

EDUCAÇÃO, CULTURA E PODER: HIPÓTESES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Pedro Demo

Do Ministério da Educação e Cultura.

RESUMO

A exploração de alguns dados do Censo de 80, que demonstram a manutenção do baixo nível de escolaridade da população brasileira, leva o autor a questionar as relações entre o crescimento econômico e a democratização da educação. O artigo levanta a hipótese de que a educação teria um significado mais importante para o pleno exercício da cidadania do que diretamente para o crescimento econômico.

SUMMARY

Analysing the 1980 Census data, that demonstrates the maintenance of low rates of schooling for the Brazilian population, the author questions the relationship between economic growth and school attendance. The article brings out the hypothesis that education has more importance for democratic participation than for economic growth.

É generalizada a crença de que a educação é importante. Insinuam isto certas atitudes já comuns, como o interesse das famílias em garantir educação para os filhos, bem como a preocupação social de estatuir obrigatoriedade escolar para determinada idade infantil. Todavia, tal importância tem sofrido vacilações na história. De um lado, sua relevância econômica para o crescimento não é aquela que se imaginava dentro da teoria dos recursos humanos. De outro lado, sociedades com índices elevados de escolarização não se desenvolvem a contento, como talvez seja o caso da Argentina, do Uruguai, sem falarmos que países avançados produziram ideologias extremamente deseducativas, como o racismo, o colonialismo, etc.

Nos quadros do desenvolvimento não é difícil perceber que a educação reflete mais os efeitos da necessidade de sobrevivência material, do que possíveis cau-

sas.¹ As dificuldades de escolarização reforçam esta percepção, porquanto, sem melhoria nas condições materiais de vida, é quase impraticável um adequado aproveitamento escolar. Por outro lado, se na ótica sócio-econômica a educação não possui a força que se imagina, na ótica política é algo insubstituível, na linha da

1 L.A. CUNHA, Educação e desenvolvimento social no Brasil, Editora Francisco Alves, Rio, 1977. C.G. LANGONI, Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil, Editora Expressão e Cultura, Rio, 1973. R.A. COSTA, Distribuição da renda pessoal no Brasil, Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio, 1977. R. TOLIPAN & A.C. TINELLI (org.), A controvérsia sobre distribuição de renda e desenvolvimento, Zahar, Rio, 1975.

realização da cidadania, ainda que as relações não sejam mecânicas, nem automáticas.²

Neste breve trabalho, procuramos elaborar, de forma incipiente, algumas hipóteses sobre a importância da educação para o desenvolvimento, tomando como ponto de partida alguns dados do Censo de 1980 no Brasil, que sugerem a vigência de uma situação ainda muito precária em educação. Em vista disto, pode-se perguntar em que prejudicaria o país esta precariedade... Prejudica o crescimento? Prejudica a formação de condições favoráveis ao processo político-participativo?

Destacaremos ainda a relevância do conceito de cultura para esta ótica de acentuação do valor político da educação, procurando estabelecer um caminho possivelmente intermédio entre valores excessivamente sócio-econômicas, ou políticas, ou autônomas.

1. Alguns dados do Brasil de 1980

Segundo o Censo de 1980 — respeitadas todas as possíveis reservas sobre tais dados —, o Brasil revelaria uma situação surpreendentemente precária (tabelas em anexo). Na população acima de 15 anos de idade, encontrávamos 27,8% de pessoas sem instrução ou com menos de 1 ano de estudo. Se lembrarmos que o MOBIL prometa para 1980 taxas por volta dos 10%, esta verificação chega a tornar-se desconcertante.³

Tomando-se duas Unidades Federadas do Nordeste — Maranhão e Bahia —, não deixa de ser intrigante descobrir que ainda a maioria daquela população era praticamente analfabeta (Tabela I); e até mesmo o fato de que a diferença entre Maranhão (54,1%) e Bahia (50,3% de analfabetos) é mínima, torna-se inquietante, porquanto, se é reconhecido o atraso do Maranhão, a Bahia vale como dos Estados mais avançados do Nordeste. E São Paulo revelava, por sua vez, uma taxa de 15,9%, também muito alta para nossas expectativas, surgindo em Santa Catarina, no Sul, uma cifra menor (13,2%) e que será certamente uma das menores. Enfim, talvez se deva aceitar que em nenhuma região se atingiu o nível esperado para 1980 em termos de desenvolvimento da escolarização.⁴

Ainda na Tabela I, pode-se ver como era pouco representativo o nível de 4 anos de estudo na população acima de 15 anos de idade: para o Brasil aparecia a cifra de 21,4% e para Santa Catarina, 36,9%, todas muito baixas. No Maranhão, colocava-se em apenas 10,5% e, em São Paulo, em 26,2%. Como consequência inevitável, pessoas com 5 a 8 anos de estudo revelavam taxas pequenas. A expectativa normal seria de que, sendo obrigatória a escolarização entre 7 e 14 anos de idade, houvesse uma concentração expressiva de pessoas ao nível dos 8 anos de estudo, o que ainda está longe de acontecer. A própria expressividade do nível de 4 anos de estudo estaria a indicar que muita gente, sobretudo na zona rural, coloca-se como meta concluir apenas a educação elementar.

A Tabela II e seus desdobramentos permite vislumbrar de certa maneira a dimensão sócio-econômica da educação, porque mostra os anos de estudo da população economicamente ativa, por atividade, acima de 10 anos de idade. Para uma população ativa de 43,8 mi-

lhões, encontrávamos 24,7% de analfabetos, bem como somente 10,2% de pessoas ligadas à educação secundária, além da cifra relativamente grande de 5,9% de pessoas ligadas ao nível superior. Isto é sabido: ao excesso de procura e de fomento do nível superior corresponde grande atraso nos patamares inferiores (Tabela II.1).

