

# PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA UMA SOCIEDADE PLURAL \*

CHAI HON-CHAN

\* Traduzido por Leonidas Gontijo de Carvalho do original em inglês "Planning education for a plural society". Publicação do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIEPE), na série Fundamentos do Planejamento Educacional.

Copyright © UNESCO. 1971. Reprodução proibida.

## FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

### Títulos da Série

1. Que é planejamento educacional?  
*P. H. Coombs*
2. Os planos de desenvolvimento da educação e o planejamento econômico e social.  
*R. Poignant*
3. Planejamento educacional e desenvolvimento de recursos humanos.  
*H. Harbison*
4. O planejamento e o administrador educacional.  
*C. E. Beeby*
5. Contexto social do planejamento educacional.  
*C. A. Anderson*
6. Custos dos planos educacionais.  
*J. Vaisey, J. D. Chesswas*
7. Problemas da educação rural.  
*V. L. Griffiths*
8. Planejamento educacional: função do consultor.  
*Adam Curie*
9. Aspectos demográficos do planejamento educacional.  
*Ta Ngoc Chau*
10. Análise do custo e das despesas da educação.  
*J. Hallak*
11. A profissão de planejador educacional.  
*Adam Curie*
12. Condições para o êxito no planejamento educacional.  
*G. C. Ruscoe*
13. Análise de custo-e-benefício no planejamento educacional.  
*Mauren Woodhall*
14. Planejamento educacional e juventude desempregada.  
*Archibald Callaway*
15. Política de planejamento educacional nos países em desenvolvimento.  
*C. D. Rowley*
16. Planejamento educacional para uma sociedade plural.  
*Chai Hon-Chan*
17. Planejamento do currículo para escola primária em países em desenvolvimento.  
*H. W. R. Haves*
18. Planejamento de assistência educacional para a segunda Década de Desenvolvimento.  
*H. M. Phillips*
19. Estudo no estrangeiro e desenvolvimento educacional.  
*William D. Carter*
20. Planejamento educacional realístico.  
*K. R. McKinnon*
21. Planejamento educacional e desenvolvimento rural.  
*G. M. Coverdale*

## PREFACIO

Era inevitável que uma atividade pública tão complexa quanto o planejamento educacional sofresse uma série de simplificações exageradas. Mesmo quando a tarefa cabia inteiramente aos educadores, sua orientação oscilava amplamente, no decorrer dos anos, entre os ideais da disciplina acadêmica e o desenvolvimento da própria criança. A entrada dos economistas no cenário, uma década atrás, acrescentou nova dimensão ao planejamento educacional, mas mesmo eles dividiram-se em dois grupos, ao tomarem respectivamente a mão-de-obra e o custo-benefício como elementos de orientação. Toda escola de pensamento, polidamente, acatou as idéias das demais, mas depois, para evitar complicações, começaram a ignorá-las completamente. Entrementes, os sociólogos, postados a uma distância mais segura, adicionaram sua quota de embargos, e os analistas de sistemas, que chegaram depois, apresentaram novas técnicas e pressagiaram novas complexidades. Não é de admirar muito que administrador ou político, academicamente simples, ficasse confuso em sua tentativa para equilibrar pretensões rivais, mas tanto um como o outro foi hábil bastante para prever que, durante a década de 70, os cientistas políticos participariam do planejamento educacional tão sistematicamente como o fizeram os economistas na década de 60, e que eles poderiam muito bem prejudicar qualquer equilíbrio precário que houvesse sido conseguido.

Neste ensaio, Chai Hon-Chan começa a fazer justamente isso para países de determinado tipo. Mostra que, numa sociedade plural, considerações puramente políticas talvez, vez ou outra, tenham que ter precedência sobre a "maximização" (com que facilidade termos outrora estranhos fluem agora da pena do educador!) do desenvolvimento do indivíduo, dos padrões acadêmicos, do suprimento de mão-de-obra e dos retornos econômicos dos gastos públicos.

Admitimos muito facilmente que a educação constitui um dos meios primordiais para trazer a união a uma sociedade plural e que quanto mais vantagens as pessoas, nessa sociedade, obtiverem dela, tanto melhor será; Chai, entretanto, demonstra que, na verdade, ela pode agravar as tensões raciais se dá às pessoas de determinado grupo étnico vantagens econômicas ou políticas que outro grupo considera injustiça. Isso deixa o planejador educacional, num país de raças misturadas com uma responsabilidade singularmente pesada. A primeira vista, pareceria que o velho "slogan" de "igual oportunidade de educação para todos" solucionaria a questão, mas pesquisas recentes provaram que grupos

raciais ou sociais diferentes podem mostrar — por motivos não relacionados a dotes intelectuais ou naturais — capacidades sobremodo diferentes para aproveitar-se de oportunidades educacionais aparentemente iguais. Técnica e politicamente, o planejamento educacional torna-se mais complexo quando visto com mais clareza.

O Dr. Chai não poderá afirmar que tornou mais fácil a tarefa dos planejadores, mas contribuiu para que alguns deles se abstivessem de simplificações exageradas, as quais têm sido o mal de muito planejamento educacional. Dados seus conhecimentos e treinamento, acha-se perfeitamente habilitado a dar seu parecer. Ele nasceu na Malaia, estudou numa escola anglo-chinesa e formou-se, como professor, numa faculdade malaia de treinamento, na Inglaterra. Graduou-se na Universidade de Adelaide e, após lecionar na escola secundária e na Universidade de Malásia, doutorou-se em planejamento e administração educacional na Universidade de Harvard; fez seu trabalho de campo na Guiana sobre o assunto deste opúsculo. Durante sua estada ali, lecionou na Universidade e auxiliou o Ministério da Educação no treinamento de professores e na preparação de um trabalho para o Banco Mundial. É agora professor conferencista e diretor da Faculdade de Educação, na Universidade da Malásia. Sua publicação mais conhecida é uma obra de caráter histórico, *The development of British Malaya, 1896-1909*, mas escreveu muito sobre educação e, atualmente, está trabalhando numa monografia, *Education and Modernization in South-East Asia*, e num livro *Education and National Development in Plural Societies*.

Talvez a autoridade de Chai em falar sobre esse tópico advém de ele ter passado a maior parte de sua vida numa sociedade plural, no sudeste da Ásia, e um movimentado ano em outra nas Índias Ocidentais. Embora etnicamente pertença a uma forte minoria, evidentemente se considera, antes de tudo, um indonésio. A parte a indicação dada por seu nome, ninguém que lesse este opúsculo adivinharia a origem étnica de seu autor. Contou-me ele que, quando rapaz, durante a ocupação da Malásia, por ocasião da guerra, ganhava duramente a vida, às vezes, levando em trens incrivelmente superlotados, grandes cestas de ovos, de sua terra, no interior, para Cingapura, onde havia escassez de alimentos. Se se pode julgar pela habilidade e sutileza com que trata neste ensaio de delicados problemas políticos, estaria disposto a apostar que jamais quebrou um ovo.

C. E. Beeby  
Coordenador Geral desta série

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, impérios desmoronaram-se sob o choque de uma guerra mundial bem como sob a pressão de povos vassallos que sustentavam suas aspirações nacionalistas. Na esteira da desintegração das estruturas das antigas potências emergiram as novas nações da Ásia, África e do Novo Mundo, envolvendo mudanças fundamentais nas identidades e lealdades de grupos, e trocando os antigos e conhecidos laços de união tribal ou comunal por novos e estranhos símbolos de nacionalidade. Mas a consecução da independência política não criava *ipso facto* uma nação: os novos chefes nacionalistas apenas herdavam o *arcabouço* para ela. E, a partir disso, sua tarefa seria fortalecer o *arcabouço* e *construir* uma nação, reunindo os diferentes grupos tribais e as minorias étnicas na reconstrução de uma sociedade *nacional*.

O modelo ideal de uma nação parecia ser um só povo, uma só língua e uma só cultura, fundidos por uma experiência histórica comum e estabelecidos tradicionalmente num território bem definido. A isso poder-se-iam acrescentar a raça, a religião e um sistema econômico comum. Não é de surpreender que, das novas nações, poucas eram as que se ajustavam a esse modelo, pois haviam sido moldadas ao acaso pelos acidentes e imperativos da expansão colonial. O colonialismo apenas reuniu sob seu jugo povos negros, pardos e amarelos que falavam línguas diferentes e observavam estranhos costumes.

Nos primeiros entusiasmos com a independência política, lançaram-se programas de desenvolvimento, de vários graus de aprimoramento, pois acreditava-se firmemente que o desenvolvimento econômico forneceria uma base concreta para se construir uma nova nação. Como se considerava que a educação exerceria papel importante nesse processo, providenciaram-se ou ampliaram-se facilidades para a escolarização em massa. Seria, pois, questão de tempo para que todos esses esforços dessem frutos a que a nação, de nome, viesse a tornar-se realmente uma nação.

Mas acontecimentos recentes em algumas dessas novas nações, notadamente na Guiana, Nigéria e Malásia, têm posto em evidência problemas de tensões e conflitos de ordem étnica ou racial. O que é significativo, cada um desses três países não é absolutamente o mais atrasado: o produto nacional bruto *per capita* da Nigéria é mais elevado que o da Índia, do Paquistão ou da China; o da Guiana é mais elevado que o da maioria dos países africanos, e o da Malásia figura entre os três mais altos no sudeste asiático.

A guerra civil na Nigéria e os conflitos raciais na Guiana e Malásia, juntamente com os sinais de forças centrífugas em ação, em outros países em desenvolvimento na África e no sudeste da Ásia, têm levantado dúvidas quanto à viabilidade política de sociedades plu-

rais. Em cada caso, o conflito esteve ligado à mudança social e política causada pelo desenvolvimento firme, se bem que lento, da economia. Tem-se a impressão de que o desenvolvimento econômico cria tensões que podem afetar seriamente, ou mesmo romper, o arcabouço político dessas nações. Como poucos deles possuem unidade de língua, cultura e raça, poder-se-ia esperar que atuassem politicamente com eficiência para sobreviver às tensões e pressões de crises domésticas e regionais?

A esta altura, talvez se pergunte o que isso tem a ver com o planejamento educacional, e em que isso diz respeito ao planejador e ao administrador educacional.

Podemos responder a essas perguntas considerando algumas das expectativas correntes da educação como instrumento de desenvolvimento nacional ou de formação de uma nação em países em desenvolvimento em geral.

Reconhece-se a educação formal e secular nos países em desenvolvimento como o principal instrumento de transformação social, desenvolvimento econômico e modernização política, através do desenvolvimento de recursos humanos. Políticos e dirigentes, em seus discursos, freqüentemente acentuam a importância da educação na formação da nação e na promoção da unidade nacional. Acredita-se tão firmemente na relação causal entre a educação formal e o desenvolvimento econômico que os novos líderes nacionalistas encaram naturalmente a educação como a chave para solução de seus problemas políticos, econômicos e sociais.

Como se considera o atraso econômico a barreira fundamental ao rápido desenvolvimento social e político, a preocupação dominante tem sido, até agora, procurar atingir um PNB maior e uma renda *per capita* mais elevada para o povo. Mas o desenvolvimento econômico, à semelhança de outras transformações sociais, ocorre em núcleos e centros que demonstram altos índices de mudança, de sorte que, conquanto o PNB se torne maior, não se segue necessariamente que a renda *per capita* se eleve igualmente por todas as camadas ou seções da população. Na realidade, o crescimento econômico pode produzir desigualdades e desequilíbrios entre camadas da sociedade e entre localidades geográficas. Os centros urbanos são geralmente o cenário de rápidas transformações sociais, e novas indústrias tendem a concentrar-se neles. A industrialização, por mais limitada que seja, beneficia, portanto, principalmente os moradores urbanos, ao oferecer-lhes emprego direto bem como vantagens indiretas por meio dos múltiplos efeitos do desenvolvimento econômico, de modo que, em termos de renda pessoal e serviços de que desfrutar, eles colhem a maior parte dos frutos da modernização. Paralelamente, as facilidades educacionais são mais desenvolvidas nos centros urbanos do que nas áreas rurais. Melhor educação e maiores oportunidades de

empregos mais bem remunerados, combinam-se para dar grande vantagem aos habitantes dos centros urbanos sobre os das áreas rurais.

Considerando-se que, nos países em desenvolvimento, 60 a 90 por cento da população acham-se espalhados pelas áreas rurais de agricultura de subsistência ou de quase-subsistência, as tensões sociais provocadas pelo desenvolvimento econômico podem agravar-se a ponto de ter repercussões políticas. Mas onde a dicotomia rural-urbana coincide com a cisão étnica ou racial, os desequilíbrios econômicos tendem-se a ser vistos como desigualdades raciais. Deste modo, as habituais tensões sociais podem estar carregadas de antagonismos raciais a ponto de se tornarem politicamente explosivas.

Quando essas tensões se operam na luta pelo poder, abre-se o caminho para os conflitos raciais. Parece que o desenvolvimento econômico é inoperante na promoção da união nacional, quando faz com que se amplie o desequilíbrio econômico entre grupos étnicos. O problema, naturalmente, não está no próprio desenvolvimento econômico, porém nas diretrizes e estratégias adotadas. Seja como for, em tal cenário, as realidades políticas de desequilíbrios raciais podem obrigar a adoção de uma política econômica que corrija as diferenças existentes, ou que pelo menos suavize os ressentimentos; essa política, entretanto, pode não maximizar o potencial para o rápido desenvolvimento econômico e é possível, portanto, que atrase o desenvolvimento do país como um todo. Dados os fortes laços entre a educação e o desenvolvimento econômico, poderá haver a tentação de empregar-se o planejamento educacional como instrumento político para equilibrar o poder étnico-econômico.

