

O quadro educacional agravou-se devido à redução dos recursos investidos no ensino fundamental obrigatório que, na década de 70, atingiram os menores índices no país. Para contornar a situação de crise, o governo federal instituiu um tributo complementar, o salário-educação, que permanece até hoje como a principal fonte de financiamento das despesas com o ensino fundamental, centralizando-o rigidamente de modo a garantir o controle das negociações, quase sempre de caráter clientelista, em torno de sua distribuição.

Desde meados da década de 80, vive-se no país uma nova fase do processo de descentralização, na qual redobram-se esforços no sentido de implementar formas de cooperação entre os três níveis de governo, especialmente entre estados e municípios, com o objetivo de reverter os baixos índices de desempenho escolar constatados nos anos 60 e 70.

A pesquisa ora publicada busca avaliar alguns resultados e características desse processo. Partindo de uma delimitação rigorosa dos fenômenos abrangidos pelos conceitos de descentralização, desconcentração e autonomia escolar, bem como do estabelecimento dos parâmetros sob os quais as experiências de descentralização/desconcentração na gestão educacional podem ser consideradas bem-sucedidas, a pesquisa detém-se no estudo de dois casos tidos como emblemáticos: o de Minas Gerais e o de alguns municípios do Rio Grande do Sul. A escolha dos casos deveu-se não apenas ao êxito (segundo os critérios aqui listados) das novas propostas de gestão neles desenvolvidas, mas também ao fato de que tais propostas representam alternativas inovadoras, adaptáveis pela sua generalidade e realidades distintas daquelas que as engendraram.

As experiências aqui avaliadas indicam duas formas distintas de se abordar a questão da descentralização do ensino público. São experiências, portanto, que não devem consubstanciar um receituário aplicável imediatamente a toda e qualquer realidade,

mas servir como parâmetro para a reflexão sobre sucessos e fracassos no âmbito das educativas oficiais.

As duas experiências configuram inovações educacionais na área da gestão e, apesar das diferenças marcantes entre elas, convergem no que se refere aos objetivos mais gerais: a melhoria das condições de trabalho docente e o incremento à participação.

Eny Maia
Pedagoga

VIOLÊNCIA DE GÊNERO: PODER E IMPOTÊNCIA

Heleieth I. B. Saffioti, Suely S. Almeida
Rio de Janeiro: Revinter, 1996. 218p.

Em porcentagem esmagadora dos casos, a violência de gênero ocorre em forma de violência doméstica. Preocupações das sociedades e dos governos têm estimulado pesquisadores que buscam compreender diferentes aspectos dessa brutal metamorfose pela qual o amor pode gerar todos os seus contrários: ódio, violência, espancamentos, lesões corporais, morte.

No caso brasileiro, publicações diversas enriquecem, sem dúvida, nosso conhecimento sobre o tema, e podem *grosso modo* compor dois grandes grupos: por um lado, textos ancorados em dados que divulgam a violência denunciada, ensaiando explicações interessantes, mas sem aprofundar interpretações sobre um quadro que representa ponta de imenso *iceberg* a ser mais bem investigado; por outro lado, teses, dissertações, ensaios, inspirados ora na antropologia, ora na psicanálise que tentam compreender o fenômeno.

Neste último tipo de texto a mulher pode aparecer como vítima passiva diante de um algoz implacável, armadilha teórica sedutora, sem dúvida. Na ânsia de escapar a essa visão unilateral, alguns estudos se propõem a captar o outro lado da relação para compreender como se dá o que con-

sideram a "comunicação" pela violência, armadilha ainda mais perigosa, uma vez que o pesquisador se arrisca a reproduzir, de forma sofisticada, crenças do senso comum disseminadas no imaginário social, e que podem ser resumidas numa das frases mais nocivas que a ideologia machista já produziu no país: "Mulher gosta de apanhar".

Refletir sobre violência doméstica implica, portanto, perigos teóricos sem fim, que não invalidam as contribuições mas provocam perplexidades.

Pois bem, estamos diante de um livro que consegue ultrapassar tais armadilhas e resvalar em algumas delas, sem sucumbir a nenhuma das "facilidades" com as quais elas costumam seduzir.

