, nas preocupações de educadores, movimentos sociais e órgãos públicos responsáveis pelas políticas sociais. Tais preocupações, entretanto, não têm resultado em uma ação consistente do Estado na oferta de serviços escolares na quantidade e qualidade necessárias, e tampouco em uma produção de conhecimento sistemática por parte dos organismos de pesquisa e das Universidades.

⁸³ O artigo é uma síntese da pesquisa de mesmo título desenvolvida pelo Programa Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), com apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

⁸⁴ Doutor em Sociologia da Educação pela USP. Professor da Pós-Graduação da PUC/SP e Secretário da Ação Educativa (antigo CEDI).

⁸⁵ Mestranda em História e Filosofia da Educação pela PUC de São Paulo. Assessora da Ação Educativa.

⁸⁶ Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP.

Um conjunto de estudos⁸⁷ e artigos⁸⁸ configurou um conhecimento significativo das alternativas de escolarização de jovens e adultos no Brasil até o final dos anos 80, porém mostrou-se insuficiente para compreender as transformações ocorridas com a promulgação da Constituição de 1988 e as políticas públicas implementadas nos anos recentes. Esta pesquisa procura dar continuidade a uma linha de investigação iniciada há seis pelo Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI, atualizando o conhecimento disponível para o novo momento conjuntural.

Na impossibilidade de se realizar novo estudo de abrangência nacional, optou-se por limitar a pesquisa ao âmbito de São Paulo, pela facilidade de acesso às fontes, pela expressão demográfica e econômica do Estado, pela influência que exerce sobre o restante do País e por seu papel precursor na implementação de políticas educacionais. Esta pesquisa, entretanto, necessitará ser complementada por estudos comparativos em outros Estados e regiões do País.

2. Colocação do problema, objetivos e hipóteses da pesquisa

A Constituição Federal de 1988 estendeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, ampliando as responsabilidades das redes públicas de ensino no atendimento educacional a essa faixa etária. Essas responsabilidades foram reiteradas pelo art. 60 das Disposições Transitórias, em que a Constituição estabeleceu um período de

⁸⁷ Ver: HADDAD (1986, 1987a, 1988a, 1988b, 1991).

Todos os estudos foram desenvolvidos no CEDI, sob a coordenação de Sérgio Haddad. Inclui-se, nesta linha de investigação, a pesquisa realizada pelo autor para o CRESALC (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y Caribe).

⁸⁸ Vejam-se os trabalhos de: DI PIERRO, 1990; HADDAD, 1987b, 1988d, 1988e; HADDAD, SIQUEIRA, FREITAS, 1989a, 1989b; RIBEIRO, 1992.

dez anos ao longo dos quais deveriam concentrar-se os esforços e recursos governamentais e da sociedade civil para a universalização do ensino básico e erradicação [sic] do analfabetismo.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) compartiu a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito entre as esferas de Governo, estabelecendo o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, mas abriu flanco à polêmica da municipalização, ao mencionar explicitamente que "*Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar*" (art. 211, § 2º). Uma distribuição mais clara das responsabilidades entre União, Estados e Municípios acabou sendo postergada para a lei complementar de diretrizes e bases da educação nacional que desde 1989 tramita no Congresso Nacional.

A Constituição do Estado de São Paulo de 1989 fixou, no seu art. 249, que:

"§ 3º O ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, e terá organização adequada às características dos alunos."

§ 4º Caberá ao Poder Público prover o ensino fundamental diurno e noturno, regular e supletivo adequado às condições de vida do educando que já tenha ingressado no mercado de trabalho" (SÃO PAULO, 1989).

O cenário desenhado pelos novos textos constitucionais faria supor uma ampliação substancial dos programas de alfabetização de jovens e adultos nos anos subseqüentes, fossem eles mantidos pelas três esferas de Governo, pelo setor privado ou por organismos não governamentais.

Mais pela carga histórica que pela divisão legal dos encargos educacionais, porém, grande parte das expectativas

relacionadas à educação básica de jovens e adultos recaía sobre o Governo Federal que, desde o final dos anos 40, implementou campanhas de educação de adultos e, a partir de 1971, foi o principal mantenedor de programas de alfabetização por intermédio do Mobral (1971-1986) e de sua sucedânea, a Fundação Educar (1986-1990).

As expectativas positivas seriam reformadas nos anos seguintes pelo movimento internacional impulsionado pela Organização das Nações Unidas, que declarou 1990 O Ano Internacional da Alfabetização, realizando-se em Jomthien, Tailândia - sob os auspícios da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), do Banco Mundial e do PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) -, a Conferência Mundial que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), da qual o Brasil é signatário.

Os fatos contradisseram as expectativas: a Fundação Educar restringiu, em 1989, seus convênios de cooperação financeira com os municípios das regiões Sul e Sudeste, tendo sido extinta em março de 1990, pela Medida Provisória 251, no início do Governo Collor. O Governo Federal desencadeou, a partir de setembro de 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que não viria cobrir a lacuna aberta pela extinção da Fundação Educar, em virtude de sua conturbada trajetória⁸⁹.

Tal fato ensejou a hipótese de que os serviços de alfabetização de jovens e adultos se tenham reduzido a partir de 1990, uma vez que sua principal fonte de sustentação técnica e financeira - a Fundação Educar - deixara de existir. Seria necessário, ainda, investigar se o PNAC tivera algum impacto

⁸⁹ Sobre o assunto, vejam-se: DI PIERRO, 1992; LUCE, FÁVERO, HADDAD, 1992; MELCHIOR, 1992; MELLO, SILVA, 1992; XAVIER, SILVA, 1992).

positivo sobre a oferta de serviços de alfabetização de jovens e adultos.

Observações assistemáticas indicavam que algumas administrações municipais, especialmente aquelas que mantiveram convênios com a Fundação Educar no passado e herdaram serviços de alfabetização de adultos, acabaram por assumi-los e dar-lhes continuidade. Há que se considerar que a redistribuição da receita pública promovida pela Constituição Federal de 1988 assegurou aos municípios um incremento de cerca de 30% em sua receita de impostos próprios e transferidos (MELCHIOR, 1992), aumentando sua capacidade de investimento em Educação. Emergia, assim, uma segunda hipótese de pesquisa: a de que os serviços de alfabetização de jovens e adultos se tenham mantido e até mesmo ampliado após 1988, mediante a assunção de seus encargos pelos municípios.

No que concerne à atuação do Governo Estadual paulista, a hipótese que emergia é a de que o atendimento escolar à população jovem e adulta ter-se-ia reduzido a partir de 1991, pois, em contradição com as determinações da Constituição Estadual, o Governo Estadual desencorajou explicitamente a expansão do ensino supletivo. O Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo determinou:

"A política da Secretaria é no sentido de não expandir a oferta de vagas para essa modalidade de ensino, já que o centro de suas preocupações é universalizar o ensino regular" (SÃO PAULO, 1991: 13).

O problema reside na inexistência de oferta de ensino regular de 1ª a 4ª séries do 1º Grau em período noturno na rede estadual de ensino, o que, na prática, condiciona, quando não suprime, as oportunidades educacionais de 7,5 milhões⁹⁰ de jovens e adultos

⁹⁰ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE de 1987, dos 24 milhões de paulistas com idade igual ou superior a 10 anos, 11%

trabalhadores que vivem em São Paulo e possuem baixa ou nenhuma escolaridade.

O objetivo da pesquisa foi traçar um perfil do atendimento em alfabetização de adultos no Estado de São Paulo, de 1988 a 1992, de modo a aferir a amplitude, o movimento e a tipologia dos serviços de alfabetização de jovens e adultos mantidos pelos órgãos públicos, empresas privadas e organizações da sociedade civil, no período posterior à promulgação na nova Constituição Federal. Procurou-se medir o impacto das responsabilidades adicionais conferidas pela Constituição de outubro de 1988, da extinção da Fundação Educar em março de 1990 e da criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania em setembro do mesmo ano.

3. Histórico da alfabetização de adultos no estado de São Paulo

Segundo BEISIEGEL (1974), até meados dos anos 40, o ensino de adultos encontrava-se pouco desenvolvido no Estado de São Paulo, mas já naquela época o Governo Estadual mantinha Cursos Populares Noturnos de Educação Primária, com dois anos de duração. A essa iniciativa, somavam-se cursos similares mantidos por prefeituras e entidades particulares, totalizando 702 classes em 1946.

Em 1947, o Governo Federal deu início à Campanha Nacional de Educação de Adultos, destinando ao Estado de São Paulo recursos para a manutenção de mil classes de ensino supletivo. Esses recursos foram ampliados nos anos

encontravam-se na categoria "sem instrução ou menos de um ano de estudo" e 20% possuíam entre um e três anos de estudo. Somando-se as duas categorias, 31% da população paulista com idade igual ou superior a 10 anos possuía nenhuma escolaridade ou escolaridade inferior a quatro anos de estudo, constituindo-se em clientela potencial para programas de educação básica de jovens e adultos.

subseqüentes, de maneira que, em 1950, já eram 2.100 as classes mantidas em convênio com o Governo Federal. Para implementar a campanha em São Paulo, foi criado, em 1948, o Serviço de Educação de Adultos (SEA). A lei que regulamentou o SEA colocou os recursos materiais e humanos do ensino primário fundamental a serviço da educação de adultos, estimulando o magistério para essa atividade por meio de gratificações e da atribuição de pontos, válidos para a ascensão na carreira.

Ainda na década de 50, o Governo Federal desencadeou a Campanha Nacional de Educação Rural, que se desenvolveu em Pinhal, Ilhabela, Avaré e Apiaí. Em 1958, a Campanha Nacional de Educação de Adultos foi substituída pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que teve pequena repercussão em São José dos Campos e em Caraguatatuba. Esses empreendimentos localizados não afetaram substancialmente o ensino supletivo no Estado e seu funcionamento estável se deveu fundamentalmente à atuação do SEA.

No início dos anos 60, a repercussão das idéias pedagógicas de Paulo Freire e a efervescência político-social que o País vivia ensejaram experiências alternativas de alfabetização de adultos, como a promovida em 1963 pela União Estadual dos Estudantes, em Osasco, e a Operação Ubatuba, conduzida em 1964 pelo Movimento de Educação. Com o golpe militar de 1964, esses movimentos de educação popular foram desarticulados.

A concepção tecnicista de Educação que passou a prevalecer nos meios oficiais incentivou o desenvolvimento de tecnologias educacionais, dentre as quais as de educação à distância. Em 1969, a Fundação Padre Anchieta, em convênio com o SEA da Secretaria Estadual de Educação, desenvolveu projeto experimental de ensino pelo rádio e pela televisão: o Curso de Madureza Ginásial, destinado à preparação dos candidatos aos exames de madureza. Neste mesmo ano, o SEA foi extinto e substituído pelo Serviço de Ensino Supletivo, criado pelo Decreto 52.324/69.

Como decorrência da Lei 5.379, de 15/12/67, o Estado de São Paulo estruturou a coordenação do Mobral em 1971, o que já ocorrera em 1970, no âmbito da capital paulistana.

A promulgação da Lei 5.692/71, que instituiu o Ensino Supletivo, ao invés de estimular a ampliação do ensino de adultos, acabou por reduzir o atendimento, ao menos no âmbito da rede estadual de cursos. A ampliação do ensino básico obrigatório para oito anos implicou a multiplicação de salas do ensino diurno e noturno e dos turnos nas escolas, o que acabou por restringir o espaço físico e institucional para os cursos supletivos, que viram suas salas reduzidas de 3.000 para 1.000 em 1977 (BARRETO, 1989: 7-34).

As modalidades de oferta sem dúvida se diversificaram. Já em 1971 foi constituída a Comissão Central de Exames Supletivos, que passou a promover os Exames de Educação Geral em substituição aos de Madureza e, em 1976, deu início à oferta de Exames de Suplência Profissionalizante. Em 1976, teve início também a recepção organizada do Projeto Minerva (Suplência de 1º Grau pela via do rádio), serviço este que perdurou até 1983. Em 1978, foram ao ar as primeiras emissões do Telecurso 2º Grau, produzido pela Fundação Roberto Marinho em convênio com a Fundação Padre Anchieta. Em 1981, foi a vez do Telecurso 1º Grau e da instalação do primeiro grande Centro de Estudos Supletivos no Estado de São Paulo.

Os dados apontam, entretanto, para uma redução do número de salas e matrículas nos cursos supletivos sistemáticos entre 1976 e 1982. Nota-se, também, a crescente privatização desse setor, especialmente nas séries finais do 1º Grau e no 2º Grau.

A equipe responsável pelo Ensino Supletivo na Secretaria de Educação possuía inúmeras funções de assistência técnica e supervisão, mas estava isenta da criação e manutenção de cursos. A política vigente era a de que a ação do Estado deveria ser supletiva, desenvolvendo-se apenas nas regiões e níveis de ensino em que não houvesse atendimento por parte da

iniciativa particular ou de outras esferas do setor público. BARRETO (1989) aventa a hipótese de que esse esvaziamento da rede estadual de cursos supletivos resulte de um acordo tácito entre a Secretaria de Educação e o setor privado, mediado pelo Conselho estadual de Educação, onde o setor privado era majoritariamente representado.

A partir de 1982, com as eleições diretas para o Governo Estadual, a rede de ensino do Estado passou a ser pressionada para ampliar a suplência pública, o que se realizou especialmente no 1º Grau. Nessa época, ex-alunos do Mobral da Capital organizaram-se para reivindicar a continuidade de estudos pela via da suplência. Em 1985, o Movimento de Educação da Zona Leste reivindicou a abertura de cursos supletivos públicos; no mesmo ano, conquistou as oito primeiras salas de suplência no bairro Ermelino Matarazzo, na Capital.

O crescimento do atendimento público na rede estadual foi perceptível até 1988, com a ampliação da Suplência I (correspondente às séries iniciais do 1º Grau) a taxas de 20% ao ano, instalação dos cursos da 5ª à 8ª série do 1º Grau (a partir do 2º semestre de 1984), de 2º Grau (a partir de 1987), e de novos CES na Capital e no interior. Os níveis de atendimento anteriores a 1970, porém, não haviam sido restabelecidos até 1988. Nesse ano, a Prefeitura Municipal de São Paulo ofereceu sozinha muito mais classes e vagas na Capital do que a Secretaria Estadual de todo o Estado.

Embora a Constituição de 1988 determine a extensão aos jovens e adultos do direito à educação básica pública e gratuita, responsabilizando a União, os Estados e os Municípios por sua oferta, a cooperação entre as esferas do Governo no campo de ensino supletivo não se tem consubstanciado em São Paulo. O Ministério da Educação deixou de repassar recursos aos municípios para a alfabetização de adultos através da Fundação Educar antes mesmo de ela ser extinta pela Medida Provisória 151/90.

Os reiterados projetos da Secretaria Estadual de Educação para a melhoria do ensino noturno⁹¹ e a ampliação do atendimento escolar aos adultos mal saíram do papel, e a dotação do Ensino Supletivo representa ínfima parcela do orçamento educacional do Estado. Assim, os serviços de Educação estão sendo "empurrados" para a esfera dos municípios, que quase sempre não dispõem de recursos humanos, financeiros e pedagógicos adequados e freqüentemente não possuem sequer rede física de escolas para atender a adultos.

4. População, urbanização e analfabetismo no estado de São Paulo

A alta concentração industrial, sobretudo da grande indústria associada ao capital estrangeiro, vem fazendo do Estado de São Paulo um espaço especialmente propício ao processo de urbanização. Embora a grande indústria esteja concentrada na Região Metropolitana, desde os anos 70 ela se vem expandindo rumo ao interior paulista, que, com isso, tem sofrido um processo acelerado de desenvolvimento e transformação.

"A mudança atinge inclusive a área rural do Estado, sendo que aí a agricultura passa igualmente por grande impacto modernizante para concorrer com os padrões internacionais de exportação, subordinando-se crescentemente à agroindústria e expulsando grande quantidade de mão-de-obra para as cidades do interior e para a Grande São Paulo" (BARRETO, 1992).

Esse processo de desenvolvimento tem levado as populações dos menores municípios, sobretudo as de baixa renda, a migrarem em direção às cidades de economia mais dinâmica, resultando numa redução do contingente populacional

⁹¹ Sobre este assunto, veja-se ALMEIDA (1988).

dos pequenos municípios, paralelamente à concentração populacional, não só na Grande São Paulo, como também nos centros industriais interioranos que se firmaram no período. Segundo os dados do Censo, em 1991, 92,8% dos 31.546.473 habitantes do Estado viviam em zonas urbanas. A distribuição da população pelos vários municípios revela a concentração populacional nos grandes centros: 65% (371) dos municípios paulistas têm menos de 20.000 habitantes e abrigam apenas 9,6% da população total do Estado, enquanto 2% dos municípios concentram 47,5% dessa população. Só na Grande São Paulo vivem 15.416.416 pessoas, praticamente a metade da população do Estado; e o município da Capital, sozinho, reúne 30,5% dessa mesma população.

QUADRO 1

DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS E DA POPULAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SEGUNDO O PORTE DO MUNICÍPIO

Porte	Faixa Populacional	Municípios		População	
		N	%	N	%
1	até 20.000	371	64,86	3.040.022	9,64
2	20.001 a 50.000	105	18,35	3.393.990	10,76
3	50.001 a 100.000	47	8,21	3.393.417	10,76
4	100.001 a 300.000	38	6,64	6.720.893	21,30
5	Mais de 300.000	11	1,92	14.998.151	47,54
TOTAL		572	110,00	31.546.473	100,00

FONTE: IBGE, Censo Demográfico, 1991

O processo de urbanização do interior traz conseqüências semelhantes às observadas na Grande São Paulo: as populações de baixa renda são expulsas para a periferia, deteriorando-se rápida e acentuadamente as condições de vida nessas cidades. Nos pequenos municípios, a população encontra reduzidas ofertas de emprego: sobretudo naqueles com menos de 5.000 habitantes (23,3% do total).

