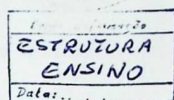


FIDENE - FAFI - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO

Texto para fins didáticos



SISTEMA EDUCACIONAL



1- Conceituação de Sistema

Em sentido amplo, considera-se sistema todo conjunto de coisas ou seres interligados, inter-relacionados, atuantes em torno de objetivos comuns.

A consideração de um sistema implica portanto, a consideração simultânea de três conjuntos: o conjunto de elementos que compõem o sistema, o conjunto das relações desses elementos entre si e conjunto de suas atividades (efetivas ou potenciais).

Cada sistema se compõe de conjuntos de sistemas menos menos complexos chamados subsistemas e faz parte, por sua vez de outro sistema de maior complexidade a que alguns autores denominam supersistema.

2- Classificação dos Sistemas

São vários os critérios para classificar os sistemas como por exemplo: pelo grau de complexidade, pelas relações com o meio ambiente, pelo seu comportamento, origem, etc.

Como nos interessa situar aqui a educação e, mais precisamente, o ensino no supersistema social, destacaremos os dois tipos de sistemas quanto a sua relação com o meio ambiente: abertos e fechados.

2.1. Sistemas abertos e fechados

O sistema aberto está em constante interação com o meio ao qual influencia e é influenciado. O sistema fechado não interage com o meio ambiente.

O sistema aberto tem capacidade de crescimento, mudança, adaptação ao meio, o que não ocorre no sistema fechado. O estado inicial do sistema aberto não condiciona, portanto, necessariamente, seu estado futuro. O sistema fechado terá seu estado atual e futuro condicionado pelo seu estado inicial.

As organizações humanas são sistemas abertos.

3. Os sistemas sociais

Os sistemas sociais baseiam-se em atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas dos seres humanos.

Os sistemas sociais não tem a estrutura física fixa dos sistemas biológicos e outros sistemas físicos. Sua estrutura é de eventos portanto inseparável do funcionamento do sistema. As organizações sociais são sistemas planejados, mantidos em conjunto por laços psicosociais.

"O ser humano não é arrastado de um lado para outro, como unidade neutra e indiferente, pela operação de um sistema. Como um organismo capaz de auto-interação, forja as suas ações por um processo de definição que envolve escolha, avaliação e decisão..."

(Marques, Mário Osório, Op.cit., p.23, Apud Buckley, Walter).

4. Elementos básicos dos sistemas

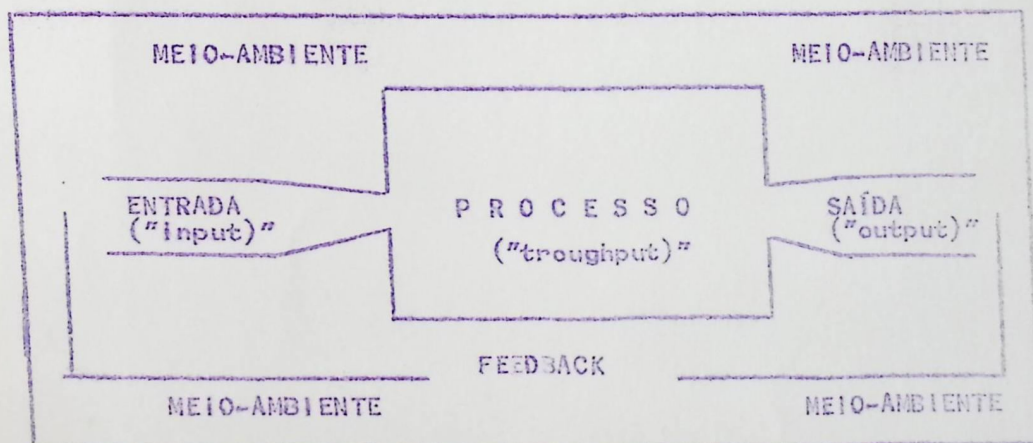
- 4.1. Entrada (input, insumo) - caracterizado como qualquer evento que ocorra no ambiente alterando o sistema, é a matéria prima.
- 4.2. (output, produto) qualquer modificação ambiental produzida pelo sistema.
- 4.3. Processo (throughput, transformação) - a ordem de alterações entre o input e output.
- 4.4. Retroalimentação (feedback) - ajustagem de procedimentos futuros por meio de desempenhos passados.

Uma parte do output retorna e influencia o input, modificando sucessivamente o output. A pertinência do feedback é a de uma relação estreita com o futuro e com o objetivo constituindo o elemento fundamental de controle.

"Os sistemas que funcionam em relações não apenas lineares exigem, em primeiro lugar, que certos elementos estejam informados do que ocorre em outros e, em segundo lugar, que o resultado da ação volte a atuar retroativamente sobre as condições prévias a esta ação (feedback)... A realimentação de ordem superior na qual a experiência passada é usada não apenas para regular movimentos específicos como toda uma política de comportamento". Tal espécie de realimentação pode se revelar como reflexo condicionado ou aprendido.

"A realimentação é um método de controle de um sistema pela reintrodução nele dos resultados de seu desempenho passado. Se esses resultados forem usados como dados numéricos para a crítica e regulagem do sistema, teremos a realimentação simples dos técnicos de controle. Se, todavia, a informação que remota do desempenho for capaz de mudar o método e o padrão geral do desempenho, então teremos um processo a que poderemos denominar aprendizagem".

(Marques, Mário Osório - Op.cit., p.25, Apud Wiener, Norbert).

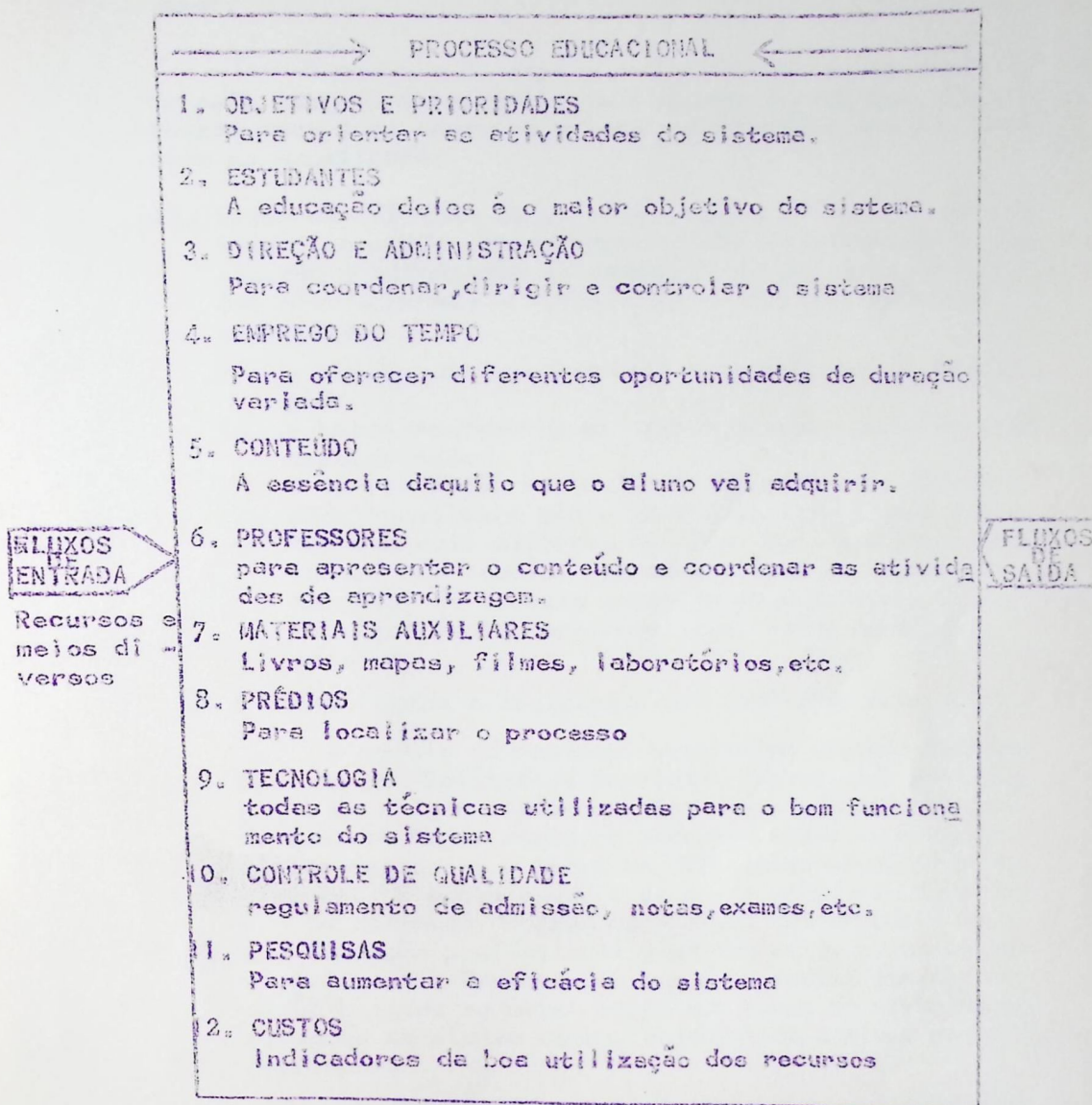


5. Sistema de Ensino

Segundo o Plano Estadual de Implantação do Estado do Rio Grande do Sul "... parece ser possível caracterizar sistema de ensino como o conjunto de partes (instituições, pessoas, normas, programas de ensino, prédios) de um todo educacional situado dentro de uma unidade federada e sob a jurisdição de um único órgão normativo para os efeitos de executar a educação naquele território dentro dos objetivos fixados naquele Estado e naquela país". (Separata dos Documentários 27 e 19 do CEE, p.29).