Neste ponto, podemos fazer uma pausa para considerar a idéia de desequilíbrio nos problemas sociais e econômicos. Desequilíbrio implica desvio de uma norma existente e, inversamente, equilíbrio sugere adesão a essa norma ou padrão. Assim, desequilíbrio econômico numa sociedade multi-racial sugere que o desenvolvimento econômico pendeu em favor de um grupo quer propositalmente, quer por acidente. Os economistas têm debatido bastante as vantagens de um desenvolvimento econômico equilibrado e não-equilibrado; isso, porém, está em relação com as estratégias do desenvolvimento econômico. Tanto quanto sabe o autor deste ensaio, não se tem indicado seriamente que haja qualquer vantagem num desenvolvimento econômico não-equilibrado de grupos raciais numa sociedade plural. Neste contexto, o desequilíbrio econômico em relações raciais sugere uma condição socialmente negativa que deveria corrigir-se por meio de algum tipo de equilíbrio econômico. Evidentemente, qualquer tentativa de fixar um padrão de equilíbrio absoluto criaria mais problemas conceituais do que conseguiria solucionar. Para os presentes fins, a única interpretação significativa que se pode dar ao desequilíbrio é que ele sugere uma participação indevidamente alta, ou indevidamente baixa, nos benefícios econômicos, independentemente da questão do esforço e da produtividade individual ou grupal.

Pouca controvérsia existe quanto a serem os problemas básicos de sociedades multi-raciais mais de ordem econômica do que de ordem racial; mas o que fundamentalmente são conflitos de classes tende a ser sobrepujado e reforçado por diferenças raciais. Não obstante terem os cientistas demolido os mitos mais persistentes sobre raça, pessoas comuns e, às vezes, bem inteligentes, continuam a regular suas atitudes e comportamento social por esses mitos. As diferenças raciais, em si próprias, não são de grande significação nas relações sociais normais mas, quando colocadas no contexto da competição econômica e política pelo poder, assumem enorme importância.

Sob essas condições de rápida mudança, as tensões entre grupos aumentam, e as frustrações tendem a gerar agressão, a qual tem que encontrar uma saída. O alvo da agressão é, geralmente, um rival ou um bode expiatório. Casos recentes de grupos étnicos tomados como bodes expiatórios ilustram como os distúrbios civis, cujas raízes estão nas contínuas frustrações econômicas, podem provocar graves conflitos raciais desproporcionais ao estímulo real.

Na medida em que relações sociais abrasivas se originam de condições econômicas, as quais, por sua vez, têm raízes no processo educacional, são basicamente problemas educacionais. Mitos e preconceitos raciais, as forças impulsionadoras do ódio racial e da agressão, são aprendidos e internalizados por indivíduos e grupos. Por essa razão, o processo educacional está apto a modificar, se não a erradicar, esses mitos e preconceitos.

Para o planejador e administrador educacionais, portanto, a educação, numa sociedade plural, oferece um desafio muito especial. Como principal força impulsionadora, nas transformações sociais e econômicas, a educação poderia ser um poderoso meio para unir os elementos díspares de uma sociedade multi-racial, ou ser um insidioso processo, por efeito se não por intenção, de enrijecer as linhas de divisão e de agravar a tensão existente. Dadas as vantagens de que os centros urbanos desfrutam, o desenvolvimento econômico dará, sem dúvida a seus habitantes, como um todo, uma renda *per capita* maior que a dos habitantes das áreas rurais. Assim como países diferentes têm desenvolvimento desigual, grupos étnicos diferentes, dentro das nações, podem também não ter as mesmas oportunidades ou capacidades de mudança e desenvolvimento, dada a interação das variáveis sociais, econômicas e culturais. A instituição da educação universal como ideal democrático e como investimento econômico pode resultar, de fato, num desenvolvimento desigual entre grupos étnicos, em virtude de suas diferentes capacidades para absorver e utilizar a educação.

A advertência aqui é que o planejamento educacional, destinado principalmente a atender às necessidades relativas à mão-de-obra nas sociedades plurais, nem sempre é francamente um problema de entradas e saídas ("inputs" e "outputs") quantitativas. Quando as

desigualdades sociais e econômicas agravam as tensões étnicas, o processo educacional, se se deixar que siga seu próprio curso natural, poderá — e freqüentemente é o que se dá — reforçar os preconceitos, os temores, a intolerância, a inveja e até o ódio. Essas forças negativas têm suas raízes na maneira com que diferentes grupos étnicos se percebem mutuamente, não como concidadãos ou membros da mesma sociedade que compartilham do mesmo destino nacional, porém como rivais ou intrusos concorrendo, desleal ou inescrupulosamente, por escassas recompensas. As diferenças culturais são encaradas com desconfiança; manifesta-se certo temor ou desprezo pelas diferenças de capacidade econômica; e as aspirações sociais despertam ansiedades patológicas quanto à sobrevivência do grupo. Quando muito, o processo educacional pouco faz para neutralizar as forças socialmente destrutivas da sociedade que jazem no fundo do coração e do espírito dos homens e mulheres, os quais, de um modo ou de outro, através do ambiente do lar e da comunidade, contagiam seus filhos com seus próprios temores e preconceitos raciais com a mesma certeza com que lhes transmitem seus valores sociais e culturais.

Por essas e outras razões, o planejador e o administrador educacional, numa sociedade plural, deve

## 2. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS SOCIEDADES PLURAIS

O conceito de "sociedade plural" é geralmente atribuído a J. S. Furnivall, que o empregou em seus escritos baseados em observações sobre as sociedades coloniais na Birmânia e Java, sob o domínio dos britânicos e holandeses, respectivamente. Elas desfrutavam de uma ordem política relativamente estável; isso, porém, encobria as crescentes antipatias entre grupos, as quais jaziam latentes e eram reprimidas, em parte, pelo generalizado controle da potência colonial e, em parte, pela segmentação social e econômica dos vários grupos raciais. A estrutura da sociedade colonial deu origem à situação a seguir descrita:

Na Birmânia, do mesmo modo que em Java, provavelmente a primeira coisa que chama a atenção do visitante são as diferentes raças que a habitam — europeus, chineses, indianos e os nativos. É, no sentido mais rigoroso, uma mistura de gente, pois eles se misturam, mas não combinam. Cada grupo apega-se à sua própria religião, à sua própria cultura e língua, a suas próprias idéias e costumes. Como indivíduos, encontram-se, mas somente no mercado, na ação de compra e venda. Há uma sociedade plural, com diferentes seções da comunidade vivendo lado a lado, mas separadamente, dentro da mesma unidade política. Mesmo na esfera econômica, há uma divisão ao longo de linhas raciais.<sup>1</sup>

1. Furnivall, J.S., 1948. *Colonial policy and practice*, Londres, Cambridge University Press, p. 304.

aguçar um elenco mais amplo de sensibilidades, do que o rol comum de habilidades administrativas e técnicas de planejamento, se tiver que tratar dos problemas altamente complexos do desenvolvimento de recursos humanos. Evidentemente são os políticos que dão as decisões finais sobre a linha política, mas acontece que o planejador, no decorrer de suas funções normais, pode vir a ser chamado para emitir sua opinião aos dirigentes sobre questões profissionais e políticas. O planejador educacional que deixa de considerar cuidadosamente as tensões sociais e políticas latentes, ao preparar programas de expansão da educação ou de melhorias qualitativas no sistema, pode, inadvertidamente, exacerbar as relações raciais. Desde que uma das habilidades do planejador é a capacidade de prever os prováveis resultados baseados nos pressupostos correntes, deve ele ser capaz de prever as decisões sobre políticas a par dos programas de ação e, portanto, preparar-se para enfrentá-los com soluções apropriadas.

Nas seções seguintes, será feita uma tentativa para desenvolver alguns dos principais pontos apresentados nesta introdução, mas, por necessidade, apenas de modo geral. Para estudos mais detalhados sobre problemas específicos, recomendamos ao leitor os livros citados no fim deste ensaio.

Furnivall assevera que, nas sociedades coloniais do sudeste asiático (e, por inferência, idênticas sociedades na África e na região do Caribe), a mistura de grupos raciais e culturais não era um processo voluntário, mas imposto pela potência colonizadora e por força de circunstâncias econômicas. Era de opinião que o próprio nacionalismo, numa sociedade plural, constituía uma força destruidora, que tendia a demolir e não a consolidar sua ordem social, por falta de uma vontade social comum.

O conceito de pluralismo tem sido, desde então, desenvolvido por vários cientistas sociais, especialmente por M. G. Smith; contudo precisamos não nos prender aos interessantes pontos de um fascinante debate sobre o assunto. Para nossos fins, bastará distinguir entre pluralismo social e cultural, embora na prática um fenômeno implique o outro. O pluralismo cultural geralmente se desenvolve a partir da presença, em dada sociedade, de vários grupos étnicos ou raciais com diferentes tradições culturais. O pluralismo social encontra-se onde a sociedade se acha estruturalmente dividida em grupos de instituições análogas e dúplices, mas culturalmente idênticas, e os grupos se diferenciam em bases não de ordem cultural. Além disso, a sociedade plural tem algumas ou todas as seguintes características: relativa ausência de consenso de valores; relativa presença de conflitos entre grupos mais importantes; relativa autonomia entre partes do sistema social; relativa importância de coerção e interdependência econômica

como bases para a integração social; relativa dominação política de um dos grupos sobre os demais, e primacial importância de relações segmentárias, utilitárias, não-afetivas e funcionalmente específicas *entre* grupos e *laços* totais, não-utilitários, afetivos e difusos *dentro* desses grupos.

Evidentemente, o pluralismo cultural e social é uma questão de grau com tantas variações quantas as sociedades plurais existentes. Se considerarmos a existência de uma língua comum como medida, poderemos colocar a Malásia, Cingapura, Fiji, Birmânia, a ilha Maurício, Ceilão e a maioria dos novos Estados africanos numa extremidade da escala, e as sociedades das Índias Ocidentais — como as que se encontram em Trinidad, Jamaica e Guiana — na outra.

Autores que criticam o modelo da sociedade plural e suas variações, apresentado por M. G. Smith, assinalam que deve haver um núcleo mínimo de valores compartilhados em comum, uma vontade social comum, para que a sociedade se mantenha. Não se pode definir uma sociedade ou sistema social em termos culturais apenas observando a presença ou ausência de traços culturais; é preciso defini-la em termos de ação social. Raymond Smith, por exemplo, critica a ênfase dada a diferenças na sociedade plural, tachando-a de enganosa, pois se concentra em antagonismos raciais e culturais e em conflitos de grupos, ao mesmo tempo que desvia a atenção do processo integrativo que visa à unidade social.

Não há dúvida de que existe um círculo de valores compartilhados em comum entre grupos raciais nas Índias Ocidentais, maior do que nas sociedades plurais do Sudeste asiático e da África, mas, numa situação de conflito, esses valores não acalmam as emoções, nem harmonizam as facções em luta; é o fator racial que se torna crucial na histeria das massas. O forasteiro pode realmente ver que os nativos da Guiana e de Trinidad têm muita coisa em comum, mas o fato incontável é que a percepção que eles têm das diferenças no uso de meios e da consecução dos fins na vida social, econômica e política, exacerba as relações raciais. Os fatos sociais ou políticos não são, por si, evidentes no sentido de que, eles mesmos, proclamam a verdade. O que falseia o pensamento do homem e lhe condiciona as ações é a sua percepção da verdade, baseada em sua compreensão e interpretação dos fatos; e a percepção da realidade social refrata-se através dos prismas de seu condicionamento social, preconceitos e temores. O resultado cumulativo das diferenças percebidas, das frustrações decorrentes de situações reais ou imaginários de preconceito e discriminação, cria pressões que, quando exploradas por demagogos, impelem as massas para a violência racial.

Consideremos os processos históricos que moldaram algumas das sociedades plurais. Variados padrões de economia colonial estabeleceram o arcabouço para a diferenciação ocupacional e especialização econômica de vários grupos étnicos. Nas antigas Índias Ocidentais

britânicas, os escravos libertados, que detestavam as condições de trabalho nos canaviais, estabeleceram comunidades alicerçadas principalmente na agricultura de subsistência. A obra de missionários cristãos logo lhes deu a vantagem inicial da educação moderna, que equipou os negros mais empreendedores e ambiciosos com as habilidades necessárias para se tornarem professores de escolas e funcionários do governo. Daí, foi um curto salto para outras profissões e para os escalões superiores dos serviços públicos em expansão e também para posições administrativas em empresas particulares. Mas, durante muito tempo, o preconceito e a discriminação de cor restringiram-lhes a mobilidade social.

Na Guiana, a emancipação de escravos criou uma escassez de mão-de-obra, e pequenos grupos de portugueses (das ilhas da Madeira) e de chineses foram levados para lá. Depois de cumprirem o contrato de serviços, passaram depressa para o ramo de comércio e daí para outras profissões. Como os indianos orientais foram o último grupo a chegar, seu trabalho era essencial para a prosperidade da indústria açucareira, e a política, portanto, foi mantê-los nos canaviais ou, pelo menos, torná-los dependentes da indústria açucareira para sua subsistência. Diferentemente dos primeiros escravos africanos, que foram sistematicamente destrabalizados, aos indianos orientais permitiu-se, ou encorajou-se, manter sua língua, religião, tradições culturais e padrões de família e parentesco, mas durante longo tempo permaneceram praticamente analfabetos, socialmente atrasados e economicamente muito pobres.