A enorme diversidade dos municípios paulistas ressalta a não-correspondência direta entre quantidade de municípios e tamanho da população. Dai decorre a necessidade de se trabalhar com a estratificação dos municípios segundo seu porte.

4.1 - O analfabetismo e escolarização da população jovem e adulta em São Paulo

Segundo os dados do Censo Demográfico de 1991, o Estado de São Paulo possuía 31.546.473 habitantes, o que representava 21,5% da população brasileira total (que somava 146.917.454 pessoas). O crescimento demográfico paulista no período intercensitário (de 1980 a 1991) foi de 25,9%, o que corresponde a uma taxa de 2,36% ao ano.

Em 1991, a grande maioria da população paulista = 92,8% - encontrava-se concentrada nas zonas urbanas (contra 88,5% em 1980), dado que revela a intensidade e velocidade do processo de urbanização no Estado.

Os dados do Censo de 1991 relativos à instrução da população ainda não se encontravam disponíveis ao encerrar-se este estudo. Segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 1990, o analfabetismo absoluto

alcançava 3.707.405 dos paulistas com 5 anos ou mais, o que representava 12,4% da população total nesta faixa etária. Embora o índice de analfabetismo seja mais elevado nas zonas rurais (19,7%) do que nas zonas urbanas (12,4%), a ampla maioria dos analfabetos paulistas (84,6%) vive em cidades, onde, em tese, o acesso à educação escolar seria favorecido.

Ampliando-se o conceito de analfabeto para a população que tem menos de um ano de estudo (escolaridade absolutamente insuficiente para garantir a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo), o contingente de analfabetos na população paulista com idade igual ou superior a 10 anos resultava em 2.514.792 habitantes (9,5% do total dessa faixa etária), 82,9% dos quais viviam em zonas urbanas. Em 1990, 8,7% da população urbana e 17,2% da população rural do Estado com idade igual ou superior a 10 anos possuíam menos de um ano de instrução.

Na faixa etária de 15 anos ou mais, o analfabetismo absoluto alcançava 2.089.573 habitantes do Estado, 9,1% da população desta faixa etária em 1990. Também nessa faixa etária os analfabetos concentram-se nas zonas urbanas do Estado (83,7%), ainda que o índice de analfabetismo nas zonas rurais (16,4%) seja bem superior ao encontrado nas zonas urbanas (9,1%).

Se considerarmos a hipótese do **analfabetismo funcional**⁹² na população jovem ou adulta com menos de quatro anos de estudo (uma vez que esta seria a escolaridade mínima para assegurar o domínio da leitura e escrita sem maior risco de regressão ao analfabetismo), verificamos que a população com baixa ou nenhuma escolaridade ampliava-se para 7.672.762 habitantes, exatos 29% da faixa etária de 10 anos ou mais.

⁹² Sobre o conceito de analfabeto e alfabetizado, veja FERRARO (1991).

Assim, conclui-se que quase um terço dos habitantes do Estado de São Paulo conformariam o contingente que potencialmente poderia demandar programas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos.

Embora a incidência de analfabetos em números relativos na população paulista represente um índice baixo em face da média nacional (que é de 14% na população com 10 anos ou mais), em números absolutos, o Estado contribui com 12,26% do total de analfabetos dessa faixa etária existentes no País, em consequência da elevada concentração populacional em seu território (22,6% da população nacional), considerados os dados para a faixa etária de 10 anos ou mais da PNAD 1990, conforme quadro a seguir.

QUADRO 2

**ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 10 ANOS
OU MAIS NOS ESTADOS
1990**

UF	Pop. Total	Pop. sem instrução e com menos de um ano de estudos	%
AM	1.436.442	116.449	8,1
PA	2.624.031	254.876	9,7
MA	5.204.444	1.365.075	26,2
PI	2.681.641	729.634	27,2
CE	6.512.345	1.893.166	29,1
RN	2.333.596	519.865	22,3
PB	3.276.297	845.340	25,8
PE	7.413.896	1.518.118	20,5
AL	2.438.930	715.058	29,3
SE	1.426.752	353.764	24,8
BA	11.806.807	2.964.022	25,1
MG	15.962.857	1.940.072	12,1
ES	2.538.214	325.546	12,8
RJ	14.194.718	1.152.451	8,1
SP	33.187.414	2.514.792	7,6
PR	9.164.881	1.001.613	10,9
SC	4.493.236	300.371	6,7
RS	9.241.571	681.626	7,4
MT	1.739.150	230.635	13,3
MS	1.807.068	231.790	12,8
GO	4.968.085	730.946	14,7
DF	1.879.219	122.573	6,5
BRASIL	146.331.594	20.507.782	14,0

FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 1990.

OBS.: Tocantins, Acre, Rondônia, Roraima e Amapá não constam da PNAD.

Para os municípios paulistas, os dados de analfabetismo disponíveis são apenas aqueles do Censo de 1980, bastante desatualizados.

A variação regional do analfabetismo no Estado de São Paulo apresenta correlação com urbanização e industrialização: os índices de analfabetismo são maiores nas regiões com maior incidência de população rural e as taxas de alfabetização elevam-se nas regiões mais urbanizadas e industrializadas.

QUADRO 3

ANALFABETISMO E POPULAÇÃO RURAL POR REGIÃO ADMINISTRATIVA 1980

Regiões Administrativas	Analfabetismo (1) (%)	População Rural(2) (%)
1. Registro	3,1	45
2. Presidente Prudente	23,7	31
3. Marília	22,8	28
4. Sorocaba	22,4	29
5. São José do Rio Preto	21,7	29
6. Araçatuba	21,6	23
7. Bauru	21,3	20
8. Ribeirão Preto	19,9	16
9. São José dos Campos	19,9	12
10. Campinas	18,5	21
11. Santos	16,3	5
12. Grande São Paulo	15,9	3
Total do Estado	18,0	11
Interior	20,2	20

(1) População com 5 anos ou mais que não sabe ler e escrever, 1980.

(2) Porcentagem de população rural em 1980.

FONTE: BRASIL. SEPLAN/SEP. Hierarquia das regiões e dos municípios do Estado de São Paulo. *Apud* HIRSCHBERG & PRUKS (1990, p. 125).

A variação local do analfabetismo no Estado de São Paulo apresenta duas tendências nítidas: os índices percentuais mais elevados encontram-se em municípios de pequeno porte (menos de 20 mil habitantes), com elevada proporção de população rural em relação à média estadual, localizados fora dos grandes eixos urbano-industriais e distantes dos pólos regionais; já os maiores contingentes de analfabetos em números absolutos situam-se nos municípios mais industrializados e populosos do Estado.

Estudo realizado pela FDE observa o paradoxo segundo o qual os municípios com altas taxas de industrialização e urbanização são simultaneamente aqueles em que o número absoluto de analfabetos é maior, ao mesmo tempo em que os índices relativos de analfabetismo são os menores.

"Este paradoxo desaparece quando se considera o papel mediador dos indicadores de qualidade de vida. Quando, no âmbito urbano, insinuam-se condições de vida que ainda hoje predominam na zona rural, aí temos concomitantemente alto analfabetismo. Os dados corroboram a idéia de que houve transferência do perfil rural carreado pela população que, vindo dessas áreas descuradas, fixou-se na periferia física, econômica e social da cidade, com uma terrível agravante: o analfabetismo que não chegava a ser um limitador de sobrevivência no Brasil 'arcaico' rural, é na zona urbana condição que favorece a pobreza absoluta" (HIRSCHBERG & PRUKS, 1990).

5. Procedimentos de pesquisa

5.1 - A coleta de estatísticas e as limitações dos dados

A pesquisa desenvolveu-se de abril de 1992 a março de 1993. A etapa de coleta de dados teve por metas: coletar, em fontes secundárias, dados estatísticos quantitativos e descritivos dos serviços de alfabetização de adultos mantidos pelas redes públicas e privadas de ensino; coletar diretamente dados descritivos e quantitativos sobre a alfabetização de adultos no Estado de São Paulo mediante elaboração de um cadastro dos agentes de alfabetização de adultos no Estado de São Paulo (órgãos e dirigentes estaduais de Educação; órgãos e dirigentes municipais de Educação; empresas; organizações não governamentais; igrejas); reunir bibliografia pertinente ao tema.

As estatísticas sobre Suplência I (correspondente às quatro primeiras séries do 1º Grau) no Estado de São Paulo disponíveis para o período analisado (1988-1992) foram fornecidas pelo Centro de Informações Estatísticas (CIE) da Secretaria de Estado da Educação (CDE). Recorremos também a dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que possui ampla rede de suplência.

Os dados coletados pelo CIE são problemáticos, pois a legislação da Suplência I (SI) é flexível e o regime escolar pode ser semestral ou anual, enquanto as coletas são anuais. O levantamento é realizado apenas em escolas regulares, excluindo, portanto, as unidades escolares que atendem exclusivamente ao ensino supletivo, aí incluídos os cursos mantidos por empresas, igrejas, sindicatos e organizações não governamentais.

Ao confrontarmos os dados referentes à oferta de Suplência I pelas administrações municipais constantes dessas estatísticas com aqueles que obtivemos diretamente junto a uma amostra dos municípios do Estado, evidenciou-se que a oferta

municipal é bem maior que a computada pelo CIE. No ano de 1991, em uma amostra de 145 municípios, identificamos 75 cursos municipais de Suplência I, enquanto o CIE registrou apenas 18 administrações municipais mantendo tais cursos⁹³. No caso dos cursos mantidos pela rede estadual de ensino, não ocorre esse tipo de problema, pois o CIE faz parte da estrutura da Secretaria Estadual de Educação, tendo, assim, acesso a todo o universo das escolas.

Assim, os dados fornecidos pelo CIE permitem-nos traçar um quadro apenas indicativo da oferta de Suplência I junto às escolas que oferecem também cursos regulares.

Os dados referentes aos cursos de alfabetização e pós-alfabetização de adultos mantidos mediante convênios com a Fundação Educar (extinta em 1990) não são captados pelo CIE. O Ministério da Educação é o depositário dos acervos da extinta Fundação. Foi totalmente impossível apurar, junto ao MEC, os dados do atendimento realizado mediante convênios pela Fundação Educar nos municípios paulistas, tampouco aqueles relacionados ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania do Ministério da Educação, ambos indisponíveis para consulta. Os poucos dados que acessamos relativos ao desenvolvimento do PNAC no Estado de São Paulo foram obtidos em pesquisa de material de imprensa (uma fonte à qual não se pode atribuir rigor científico) e depoimentos de membros da Comissão Estadual do Programa.

As duas instituições que reúnem bancos de dados socioeconômicos no Estado de São Paulo são as fundações SEADE (Serviço Estadual de Análise de Dados e

⁹³ Grande parte dos cursos municipais de SI desenvolve-se em salas de aula cedidas por outra rede de ensino ou espaços cedidos por centros comunitários, não tendo, portanto, seus dados coletados pelo LDE. Mesmo feita essa ressalva, identificamos, na amostra da pesquisa, em 1992, 29 cursos municipais funcionando em instalações escolares da própria rede municipal; no mesmo ano, o CIE registra apenas 18 municípios, em todo o Estado, nessa situação.

Estatísticas) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O SEADE opera com dados fornecidos pelo IBGE. Os dados mais atualizados disponíveis no momento seriam os do Censo Demográfico de 1991. Entretanto, o IBGE somente divulgou os dados definitivos referentes à população total, por sexo e situação de domicílio do Censo de 91. Os demais dados demográficos e socioeconômicos, entre eles os de alfabetização e analfabetismo, não haviam ainda sido processados pelo IBGE. Assim, estruturamos a amostra e procedemos à análise segundo o porte dos municípios paulistas, de acordo com as classes de população, mas não pudemos analisar a relação entre demanda potencial e oferta de escolarização básica de jovens e adultos e nem tampouco interpretar os resultados em face de outras variáveis socioeconômicas e demográficas.

As únicas estatísticas universais sobre índices de analfabetismo e alfabetização por faixas etárias disponíveis até o momento são do Censo de 1980, exaustivamente analisadas no estudo realizado pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) (HIRSCHBERG & PRUKS, 1990).

Trabalhamos, ainda, com os dados amostrais de escolaridade da população estadual da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 1990, publicados pelo IBGE.

5.2 - A coleta direta de dados descritivos e quantitativos

Com o objetivo de coletar diretamente estatísticas e dados de caracterização do atendimento em alfabetização de adultos, elaboramos um questionário auto-aplicado, remetido pelo correio ao cadastro de agentes.

O índice de resposta foi de 29,16%, assim distribuídos nas categorias: 168 questionários respondidos, sendo

145 de prefeituras, quatro de empresas, três de organizações não governamentais, dois de igrejas⁹⁴, um de sindicato, um de escola particular e 12 de Escolas Estaduais de Primeiro Grau⁹⁵. As respostas aos questionários foram codificadas e tabuladas no programa preparado para esse fim.

Dos 572 municípios do Estado de São Paulo, 145 responderam ao questionário-base da pesquisa, ou seja, houve um retorno da ordem de 25,3%. Com esse índice de respostas, as proporções encontradas estatisticamente poderão diferir das proporções reais, com 90% de confiança, em no máximo 5%.

Distribuindo esses 145 questionários de acordo com o porte dos municípios, percebe-se que o índice de questionários respondidos aumenta acentuadamente conforme o tamanho da população. No caso dos portes 1 (até 20.000 habitantes) e 2 (entre 20.001 e 50.000 habitantes) o índice de retorno dos questionários foi bastante pequeno e, para que os dados colhidos fossem estatisticamente válidos, tornou-se necessário agregar as duas categorias em um único porte, de até 50.000 habitantes.

⁹⁴ As duas igrejas que nos enviaram questionário - uma de Santos e outra do Guarujá -, na verdade, cedem espaço para o funcionamento de cursos de SI mantidos pelas administrações municipais. Esses questionários tiveram, então, que ser desprezados: os dados desse atendimento já estavam incluídos nos questionários enviados pelas respectivas Prefeituras.

⁹⁵ Alguns municípios que não mantêm atendimento em alfabetização de jovens e adultos encaminharam os questionários às escolas estaduais que o fazem. Esses questionários foram desprezados, pois seus dados já haviam sido coletados de modo centralizado junto ao CIE/SEE.

QUADRO 4

DISTRIBUIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS
RESPONDIDOS

Porte	Faixa Populacional	Total de Municípios	Questionários Respondidos	%
1 + 2	até 50.000	476	66	13,86
3	50.001 a 100.000	47	39	82,98
4	100.001 a 300.000	38	30	78,95
5	mais de 300.000	11	10	90,91
TOTAL		572	145	25,35

FONTE: CEDLEEP.

Os dados obtidos, uma vez assim organizados, são estatisticamente representativos de todos os portes, podendo apresentar uma margem de erro de até 10%, com 90% de confiabilidade.

6. Resultados obtidos

6.1 - Quanto às estatísticas do ensino supletivo em São Paulo

Os poucos resultados obtidos com o amplo esforço de coleta de dados e com a reunião de estatísticas sobre a educação básica de jovens e adultos e o ensino supletivo realizado nesta pesquisa autorizam-nos a extrair algumas conclusões e a oferecer sugestões aos organismos responsáveis pela coleta de dados e processamento de estatísticas sobre o

ensino supletivo e a educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo.

Concluimos que os instrumentos de coleta e processamento de dados estatísticos sobre a alfabetização de adultos e o ensino supletivo disponíveis no Estado de São Paulo são insuficientes e/ou inadequados para permitir um acompanhamento e avaliação adequados dessa modalidade de ensino, de modo a subsidiar a formulação das políticas educacionais para o setor.

O Centro de Informações Educacionais, da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é o organismo mais bem posicionado institucionalmente e mais bem equipado tecnicamente para proceder à coleta e ao processamento desses dados. Entretanto, seria necessário aperfeiçoar seus procedimentos metodológicos nos seguintes aspectos:

a) Ampliar a cobertura da coleta de dados em pelo menos três direções:

- no sentido de captar o atendimento escolar realizado para além das escolas regulares. O Levantamento de Dados da Educação (LDE) propõe-se captar o atendimento escolar realizado exclusivamente pelas escolas regulares; despreza, assim, todo o atendimento realizado em unidades escolares exclusivas de ensino supletivo (nas quais enquadram-se muitas unidades escolares das redes particular, municipais e do SESI); são desconsideradas também todas as classes de alfabetização de jovens e adultos e de ensino supletivo instaladas fora dos equipamentos escolares convencionais, como creches, escolas de educação infantil, centros de juventude, empresas, centros comunitários, igrejas, etc. Esse mecanismo seletivo de coleta de dados resulta na impossibilidade de mensurar o atendimento efetivamente realizado na educação de jovens e adultos. Seria necessário ampliar esse critério para computar a realidade do atendimento;

- no sentido de captar melhor o atendimento escolar realizado pelas empresas, igrejas e organizações não governamentais, aperfeiçoando o cadastro das instituições que realizam esse serviço. Cabe considerar que, nas poucas ocasiões em que o CIE capta esses dados, ele os inclui na categoria "particular". Acreditamos que seria mais adequado distinguir o atendimento escolar propriamente privado (realizado por escolas particulares mediante pagamento do serviço educacional) daquele comunitário, filantrópico ou confessional (realizado por empresas, igrejas, instituições privadas ou entidades civis, no qual o acesso é público e o serviço, gratuito). Essa classificação estaria em maior consonância com a realidade educacional e a legislação em vigor;

- no sentido de captar melhor o atendimento escolar realizado pelas redes municipais de ensino, nas quais detectamos tendências de crescimentos. Os dados colhidos na presente pesquisa dão prova cabal de que o atendimento municipal tem sido subestimado nas estatísticas do CIE, o que revela que seus instrumentos de coleta são falhos nesse aspecto.

b) Adequar a coleta e o processamento de dados às especificidades da estrutura e funcionamento do ensino supletivo:

- realizar coletas semestrais dos dados de movimentação escolar, uma vez que a legislação em vigor permite a organização semestral ou anual dos cursos e a abertura de cursos no transcorrer do ano letivo;

- adequar o processamento dos dados a essa diversidade de regimes escolares (o que certamente é uma tarefa tecnicamente complexa) de modo que se obtenham dados consistentes de matrícula, movimentação e rendimento escolar.

c) Divulgar os dados do ensino supletivo nos mesmos moldes que o ensino regular, publicando-os nos anúncios estatísticos de Educação, pois sua omissão representa uma discriminação injustificável.

d) Evitar a duplicação de esforços da SEESP e do MEC na coleta e processamento de dados, hoje existente em virtude da realização de dois levantamentos (LDE e SP2). Isso poderia ser viabilizado pela compatibilização de critérios de ambos os levantamentos, resultando em racionalização de operações e custos e em maior eficiência/velocidade na divulgação de seus resultados, a partir de uma colaboração entre as duas esferas de Governo.