Para tanto, suas autoras se armaram de rigoroso referencial teórico, cuja discussão cobre um terço do texto, tecendo aí o que Castells chamaria o "campo teórico" da investigação — já que toda metodologia e grande parte dos dados já aparecem iluminados por algum tipo de interpretação. Iniciam, portanto, essa primeira parte da obra, com um doloroso "quadro epidemiológico" — dados sobre espancamento de mulheres e outras formas de violência de gênero em diferentes países. Paralelamente vão tentando explicações a partir de um quadro teórico que vai de Guattari a Bourdieu, passando por importantes teóricas feministas como Nancy Chodorow. Pode-se observar então a violência atravessando todas as classes sociais e culturais (etnias e/ou nações) e ocorrendo em qualquer espaço, uma realidade carregada das mais ínguas relações de gênero, chocante pela impunidade. Recusando-se ao reducionismo, o texto passeia por várias teorias, ora desconstruindo-as, ora reconstruindo-as e vai desvelar a violência como expressão de impotência daqueles que pretendem estar "defendendo sua imagem pessoal porque não se reconhecem como indivíduos significativos".

As autoras se negam a qualquer *design* do perfil do espancador, já que a violência está inscrita na organização social de gêneros e funciona como técnica de enquadramento da (in)submissão feminista.

Como já sugerido, as reflexões não são apenas teóricas. Elas partem dos dados gerais do país e do mundo e guiam em torno de pesquisa específica que envolveram dois anos e colheram entrevistas com 106 vítimas, dez agressores, 68 policiais e dez assistentes sociais.

A segunda parte do livro traz encontro com o concreto. Três histórias de vida são analisadas em profundidade e as abstrações teóricas da primeira parte vão se concretizando em quadros expressivos do cotidiano. Na esfera do particular surgem mulheres por inteiro, cada uma por sua vez, com suas especificidades, enquanto as autoras ultrapassam o fato "generalizante" (rotinização da violência) para situar possibilidades e diversidades que marcam relações. Nas tentativas de enfrentar/modificar/resistir/escapar a seus torturadores, as mulheres criam "novos destinos de gênero" singularizados dentro dos labirintos que seus espancadores constroem para impedir-lhes a autonomia.

Mesmo rompendo a relação, algumas permanecem limitadas pelas ameaças de ex-companheiros que a sociedade e o Estado deveriam coibir. Outras continuam amando seus algozes. Em vez de afirmar que são masoquistas, devemos compreender suas carências. Muito inteligentemente, as autoras escolheram um caso no qual a suposta vítima atira em seu torturador. É óbvio que se gostasse de ser espancada não o mataria.

Pelos três casos perpassam, como num gigantesco caleidoscópio, fatores que se arranjam e rearranjam sugerindo dinâmicas específicas: o aprendizado da violência nas famílias de origem, as carências afetivas, a impotência/onipotência feminina, a potência/onipotência masculina, as repre-

sentenças do passado, as incertezas do futuro, a morte como possibilidade.

Toda a abordagem científica autêntica trabalha no sentido de destruir mitos comprometidos com a dominação. A mulher espancada desperta piedade, mas é vítima das ambigüidades produzidas pelos mitos que envolvem as relações de gênero. Num primeiro momento a sociedade se revolta contra o algoz, mas ao ouvir seu discurso autojustificador, concede que realmente algumas mulheres "provocam". Conclusão apressada de senso comum e que até contamina algumas teses acadêmicas: mulheres em processos de masoquismo explícito constroem suas relações tecendo liames de violência que acabam se tornando a forma de comunicação por excelência do casal. São mitos — "falas escolhidas pela História", diria Barthes — que se expressam em peças de teatrólogos famosos e em muitas obras literárias.

Ao mostrar que as "cenas (violentas) de um casamento" são os embates resultantes da não-submissão da mulher aos enquadramentos do gênero, da sua heróica resistência à prepotência ou da defesa desesperada da sua identidade, as autoras contribuem para derrubar um dos mais perniciosos mitos do imaginário popular e colocam a violência constitutiva das relações de gênero sob enfoque verdadeiramente científico.

Dulce Whitaker

Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNESP - Araraquara

PEDAGOGIA, PEDAGOGOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BUSCA E MOVIMENTO

Iria Brzezinski

Campinas: Papirus Editora, 1996. 244p.

Os pesquisadores do tema formação de educadores têm em mãos uma preciosa obra de consulta, seja do ponto de vista histórico seja do ponto de vista analítico.

Trata-se do livro de Iria Brzezinski *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. A autora serviu-se de sua larga experiência de professora e pesquisadora nos vários níveis de ensino, de presidente por dois anos da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e de ativa participante dos movimentos e organizações do campo educacional, para realizar uma minuciosa pesquisa documental sobre a formação de professores no Brasil. O resultado é agora divulgado neste livro composto de três capítulos, que passa a figurar como obra obrigatória de consulta de todos os interessados em políticas e propostas de formação dos profissionais do ensino.