Na África Oriental, os indianos para ali foram levados primeiramente ao fim do século XIX, com o objetivo de construir a estrada de ferro de Nairobi. Findo seu contrato de trabalho, a maioria deles voltou para Punjab, sua terra natal, mas os que se dedicavam ao comércio ali permaneceram e formaram a nova classe capitalista bem como a classe dos funcionários civis subalternos.

Na Malásia, os chineses chegaram primeiro em grande número como trabalhadores contratados para as minas de estanho, e a eles se seguiram comerciantes e pequenos lojistas. Os povoados de mineração que abriram nas selvas acabaram transformando-se em prósperos centros urbanos. A grande maioria de indianos era também formada de trabalhadores contratados, ali trazidos para construir as ferrovias norte-sul da península da Malásia e trabalhar na cultura de borracha que se estava expandindo em fins do século dezenove. Outros indianos de Madras ou Ceilão vieram como funcionários do governo, punjabis vieram como policiais e gujeratis como negociantes de tecidos e armarinho.

Durante aquele período de imigração em massa, a política colonial não era a favor de obrigar ou persuadir os povos indígenas a trabalharem nas plantações em condições idênticas à de escravos. Assim, deixou-se que os malaios, na Malásia, e os fijianos, de Fiji, por exemplo, ficassem entregues à sua ocupação tradicional

na agricultura de subsistência. Leis especiais e acordos políticos entre os britânicos e os governantes indígenas serviram para proteger as tradicionais terras agrícolas dos malaio e fijianos. Conseqüentemente, a maioria dos malaio e fijianos ali se manteve sem que a perturbassem as transformações sociais e econômicas que ocorriam fora de seu modo de vida tradicional.

A experiência dos países acima mencionados sugere que algumas das variáveis mais importantes, que amoldam a estrutura específica de uma sociedade plural, são o método de imigração, o meio em que ele ocorre, o tamanho relativo da população imigrante, as atividades econômicas ou ocupações em que os imigrantes e os elementos indígenas se estabeleceram, ou continuaram, a natureza da política educacional colonial e pós-colonial, e o padrão de desenvolvimento da educação.

Ocorrem, naturalmente, no decorrer do tempo, alterações na estrutura pluralística básica, dependendo da natureza e do ritmo das modificações econômicas e políticas. As alterações estruturais pressupõem mudanças sociais e culturais no interior de cada seção componente da sociedade plural, até ao ponto de desenvolver uma nova cultura sincrética que sirva para ligar duas ou mais seções. Durante um período de tempo muito longo é concebível que cada uma das culturas componentes se dissolvesse completamente e fosse substituída pela cultura sincrética. Mas durante um período curto, como na história das sociedades plurais contemporâneas, a maior parte de cada cultura componente persiste o bastante para deixar intata a estrutura pluralística básica.

Durante as últimas duas décadas, o desenvolvimento político e educacional provocou importantes transformações sociais nas sociedades plurais, principalmente ao acelerar o ritmo da mobilidade social e geográfica e ao ampliar as oportunidades para essa mobilidade. Contudo, a estrutura pluralística fundamental não mudou de maneira significativa. Os cientistas sociais consideram que o processo de modernização acabará estabelecendo grupos de interesses baseados em normas de desempenho e de ordem universal, e que os grupos primitivos, baseados em critérios atributivos e particularistas, desaparecerão. Até certo ponto, isto tem acontecido, mas, ao mesmo tempo, provas empíricas sugerem que a industrialização, longe de romper as velhas estruturas das sociedades rurais, tem que adaptar-se a novos padrões de relações raciais não só entre caucasianos e africanos, como também entre africanos e asiáticos e entre asiáticos de diferentes cores e culturas.

De igual modo, afirma-se que o processo de educação moderna, que cultiva uma perspectiva científica e racional, e a modernização política, que promove a participação das massas nas eleições, enfraquecerão de

tal forma os laços afetivos dos grupos tribais ou étnicos, que estes se reagruparão segundo classes e ideologias. Mais uma vez, porém, a recente experiência de muitas sociedades plurais mostra um registro desapontador. Os partidos políticos em Trinidad, na Guiana, na ilha Maurício, em Ceilão, na Malásia e em Fiji, por exemplo, tendem a ser sustentados, em grande parte, por determinados grupos étnicos, que se deixam levar mais por sentimentos raciais do que pela atração das idéias dos chefes de partidos. Não se nega, com isso, que a maioria dos chefes políticos procura formar a massa de seus adeptos apoiada em fundamentos ideológicos e, na realidade, manter uma frente multi-racial, mas o fato é que as massas continuam a ser agitadas principalmente por questões raciais.

Se nas páginas precedentes se deu indevida ênfase às características negativas das sociedades plurais, isso não se deve a um mórbido interesse por tensões e conflitos. Se demos destaque à raça, não é por aceitarmos as teorias racistas ou acreditarmos em soluções raciais para o que, essencialmente, são problemas de classe e problemas econômicos, e sim porque a raça é, e poderá continuar a ser durante muito tempo ainda, uma variável social e política nas relações entre grupos. O fato doloroso é que muitos das raças negra, parda e amarela que costumavam queixar-se tão amargamente de discriminação, insultos e danos que alegavam sofrer das mãos dos brancos, não são agora completamente inatacáveis em suas atitudes para com outras raças de cor e no tratamento que a elas dispensam. Na medida em que as sociedades plurais são agitadas pelas tensões raciais, sofrem de uma condição mórbida; evitar, porém, o assunto não elimina o mal. Logo depois dos distúrbios raciais na Malásia, em 1969, os chefes políticos admitiram que um sem número de problemas que diziam respeito às relações raciais no país, no passado, tinha sido voluntariamente dissimulado, na esperança de que desaparecessem. A atitude corrente é para que sejam confrontados honesta e francamente de modo que se possam encontrar soluções.

A realidade das relações raciais exige uma análise sincera e racional das causas das tensões e dos conflitos sociais e seu entrelaçamento. Sem soluções viáveis, as sociedades plurais que comumente sofrem de divisões raciais talvez não possam sobreviver às tensões oriundas da transição da tradicionalidade para a modernidade. Neste contexto, a importância da educação está fora de qualquer contestação, mas sua efetividade instrumental em fornecer bases para a integração social e para a síntese cultural depende da política que se seguir e da maneira pela qual o processo educacional seja moldado e acionado para alcançar a união nacional. Parte dessa responsabilidade, pelo menos, cabe ao planejador e administrador educacional.



### 3. O IMPACTO DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NAS RELAÇÕES RACIAIS

A educação secular moderna é essencialmente um desenvolvimento do Ocidente, e os missionários cristãos foram, na maioria dos casos, os pioneiros da educação nos territórios coloniais. Seu objetivo principal, era sem dúvida, converter os nativos à fé cristã; isto, porém, não elimina o fato de eles terem construído escolas e fornecido a milhares de crianças os conhecimentos básicos de leitura, escrita e aritmética, num tempo em que praticamente ninguém se interessava pela educação de povos "atrasados". Nesse processo, os missionários lançaram os fundamentos para os sistemas educacionais modernos nos países em vias de desenvolvimento.

Uma característica universal do desenvolvimento educacional nas sociedades plurais é ter sido efetuado, inicialmente, através da língua "oficial" da potência metropolitana e não através da do povo indígena. Quaisquer que sejam as críticas que se façam contra a imposição de uma língua estrangeira, não se pode negar que o uso da língua metropolitana apressou o desenvolvimento inicial da educação, pois tornou possível usar compêndios e outros materiais educativos, prontamente conseguidos na Metrópole. Isso era especialmente importante em países onde a multiplicidade de dialetos tribais, falados por grupos de pessoas relativamente pequenos, tornava não-econômico desenvolver e empregar qualquer deles para fins educacionais. Constituíam notáveis exceções a Malásia e a Indonésia, onde a instrução primária para os povos indígenas foi instituída com o malaio, o javanês, o batak e alguns dos outros grandes dialetos empregados em várias partes do arquipélago malaio-indonésio.

Qualquer que seja o juízo que os historiadores possam fazer sobre a política educacional das potências coloniais, a educação nas colônias forneceu o catalisador para as transformações sociais, econômicas e políticas que acabaram provocando a emergência de grande número de novas nações na Ásia, na África e no Novo Mundo; mas em alguns casos, ajudou também a formar a estrutura das sociedades plurais conforme as vemos hoje em dia.

Nas antigas Índias Ocidentais Britânicas, os negros figuravam entre os primeiros a receberem uma educação moderna e foram, portanto, os primeiros a alcançar alguma mobilidade social mesmo dentro daquela sociedade colonial altamente restrita. Entre os povos das Índias Orientais, houve a princípio certa desconfiança com relação às escolas das missões, mas quando perceberam que podiam freqüentá-las sem que fosse necessário converter-se de seu tradicional hinduísmo ou islamismo, tornaram-se mais receptivos à educação, especialmente quando ela lhes trouxe recompensas tangíveis em melhores empregos. Mas durante longo tempo seu preconceito contra a educação feminina manteve as mulheres socialmente inferiorizadas.

Nos Estados malaios, os britânicos tinham um acordo com os governantes malaios, pelo qual não haveria interferência nos seus costumes e em sua religião (Islã), não obstante tudo o mais que o administrador britânico tivesse poderes para fazer. Historicamente, isso não teve importantes conseqüências, pois os missionários foram proibidos de fazer prosélitos entre os malaios e, portanto, de criar escolas para eles. Os missionários passaram, então, a empregar suas energias e recursos na disseminação da educação entre os chineses e, em menos extensão, entre os indianos. Como os chineses se encontravam principalmente nos povoados que se estavam desenvolvendo rapidamente, algumas das primeiras escolas de instrução em língua inglesa foram ali estabelecidas. Os chineses, como os indus nas Índias Ocidentais, a princípio encararam com desconfiança as escolas das missões, mas logo dominaram seus preconceitos ao ver as vantagens econômicas de uma educação inglesa. Ofereciam-se oportunidades de emprego nas repartições governamentais e em empresas comerciais para as pessoas que sabiam falar e escrever em inglês. Caso idêntico se deu na África e na Índia.

Os britânicos consideravam os malaios como seus protegidos especiais e criaram para eles, separadamente, um sistema de educação elementar na sua própria língua. A política era perturbar-lhes o menos possível o modo de vida tradicional. Como os malaios eram um povo rural, entregue à agricultura de subsistência, sua instrução elementar adaptava-se principalmente a suas atividades econômicas tradicionais. Essa política era, indubitavelmente, inspirada pela melhor das intenções, mas o efeito foi conservar a grande maioria dos malaios numa condição social e economicamente deprimida. Os que foram recrutados e formados professores para as escolas malaias alcançaram certa mobilidade social dentro de sua própria sociedade, mas mesmo isso foi extremamente limitado visto que sua educação básica raramente ultrapassava o sexto grau.

Quatro sistemas escolares paralelos acabaram sendo criados na Malásia a fim de atender às diferentes necessidades dos grupos étnicos e do governo. Além das escolas malaias, estabeleceram-se escolas elementares de tâmil, principalmente nas áreas de plantações de borracha para os filhos de trabalhadores tâmis ali concentrados. A comunidade chinesa estabeleceu suas próprias escolas e os missionários e o governo abriram as escolas cuja instrução era dada em inglês. Tanto as escolas chinesas como as escolas inglesas se concentravam nos centros urbanos. Na maioria dos casos, cerca de 70 por cento das matrículas nas escolas inglesas eram de alunos chineses; o restante eram indianos e pequeno número de malaios. O número de alunos malaios nas escolas inglesas aumentou depois graças a um sistema de transferir os mais promissores das escolas de ensino em língua malaia, para as escolas oficiais de ensino em inglês.

De modo geral, os chineses levavam grande vantagem sobre os malaios em oportunidades educacionais e desempenho, os indianos ocupando uma posição intermediária. Assim, graças à educação, os chineses e indianos mais agressivos puderam conseguir rápida mobilidade social. Esse padrão verifica-se igualmente com os negros das Índias Ocidentais e com os indianos em Fiji, bem como na África Oriental e na ilha Maurício.

Como os centros urbanos mostravam os mais elevados índices de mudança, os grupos de imigrantes que tinham começado como pequenos mercadores e vendedores puderam expandir suas atividades e diversificar seus empreendimentos econômicos. Nas Índias Ocidentais, os elementos empreendedores tendem a vir de indianos, chineses, portugueses e de outros nativos brancos, e não de negros. Em Fiji, são também os indianos que formam o grosso dos negociantes na África Oriental. Na Malásia, os chineses dominam o comércio, as finanças e a indústria, se se excluem os elementos estrangeiros. Assim, numa posição de força econômica, alguns grupos étnicos puderam consolidar e reforçar seu domínio econômico durante as duas últimas décadas, quando se acelerou o desenvolvimento econômico no decorrer de vários programas quinquenais de desenvolvimento iniciados pelos governos. Os que tinham melhor instrução e as habilidades necessárias estavam, portanto, em condições de agarrar as oportunidades de emprego que lentamente se iam expandindo.