É imperioso que o Ministério da Educação agilize o processamento e a divulgação dos dados estaduais e nacionais do ensino supletivo, permitindo que sejam feitos o acompanhamento e a avaliação dessa modalidade de ensino. O *timing* atual, que faz com que os dados sejam divulgados com um atraso de até cinco anos, compromete qualquer esforço de planejamento e reorientação das políticas educacionais de ensino supletivo.

É de todo irracional que o patrimônio e a memória das ações governamentais na esfera da educação de jovens e adultos sejam desprezados pelos próprios organismos federais responsáveis, dificultando a reconstrução histórica, a avaliação das políticas e, conseqüentemente, o planejamento educacional. Recomenda-se que o Ministério da Educação, através dos seus órgãos centrais e das Delegacias Regionais, zele pelo patrimônio herdado do Mobra, da Fundação Educar e do PNAC, organizando bibliotecas, bancos de dados e referências com os acervos oriundos das instituições extintas ou dos programas desativados.

A formulação de políticas e o planejamento educacional exigem o conhecimento da demanda potencial pelos serviços educativos, sua distribuição espacial e sua caracterização socioeconômica e cultural. Nesse sentido, seria recomendável que o IBGE agilizasse o processamento dos dados da população paulista, colhidos (já com um atraso de um ano) no Censo Demográfico de 1991.

Recomenda-se que, tão logo o IBGE divulgue tais dados, o Estado de São Paulo providencie um estudo específico relacionado à população jovem e adulta com nenhuma ou baixa escolaridade, nos moldes do Analfabetismo, o grande não, realizado tardiamente (pois baseado em dados do Censo de 80) pela Fundação de Desenvolvimento da Educação em 1990 (HIRSCHBERG & PRUCKS, 1990). A título de sugestão, considera-se que uma colaboração entre as Fundações SEADE (Serviço Estadual de Análise de Dados e Estatísticas) e FDE (Fundação de Desenvolvimento da Educação) permitiria que tal estudo fosse realizado e divulgado com qualidade, agilidade e eficiência.

6.2 - Quanto à estrutura e funcionamento dos Cursos de Suplência I (alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos) no Estado de São Paulo

Registra-se como tendência positiva a prevalência de cursos de suplência de 1ª a 4ª séries do 1º Grau (90%) sobre os cursos que se restringem à alfabetização de adultos (10%). Em sua maioria, os cursos têm pelo menos dois anos de duração. Esse dado é indicativo da superação das ações emergenciais que caracterizaram, no passado, as campanhas de alfabetização (e nas quais se observam elevados índices de regressão ao analfabetismo), em benefício de uma ação educativa mais sistemática, que busca consolidar o processo de alfabetização e assegurar ao educando condições para continuidade de estudos.

Mesmo entre os cursos que se restringem à alfabetização de jovens e adultos, predomina o regime anual, com duração de 8 a 12 meses, o que revela a superação de uma concepção ingênua de que o processo de alfabetização possa realizar-se de modo muito acelerado, em poucas horas, semanas ou meses.

A organização e currículo predominante nos Cursos de Suplência I, que inclui o ensino de Língua Materna, Matemática Elementar, Noções de Ciências Sociais e Naturais e, menos freqüentemente, Educação Artística e Física, são indicativos também da incorporação de um conceito mais abrangente de alfabetização, que transcende o domínio estrito da leitura e da escrita, identificando-se com a noção mais ampla de educação básica.

6.3 - Quanto ao atendimento em alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo

Ainda que se disponha ainda dos dados de escolaridade da população do Censo Demográfico de 1991, os dados colhidos pelo presente estudo e os indicadores disponíveis revelam que o atendimento no primeiro segmento do ensino fundamental à população jovem e adulta no Estado de São Paulo é, atualmente, irrisório em face da demanda potencial por essa modalidade de serviço educativo. As matrículas registradas nas redes de ensino em 1990 representavam apenas 4,9% do total de pessoas analfabetas na faixa etária de 15 anos ou mais, identificadas pela PNAD 1990.

Registrou-se um modesto crescimento no número de matrículas na Suplência I e no número de municípios que oferecem essa modalidade de ensino entre 1988 e 1991. Em atenção aos tratados internacionais dos quais o País é signatário, às determinações constitucionais da União e do Estado e com os objetivos de democratizar as oportunidades educacionais, assegurar os direitos de cidadania e preparar os recursos humanos para as novas exigências do mercado de trabalho em face da revolução tecnológica em curso, recomenda-se a ampliação substancial do atendimento em educação básica à população jovem e adulta no Estado de São Paulo. Essa ampliação deve basear-se em estudo técnico da demanda e

pautar-se por um plano que estabeleça metas e meios de curto, médio e longo prazos.

A cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal de Governo, determinada pela Constituição de 1988 na tarefa de prover o ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade, não se tem consubstanciado no Estado de São Paulo - ao menos enquanto uma política pública deliberada e consciente - no terreno da educação básica de jovens e adultos.

No que concerne ao Governo Federal, a extinção da Fundação Educar, em março de 1990, representou a retração de recursos técnicos e financeiros da União voltados para a alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. Como o Mobral e a Fundação Educar empregavam uma sistemática de relacionamento direto com os municípios, sem mediação da rede estadual de ensino, houve uma transferência direta desse encargo da União para os municípios: a ampla maioria dos programas municipais de educação de adultos implantou-se recentemente (a partir de 1989) e resulta da municipalização dos serviços antes mantidos pela Fundação Educar e pelo Mobral.

Embora os dados a esse respeito sejam escassos, não encontramos, no transcorrer da pesquisa, indícios de que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990-1991) tenha revertido para o Estado de São Paulo recursos técnicos e materiais significativos, capazes de impulsionar programas de alfabetização, pós-alfabetização ou de ensino supletivo⁹⁶. Os dados disponíveis indicam que a cooperação do

⁹⁶ Deve-se assinalar que essa constatação é válida para o Estado de São Paulo, e não necessariamente para outras Unidades da Federação, pois houve Estados que receberam recursos substanciais do PNAC, seja através de convênios do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (como foi o caso de alguns Estados do Sul), seja mediante transferências da quota federal do salário-educação (em casos do Norte e Nordeste).

Governo Federal na educação básica de jovens e adultos com o Estado de São Paulo e seus municípios tem-se restringido às transferências constitucionalmente obrigatórias de recursos do salário-educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ou a reduzidos recursos orçamentários do Tesouro, obtidos mediante apresentação dos Planos de Trabalho Anuais.

As estatísticas disponíveis revelam que, malgrado a omissão do Governo Federal, o atendimento em educação básica de jovens e adultos (Suplência de 1ª a 4ª séries do 1º Grau) no Estado de São Paulo teve crescimento, ainda que modesto, no período 1988-1992. Coube às esferas estadual e municipal de Governo propiciar esse crescimento, visto que a rede particular de ensino manteve estagnados ou até mesmo fez regredirem seus níveis de atendimento no período.

No que concerne às políticas explícitas de Educação (ou seja, aquelas expressas em documentos e discursos oficiais), a tendência da cooperação entre Estados e municípios em São Paulo é a de progressiva transferência dos encargos da educação básica de jovens e adultos (Suplência de 1ª a 4ª séries do 1º Grau) para os municípios, tal como foi enunciado no Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo e foi colocado em prática por portarias que limitam a abertura e manutenção de classes de Suplência nas "escolas-padrão"⁹⁷. A redução do número de classes de Suplência I na rede estadual, em 1992, é a consequência provável dessa orientação do Governo do Estado, que deve acentuar-se em 1993,

⁹⁷ O Diário Oficial do Estado de São Paulo publica a Portaria COGES (Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo) (SÃO PAULO, 1991) que limita a abertura de cursos de Suplência nas unidades escolares padrão da rede estadual **enquanto não for plenamente atendida demanda por ensino regular**. Na prática, tal portaria veta o ensino supletivo nas "escolas-padrão" da periferia da Capital e cidades médias, em que a demanda por ensino fundamental se eleva constantemente.

visto que o número de "escolas-padrão" praticamente triplicou nesse ano.

Os dados colhidos no transcorrer da pesquisa revelam que, na prática, vinha-se estabelecendo, nos últimos cinco anos, um padrão "involuntário" ou "inconsciente" de cooperação entre Estado e municípios no Estado de São Paulo:

- O Estado vinha cumprindo uma função distributiva dos serviços de ensino supletivo, mantendo classes (ainda que pouco numerosas) em quase todos os municípios e constituindo-se quase que no único mantenedor desses serviços nos municípios de pequeno porte (de até 50.000 habitantes). É provável que os pequenos municípios do Estado, com escassos recursos orçamentários, não venham priorizando a educação básica de jovens e adultos, mesmo porque a demanda social por educação infantil historicamente tem-se manifestado com maior vigor. É provável também que, sem dispor de estruturas próprias de atendimento educacional mesmo para outras faixas etárias (pré-escola e ensino fundamental regular), os pequenos municípios não estejam capacitados física, técnica e materialmente para implantar serviços de educação de jovens e adultos no seu atual estágio de desenvolvimento administrativo. É necessário recordar que, embora concentrem apenas 20,4% da população estadual, os municípios de pequeno porte totalizam 83,2% das municipalidades paulistas.

- Os municípios de porte médio e grande (especialmente aqueles com mais de 300.000 habitantes), pressionados pelas demandas econômicas e sociais decorrentes do acelerado processo de urbanização, favorecidos pela interiorização do desenvolvimento e pela redistribuição da receita pública a partir de 1989, vêm assumindo gradativamente para si a responsabilidade pela oferta de serviços de educação básica de jovens e adultos, cada vez mais amplos, numerosos e profissionalizados. Embora representem menos de 2% das municipalidades, os onze municípios com mais de 300.000 habitantes concentram 47,5% da população paulista.

As constatações acima sugerem um padrão de cooperação entre Estado e municípios para uma etapa de transição do processo de municipalização da educação básica de jovens e adultos, processo esse que já está em curso no Estado de São Paulo:

- Ao invés da extinção indiscriminada das classes de Suplência (como vem tentando implementar a Secretaria Estadual de Educação), o Estado poderia manter e ampliar prioritariamente as classes de educação básica de jovens e adultos nos municípios de pequeno porte, capacitando-os progressivamente (e a médio prazo) a assumirem também esse encargo.

- A curto prazo, o Estado poderia incentivar - mediante a transferência de recursos financeiros, a cessão de instalações físicas e a capacitação de recursos humanos - os municípios de porte médio e grande a assumirem os encargos da educação básica de jovens e adultos, favorecendo a criação, pelos municípios, de serviços (onde eles ainda não existem) ou sua ampliação (onde já estão instalados).

- A pesquisa não identificou a existência de qualquer fórum específico de diálogo e negociação entre Estado e municípios no concernente à distribuição dos encargos da educação básica de jovens e adultos. Seria recomendável que o relacionamento entre o Estado e os municípios paulistas superasse os termos desfavoráveis atuais, pautando-se pela negociação e cooperação. Para que essa negociação seja alcançada com êxito, sugere-se a instalação de um fórum no qual estejam representados a Secretaria de Estado da Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino, com suporte técnico da Fundação Prefeito Faria Lima (CEPAM), da Fundação para o Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), com a assistência da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado e a participação das entidades representativas do magistério.

O estudo colheu escassos dados relacionados à participação da sociedade civil no atendimento educacional à

população jovem e adulta analfabeta ou com baixa escolaridade. Os dados disponíveis indicam que essa participação é, em termos quantitativos, pouco significativa. Delineiam-se, porém, duas tendências positivas:

- Observa-se um crescente interesse do empresariado (materializado nas políticas de recursos humanos das empresas) pela alfabetização e educação básica de seus empregados. As recentes iniciativas do SINDUSCON, a crescente demanda pela abertura de classes do SESI, etc., são indicadores a confirmar os discursos do empresariado na mídia e em organismos de classe. No interior de uma política mais ampla de universalização do ensino básico, seria legítimo que o poder público estimulasse as empresas a adotarem programas de alfabetização para seus empregados, seja mediante assistência pedagógica direta aos programas, seja por meio de outras formas de incentivo.

- Observa-se que a sociedade civil organizada (em associações comunitárias e filantrópicas, sindicatos de trabalhadores, igrejas, etc.) tem respondido positivamente às políticas governamentais que conclamam a sua participação nas tarefas de alfabetização de adultos, desde que lhe sejam propiciados meios e condições de parceria com o Estado. Isso pode ser observado tanto no MOVA/SP (Movimento de Alfabetização de Adultos) quanto no PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). Assim, mais que campanhas de apelo genérico à cooperação, os dados da realidade recomendam implementar políticas de parceria entre instituições governamentais e da sociedade civil, cabendo ao Estado assegurar meios financeiros e assessoria técnico-pedagógica, enquanto às entidades cabe mobilizar recursos humanos e meios físicos não convencionais para a implementação de programas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos.

6.4 - Quanto à qualidade da educação básica de jovens e adultos

Tomando o rendimento escolar como indicador de qualidade do ensino, chega-se a duas conclusões fundamentais:

- Registrou-se uma tendência de melhora nos indicadores de rendimento escolar no período analisado (1988/1991): elevou-se a aprovação, reduzindo-se a evasão e a repetência.

- Ainda que decrescentes, os índices de evasão escolar (33,9%) e de reprovação (19,7%) são extremamente elevados, representando, na somatória das três redes de ensino, uma perda de mais da metade das matrículas efetuadas nos cursos de Suplência I. Ainda que uma parcela da evasão possa ser atribuída a fatores extra-escolares, os índices extremamente elevados indicam a existência de fatores propriamente escolares, a incidir na desistência do alunado. Depreende-se desses dados que os níveis de qualidade do ensino alcançados não atingiram ainda patamares razoáveis, sendo necessário investir maciçamente na sua melhoria.

Os piores indicadores de rendimento escolar foram encontrados na rede estadual de ensino, indicando que os esforços de melhoria de qualidade deveriam aí concentrar-se.

Se tomarmos a qualificação do pessoal docente como indicador de qualidade de ensino, verificamos uma tendência positiva: a quase totalidade dos docentes em exercício possui, no mínimo, habilitação para o magistério; a ampla maioria dos programas conta com supervisão ou orientação pedagógica sistemática, realizada por pedagogo ou outro profissional com formação superior. Há, pois, fortes indícios de profissionalização do pessoal docente, indicando estarem superadas concepções do passado (como a que presidiu o Mobral), em que os alfabetizadores eram recrutados independentemente de habilitação profissional. Entretanto, estudos anteriores indicam

que os cursos de 2º Grau de habilitação do magistério e os cursos superiores de Pedagogia negligenciam a temática da educação de jovens e adultos em seus currículos, o que recomenda sejam implementados programas continuados de formação dos professores em exercício.

As condições de trabalho docente, expressas pela jornada de trabalho predominante (inferior a 25 horas semanais) e pelos padrões majoritários de remuneração (entre 1 e 2 salários mínimos) são, para os padrões brasileiros, indicativos de um certo grau de profissionalização da atividade de educador de jovens e adultos. Apesar dessa tendência à profissionalização, a maioria dos professores que atuam na educação básica de jovens e adultos não conquistou contratos de trabalho estáveis, decorrentes de concursos públicos; a ampla maioria dos professores que atuam nas redes municipais é contratada pelo regime da CLT ou em caráter temporário, e apenas um terço é regido pelo estatuto do magistério. Mesmo na rede estadual de ensino, a maioria dos professores que atuam na Suplência I é constituída por professores contratados e, portanto, não concursados. Embora este estudo não contenha dados sobre esse tema, há evidências empíricas de que o magistério na Suplência tem-se caracterizado por elevada rotatividade de profissionais. Seria recomendável, nesse sentido, adotar medidas de fiscalização visando ao cumprimento da legislação que determina a aprovação de estatuto para o magistério e a realização de concursos públicos para contratação dos docentes também para esta modalidade de ensino.

Outro clássico indicador de qualidade do ensino são as condições físicas das escolas. A precariedade das instalações físicas continua a caracterizar a educação básica de jovens e adultos. As redes municipais de ensino parecem não dispor de equipamentos escolares apropriados em quantidade suficiente, o que as obriga a instalar as classes de alfabetização e Suplência em espaços cedidos por outra rede de ensino (provavelmente salas ociosas da rede estadual) ou em espaços improvisados em creches, pré-escolas, centros comunitários, igrejas, etc. Essa precariedade pode repercutir negativamente nas

condições de ensino, se privar professores e estudantes de mobiliário e iluminação adequados, acesso a bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios e equipamentos audiovisuais, etc., assim como se dificultar a orientação e supervisão de ensino, dispersando as salas em numerosos equipamentos isolados entre si. Ainda que nas condições atuais de reduzida oferta não se deva descartar a utilização de espaços não convencionais em programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, dever-se-iam considerar essa faixa etária e essa modalidade de ensino nos estudos de demanda e expansão da rede física de escolas, bem como privilegiar a utilização de equipamentos escolares ociosos para a instalação das classes de Suplência, inclusive mediante cessão de salas de uma rede de ensino a outra.