5.1. Elementos e componentes do sistema de ensino.

COMPONENTES PRINCIPAIS DUM SISTEMA EDUCACIONAL



SEPARATA DOCUMENTÁRIOS 27 e 19 do CEE/RS, p. 30 e 31

5.2. Caracterização do Sistema de Ensino Brasileiro na Atualidade.

O sistema de ensino no Brasil tem se caracterizado pela extrema dependência de sistemas importados. Escolhemos aqui duas características principais e que se encontram na atualidade:

- 1). Busca da extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número possível de indivíduos. (por exemplo, com a eliminação da descontinuidade entre os antigos níveis primário e ginasial) - com conseqüências múltiplas:
 - a). a ilusão da igualdade de oportunidades em educação;
 - b). o baixo rendimento do ensino em todos os níveis de escolaridade;
 - c). o aparecimento em conjunto dos problemas da sociedade brasileira por a escola abrigar grupos caídos das mais diversas camadas. Que problemas são esses? São aqueles representativos da "qualidade de vida" de grandes parcelas da população: má saúde, ignorância, analfabetismo, baixo rendimento escolar.
- 2). O choque entre a legislação e a realidade existente.

O modelo educacional brasileiro segundo Bárbara Freitag in "Política e Realidade Educacional Brasileira" é de origem anglo-saxônica e escandinava. Pretende que não haja rupturas abruptas entre os diversos níveis de ensino e entre as diferentes áreas do conhecimento. "E adota a idéia de que o estudante deve sair de qualquer degrau do sistema educacional com uma formação profissional genérica ou já bastante especializada". Bárbara diz que isso contém uma contradição básica: ao mesmo tempo que reúne as matérias básicas em um núcleo comum, especializa o aluno numa profissão.

O abismo entre a legislação e a realidade é evidente em exemplos como o da obrigatoriedade escolar, que ampliada de 7 a 11 anos para de 7 a 14 anos, não há escola nem professores para atender a todos. As estatísticas demonstram que existem entre 4 e 5 milhões de crianças brasileiras, na faixa etária de obrigatoriedade, que não podem ser escolarizadas por falta de escola.

Dentro desta perspectiva de inadequação da legislação com a realidade - característica principal do sistema educacional brasileiro - a educação no Brasil é a manipulação no interesse dos grupos dominantes com a finalidade de reproduzir o Status Quo. Conclui Bárbara sobre o Brasil: "A educação como agente de mudança, no sentido da reestruturação das bases sociais, nunca existiu (...). É um processo em que a sociedade impõe ao indivíduo na vontade e, com isso, transmite e perpetua sua cultura".

6. A Escola como Eixo do Processo Educativo

"Pela evolução da escola através da história, lembramos que no começo ela foi mais ou menos indiferenciada e se confundiu com a família e/ou outras instituições que lhe são anteriores.

Na história do Ocidente, ela levou milênios para se definir nesta estrutura em que a conhecemos hoje, compreendendo o ensino elementar o médio, e o superior. Tal estrutura se definiu e se organizou começando pelas universidades na Idade Média, os cursos médios só se definiram na Idade Moderna e os elementares a partir das duas revoluções (A Política Francesa; e a Economia ou Inglesa), na passagem do século XVIII e XIX. Só então se completou o que conhecemos hoje, como - sistema de ensino, no sentido de instituições pedagógicas formando um todo articulado.

Nas sociedades primitivas, indiferenciadas, a reprodução da sociedade através da educação se dá como função espontânea da própria sociedade. À medida que a sociedade se torna internamente diferenciada, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. O processo educativo, que até então era único sofreu uma participação; a desigualdade econômica entre os "organizadores" - cada vez mais exploradores e os "executores" - cada vez mais explorados - trouxe, a desigualdade das educações respectivas.

As famílias dirigentes que organizavam a produção social não tinham também de acordo com os seus interesses, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças, as técnicas que os membros das tribos deveriam receber.

No momento em que começa nas sociedades primitivas a divisão do trabalho social com os páges, feiticeiros, juizes, etc., que estavam libertos do trabalho material, se empenharam em defender a sua situação não divulgando seus conhecimentos, para prolongar a incompetência das massas e ao mesmo tempo assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes. Antes da divisão do trabalho, na sociedade primitiva, homogênea, qualquer um podia ser, juiz e chefe, mas agora, que a estrutura social passa a complicar-se, certos conhecimentos passam a ter referidos para o desempenho de determinadas funções, conhecimentos esses, que os seus detentores começaram a aproveitar como fonte de domínio. As cerimônias de iniciação constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, que por isso mesmo, já era espontâneo, mas coercitivo. Elas representam um rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe. Nas cerimônias de iniciação, os sacerdotes explicavam aos mais seletos dos jovens da classe dirigente, o significado oculto dos mitos, e as essências das tradições.

A educação sistemática organizada e violenta surge no momento em que a educação perde o primitivo caráter homogêneo e integral.

"A divisão do trabalho social, implícita na escola, vai determinar uma porção de novos traços de cultura, e sobretudo, uma nova força para ser usada pelos grupos sociais particulares, que dominam e controlam a sociedade em geral. É assim que vemos ver a escola servindo de instrumento para a família entre os gregos e os romanos, para a Igreja, na Idade Média; para a dinastia, na Idade moderna e para o aparelho de Estado na atualidade.

A educação em massa foi a engenhosa máquina construída pelo industrialismo para produzir a espécie de adultos que precisavam.

A solução foi organizar um sistema educacional para pre-adaptar as crianças para um mundo de ruídos de fumaças de trabalho.

lho, apitos de fábrica, de relógios ponto - um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulava este mesmo universo. Todavia, a idéia integral de reunir massas de estudantes (matéria-prima) para serem trabalhadas por serem trabalhadas por professores (operários) numa escola, centralmente localizada (fábrica) foi um golpe genialmente industrial. A hierarquia administrativa interna da educação seguiu o modelo da burocracia industrial. A organização do conhecimento em departamentos permanentes de disciplina era baseada em pressupostos industriais. A vida interior das escolas, tornou-se um espelho antecipatório, uma introdução perfeita à sociedade industrial.

Os jovens que passam através essa máquina educacional emergem numa sociedade adulta cujas estruturas de empregos, de tarefas e de instituições, se parecem com as da própria escola.

7. As Ilusões da Unidade Escolar

A escola moderna apresenta-se como uma unidade homogênea e coerente, ou ao menos em busca de uma unidade capaz de anular as diferenças sociais. Minoram assim as contradições internas do próprio sistema escolar e seu carácter de reprodução das mesmas desigualdades da sociedade concreta.

Para a imensa maioria da população a escola não possui esta continuidade.

Do ponto de vista do mito da unidade da escola, os caminhos ramificam: ensino técnico, profissional, e se interrompem e nem todos levam ao ensino superior; mas do ponto de vista da produção e mercado de trabalho, todos os caminhos, levam onde "deveriam levar". O principal nos caminhos não é a cultura e o saber mas são as exigências da mão de obra na indústria, comércio, agricultura.

A divisão social do trabalho que aguarda os indivíduos ao terminar a escolarização é determinada em seu mecanismo desde o ponto de partida " .

(Marques, Mário Osório - Sociologia da Educação-FIDENE, 1975, pgs. 27 e 31).

8. A Escola e a luta ideológica de classes

As sociedades, ao longo da história, não são iguais. Elas evoluem e mudam. A maneira como nos explicamos esta evolução e esta mudança pode estar baseada em muitas como:

— "O gênio de determinado povo", "qualidades de determinada raça", as condições climáticas, atmosféricas e ambientais", "a religião", e muitas outras coisas parecidas .

Mas se a gente olha as coisas mais de perto vai ter de buscar a base, onde assenta uma sociedade. Esta base varia, e quando esta base varia nós temos uma mudança evolutiva ou involutiva, dependendo dos casos. Vejamos em que consiste tal base: consiste fundamental no conjunto das relações que se estabelecem entre os homens na produção dos bens materiais. Ora, estas relações vão definir o lugar que os indivíduos ocupam nesta sociedade, sua importância, seus papéis. Mas estas relações que se estabelecem não são harmônicas. Elas são contraditórias, são focos de lutas constantes. Tomemos um exemplo: a sociedade romana é escravista. Que quer dizer isto? Que o escravo é o elemento básico da produção. Sem ele a sociedade romana não teria sido o que foi. É claro que se, de um lado, há o ~~senhor~~ ^{de outro lado} escravos. É este binômio que define a base da sociedade Romana. Tomemos outro exemplo: a sociedade medieval europeia. Nós denominamos esta sociedade de feudal. Que significa isto? Significa que a base desta sociedade está no binômio: servo da terra e o senhor feudal. As relações entre estas duas classes não são do mesmo tipo que as da romana. Em roma: o senhor de escravos é dono absoluto de tudo: da terra, dos instrumentos de trabalho, do próprio escravo. Na sociedade feudal não, o servo tem acesso à terra, tem direito ao uso da terra, é possuidor de seus instrumentos de trabalho, ele, de certa forma é dono de si. No entanto, sua submissão ao senhor advém do fato de que está ele ligado pelo tributo e pela terra. Ele paga uma percentagem de sua produção ao