Durante esse período de rápidas transformações sociais e econômicas é que as tensões podem surgir e causar impacto sobre as relações raciais. Nos países onde a grande maioria da população é pobre, os símbolos de riqueza e poder são claramente visíveis: belos automóveis, roupas caras e moradias luxuosas em áreas exclusivamente residenciais. No novo clima econômico, os pequenos lojistas e mercadores podem emergir como industriais importantes e empreendedores, e os filhos inteligentes e ambiciosos de escriturários, de funcionários civis e professores encontram-se como componentes das novas elites oriundas das universidades do país. No todo, a geração de profissionais pós-independência nas sociedades plurais do sudeste da Ásia — advogados, engenheiros, médicos, cientistas, administradores, professores de universidade — tende a ser de elementos das famílias de imigrantes. Embora os ricos e poderosos sejam essencialmente uma minoria, sua identidade étnica atinge subitamente nova proeminência. A partir da observação de que as novas elites compõem-se predominantemente de pessoas de uma certa cor ou de certo grupo racial, um simples passo leva à generalização de que todas as pessoas daquele grupo são ricas e poderosas. Quer isto dizer, há uma tendência para se distinguir entre ricos e pobres em termos raciais simplísticos. Assim, o que é caracteristicamente uma divisão de classes pode ser interpretado como um desequilíbrio racial no desenvolvimento social e econômico. Mas encerrar o problema de riqueza e pobreza em termos raciais é distorcer a condição econômica da sociedade

como um todo e tomar o mito pela realidade. O perigo está em permitir que as diretrizes nacionais de reconstrução social e política sejam indevidamente influenciadas por argumentos especiosos e generalizações superficiais sobre raça e poder econômico.

Seja como for, numa sociedade enfraquecida por conflitos econômicos e sociais, nem sempre a medida objetiva de riqueza, mas sim o sentido subjetivo da pobreza, privações e desvantagens é que fornece o fundamento lógico para uma decisão que pode, afinal, conduzir ao confronto entre dois grupos étnicos *como grupos*. Naturalmente, a questão do poder econômico está estreitamente ligada ao problema do poder político. Numa sociedade plural, a estrutura política provavelmente será instável se o poder econômico e o poder político recaírem num só grupo, a menos que este seja também, numericamente, a maioria, ou empregue medidas coercitivas extremadas para proteger seus direitos adquiridos. Mesmo assim, é questão de tempo para que o *status quo* se modifique quer por processo democrático, quer por violência. Numa sociedade aberta e competitiva, entretanto, as classes sociais incluem pessoas de todas as origens étnicas em proporções variadas. Mesmo quando grupos étnicos tendem a se polarizar em torno de certos partidos políticos, há geralmente uma espécie de equilíbrio de forças entre grupos competitivos na nação.

Quando uma comunidade étnica, tomada como um todo, parece estar atrasada em relação a outra em desenvolvimento econômico, não é provável que as racionalizações de classes atenuem os antagonismos entre elas. Os antagonismos tendem a intensificar-se nos centros urbanos onde a competição pelos empregos pode ser intensa. Se a obtenção de emprego for ditada tão-só por padrões de desempenho, os elementos dos centros urbanos, com suas evidentes vantagens educacionais, terão primazia sobre os das áreas rurais. Nessas circunstâncias, talvez seja necessário seguir uma política de discriminação positiva em favor do grupo considerado em situação de desvantagem, até o momento em que se consiga atingir um equilíbrio. Isso, entretanto, suscita imediatamente a questão sobre o que constituiria um equilíbrio equitativo, e de que maneira e até que ponto se deveria aplicar esse princípio. Sucede que a justiça social para os grupos desfavorecidos pode assumir a forma de representação proporcional no emprego no setor público.

Não há dúvida de que um sistema de cotas destinado a manter um equilíbrio racial nos empregos é apenas uma medida temporária. A solução a longo prazo está em estabelecer certo tipo de representação proporcional de grupos étnicos nos programas de treinamento de mão-de-obra e em oferecer iguais oportunidades educacionais. Nisto o planejador educacional perceptivo poderia amenizar as tensões, assegurando que o fluxo de estudantes pelo sistema educacional se faça numa mescla apropriada, não só nas letras ou ciências,

mas também em termos de representação étnica. Os problemas apresentam-se especialmente agudos quando um só grupo étnico tem, de início, a vantagem de fácil acesso às melhores escolas. A falta de um planejamento

cuidadoso pode acarretar novos desequilíbrios, os quais se tornam especialmente flagrantes na educação secundária e terciária. A experiência da Malásia Ocidental (Malaia) pode servir como exemplo.

QUADRO 1. *DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES POR CURSOS E GRUPOS ÉTNICOS NA UNIVERSIDADE DA MALAIA, 1967/68*

<i>Faculdade</i>	<i>Chineses</i>	<i>Malaios</i>	<i>Indianos*</i>	<i>Outros**</i>	<i>Total</i>
Agricultura	128	60	11	3	202
Artes	800	966	319	47	2.132
Engenharia	293	11	22	1	327
Ciências	721	84	68	5	878
Medicina	273	70	44	2	389
Educação	127	51	35	2	215
Economia e Administração	217	159	37	4	417
Total	2.559	1.401	536	64	4.560
Porcentagem	56,1%	30,7%	11,8%	1,4%	100,0%

\* Inclui cingaleses e paquistaneses

\*\* Principalmente eurásianos

FONTE: Universidade da Malaia, *Nineteenth annual report, 1967-68, p. 186*

Com referência às cifras no Quadro 1, cumpre observar que, do total dos 8.541.000 habitantes em 1965, na Malásia Ocidental, 50% eram malaios, 37% chineses, 11% indianos e 2% de outras nacionalidades. Por conseguinte, do ponto de vista de distribuição da população, o número de estudantes malaios era proporcionalmente menor, e o de estudantes chineses proporcionalmente maior que o esperado. O número relativamente pequeno de malaios na agricultura, engenharia, ciências e medicina contrasta acentuadamente com o dos que cursavam a faculdade de artes.

os estudantes para admissão na universidade. O Quadro 2 mostra as matrículas da sexta série nas escolas malaias e inglesas, na Malásia Ocidental, em 1968. Embora as cifras não indiquem o número real de estudantes por grupos étnicos, podem-se tirar algumas conclusões de ordem geral, a partir do fato de que a maioria dos estudantes nas escolas inglesas é formada de chineses e indianos. A grande disparidade em número

O padrão de matrículas na Universidade da Malaia é, evidentemente, consequência natural do de matrículas nas classes da 6ª série (graus 12 e 13) que preparam

QUADRO 2. *MATRÍCULAS DA SEXTA SÉRIE NAS ESCOLAS DE LINGUA MALAIA E LINGUA INGLESA NA MALÁSIA OCIDENTAL, EM 1968.*

	<i>SEXTA SÉRIE INFERIOR</i>				<i>SEXTA SÉRIE SUPERIOR</i>				<i>TOTAL</i>	
	<i>Artes</i>		<i>Ciências</i>		<i>Artes</i>		<i>Ciências</i>		<i>Artes</i>	<i>Ciências</i>
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
Em língua malaia	257	199	190	4	323	170	98	3	949	295
Em língua inglesa	487	533	943	239	739	740	1.362	312	2.499	2.856
Total	744	732	1.133	243	1.062	910	1.460	315	3.448	3.151
Em língua malaia %	34,5	27,2	16,8	1,6	30,4	18,7	6,7	0,9	27,5	9,4
Em língua inglesa %	65,5	72,8	83,2	98,4	69,6	81,3	93,3	99,1	72,5	90,6
Total %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

FONTE: Ministério de Educação, Divisão de Planejamento e Pesquisa, *Educational Statistics of Malaysia, 1968*. Dewan Bahasa dan Pustaka, 1970.

ros, entre as classes de ciências das escolas malaias e inglesas, deixa transparecer que a relativa escassez de malaio em agricultura, engenharia, ciências e medicina era positivamente devida à baixa produção de estudantes malaio com cursos em ciências e matemática nas escolas secundárias.

Isso, por sua vez, foi motivado pela produção muito baixa de professores malaio graduados em ciências e matemática; ou, o que é mais importante, de professores de ciências e matemática capazes de ensinar essas matérias em Bahasa Malasia (língua malaia).

QUADRO 3. PRODUÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DIPLOMADOS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DA MALAIA

ANO	MALAIOS		NÃO-MALAIOS	
	número	porcentagem	número	porcentagem
1963/64	—	—	7	100,0
1964/65	2	8,7	21	91,3
1965/66	1	3,4	28	96,6
1966/67	3	6,4	44	93,6
1967/68	—	—	34	100,0
1968/69	4	7,1	52	92,9
1969/70	4	5,7	66	94,3
Total	14	5,3	252	94,7

FONTE: Faculdade de Educação, Universidade da Malaia, Kuala Lumpur.

Como se vê, no Quadro 3, quase 95% do total de professores formados para ciências e matemática, no período de 1964 a 1970, não eram malaio. Embora não se saiba onde os professores se colocaram, pode-se admitir que a maioria tivesse sido absorvida pelas escolas de instrução em língua inglesa.

O padrão de matrícula na Universidade da Malaia é o resultado, a longo prazo, da divisão do sistema educacional em quatro grandes correntes de ensino, em que se empregaram as línguas malaia, chinesa, inglesa e tâmil como meio de instrução nas escolas primárias; o inglês e o chinês nas escolas secundárias, e principalmente o inglês na universidade. Isso significa que os alunos que freqüentaram as escolas de instrução em língua inglesa tiveram a chance de passar diretamente do ensino primário para o ensino universitário. Estudantes secundários de escolas de instrução em língua chinesa, com um domínio suficiente do inglês e as qualificações necessárias para admissão na universidade, podiam também entrar na Universidade da Malaia ou em outras instituições no estrangeiro. Os que soubessem apenas chinês tinham suas opções para educação uni-

versitária limitadas à Universidade de Nanyang, em Cingapura, ou em instituições no estrangeiro. Para os que eram educados em tâmil não havia perspectiva de receber instrução secundária, a menos que pudessem adquirir suficiente conhecimento de inglês para ingressar em escolas secundárias de ensino nesse idioma. Reconhecendo isso, a maioria dos indianos enviava os filhos às escolas primárias de ensino em inglês.

No passado, portanto, a grande maioria de estudantes procedentes das escolas de ensino em língua malaia terminava sua educação no 6º grau, se não a abandonasse antes desse tempo. Os alunos mais brilhantes eram transferidos para escolas secundárias de ensino em inglês, onde, após um intensivo curso nesse idioma, entravam na principal corrente de ensino em inglês que conduzia ao 11º grau, no qual podiam graduar-se, recebendo o diploma de terminação do curso.

O estabelecimento de várias escolas secundárias de ensino em língua malaia, durante os últimos quinze anos, deu maiores oportunidades educacionais aos malaio; eles, entretanto, defrontavam com dificuldades oriundas da falta de professores treinados, graduados em ciências e matemática. Estudantes graduados da sexta série viam-se às voltas com outras dificuldades e frustrações quando ingressaram na Universidade da Malaia, ao constatarem que o ensino era ministrado principalmente em inglês.

A política atual na Malásia é adotar gradualmente a língua malaia como o principal meio de comunicação no ensino, em todos os níveis da educação. Em 1970, as escolas inglesas iniciaram suas classes de 1º grau, ministradas em língua malaia. Atualmente, as escolas de ensino em chinês e tâmil continuam a funcionar como são, embora a língua nacional seja matéria compulsória para todos, mas é apenas questão de tempo para que venham a ser obrigadas a empregar o malaio como o meio de comunicação na instrução. Entrementes, a Universidade de Malaia e a de Penang aumentaram o número de cursos a serem ministrados em língua malaia e, em 1970, estabeleceu-se a Universidade Nacional para atender às necessidades dos graduados das escolas secundárias de ensino em malaio com cursos ministrados também em malaio.

A questão da língua nacional e da língua para o ensino não apresentou problemas nas Índias Ocidentais e na maioria das nações africanas, se bem que no caso destas últimas não seja certo que o *suaili* não seja adotado como uma língua nacional. A ilha Maurício e Fiji optaram pelo inglês como o principal se não o único meio de comunicação para instrução. Em Ceilão, o problema de língua suscitou grave questão política entre os cingaleses e tâmeis, de que se originaram grandes distúrbios nas comunidades. Resolveu-se o problema concedendo-se paridade de tratamento aos cingaleses e tâmeis. Cingapura solucionou o problema de língua dando igual status às línguas malaia, chinesa, tâmil e

inglesa, o malaio figurando como a língua *nacional* em vista da localização geográfica do país, e o inglês como a língua *de facto* da administração pública. Na Malásia, o inglês continuou a ser uma das duas línguas oficiais durante um período de dez anos depois da independência, em 1957, mas a partir de 1967 o malaio tornou-se a única língua oficial. Durante as duas últimas décadas a língua do ensino foi um problema espinhoso. Durante muitos anos, as escolas inglesas e, em menor extensão, as escolas tâmeis, travaram uma batalha de retaguarda para manter o direito de continuar a usar seus idiomas como o principal meio de comunicação no ensino. A política oficial, entretanto, é firmemente a favor do malaio como a principal língua de ensino para todas as escolas nacionais, embora o inglês continue a ocupar, por direito, seu lugar como segunda língua. A parte esta decisão, não há restrições ao ensino de chinês ou de tâmil ou de qualquer outra língua como matéria. Pode observar-se, desde breve exame do passado, que a educação moderna tem sido o grande catalisador na geração de forças de mudança nas sociedades plurais, mas seu impacto sobre o desenvolvimento social e econômico tem sido casual, resultando em desequilíbrio na participação étnica nos setores modernos da economia. Podem-se atribuir esses desequilíbrios à circunstância de os fatores sócio-econômicos e culturais prepararem as diferentes capacidades dos grupos étnicos para compreender e empregar as novas oportunidades educacionais, mesmo limitadas, para promover seu desenvolvi-

mento. Certos grupos de imigrantes, como os chineses e os indianos, tendem a receber a educação como coisa natural. Os que tinham as vistas voltadas para o futuro, encaravam materialisticamente a educação como um investimento e, portanto, estavam dispostos a sacrificar os bens de consumo presentes visando à sua satisfação futura.