6.5 - Quanto a (ausência de) política de educação de jovens e adultos

Este estudo detectou inúmeras evidências da ausência de uma ação coordenada de educação básica, capaz de articular políticas de expansão e melhoria do ensino fundamental para as faixas etárias infantil, jovem e adulta.

O estabelecimento de diretrizes de política educacional orientadoras de âmbito nacional cabe, constitucionalmente, ao Poder Executivo federal (por intermédio do Ministério da Educação), assistido por um conselho cuja composição e delimitação de atribuições dependem ainda da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Os problemas políticos, econômicos e éticos envolvendo o Poder Executivo federal desde a aprovação da Constituição, entretanto, resultaram na sucessão de ministros, na definição de prioridades nas políticas educacionais (nem sempre coerentes entre si), na constante alteração das sistemáticas de financiamento e na descontinuidade administrativa das ações ministeriais.

No concernente à educação básica de jovens e adultos, resulta objetivamente desse quadro uma ausência de políticas claras e de regras de cooperação entre as esferas de governo e as redes de ensino.

A falta de diretrizes orientadoras de âmbito nacional e a omissão federal do último quinquênio refletiram-se nas políticas de educação básica de jovens e adultos do Estado de São Paulo e de seus municípios, também elas caracterizadas pela descontinuidade administrativa, ausência de lineamentos gerais, de regras estáveis de cooperação e coordenação de ações.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O ensino noturno no Estado de São Paulo: um pouco de sua história e seus problemas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, n. 66, p. 49-62, ago. 1988.
- BARRETO, Elba S. de Sá. O público e o privado na expansão do ensino supletivo em São Paulo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: INEP, v. 70, n. 164, p. 7-34. jan./abr. 1989.
- BARRETO, Elba S. de Sá. Estados e municípios: a prioridade ao ensino fundamental em São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, n. 83, p. 15-28, nov. 1992.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular, um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL, Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomthien, Tailândia. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: UNICEF, 1990.
- DI PIERRO, M.C. Ensino supletivo e universalização da educação básica. Revista de Educação, São Paulo: APEOESP, n. 5, p. 14-17, out. 1990.
- DI PIERRO, M.C. A modernidade na contramão da História. Tempo e Presença, Rio de Janeiro: CEDI, v. 14, n. 263, p. 21-23, maio/jun. 1992.
- FERRARO, Alceu R. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. Educação e Realidade, Porto Alegre: UFRGS, v. 16, n. 1, p. 3-30, jan./jun. 1991.

- HADDAD, Sérgio (Coord.). Levantamento de estudos e pesquisas sobre o ensino supletivo no Brasil; 1971-1985. São Paulo: CEDI, 1986.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). Diagnóstico do ensino supletivo no Brasil: período 1971-1985; cursos e exames. São Paulo: CEDI, 1987a.
- HADDAD, Sérgio. Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte. Brasília: INEP/REDC, 1987b.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos função suplência; via rádio, televisão e correspondência. São Paulo: CEDI, 1988a.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). Diagnóstico dos estudos e pesquisa sobre políticas, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência; relatório final. São Paulo: CEDI, 1988b.
- HADDAD, Sérgio. Educação de adultos: um início de conversa sobre a nova lei de educação. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 7, n. 38, p. 39-44, abr./jun. 1988c.
- HADDAD, Sérgio. Educação básica para adultos: um direito. Educação Municipal, São Paulo: UNDIME/Ação Direta/Cortez, v. 1, n. 1, p. 33-36, jun. 1988d.
- HADDAD, Sérgio. Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos com a vinculação das instituições de ensino superior do Brasil. [s.l.]: CRESALC, 1989. (Relatório).
- HADDAD, Sérgio (Coord.). Metodologia de alfabetização de adultos no Brasil: o estado da arte. São Paulo: CEDI, 1991.
- HADDAD, S., SIQUEIRA, M.C.D.P., FREITAS, M.V. de. O ensino supletivo - função suplência: indicações de uma pesquisa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: INEP, v. 70, n. 166, p. 346-370, set./dez. 1989a.

- HADDAD, S., SIQUEIRA, M.C.D.P., FREITAS, M.V. de. O ensino supletivo de 2º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC/Cortez, n. 68, p. 62-69, fev. 1989b.
- HIRSCHBERG, Alice, PRUKS, Lia Reismann. Analfabetismo: o grande não: estatísticas do analfabetismo no mundo, no Brasil e no Estado de São Paulo. São Paulo: FDE, 1990.
- LUCE, M.B.M., FÁVERO, O., HADDAD, S. A contribuição das comissões estaduais do programa do PNAC (subsídios para uma avaliação). [s.l.]: [s.ed.], jan. 1992.
- MELCHIOR, J.C. de A. Financiamento da educação (elementos de análise do ensino fundamental). In: REUNIÃO DE CONSULTORES DO PACTO PELA INFÂNCIA - UNICEF. São Paulo: [s.ed.], 1992.
- MELLO, G.N. de, SILVA, R.N. da. O que pensar na atual política educacional? Em Aberto, Brasília: INEP, v. 10, n. 50/51, p. 3-17, abr./set. 1992.
- RIBEIRO, V.M.M. et al. Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo, Campinas: CEDI, Papyrus, 1992.
- SÃO PAULO, Assembléia Legislativa. Constituição Estadual. São Paulo, 1989.
- SÃO PAULO, COGESP. Portaria n. 1. Diário Oficial, São Paulo, 23 out. 1991. p. 1.
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo. São Paulo: [s.ed.], 1991. p. 13.
- XAVIER, A.C., SILVA, L.C.E. O primeiro ano da política educacional do governo Collor. In: DESEP/CUT. A educação e os trabalhadores. São Paulo: Scritta/CUT, 1992. p. 79-88.

Violência Coletiva, Jovens e Educação: Dimensões do Conflito Social na Cidade

Marília Pontes Spósito⁹⁸

Na vigência do regime autoritário em vários países da América do Sul, observou-se, no decorrer dos anos 70 e no início da década de 80, a eclosão de conflitos sociais e novas expressões de rearticulação da sociedade civil. No caso brasileiro, essas manifestações podem ser observadas nas lutas agrárias e camponesas, na reorganização do movimento sindical, no aparecimento das mobilizações de mulheres centradas em busca de novos direitos ou de relações mais igualitárias e nas várias formas de conflito nos grandes centros urbanos, quando moradores dos bairros mais pobres empreenderam mobilizações visando à obtenção de melhores condições de vida.

Em cidades como São Paulo, as novas lutas nasceram na dinâmica de associações de moradores, Comunidades Eclesiais de Base - CEBs - da Igreja Católica, clubes de mães e centraram suas demandas em torno dos equipamentos de uso coletivo. Ainda que essa nova configuração da luta coletiva tenha sido denominada, de modo impreciso, de novos movimentos sociais, é inegável que tais ações foram elementos reveladores do conflito e do conjunto de relações sociais produzidas no interior do espaço urbano⁹⁹.

⁹⁸ Doutora em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Doutora da Faculdade de Educação da USP.

⁹⁹ A expressão Novos Movimentos Sociais aparece na literatura sociológica européia e norte-americana para designar as ações coletivas observadas a partir

Todavia, a heterogeneidade das lutas sociais correspondeu, também, a um conjunto bastante diverso de interpretações, marcado, em grande parte, pelos efeitos da conjuntura política. Assim, desde uma primeira produção teórica que configurava uma imagem extremamente positiva dessas lutas é possível, sobretudo nos últimos trabalhos, observarmos um certo balanço crítico preocupado com a efetiva contribuição que esses novos movimentos trouxeram ou ainda trazem para a consolidação da democracia e de uma ordem social menos injusta (JACOBI, 1989; CARDOSO, 1983, 1988; SCHERE-WARREN & KRISHCKE, 1987; SADER, 1988; KOWARICK, 1987, 1988; CALDERÓN & JELIN, 1987).

No entanto, é preciso reconhecer que, a partir de meados dos anos 80, um quadro mais complexo se desenha, caracterizado pela abertura do sistema político institucional - a transição para a democracia - ao lado de uma profunda recessão e pauperização de amplos setores da população brasileira (CALDERÓN, 1989). Podemos observar, assim, tanto a criação de alguns canais típicos da distensão política, como é o caso das eleições diretas para os diversos níveis de governo; o novo quadro partidário; e algumas experiências de gestões municipais progressistas, cujo padrão de interação com os grupos populares organizados se diferencia, buscando viabilizar o atendimento de demandas sociais. Simultaneamente, o País se vê mergulhado nas orientações neoliberais para a economia e as políticas públicas, culminando com uma profunda crise do Estado e a consolidação de uma democracia de natureza delegativa (O'DONNELL, 1991).

dos anos 70, não mais estruturadas em torno do mundo do trabalho, como os movimentos de mulheres, de grupos ecológicos, de jovens, pacifistas, entre outros (MELUCCI, 1983, 1989; TOURAINE, 1989). No Brasil, essa terminologia adquiriu tanto uma dimensão de caráter temporal, pois significava o conjunto de ações nascidas no interior do regime militar, como envolveu as características de sua estruturação, ou seja, práticas democráticas, autonomia diante do Estado, etc.

Nesse quadro rapidamente esboçado, também se observa o arrefecimento de algumas manifestações que expressavam grande vitalidade nos anos anteriores, resultando na denominada "crise" dos movimentos sociais, sobretudo aqueles de base popular. No conjunto dos problemas advindos do refluxo de alguns movimentos e de seu eventual caráter cíclico (HIRSCHMAN, 1983), verifica-se, ainda, a disseminação, no âmbito das classes populares, de grupos religiosos evangélicos, não voltados imediatamente para o campo político e social, como o eram anteriormente os setores da Igreja Católica que compartilhavam os ideais da Teologia da Libertação (FERNANDES, 1993).

Embora a análise da dinâmica e eventual crise dos movimentos populares não seja o objeto central desta discussão, de certo modo ela afeta o conjunto das questões examinadas neste trabalho.

No interior das lutas sociais observadas nos anos 70, sobretudo nos centros urbanos como São Paulo, a demanda por maiores direitos na área educacional também ocorre. As restrições impostas pelo sistema público de ensino, tanto do ponto de vista do acesso como do da qualidade da instrução oferecida aos setores desprivilegiados da população, principalmente os que se radicaram na periferia da cidade, criam o pano de fundo a partir do qual as reivindicações e formas de organização popular se manifestam¹⁰⁰. Embora disseminadas em vários bairros da cidade, essas lutas sempre apresentaram um caráter localizado, raramente alcançando níveis organizativos mais amplos. Mais ainda, a demanda educativa popular encontra grande dificuldade de constituição de sujeitos coletivos vigorosos, porque, em geral, são protagonizadas por mulheres pobres e mães, imediatamente constituídas como subalternas por seus

¹⁰⁰ Embora não sejam objeto desta análise, é preciso ressaltar que as lutas desenvolvidas pelos movimentos de professores nesse período também desvelaram dimensões importantes do conflito social na educação pública no Brasil e em São Paulo. A esse respeito, consultar PERALVA (1992).

interlocutores. De outro lado, esses grupos encontram enorme resistência no interior da burocracia educacional, quer pelo seu gigantismo, o que contribui para a maior fragmentação das ações, como pelo caráter geralmente impermeável das relações que as unidades escolares dos bairros mantêm com os seus usuários (alunos, pais e demais moradores das adjacências). (CAMPOS, 1985, 1991; SPOSITO, 1993.)

Não obstante o conjunto dessas dificuldades, esses movimentos lograram algumas vitórias, não só pela extensão das unidades escolares existentes, facilitando o acesso ao ensino básico, como obtiveram, em alguns casos, uma ação do Poder Público na implantação ou, ao menos, cooperação na oferta de novas modalidades de ensino, como é o caso de escolas comunitárias de educação infantil e programas de alfabetização ou de ensino supletivo para jovens e adultos. Esses movimentos propiciaram, também, experiências de formação de identidades coletivas, resultando, em alguns casos, na conquista de mecanismos mais participativos na gestão das unidades escolares - Associações de Pais ou Conselhos de Escola (AVANCINE, 1990; CAMPOS, 1985).

Se esses são os efeitos mais visíveis dessas lutas coletivas por Educação no espaço urbano da cidade de São Paulo, é preciso considerar outros elementos latentes que podem ser observados. Tais elementos poderão ampliar o quadro explicativo da denominada crise do agir coletivo, não só a partir de um conjunto de razões heterônomas - a crise do Estado, a recessão e o caráter da abertura política, ao incorporar as orientações e relações sociais vividas por seus protagonistas.

A conquista de uma escola pública para um bairro desencadeia processos contraditórios: de um lado, o progresso e maiores oportunidades de ensino para os seus moradores; de outro, novas modalidades de exclusão social, pelos mecanismos de seleção que o sistema educativo impõe aos que a ele têm acesso. A existência da escola exterioriza, fisicamente, grande parte das relações sociais vivenciadas no cotidiano, que se exprimem na segregação e nas desigualdades sociais mais

amplas. A separação entre "mais ricos" e "mais pobres", mesmo no interior dos bairros populares, estratifica e segmenta os "cidadãos" e os "excluídos", classifica os que sabem e os que não sabem, os que têm "cultura" e os que não têm. Assim, configura-se uma noção bastante flutuante de "comunidade escolar" (alunos e pais) e os outros, "os estranhos", "os marginais", "os delinquentes", distantes do sistema de ensino ou com ele mantendo uma relação descontínua, caracterizada pelas reprovações reiteradas, pelo fracasso e pela exclusão definitiva.

Sem adentrarmos nos mecanismos sutis da violência simbólica, integrando parte do conjunto das práticas educativas (BOURDIEU & PASSERON, 1975), os próprios edifícios escolares, construídos em bairros de moradias pobres, condensam, de modo peculiar, um conjunto de relações e representações que os jovens e crianças, bem como suas famílias, mantêm com o Estado e a esfera pública.

Um outro aspecto latente das demandas educativas, portador de um enorme grau de ambigüidade, pode ser verificado no interior dos grupos populares que as protagonizam. A precariedade das instalações da rede de ensino público e as dificuldades de sua manutenção resultaram em um padrão bastante diversificado de novas reivindicações, não apenas voltadas para melhores oportunidades de acesso ao ensino, mas para a alteração das condições de funcionamento dos estabelecimentos existentes: material pedagógico, professores para ocupar aulas ociosas, reforma dos prédios, merenda escolar.

Nesse conjunto, a demanda por maior segurança torna-se mais forte a partir dos anos 80, quando os problemas da violência urbana e a depredação dos prédios escolares passam a ser mais intensos.

Estudos realizados em 1982 atestam que cerca de 66% dos estabelecimentos mantidos pelo Poder Estadual, na cidade de São Paulo, haviam sofrido depredações ou invasões, furtos ou arrombamentos e incêndios, ações praticadas em geral nos fins de semana. Transformando-se praticamente em rotina na

vida das escolas públicas, tais ocorrências são observadas em toda a década, em números expressivos, mesmo se levarmos em conta que são computados apenas os episódios oficialmente comunicados.

Em 1990, para um total de 935 escolas estaduais existentes na cidade de São Paulo, verificou-se, no período de julho a novembro (cinco meses), cerca de 1.732 ocorrências, envolvendo episódios de violência. Desse total, 35% dizem respeito a depredações sem furtos ou roubos¹⁰¹.

Um outro aspecto importante reside no fato de que o alvo preferencial das agressões está mais centrado nos equipamentos escolares do que em outros edifícios públicos, como postos de saúde ou templos religiosos, sedes de associações locais de moradores, clubes esportivos e de lazer.

O conjunto de informações disponíveis aponta as crianças, adolescentes e jovens, moradores dos bairros onde funcionam as escolas, como responsáveis por tais agressões. Essas ações são episódicas e agrupam seus protagonistas para manifestar, por meio da depredação ou invasão, algum tipo de protesto. Podem expressar críticas contra a direção da unidade escolar, pela impossibilidade de uso de suas dependências externas para o lazer; podem ser recusa das modalidades de agressão vividas no processo pedagógico (medidas disciplinares e punições praticadas por professores consideradas abusivas, critérios de avaliação do desempenho). Algumas vezes, o caráter aparentemente gratuito da agressão responde mais a um grau latente de insatisfação e de desencanto frente ao próprio papel

¹⁰¹ Algumas das ocorrências de invasão de escolas públicas incidem sobre o furto de equipamentos ou da merenda escolar. Trata-se, sobretudo, do "roubo da fome", mais intenso nos momentos críticos da recessão, como em 1983, ano em que foram registrados vários saques a supermercados na cidade de São Paulo. Embora essas ações tenham sido observadas em todo o período, ressaltamos, para a análise, o outro conjunto de ocorrências que não implicam furto, mas, na maioria das vezes resultam em danos para os equipamentos escolares.

atribuído à escolaridade pelos valores dominantes, particularmente aqueles que incidem sobre a possibilidade de ascensão social e de melhores alternativas de vida.

No entanto, novas questões sobre a violência escolar começam a se configurar no final dos anos 80 na cidade de São Paulo. Uma delas diz respeito aos índices crescentes, ainda não suficientemente investigados, de violência praticada no interior dos prédios durante as aulas: brigas entre alunos, destruição de equipamentos, invasões para acerto de contas entre grupos rivais de jovens e assaltos à mão armada praticados durante o período de aulas¹⁰². A outra diz respeito à violência dos próprios aparatos policiais, às vezes encarregados de "zelar" pela ordem escolar e dos grupos de "justiceiros" (matadores profissionais) que passam a agir mais ostensivamente, contratados, em geral, por comerciantes dos bairros populares. Assim, a ameaça ou o extermínio de jovens e adolescentes atinge não apenas o segmento excluído do ensino público, os meninos e meninas de rua, mas aqueles que ainda mantêm, de alguma forma, vínculos com as escolas, sendo seus alunos¹⁰³. De forma perversa, o sistema educativo se vê, embora sem reconhecê-lo, defrontado com a questão do extermínio, tradicionalmente referido apenas aos marginais e delinquentes distantes da ação educativa da escola.

