

511/74
001

doria, o tempo de serviço da funcionária casada que acompanhar o esposo quando este for mandado servir, **ex officio**, em outro ponto do território nacional ou no estrangeiro, desde que não haja no local repartição onde possa ser lotada.

Ao justificar a proposição, alega seu eminente autor que o Supremo Tribunal Federal tem jurisprudência iterativa no sentido de considerar que: "A sanção do projeto supre a falta de iniciativa do Poder Executivo".

O projeto tem relevante alcance social e viria, como bem argumenta seu autor, atender à constantes pedidos, que vem recebendo, de funcionárias prejudicadas nos seus direitos, ao cumprirem o dever matrimonial de acompanhar os esposos nos mais longínquos rincões do território pátrio.

Não podemos, no entanto, em que pesem os indiscutíveis méritos da proposição, dar-lhe o nosso apoio sob o aspecto constitucional. É que a nossa Lei Maior é taxativa no seu artigo 57, V, ao determinar que a competência para a iniciativa nesse terreno é do Senhor Presidente da República. O fato, citado pelo autor na justificação, de o Egrégio Supremo Tribunal haver decidido, **in casu**, convalidando a constitucionalidade de lei em que não ocorreu aquela iniciativa, não implica em que passemos a considerar genericamente desnecessário o cumprimento daquele preceito constitucional. Entender o contrário seria fazer tábua rasa de nossa Constituição.

Manifestamo-nos, assim, contrariamente ao projeto, por considerá-lo inconstitucional, face ao preceituado no item V do artigo 57 da Lei Maior.

Sala das Comissões, em 4 de setembro de 1974. — **Daniel Krieger**, Presidente — **Italvío Coelho**, Relator — **Helvídio Nunes — Accioly Filho** — **Carlos Lindenberg** — **Wilson Gonçalves** — **Nelson Carneiro**, vencido — **Lenoir Vargas**.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — O Expediente lido vai à publicação.

A Presidência recebeu, do Presidente do Tribunal de Contas do Distrito Federal, o Ofício nº S/26, de 1974 (nº P-76/74, na origem), encaminhando o Relatório e o Parecer Prévio sobre as Contas do Governo do Distrito Federal relativas ao exercício financeiro de 1973.

Nos termos do art. 396 do Regimento Interno, a matéria será despachada à Comissão do Distrito Federal a fim de ser elaborado o respectivo Projeto de Resolução, que será apreciado pelas Comissões de Constituição e Justiça e de Finanças.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Sobre a mesa, projeto de lei que será lido pelo Sr. 1.º-Secretário.

É lido o seguinte

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 102, DE 1974

Declara de utilidade pública as Associações Cristãs de Moços existentes no País.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1.º São reconhecidas de utilidade pública as Associações Cristãs de Moços existentes ou que vierem a ser organizadas no País, sociedades civis sem fins lucrativos e com prazo de duração indeterminado, e filiadas à Federação Brasileira das Associações Cristãs de Moços e, através desta, à Aliança Mundial das Associações Cristãs de Moços.

Parágrafo único. A declaração de utilidade de que trata esta lei alcança também a Federação Brasileira das Associações Cristãs de Moços.

Art. 2.º A presente lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Justificação

A declaração de utilidade pública está regulada pela Lei nº 91, de 1935, que exige para cada caso um especial processamento.

Assim, cada entidade deverá pleitear o reconhecimento. Isso é razoável para as associações isoladas, não o sendo, todavia, para aquelas que se filiam a uma única entidade e têm um só objetivo, embora sejam autônomas e tenham personalidade jurídica própria.

Assim compreendendo, o próprio legislador pela lei nº 5.575, de 17 de dezembro de 1969, declarou de utilidade pública os Lions Clube do Brasil, bem como os Rotary Clube do Brasil existentes no País ou que vierem a ser organizados.

É que se trata de entidades autônomas, com personalidade própria, mas realizam os mesmos fins, têm o mesmo Estatuto, regem-se pelos mesmos princípios. Não haveria porque exigir que cada entidade dessa requeresse para obter o reconhecimento de utilidade pública.

Não é diverso o caso das Associações Cristãs de Moços. A Associação Cristã de Moços foi fundada em 1844, em Londres, por George Williams e espalhou-se pelo mundo. A primeira no Brasil foi fundada em 1893, na cidade do Rio de Janeiro. Os seus objetivos, os trabalhos que realiza, são do conhecimento de todos e evidenciam a sua utilidade pública.

Dai, o projeto visando a conceder a todas as Associações Cristãs de Moços do Brasil e reconhecimento de utilidade pública, a exemplo do que se fez com os Lions e Rotary Clubes.

Sala das Sessões, em 6 de setembro de 1974. — **Accioly Filho**.

(À Comissão de Constituição e Justiça.)

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — O projeto será publicado e remetido à comissão competente

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Sobre a mesa, requerimento que será lido pelo Sr. 1.º-Secretário.

É lido o seguinte:

REQUERIMENTO Nº 190, DE 1974

Nos termos do art. 234 do Regimento Interno, requero transcrição, nos Anais do Senado, do pronunciamento feito pelo Exmo. Sr. Ministro da Fazenda, Mário Henrique Simonsen, perante a Comissão de Finanças da Câmara dos Deputados, no dia 4 do corrente mês de setembro.

Sala das Sessões, em 6 de setembro de 1974. — **Virgílio Távora**.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — De acordo com o art. 234, § 1.º do Regimento Interno, o requerimento será submetido a exame da Comissão Diretora.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Sobre a mesa requerimento que será lido pelo Sr. 1.º-Secretário.

É lido o seguinte

REQUERIMENTO Nº 191, DE 1974

Sr. Presidente,

Nos termos do artigo 234 do Regimento Interno, requeremos a transcrição, nos Anais do Senado, do texto da carta enviada pelo advogado e jurista Dario de Almeida Magalhães ao Ministro Luiz Gallotti, a propósito da homenagem prestada pelo Supremo Tribunal Federal a este, por ocasião de sua retirada daquele Egrégio Tribunal, por motivo de aposentadoria.

Justificação

Esta Casa prestou as mais justas homenagens ao Ministro Luiz Gallotti, por ocasião de sua aposentadoria como membro do Supremo Tribunal Federal, por ter atingido a idade-limite.

Delas, infelizmente, não participei, por ter estado ausente, por motivo de força maior. Evidentemente, comunguei, plenamente, dessas homenagens, do sentimento aqui expresso por tantos eminentes Senadores, unânimes na exaltação da belíssima carreira de magistrado de uma figura privilegiada, como o é o Ministro Luiz Gallotti, de personalidade e méritos tão bem sintetizados nas pala-

vas proferidas pelo nobre Senador Daniel Krieger, com a emoção característica dos homens de alma nobre.

O documento cuja inserção pleiteio em nossos Anais é da lavra de um dos mais notáveis advogados e juristas do Brasil, que ao saber jurídico junta vasta e profunda cultura, bem como inequívoco espírito público: o doutor Dario de Almeida Magalhães. Constitui importante depoimento de um grande brasileiro sobre o Ministro Luiz Gallotti, bem como sobre a personalidade e a grandeza do ex-presidente Marechal Eurico Gaspar Dutra, cujo falecimento tanto pranteamos nesta Casa, lastimado por toda a nação.

A importância do depoimento não necessita ser aqui exaltada, óbvia que é. É, para mim, motivo de especial satisfação prestar esta modesta homenagem a três eminentes brasileiros, de cuja amizade sempre fui e sou beneficiário.

Brasília, 6 de setembro de 1974. — Magalhães Pinto.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — De acordo com o art. nº 234, § 1º do Regimento Interno, o requerimento será submetido a exame da Comissão Diretora.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Concedo a palavra ao nobre Senador Eurico Rezende, como líder.

O SR. EURICO REZENDE PRONUNCIA DISCURSO QUE ENTREGUE À REVISÃO DO ORADOR. SERÁ PUBLICADO POSTERIORMENTE.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Concedo a palavra ao nobre Senador Itálio Coelho.

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) (Pronuncia o seguinte discurso. Sem revisão do orador.) — Sr. Presidente:

Antes de tratar do assunto que me trouxe a esta tribuna, permita-me dar apoio e ressonância, nesta Casa, à proposta-sugestão feita ontem, na Câmara dos Deputados, pelo nobre Deputado Siqueira Campos, para que o Congresso Nacional adquirisse a tela "Independência", de autoria de Cândido Portinari.

Não podíamos deixar a proposição sem apoio no Senado, porque nós, que temos aqui em nosso salão nobre, o quadro da Proclamação da República, que nos toca a fundo e retrata um dos episódios históricos da maior significação, quando nos deparamos com o quadro "Independência", ficamos tomados do sentimento de solidariedade humana. Assim, não poderíamos deixar de fazer um apelo à Mesa Diretora, para que essa notável obra de arte — que retrata a homenagem àqueles brasileiros, ou melhor, àquele brasileiro que mais se sacrificou pela Independência — permaneça no Congresso Nacional.

O Sr. Fernando Corrêa (Mato Grosso) — Dá V. Exª licença para um aparte, Senador Itálio Coelho?

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) — Com muito prazer.

O Sr. Fernando Corrêa (Mato Grosso) — Felicito V. Exª pelas suas palavras, pela sua idéia, e me felicito também, pois estava justamente conversando com o grande Senador Magalhães Pinto a respeito, que o Congresso, não só o Senado, deve adquirir, dentro das possibilidades legais, esta obra extraordinária do maior pintor brasileiro.

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) — Agradeço o aparte de V. Exª.

O Sr. Magalhães Pinto (Minas Gerais) — Permite V. Exª um aparte?

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) — Pois não.

O Sr. Magalhães Pinto (Minas Gerais) — Apenas para um esclarecimento. Quando Governador de Minas Gerais, fiz junto ao

grupo Peixoto — industriais e comerciantes de Cataguases, que mantinham o Colégio — para o Estado, uma aquisição onerosa, para que o ginásio pudesse funcionar normalmente. Havia uma cláusula, que eles inseriram, pela qual a tela ficaria fora da transação. Discordei, mas concordei com outra subsequente, que parece estar lá. É que a tela ficaria sempre no ginásio; caso houvesse outra destinação, do próprio público, para outra finalidade, ela iria para o museu, mas permanecendo sempre em Cataguases. Assim, eu daria todo o meu apoio à sugestão, de que ela ficasse aqui, ressalvando haver cláusulas contratuais impeditivas da transação.

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) — Agradeço o aparte de V. Exª.

O Sr. Fernando Corrêa (Mato Grosso) — Essas cláusulas podem ser alteradas. É o maior quadro na minha opinião, e sendo eu um fã absoluto de Portinari, acolho a sugestão de que o quadro fique na sala de visitas do Congresso Nacional em Brasília.

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) — Agradeço os apertes de colaboração de V. Exªs, deixando posta a sugestão, para que a Mesa examine a possibilidade de o Congresso Nacional adquirir o quadro "Independência", de Cândido Portinari.

Sr. Presidente, Srs. Senadores:

No próximo dia 8, transcorre o quarto aniversário do lançamento oficial do Movimento Brasileiro de Alfabetização, sem dúvida uma das mais brilhantes, populares e eficientes iniciativas do Governo da Revolução, respondendo, de maneira corajosa e vibrante, a um desafio secular da nossa História: a primeira tentativa séria de erradicação do analfabetismo no País.

Já tivêramos, depois da Revolução de 1930, nos idos de 1932, uma "Campanha Pré-Alfabetização de Adultos"; logo depois as nossas Constituições inseriam, no seu texto, a obrigatoriedade do ensino primário, enquanto a Carta de 1967 declara, no seu artigo 176, que "a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola".

Ocorre que esse dever no Estado não vinha sendo cumprido segundo as melhores conveniências do interesse nacional, constituindo-se o analfabetismo num óbice ao desenvolvimento brasileiro. Embora a Constituição declarasse a gratuidade do ensino primário nos estabelecimentos oficiais, tal obrigação estava praticamente deferida aos Estados e Municípios, na quase totalidade carentes de recursos para ampliar a sua rede escolar, tanto que, ainda hoje, muitas professoras recebem vencimentos em níveis inferiores ao salário-mínimo regional.

A nação ansiava, no entanto, por que se eliminasse, no País, a mancha do analfabetismo, terrível indicador de subdesenvolvimento e que o Senador João Calmon já classificava, em 1968, de "vergonha nacional", ao lançar sua campanha da "Década da Educação", em boa hora encetada.

Tínhamos, naquela época, cerca de trinta milhões de analfabetos, e, embora seu percentual viesse, lentamente, declinando, em números absolutos, o contingente crescia, de maneira avassaladora, dado o nosso crescimento populacional.

O Governo da Revolução planejou um magnífico sistema, com a conveniente captação de recursos, capaz de enfrentar o problema. E, a 8 de setembro de 1970, lançou-se, oficialmente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização. Dirigiu-o o Professor Mário Simonsen, nosso atual Ministro da Fazenda, e que fora um dos mais brilhantes assessores do movimento conhecido como "Década da Educação". A feliz escolha feita pelo nosso colega, Senador Jarbas Passarinho, quando titular do Ministério da Educação e Cultura, explica, em grande parte, o êxito do empreendimento.

Hoje, MOBREAL é uma sigla conhecida em todo o País, atuando, em milhares de municípios, com uma eficiência incomparável, arrostando os heróicos professores interioranos com toda a sorte

de dificuldades — seja de sala de aulas, de material didático, de horários difíceis, de longas distâncias a vencer e de salários necessariamente reduzidos — orgulham-se do serviço que vêm prestando à comunidade brasileira, ademais quando a educação é pedra angular do nosso desenvolvimento.

O Sr. Magalhães Pinto (Minas Gerais) — Permite V. Ex^a mais um aparte?

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) — Com muito prazer, eminente Senador.

O Sr. Magalhães Pinto (Minas Gerais) — Quero solidarizar-me com V. Ex^a pelo que diz a respeito do MOBRL. Fico um pouco acanhado de fazer maiores elogios pela presença, aqui, do nosso colega Senador Jarbas Passarinho à frente do Ministério da Educação e Cultura, e impulsionamento desse grande serviço nacional que é o MOBRL.

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) — Agradeço o aparte de V. Ex^a, ressaltando, mais uma vez, a brilhante atuação do nosso colega Senador Jarbas Passarinho à frente do Ministério da Educação e Cultura, e impulsionamento desse grande serviço nacional que é o MOBRL.

Forçoso reconhecer, entretanto, que, a cada dia que passa, mais o MOBRL se capacita a reduzir essas penas do magistério que utiliza. Dispõe ele, atualmente, de uma infra-estrutura capacitada a enfrentar os problemas que lhe são afetos, garantindo-lhe o Governo os necessários recursos. Em várias cidades do País já utiliza equipamento eletrônico de processamento de dados para a pesquisa e a documentação, como, também, de instrumentos para a aplicação de processos didáticos audiovisuais, que facilitam a missão docente, com a mais rápida alfabetização dos alunos.

Confessemos, porém, que a mobilização de recursos governamentais, cada vez mais ampla e eficiente, não produzirá, por si só, os resultados almejados. Necessário conscientizar todas as comunidades que constituem a grande comunhão nacional, no sentido de vencer aquelas resistências ainda verificáveis, principalmente no meio rural, dificultando os trabalhos dos agentes do MOBRL na hinterlândia brasileira.

Para tanto, necessário se torna que todos e cada um de nós, em todos os campos de expressão do Poder Nacional — nas áreas política, militar, psicossocial e econômica — nos mobilizemos a favor do MOBRL, convencendo os últimos recalcitrantes, vítimas da própria ignorância, a alinharem-se entre os que lutam pela definitiva erradicação do analfabetismo, possível de obter-se até o final desta década. E, para tanto, contamos com o amplo descortino e a capacidade de convencimento do Ministro Ney Braga, em boa hora levado à direção da Pasta da Educação e Cultura.

A amplitude que pretendemos dar ao presente pronunciamento não comporta o exame de dados estatísticos que demonstram a eficiência do MOBRL. O simples fato de ser, hoje, uma das siglas mais citadas em todo o País, um dos mais conhecidos trabalhos do Governo, já revela não apenas a felicidade da sua criação, mas assegura-nos a certeza de que atenderá, crescentemente, aos seus objetivos, para honra nossa, possibilitando-nos queimar etapas na conquista dos supremos objetivos da segurança e do desenvolvimento nacionais.

Muito obrigado. (Muito bem! Palmas.)

O SR. PRESIDENTE (Adalberto Sena) — Concedo a palavra ao nobre Senador Franco Montoro.

O SR. FRANCO MONTORO (São Paulo) (Pronuncia o seguinte discurso.) — Sr. Presidente, Srs. Senadores:

A política educacional é o instrumento mais poderoso e justo de que dispõe o Governo para promover o desenvolvimento econômico, social e político da Nação.

Podemos distinguir no processo de desenvolvimento nacional diversos planos, que assim podem ser sintetizados:

1. desenvolvimento político, caracterizado pelo maior ou menor grau de aperfeiçoamento na organização do Poder, especialmente quanto à participação da comunidade, a segurança e a autonomia nacional, o respeito à justiça e aos direitos humanos, a capacidade e honestidade dos administradores e governantes, etc.;

2. desenvolvimento econômico, caracterizado pela eficiência da produção, o alto nível de investimentos, elevadas taxas do produto interno, da renda per capita e indicadores semelhantes;

3. desenvolvimento social, que consiste fundamentalmente na participação equitativa de todos os setores da comunidade nos benefícios do progresso, o que se verifica pela justiça na política de salários e remunerações, igualdade de oportunidade, níveis razoáveis de saúde, educação, cultura, habitação, etc.;

4. desenvolvimento cultural, que por sua importância e significação deve ser destacado do desenvolvimento social; o nível de educação e cultura de uma Nação é, a nosso ver, a base e o ponto de partida de seu verdadeiro desenvolvimento, no plano político, econômico e social.

Um país só se desenvolve efetivamente na medida em que tiver uma população com capacidade e competência para realizar as transformações técnicas e sociais exigidas pelo progresso humano. Daí a importância fundamental da educação e da cultura no processo do desenvolvimento.

Apoiando-se na experiência da Suécia, que "de país relativamente pobre no início do século, passou a ser o país mais rico do mundo" (1), Gunnar Myrdal mostra que a melhoria do padrão de educação de um povo tem consequência decisiva na aceleração da produtividade e do desenvolvimento nacional.

Nos Estados Unidos — país que lidera o desenvolvimento mundial — a escolaridade é um dos "bens" distribuídos mais equitativamente. "As desigualdades na distribuição da educação são muito menores do que as da distribuição da renda", observa Aldo Solari, no estudo "Indicadores em Educação" (2).

O mesmo interesse prioritário pelo setor da educação está presente na obra do desenvolvimento da Alemanha, França, Inglaterra, Suíça, Itália e demais países da Europa.

É oportuno lembrar o papel decisivo desempenhado pela educação no impressionante desenvolvimento japonês. O Centro de Desenvolvimento Internacional do Japão, em cooperação com o Instituto de Pesquisas de nosso Ministério do Planejamento — (IPEA/PLAN) — elaborou um estudo comparativo entre o desenvolvimento do Brasil e o do Japão.

Uma das principais conclusões desse estudo refere-se à educação: "Fator básico do acelerado crescimento econômico japonês foi o precoce desenvolvimento educacional do país e a alta qualidade de sua mão-de-obra". Já em meados do século passado o Japão possuía um nível educacional consideravelmente elevado e, a partir da restauração Meiji, intensos programas de educação foram desenvolvidos. Em 1886, a educação compulsória de 4 anos foi implantada. A taxa de escolaridade elevou-se de 28,1%, em 1873, para 45,0%, em 1887, e 91,6%, em 1902 (95,8% para meninos e 87,3% para meninas). Já em 1908 a educação compulsória era estendida para 6 anos e a taxa de escolaridade superava 98,0%!

"A experiência do Japão evidencia o relativo atraso em que se encontra ainda o Brasil no campo educacional", diz o economista Nilson Holanda, ao comentar esse estudo e lembrar os seguintes dados altamente significativos: "em termos de taxa de analfabetismo, a proporção de analfabetos do Brasil na faixa etária de mais de 15 anos era, em 1940, de 56%, percentagem essa que foi reduzida para 51%, em 1950, 40%, em 1960, e 33%, em 1970 (comparada com a porcentagem de 2,2% para o Japão nesse mesmo ano).

(1) Painéis internacionais sobre desenvolvimento sócio-econômico, APEC/BNDE, Rio, 1974.

(2) In O outro desenvolvimento, Cândido Mendes e outros, ed. Artenova, Rio, 1973.

Diante desses fatos, parece-nos plenamente demonstrada a importância decisiva da educação no processo de desenvolvimento. Como diz o Prof. Carlos Geraldo Langoni, Diretor da Escola de Pós-graduação em Economia, da Fundação Getúlio Vargas, "parece fora de dúvida que a política educacional é o investimento mais importante de que dispõe o Governo não só para promover o crescimento da Economia, como também para possibilitar melhor distribuição dos frutos desse crescimento.

A expansão dos investimentos em educação, sob uma visão econômica, é uma solução realista para os problemas de desenvolvimento e de distribuição da renda nacional. Foi o caminho, a solução seguida tanto por economias capitalistas quanto por economias socialistas: pelos EUA, a França, a União Soviética, a Inglaterra, o Japão".

E, para demonstrar o caráter altamente reprodutivo dos investimentos em educação, acrescenta o ilustre economista: "Em 1969, a rentabilidade média dos investimentos em educação era, em termos reais, de cerca de 28% ao ano. Isto é, aproximadamente o dobro das estimativas semelhantes feitas para os investimentos em capital físico (máquinas, equipamentos, construção), que é de cerca de 14%".

É, assim, patente a necessidade de adotarmos uma política de investimentos maciços em educação.

Qual tem sido, entretanto, no Brasil a orientação oficial a esse respeito? — Qual tem sido, de fato, a percentagem de recursos destinados aos Ministério da Educação e Cultura, dentro dos Orçamentos Anuais do Governo Federal?

Eis os dados oficiais:

PARTICIPAÇÃO DO MEC NO ORÇAMENTO DA UNIÃO (1)

ANO	%
1965	11,07%
1966	9,70%
1967	8,71%
1968	7,74%
1969	8,69%
1970	7,33%
1971	6,78%
1972	5,62%
1973	5,21%
1974	4,95%

Em síntese, as verbas para o Ministério da Educação, no Orçamento Federal, em termos percentuais, caíram de 11,07%, em 1965, para 4,95%, em 1974! Em face das considerações que acabamos de fazer, esses dados são incompreensíveis.

(1) Parecer do Deputado Flexa Ribeiro, ao Orçamento da União para 1974 — Subanexo do Ministério da Educação e Cultura: Diário do Congresso Nacional de 24/10/73.

O que estes resultados sugerem, observa ainda o citado economista Carlos Geraldo Langoni, "é que, no caso brasileiro, há subinvestimentos em educação, ou seja: nós poderíamos aumentar o produto global da economia sem nenhum acréscimo na taxa agregada da poupança, mas apenas transferindo uma parcela de recursos que são aplicados na acumulação do capital físico para uma acumulação mais rápida de capital humano".

E não estamos cumprindo sequer o imperativo constitucional que estabelece a obrigatoriedade do ensino primário para todos os brasileiros dos 7 aos 14 anos (art. 176, § 3º, nº II, da Constituição).

Ouçamos, a respeito, o depoimento autorizado do Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Professor Flexa Ribeiro, da ARENA, como relator do Orçamento da União para 1973, no tocante ao Ministério da Educação e Cultura: "Está demonstrado que os Estados e Municípios, apenas com seus próprios recursos, não têm sido capazes de generalizar a educação fundamental do povo brasileiro de modo a dar cumprimento à

obrigatoriedade da educação primária, conforme determina a Constituição e como está na consciência de todos. A realidade é que só muito lenta e morosamente temos conseguido fazer baixar o número de analfabetos no País. De igual maneira, continuam sendo pungentes os índices de evasão escolar ao longo do curso primário. Há Estado da Federação em que as taxas de deserção no ensino primário atingem 90% da matrícula inicial, situação essa que explica o avultado número de semi-analfabetos no País. Na medida em que nos aproximamos do final deste século, o problema tenderá a se revestir de gravidade crescente pela contradição entre o propósito de promover o desenvolvimento do País, demonstrado pelos avanços que temos feito no plano econômico e, de outro lado, o despreparo da mão-de-obra, que persistirá com baixo nível de eficiência e produtividade, pela falta de educação primária. Ainda mais contraditória se torna a situação pois que, se a busca do desenvolvimento econômico tem como objetivo a progressiva participação de todos na riqueza nacional, a educação primária obrigatória representa, em última análise, a forma de efetivamente alcançarmos condições viáveis e equânime de proceder a uma justa distribuição. Em outras palavras, a forma mais válida de distribuir a riqueza consiste em proporcionar a cada um condições melhores de participar na formação dessa riqueza".

É preciso criar no País uma consciência nacional sobre a importância básica da educação para o desenvolvimento. Exigir, em todos os níveis de Governo, o emprego maciço de verbas em educação, porque, em termos nacionais, este é o mais reprodutivo dos investimentos. (Muito bem!)

O SR. PRESIDENTE (Adalberto Sena) — Está terminado o período destinado ao Expediente.

Passa-se à

ORDEM DO DIA

Item I:

Discussão, em turno único, da Redação Final (oferecida pela Comissão de Redação em seu Parecer nº 374, de 1974), do Projeto de Lei do Senado nº 1, de 1974, de autoria do Sr. Senador Nelson Carneiro, que altera o disposto no § 2º do art. 733 do Código de Processo Civil (Leis nºs. 5.869, de 11 de janeiro de 1973, e 5.925, de 1º de outubro de 1973), e dá outras providências.

Em discussão a redação final.

Se nenhum dos Srs. Senadores desejar fazer uso da palavra, encerrarei a discussão. (Pausa.)

Está encerrada.

Não havendo emendas nem requerimento para que a redação final seja submetida a votos, é a mesma dada como definitivamente aprovada, independente de votação, nos termos do art. 362 do Regimento Interno.

O projeto irá à Câmara dos Deputados.

É a seguinte a redação final aprovada:

Redação final do Projeto de Lei do Senado nº 1, de 1974, que altera o disposto no § 2º do art. 733 do Código de Processo Civil (Leis nºs. 5.869, de 11 de janeiro de 1973, e 5.925, de 1º de outubro de 1973), e dá outras providências.

O Congresso Nacional:

Art. 1º O § 2º do art. 733 do Código do Processo Civil (Leis nºs. 5.869, de 11 de janeiro de 1973, e 5.925, de 1º de outubro de 1973), passa a vigorar com a seguinte redação:

"§ 2º O cumprimento da pena não exime o devedor do pagamento das prestações vencidas ou vincendas."

É uma necessidade realmente indispensável, quer quanto ao aspecto da renovação de valores, quer quanto à equânime distribuição de oportunidades aos representantes classistas perante referidos colegiados da Justiça do Trabalho.

O que se verifica no momento, dada a mencionada omissão, é que os cargos de vogais de Juntas de Conciliação são preenchidos pelas mesmas pessoas, por períodos indefinidos, como se os cargos fossem de provimento efetivo ou vitalício, bastando que os candidatos desfrutem de prestígio político.

As autoridades competentes certamente não atentaram para os malefícios dessa prática tão em voga, talvez à falta de quem a denunciasse ou apresentasse a medida legal capaz de evitá-la.

O nosso projeto, alterando a redação do art. 663, da Consolidação das Leis do Trabalho, que cuida da investidura dos vogais de Juntas, determina que a recondução destes e seus respectivos suplentes somente será possível por uma vez, o que nos parece justo.

Sala das Sessões, em 18 de setembro de 1974. — Nelson Carneiro.

LEGISLAÇÃO CITADA

DECRETO-LEI Nº 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1964
(Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho)

Art. 663. A investidura dos vogais das Juntas e seus suplentes é de 3 (três) anos, podendo, entretanto, ser dispensado, a pedido, aquele que tiver servido, sem interrupção, durante metade desse período.

§ 1º Na hipótese da dispensa do vogal a que alude este artigo, assim como nos casos de impedimento, morte ou renúncia, sua substituição far-se-á pelo suplente, mediante convocação do presidente da Junta.

§ 2º Na falta do suplente, por impedimento, morte ou renúncia, serão designados novo vogal e o respectivo suplente, dentre os nomes constantes das listas a que se refere o art. 662, servindo os designados até o fim do período.

(As Comissões de Constituição e Justiça e de Legislação Social.)

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Os projetos serão publicados e remetidos às comissões competentes.

Sobre a mesa, ofício que será lido pelo Sr. 1º-Secretário.

É lido o seguinte:

Brasília, 13 de setembro de 1974.