Esses são alguns dos fatores importantes que pre-dispuseram alguns grupos étnicos a aproveitarem o máximo das novas oportunidades econômicas. Os diferentes graus de mudança social aumentaram, portanto, as disparidades econômicas entre os grupos étnicos.

Ao aumentar as expectativas e ao apressar a mobilidade social de milhões de pessoas, a educação e o desenvolvimento econômico tiveram o efeito não só de romper as barreiras sociais e culturais que mantinham separados os grupos raciais, como também de lançá-los num mercado de trabalho comum, onde a concorrência a empregos escassos tende a provocar e a aguçar as rivalidades entre eles. Durante esse período de transição, quando crescente número de pessoas passa do setor tradicional da economia para o setor moderno, é que o perigo de choques se torna muito real no arcabouço da política democrática. Os recentes distúrbios e choques raciais em várias sociedades plurais corroboram essa observação. Os governos nacionais desses países estão cômicos desses perigos e procuram encontrar soluções viáveis.

#### 4. EDUCAÇÃO E UNIDADE NACIONAL

A crença que se tem na educação como força cimentadora da unidade nacional origina-se, em grande parte, da evidência empírica das nações estabelecidas e mais antigas. A educação moderna tem, sem dúvida, exercido importante papel na formação de uma identidade nacional, mas sua importância deve ser relacionada com o papel desempenhado por outros fatores: uma longa experiência histórica comum, os complexos processos de modernização e, talvez, os efeitos catárticos de guerras civis e internacionais. Na história das nações estabelecidas, não está absolutamente claro quais as relações causais entre a educação e a unidade nacional. No desenvolvimento econômico das nações ricas, o desenvolvimento educacional certamente não precedeu à industrialização. Dava-se geralmente o inverso, se bem que, uma vez começada a industrialização, esta proporcionava os meios para desenvolver a educação, e os dois processos marchavam juntos num movimento ascendente.

De qualquer modo, afirma-se geralmente que não há necessidade lógica de as nações em desenvolvimento seguirem o padrão histórico de desenvolvimento das nações ricas. Do mesmo modo que as nações pobres estão empregando a educação para o desenvolvimento da economia, também as nações ricas estão tentando formar, por meio dela, a unidade nacional.

Mas a questão básica é a seguinte: que é unidade nacional no contexto de sociedades plurais? Que não se tenha uma resposta definida a essa pergunta não minimiza sua importância ou urgência, pois, a menos que os líderes nacionais, os que traçam diretrizes e as pessoas cuja função é educar o povo tenham idéia do que estejam falando, será mera retórica a importância da educação na formação da unidade nacional.

As dificuldades básicas decorrem da ambigüidade da expressão "unidade nacional", a qual significa coisas diferentes para pessoas diferentes. Algumas das qualidades usuais identificadas com a unidade nacional são "uma perspectiva comum", "uma sensação de estar juntos" etc., mas não se indica como essas qualidades se desenvolvem nas pessoas. Há, pois, necessidade de informação mais precisa a respeito do processo de unidade nacional.

Sem nos lançarmos num debate filosófico, podemos considerar duas principais dimensões da unidade nacional. A primeira envolve a unidade política do Estado, em que as partes constituintes (quaisquer que sejam) se mantêm unidas, quer por consentimento quer pela força, habilitando o Estado a manter-se intato em tempos de ameaças externas à sua soberania, em virtude de sua capacidade de ter o apoio da maioria do povo ao tratar com os inimigos externos. A segunda dimen-

são envolve a capacidade da nação de enfrentar e absorver as tensões oriundas de conflitos internos sem ruptura da organização social do país.

Essas dimensões, mesmo imperfeitas, podem servir como um quadro de referência para os presentes fins. No contexto da sociedade plural, a segunda dimensão é a imediatamente mais importante. O ponto a notar é que a unidade nacional, nesse sentido, não significa total ausência de conflito, pois evidentemente essa é uma condição impossível. Tem-se afirmado que o conflito social é a forma básica da interação humana na organização social. A questão está em saber se é funcional, no sentido de no fim unir os grupos ou interesses em conflitos, ou disfuncional, no sentido de ser basicamente desintegrativo. Aqueles que acreditam ser funcional, assinalarão que a grande maioria das nações modernas alcançou sua unidade nacional após longa série de conflitos, inclusive guerra civil. Mas facilmente poderia argumentar-se que um conflito é essencialmente destruidor e afeta a integração, pois a história fornece inúmeros exemplos de conflitos que conduziram à desintegração nacional. Quaisquer que sejam as questões em jogo e por mais nobre que seja a causa, o conflito social e político numa sociedade multi-racial tende a polarizar grupos étnicos e a agravar os pontos de discórdia no país. Na maioria das sociedades multi-raciais, as condições em curso deixam pouca dúvida de que conflitos são fundamentalmente desintegrativos, mesmo que tenham um valor catártico. Qualquer dano sofrido pelas relações raciais pode levar uma geração para ser sanado.

O problema, portanto, é saber como minimizar os conflitos, especialmente os que se originam de raça, religião e língua, três das questões mais emocionais capazes de provocar as mais primitivas paixões nas sociedades plurais. O ideal seria tornar a raça, a religião e a língua irrelevantes para a sociedade como um todo e muitos cientistas sociais consideram que a modernização acabará produzindo esse resultado. Isto, porém, torna-se um círculo vicioso: é precisamente durante o processo de modernização que essas questões determinam seu resultado.

Um dos requisitos preliminares da modernização é a alfabetização. Considerando-se que até 70 ou 80 por cento da população de um país em desenvolvimento podem não saber ler nem escrever, a tarefa imediata das escolas é ampliar a alfabetização do povo. Na medida em que a alfabetização fornece a chave para uma comunicação mais ampla com as massas, constitui um instrumento básico para a unidade nacional. Por meio das redes nacionais de rádio e televisão e dos jornais do país, poder-se-iam explicar ao povo os programas de desenvolvimento e dar divulgação aos acontecimentos de importância nacional, a fim de mobilizar a população inteira para participar da transformação social do país. Poder-se-ia, desse modo, erguer significativamente o nível de consciência política e, com isso, haveria uma participação mais inteligente no processo político.

Em geral, repousam nas escolas primárias as mais pesadas responsabilidades pela propagação da alfabetização e da consciência cívica, embora não sejam elas os únicos meios para isso. Para as sociedades plurais que atingiram um grande grau de unidade lingüística e cujo sistema educacional está progredindo, como nas Índias Ocidentais, o problema está, positivamente, em expandir as facilidades educacionais existentes, formar professores e produzir livros e outros materiais didáticos. De fato, onde não há grandes restrições de ordem financeira, as sociedades se movimentam para além da simples alfabetização em busca de melhoras qualitativas no sistema. Mas para os países onde há variedade de línguas e elas são usadas como o meio de instrução, os problemas são muito mais complexos porque não são de natureza apenas educacional, mas também política. Nesse sentido, um breve exame da experiência na Malásia, talvez a mais extrema variante de uma sociedade plural com complicado problema lingüístico, poderá ser instrutivo para outros países com idênticos problemas.

A existência, na Malásia, de quatro sistemas escolares separados, empregando quatro línguas diferentes de ensino, constitui o exemplo clássico de seu pluralismo social e cultural que se expressa na estrutura e processo da educação, o que, por sua vez, reforça a estrutura pluralística da sociedade. Até a década de 50, as escolas malaias, tâmeis, chinesas e inglesas tinham relativa liberdade de seguir diferentes currículos e empregar compêndios que eram basicamente de orientação estrangeira. Reconhecendo essa condição como um dos maiores empecilhos à criação de uma nacionalidade comum, o governo declarou ser o objetivo final da política educacional reunir as crianças de todas as raças sob um sistema nacional, em que a língua malaia seria o principal meio de instrução. Isso provocou um clamor das escolas chinesas e, em menor extensão das escolas tâmeis, que julgaram que essa política visava suprimir a cultura chinesa e indiana. A questão teve imediatamente repercussões políticas, pois os três partidos políticos que representavam os malaios, chineses e indianos estavam tentando formar uma frente única para negociar a independência com a Grã-Bretanha. O convênio dos três partidos incluía um compromisso relativo à educação, pelo qual o país adotaria uma política educacional "aceitável para o povo da Federação como um todo". O princípio que orientava a Federação firmava-se na intenção de tornar o malaio a língua nacional, "ao mesmo tempo que preservava e sustentava o desenvolvimento das línguas e culturas dos povos não-malaios que habitavam o país". Com efeito, isso manteria o *status quo*. Quatro anos depois uma comissão, nomeada para rever a política educacional, declarou que seria "incompatível com uma política educacional destinada a criar a consciência nacional, e que tinha a intenção de tornar a língua malaia a língua nacional do país, estender e perpetuar diferenças de língua e de

raças diferentes por todo o sistema educacional oficialmente financiado”.

Na realidade, deu-se o primeiro passo para a nacionalização do sistema educacional em fins da década de 50, ao se adotar um programa comum de estudo para todas as escolas, independentemente da língua utilizada no ensino. Isso visava assegurar que o conteúdo de educação desenvolvesse uma perspectiva comum e uma lealdade comum para com o país e proporcionasse a base para o estabelecimento de um sistema unificado de exame. Enquanto todas as escolas primárias, no sistema nacional, recebiam amparo financeiro dos fundos públicos, nas escolas secundárias apenas as que empregavam as línguas malaia e inglesa continuaram a gozar do amparo financeiro do erário público. Resultou que muitas escolas chinesas se viram em dificuldades financeiras, e não poucas tiveram de cerrar as portas. Isso provocou impressionante aumento nas matrículas nas escolas secundárias de língua inglesa.

Depois de 1967, quando a língua malaia se tornou a língua oficial do país, aumentou a pressão para que se modificassem rapidamente as escolas de língua inglesa, a fim de que passassem a usar a língua malaia. Em 1970, todas as escolas inglesas começaram a empregar o malaio como principal meio de instrução no primeiro grau da educação primária, com extensão progressiva mediante acompanhamento das coortes de alunos que receberam o ensino no idioma malaio. Entretanto, está aumentando a pressão para que se generalize mais o emprego da língua malaia na educação superior.

O princípio fundamental da política educacional da Malásia é que a educação, com um programa de conteúdo comum, reforçado pela língua comum, promoveria o desenvolvimento de uma perspectiva nacionalmente homogênea e de um núcleo de valores compartilhados por todos, que acabaria conduzindo à evolução de uma cultura comum, o que forneceria a base para a coesão social para a unidade nacional.

Não há dúvida de que a posse de uma língua comum entre grupos culturalmente distintos constitui requisito preliminar para a integração social em nível nacional. A persistência de grupos culturais separados, como os malaios, chineses e indianos na Malásia, deve-se em grande parte à ausência de uma verdadeira *lingua franca* em suas bases; contudo, os malaios, os chineses, os indianos e outros grupos educados em inglês têm — o que é bem significativo — algo que se aproxima de uma perspectiva comum. Contudo, esses grupos educados em inglês não formam mais do que 25 por cento da população total. Nas sociedades de uma só língua das Índias Ocidentais, principalmente Jamaica, Trinidad e Guiana, o grau relativamente alto de integração social entre os indianos orientais, negros, europeus, chineses e outros comprova a importância que tem uma língua comum na união dos diversos elementos culturais.

Mas, embora uma língua comum seja necessária para a integração social em nível nacional, não está absolutamente claro que isso seja uma condição suficiente para o estabelecimento da unidade nacional. A história recente e os fatos que estão ocorrendo na Ásia e Europa têm demonstrado que uma língua comum não é uma garantia contra a divisão do país. Inversamente, o caso clássico da Suíça é quase sempre citado como um exemplo de unidade em meio à diversidade lingüística e cultural.

Contudo, é difícil negar que, numa sociedade multi-racial, o pluralismo lingüístico constitui uma das mais embaraçosas barreiras à unidade nacional por causa da propensão nela encravada para perpetuar o comunalismo ou o tribalismo, o que inibe o desenvolvimento de uma cultura e identidade nacionais. Quando o tribalismo tem prevalecido durante muito tempo, há evidentemente urgente necessidade de uma língua comum para a comunicação cotidiana através dos meios de comunicação de massa, bem como no mercado, entre povos de diferentes tradições lingüísticas. Uma língua que facilite a comunicação nacional através dos meios de comunicação de massa poderá servir como poderoso elo entre grupos étnicos. É principalmente nesse terreno que as nações novas e culturalmente heterogêneas vêm zelosamente promovendo o emprego de sua língua nacional na educação.

Contudo, permanece sem resposta a questão fundamental: *como* um país, com diferentes tradições lingüísticas e culturais, promove a unidade nacional através da educação, empregando a língua nacional como o meio de instrução? Se procurarmos modelos empíricos dos países desenvolvidos, poderemos enganar-nos com as excessivas simplificações de sua longa e, às vezes, amarga experiência histórica. Entre os países em desenvolvimento, a Indonésia talvez seja a única sociedade plural que atingiu notável êxito ao fazer a fusão de mais de 100 milhões de habitantes espalhados por 3.000 ilhas. Mas a experiência da Indonésia é uma combinação singular de forças históricas, o uso da língua nacional — *Bahasa Indonésia* — na educação e comunicação de massa, e o carisma de Sukarno, uma combinação que frustra imitações em outras sociedades plurais.