Quando os problemas da violência resultam em demandas propostas pelos grupos populares ou merecem uma resposta do Poder Público, as medidas preconizadas resultam, na maioria das vezes, em ações repressivas (policiamento ostensivo,

¹⁰² Outro estudo realizado na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, aponta para essa mesma tendência (Cf. GUIMARÃES, 1990).

¹⁰³ No conjunto de crimes noticiados pela imprensa no Brasil, durante o ano de 1989, observa-se que São Paulo, em números absolutos, é a cidade que apresenta maior índice (209, de um total de 457); 78,5% dos assassinatos visaram à eliminação de pessoas até 17 anos; tais crimes são praticados principalmente em locais públicos como bares, estabelecimentos comerciais, transporte coletivo, sendo que 50% são cometidos em logradouros públicos, onde também são deixados os corpos. (MNMRR/IBASE/NEV, 1991)

às vezes com a presença de policiais no interior das escolas durante todo o período de aulas, zeladoria, vigilantes, rondas noturnas realizadas por viaturas ou grupos de pais) ou em reformas dos prédios, para levantamento de muros, colocação de grades e alarmes ligados a Distritos Policiais¹⁰⁴. Talvez a reivindicação por segurança nas escolas seja uma das principais variáveis integradoras da "comunidade escolar": professores, direção, funcionários, alunos e pais¹⁰⁵.

Em toda a década de 80, tanto na esfera estadual quanto na municipal, esse foi o aspecto predominante das orientações. No entanto, sobretudo na esfera municipal, algumas iniciativas foram tomadas sob a forma de campanhas, quase sempre ineficazes, ou tentativas descontinuas, permeadas por muita resistência, de abertura dos equipamentos escolares para atividades culturais ou de lazer nos fins de semana (SPOSITO, 1993). Com raras exceções, essas iniciativas integraram um conjunto orgânico de propostas nascidas no interior das unidades escolares, voltadas para a construção de uma nova proposta educativa. Quando ocorrem, não obstante o seu caráter localizado e por vezes descontinuo, a incidência de violência externa e interna à escola decresce significativamente.

Se os problemas da violência das escolas tenderam, de um lado, a se tornar crônicos e, de outro, a ganhar novas feições, as explicações que orientam o conjunto das representações, mesmo aquelas que pretendem certo rigor na formulação, não ultrapassam os limites do mero preconceito (os pobres, negros e migrantes são os alvos) ou de uma noção bastante empobrecida da delinquência juvenil (ADORNO, 1989).

¹⁰⁴ A erosão da confiança nos aparatos do Estado, principalmente no poder judiciário e no sistema policial, tem propiciado a disseminação de concepções voltadas para "fazer justiça com as próprias mãos", reforçando os aspectos autoritários da dinâmica cultural da sociedade brasileira.

¹⁰⁵ Sobre a ambigüidade da noção de "comunidade escolar" consultar SPOSITO (1993) e CARVALHO (1991).

No Brasil, os primeiros estudos sobre a violência ressaltaram as condições do aparato repressivo do Estado e, assim, a via mais importante de seu desenvolvimento no debate acadêmico consolidou-se na idéia de uma democratização necessária do Estado, da efetiva realização dos direitos humanos e da cidadania (PERALVA, 1992b). Nos últimos anos, o campo de investigações sobre a violência começa gradativamente a se deslocar para as formas de autoritarismo social e de cultura política prevalecentes no interior da sociedade brasileira¹⁰⁶.

Contudo, a questão adquire maior complexidade quando tentamos desvendar a violência sobre o jovem ou por ele praticada e suas possíveis relações com a Educação. Nesse caso, as aproximações mesclam-se com vários aspectos que emergem das denominadas teorias da delinquência e do desvio juvenis.

Assim, no amplo conjunto desses processos, podem estar incluídas desde a rebeldia, como a violência instrumental (TILLY, 1975, 1978), as relações produzidas na sociabilidade de jovens excluídos (formação de gangs ou bandos)¹⁰⁷ e os meandros do crime organizado, pois, em grande parte, o universo escolar é atingido pelo mundo do consumo e tráfico de drogas (ZALUAR, 1992). Por essas razões, enquanto processo social, torna-se muito difícil reduzir a experiência da violência coletiva a uma única categoria explicativa (WIEVIORKA, 1988).

Sem adentrar nas várias teorias sobre a violência social ou civil (TILLY, 1978; WIEVIORKA, 1988; RULE,

¹⁰⁶ A esse respeito, consultar PERALVA (1992b).

¹⁰⁷ Sobre o mundo do crime nas favelas, consultar ZALUAR (1992). Observa-se uma certa tradição nas Ciências Sociais, nos EUA e na Europa, de estudo dos problemas dos jovens e da delinquência, envolvendo um amplo debate em torno das principais orientações teóricas, o funcionalismo e o interacionismo simbólico, entre outras (BECKER, 1985; CHAMBOREDON, 1971; COHEN, 1955; DUBET, 1987; MERTON, 1965; MATZA, 1964, 1969). No Brasil, os estudos pioneiros de Marialice Foracchi constituem uma das mais importantes contribuições nas investigações sobre os temas da juventude (FORACCHI, 1965, 1972).

1987), trago para a discussão um aspecto importante que merece ser objeto de análise, para melhor aproximarmos a questão da violência urbana e escolar e seus prováveis protagonistas ou vítimas: os jovens.

Tomando como ponto de partida o caráter social e coletivo desses eventos, torna-se necessário integrar à análise a dimensão dos processos e orientações que os produzem. Grande parte das interpretações busca apenas nas determinações sociais - no caso brasileiro, na crise social e econômica -, as explicações para o crescimento da violência urbana e juvenil. Isso se dá tanto sob a ótica funcionalista, nem sempre explícita mas de qualquer forma presente, ao se trazer para os marcos interpretativos a desagregação social e a própria noção de anomia, como do ponto de vista das orientações de recorte estrutural-marxista, deduzindo a violência da miséria e pobreza.

A insuficiência dessas explicações, por vezes excessivamente abstratas e generalizantes, decorre da sua incapacidade de explicar como um mesmo quadro sistêmico ou estrutural produz práticas e condutas individuais ou coletivas diversas. Ou seja, do mesmo modo que a crise social e a exclusão são portadoras potenciais da violência, elas apontam, também, para o seu contrário, a apatia, o individualismo, a fragmentação das relações sociais e a ausência de sujeitos coletivos (BOUDON, 1991).

Assim, ao invés de estabelecermos apenas uma etiologia e os aspectos heterônomos das ações e conflitos sociais que permeiam a existência dos jovens de classes populares em nossa sociedade, é preciso considerar, também, o campo de orientações dos protagonistas. Nesse caso, poderíamos reconhecer que a violência é, ao mesmo tempo, produto de condições estabelecidas e de um conjunto de experiências e orientações produzidas pelos atores, sentido esse não totalmente determinado "a priori"¹⁰⁸.

¹⁰⁸ A noção de experiência é desenvolvida por THOMPSON (1977, 1979).

O processo de violência pode indicar que, no conjunto das lutas sociais que resultam das estruturas de dominação de sociedades como a brasileira, não estaria emergindo um novo campo de conflitos que permitisse o aparecimento de novos sujeitos coletivos, articuladores de movimentos sociais. Com isso quero dizer que, como hipótese, os problemas da violência social e dos jovens desprivilegiados também se inscrevem no quadro de crise do agir coletivo. A intensidade e a generalização de algumas ações violentas expressariam as dificuldades presentes nos setores juvenis de transformarem suas demandas e necessidades em modalidades de um novo conflito social que permitiria o seu surgimento enquanto sujeitos coletivos. De outra parte, os setores atualmente organizados em torno do movimento sindical ou das lutas populares aparentemente também não oferecem alternativas de ações para esses segmentos¹⁰⁹.

Estas questões são relevantes sobretudo para o campo de discussões da ação dos movimentos populares por Educação. Como já foi observado anteriormente, o mesmo processo responsável pela estruturação de demandas educacionais e pelo aparecimento de novas identidades coletivas, encerrou, pela natureza da reivindicação ou da resposta obtida, alguma dimensão de exclusão de outras modalidades de luta social, de conflito e de novas identidades coletivas.

Empreendidas sobretudo por mães, em alguns casos por grupos de pais de alunos, os conteúdos das lutas por Educação estavam centrados sobretudo em torno dos benefícios advindos do acesso à escolaridade. Os usuários imediatos de tais

¹⁰⁹ A idéia de movimento social sempre esteve associada às possibilidades de conflituosidade e de formação de identidades de sujeitos ou atores coletivos. À medida que algumas formas de luta se decompõem ou desaparecem, pode-se observar a eclosão de outras modalidades de ação coletiva que indicariam um novo espectro considerado por alguns autores como antimovimento social ou movimento social ausente (TOURAINÉ, 1975; WIEVIORKA, 1988; DUBET, 1987).

ações seriam, em última instância, seus filhos, a nova geração. Contudo, nem essas lutas nem o próprio ambiente escolar foram propiciadores da emergência dos jovens enquanto sujeitos sociais, destinatários dessas reivindicações.

Em outras palavras, sobressai um certo silêncio no interior da luta social e também sob o ponto de vista teórico sobre a questão do jovem - sobretudo aqueles que convivem com o mundo da exclusão - e as possibilidades de sua constituição como sujeitos de práticas coletivas.

Jovem, exclusão e conflito social

Ao iniciar a análise da categoria jovem, de início é preciso considerar que a própria noção de juventude é complexa e historicamente determinada. Um aspecto a ser ressaltado diz respeito primeiramente ao recorte, pois não se trata do jovem em geral, mas aquele cuja extração de classe é trabalhadora. Tendo como ponto de partida essa particular condição, dois outros elementos devem ser considerados: a autonomia e a transição (BRASLAWSKI, 1985)¹¹⁰.

Na juventude, as fronteiras entre a dependência, em geral do grupo familiar, e a autonomia, advinda de sua inserção no mundo do trabalho e das relações adultas, como a constituição de família, estão em contínua redefinição. De outra parte, observa-se a transitoriedade entre um modo de ser, o da criança, e o outro, o mundo adulto, sempre delimitada histórica e socialmente.

¹¹⁰ Sob o ponto de vista das estatísticas, são considerados adolescentes os indivíduos de 14 a 17 anos e jovens os de 17 a 25. Neste trabalho, a categoria jovem designa os dois conjuntos etários.

No entanto, nessa aproximação é preciso acrescentar um conceito caro à Antropologia: a liminaridade. Tanto a transitoriedade como a busca de autonomia contêm a idéia de que os jovens vivem cotidianamente no limiar: entre um código de regras e outro; entre os projetos familiares, a escola e o mundo da rua, com seus grupos espontâneos. Tais alternativas nem sempre resultam em escolhas compatíveis com as formas e expectativas dominantes¹¹¹.

No Brasil, o quadro configurado para a população jovem e pobre revela que esta é a parcela mais rapidamente atingida pela recessão e ausência de desenvolvimento social. De um lado, observa-se um certo "envelhecimento populacional", pois a presença da faixa etária de 0 a 19 anos tende a se reduzir, ainda que discretamente nos últimos anos, no conjunto da população¹¹². De outro lado, a maior concentração de extratos de crianças e jovens localiza-se nos setores desprivilegiados.

Na região metropolitana de São Paulo, a população com menos de 18 anos, em 1990, corresponde a 37,5% do total de indivíduos, mas, nos agrupamentos socioeconômicos mais baixos, chega-se a 45% (FUNDAÇÃO SEADE, 1993).

A esses dados acrescentam-se a juvenilização da PEA - População Economicamente Ativa, observada a partir dos anos 70, e os índices de não-emprego, relativamente superiores entre adolescentes e jovens no conjunto mais amplo dos desempregados¹¹³.

¹¹¹ Os trabalhos clássicos de Mannheim apresentavam a idéia de marginalidade, no sentido de estranhamento e relativa distância das exigências das estruturas sociais como uma das características da juventude. (MANNHEIM, 1954).

¹¹² Em 1960, 52,84% da população brasileira eram constituídos por grupos etários com menos de 20 anos. Já em 1985, essa presença se reduz para 46,98% (FUNDAÇÃO SEADE, 1988).

¹¹³ Segundo Madeira, a juvenilização da PEA atesta o fracasso da teoria da modernização, que acenava para a idéia de que o desenvolvimento industrial e o

É fato recorrente que, para grande parte da população de centros urbanos como São Paulo, a realidade do mundo do trabalho se impõe a partir dos 14 anos, coincidindo, ainda, com as etapas relativas à escolarização obrigatória (40% dos menores de entre 10 a 17 anos das famílias mais pobres da região metropolitana estão no mercado de trabalho (FUNDAÇÃO SEADE, 1993: 48). A intermitência, porém, constitui o grande eixo estruturador das relações dos jovens com a escola e o mundo do trabalho, pois, de modo geral,

"(...) o comportamento de um número considerável de jovens responde, sobretudo nas meninas e adolescentes, a um rápido deslocamento de uma dupla atividade (escola e trabalho) a uma atividade única (escola ou trabalho) ou à inatividade total" (MADEIRA, 1986).

No âmbito do quadro de exclusão a que essa parcela está submetida, grande parte dos estudos realizados reitera a força crescente dos novos padrões de consumo aliados às impossibilidades, também crescentes, de sua efetiva realização pelo trabalho familiar ou individual (MADEIRA, 1986).

Nesse conjunto de processos, é preciso reconhecer que as representações dos jovens sobre a escola e sobre o mundo do trabalho tendem a se alterar.

As famílias que integram as periferias do centro da cidade de São Paulo, constituídas de migrantes de primeira ou segunda geração, incorporaram tanto a ética do trabalho como meio de vida e de afirmação de sua dignidade, como a busca da escolaridade enquanto projeto superador das precárias condições de vida (SPOSITO, 1992).

crescimento urbano implicariam a liberação de crianças e jovens do mercado de trabalho (MADEIRA, 1986). Com a recessão, em 1990, as taxas de desemprego das famílias mais pobres na Grande São Paulo chegam a 19%, ao passo que a média da região é de 9,6% (FUNDAÇÃO SEADE, 1993: 40).

Seus filhos, porém, já não encontram, no mundo das ocupações, alternativas claras para a sua sobrevivência e muito menos para a sua ascensão. Sequer observam, na trajetória familiar, os frutos advindos do esforço e da labuta diária no trabalho. O País está mais pobre, as famílias, no seu conjunto, empobreceram, e as perspectivas de melhoria estão cada vez mais reduzidas. A heterogeneidade nas formas de inserção na divisão social do trabalho resulta também na ausência, em vários bairros da periferia da cidade, de uma cultura claramente configurada a partir do mundo operário e sindical¹¹⁴.

Embora essa geração tenha melhores condições de acesso ao ensino público do que seus pais, suas trajetórias escolares são descontínuas. Mesmo antevendo a importância do acesso ao conhecimento sistematizado, o jovem acaba por orientar suas ações sobretudo em torno das funções credencialistas do sistema de ensino (TEDESCO, 1985), em detrimento de outros aspectos. E, assim, em um aparente movimento contraditório, o jovem rejeita aquilo que o conhecimento sistemático e a escola poderiam oferecer-lhe, uma vez que o modo de transmissão e as estratégias vigentes no sistema de ensino, somados às características do mercado de trabalho, produzem efeitos contrários àqueles inicialmente pretendidos pelos educadores ou pais (WILLIS, 1991).

Se, no universo escolar e no mundo do trabalho, as possibilidades de relações sociais significativas, de espaços de constituição de identidades coletivas e a construção de conflitos a partir da condição de exclusão não têm se constituído, o mundo da rua tem possibilitado novas agregações e forjado novas identidades grupais para esse jovem.

¹¹⁴ O fim das periferias operárias em Paris, substituídas pelos grandes conjuntos habitacionais, cuja composição social é extremamente heterogênea, implica novas experiências e estratégias de ação do segmento jovem. A esse respeito, consultar DUBET (1987) e LAPEYRONNIE (1992).

Em São Paulo, encontram-se disseminadas e, ainda não suficientemente estudadas, novas e heterogêneas formas de sociabilidade e de agrupamento juvenis que demandam investigações. Observa-se o ressurgimento ou revigoração das gangs urbanas, de grupos com padrões claros e regras de convivência estabelecidas, como é o caso das torcidas jovens de clubes de futebol e os carecas (skin-heads) dos subúrbios. Outras modalidades são mais difusas, como as galeras dos bailes "funk", os grupos de grafiteiros. Algumas apresentam uma dimensão expressiva em torno da música, como o RAP - Rhythm and Poetry. Não obstante sua variedade, em todas elas as questões da violência estão presentes.

Desconhecidos e em grande parte tendo uma existência paralela ao mundo das instituições, escolas e sindicatos, esses grupos propõem desafios à interpretação, sobretudo para os estudiosos do tema da juventude e da formação de sujeitos coletivos, tanto sob o ponto de vista das denominadas condutas sombrias - o racismo - como sob a ótica de novas modalidades do conflito urbano e da luta social.

O RAP na periferia de São Paulo: um exemplo

Nesse conjunto heterogêneo e diversificado, o RAP ou Movimento HIP-HOP, aparece como eixo estruturador da sociabilidade do jovem em torno do mundo da rua, sobretudo nos finais da década de 80.

Tal como nas áreas urbanas pobres dos EUA, New York entre outras, o RAP surge em São Paulo como manifestação de jovens da periferia da cidade, aglutinando sobretudo aqueles de origem negra. Embora apareça apenas como um estilo de música, é preciso considerar que o RAP não se reduz a um mecanismo habitual da "sociedade de consumo" ou

"mercado jovem" (DUBET, 1987; MARTINS, 1975). De alguma forma, a expressão musical traduz e testemunha uma certa experiência social que se transforma no seu fundamento.