A atividade agropecuária e extrativa, que perfazia 31% do total de ativos, acusava, é claro, a maior cifra de analfabetos, ou seja, 52,5%. Mas é típico — parece — perceber na atividade da indústria de transformação que o nível educativo não afeta muito o desempenho industrial do país, que tem crescido bastante, não obstante isto. O nível de analfabetos já é excessivo (10,7%), bem como a inversão estranha, embora talvez característica: apenas 11,6% apresentavam-se ligados ao nível secundário, enquanto que 24,7% aos últimos anos do primário e nada menos que 5% ao superior. E se olharmos ainda para a cifra de 29,3% no patamar de 4 anos de estudo, este perfil parece menos estranho do que característico.

A atividade da indústria da construção, ocupada de forma expressiva por migrantes rurais, acusava alta taxa de analfabetismo (23,6%), bem como presença importante no nível de 4 anos de estudo (26,8%), o que revelaria a existência tênue de especialização profissional.

Na economia terciária, chama a atenção a atividade da prestação de serviços, fortemente ocupada pela mulher migrante rural, com uma taxa de analfabetismo de 17,7% e com concentração perceptível no patamar dos 4 anos de estudo (26,9%). As outras atividades terciárias guardam um perfil mais ou menos esperado para a cidade; algumas tendem à formação superior, como é o caso das atividades sociais, fortemente ligadas ao ensino, onde encontrávamos 30,3% de pessoas com 12 ou mais anos de estudo, ficando a certa distância a atividade da administração pública com 17,1%. As atividades do comércio, e dos transportes e comunicação acusavam concentração forte nos patamares de 4 anos e de 5 a 8 anos de estudo, tornando o patamar de 9 a 11 anos de estudo, onde se dá a profissionalização média, muito diminuto (Tabela II.1). Assim, não parece forçado retirar desta Tabela como um todo a idéia de que a economia não estaria particularmente engasgada pelo problema da profissionalização.

2 F. RAMA (comp.), Educación y sociedad en América Latina y el Caribe, Editado por UNICEF, Santiago, 1980. R. FRANCO (coord.), Planificación Social en América Latina y el Caribe, Editado por UNICEF, Santiago, 1981. R.V. VEGA, Democratización y educación básica en la reforma educativa peruana, UNESCO/CEPAL/PNUD, Borrador, Fichas/13, Marzo 1981, Buenos Aires.

3 MOBIL — Movimento Brasileiro de Alfabetização. V. PAIVA, MOBIL: um desacerto autoritário, 1ª parte, in: Síntese 23, Nova Fase, Centro João XXIII, Rio de Janeiro, Set./Dez. 1981, p. 83 ss.

4 No II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), proposto para 1975 a 1979, admitia-se uma taxa de escolarização superior aos 80% no fim da década de 70, o que não aconteceu. P. DEMO, Política social nas décadas de 60 e 70, Editora Universidade Federal do Ceará Fortaleza, 1981. BRASIL: 14 ANOS DE REVOLUÇÃO, Documento elaborado pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social — IPEA, Brasília, 1978.

Deixando de lado a dimensão do país como um todo e passando para o Maranhão e que é um dos Estados mais pobres, parece bastante claro o desenho de um perfil no qual a educação reflete o subdesenvolvimento (Tabela II.2). Em primeiro lugar, é fato crucial que 70% das pessoas ativas estavam nas atividades agropecuárias e extrativas, restando para as industriais apenas 9%. Em segundo lugar, e como conseqüência, os níveis de analfabetismo eram preocupantes: para o total, 57,7%; para as atividades agropecuárias e extrativas, 76,7%; para todas as outras, com exceção das atividades sociais e da administração pública, níveis acima de 20%, chegando a 37,1% na indústria de transformação, o que demonstraria certamente sua predominância arcaica.

O perfil da Bahia (Tabela II.3) mostrava que é um Estado bem mais desenvolvido, ainda que metade das pessoas ativas estivesse na atividade agropecuária e extrativa, restando para as industriais 15%. O analfabetismo é alto, registrando-se 49,5% para o total, 74,2% na atividade agropecuária e extrativa, 41,5% na de construção. Em Minas Gerais (Tabela II.4), a situação é perceptivelmente diferente, já que 34% das pessoas encontravam-se na atividade agropecuária e extrativa, ficando 23% na industrial; ao mesmo tempo, o analfabetismo descia a 22,7% para o total. Ainda assim, é interessante notar que a atividade da indústria de transformação, que mostrava um analfabetismo de somente 7,8%, acusava nada menos de 33,1% no patamar de 4 anos de estudo e 24,7% no de 5 a 8 anos de estudo, restando para o de 9 a 11 anos de estudo a cifra pequena de 13,2%, tornando-se difícil falar em presença notável de mão-de-obra especializada.