Entretanto, a experiência empírica de países como os Estados Unidos da América, a Austrália e Nova Zelândia, de um lado, e a Tailândia e Indonésia, de outro, sugere que, se existe algo como um modo de vida nacional que premia o desempenho, impõe respeito a todos os grupos étnicos e, no todo, recompensa seus cidadãos na base do mérito, nesse caso a educação tem uma chance razoavelmente boa de promover a união nacional por meio de uma língua comum. Isto significa que o valor instrumental de uma língua comum para conseguir a unidade nacional deve ser reforçado pelas normas e práticas sociais e políticas, as quais refletem os ideais de unidade nacional da nação.

A existência de uma forte cultura nacional, com normas de desempenho, fornece poderosa base emocional e psicológica para integrar os diferentes grupos étnicos e reforçar a atração intelectual e estética da língua nacional. Mas as sociedades com pluralismo linguístico são precisamente aquelas às quais falta uma forte cultura nacional como ponto unificador para seus grupos étnicos. É o problema do ovo e da galinha.

Conquanto não conheçamos suficientemente os fatores psicológicos que unem as pessoas como entidade nacional, há evidência de que, quando elas falam e pensam na mesma língua, partilham de certos elementos básicos de uma cultura comum. Através de uma língua comum desenvolve-se uma afinidade de pensamento e espírito. Talvez seja esta a explicação mais forte para o emprego de uma língua comum como instrumento educacional para promover a unidade nacional. Mas numa sociedade multilíngüe, raramente é fácil e simples aceitarem todos uma só língua para a educação. Apresentar um argumento racional e lógico em favor do monolíngüismo é fácil, mas conseguir que o aceite todo grupo com interesses adquiridos em sua própria língua é difícil. Quanto mais forte o grupo étnico e mais distintas sua língua e cultura, tanto maior sua resistência ao uso de uma língua diferente para a educação, se as recompensas não sobrepujarem claramente quaisquer perdas que uma mudança de língua possa acarretar.

Outro obstáculo à unidade nacional é a segregação de raças na educação. Quando os grupos étnicos são separados por ocupação e por localização no espaço, as crianças de qualquer escola tendem a ser predominantemente de um grupo ou outro. Em alguns casos, a segmentação linguística das escolas agrava a separação geográfica de grupos étnicos. Onde essa condição prevalece, todos os esforços no planejamento educacional visando à unidade nacional poderão tornar-se inúteis se não se resolver ao mesmo tempo o problema de segregação. Admite-se que, se as crianças crescerem juntas e compartilharem da mesma experiência educacional sob um só teto, isso auxiliará a promover o desenvolvimento de uma perspectiva comum e de um núcleo de valores igualmente compartilhados. Pesquisas revelam que a segregação educacional de grupos étnicos reforça preconceitos, temores e hostilidade. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, grande parte da tensão entre negros e brancos tem suas raízes na segregação educa-

cional. Um resumo do Relatório da Comissão Consultiva sobre o Desequilíbrio Racial e a Educação (*Report of the Advisory Committee on Racial Imbalance and Education*), Massachusetts State Board of Education, 1965.<sup>2</sup>, declara que o desequilíbrio ou segregação racial nas escolas é

"(...) nocivo à educação porque prejudica a confiança, deturpa a imagem que a criança negra forma de si e diminui a motivação; estimula o preconceito em crianças de ambas as raças; prepara inadequadamente as crianças para a vida numa comunidade, nação e mundo multi-raciais; muito freqüentemente cria meios educacionais inferiores nas escolas em que predominam crianças negras; e prejudica as oportunidades e, com isso, desbarata os recursos humanos (...)"

A segregação educacional nos Estados Unidos foi um reforço institucional de preconceitos e discriminação raciais contra os negros nos Estados do sul, mas até nas cidades mais esclarecidas, de outras partes do país, a discriminação e segregação permaneceram durante longo tempo uma prática *de facto* na educação. Os distúrbios civis da década de 1960 acabaram atraindo a atenção para as conseqüências negativas da segregação racial na educação, contudo tentativas gerais visando corrigir o desequilíbrio racial nas escolas não tiveram grande êxito.

Nas sociedades plurais em desenvolvimento há maneiras sutis de preconceitos e discriminação, se bem que geralmente não assumam a forma extrema que costumava ser praticada nos Estados Unidos ou a que é imposta na África do Sul. Elas podem, entretanto, manifestar-se em práticas sutis ou gritantes de segregação educacional. Qualquer que seja a explicação para a segregação das crianças nas escolas — e aqui se refere à segregação racial — os efeitos são quase sempre incongruentes e contraproducentes para a integração social. Não há uma solução fácil quando os diferentes grupos étnicos se encontram separados entre áreas urbanas e rurais, mas não há dúvida que, nos centros urbanos, não deveria haver desculpas para isso. Se a educação visa realmente a promover a unidade nacional, uma das primeiras medidas deve ser a integração dos grupos raciais nas escolas. Quando a segregação racial data de muito tempo, o planejador educacional tem que examinar atentamente esse problema, e sua solução exigirá uma grande modificação na política e prática educacionais.

## 5 — ALGUMAS ABORDAGENS PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE PLURAL

Das seções precedentes, duas observações gerais podem servir como resumo dos problemas discutidos:

- a — As condições fundamentais do pluralismo social e cultural têm por um lado, influído profundamente sobre a organização social, sobre o processo econômico e sobre o processo político, e, por outro, delineado de maneira clara a estrutura da educação nas sociedades plurais. A interação multi-dire-

cional dos fatores sociais, econômicos, políticos e educacionais em vários graus e de diferentes modos tem, por sua vez, modificado a estrutura pluralística da sociedade. Embora, em muitos casos, se tenham modificado ou estejam se modificando a identidade cultural e a lealdade política dos gru-

(2) Center for Field Studies, Harvard Graduate School of Education, *Schools for Hartford*, s/d, p. 10.



pos étnicos, o fator racial continua a influir sobre as grandes decisões de ordem econômica e política que afetam a sociedade como um todo.

- b — A ausência relativa de integração social e cultural dos grandes grupos étnicos na sociedade levou os líderes nacionais a encarar a educação como a solução para a unidade nacional. Contudo, não está claro o que constitui unidade nacional, nem se compreende claramente como poderá ser conseguida. Realmente, em algumas situações, certos programas e diretrizes educacionais destinadas a corrigir os desequilíbrios econômicos e sociais entre grupos podem, de fato, agravar as relações raciais e solapar a unidade nacional. Por essas razões, planejar a educação para uma sociedade plural envolve muito mais dificuldades e responsabilidades do que planejá-la para uma sociedade culturalmente homogênea.

As páginas seguintes apresentam algumas sugestões sobre a maneira pela qual o planejador poderia analisar os vários fatores ambientais considerados especialmente pertinentes à educação numa sociedade plural.

#### 1. Ambiente histórico

O objetivo implícito do planejamento educacional é modificar as condições existentes na antecipação de necessidades futuras. Em essência, os planejadores educacionais tratam, direta ou indiretamente, da dinâmica da mudança social, econômica e política, da reorganização da vida de milhões de pessoas. Como as condições existentes se acham enraizadas no passado, uma compreensão que se tenha da história social e política do país poderá fornecer certo conhecimento sobre problemas atuais. Uma perspectiva equilibrada que se tenha da estrutura política e social, da organização da economia e de sua relação com a população, da natureza e funções das instituições, dos padrões de administração pública e do papel da educação no processo de modernização, alerta o planejador para os problemas que surgem de vez em quando no decorrer do exercício de planejamento e da implementação dos programas. Como a educação é matéria altamente politizada, o planejador poderá ver-se colhido nas correntes cruzadas da política local ou nacional. Por essa razão seria muito útil saber quais são os grupos de pressão realmente importantes, tanto dentro como fora do governo.

#### 2. A estrutura demográfica

O planejador costuma analisar isto como questão natural, quando trata de projeções de população, mas deve tomar nota especial da distribuição geográfica dos grupos étnicos. A distribuição de grupos étnicos em áreas urbanas, semi-urbanas e rurais e sua densidade relativa em cada área indicariam as "áreas de captação" para a organização das escolas, estejam elas racialmente integradas ou não. Os índices diferenciais de fertili-

dade, mortalidade, esperança de vida e crescimento líquido, observados nas áreas urbanas, semi-urbanas e rurais seriam altamente pertinentes à previsão das necessidades escolares e dos serviços auxiliares. Desequilíbrios na distribuição de facilidades escolares, e, implicitamente, nas oportunidades educacionais, poderão ter bizarras repercussões políticas por ocasião de eleições, e o planejador educacional poderá sofrer pressão para delinear programas que, talvez, não façam sentido no tocante à educação, mas que certamente poderão proporcionar vantagem política ao governo. Seja como for, a posse desses dados demográficos colocaria o planejador em melhor posição para analisar as decisões políticas e oferecer alternativas viáveis que poderiam auxiliar a resolver tanto o problema político como o problema educacional.

Mais ainda, a informação sobre as tendências atuais e futuras na mobilidade geográfica da população rural seria importante para as decisões sobre onde se deverão instalar novas escolas. Conquanto os jovens das áreas rurais tenham tendência para emigrar para as cidades, em busca de emprego, os planos de desenvolvimento rural podem também deslocar grandes levas de gente de uma área rural para outra. Em todo caso, mudanças nas condições econômicas podem fazer com que as pessoas emigrem de uma área ou região para outra, e cabe ao planejador examinar atentamente as tendências na migração interna a fim de assegurar que novas escolas sejam estabelecidas nas "áreas de captação" certas. Onde for possível, os dados devem ser decompostos e mostrar a formação étnica da população rural e urbana, a qual poderá ter conexões com a política econômica e educacional. Por exemplo, se se constata que determinado grupo étnico predomina nas áreas urbanas, talvez isso explique alguns dos desequilíbrios econômicos na sociedade. As cifras no Quadro 4, que mostram a porcentagem da população, segundo a raça, na Malaia, ilustram alguns dos problemas especiais que talvez se pedirá ao planejador para resolver.

QUADRO 4. MALAIA: PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO SEGUNDO A RAÇA

Ano	Malaio	Chineses	Indianos	Outros	Total
1947	21,1	62,3	13,8	2,8	100,0
1957	20,0	67,7	8,7	3,8	100,0

FONTE: Federação da Malaia, 1957 *Census Report*

O fato primordial a se notar é que mais de 60 por cento da população nas áreas urbanas eram chineses, segundo os dois anos em que se fez o recenseamento, com um aumento de mais de 5 por cento entre os anos de 1947 e 1957. No caso dos malaios, a situação não mudou significativamente salvo para registrar uma ligeira diminuição, ao passo que os indianos mostraram

acentuada diminuição. Verdaderamente significativa é a disparidade existente entre os chineses e malaios na população urbana, especialmente quando aqueles formavam cerca de 37 por cento e estes cerca de 50 por cento da população total em 1957.

Dados esses fatos, não é difícil ver por que tem havido flagrantes desequilíbrios sociais e econômicos na sociedade. Nessas circunstâncias, a segregação educacional pareceria inevitável. Diante de tal situação demográfica é que o planejamento educacional tem que enfrentar um desafio extraordinário.

### 3. A força de trabalho

As habituais categorias de grupos ocupacionais por qualificação educacional devem ser apresentadas em tabelas cruzadas com grupos étnicos. O fator étnico deve passar pela análise dos índices da força de trabalho, de desemprego e sub-emprego. A distribuição de grupos étnicos no contínuo rural-urbano provavelmente revele um paralelo na aglomeração de grupos étnicos em torno de ocupações específicas. Na Guiana, por exemplo, onde os negros formam a maioria dos moradores urbanos, eles tendem a predominar nos serviços públicos, na profissão docente, nas classes de escriturários e operariado em geral, ao passo que o comércio é dominado por indianos orientais, os quais formam também o grosso dos cultivadores de arroz e dos trabalhadores na indústria açucareira. Na Malásia, a maioria dos lojistas e comerciantes, artesões e técnicos bem como as pessoas que exercem outras profissões, são chineses, enquanto que grande proporção de pequena população malaia se encontra no funcionalismo público. A vasta maioria de malaios encontra-se na agricultura e em outras atividades conexas.

Com a industrialização, os centros urbanos (onde a maioria das instalações industriais se acha localizada) proporcionam uma fonte de mão-de-obra especializada e semi-especializada facilmente acessível. Dada a distribuição de grupos étnicos, pode-se ver como os desequilíbrios econômicos entre eles podem ampliar rapidamente e agravar as relações raciais.

Se a política é reduzir esses desequilíbrios e a ênfase recai no ensino técnico e vocacional para fornecer mão-de-obra para o desenvolvimento industrial, o planejador educacional pode ver-se defrontado com uma decisão difícil quanto à escolha dos locais para a instalação de escolas técnicas e vocacionais. Se opta pelas áreas rurais, para que as pessoas desprivilegiadas lá possam ter melhores oportunidades para adquirir novas habilidades, quais os problemas concernentes à experiência em oficina, de caráter prático, que geralmente as fábricas nos centros urbanos poderiam oferecer melhor? Se as escolas forem situadas nos centros urbanos, quais serão os problemas para as crianças rurais? Quais as medidas alternativas que se poderiam tomar sem incorrer em despesas excessivas e ineficiências?