O RAP, nascendo nas ruas e esquinas da cidade, retoma, de modo criativo, a tradição oral dos negros da África Ocidental, que entoavam canções nas aldeias (griots). Essa herança continua com os escravos das plantações ao sul dos EUA e com os prisioneiros negros nas primeiras décadas do século XX, que, na submissão ao trabalho forçado, cantavam para denunciar e mitigar seu sofrimento (TOOP, 1991).

O espaço urbano, produto de relações sociais diversas, acaba por se estruturar em múltiplas modalidades de interação, constituindo o "pedaço" (MAGNANI, 1984, 1992), uma apropriação que não é típica do mundo da casa e não espelha o anonimato do espaço público. Esquinas, bares, pontos de encontro são os pedaços do espaço urbano nos bairros, que possibilitam o desenvolvimento de novas relações. Nesses espaços - os pedaços - cultivados em torno da amizade, surgem os grupos de RAP - conhecidos e designados como os irmãos de rua - que podem sofrer modos diversos de desenvolvimento.

Uma dupla forma de entrada do jovem para a constituição do grupo de RAP pode ser observada: de um lado, o gosto pela música e pela dança de rua e, de outro, a solidificação de relações de amizade. No entanto, se a imagem artística aparece como apelo à organização do grupo, ela imediatamente se articula ao tipo de produção musical que nele se realiza. Ou seja, embora a possibilidade do sucesso e da viabilidade artística do grupo sejam aspirações, o conteúdo das letras introduz uma dimensão expressiva de denúncia e protesto contra o racismo, a discriminação e a violência policial.

Os temas mais freqüentemente cantados apontam não só a violência que sofrem na rua, tanto dos

aparelhos repressivos como dos "justiceiros"¹¹⁵, mas revelam esse mesmo espaço como fonte de conhecimento: o "saber" que se aprende na rua, na busca da sobrevivência. Nesse caso, o confronto entre o que se aprende em casa ou na escola é estabelecido com essa nova modalidade de aprendizado. Se a denúncia da violência e do racismo impregnam grande parte das músicas, não é menor o espaço dedicado ao chamamento para o "estar informado". A informação aparece, assim, como a arma efetivamente mais poderosa de sobrevivência e de luta do que as tradicionais armas de fogo. Por essa via, a necessidade de conhecimento da realidade e a importância da escola são recriadas na forma de um apelo: "não abandone a escola"¹¹⁶.

Em São Paulo, a criação de alguns grupos em bairros sucede-se a formação da "posse" ou "crew". Em geral, a posse integra número variado de grupos (em torno de 8 a 12) e busca regras de ação mais estruturadas. Todas elas possuem um líder - aquele que fala em nome dos grupos - e exprimem uma forma coletiva de apropriação do território no bairro onde ela se origina. Algumas posses elegem figuras adultas e moradores dos

¹¹⁵ "Então, quando o dia amanhece

Só quem é de lá sabe o que acontece

Ao que se parece, prevalece a ignorância, e nós

Estamos sós, ninguém quer ouvir a nossa voz

Cheios de razões e calibres em punho

Difícilmente um testemunho vai aparecer

E pode crer a verdade se omite

(Pois quem garante o meu dia seguinte)

Justiceiros são chamados, por eles mesmos

Falam, humilham, e dão tiros a esmo

E a polícia não demonstra sequer vontade

De resolver ou apurar a verdade" (PÂNICO NA ZONA SUL).

O autor da letra é Brown, do Grupo de Rap Racionais.

¹¹⁶ "Todos os rappers necessitam:

Primeiro: termine a escola. Geralmente os rappers cantam sobre o que sabem e se o conhecimento é limitado, o rap eventualmente será limitado" (Frases do encarte do último LP do grupo Public Enemy).

bairros, altamente simbólicas no interior da luta contra a discriminação, como "padrinhos" ou "madrinhas".

Se as "galeras" ou "tribos urbanas" aparecem com um potencial altamente conflitivo intergrupos, o RAP tem buscado superar essas disputas para uma ação mais organizada e solidária. Com o apoio de alguns grupos dos Movimentos Negros, os "rappers" produzem cartilhas, revistas, organizam oficinas em centros culturais da periferia e apresentações nos bairros, praças ou ruas, e estações de metrô.

Em geral, os integrantes dos grupos trabalham e mantêm com a escola uma relação intermitente; alguns são definitivamente excluídos, e outros ainda permanecem estudando, mas a escola continua sendo um centro importante de referência, sobretudo como possível local de aglutinação para reuniões, uma vez que, nos bairros onde os grupos nascem, a carência de equipamentos culturais e de lazer é intensa.

Nessa busca diversa de aproximação com a escola, em 1992, ocorre uma experiência em São Paulo que tende a se disseminar em outras cidades do País. Sob o ponto de vista da administração local, a violência escolar e o isolamento da atividade educacional dessas novas formas de sociabilidade juvenil exigiram outras estratégias de abordagem, de modo a serem criadas condições para que esse mundo de algum modo se tornasse mais visível no interior do sistema escolar.

Setores da área educacional que mantinham relações com os Movimentos Negros desenvolveram o Projeto RAP nas escolas municipais. A partir do segundo semestre de 1992, várias apresentações dos grupos mais conhecidos no circuito alternativo (Racionais e DMN) foram organizadas nas escolas, seguidas de debates com os alunos, sob sua coordenação. Nesses eventos, os temas da violência e do racismo apareceram como potencializadores das discussões; a violência cotidiana na rua e muitas vezes dissimulada no interior da escola. Em cada apresentação, os grupos locais também conseguiram mostrar seu trabalho.

As atividades, porém, não se reduziram aos espetáculos e debates. Uma vez que, naquele momento, parte da administração municipal estava sensibilizada, foi possível a organização de atividades regionais nos fins de semana, sediadas em escolas de bairros de periferia, para aglutinar os grupos de RAP. Essas atividades culminaram com o encontro municipal ocorrido em dezembro, que buscou uma forma de organização coletiva dos grupos existentes na cidade, independentemente da possível interação estabelecida com as unidades escolares¹¹⁷.

A mudança de orientação na administração municipal, após as últimas eleições de novembro de 1992, significando um claro retrocesso político, impediu a continuidade do projeto, acarretando, para alguns grupos, inclusive a impossibilidade de continuarem a usar o espaço das escolas públicas como local de reuniões e encontro.

* * *

Se a ausência ou a descontinuidade de políticas culturais e educacionais que busquem novas formas de responder aos desafios criados pela vida dos jovens marca o momento atual, elas não impedem, entretanto, que esses sujeitos procurem seus caminhos próprios de organização.

Sendo apenas uma dentre as diferentes expressões da sociabilidade, o RAP aponta para a importância da investigação e análise dessas novas modalidades de aglutinação juvenil. No interior da experiência de exclusão econômica, cultural e da violência, torna-se possível desvelar os processos de construção de identidades capazes de produzir novas imagens do conflito urbano, da ação coletiva e, talvez, da luta social na cidade.

¹¹⁷ Torna-se muito difícil estimar o número de grupos existentes atualmente na cidade de São Paulo. Nesse encontro, estiveram presentes mais de 60 grupos, cerca de 15 posses, totalizando um número em torno de 200 participantes.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. Violência urbana e justiça criminal. *Revista Travessia*, n. 4, Ano 2, 1989.
- AVANCINE, Sérgio. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. São Paulo: PUC, 1990. (Dissertação, Mestrado).
- BECKER, Howard. *Outsiders*. Études de sociologie de déviance. Paris: H.M. Metaille, 1985.
- BOUDON, Raymond. *La place du désordre*. Paris: Quadrige/PUF, 1991.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASLAWSKI, Cecilia. *Juventud y sociedad en la Argentina*. [s.l.]: CEPAL, 1985.
- CALDERÓN, JELIN. Classes sociais e movimentos sociais na América Latina - perspectivas e realidades. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ANPOCS, n. 5, 1987.
- CALDERÓN, SANTOS. Del petitorio urbano a la multiplicidad de destinos. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 51, n. 4, 1989.
- CAMPOS, Maria Malta. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 79, nov. 1991.
- CAMPOS, Maria Malta. Escola e participação popular. In: MADEIRA, MELLO. *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1985.

- CARDOSO, Ruth. Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: SORJ, ALMEIDA. Sociedade e política no Brasil pós-64. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CARDOSO, Ruth. Os movimentos populares no contexto da consolidação democrática. In: WANDERLEY, O'DONNELL. A democracia no Brasil; dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988.
- CARVALHO, Marília. Uma identidade plural: estudo de uma escola na região metropolitana de São Paulo. São Paulo: PUC, 1991. (Dissertação, Mestrado).
- CHAMBOREDON, J.C. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. Revue Française de Sociologie, XII, 1971.
- COHEN, D. Delinquent boys; the culture of the gang. New York: The Free Press, 1955.
- DUBET, François. La galère; jeunes en survie. Paris: Fayard, 1987.
- FERNANDES, Rubem. Governo das almas - as denominações evangélicas no Grande Rio. In: SEMINÁRIO - AUTORITARISMO SOCIAL X DEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO, 1993, IEA/USP.
- FORACCHI, Marialice. A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Pioneira, 1972.
- FORACCHI, Marialice. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Nacional, 1965.
- FUNDAÇÃO SEADE. Pesquisa das condições de vida na região metropolitana de São Paulo - principais resultados. 1993.
- FUNDAÇÃO SEADE. O jovem na grande São Paulo. São Paulo: Coleção Realidade Paulista, 1988.

- GUIMARÃES, Áurea. A depredação escolar e a dinâmica da violência. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1990. (Tese, Doutorado).
- HIRSCHMAN, Albert. De consumidor a cidadão. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- JACOBI, Pedro. Atores sociais e Estado. Revista Espaço & Debates, n. 26, 1989.
- KOWARICK, Lúcio. As lutas sociais na cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, UNNSO, 1988.
- KOWARICK, Lúcio. Movimentos urbanos no Brasil contemporâneo: uma análise da literatura. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, ANPOCS, n. 3, 1987.
- LAPEYRONNIE, Didier. L'exclusion et le mépris. Les Temps Modernes, 545, 1992.
- MADEIRA, Felícia. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 58, ago. 1986.
- MAGNANI, José Guilherme. Da periferia ao centro: pedaços e trajetos. São Paulo, 1992. (Mimeogr).
- MAGNANI, José Guilherme. Festa no pedaço. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MANNHEIM, Karl. Diagnostic of our time. London: Routledge & Kena, 1954.
- MARTINS, José de Souza. Capitalismo e tradicionalismo. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MATZA, D. Becoming deviant. New Jersey: Englewood Cliffs, 1969.

- MATZA, D. Delinquency and drift. New York: Willey, 1964.
- MELUCCI, Alberto. Mouvements sociaux, mouvements post-politiques. Revue Internationale d'Action Communautaire, 10/50, 1983.
- MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? Revista Lua Nova, São Paulo, n. 17, 1989.
- MERTON, R.K. Éléments de théorie et de méthode sociologiques. Paris: Plon, 1965.
- MNMMR/IBASE/NEV. Vida em risco. [s.l.] [s.n.], 1991.
- O'DONNELL, Guillermo. Democracia delegativa. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 31, 1991.
- PERALVA, Angelina. A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Projeto de Pesquisa, 1992. (Mimeogr).
- PERALVA, Angelina. Reinventando a escola - a luta dos professores do Estado de São Paulo na transição democrática. São Paulo: FEUSP, 1992. (Tese, Livre Docência).
- RULE, James. Theories of civil violence. LA/London: University of California Press, 1987.
- SADER, Éder. Quando novos personagens entraram em cena. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SCHEREN-WARREN, KRISCHKE. Uma revolução no cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SPOSITO, Marília Pontes. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: EDUSP/HUCITEC, 1993.

- SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes. Revista Travessia, São Paulo, n. 12, Ano 5, 1992.
- TEDESCO, Juan Carlos. Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. In: MADEIRA, MELLO. Educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1985.
- THOMPSON, E. La formación histórica de la clase obrera. Barcelona: Editorial Lasa, 1977.
- THOMPSON, E. Tradición, revuelta y consciencia de clase. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.
- TILLY, Charles. From mobilization to revolution. London: Addison-Wesley, 1978.
- TILLY, Charles. The rebellious century 1830-1930. Massachussets: Harvard University Press, 1975.
- TOOP, David. Rap attack 2. New York: Serpent's Tail, 1991.
- TOURAINÉ, Alain. Os novos conflitos sociais: para evitar mal entendidos. Revista Lua Nova, São Paulo, n. 17, 1989.
- TOURAINÉ, Alain. Production de la société. Paris: Seuil, 1975.
- WIEVIORKA, Michel. Sociétés et terrorisme. Paris: Fayard, 1988.
- WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ZALUAR, Alba (org). Educação e violência. São Paulo: Cortez, 1992.

A Requalificação do Trabalho: Desafio das Inovações Tecnológicas sob o Controle Fabril dos Trabalhadores

Lia Vargas Tiriba¹¹⁸

Este ensaio é parte integrante de uma série de reflexões decorrentes de nossa inserção social - enquanto pesquisadores - no interior de um processo de produção em que os trabalhadores vivem, fazem e constroem cotidianamente o sonho da autogestão. Tendo a Remington como campo de investigação, a pesquisa-ação "Formação de trabalhadores numa perspectiva de autogestão"¹¹⁹ tem como pressuposto metodológico o ir e o vir na teoria e na prática dos trabalhadores, a fim de promover o encontro/confronto entre o conhecimento acadêmico e aquele adquirido e produzido no chão da fábrica, no processo de fazer e pensar a gestão operária. Tendo como pressuposto a idéia de que a consciência do homem não é algo dado e definido, mas representa um dos vários momentos da relação objetividade/subjetividade, pretendemos que a pesquisa-ação, além de constatar a realidade, possa trazer à tona outros elementos que contribuam para a reflexão dos trabalhadores

¹¹⁸ Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas (IEASE/FGV) e doutoranda em Sociologia do Trabalho pela Universidade Complutense de Madrid. Professora assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

¹¹⁹ A pesquisa conta com a participação de Raquel Brayner da Silva, Karin Cristina Maia e Mário dos Santos Souza (Iniciação Científica - CNPq), tendo como consultor o Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (UFF/RJ).

acerca do processo de autogestão - seus impasses e seus desafios. Aprendendo o cotidiano do trabalho enquanto síntese de múltiplas determinações, confrontando a realidade da fábrica com a realidade social mais ampla, temos como intenção contribuir para a reflexão sobre as condições objetivas e subjetivas do processo produtivo na constituição de um novo trabalhador coletivo.

MARX & ENGELS (1987) apreenderam que "é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e poder, o caráter terreno do pensamento" (p. 12). Compreendendo a "sensibilidade como atividade prática, humano-sensível" (p. 17), a apreensão do concreto, concebido como unidade da diversidade, ganha maior consistência e relevância na medida em que pressupõe diferentes olhares sobre uma mesma realidade. Assim, a pesquisa-ação tem como perspectiva compartilhar com os operários da Remington o desafio de apreender a realidade. Além do confronto de idéias *in loco*, temos como procedimento metodológico considerar o provisório dos "resultados da pesquisa", tornando-se necessária a "revisão de texto" pelos próprios operários. Esse procedimento, além de favorecer o processo de educação técnico-política dos trabalhadores, possibilita-lhes interferirem na análise da realidade, confrontando sua versão com a dos pesquisadores, pois é "na coletividade que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos" (MARX & ENGELS, 1987: 117).

O texto que ora apresentamos tem como referência nossa incursão no cotidiano da Remington, no entanto, extrapolamos nosso olhar para uma realidade mais ampla, em busca de um novo olhar para a autogestão. Analisando - no âmbito das novas tecnologias - as perspectivas da gestão participativa e da co-gestão, enquanto novas investidas da organização capitalista do trabalho, pretendemos levantar algumas questões relativas aos impasses e dilemas vividos na construção de relações sociais de trabalho que elegem a participação dos trabalhadores como princípio da organização da produção. Nosso objetivo é buscar, na produção concreta, nos

movimentos do capital, os elementos materiais para pensar e construir formas alternativas de poder e de participação que favoreçam a construção da autonomia real dos trabalhadores no processo de autogestão.

1. A tecnologia e os trabalhadores

Os avanços e entraves da autogestão na Remington tem como uma de suas referências o grau de desenvolvimento de suas forças produtivas. A tecnologia até então adquirida é a síntese do nível de sofisticação dos meios de produção na sua relação com o grau de qualificação e de eficiência dos trabalhadores num determinado contexto de divisão do trabalho. MACHADO (1992), referindo-se ao conceito de qualificação em Marx, afirma que o conjunto de condições físicas e mentais que compõem a capacidade de trabalho varia historicamente, sendo o resultado

"de uma série de elementos tais como o grau de destreza dos indivíduos, a disponibilidade de recursos naturais, a forma como é organizada socialmente a produção, a quantidade e a qualidade dos meios utilizados para produzir, incluindo-se evidentemente o desenvolvimento das ciências e a possibilidade de aplicação de seus recursos" (p. 9).

A Remington, hoje, não vem fazendo parte do rol de empresas que investem maciçamente no desenvolvimento de suas forças produtivas, em consonância com o potencial científico-tecnológico exigido pela nova base técnica da produção. Questiona-se, inclusive, a persistência da fabricação de um dos seus principais produtos - a máquina de escrever manual - enquanto um valor de uso ultrapassado, que não encontra mais espaço no mercado internacional. A realidade vem demonstrar que essa crítica é infundada, uma vez que tem como referência de mercado apenas os países do chamado Primeiro Mundo e/ou os setores privilegiados da sociedade brasileira. Diversos são os

pedidos de produção de máquinas de escrever manual oriundos de países como Portugal, Argentina, Venezuela, Singapura, Tailândia, etc. - o que vem demonstrar que nem só de máquinas de escrever eletrônicas ou de computadores vive o mercado. Afinal, as microempresas brasileiras, em especial as milhares de "fundo de quintal", mantêm suas secretárias executivas equipadas com máquinas eletrônicas e computadores?