Exmº Sr. Senador Paulo Torres,

DD. Presidente do Senado Federal:

Comunico a V. Exª que a Comissão de Educação e Cultura, que tenho a honra de presidir, aproveitando o ensejo do quarto aniversário do MOBREAL, emitiu hoje um voto de louvor a essa importante fundação pública, integrante do Ministério da Educação e Cultura. O voto justificado pelo eminente Senador Helvídio Nunes, consta do texto devidamente assinado pelos Senadores presentes.

Receba os protestos do meu elevado apreço e cordial estima. — Gustavo Capanema.

O "Dia Internacional da Alfabetização", que transcorreu a oito do corrente mês, tem para esta Comissão significado todo especial, pois coincidente com o quarto aniversário do Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBREAL.

Tratando-se de efeméride que merece todo o nosso aplauso e simpatia, quero nesta oportunidade, e desde logo, destacar o MOBREAL como forma de mobilização do esforço coletivo.

Pouco importa saber, pelo academismo das restrições que lhe fazem, "se vale a pena o MOBREAL investir Cr\$ 237 milhões e 284 mil (orçamento de 1974) para educar uma geração que já não poderá dar grande contribuição ao desenvolvimento nacional", ou se, ao contrário, "seria justo, socialmente, investir estes recursos para aumentar a eficiência dos sistemas, regular e alfabetizar toda a população entre 7 e 14 anos de idade" (*Jornal do Brasil*, 8-9-74).

Importa, porém, o MOBREAL vitorioso, em que a estatística não traduz plenamente o que representa a determinação da vontade coletiva, o MOBREAL cujos números não contam toda a história de seu êxito, e que foi considerado pela UNESCO como o "maior movimento mundial de alfabetização de adultos".

O esforço destinado a erradicar o analfabetismo e a promover a educação de base no Brasil, nasceu com a desoladora constatação feita pelo Censo de 1940: 55% de analfabetos, com uma variação que ia de 40%, na Região Sul, a 70%, na Região Nordeste. Aterradores e dolorosos números, que gritaram pela inadiabilidade de eficaz e enérgico combate ao analfabetismo.

Surgiu no Brasil, em 1947, a primeira grande Campanha de Educação de Adultos, coordenada pelo Departamento Nacional do Ministério da Educação e Cultura. Seguiram-se-lhe a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1959, e o Movimento de Educação de Base, em 1961, todas elas contando com o inestimável apoio dos movimentos ligados à Igreja, à Imprensa e aos estudantes, mas sem lograrem êxito palpável, por desconexão em termos de abrangência nacional e em razão da escassez de verbas.

Vale salientar, entretanto, que a preexistência desses diversos organismos e a notável presença da UNESCO permitiram ao País, no alvorecer da década de 70, o surgimento do Movimento Brasileiro de Educação, representando uma nova orientação na política do Governo e centralizando as atividades do MEC nesse setor.

Cristalizou-se, então, a diretriz fundada no princípio de que mais próprio seria falar de sociedades analfabetas do que de analfabetos, vez que acima da identificação do iletrado cumpre buscar e remover as causas do analfabetismo.

Dentro dessa orientação, o MOBREAL foi mais longe. Após atingir o apreciável número de seis milhões e meio de alfabetizados, voltou-se para a complementação de programas de pós-alfabetização, objetivando um permanente e contínuo processo de desenvolvimento individual. Assim, satisfazendo às exigências da personalidade de cada um e da sociedade em que se integra, este processo permitirá o alargamento do horizonte cultural, mercê de um despertar da consciência crítica, que leva o homem ao conhecimento de suas potencialidades.

Aliás, seu ilustre Secretário-Executivo, Prof. Arlindo Lopes Corrêa, falando no Programa de Atividades Culturais, salientou que o MOBREAL "objetiva a formação do homem integral de modo a propiciar-lhe a participação — como agente e beneficiário — mais intensa no processo de melhoria da qualidade de vida no País. Esse objetivo concretiza-se com o atendimento às camadas mais desprivilegiadas das populações, de modo que o MOBREAL é também um instrumento importantíssimo da política de democratização de oportunidades do Governo Revolucionário".

Claro que se lhe fazem críticas. Evidente que existem erros a corrigir. O Prof. Mário Henrique Simonsen, um dos seus fundadores, afirmou que "uma operação que precisa enfrentar duas importantes preocupações — a da viabilidade logística e a dos custos unitários reduzidos — tem que aceitar uma série de imperfeições".

Ninguém nega ao MOBREAL, todavia, o extraordinário esforço em prol da democratização da cultura, da dinamização da criatividade e intercâmbio cultural, da valorização do homem. Daí porque a UNESCO já o qualificou de "marco do esforço latino-americano em favor da educação e do desenvolvimento".

Senhor Presidente, no instante em que o Governo lança o II Plano Nacional de Desenvolvimento, oportuno se torna exaltar a obra desempenhada pelo MOBREAL, na certeza de que o incremento da produtividade, meta que aquele documento defende, encontra sua mola propulsora no aprimoramento do homem, através de seu trabalho como agente da atividade econômica.

Em verdade, não se pode, ao menos, duvidar do valor da educação para o desenvolvimento do País, certo que o aperfeiçoamento da força de trabalho implica na elevação do potencial produtivo do homem. Daí porque, apesar de truismo, vale a pena repetir que inexist-

tem investimentos mais reprodutivos do que aqueles que se verificam na área educacional, de mais pronta resposta, sobretudo, quando voltados para a capacitação profissional.

O MOBREAL é uma experiência brasileira para as peculiaridades brasileiras. Bem sucedido pela flexibilidade de sua atuação, acionado por engrenagem burocrática de custo médio, apesar de criado para o cumprimento de missão específica, tudo leva a acreditar que, atingida sua finalidade primacial, o MOBREAL, ao contrário, será compelido à realização de nova tarefa, qual seja a de promover a integração cultural dos alfabetizados.

E nessa integração, que visa a manter no adulto neo-alfabetizado uma forma dinâmica de atividade cultural complementar, ao nível de sua vocação e possibilidades, sobreleva, creio firmemente, a qualificação dos recursos humanos que conduz à promoção profissional e social.

Eis porque reputo da maior importância sua atuação como fator de executabilidade da Lei nº 5.692, que fixando diretrizes e bases para o ensino profissionalizante, objetiva proporcionar formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do homem como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o consciente exercício da cidadania.

Por último, ao ensejo da quarta data aniversária, peço seja signado um voto de louvor ao MOBREAL, na ata dos trabalhos desta Comissão, que por igual requeira seja dirigido aos seus eminentes idealizadores, fundadores e incentivadores — Senadores Tarso Dutra e Jarbas Passarinho e Ministro Mário Henrique Simonsen, assim também aos seus atuais dirigentes, na pessoa do professor Arlindo Lopes Corrêa.

E ao Senador Ney Braga, atual titular do Ministério da Educação e Cultura, desejo expressar a confiança de que não sofrerá solução de continuidade a obra que o MOBREAL vem realizando, com os aplausos e os agradecimentos gerais dos brasileiros. — **Gustavo Capanema, Presidente — Helvídio Nunes, Relator — Jarbas Passarinho — Arnon de Mello — Cattete Pinheiro.**

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — O expediente lido vai à publicação.

Sobre a mesa, ofício que será lido pelo Sr. 1º-Secretário.

É lido o seguinte:

Brasília, 18 de setembro de 1974

Of. nº 70/74

À Sua Excelência o Senhor Senador Paulo Torres

DD, Presidente do Congresso Nacional

Senhor Presidente:

Tenho a honra de informar a Vossa Excelência que o Deputado Jorge Ferraz deixa de participar da Comissão Mista que estuda a Mensagem nº 64/74 (CN), passando a integrá-la o Deputado Athiê Coury.

Aproveito o ensejo para renovar a Vossa Excelência meus protestos de estima e consideração. — **Laerte Vieira, Líder do MDB.**

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Será feita a substituição solicitada.

Sobre a mesa, requerimento que será lido pelo Sr. 1º-Secretário.

É lido e aprovado o seguinte

REQUERIMENTO Nº 199, DE 1974

Requeremos, tendo em vista o decurso de mais de um ano de espera, que o Projeto de Lei do Senado nº 53, de 1972 — cujo estudo foi sobrestado até a vinda de um possível Projeto de Código Civil — retorne à sua tramitação normal e, afinal, seja discutido e votado pelo Plenário.

Sala das Sessões, em 18 de setembro de 1974. — **Nelson Carneiro.**

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Aprovado o requerimento, o projeto terá a tramitação requerida.

Sobre a mesa, requerimentos que serão lidos pelo Sr. 1º-Secretário.

São lidos os seguintes

REQUERIMENTO Nº 200, DE 1974

Requeremos urgência, nos termos do art. 374, alínea B, do Regulamento, para o Projeto de Lei da Câmara nº 105, de 1974, que fixa os valores de vencimentos e gratificações dos cargos e função dos Grupos-Atividades de Apoio Judiciário, Serviços Auxiliares, Serviços de Transporte Oficial e Portaria, Artesanato, Outras Atividades de Nível Superior, Outras Atividades de Nível Médio e Direção e Assistência Intermediárias, do Quadro Permanente da Secretaria do Tribunal Regional do Trabalho da Quarta Região, e dá outras providências.

Sala das Sessões, em 18 de setembro de 1974. — **Petrônio Portela.**

REQUERIMENTO Nº 201, DE 1974

Requeremos urgência, nos termos do art. 374, alínea B, do Regulamento, para o Projeto de Lei da Câmara nº 106, de 1974, que fixa os valores dos níveis de vencimentos do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores do Quadro Permanente da Secretaria do Tribunal Regional do Trabalho da Quarta Região, e dá outras providências.

Sala das Sessões, em 18 de setembro de 1974. — **Petrônio Portela.**

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Os requerimentos lidos serão votados após a Ordem do Dia.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Esta Presidência comunica ao Plenário que, tendo sido deferido, pelo Presidente da Comissão de Constituição e Justiça, requerimento de retirada do Projeto de Resolução nº 65, de 1973, de autoria do Sr. Senador José Sarney e outros, determina, de conformidade com o art. 282 do Regulamento Interno, o arquivamento definitivo da matéria.

O Sr. Itálvio Coelho (Mato Grosso) — Sr. Presidente, peço a palavra para uma comunicação urgente.

O SR. PRESIDENTE (Paulo Torres) — Concedo a palavra ao nobre Senador Itálvio Coelho.

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) (Pronuncia o seguinte discurso. Sem revisão do orador.) — Sr. Presidente:

Solicitei a palavra para uma breve e importante comunicação: é que em Mato Grosso ocorreu, hoje, pela manhã, um grave acidente aviário, no qual foram sacrificados os senhores General Alberto Carlos Mendonça Lima, Comandante da 9ª Região Militar; General-de-Brigada Ângelo Irulegui Cunha, Comandante da 4ª Divisão de Cavalaria; Tenente-Coronel José Hélio Macedo, Comandante da Base Aérea; e outros valorosos militares.

O recém-empossado Comandante da 9ª Região Militar, seguia hoje, pela manhã, da cidade de Campo Grande, sede daquela Região, para a fronteira do Brasil com o Paraguai, a não menos importante cidade de Ponta Porã, quando um defeito nos motores do "Búfalo" fez com que tentasse retornar à cidade de Campo Grande. Isto, porém, não foi possível, e se deu o grave desastre.

A família mato-grossense e a família brasileira estão de luto. Os desaparecidos, homens dedicados à Segurança Nacional, ao Exército e à Aeronáutica, já se impunham no convívio mato-grossense como se haviam imposto, sempre, nas diversas localidades da Pátria onde serviram, pela dedicação e pela boa convivência com o meio onde plustravam.

O Sr. Saldanha Derzi (Mato Grosso) — V. Exª dá licença para um aparte?

O SR. ITALÍVIO COELHO (Mato Grosso) — Pois não.

O Sr. Saldanha Derzi (Mato Grosso) — Nobre Senador, lamentavelmente, o grave acidente que roubou a vida de brilhantes mi-

511/74
003

prazo, pelo menos em menor prazo do que se poderia esperar. Naquele tempo cheguei a lançar o slogan de que o problema da Amazônia estaria resolvido, e hoje se vê que em qualquer parte do país ele estaria resolvido, desta forma: se se produzir muito e bom; se se transportar bem e barato e se se consumir mais e certo. De modo que se conseguirmos aumentar a produção amazônica, selecionando realmente o que se deve plantar, se conseguirmos que o transporte das zonas de produção para os centros consumidores se façam com facilidade e em condições razoáveis de preço, e se conseguirmos que as populações comam o que seja certo, então teremos resolvido o problema, lá como em qualquer outra parte. Mas chamava a atenção, justamente, para a depredação no que diz respeito à flora, à pesca, enfim, a tudo. A tartaruga e o jacaré, por exemplo, já estavam acabando e, parece, já acabaram. Hoje, a caça já não existe, e, essas coisas todas foram acabando porque não houve uma política de proteção, uma política devida, enfim, a política que seria aconselhável. Houve aquele discurso do Presidente Getúlio Vargas e, de 1945 para cá, houve muitos pronunciamentos de altas autoridades do País visando justamente isso que V. Ex^a está referindo, que é a concretização de providências no sentido de obter o que for de melhor para a região, o que for de melhor para o País. Congratulo-me com V. Ex^a pelo seu discurso e vamos esperar a continuação desse discurso para que possamos, através dele, conhecer o que está fazendo e quais as idéias de V. Ex^a para ajudar a melhorar a situação que aí está.

O SR. JARBAS PASSARINHO (Pará) — O aparte de V. Ex^a, além de trazer uma ilustração ao meu discurso, no duplo sentido, pois ilustra o discurso e dá um exemplo, que V. Ex^a incorpora ao discurso, implica uma pergunta. V. Ex^a quando diz que não sabe se, em 45, nós estávamos, ainda, na fase da logorria ou da verborragia, ou qual a fase do meu desdobramento — não vou pedir direitos autorais disto, mas, de qualquer maneira, esta divisão em fases, sou eu que estou fazendo — acho que a resposta é muito clara: em 1945, nós poderíamos dizer que estávamos no final da fase verborrágica, porque, precisamente em 1946, com a constituinte de 46, Leopoldo Peres, representante do Amazonas, fez com que o Congresso aprovasse a sua famosa emenda que iniciou o processo de agências de desenvolvimento regionais, visando àquilo a que se referiu o nobre Senador Luiz Cavalcante quando aparteu o nobre Líder Osires Teixeira, que é a obtenção da redução gradual da diferença de desenvolvimento entre regiões brasileiras. Para que nós não fiquemos dentro daquilo que o General Gamelin, que foi o chefe da única missão — uma missão francesa — que o nosso Exército já teve, constatou. Certa feita, dizia, ele na Escola de Comando do Estado Maior, que o único lugar do mundo onde havia constatado a existência de um sistema colonial sem descontinuidade territorial tinha sido o Brasil. Em todos os outros lugares, havia a metrópole e a colônia de além-mar e, no Brasil, havia a metrópole — que ele referia como sendo o Centro-Sul — e as províncias, que seriam colonizadas, ou satelizadas — diríamos hoje — entre as quais figuravam o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste.

Este é um dos pontos que gostaria de salientar na análise que farei em seguida: 1946 marca o início de uma atividade diferente. Através da emenda de Leopoldo Peres, a União se obrigou a colocar 3% da sua receita tributária numa agência de desenvolvimento da Amazônia que tomou o nome de SPVEA — sigla que se tornaria, depois, extraneamente desconhecida, marcada muito mais pela aventura, pela corrupção, pela irresponsabilidade e que levou ao surgimento da SUDENE, como órgão já corrigido dos defeitos da SPVEA, que, por seu turno, trouxe como consequência a adoção da SUDAM, como uma espécie de réplica da SUDENE. Depois, então, tivemos todas as demais agências, como SUDESUL, SUDECO etc.

Ora, Sr. Presidente e Srs. Senadores, o que todos sabemos — e aqui falo como brasileiro, sem nenhuma preocupação de partidatismo e, mesmo que tivesse, com a preocupação maior de ser honesto no meu raciocínio — nenhum Presidente da República, de Getúlio Vargas até a extinção da SPVEA, cumpriu a obrigação constitu-

cional de entregar à Amazônia 3% da receita tributária da União. E era crime de responsabilidade como V. Ex^a sabem, pelo qual um Presidente da República poderia sofrer o processo de impeachment ou impedimento. Até certo ponto a atitude desses Presidentes está justificada, porque a própria agência não tinha condições de dinamizar-se, através de vultosos recursos que lhe seriam oferecidos, para com isso poder cumprir o seu objetivo e atingir aquele desideratum.

Ora, a SPVEA deixou fama triste, pelo menos no meu Pará. Não sei se os representantes dos outros Estados da Amazônia, nesta Casa, são mais felizes, mas no meu Pará a fama foi muito triste. Havia coisas até sintomáticas, havia coisas que se traduziam até pela toponímia. Por exemplo, a tentativa de instalar uma fábrica de papel, de celulose, numa região do Amazonas, partindo da compra de um equipamento, em terceira ou quarta mão, de um chinês — que depois de Pedro Álvares Cabral, possivelmente foi quem descobriu o Brasil. Este homem vendia um equipamento de produção irregular, para o qual se precisava produzir celulose no Brasil. Como não existia celulose, a recomendação era comprá-la no exterior, para aí construir, dentro da floresta amazônica, uma suposta fábrica de papel.

Coincidentemente — como falei na toponímia, que é capaz de caracterizar essas expressões — o local onde essa suposta fábrica se instalou chamava-se Desaperta, o que, em certo jargão militar, se entende bem como alguma coisa parecida com aquilo que o Padre Vieira, para fugir do verbo furtar, ou roubar, utilizava outro verbo, ainda da primeira conjugação, chamado "surrupiar".

Imensos escândalos ocorreram, o que não quer dizer que todas as administrações da SPVEA tivessem igual responsabilidade. Ao contrário, houve administrações admiráveis, que foram vencidas pela impossibilidade de fazer daquele instrumento, inteiramente demodê, o vetor da transformação das condições socio-econômicas da região.

Como disse, deve-se a Leopoldo Peres o princípio. Em seguida, vemos que o Presidente Castello Branco, quando criou a SUDAM, como sucedânea da SPVEA, também lançou a chamada Operação Amazônia, Operação Amazônia que ainda hoje, com a POLAMAZÔNICA, é vigente.

Ouviram estarrecidos muitos dos Srs. Senadores que não estão familiarizados com o problema a denúncia partida do nobre Líder Virgílio Távora sobre a captação de recursos de uma maneira que não pode ser qualificada senão como imoral. Porque, quando essa captação de recursos chega a atingir a 40% do valor global de investimentos, o termo onzenário já não tem sequer valor para comparações, pois onzenário significaria 11% dos valores e temos, agora, 40% de prêmio pessoal, ilegal, ilegítimo, imoral, àqueles que se dedicam à chamada captação de recursos na Amazônia.

Ouvimos, Sr. Presidente, Srs. Senadores, que este processo vai mudar. Sabemos que está em curso uma providência do Executivo para que, através do Legislativo, se transforme essa legislação.

Eu queria marcar, exatamente, neste momento, nobre Senador Clodomir Millet, a passagem da figura do eminente e saudoso Presidente Castello Branco como sendo, talvez o primeiro, depois das atividades do Presidente Getúlio Vargas, que procurou integrar a Amazônia num sistema planejado, para a solução de seus problemas. Vimos erros, entre os quais este que, possivelmente, o Presidente Castello Branco jamais poderia supor viesse a ocorrer, partindo da idéia que foi vitoriosa no seu Governo. Vimos, em seguida, o Presidente Costa e Silva fazer a implantação efetiva dessa Operação Amazônia, através de legislação que recebeu do Presidente Castello Branco. Com o Presidente Médici, vimos a adoção da Transamazônica não como uma estrada, não como um fim em si próprio.

Aí está o equívoco de muita gente, que malha a Transamazônica como um fim. Ao contrário, a Transamazônica era apenas um meio, na hipótese que o Presidente Médici sustentava e defendia. Ele queria uma estrada, mas uma estrada como instrumento de roca-

da de populações excedentes do Nordeste para a Amazônia, de maneira que, pela primeira vez, numa visão de estadista global, do ponto de vista demográfico, se utilizou neste País. Era a transferência de excedentes populacionais, do "saliente" nordestino, que estão à beira de 30 milhões de pessoas, para a Amazônia, que conta com 0,7% de habitantes por quilômetro quadrado.

Era, então, o que se chamava princípio de vasos comunicantes de regimes demográficos. Era a roçada de excedentes populacionais, que viriam não mais através de aventuras, tomando o navio no litoral nordestino para, tangidos pelas secas, procurar vida nova na Amazônia. Não! Era alguma coisa que deveria ser feita de maneira racional, científica e organizada.

Tive a honra de ser convocado pelo Presidente Médici, por esse querido amigo, para comparecer ao Palácio do Planalto, a fim de ouvir a discussão preliminar sobre a Transamazônica, sobre a qual ainda não havia tomado a sua decisão. Disse S. Ex^a que estava honrando o Senador da Região Amazônica, pois como Ministro da Educação e Cultura muito pouco teria eu a dizer sobre a viabilidade, a justificativa ou não, da construção da estrada. Construída esta, tivemos o problema da colonização.

No início do Governo Geisel, vimos surgir, na Imprensa brasileira, uma série de acusações tremendas sobre a justiça ou não da colonização da Amazônia através do sistema de agrovilas, de rurópolis.

Agora, no lançamento da POLAMAZÔNIA — que é o ponto seguinte que pretendo analisar em profundidade no discurso que farei — vê-se o Presidente da República fazer o elogio das providências anteriores, como é compatível exatamente com estadista do seu porte, do seu quilate para mostrar que todos esses planos, quaisquer que fossem os Presidentes da República, homens da maior respeitabilidade, tiveram aspectos positivos. A partir de Castelo Branco que, como disse há pouco, não poderia jamais supor que uma legislação da sua autoria viria dar oportunidade aos fazedores de negócio de 40% de tomada de dinheiro em captação de recursos, até os demais Presidentes, todos eles, têm, naturalmente, durante a aplicação de alguma estratégia nacional, o bom e o mau, o certo e o errado. O que vale, Sr. Presidente, é aquilo que se chama em tática militar: depois de feito o plano é a conduta do combate, é a correção do plano conforme as circunstâncias indiquem. A mim me parece, sem querer antecipar a minha análise dessa problemática amazônica que, no momento, termina com o POLAMAZÔNIA, a mim que parece — repito — que o POLAMAZÔNIA significa uma das tentativas de abandono de outras estratégias por uma nova estratégia que não é inteiramente original, pois já defendida por outras pessoas há algum tempo, e que há de provar, no futuro, se é boa ou má, se merece o aplauso com que a recebemos ou se diante desse mesmo aplauso deve transformar-se em alguma crítica, ou se deva gerar aplausos a alguma providência corretora dos erros que por acaso lhe sejam pertinentes.

Estas palavras, Sr. Presidente, as pronuncio neste Senado para saudar a presença do Presidente Ernesto Geisel na minha terra, no Estado do Pará. Tanto quanto sei, pela primeira vez um Presidente da República visita a ilha de Marajó. É hoje a ilha de Marajó o décimo quinto item do POLAMAZÔNIA, é hoje a ilha de Marajó preocupação do Presidente da República.

Nós, que conhecemos alguma coisa da história daquela bacia imensa, sabemos que já ao tempo dos mercedários, já ao tempo dos jesuítas, quando, através da política de Pombal, foram retirados da Amazônia, como do Brasil, esses religiosos deixaram na área, supostamente, quatrocentas mil cabeças de gado vacum. Hoje, passados séculos, as estatísticas indicam a presença de seiscentas mil cabeças, bem como cinqüenta mil bubalinos, a grande novidade contemporânea da pecuária amazônica.

Ai está um pequenino exemplo. Se essa ilha, que tem topografia semelhante a um prato raso, portanto com suas bordas mais altas do que as suas terras interiores, ilha que sofre processos periódicos, mas permanentes, todos os anos, de enchente e vazante, e a cada

processo, perde número significativo de animais, acarretando, talvez, uma descapitalização nunca menor que cinqüenta mil animais em certos momentos agudos de crise, a ilha de Marajó já devia, ou não, ter merecido uma preocupação nacional?! Trata-se de uma área até aqui não olhada com o devido cuidado. Provam os séculos: a expansão de quatrocentas mil cabeças, numa pecuária intensiva e sem nenhuma preocupação genética, para seiscentas mil cabeças, depois do zebuamento de um rebanho, como agora se faz.

Então, há alguma coisa do ponto de vista ecológico que deve ser feita, e o Presidente Geisel acena com o XV Pólo do Programa de Pólos Agropecuários e Agromineriais da Amazônia.

Concluo, Sr. Presidente, dizendo que lastimo profundamente — e na verdade é com grande tristeza que pronuncio estas palavras —, não esteja no gozo completo das suas faculdades, para poder rejujubilar-se hoje, mais do que eu, e tanto quanto aquele amazônida que esteja mais alegre com o lançamento da POLAMAZÔNIA, uma figura que marcou, em sucessivas legislaturas na Câmara Federal, a sua presença, pela eficiência, pela correção, pelo conhecimento e, sobretudo, pela sua modestia; lastimo não esteja em condições de aplaudir o lançamento de projeto tão auspicioso para a área, aquele que por primeiro pensou, na minha terra, na restauração da ilha de Marajó — o Deputado Stélio Maroja.

Era o que tinha a dizer, Sr. Presidente. (Muito bem! Palmas.)

DISCURSO PRONUNCIADO PELO SR. DINARTE MARIZ, NA SESSÃO DE 27-9-1974 E QUE, ENTREGUE À REVISÃO DO ORADOR, SERIA PUBLICADO POSTERIORMENTE.

O SR. DINARTE MARIZ (Rio Grande do Norte) (Pronuncia o seguinte discurso.) — Sr. Presidente, Srs. Senadores:

Inicialmente, congratulo-me com a Casa pelo discurso que acaba de proferir meu ilustre Colega, Senador Jarbas Passarinho, vindo em aplauso à última deliberação do eminente Presidente Geisel, na determinação de ocupar o espaço vazio, tão prolapado em todo o mundo, representado, dentro do Território nacional, pela grande Amazônia.

Sr. Presidente, estamos em vésperas de acontecimentos políticos. Temos falado muito, temos discutido muito e até ouvido coisas que talvez não fossem agradáveis trazer ao conhecimento desta Casa. Mas hoje, na hora em que devo viajar para o meu Estado, no cumprimento do dever de mais uma vez lutar pelos ideais revolucionários, deixo aqui, nos Anais desta Casa, registrada a reafirmação de minhas idéias no momento em que se processam as eleições para renovação da Câmara e um terço do Senado. Serei sempre autêntico na defesa daqueles princípios que trago da minha mocidade, pensando nas reformas deste grande País, agora despertado em busca do seu grande destino. Manifesto meu aplauso e, sobretudo, a confiança na orientação traçada pelo eminente Presidente Ernesto Geisel.

Sr. Presidente, tenho a impressão de que, se fizessemos uma análise desapassionada, patriótica, procurando pesquisar, dentro da história, esta década revolucionária, teríamos confortadora confirmação de haveremos encontrado os caminhos perseguidos por tantas gerações que nos estão conduzindo ao desenvolvimento, à independência política, econômica e social.

Não estou aqui para jogar pedras no passado, pois tudo que vem ocorrendo desde o Império até hoje, vem sendo construído pela inteligência e pela tenacidade dos brasileiros.

E nós, revolucionários de 1964, não fizemos outra coisa senão atender ao chamamento do dever para com o nosso País. Dois atos, a meu ver, de marcarão dentro do tempo os vitoriosos rumos da nossa Revolução.

O primeiro, sem dúvida, foi o que disciplinou os recursos da União, condicionando-os a um planejamento sem o qual jamais atingiríamos o desenvolvimento nacional.

O segundo, Sr. Presidente — e este vou dizer com aquela autenticidade que, todos os dias, peço a Deus para não me tirar enquanto vida eu tiver — foi o Ato Institucional nº 5, assegurado da

disciplina e da ordem, sem as quais este País jamais poderia atrair para seu território aqueles recursos disponíveis, que num mundo perturbado procuravam o clima propício, com as devidas garantias, para o seu emprego.

Já disse, desta tribuna — quando se falava tanto em exportação de algodão, de minérios, de café —, que nós não estávamos exportando só minério, algodão, café ou produto manufaturado; estávamos exportando, sim e principalmente, ordem que se traduzia em segurança. É o que estamos oferecendo, lá fora, aos países capitalistas, e até aos da esfera socialista, sem o que jamais atrairíamos tais recursos, decisivos ao nosso desenvolvimento.

Portanto, os que exercem uma parcela na liderança política deste País devem ter a coragem de vir, perante o povo, sustentar e esclarecer os principais objetivos da Revolução, da qual devemos ser leais e fiéis porta-vozes.