No caso de São Paulo, o Estado mais desenvolvido do país (Tabela II.5), encontrávamos, ainda assim, um perfil incômodo do ponto de vista da educação. Impressiona a presença de apenas 12% de atividades agropecuária e extrativa, ao lado de 39% de atividade industrial, com 30% somente na de indústria de transformação; o analfabetismo para o total era de somente 11,3%, e na atividade agropecuária e extrativa de apenas 27,8%, ao lado da exuberante cifra de 8,2% de pessoas com 12 ou mais anos de estudo para o total. Todavia, a presença diminuta de 12,1% de pessoas com 9 a 11 anos de estudo insinua que também em São Paulo a economia convive com a falta de especialização formal. Esta cifra é mais significativa (deixando de lado a categoria obscura de "outras atividades" com a cifra alta de 37,8%), na atividade da indústria de transformação (19,6%), como seria de esperar, bem como na das atividades sociais (21,5%), na administração pública (17,9%), nas "outras" atividades industriais (16,3%) e nas do comércio (16,8%), mas que são de modo geral baixas, relativamente. Também em São Paulo, a concentração de pessoas no patamar dos 4 anos de estudo é considerável, ficando em 26,8% para o total, 30,5% para a atividade da indústria de transformação, 37,1% na dos transportes e comunicação, aglomerando-se as outras entre 20 e 29%, incluída aí igualmente a da agropecuária e extrativa, com 24,6%.

Em Santa Catarina, observávamos uma situação de desenvolvimento intermédio, mas com traços relativamente avançados de educação, o que transparecia já na taxa de apenas 8,9% de analfabetismo para o total e de 15,2% para a atividade agropecuária e extrativa. Toda-

via, no patamar de 9 a 11 anos de estudo as cifras eram pequenas e vacilantes: para o total, 9,8%, o que é realmente inexpressivo; para as atividades sociais, 32,1%; para as da administração pública, 24,4%; para as da indústria de transformação, somente 7,6%. Deixando de lado a cifra destoante de 50,4% em "outras" atividades, não se pode fugir à constatação de que o patamar predominante é o de 4 anos de estudo: 39,0% para o total, 41,8% para a atividade da indústria de transformação, 44,0% para a de construção, 43,0% para a de transportes e comunicação, e mesmo 49,5% para a agropecuária e extrativa, e assim por diante. O patamar de 5 a 8 anos de estudo possuía alguma expressão, mas estava longe do que se deveria esperar (Tabela II.6).

Quanto à Tabela III, é certamente desconcertante constatar uma taxa de escolarização obrigatória de apenas 67,4% para o país como um todo. É necessário guardar as devidas reservas no que se refere à fidelidade dos dados e também levar em conta que a coleta, tendo sido feita por volta da metade do segundo semestre, praticamente capta a matrícula final, e que é muito diferente da inicial. De certa maneira, pode-se afirmar que interessa mais a matrícula final, porque representaria o resultado do ano letivo, ao mesmo tempo que se pode igualmente afirmar que a matrícula inicial é particularmente enganosa, pois muitas vezes contém a expectativa da matrícula inicial, já diferente do primeiro dia de aula, quando alguns alunos que teriam manifestado a intenção de estudar não compareceriam de fato mais à escola. Ademais, este dado não captaria outras formas de estudo, feitas fora da sala de aulas, que não são computadas em anos, mas que poderiam agregar conhecimento e alfabetização consideráveis. Não parece errôneo supor que os números estão subestimados, pelo menos um pouco.

Ainda assim, apresentam um nível baixo demais para não preocupar. É certo também que pode haver aluno matriculado antes dos 7 anos, e sobretudo depois dos 14, através da distorção idade/série, um fenômeno comum em regiões mais atrasadas. Isto vale principalmente para o 2º grau, o que torna a dimensão pequena das cifras menos alarmante. No entanto, tratando-se do 1º grau, que é obrigatório pela Constituição na idade prevista entre 7 e 14 anos, as cifras dão uma visão inesperada de atraso histórico. É quase inacreditável que encontrássemos números relativos inferiores a 50%, como nos casos de Maranhão (40,9%), Alagoas (43,8%), Piauí (47,9%) e Bahia (46,3%), parecendo este último o caso mais esdrúxulo, por tratar-se de um Estado reconhecido como dos mais avançados no Nordeste. Os outros Estados do Nordeste e do Norte ficavam entre os 50 e 60%, colocando-se os do Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás, com exceção do Distrito Federal) entre 60 e 70%. O Sudeste e o Sul demonstravam Estados entre 70 e 80%, tais como Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina, formando os três Estados mais desenvolvidos do país, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, a parte avançada, com taxas superiores a 80%, sem falarmos do Distrito Federal, única unidade federada com taxa acima dos 90%, mas que perfaz uma situação evidentemente especial.

De todos os modos, não parece forçado levantar a hipótese de que o país estaria mais adiantado do que os

dados de educação permitiriam, e isto é também válido para São Paulo, que acusava uma taxa de escolarização obrigatória de apenas 82,4%. Ou, talvez a educação não seja tão importante assim para o crescimento, embora pudesse ser fator mais decisivo para outras dimensões do desenvolvimento.

2. Em que faz falta a educação?

Conservando como simples referência empírica relativa os dados anteriores, podemos colocar a pergunta: em que faz falta a educação? e daí retirar algumas hipóteses de trabalho, sem maiores pretensões de aprofundamento.

É impossível mostrar que a educação não tenha importância *sócio-econômica*, entendendo-se por esta sobretudo seu possível impacto na formação de recursos humanos.⁵ Certamente faz falta a qualquer país a existência de trabalhadores especializados, principalmente a nível do 2º grau. Os exemplos sempre alegados, de que parte do vigor da Alemanha em seu processo de reconstrução nacional no pós-guerra e da proeminência do Japão em termos de ocupação do mercado internacional e de crescimento interno, possuem sua razão de ser. Nem se pode negar que geralmente se persegue através dos estudos a melhoria de condições de sobrevivência. É válido afirmar que quem não tem a posse econômica tenta a posse da especialização, para poder garantir ascensão social.⁶

Todavia, a importância sócio-econômica da educação é menor do que se imagina ou se espera. Simplificadamente, podemos dizer que:

- a) a educação não cria empregos produtivos, como pode fazer a economia, principalmente em seu setor secundário;
- b) a educação não reduz a abundância da mão-de-obra, e a preparação para o emprego através da especialização não precisa jamais coincidir com sua geração;
- c) a educação nem sempre consegue desfazer efeitos da pobreza sócio-econômica, tais como a subnutrição, que pode tornar o aproveitamento escolar muito reduzido.⁷

Os dados acima chegam a insinuar que, no plano *sócio-econômico*, a falta de educação não parece ser a questão mais grave. Mais grave certamente é a falta de dinamismo econômico, quando a atividade industrial absorve parcela muito pequena da mão-de-obra disponível, restando uma excessiva absorção no setor primário arcaico e no setor terciário inchado. Ao mesmo tempo, havendo dinamismo econômico, a falta de educação não parece implicar um possível tolhimento expressivo do crescimento de São Paulo, bem como a situação interessante de Santa Catarina, que, tendo talvez nível educativo básico melhor, nem por isto se tornou mais desenvolvida do que outros Estados economicamente mais produtivos.

Assim, na ótica *sócio-econômica*, a variável emprego/renda é mais decisiva, porquanto esta é mais apta a garantir uma educação mais elevada, do que o contrário.⁸ A própria seletividade do sistema educacional pa-

rece falar claro. Chegam à oitava série do 1º grau no máximo uns 20% da clientela inicial e não é difícil mostrar que esta seleção é principalmente econômica. De igual maneira, o crescimento ínterpestivo do ensino superior na última década, principalmente da instituição de ensino superior privada, mostraria a força econômica das camadas privilegiadas, capazes de impor ao país um ritmo mais acelerado de gastos com a educação superior do que com a educação básica.⁹

É muito comum a perspectiva ingênua, segundo a qual a profissionalização garantiria em si o acesso ao emprego. Embora isto possa acontecer, é fácil perceber que a profissionalização somente alcança ser efetiva, se houver na economia a geração adequada de emprego. Caso contrário, o excesso de profissionais concorre para a depressão salarial, como já é o caso de muitas conclusões universitárias. Ademais, avoluma-se a percepção de que as empresas facilmente dispensariam as escolas, se o produto delas fosse apenas profissionalização, já que possuem muitos outros meios de suprir tal necessidade. Para elas, interessa em primeiro lugar o "adestramento" para executar o trabalho e assim aumentar a produtividade, excetuando-se, é claro, aquelas poucas funções que demandam criatividade e inteligência administrativa.¹⁰

Por outra parte, é impossível deixar de reconhecer que a pobreza afeta profundamente o desempenho escolar, seja através dos efeitos da subnutrição, seja através da necessidade de trabalhar compulsoriamente o dia todo, seja através do possível desinteresse por conteúdos não diretamente vinculados à sobrevivência material.

A educação, no entanto, encontra na profissionalização apenas uma de suas facetas importantes. É central igualmente a dimensão da *socialização*, em seus aspectos negativos e positivos. De modo geral, acentuam-se os aspectos negativos da reprodução social, traduzidos principalmente através da tendência de cristalizar as desigualdades sociais.¹¹ Ou seja, a educação não é somente um

⁵ UNESCO/CEPAL/PNUD, La educación y los problemas del empleo, Informes Finales 3, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Octubre 1981. A.C. de ANDRADE, Coordinación del sistema formal de educación con el de formación profesional em países de América Latina, OEA-CINTERFOR, Estudios y monografías, nº 34, Montevideo 1978.

⁶ C. SALM, Escola e Trabalho, Editora Brasiliense, São Paulo, 1980.

⁷ P. DEMO, Educação, cultura e política social, Editora Fundação Padre Landel de Moura - FEPLAN, Porto Alegre, 1980.

⁸ P. DEMO, Desenvolvimento e política social no Brasil, Editora Tempo Brasileiro, Rio, 1978.

⁹ P. DEMO, Educação e cultura em perspectiva social, Editora FEPLAN, Porto Alegre, 1982; cfr. capítulo sobre "formação superior e trabalho".

¹⁰ C. SALM, Escola e Trabalho, op. cit.

¹¹ P. BOURDIEU & J.C. PASSERON, A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino, Editora Francisco Alves, Rio, 1975. B. FREITAG, Escola, Estado e sociedade, Editora Moraes, São Paulo, 1980. J.C.G. DURAND (org.), Educação e hegemonia de classe - as funções ideológicas da escola, Zahar, Rio, 1979. C. NUNES, Escola &

processo de "adestramento" universal, que molda as pessoas às expectativas do sistema e procura fazê-las comprometer com a manutenção da ordem, mas é igualmente a maneira de resguardar os privilégios através das reservas qualitativas: ao pobre, uma educação pobre; ao rico, uma educação privilegiada. Tal tendência é tão notória que o próprio ensino público gratuito, quando de bom nível, é ocupado principalmente pelos privilegiados do sistema, como é o caso crônico da universidade: os privilegiados estudam gratuitamente, os outros pagam por um ensino privado de baixa qualidade.

Mas há também os aspectos positivos, ligados à transmissão de conhecimentos, de informação, de habilidades, e assim por diante.¹² Embora por vezes de forma ingênua, esta faceta costuma receber relevo considerável, porque constitui em geral o prisma através do qual as famílias entendem educação. Os filhos vão à escola em busca de instrução, de saber e até mesmo de erudição, em contraposição àqueles que permaneceriam na ignorância. E isto a escola pode de fato oferecer, no que lhe cabe um papel importante de fator modernizante da sociedade, condensando uma função básica, a saber, da aprendizagem. Aprender é uma atividade essencial da vida e, embora se possa aprender da vida mais do que da escola, esta pode ser fonte efetiva de aprendizagem. Simplificadamente, é viável afirmar que a escola perfaz a papel fundamental de instância informativa, algo necessário para enfrentarmos a vida moderna.