seu senhor. O outro exemplo ainda, Tomemos a sociedade de hoje. Onde está a base da sociedade? Ela está de novo assentada num binômio: o trabalhador, o operário e o capitalista. O operário não é escravo, nem servo. O que o difere como operário é o fato de ele ser o dono de sua força de trabalho. E ele joga sua força de trabalho no mercado como qualquer mercadoria que é comparada por um preço "x" que nós denominamos salário. O capitalista, por seu lado, não é o senhor feudal, nem um senhor de escravos, ele é aquele que se apropria dos meios de produção e do capital. O capitalista compra do operário uma mercadoria, isto é, sua força de trabalho para ser empregada na produção. Mas como a força de trabalho é uma mercadoria seu pagamento não leva em conta se o operário é capaz de renovar sua força de trabalho com tal ganho, se ele se sustenta a si e a seus dependentes. Em função disto e de muitas outras coisas, as relações entre as classes não são pacíficas e isto porque os interesses de ambos os lados não coincidem. Pois, é a partir destes conflitos e destas lutas que é preciso controlar, que nascem outras funções dentro da sociedade. Seria impossível reduzir a sociedade a este binômio embora ele seja a base. Então, esta base requer conforme ela seja organizada em termos escravistas servis ou capitalistas outras funções. Mas há uma função entre estas que é básica: a função política, isto é, o exercício do poder. O exercício do poder instaura relações sociais que se denominam relações de dominação, da mesma forma que no caso das relações de produção nós podemos denominá-las de relações de apropriação. O que é importante de se salientar é o seguinte: as relações de apropriação, isto é, as relações que se estabelecem entre os homens para produzir os bens materiais e as relações de dominação, isto é, as relações que estabelecem em termos do exercício do poder, estão sempre em consonância, adaptadas umas às outras. É em razão disto que nos temos na sociedade escravista

romana uma forma de exercício de poder que é diferente da Europa Medieval e do mundo capitalista moderno.

Em outras palavras a organização da sociedade, isto é, de sua vida material exige que sejam exercidas funções políticas e ideológicas de conformidade com as relações de produção de uma determinada sociedade.

E estas funções podem ser exercidas diretamente pelas classes acima definidas ou por grupos sociais que delas dependem. Vejamos agora, em detalhe, as outras funções que se exercem dentro de uma sociedade: A mais importante destas funções é a burocracia. É a burocracia que dá condições para se dê o exercício do poder e a sociedade não descaiba numa luta violenta, embora haja momentos em que isto ocorra e então se dá uma reorganização total da sociedade. A este fenómeno, nós denominamos revolução. Mas, como se desdobra a burocracia? Se desdobra em diversas funções:

- a) burocracia civil; coletoras de impostos, policiais, juizes, educadores;
- b) burocracia militar
- c) burocracia religiosa.

É preciso, no entanto, não confundir estes tipos de burocracia com aquilo que se denomina classe-estado. A classe-estado é composta de classe dominante de cada sociedade, por exemplo: os senhores, de escravos, na Roma Antiga; os senhores feudais, na Idade Média Européia; os capitalistas, da sociedade contemporânea. Esta classe-estado nem sempre exerce o poder direto, pode delegá-lo a um ou outro setor de burocracia.

Chegados a este ponto torna-se necessário explicitar um pouco, um aspecto que é fundamental: a ideologia. Que é a ideologia? Embora seja problemática esta definição, poderemos, adotar provisoriamente e para fins deste texto a seguinte: É a definição e reconhecimento e justificação de papéis e funções exercidas pelas diversas classes e grupos dentro de uma sociedade. Mas, como dentro de uma sociedade existem classes chamadas dominantes e nível da produção e do exercício do poder e mesmo vai ocorrer ao nível ideológico. As classes dominantes vão impor às classes dominadas as suas ideologias. Acontece, no entanto, que esta imposição não é sem lutar. Frequentemente as lutas que se estabelecem na l

base aparecem revistas sob a forma de luta ideológica. Vou dar um único exemplo para aclarar esta questão. No século VIII D. C. o império mercantil árabe se estendia ao longo de toda a faixa deserta do norte da África passando pelo Oriente Médio até a Índia das mansões. O mundo árabe punha em contato, pelo comércio as grandes sociedades agrícolas. Europa Medieval, África Negra, Índia e China. No entanto, ao longo dessa faixa desértica e semi-desértica havia contingentes populacionais, tribos, que se dedicavam à agricultura, especialmente, aos habitantes do altiplano do Iemen, os agricultores das montanhas de Síria, e as berberes do oeste, estes agricultores lutaram contra a formação mercantil árabe criando uma heresia religiosa, que comparava o islamismo oficial dos mercadores. É claro que não se tratava de um problema religioso ^{mas de uma luta entre} entre dois modos de produção, mas que se manifestou no plano religioso.

No entanto, no mundo contém parâneo, um dos lugares privilegiados onde se verifica esta luta ideológica de classe é na escola. Para se compreender com mais clareza este fenômeno, consideramos:

a) a escola se constituiu como um órgão cuja função é, distribuir controladamente um conjunto de saber, os quais são sancionados e possíveis de serem exercidos na sociedade. A escola distribui, de acordo com as forças dominantes, os indivíduos dotados de tais saberes as funções correspondentes.

b) contra-partida, nenhum saber que não seja sancionados pela escola poderá ser exercidos socialmente, por exemplo: "O engenheiro, o médico, o advogado, o padre, etc." "Que não tiver recebido sanção da escola para os seus saberes, não poderá exercê-los.

Uma vez posto isto, e pensando na divisão da sociedade, ao nível das relações da produção e dominação, vamos verificar quem são as que instituem, ordenam e controlam a escola? Na sociedade moderna está a função cabe ao estado. E o estado, a melhor a classe-estado nos já sabemos o que ela é e representa. Por isso ao nível da escola, vão se repetir as lutas que se verificam nos

outros níveis. A escola, então, será calibrada para transmitir os saberes, os conhecimentos, as atitudes morais os hábitos intelectuais sancionados por aquelas classes que dominam as relações de produção e de dominação.

9. O Sistema de Ensino e a Reprodução Social

Sob as aparências de neutralidade e de objetivos declarados, o sistema de ensino no Brasil tenta dissimular a função que tem de reproduzir o sistema social vigente, de fortalecê-lo e de provocar em nenhuma instância, qualquer transformação substancial em sua estrutura.

A conhecida e divulgada pirâmide brasileira - pela qual conhecemos que de mil crianças matriculadas no 1º ano de 1º grau em 1962, apenas 60 chegaram a universidade em 1974, é apenas um detalhe estatístico de que "o legado dos bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los - (BOURDIEU, 1974), op. cit., p. 297).

Se desapareceram certos rituais formais de seleção na seleção na escola de 1º grau (agora não há mais o Admissão), outros "rituais" se encarregam de eliminar, gradativamente, aqueles que supostamente "não tem capacidade" para o estudo e, em pouco tempo procuram uma ocupação pelo menos fala uma linguagem, próxima de suas necessidades: um emprego - ou um subemprego, que lhe dará dinheiro para comprar pão e feijão.

Em se tratando de LINGUAGEM?, o que a escola brasileira tem feito, em geral, é falar - através de seus livros e da fala dos professores - a linguagem - padrão da classe dominante. As exigências feitas aos alunos - por exemplo, uma composição sobre as férias na praia ou na serra - são exigências da e para a classe dominante. Ora, quem não fala essa linguagem tem que aprender,

Se não aprende, é eliminado. Não há propabilidades de êxito; então nada parece mais lógico do que falar outra linguagem: a do trabalho mal assalariado ou de marginalização. A uma estrutura econômica dependente como é a do Brasil - cujo avanço tecnológico não corresponde a uma melhoria da qualidade devida dos trabalhadores (que permanecem com baixos salários) e que insistem em buscar "a brevivência nesses moldes" - não interessa que as pessoas pensem "a partir de sua realidade". Por exemplo, não interessa fundar uma escola para operários em que se desenvolvessem conteúdos da realidade operária, proporcionando a conscientização desse contingente determinado. Isso abalaria as estruturas da sociedade, que está toda equipada com finalidades definidas, quais sejam, a permanência de duas classes bem definidas, que devem ficar como estão, porque tudo fique muito bem acomodado; a classe dos explorados.

BIBLIOGRAFIA

1. Beisiegel, Celso - O Desafio de uma nova realidade escolar. In: Revista Visão de 24/03/75, p.88 a 92.
2. Bordiense, Pierre - A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo Perspectiva, 1974, p.295 a 336.
3. Churchman, C. West - Introdução à teoria dos Sistemas, Vozes, Petrópolis, 1972.
4. Costa, Lamartine P. da - Teoria Geral dos Sistemas - Material Didático do Curso de Mestrado em Educação da FGV do Rio de Janeiro. IESAE.
5. Estado do Rio Grande do Sul, Conselho Estadual de Educação - SEPRATA, dos documentários 27 e 19, 1974.
6. Freitag, Bárbara - Modelo Brasileiro. In: Revista Veja de 17/ de setembro 1975, p.43.
7. Katz, Daniel & Kahn, Robert L. - Psicologia Social das Organizações. Atlas S.A. São Paulo, 1970.
8. Maciel, Jarbas - Elementos de Teoria Geral dos Sistemas - Vozes Petrópolis, 1974.
9. Marques, Mário Osório - Sociologia Geral, Roteiro de Estudos - FIDENE, 1974.
10. Marques, Mário Osório - Sociologia da Educação - FIDENE, Ijuí - 1975.