Não devemos esquecer os dramáticos e ameaçadores dias provocados pelos constantes da nova ordem, quando na cidade do Rio de Janeiro, orgulho de todos nós, promoviam desordem, incêndios, passeatas, inquietando toda a sociedade democrática do País. Graças a Deus já nos achamos distanciados das nefastas passeatas dos "cem mil". Foi necessário que viesse o Ato Institucional nº 5, tão bem inspirado por aqueles que tinham, perante o País e perante os seus companheiros de Revolução, a responsabilidade da manutenção da ordem e da unidade nacional, acima de tudo. Foi, sem dúvida, esse ato de inspiração patriótica que livrou a Nação da ameaça comunista. Porque, Sr. Presidente, Srs. Senadores, discutir um instrumento que veio se ajustar aos nossos textos legais, propiciando o desenvolvimento do País e o bem-estar social do seu povo? Então, não bastam os exemplos dos nossos vizinhos? Será que se ignora o sofrimento dos nossos irmãos argentinos? Eu me incluo, Sr. Presidente, entre os responsáveis pelo Movimento Revolucionário de 1964, pois dentro das minhas limitações dei o máximo de mim para vê-lo vitorioso.

O propalado milagre brasileiro reside na nossa imaginação. Jamais deveremos pensar em retornar às formulas clássicas, importadas de outros países que já nos levaram durante tantas décadas ao subdesenvolvimento e à escravidão econômica.

O Sr. Jarbas Passarinho (Pará) — Permite V. Exª um aparte, nobre Senador?

O SR. DINARTE MARIZ (Rio Grande do Norte) — Com muito prazer.

O Sr. Jarbas Passarinho (Pará) — Em primeiro lugar, eu gostaria de enfatizar este seu pedido a Deus para que não modifique a sua maneira de ser. Quando V. Exª diz que pede Ele não lha retire nunca, isso que nós chamamos de excepcional qualidade, cada vez mais rara, de o homem ser fiel a si próprio ou à autenticidade tão falada. V. Exª é precisamente aquilo que se caracteriza no julgamento dos homens, por intermédio de um conceito francês quando julga o caráter: diz que um homem de caráter não é propriamente aquele que nós sabemos o que faz, mas, sim, aquele que nós sabemos o que não fará. E V. Exª, por exemplo, nós sabemos o que não fará. Não trairá, não abjurará das suas crenças sem razão de ser, não será um apóstata dos seus pensamentos. Quanto a isto, queria dizer a V. Exª que todos nós que temos o privilégio de o ter como amigo, salientamos que na sua firmeza de caráter está um dos mais belos apanágios da sua formação. Quando ao fato a que V. Exª se referiu, a "passeata dos cem mil" — eu vivi o problema no Governo, como Ministro do Trabalho do Presidente Costa e Silva — e tive oportunidade de conhecer algumas das discussões que se fizeram dentro do Palácio, a respeito dessas manifestações. É curioso como depois, Sr. Senador Dinarte Mariz, me caberia, por força do destino, ocupar a Pasta da Educação e Cultura, onde iria verificar, no estudo do problema da educação brasileira, como todos aqueles que estavam envolvidos na chamada restauração do direito do protesto, eram muitos — todos não, mas eram muitos — que antes estiveram envol-

vidos nesse mesmo princípio e diziam que, sem ele, não haveria possibilidade de a educação ter melhor participação na filosofia de governo. Pois muito bem, verifiquei que no auge dessa atividade de rua — que se deu em 1963 como em 1968 — mas refiro-me, particularmente, a 1963 — numa série histórica de 10 anos, com relação a investimentos públicos na educação brasileira, foi quando menos se aplicou em educação. O que prova se discutiam teses muitas delas em si mesmo excelentes, mas que serviam apenas para motivação popular e não como desejo sincero de alterar as decisões governamentais, antes de 1964. Em 1968, as passeatas tiveram algumas consequências práticas — V. Exª sabe disso — e como não há mal que não traga o seu bem, elas chamaram a atenção do Governo Costa e Silva para o problema da defasagem que existia, naquela ocasião, entre a educação superior moderna e a educação que ainda se praticava no Brasil, nas universidades. De maneira que, ao saudar a posição de V. Exª, ao me congratular com essa reafirmação que, vindo de V. Exª, não surpreende nenhuma das pessoas que o conhecem, eu queria salientar que a reforma da universidade brasileira, que começou, timidamente, com o Presidente Castello Branco, acelerou-se nessa ocasião. E, em parte sob o acicate dessa pressão popular, quem respondeu, nessa série histórica de dez anos a que me refiro, de investimentos públicos em educação, só quem respondeu foi, precisamente, o Governo Revolucionário e não os Governos anteriores à Revolução. E com um fato particular, entretanto, que me parece negativo: é que o Presidente Costa e Silva tinha lançado o MOBRAL; o nosso eminente colega Senador Tarso Dutra tinha sido proposto a iniciar um grande movimento para eliminarmos essa chaga nacional que é o analfabetismo, que era e ainda é o analfabetismo dos adultos brasileiros, dos homens com quinze anos de idade e mais; infelizmente, tangido pelas circunstâncias, o Governo acabou sacrificando o atendimento que visava à neutralização imediata das fontes de formação do analfabeto para favorecer o ensino de terceiro grau, o que, de algum modo, é uma injustiça social flagrante que veio, felizmente, ser corrigida em seguida, nesta continuidade que V. Exª, como eu, analisamos nos Governos Revolucionários há dez anos. É que outra vez o terceiro grau, o estudante universitário, e o pessoal que, tendo consciência cívica, poderia ser, por esses estudantes, engajado no processo de protesto, fez com que se desviassem da direção do homem mais modesto, do homem mais marginalizado, do analfabeto dos quinze anos de idade, esses meios que estavam destinados a eles, para que se atendessem aos chamados problemas dos excedentes das universidades brasileiras. Queira V. Exª receber o meu aparte como uma palavra pádua, sobretudo de admiração permanente por V. Exª

O SR. DINARTE MARIZ (Rio Grande do Norte) — Recebo o aparte de V. Exª, nobre Senador Jarbas Passarinho, como um estímulo àqueles que como eu têm tido o privilégio de lutar por idéias novas em benefício da nossa Pátria. V. Exª foi um desses homens que a Revolução projetou dentro do cenário da política nacional. V. Exª sabe muito bem a quanto vai a minha admiração pela sua pessoa e, sobretudo, pelo que V. Exª representa dentro do sistema revolucionário.

Se tivermos que fazer uma análise e ir até à pesquisa para verificar aqueles que têm carregado para a Revolução as idéias mais nobres; aqueles que, realmente, têm concorrido para que a Revolução cada dia se afirme mais, sem dúvida, V. Exª figurará entre os primeiros.

O Sr. Jarbas Passarinho (Pará) — Muito obrigado.

O SR. DINARTE MARIZ (Rio Grande do Norte) — Mas, Sr. Presidente, o aparte com que me honrou o nobre Senador Jarbas Passarinho é a demonstração mais positiva de que a Revolução veio para modificar os costumes políticos da nossa Pátria, na Administração pública e em todos os setores da atividade humana, seja no plano social, seja no setor econômico. E em tudo para onde quisermos voltar as nossas vistas, af teremos que enxergar, realmente, os traços mais vivos da presença revolucionária em benefício do povo brasileiro.

Mas o meu discurso de hoje — permitam-me, Sr. Presidente e Srs. Senadores, que afirme mais uma vez — é o discurso de um homem que parte para a campanha política levando na sua consciência a idéia fixa do cumprimento do seu dever. Defenderei, no Rio Grande do Norte, os mesmos princípios com que a Revolução de 64 me encontrou. Poderia dizer: aqueles mesmos princípios de 29, de 31 e de 63 — por que não dizer as datas legítimas das revoluções? É porque, antes de as revoluções se estabelecerem, em 30, 32 e 64, já estava eu engajado nos seus sistemas de conspirações, correndo todos os riscos para o deflagrar desses patrióticos movimentos. Portanto, refiro-me a 1929 em vez de referir-me a 1930, porque já em 1929 eu me alistava na Aliança Liberal e dela, naturalmente, me integrava no movimento revolucionário de 1930. Em 1931, eu abandonava a Prefeitura da minha cidade, da minha querida cidade, para me integrar, definitivamente, com os que se propunham a combater a Ditadura, que se instalava, profanadora dos ideais da Revolução que eu ajudara. Daí o meu vínculo com 32, a chamada Revolução Constitucionalista, na realidade, de caráter nacional.

Em 63, quando pesava sobre o País a ameaça comunista, comeci a me articular com companheiros civis e militares, dando a colaboração ao meu alcance até março de 64, quando os militares, num movimento fulminante e patriótico, livraram o País da desordem, do caos, do comunismo. Lembro aqui, com saudade, a figura de Rui Palmeira, que tantas vezes, em minha companhia, procurava, dos companheiros mais afortunados, recursos necessários ao movimento de articulação revolucionária, levados em parte ao Marechal Cordeiro de Faria que, ao lado do Marechal Odílio Denis e de tantos outros, concorreram decisivamente para a vitória. Tenho sido soldado nas horas mais arriscadas. Jamais pertenci ao grupo dos que esperam comodamente em cima do muro a hora de usufruir vanta-

gens. Daí possuir a autoridade que me arrogo para defender os postulados pelos quais tenho me batido e daqui poder afirmar que muito ainda teremos de lutar até erradicar dos nossos costumes, na vida pública, a corrupção destruidora e nefasta.

Manifesto, assim, minha confiança na filosofia que a Revolução aos poucos vai consolidando, buscando um regime nascido da nossa própria imaginação e inspirado nos ideais mais nobres de igualdade e fraternidade. Queremos, como tem acentuado o nosso líder maior, o eminente Presidente Geisel, uma democracia nossa, tradutora da nossa índole e da nossa vocação para a liberdade. Liberdade com responsabilidade, sem o que nenhum regime sobreviverá. (Muito bem! Palmas.)

INSTITUTO DE PREVIDÊNCIA DOS CONGRESSISTAS

RESOLUÇÃO Nº 38

Considerando a necessidade de mudança na forma de licitação da Tomada de Preços nº 01/74, o Conselho Deliberativo do Instituto de Previdência dos Congressistas, no uso de suas atribuições,

Resolve:

Art. 1º Fica anulada a Tomada de Preços nº 01/74;

Art. 2º A Tomada de Preços para construção de três galpões no SIA — Trecho 05, lotes 10, 20, 30, 40 50 e 60 será feita sob regime de empreitada — por preço global, de acordo com as condições do edital nº 02/74;

Art. 3º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação.

Brasília, em 30 de setembro de 1974. — Senador Cattete Pinheiro, Presidente — Senador Heitor Dias, Conselheiro — Senador Acioleto Filho, Conselheiro.

ATAS DAS COMISSÕES

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA

25ª REUNIÃO, ORDINÁRIA, REALIZADA EM 18 DE SETEMBRO DE 1974

Aos dezoito dias do mês de setembro de mil novecentos e setenta e quatro, às dez horas, na Sala "Clóvis Beviláqua", sob a presidência do Senador Daniel Krieger, presentes os Senadores Helvídio Nunes, Carlos Lindenberg, Gustavo Capanema, Nelson Carneiro, Wilson Gonçalves, Itálvio Coelho, Acioleto Filho, Heitor Dias, José Lindoso, Osires Teixeira e José Sarney, reúne-se a Comissão de Constituição e Justiça.

Lida e aprovada a ata da reunião anterior, o Senhor Presidente anuncia que há número regimental e passa a apreciação da pauta dos trabalhos. São relatadas as seguintes proposições: 1) — Mensagem nº 274/74 do Sr. Presidente da República, submetendo à apreciação do Senado Federal, o nome do Vice-Almirante da Reserva Remunerada, Floriano Peixoto Faria Lima, para exercer o cargo de Governador do Estado do Rio de Janeiro. Na forma regimental, o Presidente declara a reunião secreta. Relator: Senador Helvídio Nunes. Reaberta a reunião, passa-se ao item 2) Emenda da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 20/73 — Revoga os artigos 3º e 4º do Decreto-Lei nº 389, de 26-12-1968, que dispõe sobre a verificação judicial de insalubridade e periculosidade, e dá outras providências. Relator: Senador José Augusto. Parecer: contrário à emenda, quanto ao mérito, por considerá-la inconveniente. O Senhor Presidente comunica que o Senador José Augusto tivera que se ausentar, por motivo de força maior, e deixou o seu parecer assinado com o pedido de que fosse lido e apreciado. Concordando a Comissão com a proposta do Presidente, o Senador José Lindoso passa a ler o citado parecer. Em discussão e votação é aprovado por unanimidade. 3) Projeto de Lei do Senado nº 93/74 — Dispõe sobre

a política de defesa do consumidor. Relator: Senador Carlos Lindenberg. Parecer: Inconstitucional. Aprovado. 4) Ofício S — 12/74 do Presidente do Supremo Tribunal Federal, Representação nº 899, Estado de Goiás, inconstitucionalidade da Lei nº 7.485, de 2-12-71. Relator: Senador Osires Teixeira. Parecer: favorável com Projeto de Resolução. Aprovado. 5) Projeto de Lei do Senado nº 107/74 — DF: Autoriza o Governo do Distrito Federal a abrir o crédito suplementar em reforço de dotações que especifica, constantes do Orçamento do Distrito Federal, para o exercício financeiro de 1974. Relator: Senador Carlos Lindenberg. Parecer: constitucional e jurídico. Aprovado. 6) Projeto de Lei do Senado nº 99/74 — Revoga dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho. Relator: Senador Carlos Lindenberg. Parecer: Constitucional, jurídico e contrário quanto ao mérito, por inconveniente. Aprovado. 7) Projeto de Lei do Senado nº 103/74 — Regula a elevação do abono anual aos aposentados e pensionistas do INPS. Relator: Senador Nelson Carneiro. Parecer: diligência junto à Secretaria da Comissão. Aprovado.

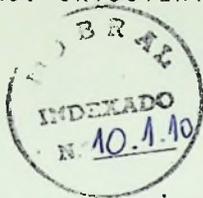
Nada mais havendo a tratar, encerra-se a reunião, lavrando eu, Maria Helena Bueno Brandão, Assistente, a presente ata que, lida e aprovada, será assinada pelo Senhor Presidente.

COMISSÃO DE MINAS E ENERGIA

4ª REUNIÃO (EXTRAORDINÁRIA), REALIZADA EM 10 DE SETEMBRO DE 1974

Às dezesseis horas e trinta minutos do dia 10 de setembro do ano de mil novecentos e setenta e quatro, sob a Presidência do Senhor Senador Arnon de Mello, Presidente, presentes os Senhores Senadores Antônio Fernandes, Jarbas Passarinho e Paulo Guerra, reúne-se a Comissão de Minas e Energia, na sala Rui Barbosa.

EDUCAÇÃO: ONISCIENTE, ONIPOTENTE, ONIPRESENTE



Arlindo Lopes Corrêa

10 cópias
distribuído em 02/06
Prof.ª Tania Duarte

A educação é onipresente, impregnando todas as relações entre os seres humanos e entre estes e o meio social. Nas últimas décadas ficou cada vez mais claro, porém, que a educação não é onisciente, apesar dos esforços dos educadores. Da mesma forma, nos anos mais recentes, desfez-se a ilusão da sua onipotência.

A educação não é onisciente porque tem mostrado sua incapacidade de acompanhar a vertiginosa evolução científico-tecnológica, que altera velozmente desde as práticas de produção até as escalas de valores. Os avanços dos conhecimentos e das habilidades não são imediatamente transpostos para os sistemas educacionais porque há falta de mecanismos adequados de informação e divulgação, escassez de técnicas para codificá-los e prepará-los para transmissão aos educandos e porque os procedimentos administrativos da educação são prejudicados por grande inércia. Muito isolada das comunidades, a educação tem, igualmente, dificuldades em atualizar-se com os fenômenos sociais. Em consequência, a educação está permanentemente defasada na "ciência e na consciência".

A educação não é onipotente porque seus efeitos sobre o homem e a sociedade não têm a capacidade de superar as influências múltiplas e variadas sofridas de outros setores: saúde, alimentação, mercado de trabalho, etc. Assim, as ilusões sobre o valor democratizante da educação estão sendo desfeitas gradualmente e já não se acredita em sua capacidade absoluta de redistribuir renda, realizar o bem comum, estabelecer a meritocracia, etc. Apesar dessas desilusões pode-se afirmar que a educação é, cada vez mais, o fator mais importante para definir a posição dos homens na sociedade. Grande parte dessa frustração, decorrente da consciência da fragilidade da educação para regular o futuro do homem deriva da incompreensão do fato de que o processo pedagógico, embora não seja onisciente nem onipotente é, inexoravelmente, onipresente.

Por isso mesmo, ao procurar correlacionar o nível educacional das

peessoas com sua renda, sua posição ocupacional, seu "status" social e político, peca-se por escolher aproximativamente o número de anos de escolarização completa como a grandeza que mede os padrões de educação, pois ela está dispersa: no seio da família, no grupo de vizinhança, no clube, no trabalho, na rua, na televisão, no cinema e nas atividades do cotidiano, lá está ela, embora ainda insistam em associá-la exclusivamente à escola, espaço que tradicionalmente deteria o seu monopólio.

Pesquisa realizada recentemente em Varsóvia, abrangendo as gerações do após-guerra e que sempre viveram naquela cidade, reconstruída dentro dos padrões comunistas, com habitações, serviços públicos e escolas semelhantes para trabalhadores braçais, operários especializados, profissionais liberais, etc revelou faceta importante dessa onipresença da educação. Como toda e qualquer pesquisa realizada nos países capitalistas subdesenvolvidos, a correlação de mais alto grau encontrada para os níveis de inteligência verificou-se com a profissão dos pais! De nada adiantou a equalização do meio ambiente: a atmosfera familiar, os incentivos intelectuais e as relações interpessoais suplantaram todos os demais fatores influentes e os filhos de profissionais liberais obtiveram os melhores resultados.

A oportunidade de educar e ser educado apresenta-se em todos os eventos, momentos e situações.

Para efeito de argumentação vamos introduzir, sem maiores preocupações de rigor científico, a noção de teor educacional objetivo de uma atividade qualquer, que seria o peso relativo de seu conteúdo explicitamente instrucional. Embora esse conteúdo possa eventualmente depender, para sua absorção, de conhecimentos, habilidades ou vivências pregressas, admitamos como regra geral que a apreensão do conteúdo educacional objetivo esteja ao alcance de qualquer participante dessa atividade.

Definamos agora o seu teor educacional subjetivo, que seria o peso relativo do conteúdo instrucional não explícito, dependente do nível cultural, da sensibilidade e dos motivos do participante.

A todo momento, em qualquer evento, estamos sempre diante de ambos

conteúdos instrucionais: o objetivo e o subjetivo. E em todos haverá também um teor educativo residual, absorvido duradouramente pelos participantes e dependente de suas condições pessoais e da motivação no momento da atividade. Daí ser conveniente a associação de alto teor educacional a atividades de lazer, de grande interesse comunitário, etc por serem muito motivadoras.

Em uma peça teatral sobre o Descobrimento do Brasil, por exemplo, as informações sobre o número de embarcações que compunham a frota, sobre a data de desembarque, a respeito do cronista da expedição, etc são conteúdos objetivos. Sua maior ou menor frequência de inclusão na peça vai definir o seu teor educacional objetivo, igual para todos os assistentes.

Todavia, o teor educacional subjetivo vai variar de indivíduo a indivíduo. Uma visão simplista ou distraída da peça reduzi-la-ia a uma aventura humana, marcada pela coragem, busadia e sorte. Outros a analisariam em seus efeitos econômicos sobre a vida portuguesa, a ampliar as fronteiras do pequenino reino; alguns perceberiam que ali estava a culminância concreta de um grande esforço científico e tecnológico desenvolvido na Península Ibérica; não faltaria, também, quem visualizasse os frutos político-religiosos dessa nova conquista de um país católico, etc. O que for retido pelos assistentes, terminada a encenação, constituirá o seu teor educativo residual.

O teor educacional pode ser alargado e aprofundado, igualmente, em função do enfoque adotado. Contemplando uma árvore e discorrendo sobre as funções da raiz, do caule, etc introduzir-se-á um certo teor objetivo de Botânica. Mas analisando-a do prisma ecológico chegar-se-á a postulados mais gerais e distintos. Por outro lado, vendo-a como uma estrutura arquitetônica, necessitada de suportar seu próprio peso, resistir ao vento, fixar-se ao solo, etc extrairemos ensinamentos úteis, até inesperados, não só no campo da engenharia mas também na área da teoria da evolução, da genética, etc.

A educação é onipresente. E lamentavelmente não estamos tirando proveito dessa propriedade. Porque os tradicionalistas não parecem aceitá-la, atribuindo "status" apenas à instituição escolar e

encarando o supletivo, o MOBRRAL, o treinamento do SENAI, etc como tipos de educação de categoria inferior, "boa para os outros e seus filhos".

Para que o Brasil — ou qualquer outro País — venha a desfrutar de sistema educacional de nível qualitativo adequado e com abrangência quantitativa apropriada, é preciso extrair o máximo proveito da onipresença da educação. Todos os acontecimentos devem ser encarados como oportunidades para dar mais educação ao povo. Cabe ao Poder Público elevar sistematicamente o teor educacional objetivo de todos os eventos, deflagrando um processo de aperfeiçoamento cultural da população que terá como consequência, também, maior teor educacional subjetivo, função crescente desse nível cultural.

Todos os programas sociais do Governo propiciam a possibilidade de educar a população. Uma fila de consultas do INAMPS pode ser o momento para ministrar, de modo motivador, noções de educação sanitária; a doação de comida pelo INAN, a ocasião para dar educação alimentar; o programa habitacional, o pretexto para treinar os mutuários em ocupações ligadas à construção e assim por diante. As possibilidades são imensas: uma gincana pode ser — e costuma ser — uma atividade de lazer puro. Mas se o seu roteiro passa pelos pontos do patrimônio histórico da cidade, pode transformar-se em uma lição de história, civismo e arte.

O próprio sistema de ensino formal deveria desencadear o processo, levando a escola e seus alunos à participação ativa na vida da comunidade. A partir daí a impregnação sistemática da sociedade pela educação seria feita naturalmente.

Desde o ensino pré-escolar, dever-se-ia aproveitar as oportunidades existentes na comunidade para ir educando as crianças. A realização de uma "Campanha de Arborização" em que as próprias crianças plantassem suas árvores e depois cuidassem delas, seria um instrumento valioso para dar a noção de pertencer àquela comunidade e a um grupo maior, universal, que vive num planeta finito e que, portanto, todos têm a obrigação de preservar para as gerações futuras. O plantio de uma árvore abre, também, a possibilidade de ensinar tudo aquilo já mencionado anteriormente.

No ensino primário essas oportunidades crescem ainda mais. Temos milhões de crianças fora da escola e esse problema poderia ser alvo de uma mobilização nacional, que teria como principais agentes os estudantes de 7 a 14 anos. Estes seriam encarregados — e para isso receberiam os devidos créditos pedagógicos — de ir buscar os que estão fora da escola, conhecer seus problemas e tentar, junto à comunidade, a solução que permitisse sua escolarização.

Algo semelhante, de modo sistemático, poderia ser feito em relação ao recrutamento de analfabetos. Aliás, os alunos de ginásio, várias vezes, em vários Estados, já o fizeram, para o MOBREAL, através de levantamentos de casa em casa. Ao nível colegial, as tarefas atribuídas aos estudantes já poderiam ser mais complexas. Da mesma forma e com muito mais forte razão, crescentemente complexas seriam as atividades a que se dedicariam os estudantes universitários dentro de esquemas como o Rondon e CRUTAC. Desempenhando-as, os universitários acabariam por adquirir os ensinamentos mais específicos da profissão que escolheram, ao mesmo tempo que estariam beneficiando as populações carentes.

Enfim, todo o espaço comunitário seria também um espaço educativo. Ter-se-ia assim, para além do conceito de educação permanente, a educação de todos, durante toda a vida, em todas as oportunidades: a educação onipresente!



distribuído em 10/06
Prof.ª Tania Dauster

A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: É ELA UM QUEFAZER NEUTRO?

PAULO FREIRE

*in Educação e Sociedade, FE, Unicamp - Cor.
C. & M. - Rio de Janeiro, N.º 1 - Setembro 1977*

Já faz alguns anos que em artigos, entrevistas e livros, venho tratando temas da educação em geral, da alfabetização e da educação de adultos, em particular.

Toda vez, porém, que sou chamado a refletir sobre os mesmos temas, me ponho diante deles com a mesma curiosidade, com a mesma inquietação — a de quem busca. A “convivência” com os mesmos temas jamais foi capaz de “burocratizar” a minha curiosidade. Aproximo-me deles, enquanto deles tomo distância, apreendendo-os como problemas e, por isso mesmo, como desafios a ser desvelados.

No ato de revê-los, de reexaminá-los, revejo e reexaminio também a percepção que deles tive na minha passada reflexão sobre eles. Mais ainda e sobretudo, revejo e reexaminio a prática que tive, a prática que tenho e a prática de outros, que tomo como objeto de minha análise crítica — a prática na qual os temas se configuram como problemas.

A minha curiosidade não se burocratiza na medida mesma em que não me burocratizo em minha prática, ponto de referência fundamental de minha reflexão. Assim, o permanente exercício de reflexão a que me obrigo se encontra sempre orientado ao concreto em que me acho problematizado. Ao procurar “retirar” do concreto os problemas em forma de temas para, pensando sobre eles, compreender sua “raison d’être”, jamais aceito a tentação de transformá-los em vaguidades abstratas. No momento em que aceitasse essa tentação estaria me desvinculando de minha prática, negando assim o seu papel de matriz de minha própria reflexão. Esta se converteria, então, num jogo puramente intelectualista que se expressaria num palavreado, sonoro ou não, mas palavreado sempre.

A unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria, impõe-se a mim, qualquer que seja o contexto em que me encontre: seja o contexto concreto em que atuo; seja o contexto teórico em que, tomando distância daquele, examino o que nele se dá.

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal com a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.

Desta vez, ao retomar uma temática — a da alfabetização de adultos — com que venho tendo uma tão estreita intimidade, gostaria tanto quanto possível, de escrever como quem conversa.

Ao fazê-lo tenho, contudo, dois problemas a enfrentar. De um lado, o tempo de que disponho; de outro, a tentação de insistir sobre análises por mim feitas em outros trabalhos a propósito do mesmo tema, ainda que não possa escapar de todo a algumas delas. Em tal hipótese, em lugar de simplesmente repetir argumentos anteriormente desenvolvidos, me esforçarei por aclará-los na síntese a que me obrigarei ao responder ao desafio que o primeiro problema acima referido me põe.

Precisamente porque, como disse antes, procurarei escrever este pequeno texto como quem conversa, não estarei preocupado com um ordenamento mais rigoroso no tratamento ou na abordagem de alguns dos aspectos — somente alguns — que compõem o tema geral do estudo. Neste sentido, tal como numa conversa informal, mas nem por isso vazia de seriedade, irei pinçando um ou outro destes pontos, à medida que eles se imponham à minha reflexão.

Um destes pontos (o que primeiro me assalta no momento em que converso escrevendo e que tem que ver com a compreensão crítica da alfabetização de adultos) é o da crença ingênua, mais ou menos generalizada, no poder da educação institucionalizada como alavanca da transformação da realidade. Crença ingênua da qual algumas críticas não menos ingênuas a meus trabalhos afirmam que eu compartilho.

Em breve texto que apresentei recentemente num seminário de um dia, promovido pelo Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e de que participou Ivan Illich, fiz uma referência a este ponto. Dizia, então, não ser a educação sistemática que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, sendo formada de um certo modo, constitui a educação em função dos interesses dos que detêm o poder.

De fato, nenhuma sociedade se organiza a partir da prévia existência de seu sistema educacional, ao qual caberia, então, a tarefa de concretizar um certo perfil de ser humano que, em seguida, poria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educacional se faz e se refaz no seio mesmo da prática social que se dá na sociedade.

Reconhecer, de um lado, o papel indiscutível que ele tem na preservação e na reprodução do modelo de sociedade que o cria; de outro, que nem sempre consegue os mesmos resultados por parte de todos os que por ele passam não nos autoriza a emprestar-lhe uma força que ele não tem: a de criar a sociedade como se fosse uma instância superior a ela.

Não foi, por exemplo, a educação burguesa que criou a burguesia, mas a situação concreta, histórica, em que ela emergiu. Por isso mesmo é que a educação burguesa, enquanto sistema, não poderia instalar-se a não ser quando a burguesia chegasse ao poder. Isto significa que a transformação radical de um sistema educacional implica na transformação radical da sociedade de que ele é expressão e a que ele serve. Mas, precisamente porque as transformações sociais não são um fato mecânico, mas histórico, na medida mesma em que são um fato humano, implicam numa prática consciente que, necessariamente, envolve uma certa educação.