Projetar o crescimento da força de trabalho é exercício relativamente simples, mas estimar o número e porcentagem de cada grupo ocupacional que serão provavelmente empregados é sobremaneira mais difícil. Contudo, por mais aproximadas que sejam as estimativas, deve haver à disposição números absolutos e porcentagem por grupos ocupacionais, para que o planejamento educacional tenha alguma importância no planejamento da mão-de-obra. Neste ponto, algumas perguntas focalizarão certas dificuldades que o planejador terá que solucionar. Admitindo-se que existem dados sobre a mão-de-obra projetada, quais são as implicações para o programa educacional e outros programas de treinamento que afetarão a distribuição étnica por grupos ocupacionais? É possível exercer qualquer controle sobre a distribuição étnica nos grupos ocupacionais? Se não é, como se poderiam corrigir os desequilíbrios raciais? Qualquer que seja a estratégia seguida, quais as prováveis repercussões ou resultados?

Planejadores educacionais acostumados a trabalhar numa sociedade homogênea talvez se surpreendam francamente ao perceberem que, numa sociedade plural com desequilíbrios raciais na força de trabalho, especialmente na mão-de-obra de alto nível, uma constante produção de mão-de-obra treinada pode agravar os desequilíbrios existentes, com bizarras repercussões na estrutura da força política e economia do país. Quando as tensões são grandes, alegações de discriminação social nos serviços públicos e nas empresas privadas podem intensificar a tensão nas relações raciais. As alegações são, naturalmente, sintomas de descontentamento e de moral baixo entre os trabalhadores.

Como o planejamento de mão-de-obra tem que regular o fornecimento de pessoas treinadas para atender às necessidades da economia, o planejador educacional não pode ignorar o fator racial nas entradas e saídas (*inputs e outputs*) do sistema educacional, tendo em mente os enormes problemas suscitados pelas questões de desequilíbrio racial. Em essência, o desequilíbrio racial dá a entender que deve haver um critério fixo de participação dos vários grupos étnicos nas atividades sociais, econômicas e políticas, e esse critério seria proporcional à composição de população total no país. Contudo, qualquer tentativa para fixar um padrão absoluto de participação racial conduziria a processos arbitrários que acabariam retardando a boa vontade e harmonia dos grupos raciais e poderia também atrasar o desenvolvimento econômico.

Onde existem desequilíbrios raciais e pressão política para corrigi-los, a única interpretação prática de desequilíbrio é que ele significa a participação de qualquer grupo racial em número indevidamente alto ou indevidamente baixo na economia, em comparação com a participação de outros grupos raciais. É claro que uma sub-representação numa área pode ser compensada em outra. Em geral, porém, as áreas sensíveis não estão nas categorias de trabalhadores não-especializados

ou semi-especializados, mas nos grupos especializados e altamente especializados, os quais tendem a ser os mais precisos em suas expressões de descontentamento e os que, mais provavelmente, se encontram filiados a partidos políticos.

Não se sugere aqui que o planejador educacional tenha de colocar-se, ou seja colocado por seu empregador, no papel de árbitro na distribuição de grupos étnicos na força de trabalho — pois, evidentemente, isto está fora de controle de qualquer pessoa numa economia de livre iniciativa — e, sim, que ele deve estar alerta aos sinais de perigo nos problemas de desequilíbrio e preparado para enfrentá-los.

#### 4. *Programas de desenvolvimento econômico*

Um programa de desenvolvimento deve estar em condições de ser realizado com razoável esforço e ser internamente harmônico a fim de evitar conflitos na consecução dos objetivos. O planejamento de tal programa nos países em desenvolvimento tem-se tornado cada vez mais aprimorado, contudo uma grande falha continua a frustrar os esforços para se obter um rápido desenvolvimento econômico, e essa falha está na ausência de uma coordenação cuidadosa entre os objetivos do plano global e o planejamento educacional. Não é incomum, por exemplo, encontrar, num plano quinquenal, aprimorados programas de desenvolvimento para o setor público e para os projetos semi-governamentais; para o setor privado, no entanto, contenta-se em expor no plano o volume de totalidade de investimentos que se espera. Simultaneamente pode haver um esboço mais ou menos detalhado das necessidades pertinentes à mão-de-obra segundo as grandes categorias ocupacionais, mas, à feição dos investimentos para o setor privado, tende a ser uma enunciação de objetivos ao invés de um programa de ação, o qual presumivelmente é deixado para o sistema educacional. Parte do problema advém de o planejamento de mão-de-obra ser quase sempre da responsabilidade do Ministério do Trabalho ou de um órgão especial ligado ao Ministério do Desenvolvimento Econômico, ou seu equivalente, ao passo que o planejamento educacional é da responsabilidade do Ministério da Educação.

Se o planejador educacional defronta com essa situação, um dos primeiros passos a dar é rever os programas de desenvolvimento atuais e passados em confronto com a posição da economia como um todo e com o sistema educacional. Quando a coordenação de fato entre o planejamento de mão-de-obra e o planejamento educacional tem sido fraca ou inexistente, seria necessário estabelecer certas disposições de ordem administrativa para reunir — pelo menos para consultas periódicas — os planejadores econômicos, de mão-de-obra e educacional, de modo que todos possam ter uma perspectiva melhor dos elos e seqüências lógicas entre as diferentes áreas de planejamento e a implementação dos planos.

Os planos de desenvolvimento econômico geralmente visam a maximizar a potencialidade do crescimento do país como um todo. Se o governo está empenhado na livre iniciativa, o grosso dos investimentos públicos provavelmente se concentrará no desenvolvimento da indústria. Contudo, se grande proporção — 50 a 80 por cento — da população está vinculada ao setor agrícola tradicional, e se essa população for predominantemente de um só grupo étnico, os desequilíbrios econômicos entre os grupos étnicos serão inevitáveis. Na realidade, foi o que aconteceu na maioria das sociedades plurais com uma economia de livre iniciativa.

Se a política geral é diminuir a brecha econômica entre dois grupos étnicos, ela pode colidir com o objetivo de maximizar o crescimento econômico. Uma política visando instituir igualdade nos benefícios econômicos e na difusão da justiça social pode resultar em baixa produtividade, pelo menos a curto prazo. Quando começa a aparecer descontentamento, o governo talvez tenha que organizar novos programas para corrigir quaisquer desequilíbrios que julgue existir.

Uma das conseqüências das desordens raciais na Malásia, em 1969, foi a revisão das condições econômicas de vários grupos raciais, pois supôs-se que os desequilíbrios raciais, entre outros fatores, estavam ligados à crise política que acabara provocando os distúrbios. Em janeiro de 1971, o governo da Malásia anunciou sua nova política econômica. Como a declaração que fez sobre essa política está diretamente relacionada com o tema central deste opúsculo, transcrevemos na íntegra as passagens pertinentes. Há duas armas para a nova política econômica:

“Uma é a erradicação da pobreza, independentemente de raça. Isso — cumpre ressaltar — é afastar-se da crença anterior de que a erradicação da pobreza dos nativos rurais por si só conduziria à unidade nacional. A política atual exige claramente que os programas para vencer a pobreza, levantar o nível de renda e aumentar as oportunidades de emprego, deve transcender às linhas divisórias raciais e beneficiar todo o povo, independentemente da origem racial... Devemos trabalhar no sentido de aliviar o sofrimento do pobre, seja ele malaio, chinês ou indiano...”

“A segunda arma é a reestruturação da sociedade por meio da modernização da vida rural, de um rápido e equilibrado aumento de atividades urbanas e, sobretudo, da criação de uma comunidade industrial e comercial malaia em todas as categorias e níveis de operação, a fim de que, dentro de um certo período de tempo — numa geração — todos possam participar plenamente da vida econômica da nação...”

“Esta segunda arma não tem relação com a questão de riqueza ou pobreza. É por sua própria natureza um programa racial que envolve parte dos malaios e de outros povos indígenas, dos quais a grande maioria se acha voltada para a vida rural, e visa a transformá-los em uma comunidade comercial e industrial. Pretende-se com este programa expandir a economia nacional, mas com distribuição controlada, a fim de evitar qualquer sentimento de perda, real ou imaginada, por parte de qualquer comunidade...”

“A reestruturação da economia tem que ser projetada de modo que gradativamente reduza e, por fim, elimine a identificação da raça com a função econômica... Não seria proveitoso para a unidade nacional apenas fazer com que se substituísse a divisão racial urbano-rural por uma divisão

racial empregador-empregado. Os malaio e outros povos indígenas devem ingressar nos setores urbanos e modernos da economia, não apenas como trabalhadores e empregados. Devem, também, afinal, ter uma participação mais ou menos proporcional na propriedade e controle das atividades de tipo urbano, quer estejam situados nas áreas urbanas existentes ou em novas municipalidades ou centros de desenvolvimento nas pequenas cidades atuais.

"Se se perpetuasse a identificação de raça com profissão, e se os malaio e outros povos indígenas se sentissem condenados a ser mantidos como a escória da sociedade, visto que não lhes era dada igual oportunidade para integrar-se na esfera comercial e industrial, em conjunto com outras raças, eles poderiam, um dia, resolver substituir a comunidade comercial e industrial em detrimento da prosperidade e segurança da nação como um todo. Aos nativos, em seu próprio país, que não têm esperanças, a sobrevivência significa apenas existência, e nesse caso, para alguns, a morte pode significar uma vitória. Eles nada terão a perder e não haveria paz neste país." 3

Evidentemente essa política tem importantes conseqüências para o planejamento econômico e educacional. Mas entre uma declaração de intenção e a implementação de um programa existe uma grande brecha que deve ser vencida com cuidado por meio de projetos de desenvolvimento detalhados e planos para o desenvolvimento de recursos humanos. Se se evidencia que o atraso econômico de um grupo racial é devido à falta de aptidões pertinentes ao emprego no setor urbano moderno, raramente a solução é um caso simples de proporcionar as oportunidades para educação e treinamento. O planejador educacional tem que verificar quais as oportunidades de emprego existentes e futuras, o nível de motivação do povo, a orientação de seus sistemas de valores e uma série de outros fatores sócio-culturais, antes de decidir sobre qualquer programa de ação. Se essas questões interrelacionadas não forem atendidas primeiro, dispendiosas instituições de treinamento poderão tornar-se enormes elefantes brancos.

Por essas razões, empregar dados agregados nacionais de mão-de-obra especializada e não-especializada como base para o planejamento educacional provavelmente não auxiliará muito grupos raciais determinados, se eles estiverem concentrados em áreas geográficas específicas. Talvez seja necessário começar com um exame dos problemas econômicos e educacionais, em geral, distrito por distrito, ou mesmo aldeia por aldeia, a fim de identificar os embaraços sociais, culturais e administrativos, de modo que se possa verdadeiramente fazer o programa educacional pertinente às necessidades da comunidade como um todo.

Quase sempre diferentes grupos étnicos pleiteiam, competitivamente, dos escassos fundos do país, recursos para projetos de desenvolvimento. Forçosamente não há necessidade de se dar amparo oficial aos projetos mais viáveis ou aos que proporcionam a taxa de retorno mais alta. Acontece também que grupos étnicos com a

mais alta produtividade nem sempre recebem serviços sociais proporcionais à sua contribuição para o PNB. Sociedades multi-raciais vêem-se, às vezes, debatendo entre o princípio de produtividade econômica e o pragmatismo da justiça social para os grupos raciais. Esses são exemplos de forças centrífugas que muitas vezes agem como contra-ataque dos movimentos de expansão dos programas de desenvolvimento. Quando grupos raciais se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento social e econômico, talvez não possam atuar com igual eficácia, ou no mesmo sentido, no esforço nacional para aumentar a produtividade. Talvez isso explique, em parte, a razão por que o crescimento econômico das sociedades plurais tende a ser mais lento que o de sociedades homogêneas. Em casos extremos, as forças centrífugas podem ser tão grandes a ponto de neutralizar ou deter o crescimento econômico.

Pode-se indagar em que tudo isso interessa ao planejador educacional. Não há uma resposta definida a essa pergunta. A natureza dos problemas delineados nesta seção deixa claro que o planejador deve ser sensível a uma larga série de questões pertinentes à educação e ao desenvolvimento dos recursos humanos. Serve para enfatizar que o processo educacional não opera, e não pode operar, num mundo todo seu, isolado de todas as pressões das forças econômicas, políticas, sociais e raciais. A tomada de decisões num plano educacional pode ser a resolução dessas forças competitivas numa sociedade plural.

##### 5. O sistema educacional

Presume-se que o planejador adquira naturalmente uma visão geral da política educacional prevalecente, do sistema educacional como um todo, da articulação dos vários órgãos do ensino e do sistema administrativo e de suas relações com os vários órgãos que exercem controle sobre as escolas. Do mesmo modo que na análise da força de trabalho, o fator étnico deve ser considerado na análise das matrículas escolares por nível e sexo. Isso deve ainda ser desagregado por regiões, e por diferenças étnicas nos padrões de matrícula entre escolas rurais e urbanas. As taxas de retenção nos níveis de educação primária e secundária são extremamente importantes para a projeção das matrículas, e os dados só podem ser obtidos de uma série temporal de matrículas escolares passadas. Quando as escolas estão divididas em cursos segundo a língua em que é ministrada a instrução, é importante calcular as taxas de retenção para cada um desses cursos. Feliz o planejador que encontra essas estatísticas educacionais já compiladas e prontas para serem empregadas. Via de regra elas estão enterradas em volumes empoeirados de variados relatórios de educação, dos quais o planejador tem que extrair as informações pertinentes ao caso. A menos que o planejamento tenha sido parte funcional do Ministério de Educação durante certo período de tempo, é possível não haver um sistema organizado de coleta, análise e

3. Discurso do Ministro com Funções Especiais e Ministro de Informações, Tan Sri Dato' Muhammad Ghazali bin Shafie, no Parlamento da Malásia, em 5 de março de 1971. Kuala Lumpur, Ministério de Informações, 1971.

armazenamento de dados. Neste caso, o planejador terá que elaborar os processos administrativos antes de qualquer outra tarefa.