FIDENE - FAFI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
TEXTO PARA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO

ANALFABETISMO E EDUCAÇÃO POPULAR

P. Paiva Venida - Educação Popular e Educação de Adultos Edições Loyola, S.P., 1973.

Foi a partir da segunda década de séc. XX que surge no Brasil uma preocupação maior em torno do alfabetismo. Nesta época tinha sido divulgada uma estatística sobre o assunto nos U.S.A. na qual o Brasil aparecia como "país-líder", comprometendo o orgulho nacional. Intensificou-se a idéia de que era necessário combater a "chaga do analfabetismo" que impedia o Brasil de pertencer ao grupo das "nações cultas" (pag. 27).

A difusão do ensino para as massas passou a ser preocupação tanto por parte de políticos e diletantes como por parte de técnicos em educação. Ela assumiu várias formas assim como do "entusiasmo pela educação" e do "realismo em educação".

"O entusiasmo pela educação", caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava a imediata eliminação do alfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado. Seu aparecimento, coincidindo com a maior firmeza conseguida pelo industrialismo na década de 10, para estar ligado ao problema da ampliação das bases eleitorais, através do aumento do número de votantes proporcionado pela multiplicação das oportunidades de instrução e de mentar para o povo. Entretanto, um de seus aspectos mais importantes é a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação - a educação começa a ser percebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido, conduziria a solução dos demais. Ora, se a educação do povo era o único problema nacional, seu corolário era a atribuição de todos os problemas à ignorância de nossa população. Associa-se à posição o preconceito contra o analfabetismo, como elemento incapaz, responsável pelo esse progresso do país e pela impossibilidade do Brasil participar do conjunto das "nações de cultura". A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, ... com - pra também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais revelantes." 28.

O médico Miguel Couto, teórico deste movimento, identificava o problema do ensino ao problema da higiene, atribuindo à "ignorância" do povo toda culpa pelos problemas nacionais. Com ele acentuou-se também o preconceito contra o analfabetismo. Dizia ele: "... O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo... Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabetismo é digno de pena..." (28).

No realismo em educação podemos distinguir quatro grupos:

- 1º Grupo : o Grupo mais antigo, formado por profissionais de educação, de espírito liberal, que apesar de se concentrar sobre a qualidade do ensino e sobre a reforma dos sistemas educativos, não absolutizaram o poder da educação. Representante deste grupo é Anísio Teixeira.
- 2º : As esquerdas marxistas, colocando ênfase sobre as modificações de base econômica para uma transformação da sociedade, encaravam a educação como um instrumento, mas nunca como o único capaz de solucionar todos os problemas: "era preciso preparar homens e prepará-los bem, o método adotado nesta preparação poderia contribuir para dar-lhes consciência acerca das condições de funcionamento da sociedade". (33) um educador representante deste grupo foi Paschoal Leme.
- 3º : As esquerdas cristãs às quais não interessava só a revolução social: "Era preciso que os homens que dela participassem fossem conscientes de sua ação e capazes de uma interpretação objetiva das condições às quais estavam submetidos na sociedade por eles encontrada. A educação deveria vir antes e não depois; para tanto, era preciso desenvolver métodos adequados de educação que assegurassem a "promoção do homem". O principal teórico deste grupo também responsável pela criação do método do destinado à educação libertadora", foi Paulo Freire.
- 4º : Os "tecnocratas" da educação, surgidos do campo da economia e responsáveis pela tecnificação do campo educacional. Enfatizam a importância da educação como fator capaz de contribuir para o crescimento econômico.

"Este grupo compromete-se politicamente, com a ordem vigente, interessa-lhe saber de que modo podemos fazer do sistema ou dos movimentos educacionais instrumentos eficazes de modernização, de funcionamento adequado das estruturas sócio-econômicas vigentes e de fortalecimento dos grupos políticos dominantes. Para eles, ao mesmo tempo que a adaptação políticos dominantes."

que a adaptação dos contingentes preparados pela escola ao mercado de trabalho, interessa ainda - além da ampliação das oportunidades educativas - a melhoria qualitativa do ensino, a reformulação administrativa, curricular e metodológica das redes escolares afim de garantir sua maior eficácia e rentabilidade" (35).

Os movimentos educativos brasileiros, incluindo a alfabetização de adultos manifestam sua vinculação a objetivos políticos "Reconhecese que a educação pode ser um instrumento importante para a conservação ou para a mudança social; os que detêm o poder tentam fazer dela um instrumento de conservação, enquanto - seus opositores tentam utilizá-la como instrumento de mudança. Nessa luta, levam vantagens os detentores do poder, capazes de decidir acerca da orientação dos sistemas educativos. Entretanto, a importância atribuída à educação como instrumentos de sedimentação da ordem vigente... nasce... da insegurança dos que detêm o poder e a contrapartida das tentativas de utilização da educação como instrumento de recomposição do poder político... quando este está sendo disputado em outras esferas que não a educativa." (37).

PRINCIPAIS MOVIMENTOS

Os jesuitas já buscavam atingir os pais através do ensino das crianças através da catequese que incluía a alfabetização como instrumento de aculturação. Ultrapassada a fase inicial de colonização, "a educação dos indígenas adultos, perdeu sua importância; por outro lado, ... o domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava muito necessário ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial." Apesar das tentativas em torno da educação de adultos, incluindo o movimento em prol da educação popular após a Primeira Guerra Mundial, esta só terá alguma significativa a partir da revolução de 30.

1947 - 1958 -

O CEEA (Companhia de Educação de Adolescentes e Adultos) foi lançada para atender aos apelos da Unesco em favor da educação popular. "No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de construir um instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo." (178) "Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem"

do processo de desenvolvimento do país." (179) A Campanha deve servir como instrumento da democracia liberal que deveria saber combater as ideologias estranhas", mas, ao mesmo tempo ela colocava em risco o equilíbrio eleitoral das oligarquias do interior.

A CEEA se orientava a partir das idéias de funcionamento da democracia liberal (e de algumas vezes - de combate a ideologias contrárias) e de ampliação das bases eleitorais do país. "Se ela não "educou" muitos adultos, ... ela seguramente alfabetizou ou semi-alfabetizou um número significativo de pessoas que entraram de posse de seus direitos políticos e o predomínio desse seu fundamento político sobre aspectos técnico-educativos é que deu origem às sucessivas acusações de que o programa se havia transformado numa "fábrica de eleitores". (183)

O conceito de analfabeto como marginal e incapaz impregnou a Campanha: "depende do contato face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula... E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente... Ele estaria inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta... ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns". (186) E, somente a alfabetização o tornaria um elemento útil e produtivo para a sociedade.

Este pré-conceito do analfabeto foi reformulado, pois, a experiência levou os teóricos da Campanha a aceitar que o analfabeto "tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas, que aprendeu a solucionar as questões que a vida lhe colocou e que devia ser respeitado como alguém que raciocina e decide, sem que o domínio do alfabeto fosse indispensável para isso". (186).

1958 - 1964 -

O preconceito contra o analfabeto passa ser rejeitado a partir do fracasso da CEEA. O Sistema Paulo Freire colabora amplamente para a formação de uma nova imagem do analfabeto - da riqueza da Nação." (205) Paulo Freire chama atenção para as causas sociais do analfabetismo e condiciona a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. Destaca-se a posição do grupo pernambucano que se preocupa com a "sobrevivência como povo que vem vendo a sua promoção de ser colonial em ser nacional de objeto" de pensamento de outrem em ser sujeito de seu próprio pensamento - "a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e a emergência desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho da colaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública..." (210)

O MCP (Movimento de Cultura Popular) tentando evitar uma educação alienada, partia da visão da sociedade brasileira, como go aparecia como em trânsito (de "fechada" a "aberta") onde o diálogo, capaz de ajudar o analfabeto a uma posição crítica, diante da realidade, seria o conceito antropológico de cultura. "ele ajudaria o homem a perceber o seu papel como sujeito e não mero objeto e serviria de base para a mudança de suas atitudes. Só de pois da compreensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana, através de debates, iniciava-se a alfabetização. Esta pretendia ser mais que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de leitura e escrita; pretendia formar uma atitude de criação e recriação. Por isso, ela devia partir de situações concretas e se realizar através do diálogo." (253).

APÓS 1964

Nos dois primeiros anos do novo governo a educação e a alfabetização de adultos é deixado de lado, repercutindo isto negativamente no exterior. Em 1966 o governo enfrenta o problema, em colaboração com a USAID, dando apoio à Cruzada ABC (Ação Básica Cristã).² A educação dos adultos era entregue à Orientação Norte-Americana e as atividades se desenvolviam preferencialmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam semeado idéias que precisavam ser neutralizadas." (261).

O pronunciamento do diretor do DNE (Departamento Nacional de Educação), dá uma visão das idéias do governo de então a respeito da educação de adultos, revelando que: "... os domínios das técnicas da leitura e da escrita eram assim, os fatores capazes de gerar a compreensão e reprodução intelectual e de permitir a utilização da comunidade e o serviço a ela dirigido... O analfabetismo seria um impedimento para que o indivíduo pudesse desenvolver atividades sociais e econômicas, ter experiências e formar opiniões no decorrer da sua vida. Era o analfabeto um homem destituído de um instrumento essencial para que pudesse manifestar-se como homem." (266).