A ingenuidade de muitos, porém, está em pensar que esta educação é a educação sistemática da sociedade que se pretende transformar.

O que a educação sistemática está chamada a fazer numa sociedade repressiva, enquanto dela emergindo e sobre ela voltando-se, como instrumento de controle social, e preservar tal sociedade. Concebê-la, portanto, como alavanca da libertação é inverter as pedras do jogo e atribuir-lhe, como dissemos antes, uma autonomia que ela não tem, no processo da transformação social, sem o qual não há libertação como busca permanente.

Esta ingenuidade não apenas expressa um momento da consciência alienada — em que o real se afigura como ilusório e este como real. — mas reforça esta alienação. Em nosso caso, o real é exatamente a não autonomia da educação sistemática — a da escolarização — no processo de transformação da sociedade que a constitui, e o ilusório é a atribuição de um tal papel a ela. Na perspectiva ingênua aqui referida, o ilusório se converte no “real possível” e a aceitação do real como tal, numa espécie de “pessimismo destrutivo”.

Na verdade contudo, não há nenhum pessimismo nos que criticamente se desfazem destas ilusões. Pelo contrário, ao irem delas desfazendo-se e ganhando assim uma percepção cada vez mais clara das relações dinâmicas entre sociedade e educação, não têm por que tornar-se negativistas.

Esta claridade de percepção, que não lhes chega por acaso nem lhes é doada como presente, mas que vem forjando-se na sua prática

consciente, leva-os a descobrir o verdadeiro papel da educação no processo de libertação. Seu devido lugar e suas diferentes, mas interligadas maneiras de dar-se nos diferentes e também interrelacionados momentos deste processo. Daí que tenham a medida mais ou menos exata dos limites de sua ação pedagógica, quando desenvolvem a intimidade do sistema educacional, e não se sintam perplexos diante do sem número de obstáculos com que se deparam ao tentarem um tipo de educação que, não sendo espontaneísta, não seja autoritária.

Desta forma, quanto mais se desvenham destas ilusões, menos correm o risco de perder-se em pessimismos, desesperanças ou cinismo. Este risco, pelo contrário, é a ameaça que espreita, pacientemente, aos que convertem o ilusório no seu "real possível", se, no momento mesmo de suas primeiras perplexidades, não foram capazes de começar a desvestir-se das ilusões.

Creio que devo voltar a algumas afirmações feitas no decorrer desta conversa. Que quis realmente dizer quando fiz referência às diferentes, mas interrelacionais formas que a educação libertadora deve assumir nos diferentes e também interrelacionados momentos do processo de libertação?

Em primeiro lugar, parece-me importante enfatizar que, ao falar de libertação, de opressão, de violência, de liberdade, de educação, não estou falando de categorias abstratas, mas históricas. Assim como quando falo da mulher e do homem falo de seres históricos e não de abstrações ideais. Falo de seres cuja consciência se acha intimamente ligada à sua vida real e social. Por outro lado, porque não me é possível prefigurar uma província histórica que se constituísse como um reino de absoluta liberdade, entendo a libertação como um processo permanente dentro da história. É neste sentido também que a revolução é permanente e que a revolução que foi já não é, pois que para *ser* tem de *estar sendo*.

O processo de libertação e o quefazer educativo que a ele deve servir variam do ponto de vista dos métodos, das táticas, do conteúdo, não apenas de sociedade a sociedade, mas também numa mesma sociedade, em função do momento histórico em que esta se encontra. Em função de como nela se dão as relações de força; em função dos níveis de confrontação entre as classes, em que o processo de libertação implica.

Uma coisa é o esforço educativo libertador numa sociedade em que os desníveis econômico-sociais são visíveis a olho desarmado, as contradições palpáveis e a violência exercida contra as classes dominadas pela classe dominante se faz a um nível grosseiro e pri-

mano. Outra coisa é o mesmo esforço numa sociedade capitalista imensamente modernizada, com altos níveis do chamado "bem estar social", em que as contradições existentes são menos facilmente percebíveis e a "manipulação das consciências" exerce um papel de indiscutível importância no mascaramento da realidade. Neste caso, mas do que no primeiro e por motivos óbvios, o sistema educacional torna-se altamente sofisticado, enquanto instrumento de controle social.

Outra coisa é o mesmo esforço numa sociedade que sofreu uma transformação radical.

No primeiro caso, — quer dizer, quando a sociedade não sofreu transformação revolucionária e seu caráter de classe se preserva, não importa se se trata daquela cujas contradições são mais visíveis ou da outra em que as contradições são menos transparentes, — pretender que a educação sistemática seja o instrumento da mudança de suas estruturas é cair na ingenuidade criticada. Em uma sociedade assim, a educação libertadora se identifica, em termos preponderantes, com o processo de organização consciente das classes dominadas para a transformação das estruturas opressivas. Por isso mesmo é que, nesta educação, que ~~se~~ demanda o desenvolvimento de uma consciência lúcida da realidade, a crítica a esta pressupõe a prática nela e sobre ela.

No segundo caso, isto é, numa nova sociedade que começa a conferir-se com a transformação revolucionária da velha — transformação que não sendo mecânica é penosa e difícil — as coisas se passam de forma diferente. E dar-se-ia tão mais diferentemente quanto mais capaz seja o novo poder de rejeitar a tentação do "consunismo" que caracteriza essencialmente o modo de produção capitalista.

Com o surgimento de novas relações humanas, baseadas em uma realidade material distinta, com a superação de antigas dicotomias, como a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, prática e teoria, ensinar e aprender, conhecer o conhecimento existente e criar o novo conhecimento, um novo sistema educacional pode então surgir. Desta forma, a educação libertadora, que na etapa anterior se identificava com o processo de organização das classes e grupos dominados para a transformação das estruturas opressoras, sem o que não se concretiza a libertação, torna-se agora em esforço sistemático a serviço dos ideais de equidade da nova sociedade. Estes ideais, obviamente, são antagônicos nos ideais da antiga classe dominante que se sente oprimida pelo simples fato de já não poder oprimir. Somente na medida em que o novo poder se solidifique e uma nova prática

social tome forma é que a nostalgia do poder da antiga classe dominante se vai diluindo.

Se, na antiga sociedade, o seu sistema educacional estava comprometido com a preservação do "status quo", agora a educação deve-se tornar fundamental ao processo de permanente libertação. Daí que não seja possível negar — a não ser por astúcia ou "angelitude" — o caráter político da educação. Daí que os problemas básicos da pedagogia não sejam estritamente pedagógicos, mas políticos e ideológicos.

Há algo que me parece importante salientar. Em todo o desenvolvimento deste texto venho enfatizando a impossibilidade, para mim evidente, mas não necessariamente para outros, de o sistema educacional ser tomado como alavanca da transformação social. Em nenhuma parte do mesmo afirmei, porém, a negação absoluta de qualquer esforço sério, na intimidade do sistema. Falei das dificuldades deste esforço, mesmo sem descrevê-los, mas não de sua inutilidade.

O problema que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade (estrategicamente fora do sistema; taticamente dentro dele) é saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra que e em favor de que.

Por isto, ao tratar, em diferentes oportunidades, como agora, o problema da alfabetização de adultos, jamais a reduzi a um conjunto de técnicas e de métodos. Não os subestimando, também não os superestimo. Os métodos e as técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e se refazem na praxis. O que se me afigura como fundamental é a clareza com relação à opção política do educador ou da educadora, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir. Clareza com relação ao "sonho possível a ser concretizado". O sonho possível deve estar sempre presente nas nossas cogitações em torno dos métodos e das técnicas. Há uma solidariedade entre eles que não pode ser desfeita. Se, por exemplo, a opção do educador ou da educadora é pela modernização capitalista, a alfabetização de adultos não pode ir, de um lado, além da capacitação dos alfabetizados para que leiam textos sem referência ao contexto; de outro, da capacitação profissional com que melhor vendam sua força de trabalho no que, não por coincidência, se chama "mercado de trabalho".

Se revolucionária é sua opção, o fundamental na alfabetização de adultos é que os alfabetizados descubram que o importante mes-

mo não é ler estórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feitos.

Correndo o risco de parecer esquematicamente simétrico diria que, no primeiro caso, os educandos jamais são chamados a pensar, criticamente, os condicionamentos de seu próprio pensamento, a refletir sobre a razão de ser de sua própria situação, a fazer uma nova "leitura" da realidade que lhes é apresentada como algo que *é* e a que devem simplesmente melhor adaptar-se. O pensamento-linguagem e desconectado da objetividade; os mecanismos de introjeção da ideologia dominante jamais discutidos. O conhecimento é algo que deve ser "comido" e não feito e refeito. O analfabetismo é visto ora como uma erva daninha, ora como uma enfermidade, daí que se fale tanto de sua "erradicação" ou se retira a eles como a uma "chaga".

Objetos no contexto geral da sociedade de classes enquanto oprimidos e proibidos de ser, os analfabetos continuam objetos no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. E que comparecem a este processo, não como quem é convidado a conhecer o conhecimento anterior para, reconhecendo as limitações deste conhecimento, conhecer mais. Pelo contrário, o que a eles se lhes propõe é a recepção passiva de um "conhecimento empacotado".

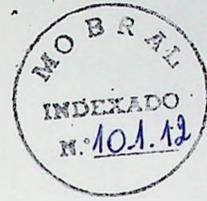
No segundo caso, os educandos são convidados a pensar. Ser consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero "slogan". É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem. São porque estão sendo.

O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. O conhecimento do conhecimento anterior a que os alfabetizados chegam ao analisar a sua prática concreta, abre-lhes a possibilidade de um novo conhecimento. Conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desveia a razão de ser dos fatos, desmistificando assim as falsas interpretações dos mesmos. Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade; daí que a leitura de um texto demande a "leitura" do contexto social a que se refere.

Não basta saber ler mecanicamente que "*Eva viu a uva*". É necessário compreender qual a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.

Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade.

40 cópias 11
distribuída em 03/06
Prof.ª Tania Danstêr



MOBRAL: 7 ANOS EM FAVOR DA EDUCAÇÃO PERMANENTE.

Odaléa Cleide A. Ramos

MOBRAL: 7 Anos em favor da Educação Permanente.

Em 1970, 33% da população adulta do Brasil eram constituídos por pessoas analfabetas. Para um país em arrancada de desenvolvimento, o analfabetismo se constituía num de seus maiores empecilhos. Foi colocado, assim, o MOBRAL diante do seguinte quadro: a necessidade de atender a cerca de 18 milhões de analfabetos adultos, o que implicaria numa séria opção, constituir-se num movimento de massa que contribuisse para erradicar rapidamente o analfabetismo do quadro social brasileiro, ou individualizar as experiências a partir de pequenos grupos, de acordo com os interesses e necessidades de cada comunidade brasileira. Deve-se ressaltar, aqui, que a opção por um programa de massa nunca significou a opção por um trabalho massificante. Elegu-se uma metodologia que, partindo da experiência existencial do indivíduo, levasse-o a refletir sobre a realidade que o cercava, capacitando-o a transformar esta mesma realidade.

Desde logo definiu-se o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL como aquele que "leva adultos e adolescentes à aplicação prática e imediata das técnicas de ler, escrever e contar propiciando-lhes uma progressiva autonomia e a busca de melhores condições de vida". Este processo educativo foi, de forma simples, definido como um instrumento de integração do homem ao processo de desenvolvimento de sua sociedade. E enquanto processo educativo, a alfabetização, para o MOBRAL sempre representou um passo, um elemento, um momento da Educação de Adultos.

Sustentado pela sua Lei de Criação*, e pelo Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e

(*) Lei nº 5.379 de 15.12.1967 - "Prevê sobre alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos".

Adultos - aprovado no artigo 3º da citada lei - deixou o MOBRAF, patente desde cedo, toda uma concepção de alfabetização, (Educação) como um processo que não se esgota na sala de aula (espaço), e nem num período determinado (tempo). A Lei já preconizava que um maciço e rápido Programa de Alfabetização Funcional deveria contar com atividades profissionais, culturais e de caráter comunitário, num sentido integrado.

Assim é que, nos princípios que orientaram desde o início o trabalho do MOBRAF nota-se uma abertura no sentido horizontal - a educação atingindo a todos os campos e momentos da ação humana (ação cultural) - e também no sentido vertical - aperfeiçoamento progressivo da ação humana. São princípios básicos de uma concepção da Educação como processo permanente, hoje sendo discutida e adotada mundialmente, como pedra angular da política educativa dos próximos anos: "Prolongar a educação ao longo de toda a vida, sem limitá-la aos muros da escola... A educação permanente integra-se ao trabalho e ao tempo livre e aparece, assim, como processo do crescimento do homem que se realiza como indivíduo e como membro de numerosos grupos sociais"... (1)

O MOBRAF vem cumprindo explicitamente e em caráter prioritário, o item relativo à erradicação do analfabetismo, a ser atingida em 1980.

No presente, com pouco mais de seis anos de atuação, o MOBRAF alfabetizou 10.941.938 pessoas, integrou-se nos 3.953 municípios brasileiros, operou através de mais de 160.000 postos de alfabetização.

Paralelamente ao Programa de Alfabetização Funcional, vários outros Programas foram lançados em campo, ampliando assim, progressivamente, as oportunidades educativas de sua clientela-alvo e criando as bases para um sistema de Educação Permanente que preconiza a promoção humana através de:

(1) Aprender a Ser - Edgar Faure e equipe.

- . integração no mundo trabalho;
- . melhoria de condições de saúde e higiene;
- . valorização do lazer, desenvolvimento da criatividade e da cultura;
- . integração e participação na vida comunitária.

No decorrer destes 7 anos de existência o MOBRAL criou os seguintes programas:

. Educação Integrada (correspondendo às 4 primeiras séries do ensino de 1º grau), o Cultural, o de Profissionalização, o Autodidatismo, o de Educação Comunitária para a Saúde, o Diversificado de Ação Comunitária e, com o Ministério da Educação e Cultura, implantou o de Esportes Para Todos.

Estes programas com objetivos próprios estão intimamente relacionados entre si.

Como um sistema de educação permanente, pela sua própria concepção, exige a participação de todos, o MOBRAL procurou lançar seus programas contando com intenso envolvimento comunitário. Dentro da concepção de educação permanente do MOBRAL, programas pedagógicos, culturais, profissionais e comunitários se complementam e não podem ser concebidos isoladamente. Além disso vale ressaltar que a sistematização, concebida pelo MOBRAL, não ignora que ação cultural (definida como toda ação do homem sobre a terra) informa todo o sistema e fundamenta seus programas.

Pela sua característica de programa de massa o MOBRAL tem procurado fórmulas que impeçam um processo massificador. Este esforço se traduz na escolha de metodologias que levam em conta a pessoa - sua experiência, necessidades, motivações

e aptidões - e seu meio, buscando soluções individuais e grupais. Ainda pelo seu atendimento em larga escala, tornou-se necessária a criação de mecanismos que garantissem um padrão de qualidade satisfatório. Nesse sentido a criação de... Programas como o Cultural, Profissional, e o Comunitário são exemplos.

Assim cada programa criado dava nestes anos ao MOBREAL uma visão mais ampla do processo educativo, e mais, cada novo programa surgia desde logo com seu papel e lugar próprio além de constituírem parte integrante de um todo - o sistema de Educação Permanente.

Embora o Programa de Alfabetização Funcional se debruçasse sobre as Técnicas básicas - ler, escrever e contar -, levadas funcionalmente à apropriação de sua clientela, o conceito de funcionalidade não se esgotava nas suas respostas. Os programas cultural e profissional representaram outras formas de concretização do conceito de funcionalidade desde que permitiam atendimento diversificado aos interesses do indivíduo e da comunidade. Diminuíam assim as dificuldades levantadas por um programa de caráter massivo, devido às atividades culturais e profissionais que permitiam um processo educativo cada vez mais funcional. Ampliava-se com estes programas a oferta da ação educativa com objetivos, formas, conteúdos, instrumentos e técnicas diversificados.

As necessidades existenciais e o domínio de técnicas de leitura, escrita, cálculo etc. são recolocados numa posição de equilíbrio, dentro do processo educativo do MOBREAL.

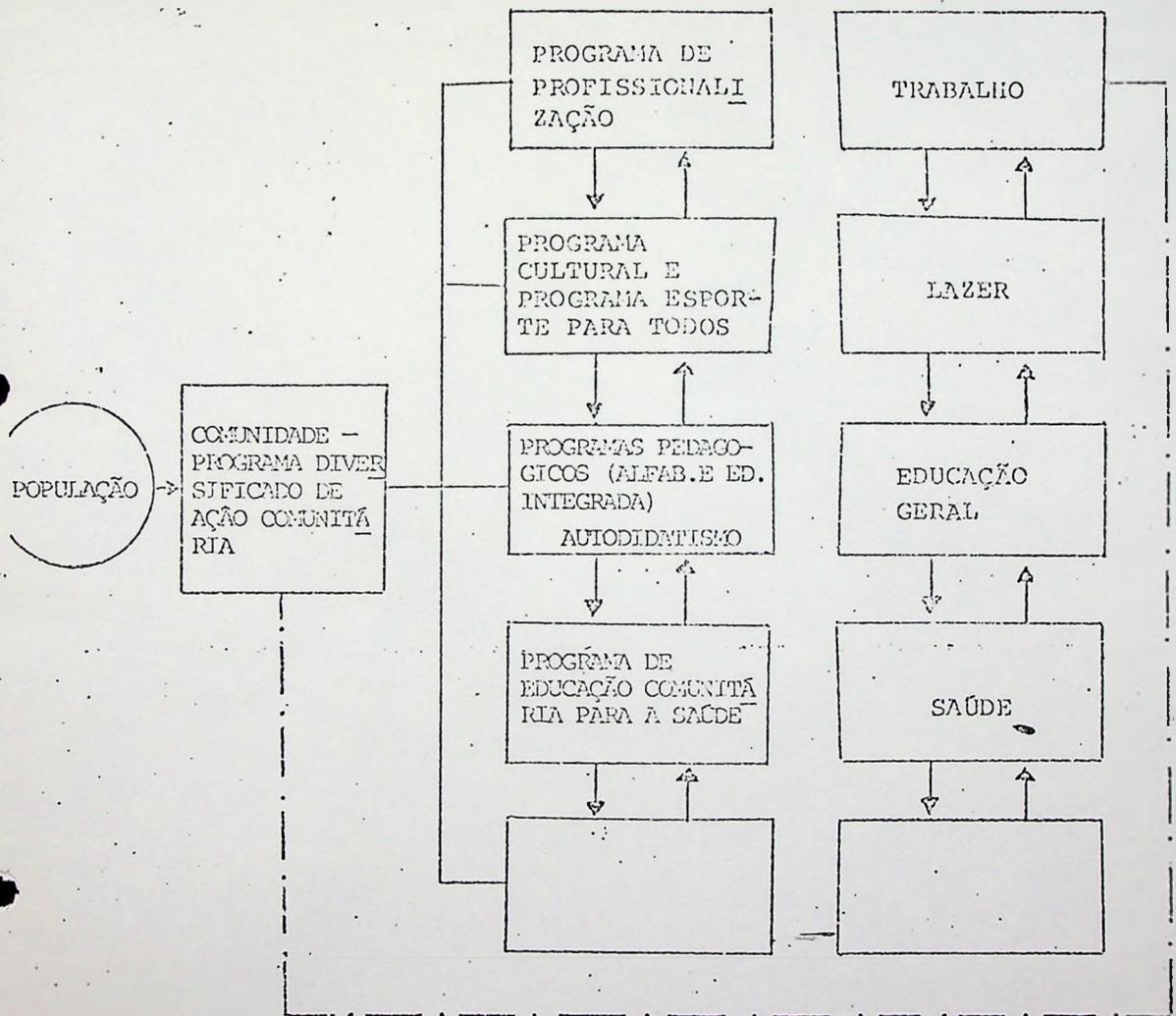
Os programas Diversificados de Ação Comunitária e o de Educação Comunitária para a Saúde, implantados a partir de 1975,

representam as mais novas perspectivas do processo educativo do MOBRAL na medida em que tornam possível que este processo seja cada vez mais funcional, pois sua programação é determinada pelo interesse e necessidade do indivíduo e da comunidade.

O Programa Diversificado de Ação Comunitária cria um processo educativo baseado no diagnóstico e solução dos problemas concretos da comunidade, de forma que ela mesma possa encontrar meios de ação próprios e que mais se adaptem às suas realidades sociais, culturais e econômicas.

Os programas do MOBRAL possibilitam assim a organização de uma cidade educativa, a partir do diagnóstico que a própria comunidade realiza, indicando as opções viáveis para responder às suas necessidades. É a pedagogia de uma geração, onde todos são chamados a pensar a sociedade em que vivem, realizando pela ação a cidade educativa.

Assim vem o MOBRAL pelos seus programas, sua estrutura - único órgão presente em todos os Municípios do País - e pelos recursos humanos com que conta e vem formando, organizando-se no país como Agência Nacional de Educação Permanente. O quadro que se segue mostra como se esboça este Sistema.



Este é apenas o início de um Sistema que lança suas bases e muito tem a crescer e aperfeiçoar-se.

distribuída em 03/06
Profª Tania Jauster



Domingo, 17/12/1978



Sucupira analisa a Educação Permanente

O prof. Newton Sucupira, em palestra proferida no seminário sobre "Educação do Futuro", analisou os problemas relacionados com a "Educação Permanente". Abaixo, o JS conclui a publicação de sua palestra para avaliação e crítica dos educadores:

A educação permanente se dirige de preferência aos adultos. Ora, como os adultos que querem instruir-se têm necessidade o interesses muito variados o que é necessário não somente oferecer-lhes possibilidades de educação onde se encontram realmente, mas também responder extamente às necessidades que os adultos experimentam, acontece, muitas vezes, que a educação permanente tenha caráter disperso e fragmentário. A diversidade dos agentes e das formas de educação permanente, se pode suscitar certos problemas, representa igualmente aspecto positivo pela variedade das contribuições que daí decorrem. De resto, na perspectiva de uma sociedade educativa esta diversidade tendo a acentuar-se. O que ela exige, entretanto, é uma coordenação e uma comunicação suficientes entre os diversos níveis.

Os governos que desejam promover a educação permanente devem, então, encontrar os meios de repartir seus apoios entre uma variedade de organismos e faz-se necessário desenvolver esforços particulares para assegurar a difusão das inovações de um setor da educação para outros. De qualquer modo, a educação permanente, para ser eficaz, há de ultrapassar as formas convencionais da escola e organizar novas modalidades de ação educativa. Sem pretender uma formalização institucional, importa pesquisar as regras a que devem obedecer estas ações di-

fusas, para que os processos não escolares prolonguem a ação educativa sistemática. Se a educação não escolar e uma exigência das sociedades modernas, os poderes públicos devem valorizar esta forma de educação e discipliná-la, sem para tanto bicouear as iniciativas privadas. A consequência deste fato será o alargamento do campo da ação educativa.

Se a educação permanente responde aos problemas fundamentais da educação do futuro é porque ela se dirige ao conjunto do ser em devenir, em todas as suas dimensões e ao longo da vida: é que ela transcende as barreiras artificiais entre a educação escolar e não escolar e baseia-se essencialmente na unidade dos processos educativos e da vida, que formam a personalidade humana; e que ela se aplica, ao mesmo tempo, à educação fundamental, à formação pessoal, ao direito aos lazeres sob seu aspecto ativo, intelectual e artístico e ao acesso permanente aos meios educativos capazes de desenvolver o potencial criador intelectual e físico do homem.

No futuro é de se esperar que a idéia de permanência da educação se tornará tão evidente que se falará simplesmente de educação, a noção de permanência ou continuidade sendo incluída na própria ideia de educação. Certamente, a educação permanente, em sua plenitude, é ainda uma utopia, embora esteja inscrita na necessidade que nos impõem os fatos. Retê-la como princípio e agir para acelerar sua realização. Seria, no entanto, falso e ilusório pensar que esta realização possa fazer objeto de uma reforma estrutural isolada ou de uma ação limi-

tada no tempo. O princípio da permanência da educação implica uma transformação gradual do conjunto do sistema educacional para que a função se torne "uma dimensão normal da vida do indivíduo", para usarmos da expressão de Henri Janno.

Para concluir, uma palavra sobre a institucionalização da educação permanente. Nos países desenvolvidos já se observa um grande número de instituições, públicas e privadas que se encarregam de pôr em prática, sob modalidades diversas, a ideia de educação permanente. O próprio Estado toma a iniciativa a fim de evitar que somente os privilegiados usufruam da educação permanente. Nos países em desenvolvimento as dificuldades são imensas pelas razões óbvias da deficiência de recursos. Mas existem meios, como a escola comunitária ou centros de alfabetização funcional que poderiam levar os efeitos da educação de adultos na perspectiva da educação permanente às camadas mais desfavorecidas.

É precisamente em razão do campo extraordinariamente vasto e variado de suas atividades que a institucionalização da educação permanente põe problemas particularmente complexos, tanto no plano dos adultos, como dos jovens. Ainda mais que a educação funcional, ela supõe uma transformação das estruturas da sociedade num sentido que seja favorável ao desenvolvimento da personalidade. Como acentua Lengrand, a institucionalização da educação permanente torna-se uma operação eminentemente política, na medida em que o conjunto das estruturas da comunidade são interessadas em sua realização.

40 copias
elencada

I. INTRODUÇÃO

A tentativa de relacionar o conhecimento produzido a partir do trabalho reflexivo sobre a realidade com a atividade cotidiana daqueles que estão envolvidos com os «problemas sociais» é o nosso principal objetivo.

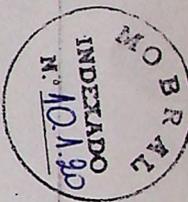
Procuraremos estabelecer condições de transmissão de nossa experiência em trabalhos de pesquisa e assessoria técnica para aqueles que estão na ação, desejando que assim possam ver sua própria atuação sob outra perspectiva.

Para tal fim selecionamos determinadas situações eliminando, ao mesmo tempo, aspectos que, embora relevantes, não seriam passíveis de inclusão neste trabalho.

Nossa opção centralizou a discussão na relação entre *agente* e *cliente*. Esta denominação tem aqui uma finalidade pragmática. Partimos da premissa que a sociedade se apresenta com uns tendo o domínio da ação enquanto outros são passivos, apenas receptivos a ela. Entretanto o uso de tais palavras não nos impede de ver — e isto queremos mostrar — que a dinâmica presente no relacionamento destes dois elementos é o nexo fundamental a conhecer.

Tomando tal nexo como fundamental nos situamos no próprio processo de promoção humana. Achamos que aí está um ponto muito pouco discutido dado o fato dos seus atores não expressarem comumente o que fazem e como o fazem. Tão envolvidos estão com a ação propriamente dita, tão preocupados estão com o andamento das atividades que se esquecem usualmente de falar sobre os passos dados.

Não que seja desconhecido aquilo que está sendo feito, mas ocorre, e nossa experiência o demonstra, que raramente se considera esse fazer cotidiano como parte de um conhecimento válido a ser analisado e transmitido.



divulgado em 01/08
teoria Ed. Ad.
grupo Educacaj
Fatura
Comunidade

Quando se examina a documentação disponível sobre o assunto, verifica-se uma ênfase dada ao atuar do *agente*, pouca coisa sendo transmitida sobre a atuação efetiva da *clientela*, como se essa não fosse composta de pessoas cuja atuação é fundamental no processo: pois é de sua existência que decorre o próprio trabalho. Mais ainda, sabemos que os termos agente e clientela não são neutros. Expressam duas posições usualmente hierarquizadas. Vamos utilizá-los por facilitarem a exposição, mas de fato queremos afirmar que não há uma situação rígida em termos concretos: ou um, ou outro.

Na dinâmica da promoção, não podemos continuar identificando agente como elemento profissional exógeno à situação local e que vem transformá-la, e identificar clientela como aquela população que usufrui a atuação transformadora. Achamos, isto sim, que existem alguns que ocupam a posição de liderança, enquanto outros participam dos resultados das atividades em curso. Serão assim clientela do serviço prestado, mas não clientela de um Trabalho Social. Neste, como veremos adiante, tanto agente como clientela são partes integrantes do processo; estão presentes em sua dinâmica, são alternativos em termos de pessoas e têm uma finalidade comum a alcançar.

Como nossa sociedade hierarquiza socialmente os dois componentes, expressando a superioridade do agente por ser o portador dos conhecimentos da transformação, ocorrem dois sérios problemas:

Primeiro, reduz-se a clientela a uma população desprovida dos conhecimentos de sua alteração, dependente, portanto, daquele que virá de fora trazer-lhe aquilo de que necessita.

