

**Educar, reinventar, resistir**

Armando de Melo Lisboa

Beatriz Costa

Eliane Machado

Elizabeth Macedo

Flávio Lenz

Ivone Gebara

Lilian do Valle

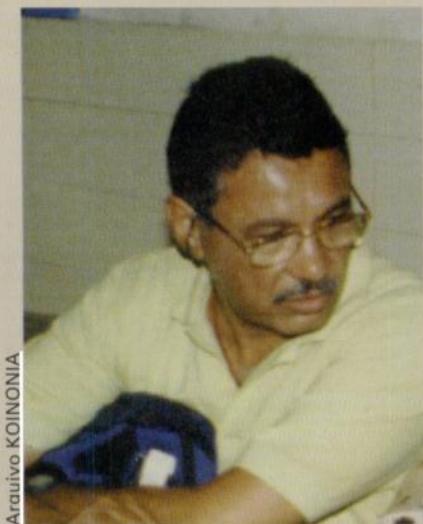
Silke Weber

Siomara Borba Leite



# COMUNHÃO SEMPRE...

## ENILSON ROCHA SOUZA (1941-2000)



Esteve conosco em muitas trilhas, caminhos, estradas. Ecumenismo de Serviço (Diaconia) que foi a marca dos vinte e seis anos de secretário executivo da Coordenadoria Ecumênica de Serviço (Cese), e de outros tantos antes disso, sempre foi também nossa marca. Sua opção de vida tinha três utopias: justiça, unidade, democracia e, ainda nisso, nos assemelhamos a ele. Na fase mais tirânica da uma ditadura sustentada por lacaios do poder externo, ele (e outros) fundou a Cese (julho, 13, 1973) e, pouco depois lançava a edição, abonada de citações bíblicas e testemunhos de grandes pensadores cristãos, da Declaração Universal dos Direitos do Homem (quatro edições, de 1973 a 1978, quase dois milhões de exemplares) e era ainda Médici que nos impunham presidente.

Estivemos juntos em memoráveis momentos como a Conferência Mundial sobre Missão e Evangelização; no seminário sobre a dívida externa e os gritos que dela se estão gerando dolorosamente; entre os cadáveres e a miséria que se sucederam à chacina de Eldorado dos Carajás; na visita-clamor que lideranças cristãs fizeram ao Palácio da Alvorada, pela Reforma Agrária; nos inúmeros projetos disseminados especialmente nas regiões Norte e Nordeste, de promoção humana, dignidade e justiça; nos propósitos dele de fortalecer a sociedade civil para transformar o País; nas visitas e ações entre sindicalistas, movimentos sociais, associações comunitárias e outras organizações, sempre na dimensão ecumênica. Estávamos juntos.

Ele estava conosco em KOINONIA como sócio e colaborador constante. Ele — nós outros com ele — levou (ainda levamos) às últimas consequências a fé que o aquecia (e também a nós) seja como administrador eficiente, seja na percepção sagaz de momentos e lugares em que se devia agir, seja como debatedor inteligente em todos os encontros, seja mesmo com alguma irreverência e até ironia de que lançava mão estratégicamente.

Na última assembléia geral de KOINONIA ele esteve 'presente' — a doença avançava inapelavelmente — com uma 'Carta de Despedida', digna e fraterna. Estávamos juntos ali como sempre estivemos em tantos momentos de grandeza humana inúmeras vezes comungados. E agora estamos...

Revista bimestral de KOINONIA  
Julho/agosto de 2000  
Ano 22 – nº 312

**KOINONIA Presença Ecumênica  
e Serviço**

Rua Santo Amaro, 129  
22211-230 Rio de Janeiro RJ  
Telefone (021) 224-6713  
Fax (021) 221-3016  
E-mail koinos@ax.apc.org  
www.koinonia.org.br

**CONSELHO EDITORIAL**

Emir Sader  
Francisco Catão  
Maria Emilia Lisboa Pacheco  
Maria Luiza Rückert  
Sérgio Marcus Pinto Lopes

**CONSELHO CONSULTIVO**

Carlos Rodrigues Brandão  
Ivone Gebara  
Jether Pereira Ramalho  
Jurandir Freire Costa  
Leonardo Boff  
Luiz Eduardo Wanderley  
Rubem Alves

**EDITOR**

José Bittencourt Filho

**EDITORA ASSISTENTE E  
JORNALISTA RESPONSÁVEL**  
Helena Costa  
Mtb 18619

**EDITORA DE ARTE  
E DIAGRAMADORA**  
Anita Slade

**COPIDESQUE  
E REVISOR**  
Carlos Cunha

**SECRETÁRIA DE REDAÇÃO**  
Mara Lúcia Martins

**CAPA**  
Anita Slade. Ilustração Martha Braga

**PRODUÇÃO GRÁFICA**  
Roberto Dalmaso

**FOTOLITOS**  
GR3

**IMPRESSÃO**  
Clip

Os artigos assinados não traduzem  
necessariamente a opinião da Revista.

Preço do exemplar avulso  
R\$ 3,00

Assinatura anual  
R\$ 18,00

Assinatura de apoio  
R\$ 25,00

Assinatura/exterior  
US\$ 50,00

ISSN 0103-569X

**EDUCAR, REINVENTAR, RESISTIR**

**(DE)FORMAÇÃO**

**O tempo humano da criação: pesquisa e  
a pós-graduação em tempos neoliberais** 7  
Lílian do Valle e Siomara Borba Leite

**REINVENÇÃO**

**Educação popular – sempre um debate** 11  
Beatriz Costa

**FORMAÇÃO**

**Políticas do ensino superior: perspectivas** 14  
Silke Weber

**ESCOLA**

**Ensino médio: reforma para pior** 18  
Eliane Machado

**ROBOTIZAÇÃO**

**Políticas de currículo: qual o espaço  
da diversidade?** 22  
Elizabeth Macedo

**TEOLOGIA**

**Diálogo entre Pedro Eclésio Institutional  
e Madalena Sem Terra** 25  
Ivone Gebara

**COMPANHEIRISMO**

**Cabaré Davida: informação para a rua** 28  
Flávio Lenz

**ALTERNATIVAS**

**Desafios da economia popular  
solidária (EPS)** 31  
Armando de Melo Lisboa

**RUBEM ALVES**

**“... e uma criança pequena os guiará”** 37

## ***O tema da educação merece ser***

*periodicamente revisitado. Além de já ter sido constatado que da educação depende a intensidade do desenvolvimento econômico e social; e, sob outro ponto de vista, sabe-se também que dela depende a ampliação da cultura democrática e o pleno exercício da cidadania. Por essas e outras razões, ninguém tem coragem de se dizer contrário ao acesso à educação para todos. Mesmo o discurso neoliberal alega que o amplo processo de privatização das empresas públicas teria como resultado benfazejo desonerar administrativa e financeiramente o Estado, justamente para que este possa investir mais na saúde e na... educação.*

*Contudo, nos últimos anos, as políticas públicas no campo educacional têm sido, no mínimo, controversas. Temos assistido a uma perda galopante de qualidade no ensino fundamental, o sucateamento das universidades públicas, e a falta gradativa de recursos para a pesquisa. A par disso, todavia, o Ministério da Educação ostenta dados estatísticos segundo os quais o Brasil aproxima-se dos resultados de países que sempre mantiveram altos índices de investimento em educação. Para quem se deseja bem informado, algo não está muito claro!*

*Em contraposição às informações e ao discurso oficial, pode-se constatar o aviltamento dos salários dos profissionais do ensino, o que tem provocado várias paralisações; e a deterioração das condições de trabalho, assim como outros indicadores que revelam as antinomias das políticas educacionais em vigor. A suspeita é que encontra-se em curso um novo modelo estrutural cujos conteúdos e metas seriam inconfessáveis, posto que não fica claro quais são os horizontes da política em vigor a médio e longo prazos. Alguns pensadores preconizam tempos sombrios nos quais irão preponderar, sobretudo no âmbito da produção de conhecimento, a lógica e os interesses das empresas multinacionais.*

*Por tudo isso, nosso propósito nesta edição é examinar mais detidamente, com um recorte informativo e analítico, o estado da questão educacional em seus diferentes níveis e aspectos, incluindo os desdobramentos da nova Lei de Diretrizes e Bases. Retomamos alguns temas estratégicos como a pós-graduação e um retrospecto da educação popular, que escreveu páginas heróicas e pioneiras no passado recente. Consideramos oportuno ainda, contemplar o papel que a assim chamada "nova economia" desempenha e pode desempenhar no contexto educacional doravante.*

*Não poderíamos deixar de registrar aqui a nossa saudade do irmão e companheiro Enilson Rocha, que à frente da Cordenadoria Ecumênica de Serviços (Cese) por mais de duas décadas, prestou inestimável contribuição à causa ecumônica e às inúmeras intervenções educativas efetuadas tanto no âmbito eclesial comprometido com os desfavorecidos, quanto nos projetos de desenvolvimento em diversas áreas carentes do País.*

*Faça bom proveito!*

**Biblioteca - Koinonia**  
 Cadastrado  
 Processado

---

... "Perdoa as nossas dívidas assim como nós perdoamos aos nossos devedores"...

PELO CANCELAMENTO DA DÍVIDA DO TERCEIRO MUNDO

# CARTAS

Parabéns pela excelente revista. Ela nos fornece subsídio para que possamos argumentar com mais fundamento as discussões que diariamente somos forçados a travar no sentido de conscientizar aqueles que são vítimas da imprensa venal, corrupta e corrompida do nosso País.

*Nizaldo Pereira da Costa  
Maceió/ AL*

É com satisfação que me dirijo a vocês para confirmar renovação de TEMPO E PRESENÇA.

Encaminho, em anexo, comprovante do depósito bancário.

Aproveito a oportunidade para cumprimentá-los pela qualidade e importância de TEMPO E PRESENÇA. Ela tem sido de muita utilidade para subsidiar minhas atividades, tanto como agente pastoral, como profissional.

Tenho divulgado TEMPO E PRESENÇA na medida do possível.

*Maria Albany  
Maringá/PR*

TEMPO E PRESENÇA diz o que toda a imprensa brasileira deveria publicar: a realidade vista a partir da ótica dos pobres e marginalizados deste país. O preço está bastante acessível, gostei. Vou aproveitar bastante a revista. Para mim é uma das melhores revistas que conheço, possui um alto nível nos temas abordados. Continuem firmes!

*Lázaro M. Mesquita  
Catalão/GO*

Aproveito para cumprimentar os editores pelo excelente trabalho: avalio como sendo de ótima qualidade os artigos (e a escolha dos seus respectivos colaboradores), a conveniência na escolha dos temas (sempre importantes e atuais), a apresentação gráfica e estética da revista e, é claro, a posição firme de compromisso com os movimentos de transformação social.

De grande utilidade tem sido a revista, como subsídio teórico nos nossos trabalhos pastorais e sociais (Pastoral da Juventude e Centro de Direitos Humanos).

*Alexandra X. Figueiredo  
Teófilo Otoni/MG*

Quero parabenizar os responsáveis pela TEMPO E PRESENÇA, que para mim é de grande utilidade, além de me proporcionar conhecimento sobre diversos assuntos, esclarecer dúvidas, utilizar no trabalho que realizo com adolescentes, jovens e adultos. Aproveito os bons artigos editados porque trazem sempre temas atuais e abordados de forma crítica e profunda.

*José Eustáquio de Paiva  
São Paulo/SP*

Quero comunicar-lhes que não mais assinarei a conceituada revista, que diga-se de passagem, é de ótima qualidade. Espero que compreendam esta minha decisão que tem caráter puramente financeiro.

*Pe. Vicente Toledo  
Lambari/MG*

# Diálogo para enfrentar intolerância



KOINONIA vem trabalhando há seis anos em Salvador entre as comunidades de Terreiros de Candomblé. São comunidades de diferentes tradições conforme sua origem afra e referência religiosa-teológica. Reuniu seus vários representantes para avaliar a ação do projeto EGBÉ – Territórios Negros e tem sido uma praxe bimestral nesse período. No que diz respeito aos serviços educacionais, ambientais e jurídicos, a atitude das comunidades foi a de uma acolhida desconfiada, o que é totalmente justificado por parte de uma população notórios vezes usada, explorada e enganada. A superação e crescimento dessa “acolhida” com tensão só se deu e dá na prática contínua do serviço competente e solidário, cuja possibilidade só aconteceu e acontece com uma equipe local dedicada e transparente, apoiada por colaboradores e voluntários que sintonizam continuamente prática-serviço-reflexão, práxis enfim.

Após quatro anos de trabalho, a sensibilidade dos atores e as opiniões e interesses do povo de candomblé com que o projeto trabalha propiciaram o amadurecimento para se abrirem conversas coletivas sobre temas que envolvam questões críticas relevantes ao diálogo inter-religioso.

Propor a reflexão comum sobre temas de inflexão religiosa com o grupo atendido pelo projeto Egbé de KOINONIA é uma iniciativa despretensio-

sa, e mais uma contribuição entre outras, por mais tolerância e democracia. As reflexões a partir de casas de candomblé diferentes, que por sua vez são de troncos distintos (e próximos) do candomblé, em si são já uma experiência de diálogo. Mas, mais que isso, é preciso caminhar lentamente com o grupo em direção ao próprio alcance de confiança no espaço de reflexão e teste de seus limites por parte das comunidades (mede-se o que é permitido falar e sempre se questiona o fim e destino dos produtos). E foram a finalidade e a tensão concretas que definiram a validade de refletir sobre temas críticos para o diálogo inter-religioso.

O campo de tensões sociais, acusações e preconceitos em que estão envolvidas as comunidades é que justifica uma proposta de reflexão religiosa. São as acusações, no boca a boca, e até públicas por parte dos neopentecostais, o alvo do maior número de reclamações. O dia-a-dia é apertado por um espírito agressivo e competitivo dos neopentecostais, de cuja intolerância se destaca a Igreja Universal do Reino de Deus. Acrescenta-se a isso a tratamentos exótico, caricato e demoníaco corroborado pela mídia. O agir contra a intolerância é que justifica a proposta de diálogo. O inter-religioso então se foca nas noções de bem e mal, de ética e do sentido da relação com o transcendente.

Aceitaram dialogar sobre temas religiosos até o limite de não se exporem sem necessidade e sem a pretensão: seja de produzir um discurso unitário, seja de falar em nome de todo candomblé. Falam de si e entre amigos e divulgam o que acham viável. Assim já se conseguiu abordar uma visão histórica e aprofundada diferente de qualquer associação vigente no senso comum (preconceituoso) que distancia totalmente o orixá Exu das noções que o vincularam a imagem do mal.

O ponto que se pode destacar para a reflexão, desse processo, é a necessidade de abordar tensões ou conflitos concretos para propor o diálogo inter-religioso e/ou intercultural. A proposta de diálogo é um valor democrático. Mas, como prática, não se realiza de modo orgânico sem um objetivo político ou de confronto (positivo). A prática do diálogo como um *a priori*, sem definir seus objetivos de enfrentamento tende a tornar-se um debate abstrato, moral, preso às identidades burocráticas das partes e até certo ponto perdido entre noções e valores universais *versus* valores particulares. É o debruçar-se sobre tensões concretas e sobre intenções políticas comuns de superação que mobiliza os desejos e fecunda a criatividade em direção ao diálogo inter-religioso e/ou intercultural.

# O tempo humano da criação: pesquisa e pós-graduação em tempos neoliberais

E os 'perseguidos' por sua inteligência ou pelo envolvimento com a ciência voltam e se fazem 'decanos' pelo ascenso ao poder, e 'produzem' falta de investimentos no que fazer do conhecimento, e — fingindo-se atores de um momento de passagem que tentam fazer-nos acreditar ser ligeiro — cortam verbas, reduzem tempos de formação e 'aceitam' como inevitável a morte de tradições investigativas

## A PESQUISA SILENCIADA

De quantas formas se silencia a criação e a autonomia na sociedade? Há dois anos, refletindo sobre a situação da pesquisa e da pós-graduação no Brasil, confrontávamos duas delas: a perseguição e o alijamento das lideranças capazes não só de instituir a prática da pesquisa, como de nela formar futuras gerações — o que caracterizou a violência do golpe militar; e a sistemática eliminação das condições de formação e de consolidação dessas

novas gerações, que parece caracterizar os tempos atuais.

Desde então, pouco mudou. No entanto, uma pergunta permaneceu no ar, e não podemos omitir: Se, tal como pretendemos, atualmente os mais visados já não são os 'líderes' da atividade intelectual e científica no País, mas justamente as novas gerações, os 'futuros pesquisadores', como respondem os decanos da atividade intelectual ao desmantelamento anunciado e sistematicamente colocado em prática pela burocracia governamental?

Como nos demais setores da sociedade, há aqui reações de adesão, de entorpecimento e de resistência. Por um lado, como todos sabem, são exatamente alguns elementos da antiga geração de pesquisadores — esses mesmos que haviam sido perseguidos e expulsos — os artífices da política de crescente burocratização e centralização da atividade investigativa. Nunca houve, na história do País, um governo mais cingido de méritos 'acadêmicos'; mas, paradoxalmente, nunca se exibiu tamanha boa-consciência, radicalidade e fúria na implementação de políticas de cerceamento e de controle da vida universitária e de pesquisa. Os ainda resistentes se fazem cada vez mais raros, e um torpor invade aqueles que deveriam se especializar no exame, no questionamento, na interrogação.

Do que os pesquisadores e os professores universitários se fazem, assim, em maior ou menor escala, cúmplices? A comunidade científica nacional tem denunciado, entre outras decisões oficiais, o desinvestimento das atividades de conhecimento — ensino e pesquisa — os cortes significativos e constantes das verbas de fomento à pesquisa e à qualificação de pesquisadores e, sobretudo, o engodo presente na crença dos administradores da receita pública de que essa é uma situação circunstancial, sendo possível, a qualquer momento, retomar o desenvolvimento científico de lá onde parou, assim que o momento econômico-financeiro se mostrar mais adequado. As greves nas universidades públicas e nos centros de pesquisa espalhados pelo País dão um alerta para a gravidade e a urgência da situação.

Porém não é tanto nos espaços comuns, e sim nas respostas individuais que se tem perdido a batalha contra a lógica de polaridades e de quantificações da máquina de governo. Os termos da derrota estão expressos nos formulários infundáveis — verdadeiros demonstrativos financeiros de uma atividade intelectual que deve, à força, ser reduzida a números, convertida à rapidez vertiginosa de uma produção automatizada — que nos dispomos obedientemente a preencher, com as mesmas informações, várias vezes por

ano; estão, também, nas metas e prazos que aceitamos escrupulosamente passarem a reger nossa atividade de investigação e que impomos impiedosamente a nossos alunos, como ritmo e objetivo naturalizados de seu próprio processo de formação; estão, em uma palavra, no conjunto de dispositivos e condições institucionais — que nada mais são do que essas políticas oficiais encarnadas — a que submetemos nossa atividade, de forma a garantir sua precária manutenção, pela reposição dos financiamentos e bolsas de que dependemos para realizá-la.