Em 1967 foi criado o MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Estabeleceu-se que a alfabetização de adultos "deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e as necessidades presentes e futuras de mão-de-obra, ressaltando a colaboração de todos, embora fossem levantadas dúvidas acerca da oportunidade política da utilização de estudantes universitários nas tarefas alfabetizadoras." (292). A alfabetização funcional deveria visar "à valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e a integração social desse homem, atra-

vés de seu reajustamento à família, à comunidade local e a Pátria (293) As atividades do Mobrai deveriam ser consideradas, atribuindo-se aos movimentos anteriores uma distorção dos "propósitos de conscientização levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em vista a formação cristã e democrática de nosso povo." (295) O Mobrai fazia restrições ao método de Paulo Freire e se propôs a elaborar um material didático novo. A confusão conceitual, derivada da reorientação do movimento, não correspondia uma confusão de propósitos. Pretendia-se a mudança dentro dos limites previamente estabelecidos pela ordem vigente - sedimentação das estruturas com modernização. Politicamente, o programa de massa poderia contribuir para modificar ainda o quadro eleitoral reorganização da vida política do país através dos novos partidos. Poderia ainda demonstrar e muito setores da população que não havia desaparecido o interesse Federal pelo problema, servindo para formar uma nova imagem do governo junto a algumas camadas." (295).

... "Quanto à orientação do material didático produzido para o movimento, ela é bem clara. Associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernas. Observa-se a preocupação em propiciar a elevação das aspirações dos alfabetizandos, levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo... Não existe preocupação em conter a migração rural - urbana, ao contrário, a difusão de padrões e aspirações urbanas no meio rural pedem a estimular tal fenomeno... Tal política, entretanto, poderia trazer dificuldades à ordem estabelecida, caso as aspirações suscitadas não pudessem ser atendidas através da ampliação das oportunidades de trabalho, principalmente nas cidades. Esta possibilidade também parece ser considerada no material didático que, ao lado da elevação das aspirações, busca difundir a idéia de responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso na consecução dos novos objetivos diminuindo os riscos de uma contestação das estruturas sócio-econômicas e políticas por parte dos que não consigam realizar suas novas aspirações. Por outro lado, a ausência de uma abertura do processo político que possibilita o contato dos contingentes frustrados em seus objetivos com interpretações contestatórias de origem vigente, facilita a preservação das idéias difundidas pelo movimento e diminuir as possibilidades da formação de uma consciência crítica em relação as estruturas da sociedade." (296).

Profess: Antonia Bussmann, Leani Rick, Rosa Fischer e Walburga Arras.

Texto para fins didáticos baseado na seguinte bibliografia:

- 1- ILLICH, Ivan - Sociedade sem Escolas. Petr. Vozes, 1973
- 2- LENGRAND, Paul - Significados da Educação Permanente: In: Revista Educação hoje, nº 10.
- 3- MENDES, Durmeval Trigueiro - Um Novo Mundo, uma Nova Educação. - In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 113.

EDUCAÇÃO

PERMANENTE

1- Conceituações:

Segundo D.T.H., a Educação Permanente é um processo e como tal não é delimitado a um período prefixado da vida humana.

Esta concepção se opõe à visão de educação dentro do sistema de escolarização que divide a vida em duas etapas: educação (escola) e ação (trabalho-participação política, social, econômica, cultural....).

Sendo a Educação Permanente vista como processo, vida e Educação se fundem num só contínuum, atendendo às exigências incessantemente renovadas do indivíduo e da sociedade.

Possibilita ao indivíduo viver plenamente cada período de sua vida (e isto implica produzir valores e conhecimentos... para conhecer-se melhor, conhecer o mundo e dele participar). A Educação em vez de freiar, a plenitude do viver, atenderá as exigências e condições específicas de cada idade cronológica, de cada momento histórico dentro do contexto existente.

Paul Lengrand explicita melhor esta visão quando fala que: "Cada período que vivemos apresenta, com efeito, esta dupla característica de ser ao mesmo tempo uma fase original e insubstituível e uma preparação para as fases ulteriores. E não somente a infância, mas também a adolescência, o início da vida adulta, a maturidade e os momentos que ao mesmo tempo põem um termo e trazem uma conclusão à existência, tem esta característica ambivalente. Cada uma destas etapas deveria ser intensamente vivida e trazer ao ser humano o seu contingente de experiências, prazeres e satisfações no longo processo pelo qual o homem descobre a verdade ao seu "ser", graças a uma série de revelações. E é na medida em que o indivíduo vive plenamente um período da sua vida, que se encontra preparado para os outros períodos.

A Educação Permanente se baseia portanto na convicção de que o ser humano pode se renovar constantemente, que traz em si a possibilidade de crescimento infinito, que pode progredir tanto no plano afetivo, intelectual e social como pode haver um crescimento em termos de produção cultural, aperfeiçoamento profissional e par-

ticipação política. A fim de que a pessoa concretize isto é necessárias exigências das diferentes idades, seja um sistema aberto. Sendo voadora e por vez retrógrada como é a Escola, nas se utiliza de toda as instâncias existentes, tornando-se então a educação, como fala Paul Lengrand, "um modo de viver" numa atitude crítica e criativa mesmo tempo. Pois há os seres que estão atentos e os que nunca um abrigo e os que, pelo contrário, não só aceitam mas encaram aleatoriamente os riscos, a aventura da experiência. O modo atento de esta atitude àquela em grande parte determinada pela escolarização, que, determinada sua formação" e deixaram-se dominar progressivamente pelo conformismo e pelas estruturas estabelecidas".

2- DISTORÇÕES DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

Quando começaram a esboçar-se as primeiras teses e estudos sobre EDUCAÇÃO PERMANENTE, particularmente a partir da década de 60, no Brasil, de imediato a idéia de que o homem durante toda a sua vida pode e deve continuar instruindo-se, formando-se, buscando seu progresso afetivo, moral e intelectual, encontrou formas institucionalizadas de realização.

Assim, o simples domínio profissional, a preparação para um ofício, a mera atualização profissional e também a educação de adultos através de cursos noturnos e em horário especial e de alfabetização, passaram a ser englobados, formal e informalmente, como formas de EDUCAÇÃO PERMANENTE.

Ora, todos esses "cursinhos", em geral, não passaram e não passaram de atividades institucionalizadas estanques, realizadas de forma compartimentada, destinadas a integrar o homem no processo de produção capitalista. Quer dizer, destinadas a marginalizar o homem da consciência política e da consciência de sua capacidade de transformação social.

Um curso de Corte e Costura, para aquela mãe de sete filhos que já sabe escrever o nome; seis meses com duas horas diárias de alfabetização, nas condições mais precárias de recursos humanos e materiais, para o operário Pedro, um cursinho rápido e intensivo de dactilografia para Iuzia ser um dia secretária do doutor Fulano de Tal - todos esses cursinhos totalmente desintegrados da realidade desses indivíduos, pelo próprio conteúdo que veiculam, apenas conseguem - no máximo - passar um verniz na amarga vida de alienação que compulsoriamente vivem essas pessoas.

Inclusive a classe média alta passou a comunicar-se qualificando de "educação permanente" cursinhos de decoração de interiores ou curso de extensão universitária sobre o que quer que seja.

Na verdade o que ocorreu foi um rápido e intensivo consumo da idéia, que passou a se expressar conforme interessa a um sistema que talvez não sobreviveria, se se passasse a pensar educação como "um modo de viver, um modo de estar no mundo e mais especificamente, uma maneira de estar desperto no mundo." (Lengrand, 1969, p.15 e 16).

Educação Permanente e Escola

"se é verdade que o homem durante toda a sua vida pode e gredir intelectualmente, afetivamente e moralmente, nas suas relações com os outros e com a sociedade, se as estruturas de educação de adultos se desenvolvem em número bastante grande para auxiliar pesadamente modificados." (Lengrand - pag.13). O objetivo fundamental da educação ao nível primário, secundário e universitário era imposto pela divisão tradicional da vida em dois períodos: um período de preparação e um de ação.

Considerando-se que o homem, ao longo de sua existência deve continuar se formando e se instruindo o papel da escola é radicalmente modificado: deve preencher eficazmente o período anterior à verdadeira educação que, num sentido amplo, começa depois da idade universitária, ou quando o homem se torna o sujeito de sua própria educação e dispõe de motivações necessárias para continuar a instruir-se e a aprender-se. A primeira educação torna-se uma espécie de prelúdio e deixa de se construir o essencial do trabalho de aquisição. Trata-se menos de ensinar matérias, que de fornecer ao futuro adulto instrumentos de expressão e comunicação de que terá necessidade pela vida afora. Devem ser acentuados o domínio da linguagem, o desenvolvimento das capacidades de atenção e de observação e o hábito de trabalho em equipe.

Ainda segundo Lengrand, a existência duma ampla e vigorosa educação de adultos repercutirá em todo pensamento e práticas educativas, primeiro na Universidade, depois na escola secundária e em seguida sobre a primária e, antes disso, sobre a família e o meio, onde se exerce o esforço educativo.

Ao se admitir o princípio de educação permanente torna-se imperioso abandonar a idéia duma idade para a educação como também aceitar a atenuação da noção de fracasso e paralelamente, a de êxito. Por outro lado, na concepção de um processo educativo que para em determinada idade da vida e que é marcado por ritos de iniciação (exames, diplomas, etc), os que triunfam ficam claramente separados dos que fracassam: Nesta última situação é que se encontra a maior parte dos homens na nossa sociedade. Se ao contrário o individuo se encontra, pelo jogo de estruturas favoráveis, num processo de formação permanente, de permanente revisão, um fracasso terá para ele um caráter relativo: não se torna um fracasso, mas teve um fracasso.

Por sua vez, se o êxito é institucionalizado ele se torna uma prisão tão rigorosa como o fracasso. Com efeito, o homem que fracassa é chamado a interrogar-se, enquanto que aquele que foi bem sucedido, tem sobre ele a marca evidente desse êxito, tem a tentação de se crer embarcado pelo resto dos seus dias no caminho aberto pe-

lo sucesso do momento". Se, pelo contrário, o indivíduo se encontra numa situação de interrogação permanente e de educação permanente, o sucesso ou o desastre são a expressão de um momento particular de sua vida e perdem assim o seu caráter de absoluto" (Lengrand, Rev. Educ. Hoje, pag. 16/17).