A autora cuida de situar historicamente os dois focos de sua pesquisa: a evolução do curso de pedagogia do início dos anos 30 até o final da década de 70 e a memória do movimento de reformulação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas a partir dos anos 80. Mas, não faz apenas história; ao longo do texto são feitas análises e avaliações críticas que evidenciam o posicionamento e o compromisso com as questões estudadas.

O capítulo 1 apresenta detalhadamente a história do curso de pedagogia em três momentos: a institucionalização dos estudos pedagógicos em nível superior, na década de 30, impulsionada pela expansão da escola normal e dos cursos pós-normais; a regulamentação do curso de pedagogia em 1939 como integrante da Faculdade de Filosofia; a criação das faculdades de educação e dos institutos de "conteúdos específicos", no período 1968-69. No capítulo 2, a autora contextualiza o surgimento, por volta dos anos 80, da mobilização dos educadores contra a política educacional tecnicista do regime militar e analisa a trajetória desse movimento social pela sua formação no que diz respeito à organização e ações no quadro político-institucional e científico. No capítulo 3, é refeito o percurso da investigação para assinalar avan-

ços, refluxos, contradições e tendências que marcam a história dos estudos pedagógicos em nível superior no nosso país, operando a imbricação dos temas abordados nos capítulos anteriores sobre a questão central do estudo, a identidade científica da pedagogia e a identidade profissional do pedagogo.

O livro traz aos estudiosos do tema contribuições bastante interessantes. Reúne e sistematiza elementos históricos obtidos do material bibliográfico existente e do que foi coletado pela própria autora, oferecendo informações de conjunto sobre a história da formação de professores, possibilitando o acesso a estudos e pesquisas sobre o tema, ainda pouco divulgados. Reproduz o percurso completo do movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores a partir de dentro, ou seja, a autora faz suas análises e reflexões na condição de participante ativa e de defensora das propostas do movimento, possibilitando a outros pesquisadores o desvelamento de suas contradições, dificuldades e até eventuais equívocos cometidos. Recuperamos o papel desempenhado por outros movimentos de educadores, tais como a ANDE, ANPEd, CEDES, como integrantes de movimentos sociais encetados contra a política educacional da ditadura militar e em favor da escola pública e da valorização dos profissionais do ensino. Apresenta dados e interpretações a partir de caminhos ainda pouco explorados ou posições pouco divulgadas referentes à definição de políticas de formação de professores, estruturação das faculdades de educação, organização de currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura, bem como analisa o papel da USP, UnB e comissões oficiais na formulação de concepções políticas e diretrizes sobre a questão. Aponta pistas de investigação aos que se propuserem a dar continuidade ao estudo do tema.

O trabalho de Iria Brzezinski propõe-se, assim, a oferecer elementos históricos e analíticos para a busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos

de formação de professores e a redefini-lo em razão de uma identidade profissional do educador. Em outras palavras, se propõe desvendar os meandros e impasses ligados à formação dos profissionais da educação, à especificidade do curso de pedagogia, aos embates entre a qualificação acadêmica e pedagógica que envolve os cursos de licenciatura, temas mais do que oportunos em nosso país, onde educação confunde-se com ensino, sistema educacional com sistema escolar, pedagogia com métodos e técnicas de ensino, formação pedagógica com formação metodológica.

A autora mostra conhecer bem o terreno em que se formulam essas questões e os impasses que vêm dificultando as respostas, desde que se instalaram as primeiras experiências de cursos pós-normais no início do século. E o percurso de seu estudo acaba por evidenciar que, apesar das oscilações da legislação, o curso de pedagogia foi sempre considerado um curso de formação de professores, posição que o movimento de educadores não fez mais que ratificar. De fato, já no início do livro, se lê que "as raízes do curso de pedagogia encontram-se na Escola Normal" (p.29). Mais à frente, a autora ressalta a afirmação de Valnir Chagas de que a identidade do curso de pedagogia encontra-se no projeto da Escola de Professores do Instituto de Educação da UDF criada por Anísio Teixeira em 1935 (p.36). Ao criticar o sistema de formação de professores da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada em 1939, destaca como negativa a destinação da seção de pedagogia (um dos cursos da Faculdade de Filosofia) para formar técnicos de educação (não-docentes) e professores secundários e normalistas, por confundir a identidade do curso e turvar sua especificidade. Sobre isso, afirma que "a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com as áreas do conhecimento de outras licenciaturas, conduziu a distorções no curso de pedagogia, as quais até hoje interferem na sua organização curricular" (p.45). Além disso, aponta a legislação desse pe-