Tudo leva a crer que, para a autoridade administrativa, os professores-pesquisadores são funcionários do governo, e sua missão última é produzir dados que alimentem as estatísticas oficiais. Mas seria esse, de fato, o objetivo da atividade de pesquisa e pós-graduação? Aumentar indiscriminadamente as evidências quantitativas de um desenvolvimento que só se deixa ler pelos ‘indicadores de produção’ e pela percentagem de mestres e doutores disseminados na sociedade?

Parece claro que essa não era a visão das antigas lideranças: as implicações políticas de sua atividade estavam tão visíveis que não foi possível extirpar aquelas sem eliminar essa, também. Desde quando nos habituamos a viver como se os compromissos últimos do professor-pesquisador fossem com as agências que o financiam, e não com a sociedade? Não há ciência, não há vida intelectual que floresça ‘fora da cidade’. Nenhum filósofo pode, hoje, se dar ao luxo de contemplar tão detidamente o cosmos que acabe caindo num poço: qualquer que seja a situação, sua atenção, há muito desprendida do horizonte vasto, deve se fixar constantemente nos relatórios a entregar, nos prazos a cumprir, nos

rituais acadêmico-burocráticos a celebrar, os quais o inserem na sociedade da forma míope, mas muito pragmática, de que a atual política dispõe.

### PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO OU AQUISIÇÃO DE SABER?

A ânsia de quantificação e de controle da atividade de pesquisa e de formação levou à adoção indiscriminada de uma forma particular da investigação como parâmetro universal de julgamento para toda atividade intelectual a ser desenvolvida nas instituições superiores de ensino e nos centros de pesquisa: trata-se das pesquisas empíricas que visam diretamente o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de tecnologias, para a ampliação ilimitada do domínio das condições totais de existência da sociedade. Mas não foi apenas a área de conhecimento e investigação conhecida como *ciências humanas e sociais* que foi prejudicada: a rigor, é todo o pensamento e a criação que são ameaçados por essa visão utilitarista da vida humana, que supõe possam isolar-se os domínios do saber em ‘puros’ e ‘aplicados’, sem danos para ambas as exigências. Em cada área, a separação viciosa e estreita entre o que é imediatamente ‘útil’ e o que, aparentemente, é ‘inútil’ descreve a drástica opção por uma forma de definir a finalidade não só do saber, mas da própria existência comum. Quer se trate das tecnologias de reprodução e conservação da vida biológica, a produção de suas bases materiais ou da intervenção na vida social, ao se valorizar exclusivamente o que se pode converter de modo quase automático em ‘técnica’, busca-se de fato estender o controle, sob forma de conhecimento quantificado e de intervenção planejada, sobre tudo o que existe, sem exame do sentido e dos fins daquilo que se está construindo.

Porque ousou duvidar que o progresso da ‘ciência e das artes’ implicava necessariamente em desenvolvimento moral da sociedade, Rousseau foi e é até hoje indevidamente classificado de romântico. Alguns séculos depois, já não podemos negar que a tecnociência produziu, indiscriminadamente, milagres e tragédias: expandiu, até limites outrora impensáveis as condições de sobrevivência, de conforto material e, mesmo, intelectual da espécie; mas também concedeu à humanidade um poder inédito de auto-destruição, do qual os desastres ecológicos, as ameaças da manipulação genética e o fantasma da guerra total são a triste configuração. A mesma técnica que nos maravilha pelas múltiplas possibilidades que descortina, também nos condena a uma parte muito maior de responsabilidade ante o aniquilamento de continentes e povos inteiros, rapidamente dizimados pelos mísseis e lentamente espostejados pelas minas antipessoais, cruelmente excluídos pelo novo imperialismo econômico, a mundializar as exclusões, ou simplesmente pela fome que nenhuma tecnologia soube ainda extinguir.

Não é, portanto, apenas a simples evidência de que a ‘pesquisa aplicada’ não vive sem a ‘pesquisa pura’, e de que as duas não vivem sem homens capacitados para realizá-las que acusa a mediocridade das perspectivas oficiais. Muito mais grave, a lição histórica ensina, contrariando o que pensam nossos atuais governantes, que o obscurantismo, o atraso e a irracionalidade não estão do lado dos que insistem em contrariar a lógica supostamente infalível do ‘progresso’, estão antes do lado dos que nunca levaram em conta que o homem criador da ciência e da técnica possui também a responsabilidade moral — para consigo mesmo, para com as gerações futuras,



para com a espécie — de construir os meios de usá-las com sabedoria.

Mas em que consiste a sabedoria? Eis, definitivamente, uma pergunta que deve permanecer em aberto: ela será aquilo que construirmos como tal. Mas, certamente, ela não é um 'produto' que possa ser fabricado em condições controladas para fins de propaganda oficial. Nem é algo que possa ser submetido a uma 'divisão de trabalho' não é nem o monopólio dos governantes, nem o privilégio dos cientistas puros e aplicados, nem o fruto espontâneo do cotidiano social. Ela é, diria Aristóteles, a virtude máxima do cidadão, que adquiriu e interiorizou a prática de deliberação individual e coletiva que a democracia supõe.

#### O TEMPO DA MATURIDADE

Há ainda outra exigência, essa talvez mais específica da atividade de pesquisa e de formação em nível superior: a do respeito ao tempo social tanto quanto individual de maturação intelectual, que é condição de qualquer atividade de conhecimento teórico-conceitual e de reflexão. A drástica redução do tempo de formação nos mestrados e doutorados e introdução de parâmetros quantitativos cada vez mais irreais para a produção do conhecimento impossibilita, tanto para os formadores quanto para os que estão sendo formados, o amadurecimento intelectual necessário. Regulado pela sôfrega corrida aos índices estatísticos que justifiquem sua existência — número de pesquisadores formados, de

livros, artigos, apresentações e conferências produzidos na área de conhecimento, no ano-base — o cotidiano das universidades e centros de pesquisas já não propicia mais a formação das tradições investigativas, a instituição de estruturas e de procedimentos coletivos e duráveis de investigação, a consolidação de autoridades intelectuais capazes de atuarem como lideranças científicas e reflexivas na comunidade do conhecimento.

A construção das instituições, tanto quanto a formação de lideranças entre pesquisadores e professores não é obra de um só dia, mas de um trabalho gradual, lento e cuidadoso, dotado de uma dinâmica própria, que nem sempre coincide com o tempo dos cronogramas burocráticos. Rápido, como muito infelizmente pudemos observar, é o tempo de desconstrução de tantos patrimônios lentamente constituídos. Mas, na pesquisa e na pós-graduação, a 'produtividade' muitas vezes é atingida quando se 'perde tempo', isto é, quando se labora no tempo humano da autoconstituição, quando se aceita o risco e aventura que, a cada vez, a criação do novo supõe:

*...Hoje foram gastos alguns milhares de dólares. Alguns diapositivos, picos e vales, como ideogramas chineses, foram acrescentados ao butim do laboratório. Talvez tenha sido decifrado um caractere minúsculo do livro da natureza. Algumas intuições fortaleceram-se. Alguns enunciados tiveram sua credibilidade levemente aumentada ou diminuída, como os pontos do índice Dow Jones na Bolsa de Nova York. Talvez tenha sido um dia perdido. Talvez os animais tenham sido sacrificados em vão, talvez se tenha desperdiçado radioatividade nas culturas de células. Mas talvez, pelo contrário, algumas idéias minúsculas tenham se unido de forma mais estreita.*

ta. (Bruno Latour e Steve Woolgar, *A Vida de Laboratório*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1997, p. 12)

A incorporação sub-reptícia dos padrões de fabricação material para a avaliação e o controle da prática de investigação e de formação em nível superior define urgências de uma ‘política de resultados’ à qual as autoridades governamentais nem sonham se submeter, para avaliação de seu próprio desempenho administrativo. Elas são inteiramente despropositadas quando se trata de garantir o tempo de formação, o tempo de maturação, o tempo de criação de uma cultura cujos benefícios se estendam a toda a sociedade.

### CRIAÇÃO E AUTOCRIAÇÃO

Talvez fosse o caso de concluir este breve exame por algumas reflexões especificamente voltadas para uma área bastante particular da investigação intelectual: a que diz respeito à formação do homem. Isso porque a sobrevalorização do poder controlador da razão humana, responsável pela quase supressão das fronteiras que distinguem a produção material da produção do saber implica, também, o obscurecimento da distinção entre o *saber* das coisas e dos fenômenos físicos e o *fazer* envolvido na autocriação humana.

O saber das coisas e dos fenômenos físicos expressa-se sobretudo pela explicação, isto é, pela busca de determinação exaustiva das condições de existência e de alteração dos objetos que, uma vez controladas, permitem a intervenção do homem. Esse modo de conhecer se aplica, evidentemente, a alguns estratos da vida humana, como, por exemplo, sua existência biológica. Ele, porém, se mostra insuficiente quando o objeto de intervenção visado é a autocriação humana. O domínio amplo propiciado pela ciência

A construção das instituições, tanto quanto a formação de lideranças entre pesquisadores e professores não é obra de um só dia, mas de um trabalho gradual, lento e cuidadoso

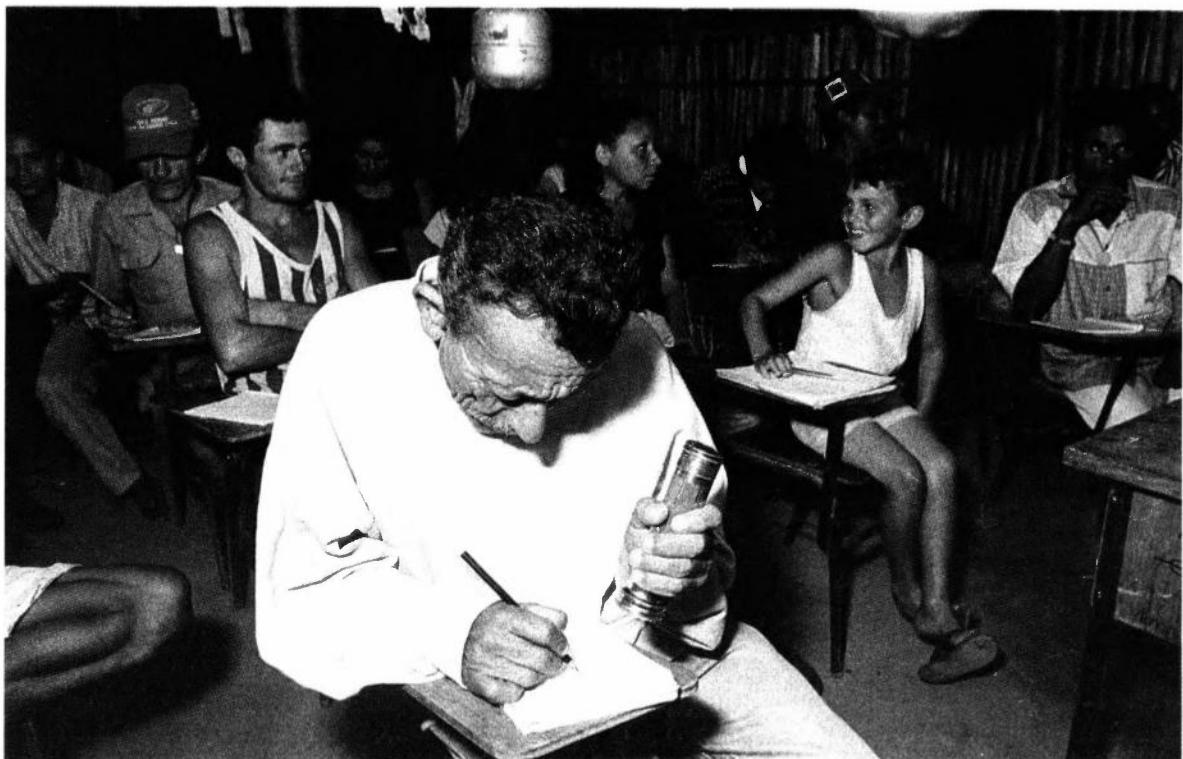
moderna alimentou a falsa ilusão de que *tudo*, indiscriminadamente, poderia ser controlado e submetido à intervenção ‘racionalizadora’. No caso das ciências ditas ‘duras’, os cientistas descobrem, com o princípio da *indeterminação*, os limites para esse ímpeto controlador, em acontecimentos elementares devidos ao acaso e irreduzíveis à causalidade em que a ciência se apóia. Mas, nas práticas que visam intervir sobre os processos de constituição do indivíduo social, a ‘indeterminação’ tem implicações bem mais sérias: muito mais do que os limites *epistemológicos* da razão teórica, ela revela o fato da liberdade humana, que abre a infinidade de interrogação sobre a construção do sentido ético, não só de nossa prática como investigadores ou como co-participantes que intervêm, pela educação e pela política, na formação dos homens e das sociedades, como também da prática de criação necessariamente coletiva dos sentidos da própria existência social do homem.

Assim, qualquer investigação que reivindique uma relação, ainda que indireta e distante, com a autocriação humana — relação com a política, como *praxis* de instituição das sociedades, relação com a educação, como prática bastante abrangente dos múltiplos processos de socialização que fazem existir os indivíduos como sínteses a cada vez absolutamente singulares das mais diversas determinações,

mesmo as auto-instituídas — deverá enfrentar a questão do sentido muito especial que adquire a noção de *teoria*, no que se refere ao homem. Porque a teoria, nesse caso, já não pode e jamais poderá fornecer explicações definitivas e previsionais sobre o homem — “efeito que ultrapassa suas causas e causa que seus efeitos não esgotam”, como lindamente definiu, uma vez, Cornelius Castoriadis — ela deverá ser entendida como elucidação, sempre provisória, de uma criação constante que envolve todas as dimensões da existência humana, até mesmo a dimensão da investigação racional do próprio pesquisador.

Estas considerações visam destacar o estatuto específico das ‘ciências’ do homem, com o qual estão diretamente comprometidas as ‘áreas humanas’, mas que estão, também, implicadas em *qualquer exercício investigativo* que suponha a formação de novos pesquisadores por parte de um cientista necessariamente inserido numa sociedade determinada. Tais considerações reintroduzem perspectivas profundas, que justamente as atuais políticas de pesquisa e de pós-graduação tentam ocultar, e nos lembram que, tanto na atividade intelectual, quanto na prática profissional, na participação social e na constituição individual, a construção dessa sabedoria — que é no homem a marca de sua participação consciente nas deliberações sobre seu destino pessoal e sobre os destinos de sua coletividade — não se faz mecanicamente, segundo os cálculos precisos de economia do tempo e dos meios de produção das coisas, mas exige um tempo e uma generosidade tipicamente humanas.

Lilian do Valle e Siomara Borba Leite são professoras de Filosofia da Educação no Programa de Pós-graduação e Pesquisa da Faculdade de Educação da Uerj.



CARLOS CARVALHO

# Educação popular – sempre um debate

Beatriz Costa

Desde o 'educar' sinônimo de 'conscientizar', quando se julgava indispensável o acesso ao conhecimento científico até à experiência da globalização criadora de excluídos; no repensar os conceitos 'trabalho'/construção, 'cidadania'/participação; redescobre-se a dimensão do conhecimento. Esta é uma proposta de como conceber a educação popular sem exigir-lhe pressa

A partir do final da década de 1950, surgiram vários trabalhos de educação voltados para as camadas populares, tendo em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Educação de base, educação de adultos, educação popular, os nomes eram vários de acordo com a conjuntura social e política do momento. A partir da segunda metade dos anos de 1970, a expressão 'educação popular' passou a ser a mais usada.

A educação popular é muitas vezes confundida com educação informal ou educação não formal — o que significa não referida ao sistema escolar formal. Creio porém que essa redução acaba por não considerar as iniciativas de diversas escolas que, em diferentes lugares deste país, procuram levar adiante uma educação crítica, voltada para a expansão da autonomia e da responsabilidade social dos seus alunos. Atualmente ganha, até, visibilidade cada vez maior a preocupação de tantos

professores no sentido de discernir, denunciar e tomar posição ativa diante das políticas públicas (capitaneadas pelo Banco Mundial) no campo da educação formal.

Pode-se considerar que a expressão ‘educação popular’ designa uma *proposta de educação* — uma intenção, uma diretriz, um rumo — que se realiza em diversas atividades, formais ou não formais.

Mas o que se entende por educação nessa proposta? Educar significa fazer o quê?

## UM POUCO DA HISTÓRIA

Por algum tempo, ao longo da década de 1960 e primeiros anos de 1970, achava-se que o grande papel da educação era ‘conscientizar’ o povo. O que significava isso?

Devemos considerar em primeiro lugar a conjuntura da época: o clima revolucionário das reformas sociais e, depois, a ditadura militar — que reprimiu mas não conseguiu extinguir a disposição de lutar pela transformação da sociedade.

Havia nesses anos quase um consenso de que para transformar a sociedade era necessário que os trabalhadores tivessem acesso a um ‘conhecimento científico’ da história e do funcionamento da sociedade capitalista. Esse conhecimento deveria ser aprendido por todos, pois suas explicações e conceitos eram ferramentas indispensáveis à leitura da realidade; deles dependia uma prática mais correta de transformação social. Conscientização no caso era exatamente isso: ajudar o povo a entender as causas da sua situação, com o auxílio de ferramentas científicas. A prática que deveria resultar da conscientização — ou que deveria provocá-la — seria a ‘organização’ do povo segundo seus interesses e necessidades concretas.

A partir dos primeiros anos da década de 1970, contando com a experiência acumulada nas décadas anteriores, teve início um debate crítico sobre essa compreensão. A discussão da educação — seu papel, seu significado na sociedade, seu fazer — se diversificou, se enriqueceu, levando a práticas bastante criativas.

De 1980 em diante, as mudanças nas conjunturas nacional e internacional trouxeram novas preocupações e desafios a todos os grupos e iniciativas que lutam por uma sociedade justa e democrática, por uma vida mais digna para todos.

## O CONTEXTO ATUAL

As sociedades do nosso tempo estão sendo cada vez mais globalizadas pelo jogo do sistema capitalista. A desigualdade social tem sido ultimamente uma das maiores marcas desse sistema. Fruto de políticas preocupadas exclusivamente com os ganhos dos capitais investidos e com o bem-estar individual das elites, uma dúvida no mínimo duvidosa se tornou sorvedouro insaciável dos recursos públicos. A exclusão social atinge um número cada vez maior de pessoas.

Mas o que significa mesmo exclusão? Nos tempos de agora, falar de mulheres e homens excluídos significa dizer o quê?

Podemos observar que a exclusão social se alastra hoje nas cidades urbanas e rurais, em todos os recantos dos continentes, referindo-se aos homens e mulheres excluídos do *trabalho*, da *cidadania*, do *conhecimento*.