É importante reconhecer, contudo, que nesta função a escola tende a ser suplantada pelos modernos meios de comunicação, que são capazes de instruir melhor que ela. Constitui uma fonte importante de transmissão de conhecimento, o que lhe confere relevância incontestável, mas não é insubstituível de todo. Sem pender para a posição extremada da desescolarização total da sociedade, é mister reconhecer que há concorrentes reais neste campo.¹³

Todavia, ao lado do que chamamos muito sumariamente de ótica sócio-econômica e de ótica socializadora, existe pelo menos uma terceira e que nos parece mais essencial e possivelmente insubstituível: a ótica da formação. É uma ótica especificamente política, não necessariamente ligada à escola, mas comprometida com o processo de formação da cidadania, para a qual a dimensão cultural é ingrediente central. Educar é certamente também preparar recursos humanos; é mais ainda socializar; mas é principalmente e no âmbito formar, ou seja, desenvolver as potencialidades de criação e de participação da pessoa e da sociedade. Nisto, a educação é insubstituível e variável essencial do desenvolvimento.

3. Educação e participação

Poderíamos resumir a falta que a educação faz a uma pessoa analfabeta ou com escolaridade insuficiente na privação de condições satisfatórias para desabrochar a cidadania.

O cerne da cidadania não pode ser ligado a ideologias específicas de democracias concretas, porque são apenas propostas possíveis e relativas, mas ao objetivo geral de participação sócio-econômica e política, acima e apesar dos sistemas vigentes.

É importante perceber o teor deste tipo de relação entre educação e participação. Não é mecânica, nem automática. Por mais que se possam acumular indicações de que povo educado é povo livre, as ciências sociais são incapazes de traduzir uma férrea necessidade entre educação e liberdade. Não é difícil, ao revés, perceber igualmente que, para ser democrata, não é indispensável saber ler. As ideologias mais bizarras são forjadas geralmente por intelectuais, ou seja, por pessoas altamente escolarizadas, como é o nazismo, o autoritarismo, o racismo, o imperialismo, etc.

Talvez seja útil distinguirmos neste campo duas dimensões principais: a *formativa* e a *cultural*. A educação como *formação* é um projeto fortemente humanista, calcado na criatividade e na potencialidade da pessoa e da sociedade, fomentando de forma natural o cultivo do espaço de participação. Entende o educando como componente principal do processo de formação de um sujeito de direitos e deveres, capaz de se autodefinir e de se posicionar criativamente frente ao mundo e à sociedade. É neste sentido que se afirma: mais que preparar recursos humanos para o sistema econômico, a educação busca formar cidadãos. A ótica do trabalho não é suprimida, porque faz parte da vida do cidadão, mas coloca-se o trabalho como consequência da cidadania, não o contrário.¹⁴

A educação como realização *cultural* passa a ser decorrência do processo cultural, entendido este como o formador da identidade comunitária e contexto da autopromoção.¹⁵ A noção de cultura não pode restringir-se à sua dimensão clássica, da elite, do ócio e da arte. Sem desmerecê-la, o mais importante é apanhar o processo de formação de um povo, para surpreendermos os traços característicos de sua criatividade histórica e as potencialidades de seu futuro, visando à capacidade de definir e de realizar o desenvolvimento que lhe convém. Assim, esta noção de cultura recobra facilmente o espectro motivador da participação e passa a ser o quadro natural de referência da educação. Esta será impositiva, estranha e agressiva se não souber respeitar a cultura comunitária e as potencialidades existentes.

dependência — o ensino secundário e a manutenção da ordem, Editora Achiamé, Rio, 1980. M. de L.C.D. NOSELLA, As mais belas mentiras — a ideologia subjacente aos textos didáticos, Editora Moraes, São Paulo 1980. W.G. ROSSI, Capitalismo e educação — contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista, Editora Cortez & Moraes, São Paulo, 1978.

¹² W.E. GARCIA (coord.), Inovação educacional no Brasil — problemas e perspectivas, Cortez Editora, S. Paulo, 1980. UNESCO/CEPAL/PNUD, El cambio educativo — situación y condiciones, Proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Informes Finales 2, Agosto 1981.

¹³ I. ILLICH, Sociedade sem escolas, Editora Vozes, Petrópolis, 1979.

¹⁴ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS — INEP, A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71, Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1982: cfr. capítulo sobre "trabalho, concepção de trabalho e educação", p. 11 ss.

¹⁵ P. DEMO, Dimensão cultural da política social, texto escrito para a UNESCO, Dezembro de 1981, Brasília, mimeo.

De novo, é mister repisar que a relação cultural também não é mecânica, nem automática. A cultura é uma referência essencial para qualquer processo participativo, porque participar significa ser capaz de contribuir e tal capacidade se concretiza no produto mais típico do processo histórico de formação de uma sociedade, que é sua cultura. Todavia, há certamente traços negativos em qualquer cultura, por mais que traduza uma característica da comunidade. O machismo, a concorrência, a agressividade, o anonimato etc., são traços muito típicos de nossa cultura, mas nem por isso positivos.