Segundo, leva-nos a examinar apenas as condições da clientela, silenciando sobre as condições do agente. Isto é bem claro quando se diz que, para se efetivar qualquer atividade no campo social, é indispensável «conhecer a realidade em que se vai atuar». Tal afirmação considera que, a nível do agente, tudo estará certo, seguro e tranqüilo e não precisa ser conhecido. Neste sentido, o agente se coloca fora de qualquer questionamento.

Se o presente documento procura esclarecer situações, em que estão presentes estas manifestações e estes silêncios, o domínio da temática sofre da ausência de uma vivência mais efetiva com o «fazer» das coisas, o que nos obriga a ficar, em muitos momentos, na posição do agente ou escrever a partir da posição deste.

Talvez algo da realidade nos tenha obrigado a isto. Queremos nos referir ao fato de grande parte das atividades na área social estar centralizadas no agente. Inclusive na própria terminologia agente de mudança, como se esta fosse ocorrer a partir dele, agente, e não como um processo abrangente no qual a população — a clientela — é parte constitutiva, donde também agente de mudança.

Se, à primeira vista, a clientela expressa uma «impossibilidade» de agir, sabemos que, de fato, essa suposta imobilidade está vinculada a um quadro determinado de relações. Na verdade, a clientela não deixa de agir, pois o estar passivo é um agir efetivo, um aguardar permanente das decisões dos Outros, como se soubesse que só as decisões dos Outros serão aceitas.

É o sair do «agir passivo» para o «agir ativo» que irá dar sentido à promoção. No fundo esta é a intenção dos agentes quando iniciam seu trabalho e esta é a expectativa da clientela quando se envolve com o trabalho proposto. É isto que desejamos tornar evidente.

A medida que o fomos fazendo, iremos tocando em pontos que merecem ser esclarecidos de modo a chamar a atenção para os elementos constitutivos de cada procedimento neste campo e que passam, para muitos, em nossa opinião, como secundários ou inexistentes. E ao fazê-lo iremos construindo o que chamamos de TRABALHO SOCIAL.

II. UMA VISÃO MAIS ABRANGENTE: UM ESTUDO DE CASO

1. O PROJETO: UMA VISÃO POSITIVA

Um padre holandês, vigário de uma paróquia no Estado do Rio de Janeiro, solicitou, a uma Entidade de ajuda externa, recursos para a compra de uma vaca. Tal pedido foi recebido com surpresa.

Quando se está aguardando projetos de desenvolvimento sócio-econômico, elaborados tecnicamente e com vistas a resultados amplos que expressem a modificação «estrutural» da realidade, como entender o pedido de recursos para a compra de um mero animal?

A solicitação de recursos para a compra de uma vaca tem sentido para nós. E é a partir deste exemplo que iremos desenvolvendo o que queremos transmitir de nossa experiência com projetos de promoção social.

Vejam, portanto, o que nos mostra aquela solicitação. Em primeiro lugar, alguém interessado em obter recursos para uma dada atividade. Quem é este alguém? Já dissemos ser um padre holandês, vigário de uma paróquia. Mas para que desejaria ele uma vaca? Quando questionado, respondeu-nos prontamente o tipo de vaca que desejava e por quê. Queria uma vaca que produzisse uma quantidade dada de leite para diariamente vendê-lo e, com o dinheiro auferido, pagar a gasolina da Kombi que possuía e que, sistematicamente, levava doentes, daquela área até o hospital mais próximo.

Temos agora alguns dados a mais. Já configuramos o quadro do projeto em pauta. Verificamos também haver uma real articulação entre a vaca, seu produto, a venda deste e a aplicação do dinheiro resultante.

Visitando o local, pudemos observar ser uma área constituída de habitantes muito pobres, usualmente alguns deles ne-

cessitando de hospitalização imediata e sem meios para chegar ao local, por ser distante, sem haver um meio fácil de locomoção, principalmente à noite.

Diante do *problema* de fato, o pároco local procurava atender, quando possível, tal locomoção, utilizando sua Kombi. Entretanto, não tendo recursos suficientes para fazê-lo sistematicamente, pois os gastos com gasolina pesavam em suas finanças, procurou ver um meio de atender à questão.

Tendo tido uma formação técnica em pecuária de leite em seu país natal, tendo condições físicas para criar um animal nos terrenos da paróquia, tendo conhecimento do volume de leite e de seu preço de venda no local, optou por um encaminhamento que julgou viável: ter recursos financeiros para comprar a vaca, vender o leite produzido e, com isto, manter a vaca e colocar o carro à disposição da paróquia para qualquer emergência, sem ônus real para aquela.

O exemplo acima demonstra uma tomada de posição diante de um *problema* de fato, visando resolvê-lo com recursos delimitados pela própria necessidade sentida. Temos uma pessoa desejosa de ajudar, vendo-se em dificuldades financeiras de fazê-lo, utilizando-se de seus conhecimentos técnicos e suas relações internacionais para encontrar uma solução adequada ao que entende ser o *seu problema*, face ao *problema dos outros*. Certamente com o dinheiro obtido com a venda do leite garantiria condução para os que precisavam se hospitalizar com urgência.

É um exemplo que nos mostra o uso adequado dos vários recursos disponíveis:

a) conhecimento técnico — pediu-se uma vaca porque se entendia tecnicamente dos cuidados necessários para mantê-la produzindo.

b) conhecimento dos condicionantes — sabia-se que havia um lugar para criar a vaca; sabia-se o que se consumia de leite na área e quanto se pagava por ele; sabia-se do preço da gasolina, do seu uso, donde podia-se saber quanto dinheiro se precisava obter e gastar.

c) conhecimento de situação — sabia-se, por experiência, que em certos momentos, principalmente à noite, aquela população não tinha meios locais para se hospitalizar.

d) conhecimento das possibilidades — sabia-se que existem várias Entidades de Ajuda Externa que se dispõem a auxiliar pessoas interessadas em ajudar ao próximo.

Neste sentido o «projeto» era completo, preciso, tecnicamente elaborado e viável. Inclusive não ultrapassava seus limites,

não desejava o que não podia. Orçamento, pessoal técnico, duração, características da área, eram coisas bem definidas.

Até aqui vimos, positivamente, o que alguém pode fazer por outros se o deseja e se se delimita dentro de suas possibilidades. A este nível de realismo muito se pode fazer, muito se pode obter. Basta aliar a imaginação criadora à realidade dos fatos. Mas sem pretensões: Define o seu *problema* e o resolve.

2. UMA VISÃO NEGATIVA

Vejamos agora, negativamente, isto é, o que poderia ter sido feito, mas não o foi. Continuaremos examinando o mesmo projeto, nas mesmas condições, isto é, um padre holandês, vigário de uma paróquia constituída de moradores pobres e que precisa de uma soma regular de recursos para cobrir as despesas com gasolina da condução que leva doentes para serem hospitalizados.

Primeiro, vejamos o que significa vigário. Alguém com formação de nível superior, alguém com contactos reais com o mundo mais amplo, a Diocese, a Igreja. Alguém que ocupa entre os seus paroquianos uma posição de liderança, e que, por tradição do país, é de fato pertencente a um estrato social superior ao dos moradores locais, no caso, uma paróquia com habitantes muito pobres.

Ao decidir ajudar, ao resolver solucionar o *problema*, utilizou-se, exatamente, de suas relações e de seus conhecimentos. Utilizou-os dentro de uma perspectiva bem definida: 1) há um *problema* que envolve falta de recursos; 2) todo *problema* deve ser solucionado; 3) a *solução* para o *problema* é encontrar recursos.

No momento, não estamos querendo dizer que assim foi no caso concreto relatado. Queremos apenas esquematizar uma maneira de analisar tais fatos. O caso real aqui deixa de ser importante. Ele é agora o nosso objeto de estudo. Ao fazermos isso somos obrigados a *tirar parte da vida efetiva* do caso concreto. Mas queremos que se perceba outras dimensões contidas no mesmo caso e que poderiam dar-lhe uma outra dimensão, nem sempre levada em conta. É que no nosso comentário anterior, o da visão positiva, ficou evidente a ausência de algo. Que seria? Exatamente aqueles que seriam beneficiados com a ação do vigário local. Vejamos bem: o esquema *problema-so-*

lução levou em consideração alguns elementos da situação de fato. Levou em consideração o aspecto concreto *gasolina*, que implicava em custos (dinheiro a ser gasto) e resultados (levar doentes ao hospital).

Neste sentido, tomou-se o sintoma e procurou-se eliminá-lo. A população local agora não precisaria mais se preocupar, pois, caso ficasse seriamente doente à noite, estaria assegurada sua condução até o hospital.

Assim como o vigário significou liderança, a população poderia significar liderados. Na visão positiva, entretanto, coube ao líder, o vigário, resolver a questão, obter os recursos e encontrar a solução. No caso, inclusive, obtendo recursos de fora, numa demonstração inequívoca de sua capacidade de relacionamento. Agora, na visão negativa, verificamos que tais liderados, na verdade, são apenas vistos como portadores de sintomas, alguns deles passíveis de atendimento que se torna tanto mais viável, quanto mais indireta for a solução, no caso, encontrar recursos para cobrir as despesas com gasolina.

Se pararmos um instante poderíamos *imaginar* um valor para esses recursos. Suponhamos que a vaca desse 10 litros diários. Vendidos, resultariam em recursos para a manutenção da própria vaca (5 litros) e para os gastos com a gasolina (os 5 litros restantes).

Supostamente cada litro de leite é vendido por Cr\$ 2,00, isto é, Cr\$ 10,00 diários ou Cr\$ 300,00 por mês correspondentes aos 5 litros aplicados na compra de gasolina. Cada litro de gasolina custa Cr\$ 2,80 e dá para fazer 6 quilômetros. Suponhamos que cada viagem para o hospital consuma 2 litros de gasolina, ou Cr\$ 5,60, isto é, 3 litros de leite aproximadamente. Mas suponhamos ainda que tais viagens ocorram 1 vez por dia ou 30 por mês, donde 30 x Cr\$ 5,60 ou Cr\$ 168,00 mensais.

Conforme podemos verificar a soma é restrita. Sendo tão limitada irá facilitar nossa interpretação negativa, mas caso fosse maior, até bem maior, em nada alternaria, até mesmo enfatizaria nosso argumento.

É que sendo restrita seria possível encontrar na paróquia 168 pessoas que dessem 1 cruzeiro por mês para ter garantida sua condução para o hospital à noite.

Aqui o núcleo do nosso questionamento. Vejamos: Com uma soma tão restrita tornou-se fácil dizer que bastavam 168 pessoas dando, ... Cr\$ 1,00 por mês. É que o fácil é exatamente

o mais difícil de se conseguir, aquilo que não se deseja fazer, aquilo que «dá trabalho», pois é lidar com pessoas e, como tal, com opiniões, com capacidade de decidir e até de negar-se a fazer.

Se pode ser fácil conseguir 168 pessoas dando um cruzeiro por mês, mais fácil ainda é conseguir o dinheiro no exterior para comprar uma vaca que dará o leite que será vendido para comprar a gasolina que fará funcionar o carro que levará o doente até o hospital. Pois qual o trabalho? Escrever o projeto, receber a aprovação e depois o dinheiro. Com este comprar a vaca, tratá-la, tirar-lhe o leite, vendê-lo e ter dinheiro para comprar a gasolina.

Dizer que é fácil não significa dizer que não é trabalhoso. Mas é fácil porque se refere a uma atividade sob controle por parte do agente.

No segundo caso, conseguir 168 pessoas também nos parece fácil porque suponho estarem todos interessados em que se consiga o dinheiro para a gasolina. É claro que um cruzeiro é uma quantia irrisória e por que não iriam dá-la mensalmente, sabendo que seria aplicado em seu próprio benefício? Talvez fosse fácil consegui-los no primeiro mês, menos fácil no segundo e começando a ficar difícil do terceiro mês em diante.

No caso da vaca, tal não aconteceria. O investimento feito, a sua compra, iria fazer, regularmente todo mês, ocorrer a entrada certa do dinheiro necessário. Além disso, aquele que tomou a iniciativa seria o responsável pela permanência do serviço.

No caso das 168 pessoas, se uma não contribuisse, teríamos um comportamento «perigoso», que podia se alastrar, criando tensões e dificuldades para todos.

Mas vamos supor que reunir as 168 pessoas não é algo tão difícil assim. Como fazê-lo? É aqui que a nossa tomada de posição negativa começa a ganhar forma. Vamos supor que o vigário achasse que todos deveriam contribuir para algo que era em seu próprio benefício. Que ele achasse que esta fosse a melhor maneira de resolver o problema. Como faria?

É claro que teria de lançar a idéia. E para quem lançá-la? Para todos os habitantes da paróquia? Para alguns apenas? Começa logo a tomar corpo a realidade viva das pessoas. Não uma vaca, não o leite, não a venda, não a gasolina. Mas o envolvimento pessoal, isto é, a constituição de uma situação real, viva, dinâmica em que as pessoas teriam de participar.

Vamos supor que o vigário falasse com os paroquianos mais próximos. Que esses aceitassem a idéia e fossem procurar outras pessoas até chegar ao número de 168, as necessárias. A idéia, embora saída do vigário, já estaria circulando e sendo apropriada por todos.

Em dado momento teríamos as 168 pessoas. Mas como, quando, onde, e por quem fazer a coleta, guardar e aplicar o dinheiro? A maneira mais fácil seria entregar ao vigário, e estabelecendo procedimentos regulares, mensalmente, para que o fluxo de dinheiro chegasse sempre ao mesmo ponto.

Na verdade, estamos supondo uma ocorrência possível. Poderíamos imaginar outras, talvez não tão satisfatórias em termos do resultado, mas possíveis. O que queremos entretanto debater aqui não é o como fazer, mas o que se está efetivamente pretendendo fazer e detectar os inúmeros fatores que entram na questão.

Se queremos resultados, é evidente que a maneira pela qual o vigário resolveu é plenamente satisfatória, enquanto, é claro, tivermos o carro, a vaca, os compradores de leite e, principalmente, um padre holandês capacitado para tal atividade. Se os resultados são satisfatórios, o são num quadro de dependência, tanto de uma dada liderança, quanto de determinada capacidade técnica.

Mas se o que se pretende é levar determinada população a assumir suas próprias decisões, se queremos o que chamamos de «promoção» da população, certamente nada foi feito. Apenas se conseguiu eliminar um aspecto da realidade que foi consignada como *problema* por alguém situado em nível sócio-econômico acima do da população da paróquia.

Aqui o ponto crucial de separação. Uma coisa e não outra. Pois «levar a assumir as próprias decisões» é algo que envolve as pessoas e pessoas que, como tal, podem assumir decisões discordantes com as esperadas ou desejadas.

Podemos agora retomar o que chamamos de ver «negativamente», isto é, o que poderia ter sido feito e não o foi no projeto de financiamento da compra de uma vaca. E vamos retomar no nível em que o vimos positivamente.

O primeiro ponto a mencionar é a posição passiva da população frente ao fato de não ter como levar um doente até o hospital. O segundo ponto é sua dependência face a intervenção de alguém na posição de liderança, que vê o fato como

problema e busca uma *solução*. Aqui surge o *agente*, a população local tornando-se sua *clientela*. Esta dependerá daquele naquela situação. Ele poderá até negar sua colaboração e a clientela nada poderá fazer, diretamente, no caso.

Mas se o quadro geral é passivo, podemos admitir que algo terá de ser feito por alguém, para que algo comece a surgir. Neste sentido não vemos como não surgir o *agente*. Entretanto, quando o mencionamos não queremos dizer que tenha de ser uma única e dada pessoa.

Como já dissemos estamos agora falando da realidade viva e não de algo construído em termos de um projeto. Se estamos numa realidade viva é indispensável gerar uma situação que seja viva, que possa ter etapas distintas, com o agente se modificando à medida que algo toma corpo.

Assim o vigário pode começar a falar com alguns paroquianos, dizendo-lhes que a situação presente pode ter uma solução. Neste momento, ele é o *agente*. Pode inclusive reuni-los para discutirem o assunto. Como homem mais instruído (em termos escolares) pode funcionar como um questionador das sugestões apresentadas. Sua liderança indiscutível não assume, entretanto, o domínio de uma situação criada.

Um ponto-chave da questão é que, no caso, se está discutindo o que é do conhecimento de todos e todos podem ter uma opinião a respeito. Podem começar a discutir sobre o que dispõem, o que podem contribuir, como podem arrumar as coisas de tal modo que o chamado *problema* venha a encontrar *solução*. Podem saber que o carro está a disposição e que precisam apenas do dinheiro para a gasolina. Que a soma necessária é de 168 cruzeiros mensais.

Neste ponto, o *agente* pode mostrar que talvez seja necessário envolver mais pessoas na questão. Sua sugestão pode ou não ser acatada mas, dada a sua liderança aceita, ela deve produzir frutos. Inicia-se assim um processo de inter-relacionamento das pessoas residentes na área visando solucionar um *problema* que todos conhecem. Pode ser até que um dos moradores venha a relacionar a possibilidade de ter uma vaca e com o leite produzido e vendido venha-se a ter o dinheiro necessário. A questão aqui não é encontrar resultados, mas a criação de uma situação que possa se transformar em algo assumido pelos residentes locais.

Vamos dizer que os paroquianos conseguem encontrar um número de residentes convencidos da validade de sua contri-

bução. Pode ser até que nem todos dessem 1 cruzeiro. Alguns dariam mais, outros dariam seu trabalho recolhendo dinheiro, outros dele tomariam conta e assim por diante. A situação pode tornar-se bem mais complexa do que pareceria à primeira vista. É que ela precisa de institucionalizar-se. Necessário criarem-se lugares específicos, posições definidas, em que cada pessoa participante saiba do que se trata. Criar assim um verdadeiro sistema de participação e controle.

Em todos os sentidos, uma dinâmica de relações se instala naquela paróquia, até então tão passiva. Se, de fato, o *problema* é para ser resolvido a partir dos residentes, uma ação coletiva é provável, se estimulada. Pode, inclusive, assumir ares de formalização como a criação de comissões, reunindo-se regularmente, exercendo suas funções, tanto de coleta, como de prestação de contas do dinheiro.

De certo modo o *agente* inicial, o vigário, poderia ir ficando numa posição de assessor, e até, mais tarde, mero participante do processo em curso. Mas certamente os *resultados* seriam bem outros do que o projeto inicial.

O MOBRALENSE E O DOMÍNIO DO LÉXICO



OBJETIVOS

- a) Verificar, através de gravação de falas de alunos sobre determinadas áreas temáticas, o vocabulário corrente dos mesmos ao iniciarem o processo de alfabetização;
- b) Verificar em que medida os fatores faixa etária, sexo, profissão, experiência total e escolar anterior influenciam o vocabulário do aluno;
- c) Verificar em que medida o material escrito elaborado pelo MOBRAL se relaciona com o vocabulário utilizado pelo aluno;
- d) Verificar em que medida o vocabulário de jornais de classe A (Jornal do Brasil) e C (O Dia e Última Hora) se relaciona com o vocabulário utilizado pelo aluno;
- e) Fornecer subsídios para elaboração de textos para mobralenses da área geográfica de Nova Friburgo, no que tange à parte lexical.

RESULTADOS

. Quanto ao vocabulário em si

- 1) Verbos: dentre os mais freqüentes, excluindo-se os auxiliares (ser, ter, estar), destacam-se:
fazer - 680
trabalhar - 472
saber - 414

- 2) Substantivos: concretos - 81,5%
abstratos - 14,3%

Os vocábulos mais freqüentes foram:

- casa - 303
- coisa - 273
- dia - 251
- deus - 191

3) Observa-se um uso abundante de vocábulos derivados em inho. Essa frequência do diminutivo pode ser indicativa de uma colocação dos informantes, diante do mundo, bem delimitada e de pouca perspectiva de realização vital. Assim, não pensam, como se faz em outros meios, em termos do tipo mercadão, carrão, mineirão etc., mas desejam apenas uma:
comidinha, batatinha, sopinha, cervejinha, casinha, terrinha etc.

4) Os adjetivos apresentam uma frequência muito pequena e dentre os mais freqüentes destacam-se:

bom - 201

certo - 73

melhor - 70

Ao lado da alta frequência do adjetivo bom, deve-se destacar a alta frequência do advérbio não (3.477 ocorrências) e do sufixo de diminutivo. Poder-se-ia pensar que há aí uma contradição, pois levantou-se como uma explicação plausível para o uso abundante de diminutivos uma visão apequenadora da inserção dos entrevistados no mundo que os cerca. Porém tal contradição é apenas aparente, pois o adjetivo é usado em contextos de uma expectativa não realizada.

. Quanto à relação vocabulário e variáveis sociais

1) Idade e Vocabulário

Quanto à frequência de palavras constatou-se que os alunos mais jovens (de 15 a 25 anos) falaram pouco em relação aos da faixa etária entre 26 e 40 anos. Nesta faixa de idade os informantes atingiram o índice máximo de palavras, decrescendo na faixa etária com mais de 40 anos.

2) Sexo e Vocabulário

Os homens falaram mais palavras do que as mulheres. A provável explicação para este fato residiria em que é o homem quem interage com o mundo exterior, enquanto a situação da mulher é, neste sentido, muito limitada. Elas são, na maioria, empregadas domésticas e na volta ao lar fazem todo o trabalho de casa. Não dispõem de muito tempo para conversar. Já os homens, liberados do serviço, conversam com os colegas e fazem paradas nas

"vendas" próximas ao local de trabalho.

3) Tema, Sexo, Idade e Profissão

O tema foi a variável responsável pelas maiores variações encontradas no vocabulário dos informantes. Assim, verificou-se que:

- houve maior interesse por determinados temas (profissão, alimentação e saúde/doença) em detrimento de outros (lembranças de vida, expectativas de vida e lazer/diversões);
- as mulheres se interessaram mais pelo tema alimentação e as mulheres mais idosas apresentaram um decréscimo de interesse neste tema;
- os homens se interessaram mais pelo tema profissão/afazeres;
- ambos os sexos dão importância ao tema saúde/doenças;
- os operários e lavradores valorizaram, em ordem decrescente os temas profissão, alimentação e saúde/doença;
- as domésticas se interessaram pelo tema alimentação;
- os lavradores não abordaram o tema lazer/diversões.

Tais resultados vêm uma vez mais confirmar que a linguagem se forja na prática humana social, definindo, de um certo modo, a visão de mundo dos informantes.

. Material didático e vocabulário dos informantes

O maior uso de substantivos concretos (em relação aos abstratos) é um ponto de contacto entre os textos do material didático e a fala dos informantes.

Quanto aos adjetivos, constatou-se que os textos do MOBREAL apresentaram largo uso de adjetivos - aproximadamente 33% - enquanto os informantes usaram apenas 3% de adjetivos.

. Textos de jornais e vocabulário dos informantes

Constatarem-se diferenças substantivas entre o vocabulário dos informantes e aquele presente nos textos de jornal, o que redundou na impossibilidade de decodificação dos textos pelos alunos do MOBREAL.

Se se aceita a significação comunicativa de cada dialeto regional e social, implicitamente se reconhece a importância da variedade cultural que neles atua, levando a um

pluralismo cultural em educação.

É preciso considerar a função da cultura ambiente e a experiência vital dos falantes na preparação de materiais de leitura. Assim os alunos do MOBREAL de Nova Friburgo não conseguiram decodificar as notícias de jornais lidas pelos entrevistadores, porque é fundamental conhecer o significado das unidades léxicas, ou seja, os termos que compõem o vocabulário de uma língua. Este conhecimento evidentemente extrapola o âmbito estrito da língua para envolver-se em toda a vivência dos vários estratos da comunidade.

3. SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

caixa 84

3.1 - Avaliação em Educação de Adultos como forma ou estilo de trabalho educativo, embebido com seu próprio objeto, foi a proposta dominante deste Seminário. Como decorrência, o discurso sobre a Educação de Adultos esteve sempre presente, embora os objetivos explícitos do Seminário não visassem o aprofundamento e a discussão a cerca de sua prática.

O tema da Educação de Adultos ocupou a sessão introdutória do Seminário através das exposições de Dr. Sérgio Mário Pasquali (Secretário Geral do MEC); da Professora Ivete Vargas (Secretaria Estadual de Educação do RJ); do Dr. Claudio Moreira (Presidente do MOBREAL) e, de forma especial, as conferências dos professores M.A. Veronesse e M. Gajardo. Tal tema foi reiteradamente discutido nos grupos de trabalho, tanto em termos gerais, quanto em relação aos significados e objetivos específicos que assumem nos respectivos programas e países dos participantes.

Dado o grau de liberdade que existiu na discussão sobre a Educação de Adultos, é possível ler com bastante autonomia as conferências e discussões ocorridas e, dessa forma, apresentar ao leitor uma reflexão sobre os pontos mais recorrentes e significativos. Não se pretende, entretanto, realizar aportes originais. Trata-se, apenas, de apontar algumas questões que apareceram como significativas.

3.2 - Atores Individuais e Atores Coletivos na Educação de Adultos

Uma primeira forma de sistematizar as discussões realizadas sobre a Educação de Adultos será levar em consideração que existem, basicamente, dois sujeitos diferencialmente envolvidos na ação educativa.

Uma das linhas de reflexão considera como unidade de referência o indivíduo,

Revista Terço de Anúncio por favor.

portador de uma cultura e uma experiência de vida específica. Nesta concepção, trata-se de atuar sobre indivíduos para ampliar ou transformar sua carga cultural, para dar-lhes novos instrumentos e ferramentas; para despertar motivações, hábitos e condutas de novos tipos — entre outras finalidades. Claramente esta concepção baseia-se numa orientação (metodológica e/ou substantivamente) que apresenta a sociedade, enquanto relações entre indivíduos mediatizadores por instituições especializadas (família, escola, empresa).

Uma segunda linha de reflexão sobre a ação educacional fundamenta-se na representação do social, enquanto relações entre categorias ou grupos sociais (família, camada social, oprimidos, comunidade, classe social, etc.). O sujeito ou ator do processo educacional, nesta concepção, são unidades coletivas. Neste caso, o processo educacional tem por objetivo desenvolver ou propiciar o desenvolvimento de potencialidades coletivas. A sociedade é pensada (metodológica e/ou substantivamente) enquanto relações entre coletivos. Os fins da educação, segundo esta representação, apontam, frequentemente, para a transformação de condições coletivas da existência social. Entretanto, os significados atribuídos à "transformação" são variados, sendo a variação, tanto um resultado da concepção do programa, quanto da definição do contexto no qual se desenvolve.

Ambas representações do social acima consideradas e, como consequência, da própria ação educacional, possuem uma longa e densa história, filosófica e sócio-política. Por outro lado, a luta teórica e ideológica que se estabelece em nossa sociedade para impor uma ou outra dessas representações é considerável, e assume feições particulares no campo educacional. Grande parte da polêmica intelectual sobre a Educação de Adultos resulta do confronto das duas posições.

Assim, sendo uma respeitável parte das polêmicas no campo da educação de adultos, resultado da luta entre essas duas representações, muito brevemente apresentadas, qualquer programa de educação de adultos opta, pelo menos ao nível de sua formulação, por se basear numa ou noutra representação: por escolher entre o ator

individual ou o coletivo, enquanto sujeito ou objeto — do processo educacional. Esta opção realiza-se mais freqüentemente ao nível da proposta porque, em termos de processo do trabalho educativo ou em termos de seus efeitos, nem sempre a opção escolhida realiza-se na prática. Um programa abertamente "coletivo" pode terminar atuando com indivíduos e, freqüentemente, sendo apropriado em benefício individual (exemplo disso são muitos programas de desenvolvimento comunitário, camponês, etc.). Também programas claramente "atomistas" ou "individualistas" podem ter efeitos de tipo coletivo, sejam eles desejados ou não. A defasagem entre a opção escolhida e a prática e seus efeitos não diz respeito apenas à educação. A ciência social não conseguiu ainda "solucionar" a passagem do indivíduo ao coletivo e deste ao primeiro, com suficiente fundamento para compreendê-las e prevê-las. A não "solução" desta questão salienta sua complexidade e se traduz num desafio à reflexão e à pesquisa.

Ainda no campo da educação de adultos domina a concepção de que um enfoque "coletivista" pode ser mais progressista ou revolucionário que um enfoque individualista, sem que se confunda coletivo com massivo. Assim sendo, uma campanha de alfabetização massiva pode ser profundamente individualista. Nitidamente a denominada educação popular (cf. Gajardo, Brandão, Santuc e Richards) assume um caráter "coletivista" e os programas tradicionais de profissionalização, entretanto, adotam freqüentemente um caráter individualista.