Consideramos trabalho, conhecimento e cidadania como dimensões ou condições básicas de participação efetiva na construção de cada sociedade — ou das *cidades* (entendidas como núcleos ou nichos culturais de convivência humana, sejam urbanos ou ru-

Cidadania significa participar do governo da cidade (sociedade) — das discussões e decisões que dizem respeito à vida pública, à convivência social, e aos destinos da sociedade e dos cidadãos

rais). São dimensões inseparáveis uma das outras, uma incluindo a outra, uma supondo a outra. Uma palavrinha breve sobre cada uma delas:

■ **Trabalho** como ação de construção da cidade e de cada um em cada modo de bem viver — ou em cada cultura. Significa muito mais do que simplesmente emprego em troca de um salário para viver ou sobreviver. Inclui produção/criação/intervenção nas condições de vida — desde a educação das crianças e jovens até à produção de alimentos, roupas, moradias; desde a criação de técnicas até à composição de melodias; desde os cuidados com a casa até aos passos de uma dança; desde a produção de conhecimentos até à participação no governo da cidade. Enfim, trabalhos diversos cujos pesos e significados são também diferentes de cultura para cultura, de cidade para cidade, de sociedade para sociedade.

Sem trabalho não há vida, sem trabalhador não há sociedade nem cidades. É pelo trabalho humano que as cidades e os sujeitos se constroem e se repõem. Por isso podemos pensar o cidadão como cidadão *trabalhador* — e não como parasita do trabalho alheio.

Tudo isso significa que, entre nós, a exclusão social do trabalho não se resolve pela simples inclusão nos empregos existentes. Por um lado, dentro das condições atuais, muitas vezes o emprego, em vez de construir, destrói os sujeitos, a sociedade e a própria terra. Por outro lado, está cada dia

mais evidente que neste modelo não há lugar para todos. Ainda que se criem novos empregos, nem todos os excluídos passarão a incluídos.

A questão é repensar e reinventar o trabalho e seu papel na construção das sociedades. Esse é um dos grandes desafios dos movimentos e iniciativas populares cujo horizonte é construir e participar de um novo projeto social. Ante esse desafio, a educação popular tem sua contribuição...

■ Além do trabalho, trata-se também de repensar e reinventar criticamente o exercício da **cidadania**, isto é, o governo da sociedade. Cidadania significa participar do *governo* da cidade (sociedade) — das discussões e decisões que dizem respeito à vida pública, à convivência social e aos destinos da sociedade e dos cidadãos. Significa portanto também exercer o direito de usufruir das condições e meios do bem viver — ou o direito cidadão à *reprodução ampliada* da vida (Corraggio, 2000).

Nossa história passada é uma história colonial quando o senhor manda e governa, o escravo trabalha e obedece. Por isso quase não temos o costume de pensar o exercício da cidadania como governo da sociedade pelos cidadãos trabalhadores (aqueles que a constroem). E, menos ainda, temos o costume de imaginar que o governo da sociedade inclui o controle do Estado pelos cidadãos e não o contrário...

É difícil superar esse costume, essa inércia: afinal vêm de toda uma cultura política que, ao longo de séculos, nos educou para nos sentirmos dependentes de um ‘governante’ ou de uma ‘máquina de governantes’ (o Estado). Sem dúvida não faltam, atualmente, iniciativas e lutas que apontam para o rompimento com essa cultura política. Ao mesmo tempo, não podemos negar que a imensa maioria da população

ainda está distanciada das discussões, decisões e iniciativas que dizem respeito ao governo da sociedade pelos cidadãos trabalhadores. Diante desse desafio, como pensar a contribuição da educação popular?...

■ A participação efetiva dos cidadãos trabalhadores na construção da sociedade se fundamenta numa outra dimensão: o **conhecimento** e informações sem os quais, hoje, os sujeitos ficam sem condições de exercer o seu direito de pensar, de trabalhar e de decidir juntos sobre as suas próprias vidas enquanto cidadãos.

São cada vez maiores as parcelas da população excluídas do conhecimento e da informação. São cada vez mais numerosos os trabalhadores do campo e dos centros urbanos cujo conhecimento vai se tornando obsoleto, desqualificado, inútil, sem que lhes sejam dadas oportunidades para que possam atualizá-lo, valorizá-lo, aprofundá-lo. É cada vez maior o controle da mídia sobre as informações necessárias à participação efetiva dos cidadãos no governo da sociedade. É este mais um desafio à contribuição da educação popular.

## A DISCUSSÃO CONTINUA

Com base na motivação e na prática de tantas pessoas e grupos inseridos hoje em iniciativas, movimentos e comunidades populares, podemos pensar (propor, conceber) a educação popular como referida à expansão da

■ *autonomia* de cada um e de todos os homens e mulheres,  
■ *solidariedade/reciprocidade* concretas, constitutivas das relações e decisões sociais,  
■ *inventividade* crítica e criativa, relativa ao trabalho, conhecimento e cidadania, de sujeitos que, assumindo e fortalecendo a sua intervenção na cidade, apontem a perspectiva de que

uma vida digna para todos está em construção.

Pensar os trabalhadores, homens e mulheres, como sujeitos significa uma recusa de ver a si mesmo e aos outros como ‘coisa’, como objeto. Significa considerar os homens e mulheres como cidadãos trabalhadores. Quer dizer: sujeitos que se põem o desafio da construção e reconstrução da própria sociedade em que nascem e na qual se formam.

É bom ressaltar, a *formação dos sujeitos* e a sua *intervenção crítica na sociedade* são processos inseparáveis, um não acontece sem o outro. A educação não é um momento à parte dentro da vida dos movimentos, organizações e iniciativas, desvinculada da realidade à sua volta ou das relações cotidianas. Educação significa que os sujeitos, em suas ações e reflexões, se fortalecem em autonomia/reciprocidade/inventividade. E sua intervenção crítica se fortalece na medida em que, a partir de suas ações e reflexões, *novas invenções sociais ganhem corpo: novos modos de trabalhar, de pensar, de se governar, de partilhar conhecimentos, de dar sentido às ‘coisas’, à Terra, às pessoas, ao trabalho, à cidade, à vida*. E isso nada tem de fácil, nem de pequeno, nem de imediato.

Neste sentido, é importante não cobrar da educação resultados apresentados e acabados. É preciso aprender a discernir entre sinais de compensação, manutenção ou até mesmo modernização do modelo socialmente excluente, e sinais de uma intervenção em relações, significações, valores, que não se constroem ou reconstroem da noite para o dia. Intervenção marcadamente por uma proposta de educação popular.



**Beatriz Costa**, educadora e integrante da equipe do NOVA – Pesquisa e Assessoria em Educação.

# Políticas do ensino superior: perspectivas

Silke Weber

**Êxitos e entraves, tanto no passado recente como no momento atual, são dados aqui expostos em nível superior sobre o ensino superior. Recuperam-se informações históricas fundamentais à análise. Por fim projetam-se as preocupações quanto à ampliação de oportunidades de acesso, da qualidade do ensino e dos recursos para mantê-lo em planos dignos**

Discutir Políticas de Ensino Superior, na atualidade, é absolutamente urgente até para dar materialidade ainda uma vez à dimensão crítica da instância universitária. Gostaria de iniciar arrolando alguns êxitos da universidade oriunda da Reforma Universitária de 1968, contra a qual a autora e muitos outros iniciantes na atividade universitária daquela época nos opúnhamos ferrenhamente, tendo como suporte ou baluarte, dentre outros, Florestan Fernandes. Em seguida, pretendo apresen-

tar algumas questões não enfrentadas ou não resolvidas no período dos trinta anos decorridos desde que foi proclamada a instituição de departamentos e da atual estrutura das universidades. Enfim, tentarei propor para debate algumas das perspectivas que parecem se impor para a próxima década.

## ALGUNS ÉXITOS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

Sem entrar no mérito dessa Reforma e tampouco aprofundar a significação da sua formulação e implementação nos anos iniciais do período autoritário, gostaria de destacar alguns aspectos que permitem realizar uma avaliação positiva dessa intervenção da União no ensino superior.

Como se sabe, historicamente, são atribuídas quatro finalidades ou objetivos simultâneos à instância universitária: a produção do conhecimento e do saber nas diferentes áreas; a formação profissional; a disseminação do conhecimento e saber ali produzidos; e a criação, dinâmica e sedimentação de clima cultural. Assim, as denominadas atividades de pesquisa, ensino e extensão seriam necessariamente indissociáveis, a sua maior ou menor vinculação e ênfase resultando das marcas institucionais específicas historicamente construídas.

Poderíamos dizer que até a institucionalização da pós-graduação, que

ocorreu em meados dos anos 1970, salvo exceções estudadas por aqueles que se debruçaram sobre a produção científica brasileira como Simon Schwartzman, Regina Novaes, Ana Maria Fernandes, o ensino superior brasileiro teve como principal tarefa a instrução e a preparação profissional em áreas relacionadas com a burocracia e a saúde, e de suporte aos requerimentos do processo de urbanização, conforme demonstrou Cunha nos seus textos sobre a Universidade Temporâ.

A pesquisa localizava-se apenas em alguns institutos ou núcleos, alguns dos quais próximos de celebrar o centenário de atuação. No final da década de 1930, é que a pesquisa começa a integrar a atividade de nível superior, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), principal base para a instituição progressiva de sociedades científicas, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), nos finais da década de 1940, e também para a criação dos primeiros organismos de fomento à produção do conhecimento nas diversas áreas, propulsores reconhecidos da constituição de massa crítica em nosso país.

As atividades de pesquisa, assim, somente passaram a caracterizar efetivamente a atuação universitária com a institucionalização da pós-graduação propiciada pela reforma universitária de 1968 e promovida, principalmente, pelas universidades públicas que, aliás,

continuam responsáveis ainda hoje pela oferta de quase 90% dos doutorados e mais de 80% dos mestrados, e por mais de 90% da produção científica e tecnológica nacional. As propostas a serem desenvolvidas eram incentivadas ou financiadas tanto por órgãos de desenvolvimento como por instituições diretamente implicadas com o fomento à formação de quadros acadêmicos capazes de dar suporte ao projeto em curso de modernização da sociedade brasileira.

Importa assinalar que a produção do conhecimento então desencadeada de forma sistemática e que conduziu a avanços importantes tanto nas ciências exatas e da natureza, tecnologia, como nas ciências sociais, educação e saúde, ocorreu em concomitância com o aprofundamento da luta em favor da restauração do regime democrático, propiciando o desenvolvimento de estudos que pudessem de uma ou outra forma subsidiar a formulação e implantação de projetos político-sociais pautados pelo compromisso com a construção da cidadania.

E dessa forma, no espaço de um quarto de século, o País passou a conhecer-se um pouco mais, a descobrir seus limites e possibilidades, mesmo os demarcados pela inserção histórica no mundo ocidental, e a tentar resgatar dívidas sociais de diferentes ordens, entre elas, a da educação de qualidade em todos os níveis, entendendo o acesso à educação básica de qualidade como um direito.

Além da constituição de massa crítica, o desvendamento das dimensões sociais envolvidas na complexidade do País tem sido assim, uma das grandes contribuições da pós-graduação brasileira, cujo desempenho desde cedo começou a ser avaliado e a ser acompanhado pelos mais diferentes segmentos sociais, impondo-se pouco a

pouco como uma referência de atuação de qualidade do setor público. É evidente que inúmeras questões relacionadas com a formação universitária não foram enfrentadas ao longo desse percurso, e é importante tematizar algumas delas.

### **ALGUMAS QUESTÕES PROBLEMÁTICAS**

A consolidação da pós-graduação e a sua realimentação contínua pela integração de novos professores pós-graduados e pela própria dinâmica inerente ao processo de produção de conhecimento raramente se fez acompanhar de medidas para a melhoria dos cursos de graduação.

As iniciativas tomadas localmente, sobretudo em universidades públicas, nível institucional ainda predominante em 1998, congregando 40% das matrículas, como o envolvimento de estudantes de graduação na realização de pesquisas, se de um lado tem instigado a formação científica do alunado, por outro, ao promover o seu relacionamento com a produção de conhecimento termina por favorecer a consolidação da própria pós-graduação, até mesmo oferecendo candidatos qualificados para os seus processos seletivos. Reforça-se assim, a atividade de pesquisa que, dadas as características do nosso sistema universitário, sua história e suas formas de financiamento, termina restrita apenas a algumas universidades e não recobre todas as áreas de atuação acadêmica.

Essa proeminência da pesquisa em detrimento de outras formas de preparação universitária tem ensejado debates acirrados, que culminaram em 1986 na proposta do Geres, grupo instituído pelo Ministério da Educação no Governo Sarney, de distinguir instituições universitárias voltadas para a pesquisa daquelas dedicadas ao ensino,

alternativa que foi mais adiante incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, em seguida, regulamentada pelo Decreto n. 2.306/97 que, no seu art.12, definiu os Centros Universitários.

Acrescente-se que ao longo do período de institucionalização da pós-graduação, nos anos de 1970 e 1980, não houve propriamente programas oficiais de suporte à graduação. Salvo recursos específicos provindos de acordos internacionais para ampliação e modernização dos *campi* universitários, raros foram os incentivos à melhoria de laboratórios e de bibliotecas e também para a promoção de atividades práticas favorecedoras de preparação profissional qualificada. Fóruns diversos foram criados por iniciativa de professores ou de pró-reitorias, Programas de Avaliação foram instituídos, alguns deles contando com o apoio do Ministério da Educação (MEC) ou de algumas de suas instâncias, outros não. Diferentes formatos de preparação universitária foram então experimentados, ganhando destaque o que foi denominado de atendimento à demanda social, rapidamente transformado em prestação de serviços passível de ser remunerada pelos setores diretamente interessados.

A vinculação das instituições universitárias públicas com as demandas da sociedade, vivenciada com forte coloração local, ensejou novas oportunidades de ensino e começou a dar visibilidade ao terceiro objetivo ou finalidade da universidade, a extensão universitária que passou a explorar caminhos de financiamento já anteriormente abertos pelo setor educacional público pela criação de fundações de desenvolvimento das universidades.

Pode-se assim dizer que o ensino de graduação das universidades públicas, que raramente multiplicou as va-

gas e abriu cursos noturnos, encontrou na oferta de atividades de extensão maneiras de suprir a ausência de financiamento específico e também de complementar o salário dos seus professores, muitos deles excluídos do apoio dado pelas agências de fomento à pesquisa, que aliás, também tiveram ano a ano os recursos restringidos.

Nesse contexto, as universidades públicas vêm cumprindo a seu modo as três finalidades que lhe são inerentes: pesquisa, ensino e extensão, embora não tenham contado, para essa concretização, com o necessário apoio sistemático do poder público.

Malgrado todo o esforço feito pelas instituições universitárias, direção, departamentos e coordenações de cursos, com a consolidação da ação coordenada de política educacional pelo MEC, a partir de 1995, cresce o nível de descontentamento com a atuação universitária, seja internamente às instituições, seja por parte do órgão gestor federal, seja pela própria sociedade. E a universidade pública, no âmbito do debate sobre a reforma do Estado, no contexto do processo de globalização, passou a ser apresentada como uma das vilãs do setor público — improdutiva e ineficiente.

A autonomia didático-pedagógica da universidade pública é posta em questão, a sua produção é considerada desvinculada das necessidades sociais. E enquanto não há acordo em relação a uma proposta de autonomia, cujo debate remete, na verdade, ao financiamento da atividade universitária no País, as universidades públicas, ainda sob o impacto das aposentadorias precoces de professores, sobrevivem com professores substitutos e mantêm a atratibilidade da docência por intermédio da multiplicação da oferta de cursos de especialização e de extensão pagos pelos interessados. Esta inicia-

## OS NÚMEROS DO CENSO DO ENSINO SUPERIOR DE 1998

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Instituições	973	57	74	78	764
Cursos	6.950	1.338	1.125	507	3.980
Matrícula nos cursos de graduação	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
Concluintes*	274.384	51.419	38.731	15.932	168.302
Ingressantes	651.353	89.160	67.888	39.317	454.988
Professores em exercício	165.122	45.611	30.621	7.506	81.384
Servidores em exercício	194.628	77.617	47.119	4.409	65.483
Inscrições no vestibular	2.858.016	857.281	629.801	104.201	1.266.733
Vagas oferecidas	776.031	90.788	70.670	44.267	570.306
Vagas não preenchidas	124.678	1.628	2.782	4.950	115.318
Desistentes*	112.056	19.878	12.623	6.428	73.127
Trancamentos*	115.133	31.794	7.860	3.307	72.172

Fonte: INEP/MEC \*Dados referentes a 1997.

tiva, institucionaliza pouco a pouco uma fonte de renda complementar para os professores.

Eis alguns traços do que, na atualidade, é vivenciado nas nossas universidades públicas e que certamente influenciará na definição de políticas públicas para o Ensino Superior nos primeiros anos do século XXI, que incluirá a implementação do Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional.

### PERSPECTIVAS PARA A PRÓXIMA DÉCADA

Três preocupações caracterizam as duas propostas do Plano Nacional de Educação submetidas à apreciação do Congresso Nacional no tocante ao ensino superior: a ampliação do acesso; a qualidade da formação oferecida; e o financiamento do ensino.

A ampliação do acesso, tematizada mediante comparação dos índices obtidos em países da América Latina,

é considerada obrigação do poder público, por um lado, e é percebida como tarefa da sociedade, por outro. Considerando o atual estado do debate no País parece claro que a expansão do ensino superior se fará mediante o concurso da iniciativa privada, que muito investirá para rapidamente transformar os seus projetos de curso ministrados em faculdades ou faculdades integradas em centro universitário e assim poder gozar das prerrogativas de autonomia para criação de cursos e de vagas. A universidade pública, por sua vez, será instada a ampliar a matrícula pela criação de cursos noturnos, e também nos cursos diurnos, de modo a aumentar a relação aluno/professor, considerada não compatível com os custos implicados.

Além disso, multiplicar-se-ão as oportunidades de formação com os cursos seqüenciais, novidade introduzida pelo senador Darcy Ribeiro no projeto da LDB, aprovado pelo Con-

gresso, o que certamente conduzirá a inovações criativas, mas também poderá favorecer a proliferação de alternativas de formação aligeiradas.

De todo modo, vale assinalar a necessária reformulação curricular em implementação em inúmeros cursos, departamentos e universidades, que já começa a produzir mudanças qualitativas, mesmo a experimentação de propostas interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares.

A *qualidade da formação* ganhará centralidade nas políticas educacionais e continuará a ser aferida por intermédio de exames nacionais, que parecem se consolidar diante da positiva recepção que vêm obtendo da sociedade.

As ações saneadores previstas pela LDB e concretizadas em visitas de comissões de especialistas têm propiciado rearranjos institucionais interessantes, bem como suscitado investimentos na infra-estrutura e qualificação docente de diferentes instituições de ensino superior.