Outra decorrência de aceitação da educação permanente é que será possível considerar a originalidade de cada indivíduo, segundo Lengrand. Originalidade que o ensino ignora, abstraindo as individualidades. A formação deve ter lugar num número de anos determinado, terminar num momento fixo sem ter em conta que para inteligência e capacidades iguais há lentos e rápidos.... Os exames e diplomas contribuem para essa despersonalização.

Os critérios em que se baseiam foram, arbitrariamente as vezes, concebidos em função das exigências de um certo tipo de sociedade. No sistema escolar não é o aluno com tais características que interessa, mas sim se ele é "bom ou mau" aluno. É necessário toda uma vida para que um ser humano tome posse de si próprio, se revele tal qual é" (Lengrand, Rev. Educ. Hoje, pag. 18).

3.1. Desescolarização

Já que a escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas de salvação aos pobres da era tecnológica, e que o estado - nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, convém, ver qual a sua função numa sociedade de classes e tentar desinstalá-la para melhor entender Educação Permanente.

A escolarização não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas.

Os valores institucionalizados que a escola incute são valores quantificados. Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável e permanente.

As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto, deixam fugir de suas mãos uma experiência incomensurável e tudo o que não pode ser medido, torna-se secundário, ameaçador. Sob o jugo da instrução desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer. Num mundo puramente escolarizado o caminho da felicidade está pavimentado com o índice de consumo.

A escola vende currículo - um monte de bens de consumo - feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias.

O resultado do processo de produção curricular assemelha-se ao de qualquer outro processo mercadológico moderno. É uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja "propaganda dirigida" faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção.

88.
Ensina-se aos alunos consumidores, que adaptem seus desejos aos valores à venda.

Nenhuma outra instituição conseguiria esconder tão bem de seus participantes a profunda discrepância entre os princípios sociais, e a realidade social de hoje.

Ninguém nunca termina sua escolarização, a escola nunca fecha suas portas para alguém sem antes oferecer-lhe mais uma chance: estágios de recuperação, cursos de pós-graduação, etc... Ela é sustentadora, e reprodutora de um mito social, que funciona com um jogo ritual de promoções gradativas.

Mas não é a escola a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade, embora exerça papel fundamental. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, dos fundos de garantias, do profissionalismo, dos meios de comunicação de massa, tem importante papel na manipulação, alienação e padronização humanas. A escola entretanto escraviza mais profunda e sistematicamente a pessoa pois ela está creditada com a função primordial de formar "integralmente" a personalidade do educando.

4- Educação Permanente e Sociedade Moderna

4.1. Transformação no Conceito de Educação

"Nas sociedades primitivas, a formação dá-se através do meio, por intermédio dos anciãos, dos que dispõem do saber e dominam as técnicas". (Lengrand, Revista Ed. Hoje, pag.13). A formação cessa quando o ser humano é projetado numa idade nova que é a adultação de ele instala-se. A vida era dividida em duas partes: na primeira o futuro adulto era munido de tudo quanto teria necessidade na sua existência para desempenhar seus papéis; na segunda ele tirava proveito desse capital acumulado....

Se se considerar que o homem ao longo da existência pode e deve continuar a formar-se e a instruir-se, não se vê mais justificção para se continuar a "encher" seu cérebro durante a infância. "Não se pode racionalmente falar duma idade de educação". (Lengrand, Rev. Ed. Hoje, pag.15). É através de etapas sucessivas e após uma série de exigências e diálogos com o mundo e consigo mesmo que o homem manifesta sua originalidade, na medida em que ele não foi destruída pelos modelos impostos, como os da escola.

"Pela educação permanente, chegar-se-á progressivamente a respeitar primeiro o ser humano, a ser menos inflexível e menos tirânico a seu respeito e a conferir às mais diferentes pessoas o lugar que lhes compete". (idem, pag.19).

4.2. Perspectivas da Educação Permanente

A ação que desenvolve a sociedade - a sua "praxis", em qualquer terreno pode converter-se em ação educativa. "As técnicas sociais caminham para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação, estas com as de comunicação", etc.

"Cessa o tempo escolar- há um tempo contínuo? cessa o es-
 se todas as técnicas sociais podem transformar-se em técnicas da e-
 ducação; todas as formas de comunicação e controle social podem redi-
 zir-se ao processo educacional". (Durmeval- Revista Bras. de Est. Ped.
 nº 113).

Segundo Durmeval, a sobrevivência da sociedade depende da
 educação da massa e a sociedade tem de inventar um novo aparelho -
 institucional já que os mecanismos clássicos se destinavam à forma-
 ção de uma elite. No entanto, nem a educação democrática, nem outra -
 qualquer se realiza apenas derrubando exigências e padrões, mas cri-
 ando seus próprios padrões e exigências. O sistema de educação demo-
 crático é mais difícil e oneroso que o tradicional e as elites diri-
 gentes estão querendo pagar pela educação hoje o mesmo preço com -
 que se obtinha a tradicional.

A mudança de objetivos de uma sociedade se reflete no es-
 forço representado por sua política de investimentos. "Os paí-
 ses que não tomam decisões revolucionárias quanto aos gastos com a
 educação podem ter todo o mimetismo, ou a retórica da mudança, mas,
 na realidade, não mudam nada". (Durmeval, Rev. Bras. Est. Pedag. 113).

No mundo de hoje "as funções sociais são múltiplas e gra-
 ças à flexibilidade da estrutura, comunicam-se entre si e se trans-
 formam incessantemente. A estratificação social se abrandou permi-
 tindo avanços de "status" maiores ou menores, mas constantes, de to-
 das as pessoas, e todos permanecem dependentes da renovação do sa-
 ber para construir o seu progresso social e colaborar no processo
 social."

A educação, neste contexto, deverá caracterizar-se pela ve-
 riedade e flexibilidade dos modelos, quanto ao conteúdo, à duração e
 à permanência do processo educativo.

As discussões e as decisões sobre a educação deveriam par-
 tir de todas as instâncias sociais e não ser apenas uma questão de -
 especialistas. Assim é que a Igreja, as repartições públicas, os sin-
 dicatos, as associações estudantis, as entidades de classe deverão in-
 corporar-se à ação educativa e ter papel decisivo no processo educa-
 tivo.

A educação deve ser encarada não só como um problema inter-
 disciplinar, mas também intersocial.

A partir disso a Educação Permanente é uma possibilidade
 real do mundo e do homem Modernos.

Segundo Lengrand, graças a um processo Educação Permanente
 certas conquistas decisivas do espírito moderno poderão integrar a
 mentalidade de cada indivíduo; entre as conquistas maiores pode-se
 destacar a historicidade, o espírito científico e a relatividade.

Historicidade: tomar consciência de que os elementos do conhecimen-
 to não são objetos de revelação; aceitar que o acesso ao saber seja
 o produto duma conquista, mais de uma conquista provisória; reconhecer
 o trabalho das gerações na parcela de verdade que detemos; situar o
 saber de uma época e o saber de um indivíduo; situar-se a si mesmo -

em uma sucessão de etapas, são manifestações da historicidade cuja dimensão tem sido negligenciada pela educação. 90

Espírito Científico: é o espírito de interrogação e de reformulação das questões. É o contrário do espírito dogmático. O interesse do sábio não é possuir um saber, mas, uma vez que detém um fragmento de verdade, considerá-lo provisório e ir mais além do que ficou momentaneamente estabelecido. O espírito científico aceita a presença do risco, incluindo o de se enganar. O inverso é o espírito de segurança que recusa as interrogações e procura escapar aos riscos. A educação deveria ensinar a viver a vontade no risco e treinar a considerá-lo como um dos triunfos do homem e não como um elemento prejudicial. Uma tal atitude não será possível enquanto as ciências não forem mais que matérias de programas, mas sim quando todo o ensino, nos seus métodos e comportamentos, for impregnado de espírito científico". (Lengrand, Rev. Hoje, pag. 20).

Sentido do relativo: é a chave do espírito científico. "Se a verdade e mesmo a razão são produtos da história, se os conhecimentos são provisórios e devem ser submetidos a experimentações contínuas, o lugar do absoluto encontra-se extraordinariamente limitado" (Lengrand, Rev. Hoje, pag. 21). Não podemos erigir crenças, convicções, ideologias, visões do mundo, hábitos e costumes, em modelos ou regras válidas para todos os tempos, civilizações e modos de vida. Uma das principais preocupações da ação educativa deve ser a compreensão e aceitação da relatividade das situações e das posições, o que leva a aceitar as diferenças não só como uma necessidade, mas como fonte de enriquecimento e maneira de compreensão do real.