Estamos longe de negar o direito dos trabalhadores e da população em geral aos benefícios e facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias! Todavia, se em nossa sociedade não imperasse a "lei de mercado", mas as necessidades reais da maioria da população, o "moderno" não seria apenas produzir/adquirir uma máquina de escrever computadorizada, mas ter acesso à escola básica, garantir o direito a educação, saúde e moradia. Além do mais, num país em que grande parcela da população nem sequer tem acesso à energia elétrica, a máquina de escrever manual perdeu mesmo seu valor de uso?

A relação produção/consumo, ou seja, entre produtores e consumidores insere-se no processo de transformação/conservação da estrutura social. Se, na produção associada, essa relação desconsidera as condições reais de vida da ampla maioria da população, ela corre

"o risco de simplesmente reproduzir e adotar o critério da produção capitalista (...) dar preferência quase exclusiva a usuários e consumidores que dispõem de maior poder aquisitivo" (COSTA, 1989: 14),

garantindo, na lógica do mercado, a lógica da maior lucratividade.

Seria ilusão imaginar uma produção associada que prescindisse das relações capitalistas de circulação e produção de mercadorias. Sem querer entrar no mérito de seguir ou não a tendência de mercado, a questão fundamental seria:

como e por que produzir máquinas eletrônicas e máquinas manuais com a mais alta tecnologia?

Como a introdução de novas tecnologias pode favorecer os processos de gestão operária? Em que medida as novas estratégias de gestão da força de trabalho, além de garantir a produtividade e competitividade no mercado, podem facilitar o processo de desalienação das relações de produção?

Uma das condições para a viabilização da autogestão é garantir a formação técnica e política dos novos administradores da produção. Contudo, não necessariamente relegado à mera execução de tarefas manuais, o operariado necessita agora apropriar-se da ciência da gestão; apreender os avanços científicos que até então garantiam sua subordinação real ao capital, transformando a tecnologia no instrumento de sua libertação.

No contexto do capitalismo, as novas tecnologias favorecem a maximização da exploração do trabalho em função da maximização do capital. No contexto da autogestão, as novas tecnologias ganham - ou ganhariam - uma nova dimensão, tornando-se o meio pelo qual os trabalhadores constroem e fortalecem a hegemonia do trabalho sobre o capital.

Na Remington, o processo produtivo organiza-se tendo o taylorismo-fordismo como base técnica hegemônica. Conforme documento interno, a Remington "é uma empresa plenamente capacitada a atuar nos segmentos de mecânica de precisão e de informática", no entanto, as condições objetivas do mercado e a falta de capital de giro, agravadas pelo boicote econômico¹²⁰, contribuem, em última instância, para determinar o desenvolvimento das forças produtivas, levando-as algumas vezes a períodos de estagnação. Ou seja, não é possível

¹²⁰ Além do não-incentivo pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, questiona-se o tratamento diferenciado dos bancos, que vêm concedendo financiamento a longo prazo para outras empresas e não para a Remington.

denunciar apenas o taylorismo-fordismo como o responsável pela baixa produtividade e lucratividade, mas, sim, a própria lógica da estrutura socioeconômica - questão que pretendemos aprofundar em momento oportuno.

Mesmo com uma base técnica "atrasada", a dinâmica da produção tem modificado o conteúdo do trabalho, o que não vem necessariamente significando, para a totalidade dos trabalhadores, uma mudança profunda na estrutura da organização e divisão do trabalho. A linha de montagem, antes composta de 40 postos de trabalho, hoje tem de cinco a dez postos, tendo como meta que, a médio prazo, um só operário seja capaz de montar uma máquina de escrever. Uma outra mudança, ainda não generalizada, que ilustra o momento de transição para um processo mais flexível de trabalho, é a redução dos níveis de hierarquia da produção, bem como a busca de não-diferenciação de trabalhadores diretos e trabalhadores indiretos.

Essa mudança tem encontrado sua inspiração não em máquinas e equipamentos sofisticados, mas nos princípios da superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, tendo também como cenário a escassez de trabalhadores que se propõem, **de fato**, construir a autogestão. Em outras palavras, as mudanças na organização e na divisão do trabalho não são decorrência de uma política explícita do Departamento de Recursos Humanos, nem se constituem como a expressão da entrada da empresa na lógica da modernidade administrativa, mas são, **antes de tudo, a maneira que os trabalhadores encontraram para gerir a produção, a partir de um novo padrão de racionalidade exigido pela autogestão.** A nova racionalidade tem como fim:

- favorecer a participação do conjunto de trabalhadores na totalidade do processo produtivo;

- garantir a possível eficiência e produtividade com um número reduzido de trabalhadores **ativos**¹²¹.

Estimulada pelas lideranças políticas comprometidas com o espírito da autogestão e/ou pelas lideranças técnico-políticas progressistas e conservadoras, o fato é que a polivalência dos trabalhadores da Remington, em certo sentido, extrapola o da nova organização capitalista da produção. A polivalência vai além do exercício de um leque amplo de tarefas num determinado setor, extrapola os muros dos setores, dos departamentos, **extrapola os muros da própria fábrica.** Para ilustrar, aquele operário que de manhã está na linha de montagem, à tarde vai negociar a dívida no BANERJ; o que hoje está no departamento de pessoal, no mês que vem vai cobrir as férias da telefonista, indo, no final da tarde, para o empacotamento ou para a eletrônica.

Em que medida, porém, a polivalência na Remington vem favorecendo a articulação das diversas tarefas e funções, permitindo a apreensão do real na sua relativa totalidade? A participação requerida no processo de produção tem permitido que os trabalhadores interfiram e decidam sobre os rumos técnico-políticos da produção?

Sabemos que a Remington - indústria de máquinas de escrever -, em processo autogestionário desde agosto de 1990, é apenas um exemplo de gestão da produção pelos próprios trabalhadores. Outras experiências como a WALLIG, a CBCA e a ENGESA, bem como tentativas e possibilidades vislumbradas pela AGHA, pelo Lloyd Brasileiro, etc. anunciam a necessidade de as organizações sindicais, os partidos políticos e a sociedade civil em geral acompanharem os

121 Denominamos "ativos" aqueles trabalhadores que estão na fábrica, ao contrário de outros que foram dispensados do trabalho. Não tendo sido demitidos, os últimos estão à disposição da empresa, "aguardando produção". Em meados de 1992, dos 600 funcionários, 400 encontravam-se à disposição.

movimentos dos trabalhadores nos processos de gestão participativa.

O fenômeno da participação, por um lado, representa um ganho para os trabalhadores, expressa um determinado grau de luta, de organização para dirigir (no seu sentido pleno) ou interferir de alguma maneira nos rumos da produção. Por outro lado, é preciso compreender a questão não apenas enquanto **conquista dos** trabalhadores, mas também enquanto **concessão aos** trabalhadores, no contexto de uma política de gerenciamento de mão-de-obra estimulado pelo próprio governo e empresariado, como forma de cooptação e/ou "saída para a crise".

Procurando inferir sobre essas questões, vale aqui analisar a lógica da produção capitalista quanto à participação enquanto elemento de qualificação, em confronto com a perspectiva de participação na autogestão. Qual é a "participação" exigida pelas novas tecnologias sob a ótica do capital? Qual é a perspectiva dos trabalhadores?

2. Trabalho flexível, qualificado e participação

"- Mesmo a empresa sendo de todos os trabalhadores, parece que só estão preocupados com o salário..."

- São sempre as mesmas pessoas que participam das reuniões, são sempre as mesmas que carregam o piano nas costas.

- Falamos que todo mundo tem que participar, participar, participar... mas talvez nos faltem canais de participação.

- O empresariado aí está há mil anos-luz na nossa frente. Já encontrou formas eficazes de participação.

- O operário sabe que é explorado, mas fica feliz porque participa. E, a administração capitalista está aí para isso mesmo.

- E nós não temos nem ao menos um Círculo de Controle de Qualidade... Seria o mínimo em termos de modernidade tecnológica!

- Será que o CCQ tem que ser, necessariamente, um instrumento de cooptação e expropriação do conhecimento?

- Acho que não. A gente pode até implantar o CCQ, mas é preciso ficar muito claro qual é a participação que queremos, qual é a participação que os capitalistas querem".

A partir dessa conversa no parque industrial da Remington, nós, pesquisadores, vimos-nos diante de um novo desafio, **não** previsto no projeto de pesquisa. Até então, havíamos concluído que "novas tecnologias" - apesar de nosso interesse pelo tema - "infelizmente" não vinham sendo uma questão fundamental na dinâmica do processo de autogestão. Agora, a realidade nos indicava com mais clareza que não seria possível analisar e vislumbrar uma gestão alternativa da força de trabalho desvinculadamente da questão do processo de implementação da nova base técnica dos processos produtivos. Isso porque a tecnologia não diz respeito apenas a máquinas e a equipamentos, mas também à forma como os trabalhadores são organizados na produção, sintetizando duas faces de uma mesma moeda - embora não necessariamente condicionadas, como veremos adiante.

As inovações tecnológicas trazem consigo a reestruturação do *lay-out* da fábrica, a redistribuição dos trabalhadores nos postos de trabalho, a dispensa e/ou requalificação da mão-de-obra para ocupar as novas funções exigidas pela nova base técnica da produção. A intensificação do ritmo de introdução de novas tecnologias, tendo como pressuposto a garantia de flexibilidade e competitividade dos

produtos no mercado internacional, embora não superando a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, redimensiona a clássica divisão pormenorizada de tarefas.

As máquinas e equipamentos que têm por base a automação flexível vêm requerendo a reordenação dos trabalhadores no chão da fábrica, e têm como pressuposto uma nova divisão técnica do trabalho - o que implica a constituição de novas relações sociais de produção - ou, melhor dizendo, de relações sociais de produção com uma nova roupagem. Levando em conta que *"é impossível colocar corretamente os problemas das qualificações sem tocar na divisão do trabalho"* (LETTIERI, 1980: 201), é imprescindível analisarmos em que medida a "participação" do trabalhador tem-se constituído também como pré-requisito e critério de qualificação, e verificarmos qual seja o caráter dessa participação.

Analisando as novas formas de trabalho e cooperação na empresa, MARKERT (1990) indica que

"ao contrário dos anos sessenta e setenta, são os representantes da indústria e das frações do capital moderno que manifestam a expectativa de uma qualificação dos trabalhadores",

o que exige mudanças significativas no sistema educacional, acentuando sua relação com os processos produtivos. O desenvolvimento das forças produtivas anuncia a tendência de *"mais demanda por qualificações-chave do que por habilitações específicas"* (p. 13), ou seja, de uma formação mais geral do que técnica.

A nova racionalidade da produção pressupõe novas estratégias na gestão da força de trabalho, SEMLER (1988) - exemplo de empresário brasileiro moderno e "bem sucedido" - aconselha o estímulo à produtividade coletiva em detrimento da individual:

"(...) a mola mestra da produtividade passaria a ser a da motivação e do interesse, e não a da pré-fixação dos tempos e dos métodos de trabalho. Passaria, também, a ser quase impossível medir as pequenas produtividades individuais às quais Taylor tanto se dedicou, e só seria possível saber a produtividade de grupos de trabalho" (p. 20).

Se até então cabia ao trabalhador coletivo - isoladamente - uma parcela mínima do processo de produção, agora lhe é imposto, além de sua articulação com os demais trabalhadores, ser capaz de executar as tarefas que transcendem à sua especialidade inicial. SEMLER (1988) compara a descrição de cargo de um profissional imbuído do e no espírito da polivalência. Assim, o primeiro

"recebe as peças, geralmente metálicas, assentando-as no torno para receber o corte da máquina com o objetivo de transformá-las em peças geométricas conforme desenho" (p. 212-213).

Essa descrição de cargo o diferencia do torneiro automático, de um mandrilhador e de um retificador. Na segunda versão proposta por SEMLER (1988), a descrição de cargo do **até então** torneiro-revólver seria: *"Função basicamente de usinagem, assumindo também funções que vêm antes e depois da fase de transformação de metal no processo industrial"* (p. 213). Isso porque

"Por este critério, a pessoa pode ser um torneiro ou um retificador, e pode e deve ajudar a transportar peças, dar manutenção na máquina e, quando necessário, ajudar na montagem do produto final da mesma e participar de um esforço de pintura ou limpeza em sua volta" (SEMLER, 1988: 213).

Polivalência: uma modernidade da administração!

Um dos desafios da autogestão é desvendar os segredos do sucesso dos capitalistas, apropriar-se daquilo que é propriedade privada daqueles que, durante séculos, fizeram do trabalho um instrumento de exploração. Para os trabalhadores da Remington, apropriar-se dos segredos da antiga direção tem sido uma questão fundamental - uma questão de sobrevivência. Este é um dos motivos pelos quais - mesmo correndo o risco de freqüentes boicotes à produção - se pode justificar a permanência de trabalhadores-intelectuais orgânicos representantes do capital em cargos intermediários de direção (e/ou justifica-se pelo excesso e/ou concepção de democracia - o que não vem a ser objeto deste artigo).

Se um dos segredos é a polivalência, esta não é mais segredo na Remington. Um operário que antes restringia seu trabalho a torner peças para a manutenção mecânica, agora tem suas atividades ampliadas à fresa, à retífica, à plaina, produzindo também outras peças relativas a serviços para terceiros. Esse mesmo operário participa do projeto, do delineamento e da fabricação das peças; decide com os demais companheiros o que deve ser feito na ferramentaria, reformula o projeto anterior... Como lembra um dos trabalhadores, mesmo que essas mudanças significativas não venham ainda ocorrendo de maneira generalizada no processo de trabalho, "*não há tarefas pré-determinadas a seguir*", o que vem possibilitando que o trabalhador se torne **senhor do produto**.

Como dissemos anteriormente, mesmo sem "dar nomes dos bois", esta vem sendo a maneira pela qual os trabalhadores, mesmo sem auxílio da automação flexível, vêm conseguindo, dentro do possível, atender às necessidades requeridas pela dinâmica de trabalho.

Não resta dúvida de que as novas formas de gerenciamento da produção vêm permitindo/exigindo que trabalhadores ampliem seu espaço de atuação e participação nos processos produtivos, o que contribui, de certa maneira, para reduzir o grau de estranhamento do produtor em relação ao resultado de sua atividade prática. O produto de seu trabalho é

resultado de sua participação num leque amplo de tarefas, no entanto, o que parece diferenciar o processo autogestionário é que as tarefas não são previamente definidas e localizadas em espaços predeterminados. Se, por um lado, sob a lógica do capital, as máquinas e equipamentos sofisticados favorecem e fomentam a participação, por outro lado, pressupõem uma participação planejada, limitada e controlada pela gerência.

No contexto da sociedade "tecnicizada",

"A polivalência se apóia no uso cientificista da ciência sujeitando o conhecimento à mera instrumentalização utilitarista e o trabalhador a processos de adaptação definidos por regras prescritas com anterioridade. O saber vivo do trabalho é encampado pela lógica conceitual formalista, que o sintetiza, codifica e congela ao transformá-lo em 'software', a mais nova expressão do trabalho morto" (MACHADO, 1992: 20).

Mesmo a ciência ainda permanecendo estranha ao trabalhador, as máquinas-ferramentas modernas, bem como a constituição de equipes em grupos autônomos e semi-autônomos favorecem o enriquecimento das tarefas, concentrando algumas atividades, antes fragmentadas. A automação flexível é um elemento fundamental, facilitador e ao mesmo tempo controlador da produção em grupo. Na Remington, as máquinas e equipamentos são rígidos - o que de certa maneira dificulta, mas não impede, o trabalho em grupos. Ou seja, na fabricação, o trabalho em equipe pressupõe a responsabilidade de um determinado número de operários na execução de um determinado número de tarefas em máquinas e equipamentos rígidos. Assim, a qualificação do operário polivalente se constrói no chão da fábrica, na "boca da máquina", de máquina em máquina, de seção em seção... **na luta política, no saber vivo do trabalho e do trabalhador**. Ao mesmo tempo em que trabalham com uma maquinaria rígida, o processo flexível de trabalho permite que os operários participem das discussões técnicas e políticas da totalidade da produção, o que contribui para relativizar

a inflexibilidade das máquinas, dando uma nova dimensão à polivalência.

Sabemos que a apreensão de uma totalidade transcende a soma das partes, exige a recomposição/rearticulação das tarefas de forma criativa; exige "a compreensão dos determinantes sociais, econômicos e políticos das ações a serem empreendidas" (MACHADO, 1992: 21); pressupõe a utilização das diferentes técnicas de trabalho enquanto expressão do desenvolvimento científico-tecnológico no contexto de um determinado projeto de sociedade. Na Remington, a articulação possível ou a desarticulação fica a critério de cada trabalhador. Como disse o presidente da empresa (ex-supervisor da linha de montagem):

"O que me permite estar aqui, ser presidente, é o fato de poder ter rodado a fábrica inteira. A gente precisa preparar cada operário para que ele possa se tornar presidente da Remington" (Jadriel Meneses, dez. 1991).

Embora seja praticamente consenso a necessidade de que todos possam, mesmo que abstratamente, tornar-se dirigentes (GRAMSCI, 1982: 137), o fato é que a perspectiva da formação do intelectual de novo tipo (GRAMSCI, 1982: 8) vem-se dando de forma espontânea.

O departamento de recursos humanos da fábrica estrutura-se nos moldes anteriores à gestão operária, não correspondendo, apesar de intenções humanistas, à construção de um processo educativo que tem como horizonte a formação integral do trabalhador. Em outras palavras, as estratégias de qualificação da força de trabalho ainda têm como inspiração os processos tayloristas de produção, ou seja, ainda estão voltados para a perspectiva de um trabalho rígido, muito embora o cotidiano de trabalho não corresponda fielmente a esses processos. Ao contrário, os trabalhadores - ao seu modo - vêm construindo um processo flexível de trabalho, "quebrando" a rigidez das máquinas e equipamentos e, de alguma maneira,

articulando suas atividades diversificadas, rompendo, também, com a rigidez dos "tempos e métodos".