O incentivo à titulação dos docentes presente nos planos de cargos e carreira de professores de nível superior como de Educação Básica ampliará a demanda por formação pós-graduada, que deverá ter o seu escopo redefinido de modo a atender a uma solicitação crescente de pós-graduação de caráter profissional. A oferta da pós-graduação desse modo não mais se restringirá às universidades ou centros universitários, mas agregará, também, ambientes de trabalho de qualidade reconhecida como hospitais, laboratórios, escolas, empresas.

Prioridade nesse âmbito deverá ser dada à formação em nível superior de professores para a Educação Básica — educação infantil e anos iniciais da Educação Fundamental — que vem sendo reivindicada reiteradamente nos debates sobre educação desde o início

dos anos de 1980. A exclusividade atribuída aos cursos normais superiores como local de formação de professores, conforme decreto presidencial de 7 de dezembro de 1999 e que interrompeu o aprofundamento da discussão de tema básico, constitui indicador importante da decisão governamental de privilegiar o caráter profissional da formação superior, também na pós-graduação.

Progresso importante na titulação dos professores do ensino superior privado deverá ocorrer pela migração de professores titulados das universidades públicas para as particulares, aliás, uma das modalidades brasileiras de privatização do ensino superior, o que certamente a médio prazo terá impacto positivo na qualidade da formação tanto na graduação como na pós-graduação oferecida por aquelas instituições.

Com efeito, dados do Censo do Ensino Superior relativos a 1998 e analisados em *Texto para Discussão* por Simon Schwartzman indicam que, nesse ano, 35 mil professores de um total de 164 mil funções docentes estavam realizando algum curso de pós-graduação, 2 mil dos quais no exterior. Estavam em programas de doutorado 13 mil; em programas de mestrado, 17 mil; e seguiam um curso de especialização ou outro, 5 mil.

A *questão do financiamento* do ensino superior deverá continuar problemática. O projeto de autonomia deverá enfrentar ajustes os mais diversos. Entretanto, a celebração de contratos de gestão será certamente a trilha a ser escolhida pelo MEC para assegurar os recursos necessários à manutenção do quadro hoje existente. Tal se assemelha ao que vem sendo implantado na Educação Básica por intermédio do programa Dinheiro nas Escolas que requereu a criação, nas escolas estaduais e municipais de educação bási-

ca, de entidades de direito privado chamadas Unidades Executoras e transformou a obrigação do Estado para a educação básica em subvenção social.

Dessa forma, mesmo que na atualidade haja núcleos de resistência importantes, as universidades públicas serão suscitadas a transformarem-se em organizações sociais atrelando as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão principalmente às demandas e necessidades imediatas de mercado.

Além disso, esforços serão feitos para que haja apoio à cobrança de anuidades a exemplo do que vem hoje sendo feito com os cursos de especialização e de extensão que vêm sendo ofertados regularmente.

As rápidas observações aqui feitas parecem confirmar o aprofundamento do processo de esvaziamento da universidade crítica e que procurava ter compromisso com a construção da cidadania e da democracia e a constituição de uma universidade pautada pelas demandas do mercado na sua acepção mais ampla, abarcando o mercado de trabalho, ou seja, a instituição da universidade de serviços.

A consecução dessa perspectiva demandará nova estrutura a ser comandada, certamente, pelos elementos que orientam a disputa para a obtenção dos melhores escores nas diferentes formas de avaliação praticadas no País.

Que as novas gerações de estudantes e professores saibam explorar as contradições presentes nesse processo de uniformização globalizada, do qual as políticas de educação e do ensino superior constituem apenas uma faceta.

Fonte: Cipedes – Centro Interdisciplinar para o Desenvolvimento da Educação Superior, [www.ilea.ufrgs.br/cipedes](http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes)

Silke Weber, professora-titular de Sociologia na Universidade Federal de Pernambuco. Ex-secretária de Educação do Estado de Pernambuco.

# Ensino médio: reforma para pior

Eliane Machado

**É como uma reportagem-painel. Pinceladas de mestra destacam, em tópicos curtos, o realismo cru e angustiante do ensino médio desde a gênese acidental (filho não desejado) até às intenções descaradas de uma educação-ensino, à maneira-mercado. Texto sem margem para fantasias que desnuda um ensino nem ruim, nem bom, apenas 'médio'**

A reforma educacional brasileira dos anos de 1990 prestigiou o ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em detrimento do ensino superior e da pesquisa e desenvolvimento. Todos os níveis de ensino vêm sendo afetados, de uma forma ou de outra, com as mudanças introduzidas pela nova legislação e pelo Ministério da Educação (MEC). Mas, mesmo considerando-se apenas o ensino básico, há um grande dese-

quilíbrio nos investimentos financeiros e nos esforços de reforma, concentrados no ensino fundamental em detrimento da educação infantil (até 6 anos) e do ensino médio (antigo 2º Grau). A justificativa apresentada pelo governo é bastante conhecida e diz basicamente que países em desenvolvimento precisam antes de mais nada erradicar o analfabetismo (14,7% da população) e aumentar a escolarização média da população. A outra parte do discurso justificava a reforma em nome da inserção competitiva da economia brasileira no cenário internacional.

## QUALIDADE DOS INDICADORES

Para uma avaliação séria dos resultados das novas políticas adotadas sobre o ensino médio, é preciso começar observando duas coisas. Primeiro, que os indicadores quantitativos sobre aumento da escolaridade no nível fundamental e queda do analfabetismo são positivos, o que poderia indicar que os esforços do governo na última década foram bem sucedidos. Infelizmente, tais indicadores estão longe de obter confirmação pelos dados qualitativos derivados do desempenho dos estudantes no Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) e pelo número relativamente estável de analfabetos funcionais (34% da população brasileira). Em segundo lugar, dada a importância da educação infantil para toda a vida escolar posterior dos estudantes, e do

ensino médio para toda a vida adulta (profissional e social) desses mesmos estudantes, a lógica de dar prioridade ao ensino fundamental parece decorrer muito mais das oportunidades de financiamento dos organismos internacionais e das restrições orçamentárias decorrentes das sucessivas tentativas de ajuste das contas públicas do que de qualquer estratégia coerente de reforma propriamente dita. Não se trata aqui simplesmente de propor que as prioridades sejam diferentes, mas de chamar a atenção para a fragmentação das políticas educacionais e para as consequências danosas que podem decorrer daí na superação das enormes carências da educação brasileira.

## SEM IDENTIDADE

Uma dessas grandes carências é justamente a falta de uma identidade clara para o ensino médio, que já nasceu como uma espécie de desvio no incipiente sistema educacional. O que se chama hoje de ensino médio surgiu no Brasil no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, que ofertava um curso de preparação para a admissão às escolas superiores de medicina, engenharia e direito. Esse curso serviu durante muito tempo como balizador para as novas instituições de ensino secundário. Ao longo dessa trajetória, a educação secundária passou por várias reformas, finalidades e denominações (a de 2º Grau foi introduzida pela Lei 5.692/71

do regime militar), mas sempre persistiu uma dualidade estrutural entre dois tipos de escolas: as de cunho propedêutico voltadas para preparar os filhos da elite para a formação superior e as escolas de cunho profissional, destinadas aos desfavorecidos e às classes inferiores da sociedade de acordo com os documentos legais. A herança deixada para o atual ensino

contava com menos de 3 milhões de matrículas, atingindo cerca de 6,5 milhões em 1996. Apesar desse crescimento significativo da escolarização brasileira, somente 30% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio, enquanto a escolarização da mesma faixa etária na Colômbia é de 50% e na Europa é de mais de 80%. Além disso, é preciso

no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que parece indicar que estamos muito longe do ideal de escolarização desejada, em que todos possam usufruir de um ensino de qualidade capaz de preparar adequadamente os estudantes para a inserção no mundo do trabalho e, mais importante ainda, para o exercício pleno da cidadania.



Carlos Carvalho

médio foi uma rede desorganizada e com carências múltiplas, ao contrário do discurso oficial e do tratamento superficial que a mídia dá ao tema, destacando sobretudo as novas escolas da classe média de alta renda dos principais centros urbanos.

#### LONGE DO IDEAL

O ensino médio no Brasil atendeu a 7,8 milhões de alunos regularmente matriculados em 1999 e vem crescendo a uma taxa média de 11,5% ao ano. Esse crescimento acompanha a curva demográfica nacional (amadurecimento relativo da população) e também reflete o aumento da escolarização fundamental. Em 1991, o ensino mé-

dió contava com menos de 3 milhões de matrículas, atingindo cerca de 6,5 milhões em 1996. Apesar desse crescimento significativo da escolarização brasileira, somente 30% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio, enquanto a escolarização da mesma faixa etária na Colômbia é de 50% e na Europa é de mais de 80%. Além disso, é preciso

considerar com mais atenção os indicadores de repetência, evasão e defasagem idade/série. Em 1998, a taxa de repetência no ensino médio foi de 22,6%, acumulando uma queda de oito pontos percentuais desde 1995. Por sua vez, as taxas de evasão e de defasagem foram, respectivamente, de 4,4% e de 53,9% em 1998. Nota-se que a evasão escolar no ensino médio é pequena, mas isso reflete em parte o afunilamento da permanência dos estudantes ao longo da trajetória no sistema e, talvez, uma exclusão cada vez mais dura do mercado de trabalho. Por sua vez, a diminuição nas taxas de repetência precisa ser relativizada pela análise do desempenho dos estudantes

#### REDE FORMAL PRESSIONADA PELA DEMANDA

A rede formal de ensino médio é composta de escolas públicas (federais, estaduais e municipais) e escolas privadas. Segundo estatísticas do MEC, 69% das escolas de ensino médio são públicas e 31% são privadas. As escolas públicas estaduais recebem cerca de 80% do total de matrículas, são a principal fonte de formação média no país. A rede de ensino técnico federal absorve bem menos de 10% das matrículas. Cerca de 60% do total geral de matrículas são feitas no ensino noturno e, dos alunos matriculados que estudam no noturno, mais de 70% trabalham. Note-se ainda que a participação da rede privada nesse nível de ensino vem diminuindo crescentemente nos últimos anos, ficando com apenas 16% das matrículas em 1998. Com o aumento significativo da demanda por ensino médio, a rede existente de escolas não consegue absorver o contingente de novos alunos que chegam a cada ano. Segundo o estudo recente de Carlos Alberto Gomes (2000:29), a média de alunos por estabelecimento varia de 212,4 nas escolas particulares até 510,9 nas escolas públicas estaduais. Para suprir a carência de vagas decorrente dessa demanda crescente, foram criados muitos cursos noturnos, utilizando-se as instalações de escolas de ensino fundamental sem condições adequadas de funcionamento.

## ESCOLAS PÚBLICAS DETERIORADAS

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), algo como 7,4% das escolas de educação básica não têm energia elétrica, enquanto 3,4% não têm rede de água. A situação é bem mais grave do ponto de vista pedagógico. O censo mostra que apenas 29,1% das escolas de ensino médio têm laboratório de informática e 69% têm biblioteca. Embora 61% das escolas tenham laboratório de ciências, muitos desses estão sem condições de funcionamento por falta de material ou por falta de pessoal especializado, e permanecem fechados a maior parte do tempo. Além disso, a média de alunos por turma no ensino médio chega a 38 (contra 29 do ensino fundamental). Isso dificulta ainda mais o acesso dos estudantes aos precários recursos que as escolas conseguem obter.

## A REFORMA SEGUNDO O GOVERNO

Diante dessas características gerais, a reforma educacional do ensino médio foi estruturada em cinco eixos segundo o governo: 1) a melhoria da qualidade de ensino, expressa pela reforma curricular; 2) a adoção de uma concepção clara sobre a identidade do ensino médio; 3) a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); 4) a promoção da expansão e do acesso; 5) a definição do financiamento. Desse, apenas a reforma curricular e o Enem foram efetivados. Como o governo federal considera que a reforma curricular proporcionou uma identidade formadora de caráter abrangente ao ensino médio, podem-se discutir os dois pontos em conjunto. O discurso oficial da qualidade é em grande parte meramente retórico, pois a única medida disponível para avaliá-lo fora

do contexto do *marketing* governamental é o próprio Enem. Finalmente, as grandes questões nem de longe respondidas em relação ao ensino médio são justamente as da expansão da rede pública e seu financiamento. A única resposta do governo até agora foi a criação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), que institui uma parceria (50% para cada lado) entre os governos estaduais e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para financiar projetos diferenciados em cada estado.

O principal eixo da reforma até agora foram as novas diretrizes curriculares (resolução CEB n.3/98) e os parâmetros nacionais para o ensino médio, aprovados no final de 1999. As diretrizes foram encaminhadas pelo MEC sem maiores discussões públicas, justificadas como sendo "a única maneira de melhorar a qualidade do ensino médio" segundo Rui Berger, titular da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec/MEC). De acordo com as novas diretrizes, as 2.400 horas/aula anuais do ensino médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento: linguagem e código (língua portuguesa, informática etc.); ciências da natureza e matemática; além de ciências humanas. Artes e educação física compõem a base comum obrigatória, enquanto as disciplinas de filosofia e sociologia são de caráter facultativo. A parte diversificada ocupará 25% da carga horária total e deve incluir pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deverá ter "caráter interdisciplinar e deve ainda levar em conta o contexto e o mundo produtivo".

## LANÇADO PORTAL DE EDUCAÇÃO PARA PAÍSES DE LÍNGUA LATINA

Entrou no ar em maio passado o Edunexo, um portal de serviços educativos voltado para os países da América Latina e Península Ibérica. O Edunexo pretende integrar estudantes de todas as idades, educadores, pais e instituições de ensino trazendo informações sobre pesquisas educacionais, bibliografias, notícias do setor, agenda de cursos e eventos, sugestões de atividades e outros serviços relacionados à Educação. Trata-se de iniciativa comercial, porém de acesso gratuito, tendo como parceiros o Submarino, o Arremate.com e a Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. O portal pretende servir como um local para o intercâmbio de novas idéias, estimulando discussões virtuais e abrindo espaço para a contribuição dos usuários. O endereço é: <http://www.edunexo.com>.

## FORMAÇÃO HUMANÍSTICA PREJUDICADA

Na prática, porém, o governo federal, ao elaborar essas diretrizes nacionais, deixa apenas 25% da carga horária para os estados, municípios e as próprias escolas organizarem as disciplinas e conteúdos, o que certamente se refletirá numa pequena presença de temas voltados para a formação humanística e cultural ou mesmo para os problemas do mundo do trabalho e a profissionalização. Como a reforma do ensino médio se dá ao mesmo tempo que a reforma do ensino técnico e da educação profissional, os cursos técnicos foram desvinculados do nível médio e estão sendo oferecidos concomitante ou seqüencialmente. Isso fará com que os alunos, que em mais da metade dos casos já apresentam defasagem idade/série, demorem mais dois ou três anos além do ensino médio para poder concluir uma formação minimamente aceitável para o mercado de trabalho.

# A distância entre o discurso oficial e a realidade do ensino médio lança um alerta para os formuladores de políticas, os educadores, os pais e os estudantes

## DEBILIDADES ESTRUTURAIS SE MANTÊM

Quanto ao Enem, o MEC espera com essa forma de avaliação mudar o acesso ao vestibular e verificar a qualidade do ensino que as escolas e sistemas de ensino estão oferecendo. O Enem também permitiria ao MEC controlar as ações das secretarias estaduais de educação na saída. Embora o exame seja precário como instrumento de avaliação, segundo dados divulgados em dezembro de 1998, por exemplo, de um total de 115.557 alunos que prestaram as provas, somente 4,6% obtiveram conceitos bom e excelente, enquanto 58,7% obtiveram regular ou insuficiente. Tais resultados sugerem que as debilidades estruturais do ensino médio se mantêm. Por outro lado,

segundo o Inep, para a grande maioria dos estudantes do ensino médio esse nível de escolarização é "terminal", ou seja, eles pretendem utilizá-lo como passaporte para o mercado de trabalho. Apenas 30% dos entrevistados pelo Inep declararam que pretendem ingressar na universidade. Mesmo assim, a universidade brasileira não consegue absorver essa demanda, refletida no grande aumento do número de inscritos nos vestibulares.

## INVESTIMENTO PRECÁRIO: REALIDADE DISTANTE DO DISCURSO OFICIAL

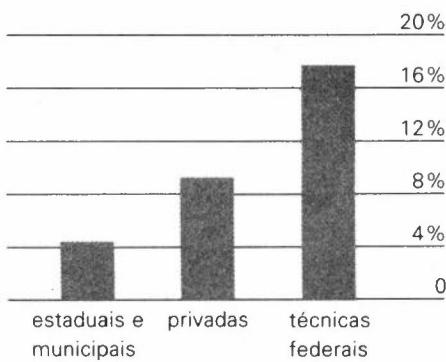
Finalmente, tudo isso nos leva a crer que são necessários mais investimentos públicos nesse nível de ensino. O gasto público anual brasileiro com o ensino médio é de aproximadamente 5% do agregado dos recursos investidos na educação. Esse é o nível de ensino que recebe menos recursos financeiros. De um total de 43,2 bilhões de reais gastos em 1997, o ensino médio respondeu por 2,06 bilhões de reais (valor corrente). Desse total, o governo federal gastou 513,5 milhões, os governos estaduais gastaram 1,5 bilhão e os governos municipais gastaram 50,8 milhões de reais. Há variações enormes quanto aos custos do ensino médio entre cursos, escolas, estados etc. De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cada esfera de governo possui prioridades e fontes de financiamento diversas para a educação. Na esfera federal, o governo deve destinar verbas para o ensino superior, na esfera estadual a responsabilidade do governo é com o ensino médio e, finalmente, a educação fundamental e, progressivamente, o atendimento à educação infantil são de responsabilidade dos governos municipais. Desta forma, os orçamentos federal, estadual e municipal destinam

valores diferenciados para a educação. A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, teve por objetivo principal a administração das verbas destinadas ao ensino fundamental e esperava-se que fosse capaz de reverter desigualdades regionais e promover a melhoria da educação fundamental. O ensino médio ficou órfão desses recursos. Embora o financiamento do ensino médio seja prioridade dos estados de acordo com a LDB, tanto os municípios como o governo federal ainda mantêm escolas de ensino médio, mas a tendência que já se manifesta é de uma retirada dessas esferas de governo da oferta de vagas no ensino médio. Com isso, a falta de recursos e de escolas para garantir que a expansão das matrículas não seja meramente quantitativa fica ainda mais dramática.

A distância entre o discurso oficial e a realidade do ensino médio lança um alerta para os formuladores de políticas, os educadores, os pais e os estudantes. Para isso será suficiente apenas mudar os currículos? Será possível continuar ignorando a dura realidade dos baixos salários, das más condições de trabalho e da formação precária dos professores, especialmente nas redes estaduais que estão absorvendo o grosso das novas matrículas do ensino médio? Será possível para o número crescente de alunos que chegam, a duras penas, ao ensino médio esperar ainda mais tempo para poder tentar obter um bom emprego cada vez mais escasso? Parece-me claramente que não.