Mesmo assim, não se pode negar que a cultura tem uma força específica, porque molda comportamentos, alimenta ideologias, direciona processos históricos, marca modos de ser e de querer, bem como modos de fazer e produzir. Esta marca, ainda que não gere uma coação necessária e que já seria um atentado à noção de participação, traduz uma tendência histórica de força reconhecida. Assim é a educação: na medida que traduzir uma cultura democrática, não garante necessariamente a democracia, mas arma o ambiente mais propício possível aos processos participativos.¹⁶

Pertencem ao projeto de cidadania componentes tais como:

- a) a noção de *formação*, não de adestramento, de treinamento, de coação;
- b) a noção de *participação*, de *autopromoção*, de *autodefinição*, ou seja, o conteúdo central da política social, entendida como realização da sociedade participativamente desejada;
- c) noção de *sujeito social*, não de objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
- d) a noção de *direitos* e de *deveres*, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação;
- e) a noção de *democracia*, como forma de organização sócio-econômica e política mais capaz de garantir a participação e a realização pessoal e social, não se confundindo necessariamente com nenhum modelo vigente;
- f) a noção de *liberdade*, *igualdade* e *comunidade*, que leva a formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional, com o desenvolvimento, a qualidade de vida e o bem-estar culturalmente definidos, com a satisfação das necessidades básicas e a garantia dos direitos fundamentais;
- g) a noção de acesso à *informação* e ao *saber*, na qualidade de instrumentos de crescimento pessoal e social, bem como de participação sócio-econômica e política;
- h) a noção de acesso a *habilidades* capazes de potencializar a criatividade do trabalho, visto aqui mais como componente cultural, do que simples elemento produtivo.

Vendo-a desta forma, parece-nos que se pode delinear com precisão maior a falta que a educação faz a uma pessoa iletrada, ou seja, a privação de condições satisfatórias para desabrochar a cidadania. Se não a entendermos nem mecânica, nem automaticamente, pode-se afirmar que sem educação não se realiza a libertação de um povo. A história está repleta de exemplos de povos

que "muito educadamente" exploram outros povos, mesmo porque o conhecimento, a ciência e a tecnologia são usados mais para projetos de destruição, do que de participação. Mas este fato mostra apenas que é mister entender educação no contexto do poder.¹⁷

Como filha e muito freqüentemente serva do poder, a educação possui a tendência natural de reproduzir as desigualdades sociais. Por isto mesmo podem ser levianas propostas fáceis de educação participativa, já que somente é realista se entendida como conquista, não como produto tendencial. A participação precisa ser definida precisamente como sua conquista, porque não existe participação dada e definitiva. É da lógica do poder, tender à imposição e à acumulação de privilégios. Como tendência natural, vem primeiro a imposição, assim como o mercado, deixado à sua lógica própria, concentra, não distribui renda: distribuir renda é um fenômeno de conquista participativa, não efeito mecânico ou automático do crescimento econômico.

A educação como formação é essencial, não porque decorra de uma pretensa vocação à magnanimidade, que já seria paternalismo e assistencialismo ingênuos; mas porque, tendendo a sacralizar a imposição, é preciso retomá-la em processo de conquista da participação. A educação como cultura torna-se ainda mais capital, porque significa superar veleidades exortativas e partir para coagular, em comportamentos e hábitos sólidos, processos democráticos.

Nesta linha, pode-se afirmar que a pessoa não educada (formada) está mais exposta à manipulação do poder, à adoção de comportamento imitativo e massificado, ao desconhecimento dos direitos e deveres fundamentais, à insinuação de ideologias estranhas, e assim por diante. Se retomarmos os dados do início deste trabalho, não é difícil perceber que tal situação prejudica o processo de formação da cidadania. Pode transparecer em *dificuldades de realização política*, tais como: vida partidária casuística; populismo e manipulação do voto; temores frente à participação popular; sindicalismo indefinido; baixo teor de organização da sociedade civil. Em *dificuldades de realização sócio-econômica*: política social tímida, compensatória, ou assistencialista; falta de resistência a abusos do poder econômico; falta de proteção ao desemprego e à satisfação das necessidades básicas; descaracterização do processo de desenvolvimento, mais dependente de fora do que criado por dentro. Em *dificuldades de realização cultural*: fraca participação comunitária ou tendência ao assistencialismo estatal; mimetismo científico e tecnológico; falta de memória histórica e tênue identidade nacional, regional ou comunitária.

¹⁶ S.B. AMMANN, Participação social, Editora Cortez e Moraes, S. Paulo, 1977. *Id.*, Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil, Editora Cortez e Moraes, S. Paulo, 1980.

¹⁷ M. GADOTTI, Educação e poder — introdução à pedagogia do conflito, Editora Cortez e Moraes, S. Paulo, 1980. V. P. PAIVA, Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista, Editora Civilização Brasileira, Rio, 1980. M. CARNOY, La educación como imperialismo cultural, Siglo 21, 1978. M. BERGER, Educação e dependência, Editora Difusão Editorial, S. Paulo, 1980.

Conclusão

Para terminar, parece-nos importante acentuar que a ligação entre educação e participação não pode ser reduzida às dimensões concretas de sistemas vigentes, capitalistas, socialistas, ou outros quaisquer. A própria noção de cultura sugere a necessária diversidade de modelos e no fundo o caráter ilimitado de nossas potencialidades formativas. Participação é autêntica utopia: não se realiza por completo, mas constitui-se em ideal imorredouro da sociedade. Toda participação realizada é pouca, frente ao infinito de nossas esperanças formativas. Como o saber, a participação não tem limites, embora não possa ser colocada como variável autônoma ou exclusiva, já

que sem produção material também não haveria o que distribuir. Todavia, a pobreza política não é menor que a sócio-econômica. Ou por outra, a necessidade de participação política é tão infra-estrutural quanto a necessidade de participação material.¹⁸

Talvez pudéssemos sugerir a hipótese de que a economia, de modo geral, cresce apesar dos recursos humanos, mas a sociedade não se desenvolve sem educação.