A luta entre as duas concepções consideradas é um eixo constitutivo da educação de adultos, dir-se-ia que constitui seu ponto de enfoque, porém, este eixo não esgota, por si só, o campo das discussões sendo necessário explicar a dimensão privilegiada e suas articulações com outras dimensões (social, econômica, política, cultural, ideológica) em cada proposta ou programa.

3.3 - Três dimensões recorrentes nos programas de Educação de Adultos: Economia, Política, Cultural-Ideológica.

As propostas de educação de adultos representam a realidade social fundamentalmente a partir das suas dimensões econômica, política, cultural-ideológica. A tendência dominante da pretensão de ser a educação de adultos uma resposta global ou totalizante às problemáticas definidas sobre as três dimensões consideradas. As combinações entre os tipos de atores tomados como referência da ação (individual ou coletiva) e os modos de articular essas dimensões distinguem, via de regra, as propostas educativas entre si.

Na dimensão econômica dois efeitos são preferentemente desejados, dependendo do enfoque adotado para definir os atores do processo educacional. Dentre os efeitos de tipo individual figuram a capacitação, o treinamento ou a profissionalização da mão-de-obra, visando melhorar o ajustamento do indivíduo ao mercado de trabalho, acompanhado de aumento de renda e, da mobilidade econômica (tanto horizontal — deslocamento entre áreas ou regiões — quanto vertical). Por outro lado, os esperados efeitos do tipo coletivo centram-se sobre a organização de grupos sociais específicos para a produção e circulação de bens econômicos, assim como para utilização dos equipamentos comunitários de forma socializada.

Na dimensão política, três linhas coexistem e, em certos casos, com variadas combinações. A primeira é a que vincula a educação de adultos ao desenvolvimento de uma consciência nacional: a idéia de identidade nacional é aqui dominante. A segunda insiste, freqüentemente, sob uma postura individualista, na formação do cidadão, enquanto o sujeito de deveres e direitos. Nesta posição cada indivíduo deve assumir a sua "voz" de cidadania. A terceira linha, de cunho denominadamente coletivo, aponta para a formação da consciência e organização de camadas e classes sociais. Aqui a voz toma um caráter grupal em função da construção de uma identidade política (os oprimidos, a classe operária, os sem voz, as camadas populares, etc.). Na realidade, a primeira posição pode estar relacionada com a segunda ou com a terceira. Por isso, ela pode ser formulada, tanto num enfoque individual, quanto coletivo. Se for considerado o domínio atual da categoria "nação", poder-se-ia pensar que sempre a primeira linha está presente nas outras

duas. Isto, entretanto, não implica em perda de seu significado próprio.

A dimensão cultural-ideológica, irremediavelmente, para a questão do saber em seu sentido mais amplo, isto é: comportando valores, atitudes, conhecimentos, etc. Nesta dimensão existem propostas educativas que tendem a difundir novos valores, atitudes e conhecimentos, isto é, estender a cultura "moderna" para os setores marginalizados a partir de um enfoque individualista ou coletivista. Em oposição a esta corrente, emerge uma contracorrente — antiga, por certo — que inverte os sinais, procurando a manutenção da cultura popular ou local, revalorizando a produção cultural dos distintos segmentos do "povo" em oposição a uma cultura "aristocrática" ou de elite. Em terceiro lugar, situam-se as propostas "coletivistas" que a partir do "bom senso" popular, intentam desenvolver um saber crítico sobre a realidade, frequentemente denominada de saber orgânico ou, talvez, mais poeticamente, de "ciência de sua desgraça" (cf. Santuc).

De qualquer forma, as propostas mais discutidas de educação comportam definições e/ou articulações entre os enfoques (individual — coletivo) e as dimensões privilegiadas (econômica, política, cultural-ideológica). As combinações realizadas, geralmente são subsidiárias de marcos referenciais de cunho filosófico-social e/ou psicológico em curso ou em processo de formulação/reformulação.

Nas discussões do Seminário ficou salientado que o velho debate entre reforma e revolução, percorre a temática de educação de adultos. A possibilidade de reformas a partir dos atuais sistemas sócio-políticos da América Latina é visualizada pelos seus defensores, como a obtenção de maiores graus de equidade econômica, social e política, entre os indivíduos ou como melhoria das condições econômicas, sociais e culturais da população. Neste caso, o processo educacional pode possuir objetivos econômicos a curto e médio prazo. Para aqueles outros que optam pela transformação revolucionária, tais condições serão o resultado da luta política que conduzirá a um novo poder — orgânico de um saber — e, neste caso, os

objetivos econômicos farão parte de uma hierarquia estratégica variável ou serão operados como uma matéria prima sobre a qual a nova articulação de "poder-saber" será processada.

No interior de cada uma destas posições, observam-se, entre outras, diferenças de avaliação em relação às possibilidades de mudança social e quanto aos custos sociais que a adoção de cada caminho comportaria.

3.4 - A Educação de Adultos: formas de passagens

Marcela Gajardo salientou, em sua exposição, que dois enfoques teóricos foram e são dominantes na elaboração das definições da educação de adultos e nas políticas implementadas: o enfoque da marginalidade e o enfoque histórico estrutural.

Segundo o primeiro, a educação de adultos tem como função principal integrar camadas e grupos da população, considerados como marginais, ao mercado de trabalho, ao jogo institucional, aos benefícios da modernidade. A partir da visão dual que conforma o aparato teórico do enfoque da marginalidade, considera-se que a educação deve provocar ou colaborar na passagem de uma forma de vida tradicional para uma vida moderna. Os padrões tradicionais, nesta concepção, estariam emperrando o desenvolvimento, a democratização, enfim, a modernização. A educação é, pois, chamada a remover o atraso através da difusão de valores modernos, cuja tendência acredita-se ser universalizante, descartando a sua marca de origem que configura o seu caráter restritivo.

O enfoque histórico estrutural aparece como promissor e revolucionário, quando comparado ao enfoque da marginalidade. Os indivíduos, grupos ou camadas da população deixam de ser considerados como não integrados ou marginais em relação ao setor moderno da sociedade. Pelo contrário, eles estão integrados da forma possível e permitida pelo funcionamento da estrutura econômica de dominação vigente. Embora diferente na sua concepção, a função da educação será também a de suprir uma falta ou uma carência e, portanto, a de provocar ou colaborar com uma

passagem. Falta ou carência que passa a ser denominada como ausência de voz, de conscientização, de saber orgânico, de "ciência da sua desgraça", de organização, entre outras.

Em termos mais generalizados, pode-se dizer que os dois enfoques possuem subjacentemente o mesmo mecanismo lógico. Em ambos, a população é definida como carente e a função da educação é a de suprir essa carência; é de provocar a passagem. As diferenças existentes situam-se fundamentalmente no plano dos conteúdos.

O enfoque da marginalidade tende a provocar uma adequação de valores e atitudes, em relação às necessidades de desenvolvimento capitalista. Pressupõe que os valores e atitudes tradicionais, são por natureza, inadequados a esse tipo de desenvolvimento e o trabalho educacional significa provocar essa adequação. Um dado empírico que questiona a teoria da marginalidade é o tremendo desenvolvimento capitalista do Japão e de outras economias da Ásia sobre a vigência de valores, atitudes e padrões tradicionais considerados, em princípio, um obstáculo sério para o tipo de desenvolvimento aí alcançado.

O enfoque histórico estrutural possui, na realidade, também seus pontos críticos. Se bem que a Educação de Adultos na América Latina, principalmente aquela ligada à alfabetização, apresente uma expansão lenta e gradual decorrente do aumento da oferta de oportunidades escolares; no entanto a transformação radical do seu perfil educacional tem sido imputada ao esforço mobilizador revolucionário pelo qual passaram alguns países do continente, como Cuba ou Nicaraguá. Países nos quais a educação passa a ser uma forma de consolidação e aprofundamento das reformas sócio-políticas, a partir de mudanças ao nível do poder e do Estado. O paradoxo resulta do fato de ser a "educação transformadora" implementada após o novo poder e não, necessariamente seu precedente.

Em relação a este problema, Adolfo López apresentou, em sua conferência sobre o

processo educativo na Nicaraguã, uma representação do povo antes da revolução enquanto inserido numa situação de atraso cultural caracterizada por: "alienação ideológica; pela existência de uma consciência mágica... e por um exagero de preconceitos anti-comunista. Ora, há evidentemente uma contradição neste discurso que considera o povo na situação de pré-revolução, como alienado porque portador de uma visão de mundo própria da classe dominante e o papel desse mesmo povo, enquanto agente do processo revolucionário.

Através dos questionamentos acima discutidos, pretendeu-se apontar para um modo de pensamento que ora se manifestou abertamente ora nas entrelinhas do Seminário. Tanto o enfoque da marginalidade quanto o do histórico estrutural correm permanentemente o risco de definir a educação como uma tecnologia; como um conjunto de meios e procedimentos para provocar transformações sigulares, definidas de forma específica por cada enfoque, que são consideradas como condição necessária ao processo de desenvolvimento capitalista em um caso, e à instauração de um novo poder político, no outro.

Toda tecnologia supõe que a sua matéria prima, assim como a própria tecnologia, estão determinadas, isto é, que suas respostas são calculáveis. A educação seria, assim, uma tecnologia de passagem da marginalidade à integração, da consciência mágica à crítica, do saber popular ao saber orgânico.

Entretanto, os casos do Japão e Nicaraguã parecem questionar essa lógica. No primeiro, um formidável desenvolvimento capitalista ocorre num contexto de valores e orientações tradicionais. No segundo, um povo dominado sobretudo pelo pensamento mágico e pela ignorância participativa de um processo revolucionário que desperta esperanças e apoio internacional. Ambos exemplos apontam para a não calculabilidade ou para a relativa indeterminação da ação social e, em especial, da ação educacional e esta indeterminação esteve presente no Seminário. Além disto, pode-se perguntar qual é, na atualidade, o papel efetivo da Educação de Adultos e sua incidência "sobre a dinâmica das realidades sociais dos países subdesenvolvidos".

Evidentemente, este tema central, deverá ser matéria prima de outro Seminário, pensando, entre outras questões, a relação entre os significados de educação e ensino — enquanto problemática interna — e entre educação de adultos e política, enquanto problemática mais global.

0-0-0-0-0-0-0-0-0

2. Da Organização do Livro

A leitura do rico e variado material do Seminário - exposições e discussões - está, como qualquer leitura, destinada a ser seletiva. Aceitar esta limitação corresponde definir para o leitor a ótica ou perspectiva sob a qual as seleções/escolhas foram realizadas.

Adotou-se como critério consensual inibir uma leitura dos textos que provocasse a ilusão de uma coerência (a posteriori) que habitualmente inexistente no seio dos debates sobre a Educação de Adultos e sobre suas formas de avaliação. Fugiu-se então, à tendência a gerar uma imagem de coerência, uma imagem de terra firme, quando na realidade as questões não resolvidas e as diferenças na hierarquização de cada questão são traços significativos do panorama.

Por outro lado, entende-se que instaurar a coerência teria sido contrário ao espírito do Seminário, caracterizado por uma atitude relativizante: crítica da própria posição e consideravelmente antidogmática. Em virtude desta atitude a discussão pode ser aprofundada e isto significou abrir o espaço para distinções conceituais mais refinadas e reflexões ideológicas mais diversificadas. Assim sendo, abandonou-se, em grau significativo, posições dicotômicas para as quais toda ação do Estado no campo educacional é ruim e toda ação emergente da Sociedade Civil é boa; para a qual toda avaliação dos participantes é necessariamente válida e toda avaliação externa nem merece ser considerada. Uma leitura ortodoxamente estreita do Estado e uma leitura excessivamente determinista do saber foram relativizadas em benefício de uma leitura mais atenta do processo real.

Provavelmente colaborou para a constituição dessa atitude o que João F.

Souza denominou, em seu discurso de encerramento do Seminário, os Ventos da Nova Democracia na América Latina. Um dos efeitos não negligenciáveis no campo intelectual desses ventos-dolorosamente instáveis - é que algumas armas são esquecidas, blocos compactos perdem parte de sua integridade, e isto permite que as diferenças e distinções surjam com maior força e que o pensamento se refine.

Seja qual for a causa, o texto deveria refletir as diferentes posições e isto implicava em não introduzir a coerência ou o consenso onde ele não existia. Ao mesmo tempo, significava, também, salientar os acordos transitórios conseguidos. Procuramos na "montagem" do livro respeitar estas regras.

Escolheram-se, assim, textos que refletissem as diferenças e à guisa de conclusão, são apresentados os relatórios de cada grupo de trabalho que podem ser considerados, enquanto acordos e desacordos preliminares, como insumos para futura discussões.

Embora o Seminário não pretendesse trabalhar sobre a história e a situação atual da Educação de Adultos e a Educação Popular, alguns trabalhos centraram-se nestas questões, tais como as exposições de Gajardo e Ibarrola. As avaliações das várias experiências no Seminário refletem e traduzem as concepções de Educação de Adultos que estão em jogo. Neste sentido, diversas concepções percorrem os trabalhos.

Em termos de avaliação pode-se distinguir os trabalhos de caráter teórico crítico (Zuñiga, Álvarez e Brandão) daqueles que especificamente

constituem experiências de avaliação e reflexão sobre distintas propostas e ações educacionais.

Entre esses últimos, foram selecionadas experiências vinculadas tanto a programas massivos pertencentes a esfera do Estado (Nicarágua e Brasil) quanto a programas de menos alcance, orientados para grupos diferenciados da sociedade (Bosco, Coloma). Também são apresentadas as avaliações de ações de instituições "privadas" no campo educacional com objetivos diferentes (Howards, Santuc, Vaccaro e Ribeiro).

Estas escolhas determinaram a organização da presente publicação. Sua primeira parte é composta de breves reflexões realizadas pelo Comitê Editorial e os trabalhos de Gajardo e Ibarrola, os quais referem a temática de Educação de Adultos sob distintos aspectos. A segunda parte, também precedida pelos comentários do Comitê Editorial, foi subdividida em duas seções. Na primeira aparecem os trabalhos de caráter teórico de Zuñiga, Álvarez e Brandão. Na segunda, foram agrupadas as experiências de avaliação de distintos tipos de ação educacional. Os trabalhos de López, Wiggers, Bosco e Coloma privilegiam a avaliação de ações educacionais a partir do aparelho do Estado. As apresentações de Santuc e Minayo promovem a reflexão sobre a ação educacional com camponeses realizada por instituições privadas. O trabalho de Howards analisa uma experiência no Chile (Programa de pais e filhos) sob um enfoque iluminativo. Por último, a apresentação de Vaccaro, centra-se no trabalho das áreas suburbanas. O conjunto de exposições salientam a flexibilidade da educação não/formal e de seus protocolos avaliativos.

Deseja-se destacar que as escolhas realizadas não significam que outras exposições e informes não sejam tão importantes quanto aqueles aqui apre

sentadas. Entretanto. Entretanto, limitações de espaço obrigaram a publicação de apenas uma parte do material do Seminário. A apresentação dos resumos, no Anexo II do Livro, foi a forma encontrada para que o leitor pudesse entrar em contato, embora parcial, com todas as exposições realizadas.

0-0-0-0-0-0-0-0-0-0

- WEINREICH, Uriel 1968. "Is a structural dialectology possible"? em FISHMAN (ed.), pp. 305-319. Publicado originalmente em World 14 pp. 388-400. 1954.
- WEINREICH, Uriel; LABOV William; HERZOG, Marvin I. 1968. "Empirical foundations for a theory of language change". Em LEHMAN, W.P. & MALKIEL, Yakov (eds.), 1968. Directions for Historical Linguistics. Texas, Austin: U. of Texas Press, pp. 97-188.

NOTAS:

- 1 — Embora esta denominação pareça gozar da maior aceitabilidade no mundo hispânico, nós a evitaremos deliberadamente. Acreditamos que, sobretudo, em um meio como o nosso, é difícil — quando não arriscado — assinalar quem é culto e quem não é. Além disso, seu oposto, inculto, é uma palavra verdadeiramente ofensiva.
- 2 — Evitaremos, igualmente, pelas mesmas razões expostas na nota precedente, o emprego da palavra substandard.
- 3 — São bem conhecidas, quando se trata da questão de "unidade" do espanhol geral, as duas posições antagônicas a respeito: por um lado o temor de uma fragmentação dialetal como ocorreu com o latim, por outro a confiança plena na unidade, garantida por um patrimônio histórico comum: a "latinidade". A primeira posição é apontada como mais próxima da realidade pelos quatro estudos dialetológicos. Vejamos o que dizem: aqueles que falam da "unidade" do espanhol geral, pensam certamente na unidade constituída com base na língua escrita. E aqueles que acreditam que tal "unidade" "pode ser melhorada" (Cfr. Garcia de Diego 1968):
- 4 — ou que se deveria trabalhar pelo "desenvolvimento e ampliação dos vínculos espirituais e idiomáticos" entre os hispanoamericanos (Cfr. Carrillo 1968: 32) parecem esquecer um fato fundamental e primário: a natureza mutante da língua: língua que não muda é língua morta. Certamente se poderia atacar a tarefa de defesa e preservação da "unidade" do espanhol; isso, porém, só nos conduziria a fomentar o cultivo da língua escrita que, cedo ou tarde, correria a mesma sorte que o latim, embora os otimistas não se cansem de repetir que as circunstâncias são diferentes: poderão ser, mas ninguém poderá negar a universalidade da mudança lingüística.

PROBLEMATICA DAS LINGUAS NACIONAIS

Alberto Escobar

1. Um rótulo como o de "problemática das línguas nacionais" leva-nos a imaginar uma série de alternativas, e, influenciados um tanto, ou muito, pelo clima de nossos tempos, a tomar consciência de nossa responsabilidade em relação às línguas nacionais e às disciplinas e instituições que se ocupam de seu estudo e ensino. (1). Gostaria de sublinhar que não proporei uma reflexão acerca do "problema do espanhol ou do português", se por problema se entende uma conjuntura averiguável no mecanismo lingüístico de seu sistema ou no conflito que possa derivar de sua situação de contato com outra língua, com a qual esteja competindo enquanto veículo de comunicação. Examinarei, isso sim, o conjunto de fatores extralingüísticos, o conjunto de fatores ou situações que, nesta segunda metade do século vinte, afetam os países latino-americanos a um grau tal que, a exemplo do estabelecido pelas outras ciências sociais, definem o caráter de nossas sociedades e, em conseqüência, tipificam o ambiente natural em que as chamadas línguas nacionais servem de meios de comunicação e de expressões da respectiva cultura. Isso equivale a projetar uma imagem das línguas nacionais e dos pressupostos com que podemos interpretar sua função, descrever seus estados, emprender seu estudo, praticar o ensino, pressagiar seu futuro, etc., mas tudo isso em termos estritos de **questão social**, isto é, mais como uma problemática das sociedades latino-americanas do que como um problema de análise histórica ou sincrônica da língua, ou de suas características atuais, ou das tendências que antecipam seu desenvolvimento ulterior. Em síntese, força-nos a pensar em qual é o papel das línguas nacionais nas sociedades latino-americanas de hoje, que alternativas podemos vislumbrar como urgentes, e em que medida há uma tarefa lingüística e pedagógica que depende da opção feita, de acordo com o grau de consciência que a respeito dessa problemática nos pareça pertinente (2).



*diatribuido em 17/10/00
Prof. Regina Asselin*

2. Até que ponto as considerações que levamos em conta, assim como as conclusões a que poderemos chegar, merecem ser entendidas como válidas no quadro geral da América Latina? É um risco que deve nos levar a agir com cautela e inclusive a prognosticar um explicável receio. Seguramente, minha informação, assim como os dados e fontes que manejo, não são completos e homogêneos no grau requerido para afirmar com plena convicção que o quadro que contemplo responde com absoluta fidelidade à situação particular de cada país, às modalidades que esta problemática assume em cada um deles, ou às respostas que, por parte de pessoas e instituições, ele suscitou concretamente. Por outro lado, é possível que a linha de minha reflexão seja mais válida para o mundo dos falantes do espanhol que para o Brasil ou o Caribe não-hispânico. Contudo, a idéia de que, subjazendo às variantes específicas, prevalece uma condição comum em nossas sociedades, e de que, ainda que seja em termos relativos, é válido falar de uma tradição igualmente compartilhada no que diz respeito às reflexões sobre a língua e a lingüística, leva-nos a pensar que as meditações que decorrerem deste enfoque, mesmo que não desemboquem em um juízo generalizadamente aceitável, sempre provocarão a necessidade de esclarecer nas diversas regiões o enfoque correspondente. E, finalmente, é o próprio enfoque ou perspectiva para encarar a problemática o que nos parece válido, e, por conseguinte, a contribuição mais segura do nosso trabalho.

3. Até que ponto se pode invocar uma atitude comum ou uma maneira análoga no modo de abordar as questões relativas à língua na América Latina? É possível sustentar a existência de um critério difundido e constante, sem alterar gravemente a realidade histórica? Entenda-se que não estamos procurando comparar o avanço dos estudos lingüísticos, nem nivelar a capacidade de pessoas e instituições, nem afirmar a equivalência estrita dos programas, métodos e textos de ensino, nem sequer cotejar com percentagens a difusão da chamada língua nacional, nem o empenho educativo dos estados, nem a qualidade dos escritores ou o prestígio de que gozam os gramáticos ou os poetas. Trata-se de estabelecer se os usuários e aqueles que por razões diversas se ocupam com o estudo da língua, com seu ensino ou com a criação literária em nossos diferentes países, estão imbuídos de uma atitude semelhante com respeito à função da língua nacional, ao seu peso no processo educativo, aos objetivos que incitam a estudá-la, aos

paradigmas que se pretendem nas situações correspondentes, em suma, ao trabalho a que ela nos convoca. Vistas assim as coisas, parece menos arbitrário postular que a atitude comum procede de um tipo de premissa que, por seu turno, se inspira na difusão da língua espanhola, propagada como consequência da dominação peninsular no passado.

Isso significa que os antecedentes históricos confirmam a convicção de que a América Espanhola desfruta do privilégio de uma língua comum, o espanhol, e que prevalece o critério do unitário sobre o da diferenciação regional. Esse argumento foi utilizado não só como elemento inocentador da conquista, por aqueles que no debate histórico sentiram a necessidade de justificar o período do domínio colonial. Foi também subscrito por aqueles que, como nós, advertíamos a conveniência de fomentar os traços de aglutinação em oposição aos traços desagregadores. Desde os anos de Bello e de Cuervo até os últimos ensaios sobre a questão do espanhol na América, concebíamos a unidade através da língua como o pressuposto de uma América identificada ao nível lingüístico, em antecipação ao cumprimento de ideais de integração continental, renovados periodicamente em uma espécie de tropismo em direção à integração econômica e política, o que novamente se tenta na atualidade. Em certa medida, temos que concordar que esta vocação unitária atravessou etapas diversas, nas quais a motivação não foi sempre exatamente a mesma, mas o resultado sim. Note-se que ela responde, em primeiro lugar, aos vínculos com a antiga metrópole. Que mais tarde se levanta como um ideal oposto à fragmentação, na medida em que enfraquece a força niveladora do modelo peninsular. Que, em outra conjuntura, obedece precisamente ao signo oposto, quando sustentar esse ideal equivalia a reconhecer uma característica comum na América, para diferenciar o "espanhol americano" do "espanhol da província". E presumivelmente o postulado unitário também expressa um gesto cultural defensivo diante da expansão hegemônica do inglês e do poderio político-econômico dos Estados Unidos. Mas, mesmo que as razões profundas sejam distintas, as consequências que delas derivam têm como resultado uma maneira semelhante de interpretar a realidade lingüística hispanoamericana, a saber, a consagração do valor de coesão da língua, e coerentemente, a premissa da identidade supranacional, graças ao patrimônio comum do instrumento lingüístico, por cima e apesar da diversidade regional.

4. Não seria correto inferir disso que houve desconhecimento da gama de matizes e variedades regionais existentes no espanhol americano. Há sobre o tema uma bibliografia tão rica, em especial sobre as variedades rurais distantes, que facilmente dissolveria qualquer dúvida a respeito. Por outro lado, deve-se ter em mente que nossa indagação não se reduz ao grupo de pessoas, sempre limitado, que teve por tarefa o estudo da língua. Este grupo está incluído dentro de um setor mais vasto, mas capaz de reflexão individual ou de aderir a uma verdade coletiva. Estamos pensando nos usuários, investigadores, professores, escritores etc. Mas, feita essa ressalva, considero legítima a afirmação de que o constante e tradicional tem sido conceber o espanhol da América como a língua comum de nossos países, atendendo de preferência a seus traços unitários. Não parece sensato descartar a influência exercida pelos fatores histórico-culturais e políticos na elaboração dessa consciência, mas tampouco seria prudente atribuir-lhes, ainda mais tendo em conta seu caráter diversificado, a exclusiva responsabilidade na formação desse sentimento tão difundido, e tão arduamente defendido, mais pelos iniciados que pelos leigos. Por isso creio que se deve considerar como outra das causas decisivas o fato de que se tenha escolhido como ponto de referência a língua escrita, e, em particular, a literária, que tem valido não só como termo de comparação, mas igualmente como fonte dominante de estudo e de comparação. Se a isso relacionarmos o fato de que, salvo em um caso, a chegada do espanhol à América condicionou a chegada da escrita. Se considerarmos a percentagem ainda grande de analfabetismo que existe nesta parte do mundo. Se recordarmos que um dos poucos caminhos abertos para a mobilidade social, entre nós, é a educação formal, e que esta pressupõe no primário o domínio da escrita. Se acrescentarmos o prestígio da língua espanhola e a vocação notável que ela suscita em nossos países, teremos armado um sistema de fatores que, de um modo ou de outro, concorreram para realçar a escrita e reforçar a interpretação do fato lingüístico a partir da realidade do literário e, em geral, da língua escrita. Mas, além disso, se admitirmos que a língua escrita e a literatura não apenas inspiravam a imagem da unidade lingüística, mas que, revelando-a à sua maneira, a reforçavam, torna-se simples entender até que ponto a literatura substituiu a língua (como sistema — NT), e como, ao se fazer referência à "língua" das pessoas "de educação mais esmerada", tinha-se presente, mais que a variedade de níveis da língua oral, inclusive no caso das pessoas instruídas, o modelo nivelador consagrado previamente nos textos escritos.

5. Talvez seja um tanto exagerado propor que, sendo exato o apresentado até aqui, o chamado espanhol americano, como língua unitária, é uma ilusão forjada mais no crisol dos ideais americanistas que na realidade objetiva e analisável que constitui a matéria dos estudos técnicos. Talvez este momento, e este ato, em que eu falo e vocês me entendem, em uma língua inexistente, pudesse inspirar a fantasia de um Borges, ou estimular a percepção do fantástico por parte de um escritor como Garcia Márquez. Como e por que, pois, ocorre este prodígio? Se a língua comum é a usada pelas pessoas de educação mais esmerada em cada um de nossos respectivos países, parece que ela deveria depender de uma série de atos da fala que correspondem, em sua realização, a línguas, a sistemas distintos. Dá a impressão de que ela carece de localização geográfica, de corpo social orgânico, e que é uma espécie de língua artificial, de artifício maravilhoso, que por restringir-se voluntariamente a um esquema teórico, nos presenteia tornando realidade um velho sonho.

Mas se em meu lugar aparecesse um daqueles personagens da família Sánchez tornados famosos no mundo pelo livro de Oscar Lewis, será que se conseguiria a comunicação? Se se entabulasse um diálogo entre um camponês venezuelano e um trabalhador dos cais de Valparaíso, eles poderiam realmente conversar? Recordo haver escutado vários minutos, cheio de estupor um menino pobre de Luquillo, em Porto Rico, sem ter entendido absolutamente nada. Dificuldade semelhante vocês experimentaríamos se escutassem uma conversa em uma das variedades do espanhol andino. O que ocorre então? O que é que ocorre para que, depois de um certo tempo em que nosso ouvido ganha em habilidade, possamos ser capazes de fechar o circuito do diálogo? Tenho a impressão de que, para isso, é necessário que se produzam uma série de reajustes que equivalem a um tipo particular de traduções que, sucessivamente, nos vão aproximando da língua comum, ou geral, ou standard, a qual, servindo como uma língua franca, que é de todos e não é de ninguém, permite que se estabeleça a comunicação. E apesar disso, se convertêssemos o que foi dito por qualquer dos supostos interlocutores a uma versão escrita, o papel nos devolveria irrepreensivelmente decifrada a mensagem oral. De maneira espontânea e misteriosa ter-se-ia produzido a tradução lingüística. Mais adiante veremos as implicações sociais deste fenômeno e as conseqüências que dele derivam. No momento, parece fora de dúvida:

- 1) não que não exista o espanhol que na América nos apresenta a possibilidade mais ampla de comunicação, mas que ele é apenas um nível da língua, uma espécie de dialeto difundido pela gente de "educação esmerada", sobre a base do espanhol escrito;
- 2) que este nível de língua é compartilhado por uma parte significativamente pequena da população do continente;
- 3) que do lado de fora desse refúgio percebem-se mesmo sem contar as línguas de origem não hispânica, os rumores nervosos de uma babel contemporânea.