## ALUNOS QUE PASSAM NO VESTIBULAR

Probabilidades de ingresso segundo o tipo de escola freqüentada no curso secundário



Fonte: Alceu G. de Pinho. *Algumas características acadêmicas e socioeconômicas dos ingressantes na Universidade de São Paulo.*

Fonte: *Conjuntura Política* n. 8, Centro Virtual de Estudos Políticos, <http://cevp.ufmg.br/bacp>

Eliane Machado, pedagoga e mestrandona em Educação.

# Políticas de currículo: qual o espaço da diversidade?

Elizabeth Macedo

Subliminarmente se trabalha um projeto de educação — Parâmetros Curriculares Nacionais — a fim de produzir uma unidade uniforme de pensamento e formato únicos, obedientes aos ditames oficiais.

Os 'consumidores' de um ensino 'avaliado' e 'privatizado' vão poder formar mãos-de-obra em níveis diversos, mas únicos, alijados da realidade e do socialmente aceito

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1995, o panorama educacional brasileiro vem sendo modificado por uma série de medidas governamentais que têm definido uma política curricular cujas marcas principais são a centralização e a homogeneização. Essa política é constituída por uma série de mecanismos. A primeira tentativa de controle da experiência curricular, empreendida pelo Ministério da Educação (MEC) recebeu o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados para servirem como a base comum nacional definida pelo artigo 26 da LDBs. Por decisão do Conselho Na-

cional de Educação (CNE), no entanto, os PCN foram considerados não obrigatórios, cabendo aos estados, municípios ou às unidades escolares a decisão quanto à sua adoção. Ainda assim, o MEC lançou-se em uma campanha para os professores (PCN em ação) e de vídeos para facilitarem a implementação do guia curricular.

Complementando os mecanismos de controle direto, o MEC vem aprimorando o sistema de avaliação curricular, realizado fundamentalmente pela medida do rendimento dos alunos em momentos específicos de sua escolarização. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) tem sido aplicado a alunos de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental das escolas públicas do País, ainda que não haja padrões de desempenho obrigatórios em nível nacional. De forma semelhante, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem buscando avaliar o desempenho de alunos no ensino médio, embora neste caso se constitua em exame facultativo. Em ambos os casos, no entanto, os resultados da avaliação não são capazes de informar aos sistemas de ensino avaliados quais as suas deficiências e, menos ainda, de apontar mecanismos que contribuam para o aprimoramento das atividades curriculares. Ao contrário, podem apenas expor os sistemas deficientes em tabelas comparativas de desempenho final, elevando ao máximo os efeitos punitivos associados às avaliações.

Além da avaliação de desempenho

do aluno, o controle sobre as atividades curriculares se faz por intermédio do controle dos livros didáticos. Já há muitos anos os relatórios do Banco Mundial para a América Latina têm chamado a atenção para o fato de que o controle do livro didático parece ser mais eficiente nas definições curriculares do que a própria implantação de currículos nacionais. O Programa de Avaliação do Livro Didático do MEC objetiva avaliar os livros didáticos produzidos no País por critérios de correção e adequação, direcionando a escolha dos professores.

Esse conjunto de medidas configura uma política educacional que tem centralizado as decisões curriculares no plano nacional. Dos anos de 1930, em que a política curricular deveria assegurar a identidade nacional como forma de contraposição ao comunismo, às propostas conteudistas da década de 1980 ancoradas no pensamento marxista, a idéia de centralização foi muito forte no País. A marca distinta destes anos de 1990 parece ser o contorno político que reveste as medidas implementadas. Trata-se de um projeto realizado num panorama político neoliberal em um país que busca se inserir num mundo economicamente globalizado. É, portanto, um projeto que fala em uma política nacional de currículo, tendo por horizonte os padrões internacionalizados de formação de mão-de-obra para os países periféricos.

Nesse cenário, a centralização cur-

ricular cumpre objetivos de privatização da educação pública, em duas vertentes principais. A educação é transformada num produto de venda, com a qualidade aferida pela medida do atingimento dos padrões pré-estabelecidos. A atuação do Estado no sistema educacional seria balizada não pela intervenção no sentido de construção de uma escola de qualidade, mas pela certificação dos estabelecimentos que permitiria aos “consumidores” com maiores possibilidades de escolha a aquisição de um bem melhor. Nesse sentido, a associação entre Estado e cidadão é substituída pela lógica que gera as relações entre prestador de serviços e consumidor. A segunda vertente se estabelece na medida em que a definição dos padrões almejados pelo guia curricular atende diretamente às demandas do mercado de trabalho, passando o sentido da educação a ser determinado por regras que lhe são externas. Essas regras, associadas às expectativas do mercado, têm por base a eficiência e a lógica sistêmica, negando a produção cultural dos diversos grupos sociais.

Apesar do caráter homogeneizador de uma política curricular baseada em padrões de desempenho, o documento com mais visibilidade hoje — os PCN — tem como pilar central a formação do cidadão, com respeito à pluralidade e à diversidade culturais. Trata-se, no entanto, de uma contradição apenas aparente.

A formação do cidadão é, segundo Labaree, (1997), uma das mais fortes metáforas da educação americana, convive com duas outras: a da promoção individual e a do desenvolvimento econômico. Os discursos educacionais brasileiros, e os PCN são dele um exemplo, também parecem contemplar essas três grandes vertentes. Educa-se para a cidadania; educa-se para que o

O documento define a cidadania a partir do domínio de conhecimentos socialmente elaborados, sem questionar quem define os conhecimentos que precisam ser efetivamente dominados, a serviço de que grupos opera tal definição ou que formas culturais são alijadas de tal seleção

sujeito seja alguém na vida; e educa-se porque país educado é país desenvolvido. O que significa, no contexto de interseção dessas metáforas nos PCN ou nas diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a educação para a cidadania?

Os PCN (1998) entendem que o currículo é constituído por um conjunto de experiências que deve permitir ao aluno “fazer um determinado percurso (...) o da cidadania” (p.40). Para tanto, continua o documento, é necessário garantir a todos os estudantes “o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania”. Ao mesmo tempo em que propala o cuidado com a formação do cidadão, o documento define a cidadania a partir do domínio de conhecimentos socialmente elaborados, sem questionar quem define os conhecimen-

mentos que precisam ser efetivamente dominados, a serviço de que grupos opera tal definição ou que formas culturais são alijadas dessa seleção. Esse conceito de cidadania tutelada por critérios e sujeitos indefinidos permeia o documento: “O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (p.12). Novamente, fica a pergunta acerca de quais recursos culturais são, dessa forma, transformados em irrelevantes?

Os critérios que norteiam a seleção do que são conhecimentos ou recursos culturais relevantes podem ser inferidos do documento. O primeiro deixa patente a associação entre as metáforas de escolarização identificadas por Labaree. Na medida em que a globalização econômica exige novos padrões de competência, “os sistemas educativos devem responder a essas

## EDUCAÇÃO – 1996

	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade			Taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil	14,7	14,5	14,8	91,2	90,6	91,8
Região Norte Urbana*	11,6	11,2	11,9	92,1	92,1	92,2
Região Nordeste	28,7	31,1	26,6	86,4	84,8	88,0
Região Sudeste	8,7	7,5	9,9	94,1	93,9	94,3
Região Sul	8,9	7,8	9,9	93,6	94,1	93,0
Região Centro-Oeste	11,6	11,3	11,8	92,9	92,5	93,4

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1996. Rio de Janeiro: IBGE, v.18, 1998.

\*exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

## A transformação de um determinado conhecimento em oficial nega muito mais do que as demais formas de conhecimento, nega formas de vida de sujeitos reais

necessidades" (p.12), tanto como forma de garantir o desenvolvimento econômico do País como para viabilizar a inserção do sujeito no mercado de trabalho — "a importância do investimento educativo em produtividade" (p.12). Tal associação envolve o deslocamento do conceito de cidadania da esfera pública para as práticas de consumo, como nos alerta Garcia Canclini, (1995). Segundo o autor, no contexto do mundo globalizado, as formas de o sujeito se conceber como participante ativo de um grupo estão impregnadas do exercício do direito de consumir tanto bens como informações tornadas disponíveis pelos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, o exercício da cidadania seria independente do acesso a uma base comum de conhecimentos. Tal acesso, no entanto, poderia viabilizar a construção de uma cultura do trabalho, que facilitaria padrões de comportamento úteis à

participação do sujeito no mercado produtivo e, consequentemente, de consumo.

O segundo critério diz respeito à formação ética dos sujeitos, e introduz as temáticas da diversidade e da diferença. Seguindo a linha geral do documento, essa formação ética é também tratada na perspectiva do acesso ao conhecimento, que premitiria "compreender o mundo e compreender o outro" (p.11). A questão que se propõe é em que medida o acesso a uma seleção determinada de "conhecimentos socialmente relevantes" pode viabilizar a compreensão do outro cujo padrão cultural é desvalorizado como incapaz de propiciar "a intervenção e a participação responsável na vida social"?

Essa questão só pode ser respondida pelo documento na medida em que a pluralidade é entendida como convivência pacífica entre os diferentes grupos, negligenciando-se os conflitos

que certamente estão presentes em uma sociedade plural. Como o documento assume que uma educação plural deve buscar construir um espírito de tolerância às diferenças, torna-se possível a assimilação das variantes culturais na cultura hegemônica, ou seja, no conhecimento socialmente elaborado. Dessa forma, as manifestações culturais não hegemônicas são ponto de partida para a assimilação dos saberes socialmente elaborados.

A valorização da cultura hegemônica como ponto de chegada passa a entender a pluralidade apenas como a convivência de uma diversidade de sujeitos e culturas no ambiente escolar. Os padrões de desempenho universalmente válidos são, no entanto, estabelecidos não pela negação explícita dessas culturas, mas independentes delas, e jogam numa zona de ilegitimidade todas as demais manifestações. Na medida em que o currículo constitui um ambiente simbólico, material e humano, introduzindo os sujeitos "a uma forma particular de vida" (McLaren, 1997, p. 216), a transformação de um determinado conhecimento em oficial nega muito mais do que as demais formas de conhecimento, nega formas de vida de sujeitos reais, cria um sentimento de não pertencimento, de alijamento do socialmente aceito.

### MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE POR SEXO E COR — 1996

	Média de anos de estudo				
	Total	Homens	Mulheres	Branca	Preta e Parda
Brasil	5,3	5,2	5,4	6,2	4,2
Região Norte Urbana*	5,2	4,9	5,4	6,3	4,7
Região Nordeste	3,9	3,6	4,2	4,8	3,5
Região Sudeste	6,0	6,0	6,0	6,6	4,9
Região Sul	5,8	5,8	5,8	6,0	4,3
Região Centro-Oeste	5,5	5,2	5,5	6,3	4,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1996, [CD-ROM]. Microdados Rio de Janeiro: IBGE, 1997.

\*Exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

**Elizabeth Macedo**, professora adjunta do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Uerj.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- GARCIA CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- LABAREE, D. American struggle over educational goals. *American Education Research Journal*, 34(1), 1997, pp. 39-82.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Ivone Gebara

Pedro Eclélio Institutional e Madalena Sem Terra fazem (cantam) um desafio sublinhado ao som de sanfonas. O estilo é dos repentistas. Madalena quer "celebrar a vida de outro jeito", Pedro é agressivo (não tem argumentos), recusa os sonhos de Madalena aos quais chama de 'pecado'. Teologia, política, liberdade, direitos. Termina tudo em dança

# DIÁLOGO ENTRE PEDRO ECLÉSIO INSTITUCIONALIS E MADALENA SEM TERRA



Pedro Eclélio Institutional e Maria Sem Terra foram convidados para um diálogo público na Praça do Diário em Recife. Era noite de lua e de festa, festa de Santo Antônio, santo conhecido como casamenteiro. Muita gente estava presente para ver se um possível 'namoro' podia sair entre os dois. Sanfoneiros, cantadores, poetas e poetisas foram convidados e estavam atentos para depois mostrar a sua arte e compor seus repentes. O tema era 'alto' e difícil para o povo, mas o apresentador era um bom artista e soube como atrair a população. Disse que o 'mote' era discutir se as mulheres po-

diam estudar as coisas da religião como os padres e os pastores. Envolveu o tema nas coisas que o povo nordestino gosta de ouvir. Falou da força do homem e da fraqueza da mulher, falou da sogra e da nora, dos cornos e dos 'cabra macho', falou das mulheres fortes do sertão e das meninas que faziam a noite. Ninguém resistiu ao charme do artista e só queriam ouvir os dois debatedores em ação. Tiraram a sorte e foi então que Pedro Eclésio ganhou e começou a conversa entremeada de acordes de violão.

Para que estudar teologia, menina? Isto não é coisa para você. Por que entrar onde não é chamada e querer fazer o que não deve? Afinal, isto não vai lhe servir para nada. Cuide das coisas de sua responsabilidade! Aceite o lugar em que a natureza lhe colocou!

*Mas eu, eu gostaria de entender melhor e falar de meu jeito dessas coisas de que vocês falam: de Deus, de deuses, de espíritos que nos habitam, de crucificados, de mortos e ressuscitados. Eu queria contar para tanta gente as coisas que me aconteceram, os pensamentos que tive, as coisas belas que descobri. Eu queria subir nos púlpitos, entrar nas universidades, ir pelos sertões e pelas matas contando as minhas histórias, trocando histórias, vivendo e aprendendo da sabedoria das pessoas. Queria livremente falar de Jesus e de suas amigas e amigos. Queria celebrar a vida de outro jeito...*

Isto é pretensão perigosa. Isto é

cobiça do lugar alheio. É esquecimento da vontade do Altíssimo, do Senhor de todas as coisas. É negação da vocação que Deus lhe deu. Isto é querer virar macho sem ser.

*Não é não, 'seu' Pedro. Isto é chama dentro de mim. É como um fogo que queima e me faz desejar dizer as coisas bonitas que descubro de meu jeito. É como se eu sentisse que falta dizer coisas de Deus que vocês ainda não disseram ou falta calar o que vocês continuam dizendo.*

Pois deixe de fogo menina, antes que 'lhe' joguem na fogueira e 'lhe' queimem inteirinha. Que atrevimento, Madalena! Você não é só Sem Terra, mas é Sem Vergonha. Querer ocupar o que não é seu? Entrar em lugares já cercados e habitados por outros? Você não sabe que isto é pecado? Outras mulheres cometeram este pecado e se deram muito mal. Parece até que você não tem memória?

*Pecado? Pecado para mim é outra coisa 'seu' Pedro Eclésio. Pecado é não deixar a vida crescer, é não dar oportunidade para as pessoas e dominar seu pensamento e seu corpo... 'Tá' vendo que nós sentimos e pensamos de um jeito diferente! E quero ainda dizer que memória eu tenho, e é por causa dessa memória que me lembro das mulheres que foram queimadas, das que foram silenciadas de muitos lugares do mundo. Somos muitas a sofrer da intolerância de vocês... E, fique sabendo que é a lembrança delas que me dá mais garra para lutar.*

Está vendo, menina, é claro que somos diferentes e por isso cada um

tem que ficar no seu lugar. **Nós homens estamos contentes com o lugar que Deus nos deu** e vocês é que são as insatisfeitas, as que estão sempre reclamando. Olhe, a palavra hoje tem que ser ordem, lei, hierarquia, autoridade. Sem isso, a confusão toma conta do mundo. Veja lá, dona Madalena Sem Terra: quando umas meninas como a senhora furaram o cerco e foram estudar nos seminários teológicos foi uma catástrofe. Namoros inesperados aconteceram, seminaristas abandonaram a carreira, pensamentos heréticos começaram a aparecer, as autoridades maiores começaram a ter dor de cabeça. A desordem tomou conta da teologia e desordem não leva a nada.

*Então... foi por isso que em alguns lugares decidiram que não podemos estudar teologia juntos, mulheres e homens? Imagine, parece que continuam a ter medo de nós. Por isso, continuam calando a nossa voz ou apenas nos aceitando quando a gente repete as mesmas coisas que vocês gostam de ensinar.*

É isso mesmo, moça. Precisamos restabelecer a ordem, o respeito às legítimas autoridades, **a tradição de nossa Igreja**. E vocês mulheres, assumam o lugar designado por Deus. Sejam boas mães, boas esposas, boas filhas, boas religiosas, boas fiéis da Igreja.

*'Seu' Pedro Eclésio, o senhor fala como se não conhecesse os desafios do mundo de hoje, como se não conhecesse o movimento feminista mundial e suas propostas até na educação teo-*

lógica. Nós mulheres gostaríamos de construir na comunidade cristã uma educação teológica diferente.

E o que é educação teológica diferente? Seria só deixar vocês entrarem nas escolas de teologia e mexer com a tradição de tantos séculos? Seria deixar vocês inventarem uma porção de coisas em relação à Bíblia e encher a cabeça das pessoas de suspeitas? Seria deixar vocês fazerem desestruturação da teologia como se ela fosse um ‘quebra-cabeça’ sem uma lógica a ser respeitada? Seria permitir que as igrejas gastassem inutilmente nosso rico dinheiro com seus estudos para depois vocês ficarem em casa cuidando da família?

*Educação teológica diferente é uma exigência para mulheres e homens. É a possibilidade de criar juntos outras interpretações da vida e outras relações de exercício do saber e do poder. É resgatar da tradição de Jesus, de suas discípulas e discípulos, os valores que ajudam a respeitar as diferenças, a acolher e amar os que estão à margem, a ouvir a voz daquelas que nunca têm chances de falar. É criar enfim um outro tipo de relações que permitam o pluralismo das imagens de Deus e uma partilha mais democrática de poderes e saberes nas igrejas.*

Partilha democrática, Madalena Sem Terra, **isto é política na Igreja** e na Igreja não fazemos política apenas vivemos o que recebemos do Senhor Jesus.

*Não se esqueça que Jesus fez a política dos pobres, das mulheres e*

*das crianças, dos excluídos pelos sistemas de poder de seu tempo. Fazer política com amor é só tentar organizar as relações humanas na justiça e no direito, no respeito pelas pessoas e por todos os seres vivos. O senhor já pensou se a gente ensinasse teologia assim? O senhor já pensou se a gente pudesse permitir às pessoas de não só aprenderem dos livros e repetirem coisas como papagaios, mas se as ajudássemos a ouvir a voz interior dentro delas, se as ajudássemos a tentar captar as experiências profundas umas das outras, se as ajudássemos a saber expressar a sua busca? A teologia não precisa ser ciência como as outras. Nem precisaria se chamar de teologia! Bastaria que fosse uma sabedoria de vida partilhada. O senhor já pensou se a gente parasse de falar de Deus e acreditasse simplesmente que ‘estamos em Deus’, que vivemos desse mistério para além de nossas palavras?*

Madalena, Madalena você está fazendo demagogia e chamando isso de democracia e de educação religiosa. Você está semeando o erro e a insegurança no meio das verdades de nossa Igreja. Só a “verdade da Igreja nos tornará livres”, não se esqueça!