¹⁸ P. DEMO, Pobreza sócio-econômica e política, Editora Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1980.

TABELA I

Anos de Estudo das Pessoas de 15 anos ou mais - %			
U.F.	Sem instrução e menos de 1 ano	4 anos	5 a 8 anos
Brasil	27.8	21.4	15.9
Maranhão	54.1	10.5	8.1
Bahia	50.3	11.6	9.5
Minas Gerais	27.2	23.7	14.0
São Paulo	15.9	26.2	19.9
Santa Catarina	13.2	36.9	16.7

Fonte: Censo de 80 - IBGE.

TABELA II.1

BRASIL PESSOAS ECONOMICAMENTE ATIVAS DE 10 ANOS OU MAIS, POR ATIVIDADE - %

ATIVIDADE	%	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 ou mais
Total	100	43 796 763	24.7	4.4	7.0	10.0	21.9	15.9	10.2	5.9
Agropecuária e extrativa	31	13 109 415	52.5	6.7	9.5	11.1	15.4	3.8	0.7	0.3
Ind. transf.	16	6 858 598	10.7	3.2	5.8	9.7	29.3	24.7	11.6	5.0
Ind. const.	7	3 151 094	23.6	5.8	10.2	13.9	26.8	13.1	4.2	2.4
Outras industr.	2	665 285	19.6	3.8	7.4	8.9	21.9	15.1	13.8	9.9
Comércio	10	4 111 307	9.5	2.9	5.2	7.8	24.6	27.8	17.9	4.3
Transp. e Comunic.	4	1 815 541	8.4	3.2	6.2	10.2	33.0	23.0	11.6	4.4
Prest. serviços	16	7 089 709	17.7	4.3	7.6	11.5	26.9	19.1	8.5	4.4
Sociais	7	3 044 909	3.3	1.2	2.0	3.8	15.0	16.5	27.8	30.3
Adm. Pública	4	1 812 152	6.2	2.0	3.7	5.9	18.6	23.9	22.6	17.1
Outras	3	1 255 815	6.8	1.5	3.0	3.4	10.2	18.2	37.2	19.2

Fonte: Censo de 80 - IBGE. Total inflado por pessoas procurando trabalho.

TABELA II.2

MARANHÃO PESSOAS ECONOMICAMENTE ATIVAS DE 10 ANOS OU MAIS, POR ATIVIDADE - %

ATIVIDADE	%	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 ou mais
Total	100	1 347 388	57.7	6.9	7.5	7.6	9.2	5.5	4.3	1.2
Agropecuária e extrativa	70	934 550	76.7	7.4	7.6	6.2	4.9	1.0	0.1	0.0
Ind. transf.	4	56 575	37.1	9.8	7.6	10.6	15.3	12.7	5.4	1.0
Ind. const.	4	50 628	26.8	6.7	10.0	12.3	23.4	14.2	5.1	1.4
Outras industr.	1	8 119	28.4	4.6	3.6	13.6	18.6	10.0	14.4	6.9
Comércio	5	67 589	20.0	7.0	8.9	12.9	18.6	17.6	14.2	0.7
Transp. e Comunic.	2	24 441	20.7	4.7	6.3	13.6	27.1	16.6	10.7	0.4
Prest. serviços	7	95 378	26.0	7.2	8.6	14.1	20.6	14.3	8.1	1.2
Sociais	4	51 150	5.3	1.6	2.9	4.2	18.9	19.0	32.0	14.8
Adm. Pública	2	26 250	5.8	0.3	3.9	7.0	15.7	20.1	31.4	15.5
Outras	1	10 448	33.1	3.4	6.3	4.0	11.9	14.5	22.8	4.0

Fonte: Censo de 80 - IBGE. Total inflado por pessoas procurando trabalho.

TABELA II.3

BAHIA PESSOAS ECONOMICAMENTE ATIVAS DE 10 ANOS OU MAIS, POR ATIVIDADE - %

ATIVIDADE	%	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 ou mais
Total	100	3 189 369	49.5	6.3	6.9	7.0	11.3	8.1	8.3	2.5
Agropecuária e extrativa	50	1 567 645	74.2	8.4	7.2	5.2	3.6	0.9	0.3	0.1
Ind. transf.	6	190 735	27.1	3.8	6.2	8.0	16.5	17.4	16.2	4.8
Ind. const.	7	217 263	41.5	6.2	8.3	12.3	19.1	8.1	3.2	1.4
Outras industr.	2	50 764	38.7	5.3	6.1	4.9	16.5	8.8	16.2	3.5
Comércio	8	243 053	18.8	3.9	6.4	8.3	22.1	21.1	17.4	1.8
Transp. e Comunic.	3	106 070	16.4	3.8	6.1	11.3	28.1	19.9	12.4	2.0
Prest. serviços	13	405 144	30.3	6.0	9.6	11.5	19.6	13.1	7.4	2.5
Sociais	6	174 811	5.8	0.8	2.3	3.7	15.5	14.0	39.8	18.0
Adm. Pública	3	85 079	10.4	1.9	4.5	8.2	19.3	20.1	26.0	10.0
Outras	2	61 557	17.9	2.4	3.5	2.1	8.7	12.8	41.7	10.3

Fonte: Censo de 80 - IBGE. Total inflado por pessoas procurando trabalho.