As conquistas essenciais do espírito moderno fazem parte do processo de educação permanente e passam a integrar o comportamento dos seres, não aleatoriamente, mas assumidas e participadas. A maior parte de nós vive ainda segundo os modelos arcaicos; nós ainda não conseguimos instalarmos-nos resolutamente no movimento da aventura intelectual, no universo da investigação e da reposição das questões. É a custo, como animais renitentes, que nos deixamos arrastar pelo tempo, como se tentássemos travar o movimento e obstar à sua obra. A maior parte dos indivíduos desiludem-se ou desinteressam-se da realidade logo que são contrariados na sua visão e interpretação da realidade pela evolução do mundo; porque as respostas às quais estão amarrados já não são válidas, eles perdem o pé. Por falta de treino, não estão preparados para colocarem a sua verdadeira grandeza e toda a energia no ato de procurar; não tem consciência que é aí que se encontra o principal interesse da vida. Pela educação permanente, será possível por progressivamente à disposição de cada um este instrumento, neste estado de espírito, esta atitude relativamente à vida e à verdade. É evidente, pois, que se trata de um conceito muito mais rico e mais amplo que a pura e simples educação de adultos e, por maioria de razão, que uma interpretação limitada desta educação. É uma concepção e uma interpretação nova do processo educativo: é mesmo uma nova leitura do destino humano que substitui a antiga concepção de si mesmo à instalação numa segurança enganadora; é simultaneamente um guia para a ação, desde que, graças aos princípios de uma educação permanente, se disponha de orientações precisas para empreender

reformas da educação que se impõem numa óptica viva, inteligente e construtiva da ação educativa; é também em grande medida esta consciência que permitirá recolocar o homem na realidade de seu destino moderno e no verdadeiro movimento do espírito moderno. (Langrand, Rev. Educ. Hoje, pag. 21 22).

PARA UM BALANÇO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Há uma tendência para reduzir este tipo de balanço da educação brasileira a uma análise meramente - ou predominantemente - quantitativa: índices de matrícula escolar, quantidade de escola, de diplomados, de verbas, etc... Talvez isso ocorra por contágio dos critérios economicistas, ou melhor, da deformação desses critérios, já que a própria economia não deixa de ser uma arte de combinar quantidade com qualidade, de acordo com os objetivos da sociedade de que ela é um dos instrumentos. Creemos que o risco desse método, que é o usual, consiste exatamente em omitir o sistema de referências - no plano substantival dos objetivos, dos valores e dos métodos - necessários para se julgar a situação educacional de qualquer país, inclusive nos aspectos quantitativos.

O problema qualidade-quantidade se coloca portanto nesse debate educacional. Houve, uma época, aqui como nas outras partes do mundo, em que a qualidade da educação era tudo o que importava a uma elite que era sua beneficiária exclusiva. Com o acesso da massa à Educação, inverte-se a tendência, passando a predominar a quantidade sobre a qualidade. Muitos fatores psicológicos e sociais interferem para assegurar essa prevalência do número. Em primeiro lugar, a massa na atual sociedade surgiu explosivamente, como irrupção demográfica e política. O aparelho institucional de que dispunhamos teve de vergar ao peso da avalanche. O sistema educacional, os recursos financeiros destinados à educação, os quadros docentes, etc., existiam numa escala - a de uma sociedade de elitista - enquanto a emergência da massa exigia uma nova escala. Mais que isso, o fenômeno reclamava nova atitude das próprias elites: a aceitação dessa parceria multitudinária na condução da própria sociedade. As elites deviam incorporar-se ao povo erigido à condição de sujeito de seu próprio destino.

A interiorização desse postulado pelas elites tem-se processado em ritmo muito lento. Elas não tem se mostrado capazes, assim das vezes, senão de gestos mecânicos - os que ampliam verbas, autorizam o funcionamento de escolas etc., mas não dos gestos organizadores de transformação da própria educação, através de uma consciência do papel que esta representa. De gestos cartoriais, mas não de gestos instituidores.

Dessa lentidão das elites confrontada com a rapidez do próprio fenômeno resulta curioso paradoxo: a consciência educacional se desenvolve mais expeditamente no povo que nas suas camadas dirigentes. Porque estas representam o elitismo conservador, ao qual se tem estilo de educação assegura a perpetuação de antigos privilégios.

enquanto aquele retira a consciência do valor da educação de sua própria práxis. Ele tem a consciência natural, desestudada, eu diria vegetativa, da importância da educação. Ora, se é verdade que a sabedoria humana existe para sobrepor-se ao dinamismo espontâneo das coisas, e impor-lhes uma ordem superior - a ordem da Razão -, também é verdade que, quando o homem perde a sabedoria, ou a subverte pela - má consciência, a força das coisas, a longo prazo, e mais vigorosa, e o seu ordenamento natural mais sábio que o próprio projeto humano - demissionário. Erige-se a ordem natural em instância normativa. Certamente, esse fenômeno denota um desequilíbrio na medida em que essa ordem, no universo humano, constitui uma instância inferior ao reino da razão. Fica comprometida "a posição do homem no cosmos", para lembrar a fórmula de Max Scheler. Comprometida por emissão ou por tradição.

É bastante curioso considerar o problema da educação do ponto de vista da crença que ela suscita. As elites dos países subdesenvolvidos não crêem na educação como fator de desenvolvimento, apesar da retórica em contrário. Isto é, na educação em nível democrático. Dependendo do grau de arcaísmo ou das deformações ideológicas, existem na camada dirigente:

- 1- os que rigorosamente não aspiram ao desenvolvimento através da educação. Apenas procuram satisfazer à opinião pública, através de gestos simbólicos, ou mecânicos, como já foi acentuado: processos ritualistas e despistatórios. Eles constituem a fração mais arcaica das elites do poder;
- 2- os que acreditam que o país, para progredir, não precisa da educação do povo mas do refinamento de suas elites, muitas vezes obtidos nos países desenvolvidos. Esta crença inclui dois postulados ideológicos fundamentais. O primeiro: o progresso depende só do grau de preparo de seus dirigentes, desde que eles tenham toda a autoridade para imporem ao país a racionalidade que eles representam. O segundo: é possível preparar essa elite, sem ter nada a ver com a educação, como de seu humus natural. Ela seria "fabricada", muitas vezes, nos países desenvolvidos. Facilmente essa crença se acha solidária com uma perspectiva de "desenvolvimento dependente" ou satelitário, pelo qual um país acompanha o desenvolvimento de outro país, apropriando os resultados de seus programas científicos e tecnológicos (já que não cabe determos, aqui, na dependência econômica que, mesmo não desejada, terminará por se impondo como consequência das outras). A esse tipo de ideologia não interessa produzir as fontes do desenvolvimento autônomo e auto-sustentando. Haverá sempre argumentos para "racionalizar" esse recurso, inclusive o de que o modelo de desenvolvimento autônomo, do ponto de vista científico e educacional, chegará aos mesmos resultados do outro por caminhos muito mais longos e mais caros. Na verdade, esse raciocínio incide no erro de imaginar que o desenvolvimento segue sempre as mesmas etapas e processos. Raciocínio que encontre com fórmulas modernas os vícios clássicos do evolucionismo, a começar por um certo linearismo mecanicista. Ingrediente dessa ideologia, quase sempre, é igualmente o tecnocratismo mal avisado, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do ponto de vista político. Entre as tentações do techno-

crata se inclui a da pressa, a obsessão pelo resultado imediato, que eles são tentados a vincular ao período de sua própria influência. Ele participa das exigências da racionalidade, mas também das exigências do poder: na maioria dos casos procuram chegar a uma conciliação em que a racionalidade fica a serviço do poder. Sob a capa da racionalidade técnica se esconde, na maioria dos tecnocratas, uma mistura de pressa e de ambição demiúrgica.

O tecnocrata é o demiurgo fácil. Sofrega dos resultados, ele procura alcançá-los por todos os meios a mão. A sua idéia de eficiência é muito mais imediatista que a do filósofo, ou a do sociólogo, ou a do estadista propriamente dito. Como ele se caracteriza pela habilidade técnica, isto é, pela capacidade de fazer (*recta ratio factibilium*), se vem a dispor, igualmente, do poder, ele mistura os dois poderes, o de fazer com facilidade com o de impor com facilidade. Ou seja, poderá ordenar nos dois sentidos: de formular a ordem e de torná-la imperativa, com uma racionalidade desembaraçada de todos os empecilhos do real. Por isso mesmo, enquanto todo o filósofo ou estadista autêntico são, por excelência, educadores, o tecnocrata desse tipo é, por excelência, o antieducador. Pois o educador conhece, antes de mais nada, a *recta ratio agibilium* e os ritmos longos, densos e invisíveis que a praxis engendra e articula para dentro e para fora de cada homem.

Mas ao lado dessas crenças erradas das elites, há aquelas em que incide o próprio povo. Aqui o problema se complica pela diversidade das posições e seu "enchevêtrement" dentro da sociedade. Para simplificar, diríamos que persistem, lado a lado, uma crença romântica que permanece do século XIX para a qual a eficácia da educação, qualquer que ela seja, se exerce de forma quase mágica.

É uma crença pragmática, semelhante à primeira quanto ao valor automático da educação, porém mais ingênua - ou mais esperta no sentido de se fixar nos resultados práticos obtidos graças aos seus sinais exteriores. Como sociedade brasileira é muito mais atributiva - que a competitiva, importa menos a autenticidade do padrão educacional que as formas ritualísticas que o consagram, por serem capazes de gerar status. Finalmente, vem despontando, sobretudo nos grandes centros urbanos, a crença racional no valor da educação, isto é, a consciência objetiva de sua eficiência.

Assim como na massa, ao lado dos equívocos se desenvolve - uma visão correta da educação, também nas elites identificamos um reduzido número de pessoas capazes de colocá-las em sua exata dimensão. Ou melhor, na sua multidimensionalidade.