6. Pois bem, tal é a situação como eu a vejo. Não creio que mereça ser interpretado dentro do odioso jogo de levantar acusações e regatear elogios ao dizer que, em virtude da intensidade com que vivemos a ilusão de possuir uma América lingüísticamente unitária, estivemos alimentando posições que em 1967 requerem uma revisão em sua projeção lingüística, educativa, social e política.

No plano lingüístico, porque a conseqüência mais visível foi a natural redução do campo de estudo, seja porque o oral tenha ficado como subsidiário do escrito, seja porque o rural, enquanto obsoleto ou aberrante, tenha adquirido um certo verniz atrativo, seja porque o léxico local tenha substituído o reconhecimento dos sub-sistemas regionais, ou ainda porque se tenha adiado a investigação lingüística nos distintos estratos sociais.

No plano educativo, porque, presos à premissa da língua comum, invertemos o processo natural de trabalho. Os textos de ensino e de gramática tinham o objetivo de afirmar uma língua que o aluno de fato não possuía, deixando-se portanto de estudar as variedades faladas para, sobre a base delas, conduzir o estudante até o nível da chamada língua geral.

No plano social, porque na medida em que não houve uma base descritiva das variantes reais e foram ignoradas as variantes ligadas aos níveis sociais, a pedagogia não pôde entregar

o instrumento lingüístico aos falantes de origem popular, que precisavam da escola para compensar a desvantagem imposta por sua procedência social. Portanto, ao se exaltar o ideal da correção e fracassar no do ensino, contribuiu-se para uma discriminação através do nível da língua.

E, finalmente, no plano político, porque, dado o anterior, resulta a incapacidade de usar a língua para promover a integração de nossas sociedades e servir a um espírito de mudança, revertendo, ao contrário, para uma valoração conservadora e elitista que condiz com o esquema tradicional de dependência e hierarquização das sociedades latino-americanas.

Apesar do que foi dito, poderíamos argumentar a nosso favor, que aqueles que como nos encaminham o trabalho no sentido da visão do espanhol americano como unidade viva, não tinham percebido o rápido e complexo processo social que ia definindo, sem rodeios, as sociedades dos nossos países. E, próximos às humanidades, por formação profissional, desconhecíamos freqüentemente a realidade revelada pelas ciências sociais. Mas apesar disso, na medida em que ressaltávamos e insistíamos no privilégio que significa aceder a um instrumento de comunicação geral, estávamos ao mesmo tempo lançando as únicas bases até então eficazes para sustentar a integração latino-americana, em antecipação precoce dos postulados político-econômicos. E isto sim é um saldo irreversível e positivo, apesar do seu custo.

7. Se por um momento contemplarmos o quadro em que as ciências sociais apresentam os traços marcantes das sociedades latino-americanas, perceberemos uma série de fatores que, vistos em conjunto e referidos à época atual, nos assombram por seu impressionante desequilíbrio, e por registrar uma ordem de coisas que não imaginávamos com características tão dramáticas.

Com efeito, quando se pensa no ritmo de crescimento da população latino-americana, percebe-se que este fenômeno adquire um significado particular, por ter ocorrido antes de completada a industrialização, que mal havia iniciado, e antes de se haver modernizado o regime subsistente na agricultura. Mas ademais, descobre-se que a explosão demográfica latino-americana está ligada ao crescimento inusitado, em valores absolutos e relativos, do setor urbano.

Na fase da qual somos contemporâneos, o processo de urbanização é um fenômeno complexo e por isso mesmo revelador, visto que manifesta a falta de coordenação entre os aspectos sociais e econômicos de mudança que se estão produzindo no campo e na cidade. As cidades crescem por ondas de migrações provenientes das zonas rurais, e estas são abandonadas sem que a tecnologia chegue a tempo para substituir a mão do homem, na medida em que as cidades carecem ainda das oportunidades de trabalho que a industrialização pode gerar. Dessa maneira, o fluxo camponês conseguiu alterar radicalmente a composição demográfica das cidades, e, em alguns países, instituiu novas formas de interação nas relações entre as diversas estruturas sócio-culturais, sobretudo nos meios em que coexistem o fator ocidental e o fator indígena (2).

Se superusermos o esquema anterior:

- 1) à tradicional polarização social (de riquezas, níveis de instrução, níveis de vida, salubridade, justiça) de nossos países;
- 2) à lentidão com que evoluem nossas estruturas sociais e ao estreitamento dos caminhos existentes para a mobilidade vertical;
- 3) à pluralidade cultural e falta de integração entre os sistemas sócio-culturais que explicitam a competição de diferentes culturas, — possuiremos o quadro de referências dentro do qual se deverá inserir a problemática das línguas nacionais na atualidade.

Pelo exposto, creio que nos interessa, fundamentalmente, o que vem ocorrendo com as cidades, e em especial com as capitais, que têm sido sempre os focos de regulamentação no uso da língua oficial.

Quando nos indagamos sobre o que passou na sociedade latino-americana desde 1945 até agora, somos levados ao processo que mobiliza o camponês e o transporta para as cidades, e em maior grau para as capitais, incorporando-o à vida urbana com a bagagem de seus padrões tradicionais. Pois bem, do ponto de vista lingüístico, deve-se assinalar como efeito desse

fenômeno, e que hoje não existe mais, aquela relativa facilidade com que se destacava e impunha a "norma culta" na menos heterogênea "cidade" de há trinta anos.

Hoje ela é menos estável e aceita, não apenas porque cresce em proporção o número dos que a cultivam, mas também porque é maior e mais insistente a violência que sobre ela exercem as sub-normas dos grupos sociais que se acham em processo de adaptação aos padrões urbanos, e que ao fazê-lo estão modificando as relações entre os diversos setores da sociedade cidadina. Paralelamente, não se pode ignorar que a nova composição demográfica das cidades trouxe como corolário uma massificação nas formas de comunicação, e que este fato, que vai invadindo inclusive a linguagem escrita dos diários sensacionalistas, faz com que neste nível a hegemonia da norma culta seja cada vez mais restrita.

Isso não significa que a única alteração no campo tenha sido o deslocamento maciço em direção às cidades. Pelo contrário, se bem que a partir de data recente, "a progressiva perda de poder econômico e social dos núcleos provincianos da classe latifundiária tradicional vai dando lugar a uma estrutura econômica nova no campo, conduzida pela ampliação paulatina de uma rede de mercados pequenos, e o ascenso de uma vasta camada de pequena burguesia comercial". Isto equivale a dizer que aparecem grupos e camadas sociais intermediárias que, como assinala Aníbal Quijano, nos países andinos por exemplo, "se definem étnica e culturalmente entre as culturas dominantes de cada sociedade e entre suas principais sub-culturas, subvertendo e modificando rapidamente os critérios de relação e avaliação social" (3). Este novo estado, unido ao processo de urbanização, acarreta a difusão dos elementos da cultura urbana, filtrados pelas vias de comunicação e de transportes e as novas atividades econômicas. Vale-se igualmente dos meios de comunicação de massas, como o rádio portátil, de uso cada vez mais difundido. Tais são pois os antecedentes que, unidos à precariedade da economia agrícola, explicam a agitação produzida entre as massas camponesas nos últimos anos, e ademais evidenciam que esta agitação está ligada com os setores sociais e culturais intermediários e com os grupos urbanos emergentes, em um circuito novo e cada vez mais vigoroso.

8. Gostaria de apoiar-me nesse esboço das ciências sociais para assinalar que, nas cidades da América Latina de, digamos, cinquenta anos atrás a rigidez da estratificação social tornava mais definidas as delimitações sociais e a consequente identificação entre o nível social e o lingüístico; que então, igualmente, a relação entre a cidade e o campo em ambos os planos era regida por uma comunicação menos intensa e estava canalizada por vias mais formais. Dentro deste quadro, a adesão à norma de um "espanhol comum", caracterizado por sua subordinação à linguagem escrita e literária, aparecia como um desvio menos perigoso por suas conseqüências sociais, do que seria hoje, depois de iniciado e ter sido posto em marcha, o rápido processo de urbanização e as modificações paralelas operadas no campo. Assim chegamos ao ponto capital desta colocação. Nossa tese é a seguinte: a lingüística como ciência que estuda a linguagem e influi na política educativa das línguas nacionais, bem como na idéia que os grupos dirigentes de nossos países têm sobre a função social da linguagem, não pode desconhecer que as mudanças produzidas nestes países modificaram substancialmente a realidade social e seu complexo cultural, motivo pelo qual se impõe que nossa disciplina revise suas premissas para o trabalho prático, seus objetivos a respeito da comunidade lingüística e as prioridades que eles apontam à investigação cultural.

Até certo ponto, por exemplo, o modelo novecentista da predominância do unitário sobre o regional, como base de estudo ou política educativa, deve ser revisado. Não porque neguemos a utilidade de se preservar o nível de língua supra-nacional, mas porque, para poder afirmá-lo, é imprescindível e urgente seguir, na realidade dos fatos lingüísticos, as vias que traduzem essa acomodação que transtorna os padrões culturais e lingüísticos da cidade. Devemos igualmente repensar se, para fazer frente ao desafio dessa segunda metade do século vinte, podem nos ajudar os critérios com que procurávamos as variantes rurais, ou se devemos submetê-los ao exame de seu sentido, na medida em que simplificam ou frustram, aceleram ou atrasam a integração do campo com a cidade, uma vez que agora estão vinculados por sistemas mais dinâmicos. Devemos, talvez, convir na importância dos enfoques etnolingüísticos, como uma expressão de análise interdisciplinar etc. Em outras palavras, pensamos que a "problemática das línguas nacionais", se traduz na necessidade inadiável de chegar a

essas redefinições como passo prévio a qualquer intento de investigação e à idéia de qualquer emenda na política educativa da língua oficial, sem omitir a elaboração de textos de ensino, em todos os nossos países.

Até bem pouco tempo, aqueles que trabalhavam com as línguas não-européias eram os únicos que contribuía com as bases técnicas para, indo além do interesse científico ou erudito, dar um salto no sentido da castelhanização dos grupos idiomáticos de origem não-européia. Hoje estamos persuadidos de que a partir desta outra vertente, os hispanistas também são atingidos por uma espécie de angústia social que se conjuga com suas legítimas motivações científicas e que, graças a isto, poderão imprimir um impulso vigoroso a seus estudos. Isto se, compreendendo o sentido das mudanças sociais, conceberem a língua nacional como um instrumento decisivo para atingir a transformação de nossas sociedades. E se para conseguí-lo admitirem que o conhecimento objetivo da língua das cidades é o primeiro degrau que conduzirá à castelhanização dos falantes de língua espanhola de normas sub-standard. É certo que esta tarefa compete basicamente ao esforço da pedagogia, mas é também certo que esta não poderá dispor de textos de ensino satisfatórios se os lingüístas não cumprirem com sua parte na tarefa, se não ajudarem na elaboração e aperfeiçoamento desses textos.

A luz destes dados, a admissão de uma norma regional, de outra nacional e de uma supra-nacional, poderá fornecer uma escala que: facilite o ensino; revele uma realidade lingüística múltipla; evite a discriminação e marginalização sociais; fomenta a coesão interna e a comunicação externa; e, colocando o velho ideal unitário em seu devido lugar, isto é, como remate da pirâmide constituída pelos níveis menos extensos que lhe servem de base, encontre a instrumentação decorrente de um conceito adequado da língua e da disciplina. Do ponto de vista social, é necessário que este conceito se adapte ao irreversível processo de mudança de nossas sociedades, e contribua para acelerá-lo. Isto se fará na medida em que suas investigações ascendam do regional para o unitário, e suas aplicações promovam o nivelamento em referência ao reajuste urbano que, dadas suas características, reproduz em menor escala o processo de acomodações experimentado por nossas sociedades.

NOTAS

* Trabalho lido na segunda sessão plenária do IV Simpósio de Lingüística do PILEI (3 a 10 de janeiro de 1968). Cf. El Simposio de México. Actas, informes y comunicaciones. UNAM. México. 1969 pp. 33-43. Reproduzido em Letras. N.º 80-81. UNMSM. Lima, 1969.

Nesta apresentação, preparada por encargo da comissão organizadora do certame, fizemos uma primeira aproximação crítica ao tema das "línguas nacionais" na perspectiva latino-americana. Refinando o quadro conceptual e circunscrevendo nossa indagação ao caso do Peru, redatamos em data ulterior outro ensaio: "Vernáculo, língua oficial, língua nacional".

1. No simpósio, o conceito de "língua nacional" se superpunha ao de "língua oficial".
2. Cf. La urbanización en América Latina. Atas do Seminário patrocinado pela ONU, a CEPAL e a UNESCO, em Santiago do Chile, de 6 a 18 de julho de 1959. Redator: Philip M. Hauser. UNESCO. 1961.
3. Anibal Quijano. "La urbanización de la sociedad en Latinoamérica". Em: Revista Mexicana de Sociología. Vol. XXIX, n.º 4. 1967. Idem. "Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica." Em: Revista Mexicana de Sociología. Vol. XXX, n.º 3. 1968.

A URBANIZAÇÃO DA LÍNGUA GUARANI — UM PROBLEMA EM LINGUAGEM E CULTURA*

Paul L. Garvin
e Madeleine Mathiot**

O. Este trabalho se baseia no pressuposto de que os conceitos de Redfield a respeito do *folk* e do urbano¹ são aplicáveis tanto à linguagem quanto à cultura. O equivalente lingüístico da distinção entre culturas *folk* e urbanas é a diferenciação que os especialistas do Círculo Lingüístico de Praga e outros fizeram entre fala *folk* e língua padrão², que aqui experimentalmente definimos como uma forma codificada de uma língua, aceita, que serve de modelo a uma comunidade lingüística mais abrangente. A Escola de Praga formulou uma série de critérios para diferenciar uma língua padrão da fala *folk*, sendo esta última, inversamente, caracterizada pela ausência destes critérios.

* "The urbanization of the Guarani language — A problem in language and culture".

Extraído dos Textos Seleccionados do Quinto Congresso Internacional de Ciências Antropológicas e Etnológicas, Filadélfia, 1-9 setembro, 1956. Editado durante a presidência de Anthony F. C. Wallace, Filadélfia, *U. of Pennsylvania Press*, 1960. Pp. 783-790. Reprodução autorizada pelos autores.

** A estrutura conceitual deste trabalho tem a responsabilidade maior do autor que dirigiu as pesquisas: os dados sobre o guarani, e sua sistematização, são da responsabilidade da autora-colaboradora.

¹Cf. R. Redfield, *The Folk Cultures of Yucatán, passim* (Chicago, 1941).

²Ver Bohuslav Havráněk, "Ukoly spisovného jazyka a jeho kultura" ("The Functions of the Standard Language and its Cultivation") in *Cercle Linguistique de Prague, Spisovná cestina a jazyková kultura (Standard Czech and the Cultivation of Good Language)*, pp. 32ff. (Praga, 1932). Uma parte traduzida como "The Functional Differentiation of the Standard Language" in *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure, and Style*, Paul L. Garvin (Trad.) (Publ. do Washington Linguistic Club 1, Washington D. C., 1955), pp. 1-18.

Tais critérios se constituem de modo a pressupor a existência de uma cultura urbana na comunidade lingüística, que usa ou aspira a usar uma língua padrão. Conseqüentemente, podemos considerar uma língua padrão como um correlato lingüístico principal de uma cultura urbana, e além disso podemos considerar o grau de padronização da língua, neste sentido técnico, como uma medida da urbanização da cultura dos falantes.

Inversamente, como a fala *folk* foi definida negativamente, propomos agora que um baixo grau de padronização, ou sua ausência, seja um possível critério de diagnóstico de uma cultura totalmente *folk* ou próximo a tal.

Duas escalas possíveis de padronização lingüística podem ser aplicadas aqui. Em termos de interrelação cultural, línguas-padrão diferentes podem ser comparadas quanto ao grau em que se adequam aos critérios formulados, de modo a ser possível avaliar se uma língua é mais ou menos padronizada que outra, assim como se pode considerar uma cultura mais urbana ou mais *folk* que outra. Em termos intraculturais, extratos diferentes de uma comunidade lingüística podem ser comparados quanto ao grau de penetração da língua padrão, do mesmo modo que se podem comparar diferentes subculturas da mesma cultura em termos de diferentes graus de penetração dos elementos urbanos.

Este trabalho se propõe a tratar de um caso concreto de padronização lingüística. Os autores acreditam que, ao apresentarem alguns dos critérios diferenciais para uma língua padrão, e aplicando-se a este caso, possam contribuir para uma melhor especificação do conceito de cultura urbana, isto é, cultura não *folk*.

Escolhemos o recente desenvolvimento etnolingüístico do guarani, no Paraguai, como caso-teste.

Há duas línguas no Paraguai: o guarani e o espanhol. Nas áreas rurais, fala-se quase exclusivamente o guarani. Na área metropolitana de Assunção, que inclui uma grande percentagem da população do país, fala-se tanto o guarani quanto o espanhol. Tradicionalmente, o espanhol tem sido a língua oficial e a ensinada nas escolas, mas nos últimos anos vem ocorrendo um crescente movimento na área metropolitana no sentido de dar ao guarani um *status* equivalente ao do espanhol — fenômeno que os paraguaios chamam de renascimento guarani. Este processo mostra certos paralelos significativos com os movimentos nacionalistas do período pós-iluminista na Europa (fim do século 18 e começo do 19), que buscavam colocar algumas das

línguas “menores” no mesmo nível das “grandes” línguas. Entretanto, de modo em grande parte distinto do que sucedeu no desenvolvimento europeu, o desejo no Paraguai não é eliminar a “grande” língua, o espanhol, como competidora, e sim ter o guarani e o espanhol coexistindo em igualdade de condições.

Considerando o paralelismo ao qual nos referimos acima, os critérios desenvolvidos pela Escola de Praga com referência à formação do theco moderno como língua padrão, em processo competitivo com o alemão, complementados por algumas reflexões mais recentes³, foram considerados pelos autores como aplicáveis ao desenvolvimento recente do guarani em competição com o espanhol; e assim propomos a hipótese de que há, atualmente, em processo de formação uma língua padrão guarani funcionando como parte de uma cultura urbana bilingüe emergente.

Para formular nossa hipótese detalhadamente e preparar o campo para o processamento de sua verificação, exporemos os critérios para uma língua padrão, relacionando-os aos dados do guarani dentro dos limites permitidos pela pesquisa preliminar à distancia.

Propomos três conjuntos de critérios de diferenciação para uma língua padrão: (1) as propriedades intrínsecas de uma língua padrão, (2) as funções de uma língua padrão dentro da cultura da comunidade lingüística, (3) as atitudes da comunidade lingüística em relação à língua padrão.

1. *Propriedades de uma Língua Padrão.* Consideraremos aqui duas propriedades diferenciais de uma língua padrão: estabilidade flexível, como formulada originalmente por Vilém Mathesius⁴, e intelectualização, como exposta originalmente por Bohuslav Havránek⁵. Ambas as propriedades são graduais e permitem comparação quantitativa.

1.1. *Estabilidade Flexível.* Discutida por Mathesius como uma propriedade ideal: uma língua padrão, a fim de funcionar eficientemente, deve ser estabilizada por uma codificação apropriada; deve

3 Cf. Uriel Weinreich, *Languages in Contact* (Linguistic Circle of New York n.º 1, Nova Iorque, 1953).

4. Vilém Mathesius, *op. cit.* na n.º 1, pp. 14 ff.

5. B. Havránek, *loc. cit.*



distribuído em 17/06
Profª Regina Avelar

ser ao mesmo tempo bastante flexível na sua codificação para permitir modificação concomitante com a mudança cultural.

Há dois elementos envolvidos na codificação: (1) a construção de uma norma codificada, incluída nas gramáticas formais e nos dicionários; (2) o reforço da norma com controle sobre os hábitos da fala e da escrita através da ortoépia e da ortografia. A constituição da norma é confiada a uma ou mais agências codificadoras. O reforço da norma é conseguido através das escolas.

A flexibilidade da norma é obtida pela inclusão no código normativo do aparato necessário para a modificação e a expansão, o que inclui condições tanto para uma expansão sistemática do léxico, quanto para uma expansão igualmente sistemática das possibilidades estilísticas e sintáticas. É esta a responsabilidade da agência ou agências de codificação.

No caso do guarani, a agência codificadora é a Academia de Cultura Guarani, recentemente fundada. Os paraguaios urbanos consideram a Academia como uma autoridade definitiva em assuntos lingüísticos, à qual se confia o problema da língua. O governo paraguaio reconheceu recentemente o *status* da Academia e concedeu-lhe um subsídio. A Academia está atualmente ocupada na elaboração de materiais ortográficos, gramaticais e lexicais normativos, preparando uma esperada e desejada introdução do ensino do guarani nas escolas.

Com esses esforços, a Academia de Cultura Guarani está dando continuidade a uma tradição normativa instituída pelos padres jesuítas do século 16 (em seu trabalho com a Língua Geral), e retomado informalmente durante a Guerra do Chaco, quando se elaborou uma terminologia militar para possibilitar o uso do guarani em comunicações, compreendidas apenas pelos paraguaios.

Em termos da exigência de estabilidade flexível, a revivescência do interesse na padronização do guarani ainda não levou à realização deste objetivo. Mas foram criadas condições para se atingir esta exigência, e há um forte desejo e uma grande expectativa entre os paraguaios de vê-la realizada.

1.2. *Intelectualização*. Havránek define a intelectualização de uma língua padrão como "sua adaptação ao objetivo de fazer proposições se possível precisas e rigorosas, e se necessário abstratas"⁶, em outras

6. *Op. cit.* na n.2, p.45; trad. *op. cit.* na n.2, p.5.

palavras, uma tendência no sentido de uma expressão gradativamente mais definida e acurada. Esta tendência "afeta primordialmente a estrutura lexical, e, em parte, a gramatical"⁷.

No léxico, a intelectualização se manifesta por uma maior precisão terminológica, obtida com o desenvolvimento de termos diferenciados de modo mais evidente, assim como por um aumento dos termos abstratos e genéricos.

Na gramática, a intelectualização se revela pelo desenvolvimento de técnicas de formação de palavras, e de recursos sintáticos que permitem a construção de sentenças compostas elaboradas, embora intensamente intrincadas, assim como pela tendência em eliminar os modos elípticos de expressão exigindo construções completas.

Essencialmente, portanto, a intelectualização consiste em uma tendência a uma maior sistematização relacional e explicitação da proposição. Isto é resumido por Havránek numa escala de intelectualização em três etapas, levando desde a simples inteligibilidade via explicitação até a precisão, às quais correspondem, respectivamente, um dialeto de conversação, um técnico rotineiro, e um científico funcional⁸.

Enquanto a fala *folk* se limita aos dialetos de conversação e a algumas fases do técnico rotineiro, todos os três dialetos funcionais são representados, pelo menos em termos ideais, na língua padrão.

O grau de intelectualização do guarani ainda precisa ser testado. Enquanto já se constata uma forte consciência por parte de nossos informantes quanto à necessidade de uma estabilidade flexível, não se vê nenhuma consciência comparável, em relação à exigência de intelectualização, além da expectativa de que o guarani deva evoluir para uma língua em que tudo possa ser expresso adequadamente.

Nossos informantes fizeram enfáticas asserções em relação à precisão e riqueza da terminologia guarani em certas áreas limitadas. Tais asserções terão que ser verificadas. O trabalho da Academia Guarani, relativo à terminologia e à sintaxe, terá que ser investigado e avaliado. Nenhuma conclusão pode ser alcançada a este respeito sem uma detalhada análise lingüística do guarani.

Portanto, toda esta questão permanece completamente em aberto.

7. *Op. cit.*, p. 46; trad. *op. cit.*, *ibid.*

8. *Op. cit.*, p. 67ff; trad. *op. cit.* p. 15ff.

2. *Funções de uma Língua Padrão.* Discutiremos três funções simbólicas e uma função objetiva da língua padrão. As três funções simbólicas são: (1) a função unificadora, (2) a função separatista, (3) a função de prestígio; a função objetiva é (4) a função de quadro-de-referência.

2.1. *Função Unificadora.* Uma língua padrão serve como elo entre os falantes de diferentes dialetos da mesma língua, contribuindo assim para uni-los em uma única comunidade lingüística. Uma consequência deste fato é uma identificação do falante individual com a comunidade lingüística maior, além — ou em vez — da comunidade dialetal menor.

No caso do guarani, não se dispõe de suficiente conhecimento sobre a situação dialetal para avaliar se a forma da fala de Assunção serve como uma língua franca interdialetoal ou não. Em termos de identificação grupal sob a influência da função unificadora, a situação é, entretanto, bem definida: os paraguaios se consideram falantes de guarani, e não falantes de algum de seus dialetos; chegam mesmo ao ponto de negar a existência de diferenças dialetais dentro do guarani paraguaio.

2.2. *Função Separatista.* Enquanto a função unificadora opõe a língua padrão aos dialetos, a função separatista opõe uma língua padrão a outras línguas, antes como uma entidade separada, do que como uma subdivisão de uma entidade maior. Assim, ela pode servir como um símbolo poderoso da identidade nacional separada, e a identificação individual com a sua comunidade lingüística já não constitui algo rotineiro, mas antes se reveste de fortíssima carga emocional.

É este o caso dos paraguaios. É o guarani que os torna uma nação distinta, e não apenas mais um grupo de sul-americanos. Para eles, os que falam guarani são camaradas paraguaios, e os que falam apenas espanhol — embora vivam no Paraguai — não o são; são considerados estrangeiros, e chamados de *gringos*. Até mesmo os paraguaios que falam principalmente espanhol em casa têm que falar guarani quando se encontram fora porque, como disse um de nossos informantes, isto “*nos acerca más de nuestra tierra*”.

A identificação se dá com a língua, e não com a ascendência indígena. Os imigrantes, para serem aceitos como paraguaios, aprendem o guarani. Como escreve Justo Pastor Benítez, um historiador e escritor paraguaio de destaque: “*La iniciación se realiza por el idioma*

guarani, vehículo de la identificación nacional”⁹, porque “*hablar Guaraní es ser dos veces paraguayo*”¹⁰. Assim, o Presidente da República, apesar de seu nome alemão, é “*paraguayo*” porque fala guarani.

2.3. *Função de Prestígio.* Há prestígio ligado à posse de uma língua padrão; uma das maneiras de se alcançar igualdade com uma nacionalidade de alto e admirado prestígio é tornar a própria língua “tão boa quanto a deles”, o que, em nossos termos, significa aproximá-la mais das propriedades ideais de uma língua padrão.

Tornar o guarani uma “*lengua de cultura*”, como o espanhol, é uma das principais motivações do trabalho da Academia de Cultura Guaraní. Embora a realização de uma *lengua de cultura* seja até agora apenas um ideal, os paraguaios sentem grande orgulho nacional em serem a única nação americana a possuir uma língua totalmente deles, capaz de um tal desenvolvimento, e se consideram um modelo para as outras nações sul-americanas em busca de individualização nacional. “*La misión histórica que el Paraguay está destinado a cumplir en América . . .*” diz Benítez “*es de dar algo propiamente americano, un destello del alma del Nuevo Mundo*”¹¹.

A função de prestígio foi portanto transferida da posse de uma língua padrão em uso, à posse de uma língua padrão em potencial. Esta transferência da função de prestígio tornou-se possível porque as línguas-padrão em uso na América do Sul, o espanhol e o português, estão distribuídas entre várias unidades nacionais, não sendo portanto capazes de conter a função separatista, e servindo de veículo de simbolismo nacionalista.

2.4. *Função de Quadro-de-Referência.* A língua padrão serve como quadro de referência para o uso da fala em geral, ao fornecer uma norma codificada que constitui uma medida de correção. Falantes individuais e grupos de falantes são portanto julgados por seus companheiros em termos da observância desta medida.

9. “*El Paraguay y su Ciudadanía*”, América (Buenos Aires), maio-junho, 1954.

10. “*El Solar Guaraní*” (n. P., 1947).

11. *Op. cit.* na n. 10.

A língua padrão serve além disso como quadro de referência para a manifestação da função estética da língua¹², a qual é definida pela Escola de Praga como a propriedade das formas da fala de atraírem a atenção primordialmente para si mesmas e não para a mensagem que veiculam. A função estética assim concebida aparece não apenas na literatura e na poesia, mas também no humor, na propaganda, e em qualquer uso lingüístico conspícuo em geral. Numa comunidade de língua padrão, o uso padronizado rotineiro é o culturalmente esperado, e os desvios deste uso têm uma função estética no sentido acima colocado uma vez que a imprevisibilidade cultural atrai a atenção independente do conteúdo. Assim, a língua padrão é um quadro de referência para a função estética.