TABELA II.4

MINAS GERAIS
PESSOAS ECONOMICAMENTE ATIVAS DE 10 ANOS OU MAIS, POR ATIVIDADE - %

ATIVIDADE	%	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 ou mais
Total	100	4 721 152	22.7	3.9	8.0	12.6	25.0	14.4	9.5	4.0
Agropecuária e extrativa	34	1 563 672	44.7	5.9	10.7	15.9	18.3	3.3	1.0	0.2
Ind. transf.	11	502 238	7.8	2.7	5.9	9.3	33.1	24.7	13.2	3.1
Ind. const.	10	462 176	18.9	4.8	11.6	16.2	30.2	12.4	3.9	2.0
Outras industr.	2	87 077	16.9	4.7	8.4	15.6	23.9	11.9	13.2	5.4
Comércio	8	393 304	4.4	1.8	4.7	7.7	29.0	29.4	19.4	3.6
Transp. e Comunic.	5	207 562	7.7	3.7	6.4	11.4	36.1	22.0	10.0	2.7
Prest. serviços	17	771 754	18.0	3.6	8.2	13.8	30.5	18.0	6.1	1.8
Sociais	7	337 581	2.5	0.7	1.9	3.8	15.8	15.0	35.0	25.3
Adm. Pública	4	168 871	7.6	1.4	3.9	9.7	23.1	26.7	17.2	10.2
Outras	2	93 859	6.0	0.5	1.2	3.3	15.4	19.5	37.5	16.6

Fonte: Censo de 80 - IBGE. Total inflado por pessoas procurando trabalho.

TABELA II.5

SÃO PAULO
PESSOAS ECONOMICAMENTE ATIVAS DE 10 ANOS OU MAIS, POR ATIVIDADE - %

ATIVIDADE	%	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 ou mais
Total	100	10 489 622	11.3	3.4	6.4	10.1	26.8	21.7	12.1	8.2
Agropecuária e extrativa	12	1 312 524	27.8	6.4	11.7	17.5	24.6	8.7	2.5	0.7
Ind. transf.	30	3 071 483	6.9	2.8	5.2	9.8	30.5	27.2	19.6	6.0
Ind. const.	8	792 915	20.3	5.5	10.8	13.6	28.0	14.2	4.7	2.9
Outras industr.	1	123 790	7.4	3.0	7.6	8.4	29.0	17.0	16.3	11.3
Comércio	11	1 087 269	6.3	2.4	4.4	7.4	26.6	30.5	16.8	5.6
Transp. e Comunic.	4	458 766	5.5	3.2	6.7	9.9	37.1	23.0	9.7	4.9
Prest. serviços	19	1 956 740	13.8	3.7	6.7	10.9	29.2	21.0	9.3	5.4
Sociais	7	709 948	2.8	1.3	1.8	3.8	15.4	16.8	21.5	36.6
Adm. Pública	4	393 905	6.0	2.4	5.5	6.5	20.6	23.0	17.9	18.1
Outras	4	440 299	4.2	1.4	3.6	2.4	9.6	19.8	37.8	29.2

Fonte: Censo de 80 - IBGE. Total inflado por pessoas procurando trabalho.

TABELA II.6

SANTA CATARINA
PESSOAS ECONOMICAMENTE ATIVAS DE 10 ANOS OU MAIS, POR ATIVIDADE - %

ATIVIDADE	%	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 ou mais
Total	100	1 353 090	8.9	2.7	5.7	12.2	39.0	17.9	9.8	3.9
Agropecuária e extrativa	32	427 038	15.2	3.4	7.5	16.6	49.5	6.6	0.8	0.2
Ind. transf.	23	305 185	6.5	2.6	5.3	11.2	41.8	22.8	7.6	2.2
Ind. const.	6	85 396	9.3	3.5	6.4	14.3	44.0	18.7	2.9	1.0
Outras industr.	2	26 414	8.6	1.5	8.7	13.7	27.6	17.3	12.7	10.1
Comércio	8	109 556	2.3	1.8	3.8	8.1	30.1	32.1	18.3	3.1
Transp. e Comunic.	4	46 440	3.3	2.2	3.9	11.5	43.0	24.6	9.8	1.8
Prest. serviços	12	163 093	7.5	2.2	5.8	11.3	36.3	22.4	11.4	3.0
Sociais	7	84 604	1.5	0.6	0.9	4.0	13.1	20.4	32.1	27.4
Adm. Pública	4	52 624	7.8	2.0	4.2	8.6	21.1	19.6	24.4	12.3
Outras	2	28 800	1.1	-	1.5	3.1	9.6	22.4	50.4	11.9

Fonte: Censo de 80 - IBGE. Total inflado por pessoas procurando trabalho.

TABELA III

PESSOAS ENTRE 7 E 14 ANOS NO 1º GRAU, E
ENTRE 15 E 19 ANOS NO 2º GRAU - %

U.F.	7 a 14 anos 1º grau	15 a 19 anos 2º grau
BRASIL	67.4	14.4
Amazonas	55.2	7.8
Pará	59.1	8.9
Maranhão	40.9	6.5
Piauí	47.9	7.0
Ceará	50.0	8.4
Rio Grande do Norte	61.0	10.3
Paraíba	51.2	9.7
Pernambuco	59.1	11.1
Alagoas	43.8	7.4
Sergipe	55.1	8.2
Bahia	46.3	6.5
Minas Gerais	72.3	11.4
Espírito Santo	72.8	14.8
Rio de Janeiro	85.1	23.9
São Paulo	82.4	21.0
Paraná	70.6	14.1
Santa Catarina	74.5	13.6
Rio Grande do Sul	80.8	17.9
Mato Grosso do Sul	68.3	10.2
Mato Grosso	65.6	7.3
Goias	65.8	9.8
Distrito Federal	91.8	27.6

Fonte: Censo de 80 - IBGE