*Verdade, mas qual é a verdade da Igreja? Qual é a verdade de Jesus de Nazaré? Qual é mesmo a verdade que nos tornará livres?*

Mais uma vez, Madalena você está querendo me confundir e querendo introduzir comportamentos anárquicos nas igrejas e nas escolas de teologia. Você está querendo ocupar uma

**‘terra’ que não é sua e falar de coisas as quais você não entende.** Sua fala não tem tradição, sua fala não pode ser encontrada na tradição dos padres de nossa teologia, sua fala não tem consistência canônica e nem científica. Se eu pudesse já a declararia herege e só não o faço porque neste final de século iam pensar que eu era retrógrado!

*‘Seu’ Pedro Eclésio Institutional, saiba que este jeito diferente de fazer teologia existe espalhado por muitos cantos do mundo. Ninguém segura o sopro do Espírito... Já não estamos agüentando o cheiro de mofo em suas escolas, nem a chatice de seus conceitos, nem a mesmice de seus ensinamentos... E mais, quero ainda dizer...*

Madalena, mal tivera tempo de terminar a sua frase que o sanfoneiro sentindo a discussão muito acirrada resolveu intervir. Aquela conversa não levaria a nada naquele momento. Então, deu um acorde dobrado e o povo começou a se balançar, a mover o corpo, a dançar ao ritmo da **música quente**, daquela **que ‘teologicamente’ faz bem ao corpo e ajuda a sorrir** apesar dos pesares. E foi muita dança madrugada adentro, quando a lua já bem alta no céu acenava lentamente para os primeiros raios de sol. Ela os chamaava alegremente pois queria continuar sua viagem para o outro lado do mundo.

Ivone Gebara, teóloga católica e escritora.

# Cabaré Davida: informação para a rua

Flávio Lenz

Uma instituição persiste em converter hipocrisias ( fingem não ver, não querem ver) a contemplar (sentido da palavra 'teatro') uma realidade em que se misturam corpo, sexo, amor, morte. O texto é a narrativa expositiva da existência de um 'cabaré' onde nos encontramos ('seu' Lorival somos todos nós), e é denúncia de burocratas preconceituosos

A peça *Cabaré Davida*, como toda obra teatral, vive de um conflito, a ser ou não solucionado. Um velho freqüentador de bordéis, 'seu' Lorival, enfrenta um problema que não teve na juventude: as mulheres com quem sempre se divertiu sexualmente, do jeito mais intuitivo e natural, mudaram e querem agora incluir um extra na hora H. 'Seu' Lorival é um boêmio escolado, acha que sabe tudo da noite e das meninas — como intimamente se refere a elas — e está 'bronqueado' com a novidade. "Eu sempre vim na zona e nunca usei isso, Linda. Não vai ser agora, burro velho, que eu vou botar vela no meu mastro de navio", diz às tantas para uma companheira de muitos anos, por quem tem um carinho danado. O leitor já percebeu, como o espectador que assiste à peça nas praças, que a novidade é a camisinha.

Mas se entendeu assim, se enganou, como os espectadores lá na rua. O preservativo masculino não é novidade nenhuma. Diz a História que existe desde o século XVI, feito de tripa de carneiro. A novidade, no duro (sem trocadilhos), é a Síndrome da Imunodeficiência Humana, a Sida, ou Aids. Esta, sim, entrou há muito pouco tempo em nossas vidas — são menos de quinze anos de visibilidade, de campanhas. É o vírus HIV, então, o problema do seu Lorival, das meninas e de todos nós.

Na peça *Cabaré Davida*, o equívoco tem o seu propósito. A camisinha é

um meio de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, como também da gravidez, coisa que quase todo mundo sabe. Mas, para chegar a usá-la, uma pessoa precisa de mais informações, de conhecimento sobre o HIV, as formas de transmissão, as consequências de se contrair o vírus. Precisa saber mais sobre a Sida, para então tomar uma atitude. E aí está o desafio dessa iniciativa: tentar elevar o conhecimento das pessoas para que elas, então, adotem comportamentos mais seguros diante da Aids/Sida.

Educação, informação, conhecimento, atitudes, práticas e comportamento, as palavras-chave deste trabalho. O teatro popular, a arte, um meio de alcançá-las.

## AMADORES E PROFISSIONAIS

Praça Mauá, 6 de setembro de 1999. Dirigidos por Zózimo Bulbul, a cafetina Isaurinha, as prostitutas Linda e Ritinha, o velho Lorival, o jovem Áureo, um terceiro cliente e o garçom apelidado de Garça estréiam uma temporada na capital e no interior do Estado do Rio. Com boa cobertura da imprensa, mas muito trabalho de infra-estrutura (transporte, palco, cenário, luz, som e que tais), *Cabaré Davida* arranca umas gargalhadas do público-alvo, profissionais do sexo e seus clientes — informação sem humor não tem graça. Pouco mais de cem pessoas, é um bom começo, num tradicional local de prostituição. Quando a peça termina, os atores descem do palco e

distribuem preservativos e manuais de prevenção.

Essas cenas se repetirão num palco à beira-mar em Macaé, num anfiteatro de Cabo Frio, em um teatro de Barra Mansa (duas vezes), no cais de Angra dos Reis, em um minicirco de Campos, em praças de Duque de Caxias e São João de Meriti, na rodoviária de Niterói. A temporada se encerrou em junho de 2000, no Teatro Armando Gonzaga (Marechal Hermes, Rio), com duas apresentações para convidados. Ao longo de todo esse tempo, uma clara constatação: amadores do sexo, e não só profissionais, gostam do espetáculo, aplaudem, se divertem. Um grupo de professoras de escolas estaduais — dos trinta aos sessenta — dá gargalhadas com as brigas de Linda e Lorival, os trejeitos do Garça, o espanto de Ritinha com o jovem Áureo, um boneco de três metros de altura. A peça confirma seu *slogan*: “uma comédia para profissionais e amadores do sexo que ensina tudo sobre Aids”.

Eis que entra em cena a cafetina, nossa gorda-loura-felliniana Angela-Isaurinha, uma prostituta da Praça Tiradentes, e se dirige ao público para, em primeiro plano — demais atores e cenário de bordel ao fundo —, perguntar: *Mas gente, o que vocês acham? Será que o Lorival vai tomar uma decisão na vida? Será que ele vai se convencer de que é preciso usar o tal preservativo? Ainda mais agora, que ele vai ficar muito bem informado. Vai fi-*

*car sabendo, por exemplo, que a Aids é transmitida por um vírus chamado HIV, que enfraquece o organismo e faz a gente pegar várias doenças sérias. Ele também vai ficar sabendo que o vírus HIV passa pelo sexo vaginal, anal e até pelo oral, quando a gente não usa camisinha; passa pelo sangue, por isso só devemos usar agulhas descartáveis e nunca uma agulha que outra pessoa já usou; e passa também de mãe pra filho, na hora do parto ou pela amamentação, quando a mãe está infectada. Vocês sabiam disso, pessoal? Pois é, eu acho que o Lorival não sabia, mas agora, com toda a conversa da Linda, da Ritinha, e o manual*

*que está lendo, ele vai se convencer. Querem apostar?*

É um momento de muita atenção, além de especial no projeto: uma prostituta, na vida real, ensina colegas, clientes, professoras, adolescentes, transmitindo-lhes precisas informações. No jargão técnico, quando se trata das profissionais do sexo que estão na platéia, é a educação pelos pares. Num passo ainda maior, uma forma ímpar, incomum e improvável de educação: a prostituta-atriz, do alto de seu palco iluminado, com o comando e a voz da cena, captura os sentidos de professoras, donas de casa e esposas, de adolescentes iniciando sua vida sexual (é



bom lembrar que a epidemia cresce entre mulheres — muitas delas esposas fiéis —, jovens e moradores do interior). Quanto aos clientes, já são presa antiga das educadoras da vida no tema sexo. Com a Aids, e a atenção especial dada às profissionais do sexo por governos e organizações não-governamentais (ONGs), a inquietação e a resistência de 'seu' Lorival vêm sendo enfrentadas com eficiência cada vez maior.

#### **BUROCRATAS E MORALISTAS**

Para não parecer que é tudo muito fácil e bacana, vale tratar das dificuldades. O projeto previa dezessete apresentações e só conseguiu fazer doze, num período de dez meses. O público das seis cidades que ficaram faltando (Petrópolis, Belford Roxo, Nova Iguaçu e mais três áreas de prostituição da capital, Vila Mimosa, Praça Tiradentes e Lapa) não viu a peça por causa dos burocratas e moralistas de plantão. O projeto conta com som, luz e cenário próprios, além da equipe, mas não dispõe de palco e transporte para carga e pessoal, além de precisar de quadro de energia na rua e local para os atores trocarem de roupa. Tudo isso implica parcerias com as prefeituras, muito bem-sucedidas na maioria das apresentações. Mas quando se busca na capital do estado infra-estrutura para apresentar uma peça sobre Aids, da organização não-governamental Davida — Prostituição, Direitos Civis, Saúde, tudo se torna muito difícil.

Embora a cidade viva repleta de palcos para eventos diversos, embora o tema do espetáculo seja obviamente relevante (o Rio é a segunda cidade do País em casos de Aids), embora o projeto já tenha uma história para contar, surgem obstáculos oficiais diversos, corpos moles e má vontade. Na única apresentação de rua na cidade, a da

**A peça *Cabaré Davida* é parte, assim, de um amplo projeto de enfrentamento do estigma, do preconceito e da discriminação que ainda sofrem as Capitus**

Praça Mauá, a equipe teve que conseguir toda a infra-estrutura sozinha: palco emprestado, transporte e gerador de luz, pagos pela instituição, divulgação, autorização para uso do local. Nas outras três cidades, a burocracia ou a falta de empenho, interesse e competência dos setores de Saúde e Educação imperaram.

As parcerias são elemento fundamental em projetos como este, de intervenção comportamental no campo da Aids. A maior delas é estabelecida com o governo federal (Coordenação Nacional de doenças sexualmente transmissíveis e Aids do Ministério da Saúde), que financia limitadamente, com recursos da Unesco, o projeto: pessoal, alguns equipamentos e consultorias, preservativos, até figurinos, no caso do *Cabaré Davida*. Parceria que, diga-se, tem origem numa longa trajetória da sociedade civil, a cada dia mais bem compreendida pela sociedade e pelo governo. No campo específico das ações pelos direitos civis das profissionais do sexo, iniciadas em 1987 com o I Encontro Nacional de Prostitutas — idealizado por Gabriela Silva Leite, diretora de Davida —, a parceria com o governo federal é de 1989. Num caso raro de continuidade administrativa e política, prossegue desde então. Mas, evidentemente, não é possível prover tudo. E, mais do que isso, firmar parcerias também com ór-

gãos governamentais locais constitui importante passo para ações e políticas públicas democráticas e participativas, que garantam benefícios reais para a população.

Além disso, nem todos os governos e ONGs juntos podem fazer tudo. Pessoas físicas e a iniciativa privada também são parceiros fundamentais para a sociedade civil. Ainda assim, é possível deparar-se com um autor de música que, mesmo para um evento não-comercial, educativo e sem fins lucrativos, é incapaz de dispensar direitos autorais.

#### **ELE E NÓS**

A peça *Cabaré Davida* é parte, assim, de um amplo projeto de enfrentamento do estigma, do preconceito e da discriminação que ainda sofrem as Capitus. Das apresentações experimentais, em 1994, à retomada em 1999 do projeto, que inclui um vídeo do espetáculo, já produzido, *Cabaré Davida* representa uma nova conquista no longo trabalho pela organização das profissionais do sexo e pelo fortalecimento de sua auto-estima.

No fim da peça, 'seu' Lorival informado e quase convencido, as educadoras Isaurinha, Linda e Ritinha arquitetam o "golpe de misericórdia no velho". Tiram do fundo do baú uma antiga canção, muitas vezes dançada por Lorival e sua 'sempre-viva' paixão na zona, a esperta Linda. A proposta é incentivar, com o romantismo, a lembrança e o companheirismo, o primeiro dos difíceis passos necessários para a mudança.

'Seu' Lorival topa e o conflito é solucionado? 'Seu' Lorival somos nós.

**Flávio Lenz**, jornalista, autor de *Cabaré Davida*, diretor de Comunicação e Prevenção da ONG Davida.

# Desafios da economia popular solidária (EPS)

Armando de Melo Lisboa

A globalização (não a comunidade global justa) injusta multiplicou pessoas desamparadas do mercado e desprotegidas do Estado, e possibilitou a emergência de alternativas econômicas não restritas ao localismo. As EPS enfrentam desafios de toda ordem, de certificação, de marco legal, de autogestão, de cadeia produtiva... Cada um deles revitaliza a experiência da socioeconomia solidária capaz até de reaquecer o sonho da Pátria Grande de Bolívar

## O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR...

Hoje há um espaço extremamente próprio para construir alternativas econômicas. As pessoas estão desamparadas pelo mercado, desprotegidas pelo Estado e desiludidas com as utopias tradicionais. Este campo é como um vulcão emergindo e explodindo, com forças muito grandes e caóticas, quando é mister ter muito cuidado, mesmo porque se trilham caminhos novos...

Aos poucos está ocorrendo uma verdadeira corrida em busca dos caminhos de alternativas econômicas solidárias. Uma moda, talvez, mas também, sem dúvida, uma verdadeira revolução molecular. Ela surge por todos os lados do espectro ideológico (internacionalmente pelo Banco Mundial e de organizações do Terceiro Setor; no Brasil também pelo Sebrae e pelo Programa Comunidade Solidária do atual governo) que cada vez mais, por exemplo, disponibiliza recursos mediante os mais variados fundos ou bancos de microcrédito popular.

Nos países capitalistas centrais observa-se especialmente a expansão das redes de comércio justo. Nestes mesmos países e em outros, como no caso particular da Argentina, crescem as experiências de Rede de Trocas com moedas sociais. Aqui no Brasil, em vez de centrar os esforços na construção de moedas comunitárias, configura-se um “setor econômico popular-solidário” com inúmeros empreendimentos comumente designados como de Economia Popular Solidária (EPS), bem como hoje avança a perspectiva de articular política e economicamente redes (ou fóruns) entre eles (*desafio da constituição de redes*). Entretanto, no momento se apresenta o *desafio de conjugar estes caminhos* (comércio justo, moeda social e redes de EPS): esta é uma forte possibilidade em debate e já em construção.

A EPS surge a partir de iniciativas de base comunitária em geral construí-

das por organizações vinculadas aos setores populares. Trata-se de atividades produtivas que tanto se inserem no mercado quanto constituem redes de comercialização próprias (o mercado solidário). O campo da EPS, baseado na pequena empresa comunitária, na agricultura familiar, no trabalho doméstico, autônomo, nas cooperativas e empresas autogestionárias, aos poucos supera o *desafio do mercado* e viabiliza (e se visibiliza) sua competitividade nele, constituindo-se como uma alternativa a partir do interior das relações mercantis. Trata-se de outro circuito econômico diferenciado do mercantil-capitalista e do estatal no qual os pobres constroem suas próprias alternativas comunitárias de provisão material da sua existência ao longo de relações solidárias.

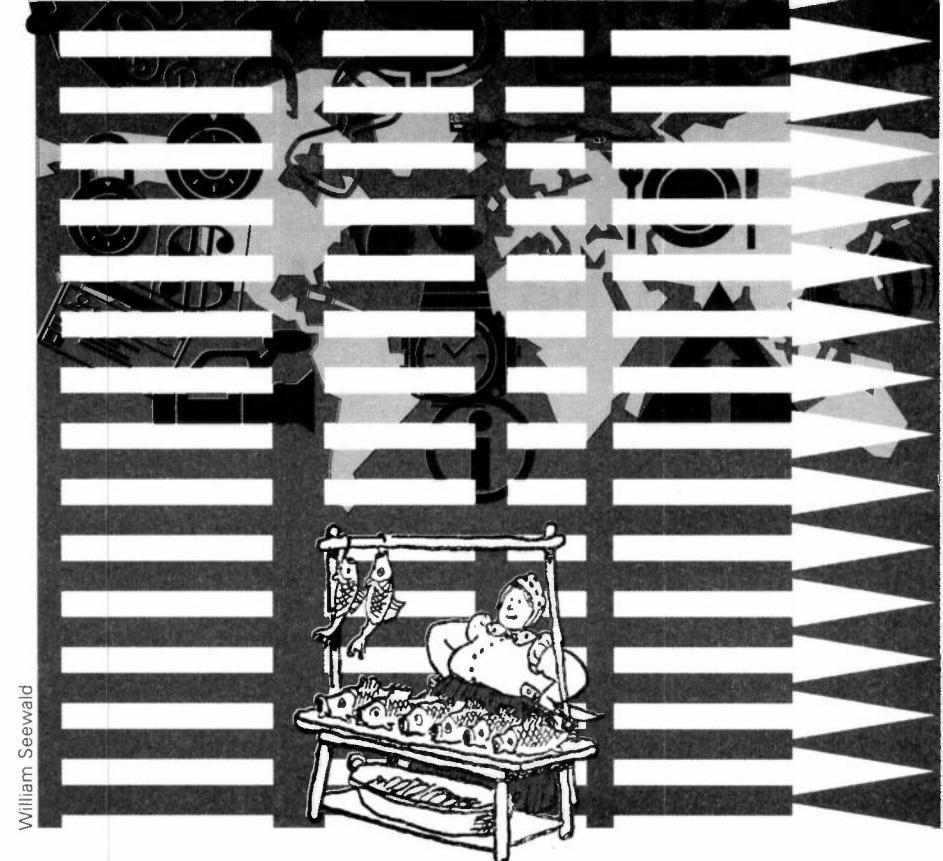
Estamos nos referindo, em geral, às pequenas unidades produtivas, às cooperativas habitacionais e aos mutirões na construção e conserto de casas, às formas associativas de produção de alimentos, vestuário, remédios, utensílios, artesanato, objetos de uso pessoal e pequenos serviços, bem como à agricultura familiar. Entretanto, não podemos caracterizar a EPS pela escala modesta ou pela defasagem tecnológica dos seus empreendimentos. A associação *Manos del Uruguay*, formada por dezoito cooperativas com mais de mil produtoras artesanais distribuídas em quarenta cidades, vem buscando dar mais qualidade aos seus produtos pela melhoria do desenho e da incorporação de novas tecnologias, automa-

tizando mesmo certos processos e exportando mais de 50% da produção.

Outro caso relevante é o dos galpões dos recicladores/cooperativas dos catadores de lixo (que surgem a partir de 1983 em Porto Alegre/RS). Hoje são dez galpões apenas em Porto Alegre, dezenas por todo o estado, sendo que em 1998 foi criada a Federação Estadual dos Recicladores. Também a maricultura em Santa Catarina, emergindo em 1986 a partir da transferência de avançadas e adaptadas técnicas de cultivo marítimo, já se constitui na principal fonte de renda de milhares de famílias em inúmeras comunidades litorâneas catarinenses (hoje o principal polo produtor brasileiro e entre os maiores da América Latina). Em 1999 também se criou a Federação dos Maricultores de Santa Catarina.