Aqui aflora outro problema. É natural que a elite brasileira, como a de outros países, esteja profundamente dividida quanto a filosofia e à política da educação. Isso não seria grave, se, além da divisão, não houvesse a separação dos grupos. Há a educação dos economistas, a dos pedagogos, a dos administradores, a dos sociólogos, a dos antropólogos, etc. Tanto politicamente quanto cientificamente faltaram até agora as condições de confluência de todas essas vertentes. Do ponto de vista científico, ainda não amadurecemos para o método -

interdisciplinar que continua sendo entre nos, quase sempre, uma aspiração frustrada. Do ponto de vista político, as dificuldades de -
congregar as várias parcelas do Poder em torno de um projeto uni-
ficador, derivam de diversas causas ora o patriarcalis-
mo, que se repete em cada nível e em cada linha de autoridade, isto
é, o patriarcalismo do Ministro, o Diretor etc.... ora a projeção mí-
tica do poder tecnocrático sob a égide da racionalidade econômica -
mal compreendida. Pois, bem compreendida, a racionalidade econômica -
não significa o confinamento no econômico mas, ao contrário, a
conquista gradual de outras fronteiras e áreas da realidade, através
da natural comunicabilidade existente, pelo menos virtualmente, entre
elas. (É verdade que algumas vezes, a coordenação entre as instâncias
do poder e a instância tecnológica é aparente, apenas, e se limita às
formas cartoriais de comprometimento).

Mas, além e acima desses aspectos do patriarcalismo frag-
mentário, que decompõe a Autoridade e o próprio projeto nacional, te-
mos a própria substância do patriarcalismo como forma -
confusa de racionalidade e irracionalidade. Assim é que os Planos de
Educação a desejada norma de racionalidade, já que esta é frequente-
mente interrompida pelas incidências da autoridade desenvolva do -
Príncipe.

Até a década de 30 a educação no Brasil estava associada
à idéia de privilégio; depois de 30, ou seja, desde o início de nos-
sa industrialização, muito tênue naquela época mas relativamente in-
tensa nos últimos 20 anos, a educação se aproxima, sempre mais, da í-
deia de trabalho. Isso significa que a idéia da eficiência na educa-
ção tomou novo contorno.

Pode parecer um paradoxo, se considerarmos o lugar comum -
em sentido contrário, mas a educação brasileira era eficiente antigamente,
e deixou de ser em nossos dias, exatamente quando muitos têm,
e procuram transmitir, uma visão eufórica de seu desenvolvimento.

Que pretendia a educação tradicional? Formar a elite da -
qual a fração mais numerosa precisava apenas dos seus sinais exter-
nos para conservar o status, enquanto uma reduzida parcela se aprimora-
va para as funções do Estado ou para a fruição dos bens privile-
giados da cultura. Para as três situações a educação era eficiente.
No primeiro caso, os efeitos simbólicos - o diploma, o título de dou-
tor, eram ênfases para promover a discriminação social. No segundo -
caso, a dualidade no sentido hedonístico que caracterizavam -
respectivamente, um e outro grupo de elite culta. A cultura contem-
plativa e estética encontrava a sua finalidade no tipo de fruição -
hedonística que ela propiciava aos filhos "bacharéis" de pais lati-
fundários, fazendeiros, ou criadores de gado.

Seria falso imaginar que a educação aristocratizante era
fruto e fonte, ao mesmo tempo - de uma concepção puramente individual-
ista e esteticista da sociedade. Por mais simples que fossem as es-
truturas sociais da época, assim como as instituições que as exprimi-
am, elas reclamavam das elites consideráveis esforços intelectual pa-
ra serem modeladas. Dir-se-á que, na maior parte, as instituições eram
importantes, ou que o empenho das elites se consumia no exercício da
erudição e da retórica. Dessas restrições e que nasceu, de resto, o sen-
tido da palavra "bacharelismo", com que são estigmatizados, no Brasil.

os estadistas, políticos e intelectuais da República velha.

Na verdade, as coisas não são tão simples assim. A geração de bacharéis que substituiu a dos coronéis patriarcais (segundo a análise de Gilberto Freyre), colocada na fase de transição entre as estruturas rurais e o processo de urbanização da sociedade brasileira, sendo, ela própria, um dos principais agentes desse processo, teve de realizar um esforço apreciável até mesmo para adaptar modelos estrangeiros a uma realidade informe, e compreensivelmente resistente a qualquer tentativa de modernização. É verdade que entre o pensamento modelador da elite e a resistente estrutura com que se defontavam não chegou a resultar uma integração. Nenhuma das duas teve força para anular a outra, mas a teve suficiente, para se implantar ao lado da outra. Tivemos a superposição, em vez da integração, entre a ordem institucional e o processo real, o que talvez explique, em parte, que até hoje as elites empreendam as suas reformas através das leis, não do ataque direto e prático à realidade. O que constituía, antes o fracasso de uma estratégia, explicável pela escassez e debilidade das elites e pela interferência avassaladora do processo de alienação, transformou-se nos mores utilizados na política de mudança ou de plasmação do país. Mores que explicam, igualmente, a extrema dificuldade de qualquer mudança real das estruturas.

Constituiria um erro supor que o artificialismo de nossas instituições se deveu apenas à ligezeza de nossas elites. As mais vezes, realmente, eles passaram ligeiramente sobre a nossa realidade mas é que elas próprias não tinham perfeita consciência. Poucos espíritos conseguiram romper esse bloqueio de alienação cultural.

De qualquer modo, porém (e esse é, no momento, o objetivo da nossa análise), a educação tradicional tinha funcionalidade. Whitehead asseverava que "a educação dá poderes", isto é, formas eficazes de apreensão e de transformação da realidade. Os moldes primitivos dessa educação possuíam um grau relativo de funcionalidade, inclusive paradoxalmente - quando escamoteava uma realidade que devia permanecer ignorada.

Hoje, a eficiência da educação significa outra coisa. Não mais se baseia em valores simbólicos e em critérios atributivos próprios de uma sociedade arcaica, rigidamente estratificada, mas em capacidades efetivas de tomar parte numa estrutura complexa, fundada no dinamismo da ciência, e organizada segundo um novo "contrato social". A modernização da nossa sociedade está essencialmente ligada à industrialização, como todos sabem. Entretanto nem todos alcançam, devidamente, os efeitos da dialética da industrialização no plano sócio-político. Tendo exacerbado como começo, a divisão de classes, já que a máquina industrial estava nas mãos da classe capitalista que a usa para ter reforçados os seus poderes, ela desencadeava mudanças estruturais na sociedade, graças às quais o protagonismo desta terá de ser cada vez mais repartido entre todos os sócios do novo contrato social. A "politheia" que está despontando na civilização industrial moderna - ela poderá marchar - para a democratização, não através da catástrofe anunciada por Marx, como consequência da luta de classes, mas pela modificação inevitável dos protagonismos e das solidariedades. Para essa nova "politheia" precisa-se de uma nova "paideia". Aplicando ao caso uma distinção feita por Ricoeur, poder-se-ia dizer que só uma sociedade baseada na educação pode sobrepor-se a uma sociedade baseada

na reinvidicação: "Il me semble que nous entrons dans un monde où les problèmes d'éducation vont progressivement l'emporter sur les problèmes de revendication. Encore une fois, je ne nie pas qu'il demeure -- des foyers d'injustice et de misère qui requièrent de nous des interventions véhémentes. Mais par rapport au problème qui nous est posé aujourd'hui, je pense que nous sommes amenés à découvrir l'ampleur d'une tâche éducative nouvelle suscitée par l'exercice d'un choix nouveaux".

No Brasil, a nova eficiência da educação ainda não conseguiu romper um horizonte tendo pelos preconceitos tradicionais as elites das últimas décadas não assimilaram as exigências da nova sociedade, embora não possam tampouco embragá-las. Não resolveram simplesmente superpor umas às outras. A educação franqueada a todos, seria do mesmo tipo daquela que antes era dada, privilegiadamente, às elites, exatamente porque elas se constituíam como elites. A impossibilidade de uma harmonização gerou, entre a qualidade e a quantidade, rigorosamente, não a democratização da educação, mas o seu aviltamento generalizado, do qual as elites procuram salvar-se, tentando descobrir novos mecanismos seletivos. Em vez da difusão de bens consistentes, verificamos um processo de esgarçamento, de perda de substância (substância), ou de vigência de modelos arcaicos. Não podendo multiplicar o padrão-ouro, a expansão inflacionária vai operando com uma moeda aviltada.

Não se pretende ignorar a impossibilidade prática de conciliar, satisfatoriamente, a qualidade e a quantidade nessa fase de crescimento explosivo. A baixa de qualidade seria inevitável, mas os seus riscos seriam em grande parte neutralizados se as elites dirigentes de alguns países do terceiro mundo não se deixassem envolver por uma euforia expansionista, e formassem a consciência de que isto deve custar como empreendimento. Aceita-se a realidade do nível de mediocridade em que a colocaram as suas limitações, e não no nível a que um projeto de desenvolvimento pode elevar as suas potencialidades, inclusive para superar tais limitações. Tudo é feito, na educação, dentro do status que disfarçado por uma política aumentativa que muda os números mas não muda as coisas numeradas. Não adianta mudar o número dos "escolariados", se eles recebem na escola uma educação deteriorada e a inadequada, com todas as repercussões econômicas, políticas, culturais.

O líderes educacionais precisam compreender que toda ação eficaz -- sobretudo no mundo de hoje -- é, antes de tudo, a ação que muda a consciência -- a própria e a dos outros. Eles precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam, com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e sobretudo de suas possibilidades.

O mais belo em tudo isso, é que hoje a educação de cada um se faz sem a educação de todos. Talvez nunca na história a solidão de cada consciência esteve tão povoada das exigências da solidariedade. A sociologia e a pedagogia se encontram, lado a lado, nos caminhos novos da fraternidade.

Referência Bibliográfica:

Trigueiro, Mendes Durmeval. Para um balanço da Educação Brasileira. Revista Cultura Vozes -- Rio de Janeiro, 69 março/1975.