É interessante lembrar que não só de automação flexível têm vivido as chamadas novas tecnologias. A introdução de máquinas e equipamentos sofisticados na indústria não vem ocorrendo de forma generalizada; é possível encontrarmos, numa mesma indústria, setores com automatização flexível convivendo com processos tayloristas-fordistas, assim como é possível verificarmos que, muitas vezes, a gestão da força de trabalho não acompanha a flexibilidade da nova base técnica da produção. Mesmo que o grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada empresa não venha acompanhando o potencial de desenvolvimento científico-tecnológico à altura do chamado Primeiro Mundo, percebemos uma nova tendência na forma como os trabalhadores são organizados na produção. Ou seja, mesmo com a presença de máquinas e equipamentos rígidos, o processo produtivo vem exigindo a qualificação dos trabalhadores para um trabalho flexível. Não é possível, pois, estabelecer uma relação mecânica entre máquinas e equipamentos flexíveis e polivalência.

A qualificação polivalente do trabalhador transcende a flexibilidade ou rigidez de máquinas e equipamentos. Na perspectiva do capital, o trabalho flexível vem-se tornando o princípio que norteia a gestão da força de trabalho, tendo em vista não apenas o princípio da flexibilidade técnica como garantia de produtividade, para atender à demanda de novos produtos, mas também como alternativa técnico-política diante da redução de mão-de-obra, potencializando ao máximo as capacidades do trabalhador para o exercício de várias funções. Ao mesmo tempo em que a polivalência representa, de um lado, a ampliação do nível de conhecimento e do espaço de atuação/participação do trabalhador, de outro lado, abre perspectivas para maximizar a exploração do trabalho.

Certamente a polivalência ganha uma nova dimensão se favorecida por máquinas e equipamentos que têm como base a automação flexível, e se acompanhada de formas de

trabalho que garantam uma maior comunicação entre os trabalhadores. A administração capitalista, procurando acompanhar a nova base técnica da produção, indica as "ilhas de produção" como a estratégia mais adequada de enriquecimento da qualificação, pois permitem aos operários um "amplo controle dos processos de trabalho e cooperação, em conexão com funções de planejamento, decisão e controle dentro de condições pré-determinadas" (MARKERT, 1990: 19) (Grifo meu).

Tendo como referência a República Federal da Alemanha, Markert traz à tona o debate acerca da necessidade da formação de "qualificações superiores" em detrimento das formas tayloristas de produção. Para o Instituto de Economia Alemã, a formação do trabalhador compreende "qualificações amplas, conhecimentos de âmbito geral, capacidade de associação de dados e informações, capacidade de decisão frente a situações complexas". A essas capacidades intelectuais deve corresponder um conjunto de traços de personalidade, como "desenvolvimento do senso de responsabilidade, de espírito crítico e autoconsciência" (MARKERT, 1990: 16).

Klebe & Roth analisam que os processos de co-gestão devem inspirar-se, quanto à estruturação das ilhas de produção, nos seguintes critérios:

"- o conteúdo do trabalho é formado por tarefas diversas que podem ser permutáveis, contendo características de distribuição espacial e possibilitando o aprendizado de qualificações-chave;

- a troca dos postos de trabalho deve ser solidária, isto é, deve ocorrer de forma a impedir a especialização e a formação de hierarquias internas à ilha;

- todos os participantes do grupo devem receber salário equivalente à tarefa de maior valor, pois mesmo os trabalhadores inicialmente qualificados têm a oportunidade de atingir o nível de qualificação necessário;

- as ações de qualificação profissional devem conter, ao lado do aprendizado técnico, os conhecimentos gerais básicos e habilidades sociais (comunicação, facilidade de relacionamento, etc.)" (Apud MARKERT, 1990: 20). (Grifo meu).

Em relação aos processos tayloristas-fordistas, em que a desumanização do trabalho ocorre em proporções geométricas, a nova base técnica da produção parece apresentar a perspectiva de um processo emancipatório individual e coletivo, vinculando a participação como elemento de formação do trabalhador. Ao promover e estimular a integração social, as estratégias da "gestão coletiva" de produção pressupõem a formação de um trabalhador participativo e solidário com os demais. Negando a hierarquia na produção, nega a até então lógica da organização capitalista da produção, que tem como marca a diferenciação entre os "detentores" e os "não detentores" do conhecimento. A criação de espaços que possibilitem o crescimento profissional de maneira indiferenciada anunciam a tendência de uma nova lógica da produção: a lógica da eficiência a partir da "autonomia" dos trabalhadores.

Diferentemente do processo de autogestão que se verifica na Remington, a política de gestão sob a ótica da burguesia busca imprimir uma nova concepção de produção a partir da perspectiva do trabalho socializado, da implantação de programas de humanização do trabalho que estimulam a participação e comunicação "solidária" entre os trabalhadores. O aumento de eficiência, a garantia da qualidade e da produtividade têm como pré-requisito a competência e o compromisso do trabalhador, assumido, verificado e controlado no transcurso de sua participação no ambiente de trabalho. Embora o chamamento à participação represente, mesmo que de maneira limitada, a possibilidade de interferir na produção, é preciso atentar para os novos mecanismos de colaboração de classes; identificar em que medida a valorização do trabalhador é também uma estratégia de cooptação, é parte integrante e indispensável da nova fase de acumulação e valorização do capital.

A experiência de autogestão vivida pelos trabalhadores da Remington ajuda-nos a relativizar a "autonomia" propagada pela nova base técnica da produção; a identificar seus limites no contexto dos limites da própria sociedade de classes; a analisar em que medida a nova gestão da força de trabalho, na ótica do capital, tem como pano de fundo uma nova versão da concepção positivista da divisão do trabalho, enquanto colaboração e solidariedade num processo de trabalho agora humanizado. Ou, como indica o BRIGHTON LABOR PROCESS GROUP (1991),

"(...) mas podemos ver agora como grupos semi-autônomos são possíveis apenas dentro de limites bastante estreitos. Eles são possíveis na medida em que o capital pode controlar, verificar, especificar e acompanhar as funções e o trabalho do grupo tão rigorosamente que o grupo não tenha absolutamente nenhuma margem de manobra para organizar o trabalho de acordo com seus próprios objetivos" (p. 34-35).

A polivalência representa um avanço relativo da qualificação dos trabalhadores, expressando o grau de participação possível da força de trabalho nos processos produtivos - **participação essa consentida e necessária ao capital**. A polivalência anuncia e denuncia a perspectiva de uma "cooperação" no trabalho com vínculos mais estreitos com o capital, tendo como estratégia o desenvolvimento da competência de formação do ambiente (MARKERT, 1990).

Na lógica da organização capitalista do trabalho, a legitimação da hierarquia na produção tem como sustentáculo - mesmo que de forma escamoteada - a submissão daqueles que não detêm os meios de produção, diante daqueles que o detêm. O grau de participação do trabalhador no processo produtivo tem como critério o lugar que ele ocupa na divisão de trabalho. Nos sistemas tayloristas-fordistas, o operariado é apenas *"uma mão controlada por um cérebro distante"* (BRAVERMAN, 1977),

cabendo-lhe apenas a execução de uma parcela mínima do produto final.

Verificamos, hoje, uma nova tendência na organização e divisão do trabalho, que traz como "novidade" a ampliação significativa da participação dos trabalhadores - participação essa não apenas no processo de fabricação do produto (o que favorece, de forma relativa, uma maior identificação do produtor com o produto de seu trabalho), como também **na própria gestão da produção**. A implementação de uma nova base técnica dos processos produtivos traz como pré-requisito uma maior participação dos trabalhadores, convida-os e ao mesmo tempo impõe-lhes uma disciplina no trabalho fundada nos princípios da co-responsabilidade, da solidariedade, da "autonomia".

Em consonância com a ideologia neoliberal, a organização capitalista do trabalho apresenta-se com uma nova roupagem: acentua o caráter da divisão do trabalho enquanto ajuda mútua, a necessidade de humanização do trabalho; a sociologia do trabalho, em substituição à "luta de classes", fala do conflito de subjetividades para tratar dos antagonismos entre possuidores e não-possuidores dos meios de produção (FARTES, 1991: 14). No contexto neoliberal, reconstrói-se, de forma mais sutil, um processo de trabalho em que *"os homens e suas relações pareçam invertidos como numa câmara escura"* (MARX & ENGELS, 1987: 37), acentuando a dominação e submissão real do trabalhador ao capital.

Recuperaremos uma parte da conversa no parque industrial da Remington: *"estamos há mil anos-luz atrás"*. Embora os trabalhadores hajam-se apropriado dos meios de produção, o processo de autogestão ainda não conseguiu apropriar-se da ciência da gestão capitalista e transformá-la numa ciência a serviço dos trabalhadores. Não é possível mais negar os avanços científico-tecnológicos com o argumento de que eles estão a serviço do capital, mas é preciso apropriar-se deles, buscando a construção de uma organização do trabalho que não reproduza a exploração e a alienação, superando a própria lógica

da sociedade capitalista e os próprios limites da participação e autonomia teleguiadas por interesses alheios aos dos trabalhadores.

A autogestão não se constrói só a partir de idéias, mas é a síntese da relação possível entre a teoria e a prática produzida pelos trabalhadores no chão da fábrica ou, como diz KUENZER (1986):

"A utopia (...) está na autogestão compreendida como o controle da produção por todos os homens, com o estabelecimento da hegemonia do trabalho sobre o capital. A esse estágio de desenvolvimento das forças produtivas corresponde uma nova concepção de trabalho em que a unidade teoria/prática e o domínio do trabalho pelo trabalhador estejam presentes. A elaboração dessa concepção em nível estrutural só é possível a partir de modificações estruturais no nível do trabalho e de sua organização; a elaboração teórica divorciada das mudanças concretas não ultrapassa o nível do mais ingênuo idealismo" (p. 56-57) (Grifo meu).

3. Autogestão e construção de novas relações sociais

São muitas as receitas de participação. SEMLER (1988) propõe técnicas como:

"(...) separar os funcionários em grupos de dez, alternando-se mensalmente o relator do grupo, por ordem alfabética. Este grupo se reúne uma vez por mês para listar o que tem que ser feito para melhoria na empresa. Esta linha é dividida entre o que o próprio grupo pode fazer, o que a chefia pode fazer e o que depende da diretoria. Segue-se uma reunião dos relatores de vários grupos com a supervisão na segunda semana do mês. A terceira semana envolve o supervisor e o gerente da área, e, a quarta semana é a

da reunião do gerente com a diretoria. Na primeira semana do outro mês já deve haver resposta a boa parte dos Itens, e assim por diante".

E acrescenta: *"Este é o verdadeiro diálogo da hierarquia onde se exercitam os canais constituídos da comunicação"* (SEMLER, 1988: 144-145).

Transgredindo o figurino do modelo repressivo de gestão, SEMLER propõe, entre outras, algumas iniciativas que estimulam a participação e a liberdade num trabalho humanizado: ratificação das chefias pela base; implantação do horário móvel, não-revista dos operários no final do expediente; praticar a rotação de funções em detrimento da especialização; diálogo permanente com os líderes sindicais, não-repressão nem demissão ao término da greve...

Os empresários, orgulhosos dos resultados da nova concepção de gestão de forças de trabalho, ganham espaços na grande imprensa: *"Administração participativa é receita de sucesso em empresas"* (O GLOBO, 1992).

Propõem não apenas a participação nos lucros das empresas, como também a participação dos trabalhadores, por meio da aquisição de ações. A título de ilustração, como resultado do processo de privatização da Companhia Siderúrgica Nacional, em abril de 1993, os trabalhadores obtiveram 20% das ações da empresa. Qual é o caráter da participação dos trabalhadores da CSN na gestão da produção?

Para BRUNO (1990),

"A tecnologia não é apenas máquina, técnicas ou teorias de racionalização dos processos de trabalho. Ela é antes de qualquer coisa a cristalização de relações sociais de produção muito precisas" (p. 40). (Grifo meu).

Sob o signo da participação, as tecnologias de gestão da produção favorecem a constituição de relações de trabalho mais democráticas. A repressão e a coação não têm mais encontrado espaço nos manuais de administração de empresas. Dada a crescente impossibilidade de solucionar os conflitos, a participação se configurou como a possível saída para atenuar as tensões das contradições entre capital e trabalho. No entanto, é preciso compreender a "gestão participativa" não apenas enquanto "artimanha manipulativa" dos capitalistas, mas enquanto "uma conquista e uma arma dos trabalhadores" (MOTTA, 1982: 15). No processo da "gestão participativa" proposta pelos empresários, os trabalhadores apropriam-se de uma parcela maior do processo de produção, confrontam sua autonomia relativa com a perspectiva da construção de uma autonomia real.

Que participação buscamos na autogestão?

A autogestão tem como pressuposto a construção da autonomia operária, compreendida enquanto um processo em que cada trabalhador, em conjunto com os demais trabalhadores, torna-se sujeito-inventor da vida na fábrica; construtor-criador da organização da produção. Assim, a participação também não se limita à delegação de poderes do coletivo de trabalhadores a um determinado número de trabalhadores, que, por representação, definem os rumos da produção. É mais que isso.

Não é suficiente que o coletivo de trabalhadores da Remington eleja a diretoria da Associação de Funcionários, que, por sua vez, indica a direção da empresa.

Se o novo tipo de gestão pressupõe gerir a si mesmo, produzir/inventar o cotidiano de trabalho em consonância com os interesses coletivos, a participação significa interferir **cotidianamente** no conteúdo e na forma da produção, definindo e redefinindo os seus rumos. Requer a participação voluntária e não imposta num processo produtivo em que as condições objetivas propiciam ir além da participação por representação.

Mesmo que legitima, a representação por si só não assegura a expressão e materialização da vontade coletiva do operariado. Além de saber escolher seus representantes, tendo como critérios o grau de confiabilidade e identidade com a perspectiva de autogestão, é preciso também que os trabalhadores detenham mecanismos de controlar aqueles que ora os representam.

Os trabalhadores da Remington podem destituir a direção da empresa numa assembléia no interior do parque industrial. Em que medida, porém, eles vêm sendo capazes de dirigir seu próprio trabalho, de avaliar os aspectos técnico-administrativos e financeiros? São capazes de fundamentar suas críticas, sugestões, ou se mantêm na postura de meros receptores das informações e explicações dadas pelas lideranças da fábrica durante a assembléia?

Um dos documentos da empresa afirma que:

"O poder na empresa deve ser posto em discussão pelo mundo do trabalho e da cultura, no momento em que se afirmam a democracia e a cidadania. Trata-se de afirmar o controle social através da constituição de novos poderes democráticos radicados no interior da empresa, viabilizando regras e instrumentos pelos quais os trabalhadores possam gerir de forma nova e democrática a riqueza produzida, determinar sua participação no controle e na direção do processo de produção, bem como nos resultados econômicos capazes de promover a reapropriação da riqueza industrial".

O desejo torna-se realidade à medida que os trabalhadores, na sua coletividade, reconstróem o cotidiano da fábrica, **criam uma nova cultura do trabalho**. Ao mesmo tempo em que os trabalhadores consideram que hoje existe "maior liberdade, maior participação", ao mesmo tempo, muitos reclamam que o pessoal de "nível intermediário" toma para si o controle técnico-político da produção.

A questão das relações de trabalho e de poder na Remington extrapola os limites deste artigo, merecendo atenção especial. O que nos importa, no momento, é que, para os trabalhadores, a autogestão é um meio de luta contra as relações sociais de produção que imperam na sociedade capitalista - **luta esta que se trava inclusive no interior do próprio processo fabril**. Na Remington, a construção de novas relações de produção vem ocorrendo no bojo de relações sociais de luta entre os trabalhadores, em que o antagonismo de idéias, a disputa pelo poder, o boicote à produção são a expressão maior das lutas de classes que se configuram na sociedade e na própria autogestão.

Nesse sentido, a busca da participação e da autonomia real do trabalhador transcende o domínio e a "aplicação" de novas tecnologias de produção e de gestão da força de trabalho. Não é uma questão técnica, é uma questão política; pressupõe a busca coletiva dos interesses de classe dos trabalhadores; pressupõe construir o cotidiano da autogestão na unidade da diversidade, compreendendo que o coletivo é feito de cada trabalhador.

Referências bibliográficas

- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista; a degradação do trabalho do século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BRIGHTON LABOR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T.T. (Org.). Trabalho, educação e prática social; por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BRUNO, Lúcia. O que é autonomia operária. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- COSTA, Beatriz. Trabalhadores associados na produção: um modo de pensar a sua luta. Cadernos de Educação Popular, Petrópolis: Vozes/Nova, n. 15, p. 9-27, 1989.
- FARTES, Vera L. Bueno. As transformações tecnológicas no processo de trabalho e a questão da Educação. Trabalho apresentado na 14ª Reunião Anual da ANPEd. São Paulo: [s.ed.], 1991. (Mimeogr.).
- O GLOBO. Rio de Janeiro, 29 mar. 1992.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da fábrica - as relações de produção e à educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.
- LETTIERI, Antônio. A fábrica e a escola. In: GORZ, A., (Org.). Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L.R.S. et al. Trabalho e Educação. São Paulo: Papyrus, 1992. p. 9-21.

MARKERT, Werner. Novas formas de trabalho e de cooperação na empresa. Possibilidades de formação do indivíduo e desenvolvimento de competência de formação do ambiente. Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez/Autores Associados, n. 36, p. 13-31, 1990.

MARX, K., ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1987.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Participação e co-gestão: novas formas de administração. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SEMLER, Ricardo. Virando a própria mesa. São Paulo: Editora Best Seller, 1988.

cadernos
anped
Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Secretaria Geral
FaE/UFMG - Campus Pampulha
Av. Antônio Carlos, 6627 - CEP 31270-901 - Belo Horizonte/MG
Tel. (031) 448-5488
Fax (031) 448-5467

APOIO