Destacamos ainda a experiência do Banco Palma\$, vinculado à Associação de Moradores do Conjunto Palmeiras (Asmocomp), em Fortaleza (CE). O Banco Palma\$ já financiou (microcrédito) centenas de empreendimentos no bairro (cerca de trinta mil moradores), e, com o seu cartão de crédito, o PalmaCard (aceito em aproximadamente cem estabelecimentos locais), estimula o consumo dos moradores no próprio bairro. Também contribui para organizar as costureiras do bairro com uma grife de roupas (a PalmaFashion), bem como realiza semanalmente uma feira dos produtos gerados localmente. Também implantou uma escola de socioeconomia solidária (PalmaTech). A partir de um seminário ("Mercado(s)olidários", março/2000) promovido por eles, constituiu-se o Fórum da Economia Solidária em Fortaleza.

Apesar de recentemente descobertas pelos intelectuais/governos, as atividades que dão substrato à EPS são muito antigas, e somente não eram visíveis para o olhar regido pelos parâmetros da razão econômico-social ilu-



minista. Há, porém, que distinguir. Os experimentos em curso exigem uma conceituação adequada (*desafio conceitual*): não podemos confundir o setor da economia informal (ou seja, atividades de tipo capitalista, mas fora da regulação institucionalizada), mera 'sombra' da economia de mercado, com o conjunto de pessoas que se dedicam a atividades econômicas sem a presença, muitas vezes, de relações de assalariamento, e que dependem da contínua realização do seu próprio fundo de trabalho para sua reprodução. Estas últimas, denominadas de EPS, são atividades (formais e informais) comunitariamente inseridas (ou seja, nelas têm grande peso os laços culturais e as relações de parentesco, de vizinhança e afetivas) que muitas vezes são realizadas por grupos de mulheres (existe uma perspectiva de gênero na EPS), não motivadas pela idéia de supervalorização do lucro (o que não significa que este não esteja presente), nem totalmente sujeitas ao mercado (interagem com ele) e aos controles burocráticos, por meio das quais as

pessoas satisfazem suas necessidades cotidianas de forma auto-sustentável (sem depender das redes de filantropia). Não há que romantizá-las, mas tampouco depreciá-las ou superá-las buscando alcançar o *topos* da modernização ocidental.

Não resta dúvida de que a EPS hoje encontra-se em vigorosa expansão em diversos planos, o que a está levando para novos patamares. Por um lado observa-se a consolidação dos atores pioneiros, em particular dos programas de geração de renda advindos das igrejas (como da Cáritas/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil ou do Serviço de Projetos de Desenvolvimento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) e de organizações não-governamentais (Fase, Cese, Ceape) apoiados financeiramente, em geral, pelas agências de cooperação internacional, agências estas que, com ainda mais vigor, redobram esforços e recursos para fortalecer estas micro-experiências econômico-alternativas. Esta consolidação visualiza-se, particularmente, pela realização de Feiras

Estaduais da EPS organizadas coletivamente pelo conjunto dos atores deste campo articulados em Fóruns regionais e estaduais da EPS, iniciadas pelo Projeto Esperança, em Santa Maria, desde 1994.

Aos poucos surge a perspectiva de uma articulação alternativa entre as redes de EPS, tanto num plano nacional quanto entre países. Isto supõe, é claro, que elas estejam minimamente consolidadas nos níveis de base, o que ainda não se evidenciou. *O desafio de se consolidar nos níveis local/micro-regional/estadual* é um dos mais prementes da EPS. Para atingir o patamar em que estas articulações estejam amadurecidas, faz-se necessário: integrar mais os grupos rurais e urbanos e as entidades de apoio; capacitar as experiências de socioeconomia solidárias, pelo debate e análise dos seus limites e das suas potencialidades como alternativa à exclusão social; expandir as feiras de exposições e vendas dos produtos, além de constituir um portal na Internet das redes de EPS, de forma a ampliar a visibilidade do setor e cimentar a criação de um mercado solidário; realizar pesquisas e socializar os conhecimentos e informações oriundos da socioeconomia solidária pelos mais variados meios (edição de livros, criação de uma revista, produção de vídeos, etc.).

Por outro lado, constata-se a inserção neste campo de novos e poderosos atores institucionais, como é o caso das universidades que, por intermédio da Rede Unitrabalho, desenvolvem o programa de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (constituindo quinze incubadoras em quinze universidades brasileiras nos últimos cinco anos). Também é o caso da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a qual criou no final de 1999, a Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS), presente em todos os seus regionais. Destaca-se ainda o robusto

esforço promovido por diversas prefeituras pelo Brasil, bem como o surgimento da Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão (Anteag) e, mais recentemente, também o envolvimento do governo estadual do Rio Grande do Sul. Pode-se salientar ainda o sistema cooperativista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), apesar de que a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab) e suas cooperativas, em geral, em vez de exercer uma posturaativa na construção de redes com os demais atores da EPS, comporta-se conforme a racionalidade de uma grande empresa rural, o que é aparentemente paradoxal.

No caso da formação das redes da economia solidária no Rio Grande do Sul, é fundamental constatar que a EPS envolve processos de longo prazo, e exige um olhar histórico-cultural para visualizar o seu lento amadurecimento. Um dos elementos para o êxito da EPS no Rio Grande do Sul é a ‘espessura institucional’, ou seja, o apoio institucional de diferentes organizações (inclusive algumas das próprias iniciativas de EPS) — o que indica-lhes o caráter extremamente sincrético — as quais formam uma grande rede de suporte (seja técnico, financeiro, político, ou mesmo como rede de consumidores dos seus produtos e serviços) para estes empreendimentos. Uma característica-chave é que nenhuma entidade trabalha de forma isolada, mas sempre em parcerias. Destaque-se também que entre todos os atores estabelece-se uma configuração multipolar (não há um ator que seja o centro de gravidade) num contexto cooperativo, em que pese existir uma relativa competição entre alguns. A EPS é construída especialmente através das relações de cooperação. Trata-se de uma forma de se produzir onde o valor da solidariedade está pre-

sente, tanto ao interior de cada empreendimento, quanto nas relações exógenas.

Cresceram nos anos de 1990 ações institucionais de apoio as iniciativas populares e solidárias, em geral por meio de múltiplas políticas de geração de emprego e renda. Mas, no momento, apesar de todos esses esforços (no conjunto ainda representam uma pequena gota no oceano), muitas ainda são as debilidades dos empreendimentos solidários, os quais carecem de estabelecer um selo comum que identifique os produtos e serviços por eles gerados (*desafio da certificação*), além de generalizadamente ter problemas como acesso ao crédito, à mídia, *design*, qualidade, distribuição e comercialização (*desafio mercadológico*), bem como os decorrentes de barreiras legais (*desafio do marco legal*), do desenvolvimento tecnológico, da carência de entidades de apoio, e de padrões gerenciais adequados (*desafio da autogestão e da construção da metodologia do empreendedorismo solidário*). Neste aspecto, a recente experiência das incubadoras, além de serem pólos de difusão da EPS, são um verdadeiro laboratório onde se estão forjando estas metodologias.

## EPS: EIXO ESTRATÉGICO DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL?

Faz-se necessário examinar a possibilidade de colocar na agenda do desenvolvimento nacional o potencial de um emergente setor de EPS como base dum presumível “plataforma de economia popular e solidária”, lastro de uma alternativa de desenvolvimento para o Brasil. Se trata aqui da dinamização do circuito de subsistência e das cadeias de solidariedade, de pensar a EPS como um espaço econômico portador de alternativas societárias a partir do qual podem se formular políticas públicas para o desenvolvimento do País (e não reduzir a EPS a um dis-

curso apenas ético, nem confundi-la com políticas sociais compensatórias do tipo “frente de trabalho” geradoras de ocupações temporárias, mal pagas e humilhantes). As atuais pequenas velas das alternativas solidárias têm uma vocação maior, pois certamente iluminarão mais amplamente quando chegar o grande ‘apagão’ das sedutoras (mas insustentáveis) luzes da compulsão consumista que hoje ainda cegam as maiorias.

Para a EPS cumprir a sua missão contemporânea de ser uma alternativa à exclusão, ela deve se configurar enquanto um vetor de desenvolvimento. É indispensável, se a EPS não quer se constituir como uma forma de flexibilidade espúria, desde já construí-la dentro de uma estratégia antidualista, articulando politicamente as suas redes constitutivas numa perspectiva de desenvolvimento macronacional (estabelecendo elos com os demais setores da economia), além de incorporá-la como parte de um projeto de integração ativa no mercado mundial (*desafio da estratégia de desenvolvimento*).

Aqui as redes de EPS devem examinar o ciclo inteiro de cada segmento produtivo, buscando sempre a possibilidade de completar todo o circuito econômico em que estejam inseridas. Trata-se de conectar entre si os empreendimentos de EPS envolvidos dentro de cada cadeia produtiva, incluindo também a ponta final dos consumidores motivados pela prática do consumo solidário (que se guiam pelo princípio de consumir preferencialmente o que foi produzido pela EPS). Isto possibilitará que os fluxos de valor não sejam drenados pelo sistema capitalista, mas realmente os empreendimentos da EPS, potencializando toda a rede (*desafio da cadeia produtiva*). A melhoria da competitividade da EPS dependerá da dinamização das suas cadeias produtivas, o que exige pensar tanto a articulação campo-ci-

Precisamos romper com a ideologia da integração econômica global e do livre comércio, com a falácia da afirmação de que, por ser o mercado global, não há mais diferenças entre o mercado interno e o externo

dade, quanto as trocas entre os setores populares e as camadas médias, evitando assim a eternização da sociedade dual.

A EPS possui um caráter marcadamente geográfico como seu componente essencial. Trata-se de uma economia comprometida com seu entorno, primeiramente com a comunidade na qual está inserida, e que utiliza fundamentalmente recursos localmente disponíveis. O caráter territorial da EPS impõe-se, pois ela mesma é resposta à exclusão, a qual sempre é delimitada territorialmente. A EPS é uma construção cidadã, que promove a cidadania, centrada na melhoria da qualidade de vida, no desenvolvimento humano, no benefício real que pode produzir para pessoas concretas (e não nos fluxos dos valores financeiros em circulação), adaptada às potencialidades e especificidades das condições locais.

Na última década assistimos à reconfiguração das relações entre o local, o nacional e o global. Um novo papel para o município se impôs tanto devido à redefinição do Estado-Nação, quanto em face das novas tecnologias. A EPS tem sido induzida e potencializada pela ação política dos cidadãos, pelo crescimento do poder local, de um processo de construção cidadã do espaço público por meio da democracia direta, participativa (com os fóruns de participação popular, com o

orçamento participativo...). Na medida em que inúmeros governos locais/estaduais vão dando prioridade à EPS, esta é alcançada a novos patamares, saindo da sua escala experimental.

Entretanto, a opção política pela EPS por parte de um governo, como progressivamente ocorre hoje no Rio Grande do Sul em diversas prefeituras, envolve vários riscos e apresenta novos desafios. Um deles é o do horizonte temporal: ainda que relevante, a curta duração de um governo não é suficiente para, isoladamente, dar vigor ao setor da EPS, dado o manifesto caráter de longa duração com que é levantado. Pode-se aqui inflar artificialmente a EPS, sendo que o próprio governo corre o risco de não obter os frutos políticos que almeja. Por mais necessária que seja, uma política de governo não é auto-suficiente. Não é a ação governamental que será decisiva para construir o setor solidário: este é uma construção coletiva e autônoma por parte da sociedade organizada, ou não é EPS. Ao desequilibrar o conjunto das forças entre os atores da EPS, corre-se o risco de instrumentalizá-los para o projeto de manutenção no poder do partido (ou da fração do partido que gerencia a política do governo para a EPS) hegemônico, além de criar novas clivagens e reacender as velhas disputas políticas que absorverão as frágeis energias deste incipiente setor.

Ainda que seja fruto de uma conquista por parte da sociedade organizada, um governo popular não pode perder de vista que, por nascer desta mesma organização, tem por missão contribuir para devolver o poder à sociedade, pois a ela pertence.

Uma questão vital, tanto para a economia local ser um organismo ativo, quanto para a EPS efetivar sua vocação para ser um setor econômico, é a do *desafio do controle sobre a intermediação financeira*. Há que, potencializando as crescentes experiências

de cooperativas de crédito e bancos do povo (estes hoje são, na verdade, pequenos fundos de microcrédito), gerir bancos cooperativos e bancos éticos ou solidários (Banco Ético, italiano, Triodosbank, holandês, Ökobank, alemão) vinculados à EPS e comprometidos com a socioeconomia de suas regiões, evitando progressivamente o centralizado sistema financeiro capitalista, grande draga dos recursos gerados localmente.

Optar pela EPS, pelo pequeno e médio capital e pelo cooperativismo como prioridades do modelo de desenvolvimento, não significa excluir a possibilidade de alianças econômicas com a grande empresa. Em que pese existirem profundas diferenças, interesses específicos e conflitos entre o núcleo das megaempresas capitalistas e a economia dos setores populares, não existe entre elas (pelo menos com certa fração do grande capital) um antagonismo radical. A base para estabelecer parcerias e forjar as soluções sistêmicas que o mercado não propicia é a evidência de que as exigências da competitividade sistêmica (que envolve as dimensões social e ambiental, e não apenas a econômica) predominam no longo prazo, requerem uma sociedade mais coesa e com maior qualidade de vida. A EPS não está vocacionada para ser um subsistema fechado, mas constrói-se de forma aberta, mesmo sendo organicamente integrada.

## ENTRE OS PERIGOS DO ESTATISMO E O CANTO DA SEREIA DO MERCADO

Exatamente por surgir da matriz da sociedade civil e não do Estado, a EPS de modo geral está longe das instâncias governamentais. Aqui reside o *desafio das políticas públicas*. A EPS, para se constituir como um novo sistema alternativo para a massa dos excluídos e para os impasses da reestruturação produtiva contemporânea,

não pode renunciar ao apoio dos fundos públicos e deve disputar as políticas públicas. Isto porque a EPS carece, como qualquer outro setor econômico, de linhas de crédito, de políticas tecnológicas, fiscais e de capacitação. É necessário fomentar a alocação de recursos institucionais (das diferentes instâncias governamentais, universidades, bancos e outros) para atender às demandas provenientes da dinâmica do desenvolvimento local, que vem sendo gestada pelos grupos de economia solidária.

É surpreendente que, mesmo em condições econômicas desfavoráveis, empreendimentos assim irrompam com uma enorme vitalidade: como seria a realidade destas iniciativas se elas tivessem o suporte dos imensos fundos públicos (e não as atuais migalhas) e fossem apoiadas por efetivas políticas nacionais de desenvolvimento? Por outro lado, o fato do vigor contemporâneo da EPS não depender de políticas macroeconômicas sintonizadas, aponta para o seu grande significado; por meio dela os cidadãos retomam a economia nas suas mãos. A grande lição é que, mesmo em condições adversas, é possível construir alternativas, sendo viável uma regulação social não verticalizada, fundada na auto-organização sistêmica, descentralizada e democrática. Se é fundamental resistir ao globalismo utilitarista, também urge reconstruir as utopias e abdicar das posturas estatistas.

Um dos grandes desafios contemporâneos é, aceitando a presença do mercado como relação de intercâmbio socialmente generalizada, subordiná-lo ao interesse coletivo. A superação da sociedade de mercado não significa, de forma alguma, a ausência de mercados. O mercado está imbricado em redes concretas de relações sociais, sendo inevitavelmente uma construção social e um campo de disputa política.

A grande dificuldade aqui é supe-

rar o estereótipo de que qualquer forma de competição é perversa. Não custa repetir o óbvio: o espaço do mercado, das trocas, sendo tão antigo quanto a própria humanidade, é anterior ao capitalismo e deverá superá-lo.

Precisamos romper com a ideologia da integração econômica global e do livre comércio, com a falácia da afirmação de que, por ser o mercado global, não há mais diferenças entre o mercado interno e o externo. Entretanto, o bom senso indica que buscar uma orientação mais regionalista/nacionalista não significa se furtar à globalização, mas adentrá-la soberanamente (ao criticarmos a globalização não rechaçamos uma comunidade global: apenas queremos que seja justa), o que significa privilegiar a produção doméstica voltada para mercados internos. Não se trata de ser contra os mercados nem de impedir que se recorra a mercados distantes, mas sim de fazer face ao *desafio da construção social dos mercados*, de forma que sirvam às comunidades/pessoas. O caráter híbrido da EPS, combinando a produção comunitária de valores de uso com a produção mercantil, torna-a um suporte adequado para construir uma alternativa, superando as estéreis polarizações entre os modelos autárquico e o cosmopolita, entre o estatismo da velha esquerda e as fórmulas privatistas neoliberais, entre competição e cooperação, permitindo melhor articular a rica mistura entre o moderno e o tradicional.

Para a EPS se colocar como uma alternativa real, é essencial romper com o paternalismo e sobreviver no mercado, enfrentando o desafio da autonomia das empresas da EPS (para não ficarem dependentes dos recursos transferidos pela rede de entidades sociais onde foram incubadas). É como caminhar sobre o fio da navalha: por um lado nos confrontamos com as consequências polarizadoras geradas

pelo mercado auto-regulável bem como reconhecemos os seus limites (Além de ser incompatível com certas necessidades coletivas, este mecanismo não pode tomar decisões de longo alcance nem resolver questões centrais da humanidade, como as ecológicas.); por outro somos chamados a ingressar nele. Como atravessá-lo sem ouvir o canto da sereia?

### **DECIFRA-ME OU DEVORO-TE: A IMPORTÂNCIA DO NÍVEL METAECONÔMICO**

A resposta deste enigma tanto reside na construção de circuitos de troca solidária entre os empreendimentos de forma a ir configurando um outro mercado (caso contrário, as iniciativas de EPS competiriam entre si e se eliminariam mutuamente), quanto na compreensão do significado da idéia de solidariedade. Afirmar a solidariedade dentro da economia converge com a importância, cada vez mais crucial, dos valores para uma transformação verdadeira e duradoura. A construção da solidariedade exige uma profunda metanóia pessoal, conjuga-se com uma práxis de responsabilidade e reciprocidade, com uma sensibilidade de ternura e cuidado para com todas as formas de vida. Através das experiências contemporâneas de socioeconomia solidária emerge uma nova sociabilidade e uma nova ética, que pode ser o brotar de uma nova civilização.

Muitos são os desafios da EPS hoje: alguns são de capacidade empresarial, outros são de ordem política e metapolítica (é interessante constatar que entre seus principais problemas não consta a carência de recursos materiais). Entretanto, a dimensão pedagógica, da formação de valores, da educação para a cooperação, atravessa a todos. A EPS corre o risco de ser atropelada pelo *boom* contemporâneo de si própria e faltar fôlego para inves-

tir na educação solidária (*desafio pedagógico*).