No caso do guarani, a conveniência de um quadro de referência para a fala correta é sentida fortemente, mas a função de quadro-de-referência a este respeito existe até agora apenas potencialmente.

A situação com respeito à função de quadro-de-referência estético não está de modo algum bem delimitada. Por um lado, os paraguaios alegam que o guarani é "maravilhoso para a poesia e o humor", o que indicaria uma forte ocorrência da função estética. Por outro lado, se esta função estética se manifesta contra a formação da incipiente norma codificada, contra a formação do uso *folk* informal, ou mesmo contra a formação do espanhol, é até agora uma questão aberta.

O único fator conhecido neste problema é a poesia guarani atual, que existe em considerável quantidade e segue um cânone estético europeu e não o indígena folclórico quanto à forma, embora os temas sejam freqüentemente do folclore aborígine.

3. *Atitudes para com uma Língua Padrão.* As funções de uma língua padrão, discutidas acima, dão origem a uma série de atitudes culturais para com este padrão: as funções unificadora e separatista levam a uma atitude de lealdade lingüística, a função de prestígio desperta uma atitude de orgulho, e a função de quadro-de-referência provoca uma atitude de consciência da norma.

A lealdade lingüística e o orgulho são atitudes positivas extremamente semelhantes; podemos diferenciá-las atribuindo à lealdade lingüística as atitudes nacionalista e intelectualista, e as ligações emocionais pessoais ao orgulho.

12. Jan Mukarovsky, "Jazyk spisovny a jazyk básnický" ("Standard Language and Poetic Language"), *op. cit.* na n. 2, pp. 123 ff., trad. *op. cit.* na n. 2, pp. 19 ff.

3.1. *Lealdade Lingüística.* Esta é a denominação dada por Uriel Weinreich¹³ ao desejo que uma comunidade lingüística tem de conservar sua língua e, se necessário, defendê-la da usurpação estrangeira. Embora a lealdade lingüística possa ligar-se a uma forma de fala *folk*, ela se torna altamente organizada e articulada quando se liga a uma língua padrão, especialmente no caso em que esta ainda não se tenha tornado suficientemente estável e completamente reconhecida. Então a lealdade lingüística se manifesta de modo geral pelas tentativas de justificar a incipiente língua padrão e de provar o seu valor.

Esta é uma dramática verdade no Paraguai, como se vê ilustrado nos comentários de Guilherme Tell Bertoni, citados por Robustiano Vera em "La Defensa de la Lengua Guaraní": "La rica lengua del Paraguay puede disputar un puesto entre las lenguas cultas y dignas de un país civilizado"¹⁴. O guarani merece ser preservado e melhorado porque, como diz Justo Pastor Benítez, "el guaraní tiene tradición viva", expressa "toda la gama del alma de una raza que vivía en contacto íntimo con la naturaleza"¹⁵. Robustiano Vera tenta provar o valor do guarani atribuindo-lhe uma ascendência de alto prestígio: "Hay muchas voces guaraníes que no sólo son análogas, sino idénticas a sus similares egipcia, griega y sanscrita... gracias a la filología comparada... quizás hallemos una primitiva lengua hablada por nuestra especie en una edad ignota"¹⁶. Eloy Farina Nunez em "El Idioma Guaraní"¹⁷ vê o valor do Guaraní na compreensão que o seu caráter aborígine nos dá de culturas antigas, incluindo o grego, e "un instrumento que, como el guaraní, en vez de alejarnos, nos aproxima más de la intimidad de la cultura helénica, hasta ponernos en contacto con el misterio de sus mitos y el milagro de su sensibilidad poética, bien merece la atención de los estudiosos del Nuevo Mundo".

O guarani é, entretanto, não apenas merecedor de aperfeiçoamento, como também capaz dele. Nas palavras de Moisés S. Bertoni, "es un sistema filológico más único que raro, que posee em potencialidad miles de palabras jamás consignadas en ningún léxico, y probabilidades infinitas de formar cuantas se necesitan, aún para expresar lo que jamás se ha expresado, y siempre de una manera tan preciosa y clara que todos han de comprender"¹⁸.

13: *Op. cit.* na n. 3, pp. 99 ff.

14: "Paraguay en Marcha", vol. 11, n. 13 (janeiro 1949).

15: *Op. cit.* na n. 14.

16: *Ibid.*

17: *Revista del Turismo* (Assunção), maio 1945.

18: *Op. cit.* na n. 14.

Em todas as nossas entrevistas com paraguaios sente-se uma aura de admiração e amor pelo guarani. Eles adoram falar o guarani porque, como nos disse um dos informantes, "*uno se siente más dueño de sí mismo*", ou, segundo outro, "tem-se a sensação de ter dito alguma coisa".

O guarani desempenha, finalmente, um importante papel como elemento no patriotismo paraguaio. De acordo com os nossos informantes, as tropas paraguaias durante a Guerra do Chaco teriam reagido de modo letárgico aos comandos espanhóis, e obedecido às ordens dadas em guarani com entusiasmo e intrepidez.

3.2. *Orgulho*. Como no caso da lealdade lingüística, a posse de uma forma de fala *folk*, assim como de uma língua padrão, pode constituir motivo de orgulho para os falantes. Uma atitude positiva como o orgulho é um pré-requisito para o desejo de transformar a própria língua em padrão. Esta atitude de orgulho geralmente se concentra em alguma propriedade real ou pretensa da língua. Assim como no caso de lealdade lingüística, o orgulho é freqüentemente militante, na medida em que o *status* da própria língua é menos reconhecido pelos outros.

É indubitável que os paraguaios têm orgulho em possuir o guarani. Já discutimos a importância que atribuem a este fato quando abordamos a função de prestígio.

Apenas uma pequena parcela da população, os novos-ricos de Assunção, e alguns dos imigrantes — segundo nossos informantes — mostram uma atitude contrária: eles menosprezam ou se envergonham do guarani por se tratar de uma língua indígena. Contudo mesmo entre este grupo a atitude negativa não é permanente: um de nossos informantes declarou que sua mãe, uma imigrante alemã, não queria que ele aprendesse esta língua indígena. Entretanto, ele não pôde deixar de aprendê-la, e sua atitude adulta em relação a esta língua é de prazer e orgulho por dominá-la. Não é apenas um dialeto — diz ele — mas uma verdadeira língua, e quanto mais cultos são os paraguaios, mais apreciam o guarani e fazem esforço consciente para aperfeiçoar seu próprio domínio da língua.

O que os paraguaios mais apreciam no guarani é que se trata de uma "*lengua del corazón*". É mais adequada, segundo dizem, do que o espanhol para expressar emoções — ou, como disse um informante, mais do que qualquer outra língua que ele conheça.

Nas palavras de Benítez, "*son verdaderamente asombrosos el número como el donaire de sus modismos; giros que hablan de una honda penetración; equívocos que se prestan a una sutil ironía; palabras que resumen todo un estado de alma; suaves y delicadas voces para el amor; expresiones de energía y afirmación como un grito de guerra...*"¹⁹ Eles sentem que a graça do guarani é intraduzível — conseqüentemente, até o espanhol paraguaio é estudado com empréstimos do guarani.

3.3. *Consciência da Norma*. Esta é uma atitude mais especificamente limitada a uma língua padrão, já que é essencialmente uma atitude positiva em relação à codificação. A norma codificada é considerada boa e necessária.

Em guarani, esta atitude se manifesta primordialmente por um sentimento de conveniência de uma norma. Assim se explica o grande interesse dos paraguaios alfabetizados pelo trabalho da Academia de Cultura Guarani da qual se espera a criação de uma norma.

A concepção paraguaia de uma norma desejável para o guarani é altamente purista. Este purismo é um correlato do orgulho pelo guarani, acima colocado. Muitos paraguaios são bilingües e gostariam de falar com elegância tanto o espanhol quanto o guarani; eles sentem que não há interesse em misturar as duas línguas e especialmente em introduzir empréstimos do espanhol desnecessários ao guarani. Já mencionamos os esforços conscientes para expandir o vocabulário guarani de seus recursos nativos, aspecto que pode ser relacionado a esta atitude purista.

4. Nossa discussão preliminar da situação guarani indica que o quadro conceitual que formulamos é aplicável a ela pelo menos em linhas gerais. Como verificamos, o aspecto descritivo envolve uma multiplicidade de questões mais pormenorizadas, algumas das quais técnico-lingüísticas, algumas etnopsicológicas, e algumas técnico-etnográficas. As ramificações mais profundas do problema — a relação desta fase lingüística da cultura com outras fases da cultura paraguaia urbana atual — dizem respeito ao principal problema da interpretação das culturas modernas: o que é uma cultura moderna, enquanto oposta a uma aborígene? Mesmo rejeitando as muitas dicotomias propostas de civilizado *versus* primitivo, *Kulturvolk versus Naturvolk*, ou *folk versus* urbano, permanece uma forte consciência impressionística de que prevalece alguma diferença.

19. *Op. cit.* na n. 14.

3.2.1 Se esquecermos a pergunta ociosa sobre se a língua é condição para que se constitua a sociedade ou se a sociedade é condição para que surja a língua, concluiremos sem esforço que língua e sociedade humana são paralelas. Porém, mais que isso, o importante é que língua e cultura mantêm uma relação constante, estabelecida de maneira simultânea e isomórfica, embora esse isomorfismo demande maiores precisões.

4. A análise gramatical identifica as classes e funções dentro das quais são permutáveis uma série de elementos, e estabelece as pautas segundo as quais esses mesmos elementos, que representam aquelas classes e funções, podem ser combinados para constituir construções maiores. Com isso quero enfatizar o fato de que uma classe formal ou um tipo de funções é um micro-sistema dentro de um sistema maior, por sua vez dentro de outro, e outro, até chegar à língua toda. Pois bem, toda vez que se pretendeu correlacionar a língua e a cultura em nível global, isto é, no nível da totalidade da cultura, os resultados foram quase banais ou dificilmente defensáveis. Ao contrário, sempre que se comparou pequenas áreas estruturadas, apareceram em geral elementos novos de julgamento ou interpretações mais claras. O que nos leva a pensar que, para o lingüista, não é aconselhável saltar do estudo de certos campos da gramática (por exemplo, a morfologia do verbo, as categorias do nome) ou: da semântica (os nomes das cores, o sistema de numeração) a conclusões que afetem a integridade da cultura, pois seus achados, quando produzidos, não teriam por que ser válidos para a integridade da estrutura geral.

4.1 Isso pareceria indicar que a descrição lingüística e as descrições antropológica ou sociológica, embora independentes, podem chegar a convergir, não apenas por ser possível aplicar a uma os critérios difundidos pela outra, como também pela vinculação dos objetivos e métodos de ambas no tratamento de certos campos de estudo.

A língua no contexto

5. O exemplo que exponho a seguir sublinha a incapacidade da lingüística estrutural (que, a esse respeito, não ultrapassa os limites que afligem a lingüística tradicional e a gra-

mática normativa) para atingir a representação de um estado de línguas em contato, como é o caso da comunidade porto-riquenha. Entendo por representação não apenas o inventário ordenado das unidades formais e suas leis combinatórias, mas, ademais, a conceituação das regras que descrevem como interage a comunidade através do uso lingüístico.

5.1 Os estudos mais conhecidos do espanhol de Porto Rico nos dão a lista das unidades no plano fonológico e gramatical e seu inventário léxico. Mas esse tipo de formulação, seja qual for o método pelo qual é conduzido, deixa à margem outra espécie de elementos, de suma importância para a interpretação apropriada do papel ou papéis desempenhados ou revelados pelo uso da língua. Admitamos contudo que tais fatores possam ser considerados irrelevantes para o reconhecimento do sistema lingüístico, em sua acepção mais restrita e estrita.

5.1.1 Embora na descrição de qualquer língua se descubram fones extra-sistemáticos ou morfemas e construções com índice mínimo de freqüência, e isso não deva abalar a validade do código geral, podendo ser explicado como conjunto de remanescentes, inclinamo-nos a pensar que a situação que passaremos a expor é outra, na medida em que deixa de lado uma série de elementos e relações que, embora possam ficar fora da análise do sistema, definem a posição do falante frente ao próprio sistema e à relação de um falante (ou grupo) frente a outro (ou outros) falantes, com referência ao uso da língua.

5.2 Para alguns estudiosos e aficcionados da lingüística, o destino do espanhol de Porto Rico é o de uma língua em processo de extinção (seja qual for o nome que lhe dêem: empobrecimento, corrupção, etc.). Tal processo estaria condicionado pela imposição do inglês após o desembarque das tropas norte-americanas e, também, pelo prestígio que acompanha a língua inglesa em virtude de sua difusão mundial e do poderio desfrutado pelos Estados Unidos em diversos setores. Segundo este ponto de vista, em Porto Rico teria surgido ou estaria em processo de aparecimento um pidgin, quem sabe até um crioulo hispano-norte-americano. Para fundamentar essa posição apela-se para uma extensa lista de vocábulos, decalques sintáticos e construções divergentes do standard



Archi buido su 1706
Prof. Regina Arellano

Sentimos que um problema de língua-e-cultura como o que abordamos aqui, que permite a introdução de certos critérios técnicos quantitativos, constitui um proveitoso ponto de partida para esclarecer o problema das culturas *folk* e urbana.

culto da península e dos principais centros urbanos da América Espanhola. Compreende-se que tais considerações são acompanhadas de uma conotação emocional e política que não disfarça seu vigor.

5.3 Em posição antagônica à do grupo precedente, Rubén del Rosario atém-se ao exame do sistema fonético e gramatical, concluindo que, a julgar pelos registros, no repertório de sons e formas do espanhol porto-riquenho atual não existe nenhuma perturbação cuja origem proceda do inglês e/ou não se dê igualmente em qualquer outra comunidade de falantes espanhóis. Assim, passa em revista os empréstimos mais conhecidos, comparando-os com os aceitos em outros países hispano-americanos, e daí infere que nem em quantidade, nem em proporção, bastam para indicar que o porto-riquenho atravessa uma crise difícil, ou que progride a decadência da língua espanhola na ilha.

5.3.1 Mas Del Rosario, depois de comentar o estado de coisas exposto, sente necessidade de fazer um esclarecimento, agrupando de um lado as classes altas (acomodadas) da população e certos setores trabalhadores orientados em torno da indústria do turismo e dos grandes hotéis de San Juan. Considera ele que esta classe social e econômica tem uma norma lingüística que se contrapõe à utilizada, em outro extremo, pelos membros das classes populares, pelo setor intelectual e tradicionalista, e pela população camponesa. Assim, fazendo uso de dados estatísticos, o professor porto-riquenho sustenta que, a seu ver, não mais de 20% do país está constituído pelo setor imitativo e estrangeirizante.

5.3.2 As cifras estatísticas, no entanto, também não refletem a totalidade do fenômeno em processo. Se esses 20% tivessem que responder a um questionário, não é impossível que se identificassem como falantes do espanhol, e em geral em Porto Rico todos — com exceção dos continentais (os que já viveram, têm parentes, ou sofreram maior influência dos Estados Unidos — N.T.) — se declaram falantes de espanhol, ainda que em certas circunstâncias, às vezes até no meio familiar, preferam falar em inglês. Por outro lado, o quadro assim esboçado não leva em conta o fluxo migratório que levou um número muito grande de insulares a Nova York, onde se concentrou uma comunidade tão assimilada quanto deslo-

cada no uso idiomático. Mas em síntese, podemos dizer que as posições até agora enumeradas ilustram a abordagem clássica sobre o estado e os problemas da língua castelhana em Porto Rico.

5.4 Acredito que tal perspectiva pressupõe (tanto por parte dos defensores do espanhol como dos seus antagonistas) uma visão horizontal do tema, motivada pela contigüidade física dos grupos de falantes e pela relação geográfica dos países. Quer dizer, com ela se visualiza o estado das coisas de uma maneira mais aparente que real, da mesma forma que são representados nos mapas geográficos os países vizinhos mas de língua diversa.

5.4.1 Para os puristas trata-se de evitar que o espanhol ceda terreno, de impedir que o falante de espanhol "baixe a guarda". Acredita-se que, exaltando o culto pela grande literatura hispânica, descobrindo a variedade de vínculos com a América Espanhola e suas Letras, e assumindo uma linha normativa purista, de adesão à Academia (que às vezes inclusive vai até mais longe), o castelhana resistirá à penetração do inglês e ao império de uma lei tão cômoda quanto a do menor esforço.

5.4.2 Para os opositores, o destino do espanhol porto-riquenho, que só estaria ameaçado pelo inglês em certas camadas sociais, vislumbraria um futuro com melhores possibilidades se desaparecesse a ligação política entre os E.E.UU. e Porto Rico; ou seja, o problema do status nacional se funde com a questão da língua. Conseqüentemente, os que mantêm esse critério julgam que a boa saúde do castelhana depende não do prescriptivismo acadêmico, mas do uso vivo, espontâneo e popular da língua oral, tal como é cultivada pelos grupos em menor contato com o setor estrangeiro.

5.5 Em ambos os casos pareceria que se trata de impedir ou rechazar a contaminação contínua de uma língua por outra. Em ambos os casos a questão reside em defender o castelhana, quer seja visto como um conjunto de preceitos ideais ou como um esquema habitualmente realizado. Diante do castelhana se encontra o inglês — elemento adverso em uma competição na qual se decide a perda ou substituição de morfemas ou construções, ou o incremento ou diminuição do montante de falantes.

5.5.1 Uma reflexão serena, que se propusesse a lançar luz sobre um debate tão fundamental e apaixonante como esse, deveria levar-nos a entender as relações entre o castelhano e o inglês não de uma maneira horizontal, e sim levando em conta um eixo vertical, como planos ou estratos superpostos; em tal situação o nível superior (mas reduzido) corresponderia ao inglês e o inferior (mas extenso) ao espanhol.

5.5.2 A vantagem desse enfoque consiste em que com ele podemos compreender o fenômeno não como um confronto abstrato entre duas línguas, quer encaradas sistemática ou assistematicamente, mas sim como uma relação histórico-social e política concreta; como os planos a partir dos quais os falantes dessas línguas interagem em um corpo social, em uma conjuntura histórica determinada; e, finalmente, como uma ordem político-econômica que sustenta o prestígio de uma língua sobre a outra, determinando assim as atitudes dos falantes. No caso, o comportamento verbal e não-verbal do falante ocorre em um contexto de intersecção de duas culturas (a nativa e a forasteira), em que a 1.^a se encontra oprimida pela segunda, que detém o poder decisório no aspecto econômico e político: embora seja minoritária, fundamenta sobre esta hegemonia sua condição de privilégio.

5.6 Se nossa conclusão é válida, devemos convertê-la em premissa para as considerações que seguem. Isso nos fará entender que enquanto subsistir o estudo da língua concebida como fenômeno puramente verbal, isolado, será impossível compreender o uso de código e das atitudes frente às normas, assim como as preferências e vacilações ou recusas que se traduzem ao nível lingüístico. Se ao contrário incorporarmos o estudo da língua ao da cultura, e indo além do reconhecimento do sistema, procurarmos descobrir as atitudes e os valores da comunidade em relação à língua, disporemos do horizonte natural onde as correspondências entre a conduta verbal e não-verbal se iluminarão mutuamente e chegaremos a uma análise mais coerente das situações sociais.

5.7 Por isso no caso de Porto Rico inclinamo-nos a pensar que o problema da língua não passa de um aspecto sintomático no qual se reflete o desmembramento de um sistema cultural e social que, embora oprimido, não foi totalmente substituído pelo novo sistema, originalmente postulado

pelos norte-americanos, hoje acrescido pelos partidários da anexação e simpatizantes do domínio estadunidense. Mas este fato, palpável e evidente para qualquer observador desapaixonado, escapa ao lingüista que, seja qual for o método por ele adotado, pesquisa apenas dentro dos limites do sistema ou estrutura lingüísticos. Por quê? Porque em termos de mudança, o sistema lingüístico se modifica mais lentamente que a estrutura sócio-econômica, e porque, levando ao extremo o argumento, bastaria a sobrevivência do sistema em uma cultura de refúgio para que a investigação declarasse a existência de uma estrutura que, medida em termos sociais, possivelmente representaria um estado marginal ou obsoleto.

5.8 Se é desejável que, de um ponto de vista teórico, toda a língua seja analisada como sistema comunicativo de signos verbais, e igualmente como sistema de comunicação verbal através do qual uma comunidade lingüística interage, torna-se cada vez mais urgente que esse objetivo seja adotado quando a sociedade do país se caracteriza pelo encontro de línguas diversas, situação que deve ser vista como uma das expressões do vivíssimo conflito idiomático, cultural e econômico. Deste ângulo, portanto, tão relevante como o inventário do léxico e descoberta dos padrões fonológicos e gramaticais, deve ser a pesquisa das atitudes que os diversos setores de falantes manifestam diante dos idiomas utilizados: a sua atitude exteriorizada e a encoberta segundo as circunstâncias do diálogo, o grau de comunicação que proporciona cada linguagem, as possibilidades de mobilidade social de acordo com a língua, o sentimento de pertinência e solidariedade frente ao de distanciamento e não-solidariedade comunal, o papel das idades e dos sexos, os conflitos e coincidências entre gerações, o papel da escola e dos meios de comunicação de massas etc.

5.8.1 Por exemplo: Sabemos por acaso em que medida o monolíngüe espanhol ou inglês, ou o bilingüe em ambos os idiomas, numa comunidade como San Juan ou Ponce ou Nova York, responde a uma determinada vocação por um ideal de vida familiar, ou profissional ou nacional? Sabemos em que grau a dupla norma lingüística, imperfeitamente conquistada, acentua o sentimento de insegurança ou fomenta um agressivo anseio de supervalorização? O que conhecemos a respeito, ou é pouco, quase nada, ou são apenas estereótipos. Mas não há dúvida de que as respostas a estas per-

guntas não serão encontradas pelo estudioso que empregue procedimentos ortodoxamente lingüísticos. Cremos que é necessário pedir o auxílio de outras ciências sociais (antropologia, sociologia, psicologia) e trabalhar com métodos complementares ou mistos que nos levem ao cerne da questão. Em sendo esta problemática da língua, vem a ser também de muitas outras disciplinas.

5.8.2 Portanto, a nosso ver, não se trata de crise do espanhol porto-riquenho, e sim do estado peculiar por que atravessa a sociedade de Porto Rico. Não é unicamente um fenômeno de dominação de núcleos e abandono de costumes e valores sociais, mas representa igualmente insegurança e confusão espirituais.

5.9 Vistos os fatos por esta perspectiva, a questão em torno da política lingüística a ser seguida adquire um caráter secundário, por ser derivada, embora não perca sua importância. Mas deverá aparecer dentro do quadro de uma cultura tradicional partida, na qual se esvaziaram e deslocaram os componentes da ordem de valores reconhecida, antes de se ter consolidado outra nova, ajustada ao processo da sociedade. E essa inadaptação, que não se manifesta unicamente na língua, mas em um sem número de fenômenos, vigora na conduta tanto comunal como individual de Porto Rico de hoje. Desta maneira, a questão sobre o problema da língua na ilha deve ser, não um torneio retórico entre o castelhano e o inglês, mas sim uma das fontes pelas quais se mede o drama angustiante da identidade da cultura e do homem porto-riquenho, colocados numa encruzilhada por uma refinadíssima estratégia de denominação. Esta identidade é sinônimo de autenticidade e, considerando o assunto de outro ângulo, (qual seja o do por que e como sobreviveram, apesar da opressão) toca o tema da alienação de um homem ou povo (ou certos homens e classes de um povo) que se sentem estrangeiros dentro daquela que acreditam ser ainda sua língua e sua morada.

Eis aqui, a nosso ver, um exemplo claríssimo dos limites e possibilidades com que se depara o estudo da língua, e que, ao mesmo tempo convida a complementar a investigação lingüística com a análise da cultura e novos métodos interdisciplinares.

Em suma, se quiséssemos recapitular e concentrar-nos no significado principal dessas notas, que trazem à luz várias das maneiras como a língua e a cultura têm implicações

mútuas em um mundo de intersecções aparentemente difíceis de analisar, veremos com entusiasmo que vamos nos aproximando de uma posição teórica e de procedimentos operacionais — seja por estender os métodos lingüísticos ao estudo de fenômenos de comportamento não-verbal; seja por trabalhar com situações que ultrapassam o plano unidimensional de cada uma das disciplinas sociais — nos quais língua e cultura se explicam e iluminam reciprocamente, uma vez que concorrem dentro de uma teoria geral da comunicação, cujos objetivos são, sem reticências, compreender o homem, a sociedade e suas criações, concebendo-os não apenas como estruturas estáticas, mas como uma dinâmica entre a estabilidade e a mudança, e como o jogo das atitudes e valores consagrados pela sociedade e manifestados pela linguagem.

O mérito dessa espécie de investigações, em países como o Peru (e como o Brasil — N.T.), poderá ser considerável se, por um lado, adquirirmos maior independência teórica, e se, como cremos que deva ocorrer, a política de desenvolvimento conjugar no presente a interpretação do passado e as projeções para o futuro previsível. Nesse sentido, os estudos sobre comunicação e desenvolvimento podem contribuir para a recuperação de uma imagem integrada do homem e da sociedade que, ou lhe restitua sua plena dignidade ou, limitando-a, chega à sua negação.

NOTAS:

(*) Publicado originalmente em Peru Problema N.º 1. IEP Moncloa. Lima, 1968.

1. Cf. Giorgio Pasquali, *Storia della tradizione e critica del testo*. (Firenze, 1952). Gerrhard Rohlfs, *Die lexikalische Differenzierung der romanischen Sprachen*. (München, 1954). Idem, *An den Quellen der romanischen Sprachen*. (Malle, 1952).

2. Cf. L. Bloomfield, *Lenguaje*. (Lima, 1964). O capítulo 18 faz uma apresentação breve, mas muito completa, do método comparativo. A. Meillet, *Linguistique historique et linguistique générale*. (Paris, 1948), v. o ensaio "Sobre o método da gramática comparativa", p. 18. E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*. (Paris, 1966). M. Swadesh, *Estudios sobre lengua y cultura*. (México, 1960). C. Hockett, *Curso de lingüística moderna* (Buenos Aires, 1971), v. os caps. 55-61).

3. W. von Humboldt, Ueber die Verhendlichkeit des menschlichen Sprachbaues. (Darmstadt, 1949). J. Stenzel, Philosophie der Sprache. (München und Berlin, 1934). J. M. Valverde, Guillermo de Humboldt y la filosofia del lenguaje. (Madrid, 1955).

4. K. Vossler, Espiritu y cultura em el lenguaje. (Madrid, 1959). Idem, Filosofia del lenguaje. (Buenos Aires, 1943). O prólogo de Amado Alonso serve como valiosa introdução ao pensamento de Vossler, ao mesmo tempo que o situa dentro da perspectiva da evolução lingüística.

5. Cf. G. Rohlfs, Sprache und Kultur. (Braunschweig/Berlin/Hamburg, 1928). R. A. Hall, Jr. Idealism in Romance linguistics. (Ithaca, 1963).

6. B. L. Whorf, "Language, thought and reality". (New-York, London, 1959). Language in culture. (Chicago & London, 1963). No mesmo volume aparece: N. McQuown, "Analysis of the cultural content of language materials", pp. 20-31.

7. Cf. R. Bastide, Sens et usages du terme structure. (S-Gravenhage, 1962). C. Lévi-Strauss, "L'analyse structurale en linguistique et en anthropologie", publicado originalmente em Word, Journal of the Linguistic Circle of New York, vol. I, N.º 2, agosto de 1945, pp. 1-21, e incluído agora em Anthropologie structurale. (Paris, 1958), conjuntamente com "Language and the Analysis of Social Laws", publicado antes em American Anthropologist, vol. 53, N.º 2, abril-junho de 1951, pp. 155-63 e "Linguistique et Anthropologie", sob o título comum de Language et parenté, pp. 37-110. G. G. Granger, Pensée formelle et sciences de l'homme. (Paris, 1960).

8. Cf. K. Baldinger, Die Semasiologie. Versuch eines Überblicks. (Berlin, 1957). Manfred Bierwisch. "Semantics". New Horizons in Linguistics (Harmondsworth, 1970). John Lyons. Introduction to theoretical linguistics. (Cambridge, 1968). pp. 443-481.

9. N. Troubetzkoy. "La fonologia actual", em Psicologia. (Buenos Aires, 1952), pp. 145-160. Lévi-Strauss. Op. cit. p. 40.

10. Ibidem. pp. 37-62, Ward H. Goodenough. "Componential analysis and the study of meaning". Em Language, vol. 32, N.º I, janeiro-março, 1956.