As experiências de cooperação entre produtores e/ou consumidores que se proclamam alternativas, quando não pautam a mudança do estilo de vida e a ruptura com o produtivismo na sua agenda, acabam por ficar prisioneiras do *ethos* capitalista. Ainda que necessários, os valores da autonomia, cooperação, democracia ou mesmo do consumo solidário, não são suficientes para quebrar o espírito capitalista e subordinar, assim, o mercado/economia às finalidades supremas da sociedade. É o *desafio ético*, de construir novos estilos de vida, de assumir a prática do consumo solidário, incorporando o valor da austeridade dentro de um enquadramento econômico mais abrangente, de voltar a pensar/praticar a aristotélica utopia da *oikonomia* de suficiência.

Nesta ótica, a articulação mais ampla da EPS pode-se fazer com base no princípio da subsidiariedade. Como a vida só é possível em relação — não podemos fugir da complementaridade dum a inevitável heteronomia (não existe a auto-suficiência) — este é um preceito intrínseco à solidariedade extragrupal ou extraterritorial. Afirma a subsidiariedade que apenas se recorre a uma ordem/nível superior quando o nível imediatamente anterior não é mais suficiente para a resolução de uma determinada questão. A ação subsidiária é aquela que apenas é suficiente para complementar e apoiar (sustentar) outra ação, respeitando-lhe a autonomia. Portanto, a sociedade é desenhada para ajudar os que se encontram nela, e não o contrário (onde as pessoas e os grupos humanos são apenas meios para servir à lógica instrumental). Este princípio, regido pela melodia do poder compartilhado, é chave para a socioeconomia solidária, pois permite romper com a índole economicista que capturou os corações e

mentes da modernidade, ao mesmo tempo que possibilita visualizar as potencialidades das economias locais.

A subsidiariedade pressupõe a austeridade (a mudança no estilo de vida), tema da maior importância, visto cada vez mais ficar clara a verdade da tese illichiana da “contraprodutividade moderna”: mais pode ser pior! A discussão sobre os novos estilos de vida deve estar compreendida, portanto, no horizonte das profundas mutações civilizatórias contemporâneas, uma vez que é fundamental o enfrentamento com as raízes últimas da crise societária atual e a delimitação/superação da racionalidade instrumental e incremental. Não cabe mais a razão maniqueia e dicotômica que antepôs pessoa x estrutura, indivíduo x sociedade. Estamos enredados (em-rede) em campos mais amplos que, tanto nos superaram, quanto são por nós construídos, e que se transformam e nos transformam à medida que nos transformamos.

Temos de debater a questão da austeridade conjugada com o debate da construção de caminhos alternativos e não eurocêntricos. Como latino-americanos, faz-se necessário não esquecer o sonho bolivariano da Pátria Grande latino-americana, e ter presente a reflexão sobre as antigas bases de outra racionalidade e a existência de outra lógica na América Latina, recuperando-se o debate sobre o tropicalismo, sobre a utopia antropofágista, nosso *ethos* barroco, nossas raízes culturais de solidariedade e economia social.

**Armando de Melo Lisboa**, professor do Departamento de Economia da Universidade Federal de Santa Catarina, consultor de diversas organizações da sociedade civil.

# “... e uma criança pequena os guiará”

A fotografia é simples, apenas um detalhe: duas mãos dadas, uma segurando a outra. Uma delas é grande, a outra é pequena, rechonchuda. Isso é tudo. Mas imaginação não se contenta com o fragmento: completa o quadro: é um pai que passeia com o filhinho. O pai, adulto, segura com firmeza e ternura a mãozinha da criança: a mãozinha do filho é muito pequena, termina no meio da palma da mão do pai. O pai vai conduzindo o filho, indicando o caminho, vai apontando para as coisas, mostrando como elas são interessantes, bonitas, engraçadas. O menininho vai sendo apresentado ao mundo.

É assim que as coisas acontecem: os grandes ensinam, os pequenos aprendem. As crianças nada sabem sobre o mundo. Também pudera! Nunca estiveram aqui. Tudo é novidade. Alberto Caeiro tem um poema sobre o olhar (dele), que ele diz ser igual ao de uma criança:

*Meu olhar é nítido como um girassol. E o que vejo a cada momento é aquilo que nunca antes eu tinha visto, e eu sei dar por isso muito bem... Sei ter o pasmo essencial que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo.* (Fernando Pessoa, OP p. 204).

O olhar das crianças é pasmado! Vêm o que nunca tinham visto! Não sabem o nome das coisas. O pai vai dando os nomes. Aprendendo os nomes a coisas estranhas vão ficando conhecidas e amigas. Transformam-se num rebanho manso de ovelhas que atendem quando são chamadas.

Quem sabe as coisas são os adultos. Conhecem o mundo. Não nasceram sabendo. Tiveram de aprender. Houve um tempo quando a mãozinha gorda rechonchuda era a deles. Um outro, de mão grande, os conduziu. O mais difícil foi aprender quando não havia ninguém que ensinasse. Tiveram de tatear pelo desconhecido. Erraram muitas



Cesar Lapa

vezes. Foi assim que os caminhos e rotas foram descobertos. Já imaginaram os milhares de anos que tiveram de se passar até que os homens aprendessem que certas ervas têm poderes de cura? Quantas pessoas tiveram de morrer de frio até que os esquimós descobrissem que era possível fabricar casas quentes com o gelo! E as comidas que comemos, os pratos que nos dão prazer! Por detrás deles há milênios de experimentos, acidentes felizes, fracassos! Vejam o fósforo, essa coisa insignificante e mágica: um esfregão e eis o milagre: o fogo na ponta de um pauzinho. Eu gostaria, um dia, de dar um curso sobre a história do pau de fósforo. Na sua história há uma enormidade de experimentos e pensamentos.

Ensinar é um ato de amor. Se as gerações mais

velhas não transmitissem o seu conhecimento às gerações mais novas nós ainda estariamos na condição dos homens pre-históricos. Ensinar é o processo pelo qual as gerações mais velhas transmitem às gerações mais novas, como herança, a caixa onde guardam seus mapas e ferramentas. Assim as crianças não precisam começar da estaca zero. Ensinam-se os saberes para poupar àqueles que não sabem o tempo e o cansaço do pensamento: saber para não pensar. Não preciso pensar para riscar um pau de fósforo.

Os grandes sabem. As crianças não sabem.

Os grandes ensinam. As crianças aprendem.

Está resumido na fotografia: o de mão grande conduz o de mãozinha pequena. Esse é o sentido etimológico da palavra "pedagogo": aquele que conduz as crianças.

Educar é transmitir conhecimentos. O seu objetivo é fazer com que as crianças deixem de ser crianças. Ser criança é ignorar, nada saber, estar perdido. Toda criança está perdida no mundo. A educação existe para que chegue um momento em que ela não esteja mais perdida: a mãozinha de criança tem de se transformar em mãozona de um adulto que não precisa ser conduzido: ele se conduz, ele sabe os caminhos, ele sabe como fazer. A educação é um progressivo despedir-se da infância.

A pedagogia do meu querido amigo Paulo Freire amaldiçoava aquilo que se denomina ensino "bancário" — os adultos vão "depositando" saberes na cabeça das crianças da mesma forma como depositamos dinheiro num banco. Mas me parece que é assim mesmo que acontece com os saberes fundamentais: os adultos simplesmente dizem *como* as coisas são, *como* as coisas são feitas. Sem razões e explicações. É assim que os adultos ensinam as crianças a andar, a falar, a dar laço no cordão do sapato, a tomar banho, a descascar laranja, a nadar, a assobiar, a andar de bicicleta, a riscar o fósforo. Tentar criar 'consciência crítica' para essas coisas é tolice. O adulto mostra como se faz. A criança faz do jeito como o adulto faz. Imita. Repete. Mesmo as pedagogias mais generosas, mais cheias de amor e ternura pelas crianças, trabalham sobre esses pressupostos. Se as crianças precisam ser conduzidas é porque elas não sabem o caminho. Quando tiverem aprendido os caminhos andarão por conta própria. Serão adultos.

Todo mundo sabe que as coisas são assim: as crianças nada sabem, quem sabe são os adultos. Segue-se,

então, logicamente, que as crianças são os alunos e os adultos são os professores. Diferença entre quem sabe e quem não sabe. Dizer o contrário é puro 'non sense'. Porque o contrário seria dizer que as crianças devem ensinar os adultos. Mas, nesse caso, as crianças teriam um saber que os adultos não têm. Se já tiveram, perderam... Mas quem levaria a sério tal hipótese?

Pois o Natal é essa absurda inversão pedagógica: os grandes aprendendo dos pequenos. Um profeta do Antigo Testamento — certamente sem entender o que escrevia — os profetas nunca sabem o que estão dizendo — resumiu essa pedagogia invertida numa frase curta e maravilhosa:

*"... e uma criança pequena os guiará"* (Isaias 11.6).

Se colocarmos esse moto ao pé da fotografia tudo fica ao contrário: é a criança que vai mostrando o caminho. O adulto vai sendo conduzido: olhos arregalados, bem abertos, vendo coisas que nunca viu. São as crianças que vêm as coisas — porque elas as vêm sempre pela primeira vez com espanto, com assombro de que elas sejam do jeito como são. Os adultos, de tanto vê-las, já não as vêm mais. As coisas — as mais maravilhosas — ficam banais. Ser adulto é ser cego.

Os filósofos, cientistas e educadores acreditam que as coisas vão ficando cada vez mais claras à medida em que o conhecimento cresce. O conhecimento é a luz que nos faz ver. Os sábios sabem o oposto: existe uma progressiva cegueira das coisas à medida que o seu conhecimento cresce. Vale *mais a pena ver uma coisa sempre pela primeira vez que conhecê-la. Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez...* As crianças nos fazem ver a eterna novidade do mundo... (Fernando Pessoa, *OP*, p. 204).

Janucz Korczak, um dos grandes educadores do nosso século — foi voluntariamente com as crianças da sua escola para a câmara de gás de um campo de concentração nazista — deu, a um dos seus livros, o título: *Quando eu voltar a ser criança*. Ele sabia as coisas. Era sábio. Lição da psicanálise: os cientistas e filósofos vêm o lado direito. Os sábios vêm o avesso. A avesso é esse: os adultos são os alunos; as crianças são os mestres. Por isso os magos, sábios, deram por encerrada a sua jornada ao encontraram um menininho numa estrebaria... No Natal todos os adultos rezam a reza mais sábia de todas, escrita pela Adélia:

*Meu Deus, me dá cinco anos, me dá a mão, me cura de ser grande...*

# Leia e confira

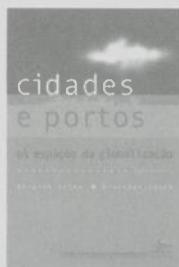
## os lançamentos da



**Geração de emprego e renda no Brasil – experiências de sucesso**  
Carlos Aquiles Siqueira (coord.)

**Cidades e Portos**  
– os espaços da globalização

Gerardo Silva e Giuseppe Cocco



**Empresários e empregos nos novos territórios produtivos – o caso da Terceira Itália** – Giuseppe Cocco, André Urani e Alexander Patez Galvão



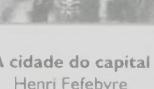
**O tabu da gestão**  
– a cultura sindical entre contestação e proposição

Jean Lojkine



Berni Lebedev

**A cidade do capital**



**A cidade do capital**  
Henri Fefebvre



**O sentido da Escola**  
Nilda Alves (org.), Regina Leite Garcia (org.), Silvio Gallo, Edgar Morin, Carlos E. Ferreira

**Muticulturalismo**  
– mil e uma faces da educação  
Azoilda da Trindade (org.), Muniz Sodré, Glória Ladson-Billings, Annette Henry, Rafael dos Santos (org.), Roseli Fischmann, Massimo Canevacci, Milton Santos, Maria J. Lopes da Silva

**Verde cotidiano**  
Marcos Reigota (org.), Périco Vaz de Caminha, Ronald Raminelli, Genoveva Chagas, Marlene Curtis, Fernando Moraes F. JR, Enrique Leff, Philippe P. Layargues

**Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**  
Maria T. Esteban (org.), Regina Leite Garcia, Ángel Díaz Barriga, Almerindo Janelia, Corinta M. G. Geraldi, Jussara M. P. Loch

**Afinal, que país é este?**  
Pedro C. Cunca Bocayuva (org.), Sandra Mayrink Veiga (org.), Ricardo Salles, Carlos Nelson Coutinho, Francisco de Oliveira, Cristóvam Buarque, Virginia Fontes

**Gestão democrática**

João Baptista Bastos (org.), Chico Alencar, Marília P. Spósito, Vitor H. Paro, Juçara C. Grácio, Regina Célia F. Aguiar, Tarso Genro, Maria L. A. Fortuna, Antônio E. do Nascimento

**A magia da linguagem**

Edwiges Zaccur (org.), Magda Becker Soares, Ana L. Bustamante Smolka, Sônia Kramer, João Wanderley Geraldi

**A democracia no cotidiano da Escola**

Inês B. de Oliveira (org.), José Gonçalves Gondra, Jean Houssaye, Paulo Sérgio Sgarbi

**Futebol: paixão e política**

Paulo C. R. Carrano (org.), Nilda Alves, Regina L. Garcia, Victor Melo, Jocimar Daolio, Juca Kfouri, Marcos Gomes, Inês Oliveira, Silvana Goellner, Gilmar Couto, Salman Rushdie, Eduardo Galeano

**Saúde e Educação**

Victor Vicent Valla (org.), Eymard M. Vasconcelos, Mônica Peregrino, Liana Cláudia de S. Fonseca, John L. McKnight

**Aprendendo com os movimentos sociais**

Regina Leite Garcia (org.), Maxwell Monteiro Bastos, Roberto Véras, Sônia Latgé Milward de Azevedo, Pedro Cláudio Cunca Bocayuva

**Múltiplas Linguagens na Escola**

Regina Leite Garcia (org.), Christiane Reis Dias Villela Assano, Kita Eitler, Carlos Roberto de Carvalho, Lygia Segala, Regina Yolanda, Antônio Leal

Uma coleção voltada para o espaço/tempo do cotidiano escolar. São temas úteis e atuais para o debate da educação.

**DP&A**  
*na internet*

**home page:** [www.dpa.com.br](http://www.dpa.com.br)  
**e-mail:** [dpa@dpa.com.br](mailto:dpa@dpa.com.br)

Rua Santo Amaro 129, parte – Santa Teresa

22211-230 – Rio de Janeiro – RJ

Tel.: (21) 232-1768 – Fax: (21) 507-2633

# CARTA AO POVO DAS CEBs

*Reconheço, em verdade, que Deus não faz acepção de pessoas, mas em qualquer nação quem o teme e pratica a justiça lhe é agradável. (Atos 10, 34 –35)*

A verdade desta palavra, nós a experimentamos e disto somos testemunhas.

Somos 72 mulheres e homens, membros das Igrejas de Confissão Luterana no Brasil, Metodista, Batista Nazareth, Presbiteriana Unida, Presbiteriana Independente, Episcopal Anglicana do Brasil, Evangélica Congregacional. Entre vocês não nos sentimos pessoas estranhas. E com vocês, no mesmo nome de Jesus, acolhemos aqui, comunidades irmãs de nossa América de língua espanhola, do Caribe, da América do Norte e da Europa e a gente indígena e a gente negra. É verdade que ainda nos falta abrir mais largamente nossos braços. Mas, já temos feito uma bonita experiência, “nossas mãos tocaram o Verbo da Vida”, a verdade de que Deus não faz acepção de pessoas.

Ao longo destes 25 anos de Encontros Intereclesiais, tem crescido entre nós o sentimento de intimidade e tem-se revelado, mesmo que embrionariamente, a unidade do Corpo de Cristo. Há um só Corpo e um só Espírito ... uma só a esperança da vocação ... Há um só Senhor, uma só fé, um só batismo; há um só Deus e Pai de todos, que é sobre todos, por meio de todos e em todos (Efésios 4, 4-6).

Essa é a verdade proclamada pelas Escrituras. A nós, a tarefa, maravilhosa e tremenda, de manifestá-la por meio de sinais concretos, só possíveis na medida em que nos abrirmos ao sopro renovador e perturbador do Espírito de Deus. O Espírito, essa face feminina de Deus que vai refazendo pacientemente o tecido do Corpo de Cristo.

As CEBs são embrião de novo jeito da Igreja. Também da Igreja una. Unidade segundo a imagem da Trindade de Deus, onde a diversidade não é contradição, mas “pluriforme riqueza da graça”, gratuidade transbordante para além de qualquer fronteira.

Em nossa convivência, temos aprendido que Ecumenismo é, antes de tudo, conversão de nosso coração que se abre a acolher a diferença, aprendendo da ge-

nerosidade sem limites de Deus. Ecumenismo são também novas relações entre pessoas que, pela convivência, vão se conhecendo, deixam cair preconceitos e experimentam aquela “renovação do coração e da mente”, de que nos fala o apóstolo Paulo. Finalmente, Ecumenismo é a coragem de assumir ações em conjunto, em defesa da vida, como o fizemos nesta Campanha da Fraternidade 2000. O Senhor da História nos confia tornar realidade seus sonhos carinhosos de Pai e sua ternura de Mãe. Construir cidadania é manifestar nossa suprema dignidade de filhos e filhas de Deus. Lutar pela justiça é fazer brilhar a glória de Deus já neste mundo. As necessidades de nosso povo não nos perguntam por confissões de fé, mas por soluções de fé.

Irmãs e irmãos das CEBs, gente de tantos rostos e de tantos ministérios, vamos adiante nesta marcha que é longa e que é lenta, mas tem sido verdadeiramente a experiência nova e maravilhosa de nossos pés. “Como são bonitos os pés de quem anuncia as boas novas!” Continuemos em frente na liberdade do Espírito! “Nossa vocação não vem de homem algum, vem do Senhor”. Firmemos os pés neste chão ensopado de sangue de mártires; com passo firme de confessores e confessoras da fé; carregando em nossas mãos os sonhos de profetas e profetisas, com a certeza de que “Ele vai adiante de nós na Galiléia” — a Galiléia das nações!

Nossa MEMÓRIA conta os sonhos de Deus que é para nós como Pai e Mãe. Nossos SONHOS nascem da memória da obra do Filho. Nosso COMPROMISSO tem nome, é Espírito Santo, vendaval que nos arrebata na CAMINHADA. Adiante, irmãs e irmãos! A Palavra nos re-une, a Cruz nos abraça, nossa ação de graças tem o mesmo nome, se chama Eucaristia. No arco-íris de tantos sobrenomes, o Deus de todos os nomes nos congrega no único Nome de Jesus, “sem acepção de pessoas”.

Vocês, Povo das CEBs, queiram acolher nosso carinho, nossa gratidão e também nosso compromisso de seguir junto com vocês nas muitas estradas deste mundo que é de Deus!

Ilhéus, 15 de julho de 2000

*Membros de Igrejas Não Católicas Romanas  
participantes no 10º Intereclesial*