Será muito difícil reconstituir os elementos étnicos em todos os dados educacionais, caso o governo tenha proibido o uso de classificações raciais na compilação de estatísticas num sistema monolíngüe. O planejador terá que decidir se é ou não importante ter dados sobre o padrão das matrículas de grupos étnicos nas escolas. Se não surge a questão de desequilíbrio racial, fica consideravelmente simplificado o trabalho do planejador.

Quando se empregam oficialmente categorias raciais na compilação de estatísticas, o planejador tem que decidir sobre que modo o fator racial influiria na tarefa do planejamento. Sugere-se, entretanto, ser aconselhável examinar a situação existente para ver se ela merece maior atenção, quer surja, ou não, a questão de desequilíbrio racial nas matrículas escolares. Se, de fato, existe razoável equilíbrio, convém então assegurar que ele seja mantido. Se há tendência para aumentar o desequilíbrio, deve o planejador procurar descobrir a causa e, se possível, corrigir a situação antes que ela se agrave. Desnecessário dizer que o planejador deve exercer a máxima cautela em tratar desta questão, para não introduzir desnecessariamente considerações de caráter racial na tarefa de planejamento.

Admitamos que o planejador trabalhe num país em que se reconhece oficialmente a questão de raça como um problema. As estatísticas básicas da educação mostrariam um quadro razoavelmente exato do fluxo de estudantes através do sistema, desde a escola primária até a universidade. Seria, então, possível identificar as dificuldades existentes e futuras no sistema e, por conseguinte, assinalar algumas das possíveis fontes de tensão racial. Para ilustrações, podemos referir-nos à Seção 3, onde se indicou estarem os estudantes malaios sub-representados nas faculdades de ciências, agricultura, engenharia e medicina, na Universidade de Malaia. A grande disparidade em números absolutos e em porcentagens entre as aulas de ciências em língua malaia e em língua inglesa, nas escolas secundárias da Malásia, quase não deixa dúvida de que o verdadeiro desequilíbrio na universidade se devia à baixa produção de estudantes malaios de ciências e matemática, a partir da 6ª série (graus 12 e 13). A cadeia de causa e efeito remontava ao 9º grau. É esse um exemplo da dificuldade de matrículas com consquências previsíveis. Pode-se supor que a dificuldade fora causada pela falta de professores de ciências e matemática nas escolas de língua malaia. A propósito, isso ilustra também quão importante é o professor para a formação, nos estudantes, da tendência a seguir o curso de ciências ou de letras.

Mais uma análise das matrículas e do número de professores nas escolas de língua malaia e inglesa, revela alguns fatos interessantes pertinentes à questão de desequilíbrio racial na educação. Em 1968, as escolas primá-

rias de ensino ministrado em língua malaia tinham quase o dobro de alunos do que suas congêneres de língua inglesa, mas nas escolas secundárias a posição era, por assim dizer, inversa (ver Quadros 5 e 6). Embora as cifras nos quadros não se apresentem em séries temporais, demonstram elevada taxa de alunos que deixam de completar os estudos nas escolas de língua malaia. O maior número de alunos nas escolas secundárias de ensino em língua inglesa deve-se a uma taxa significativamente mais elevada dos que nelas permanecem e também a uma grande proporção de alunos para elas transferidos, procedentes das escolas primárias de língua chinesa. Estar a maioria das escolas primárias de língua malaia nas áreas rurais talvez explique a grande disparidade nas matrículas entre elas e as escolas secundárias malaias, geralmente estabelecidas em centros urbanos ou semi-urbanos.

Outro ponto importante a assinalar é a média de matrículas nos dois tipos de escolas. Nas escolas primárias de língua malaia, a média, em 1968, era de 260 alunos por instituição, contra 830 nas de língua inglesa, enquanto a taxa professor/aluno, nas de língua malaia, era 1,29 e, nas de língua inglesa, de 1,38. Nas escolas secundárias, a média de matrículas era de 458 nas de língua malaia e de 754 nas de língua inglesa, mas não havia diferença significativa entre elas quanto à taxa professor/aluno.

QUADRO 5. *ESCOLAS PRIMARIAS DE LINGUA MALAIA E DE LINGUA INGLESA NA MALASIA OCIDENTAL, 1968*

	<i>Lingua malaia</i>	<i>Lingua inglesa</i>
Número de alunos	606.664	307.984
Número de escolas	2.330	371
Número de professores	21.171	8.116
Média de matrículas por escola	260	830
Média da taxa professor/aluno	1/29	1/38

FONTE: Ministério de Educação, Divisão de Planejamento Educacional e Pesquisa, *op. cit.*

QUADRO 6. *ESCOLAS SECUNDARIAS DE LINGUA MALAIA E DE LINGUA INGLESA NA MALASIA OCIDENTAL, 1968*

	<i>Lingua malaia</i>	<i>Lingua inglesa</i>
Número de alunos	135.496	309.664
Número de escolas	296	411
Número de professores	4.807	11.528
Média de matrículas por escola	458	754
Média da taxa professor/aluno	1/28	1/27

FONTE: cf. Quadro 5.

Do ponto de vista de administração educacional, facilidades educacionais centrais e quadro docente, os dados sugerem que elevado número de escolas primárias de língua malaia não gozava do tipo de economias de escala de que suas congêneres de língua inglesa, ao que parece, gozavam, não obstante tivessem uma proporção de professores/alunos mais favorável. Economias de escala semelhantes parecem aplicar-se às escolas secundárias de língua inglesa.

O exemplo da Malásia ilustra o tipo das tendências institucionais que poderiam advir da divisão de grupos étnicos rurais/urbanos na população, que é formada por segregação étnica através da língua usada na instrução. Os efeitos deletérios da segregação racial nas escolas, sobre as relações entre as raças estão bem documentados por pesquisas sociológicas; mas quando um grupo étnico se acha confinado, em grande parte, nas áreas rurais, as implicações sociais, econômicas e políticas do desequilíbrio educacional tornam-se sumamente sérias. As crianças das escolas rurais, em qualquer parte do mundo, provavelmente se encontram em posição desvantajosa, em comparação com as das escolas urbanas. As conseqüentes desvantagens sociais e econômicas da população rural numa sociedade homogênea são bastante embaraçosas, mas numa sociedade plural, em que um grupo étnico é predominantemente rural e outro, principalmente urbano, essas desvantagens constituem, social e politicamente, fatores de instabilidade.

Outro exemplo de tendência institucional é o sistema nacional padronizado de exame de seleção de alunos para o ensino secundário. Como as escolas urbanas são geralmente mais bem equipadas e mais bem dotadas de professores do que as escolas rurais, as crianças urbanas têm evidentemente vantagem sobre as rurais, tudo o mais sendo igual. Sem considerar que certos grupos étnicos, tais como os judeus nos Estados Unidos e os chineses no sudeste da Ásia, têm uma tendência cultural que favorece alto rendimento educacional, seu ambiente urbano coloca-os na vanguarda de outros grupos étnicos que talvez não sejam tão favorecidos quanto a cultura e ambiente. A propósito, numa sociedade multilíngüe, a tendência cultural pode ser reforçada pela língua utilizada nas escolas. Quando a língua empregada conta com grande manancial de literatura nas artes e ciências, e há à disposição livros didáticos e revistas técnicas a baixo custo, são incalculáveis as vantagens para o grupo étnico educado nessa língua. O poder econômico dos chineses na Malásia pode, por certo, ser parcialmente explicado por ter grande proporção deles sido educada em inglês, o que lhes proporcionou meios para ingressar no ensino superior não só no país como também na América do Norte, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, e em outros países onde esse idioma é empregado como meio de ensino nas universidades.

Como a chave para o êxito de qualquer programa educacional está na qualidade dos professores e em sua distribuição, por disciplina, pelo sistema, o corpo

docente existente deve ser analisado com o mesmo cuidado que as matrículas, juntamente com o sistema de recrutamento e treinamento. Isso deve incluir informações sobre formação étnica, idade, sexo, estado civil (especialmente com relação às mulheres), qualificação educacional e profissional e sobre quais as matérias que, na ocasião, estão lecionando e em que nível. Esses dados são indispensáveis para uma projeção de futuras necessidades e, portanto, para o planejamento dos programas de treinamento de professores. Por exemplo, poder-se-iam classificar os professores sob três categorias principais: letras, ciências e profissão técnica. Subdividir-se-ia ainda cada categoria em matérias específicas, tais como história, geografia, química, matemática, ofícios industriais etc. Depois de tabuladas com a qualificação educacional e profissional, o planejador terá um quadro bem exato da potência e qualidade da força docente.

Os professores são consumidores e produtores no sistema educacional, mas sua função como produtores deve ser considerada primeiro quando se trata das recompensas pelas responsabilidades. Eles são os "produtores de bens" no sistema porquanto determinam a qualidade dos recursos humanos especializados, sem as quais o investimento de capital em qualquer setor da economia seria provavelmente desperdiçado. Por essa razão, a questão de desequilíbrio racial na profissão de professor deve ser tratada com grande cuidado a fim de não lhe prejudicar a eficiência e a integridade profissionais. Mesmo que fosse possível pôr em execução um sistema de emprego por quotas para professores, para corrigir os desequilíbrios raciais mais fundamentais nas matrículas escolares, de um lado, e na economia geral, de outro, tal sistema seria contraproducente. Se se pode especificar qualquer pré-condição mínima para elevar o nível de desenvolvimento econômico e social de qualquer grupo étnico atrasado, pode-se então dizer que as normas de realização têm que determinar o recrutamento, treinamento e recompensa dos professores. Mais ainda, se o moral é fator importante na produtividade econômica, é ele crucial entre os professores para determinar a produção qualitativa dos recursos humanos. Um professorado desmoralizado equivale a um exército desalentado no campo de batalha.

Um último ponto: a distribuição étnica de professores nas escolas pode ter importante relação com a segregação racial. Quando existem tensões raciais em certas áreas, professores de determinado grupo étnico podem sentir-se inseguros, até mesmo ameaçados, numa área em que a população predominante é formada de outro grupo étnico. Quando dificilmente se podem conter violências raciais, ou quando elas acabam irrompendo, os professores talvez se retirem *en bloc* se temem por sua segurança pessoal. Mesmo depois que tenham diminuído as violências, os antagonismos podem continuar a ser tão fortes que os professores talvez venham a recusar-se a lecionar na área ou pode ser que a comunidade se recuse a recebê-los.

Em síntese, ao analisar o sistema educacional como um todo, o planejador deve verificar se o sistema é funcional ou disfuncional em termos não só de produção de mão-de-obra, como também do ponto de vista da integração social e econômica dos grupos étnicos. Cabe-lhe indagar se o processo educacional contribui para a diminuição das tensões de grupo, ao promover o bem-estar social e econômico de todos, ou se na realidade agrava os preconceitos raciais e as antipatias de grupos étnicos por tender o processo institucional em favor de determinado grupo. O planejador deve ter em mente que a educação é uma parte extremamente complexa que se entrelaça com o mecanismo social e econômico, e que o sistema educacional, numa sociedade plural, resulta da interação de forças históricas e eventos contemporâneos. A estrutura inteira da política — especialmente da política racial — aí está para tomar decisões sobre questões educacionais, decisões que, às vezes, apenas minimamente se preocupam em considerar com otimismo o uso dos recursos materiais e humanos.

#### 6. *Aspirações de estudantes em suas carreiras, expectativas de emprego e etnocentrismo*

A principal razão de se considerarem as aspirações e expectativas de estudantes juntamente com o etnocentrismo é que — numa sociedade multi-racial, em que o espírito competitivo, mais do que a cooperação, regula as relações sociais — ambas tendem a unir-se, especialmente numa situação em que geralmente se considera que o ganho de um grupo implica em perda para outro.

Conceitualmente, devemos distinguir aspirações de expectativas, porquanto as duas necessariamente não coincidem. Uma pessoa que aspira a uma grande carreira pode na realidade nutrir fracas expectativas de arranjar um emprego, se é realista no tocante a suas oportunidades de emprego. O etnocentrismo, que inclui preconceito contra os de fora, é por si um problema separado, mas, numa situação tensa e de escassez de empregos, é reforçado pela percepção que a pessoa tem de ameaça ou agressão de outra pessoa de diferente grupo étnico.

A informação sobre todos esses problemas é indispensável para se formularem diretrizes e programas na avaliação de currículos e de métodos de ensino. É também importante para a administração escolar em geral e para a orientação e o aconselhamento de estudantes. Altas aspirações e expectativas que fogem à realidade, por exemplo, são os dois fatores principais que contribuem para a crescente maré de frustrações entre os jovens que abandonam a escola, e as frustrações podem reagir sobre preconceitos étnicos latentes ou manifestos, quando os jovens percebem, realística ou erroneamente, que se praticam discriminações no emprego em favor de um ou outro grupo.

Um estudo recente revelou que grupos étnicos diferentes têm aspirações e expectativas diferentes, e constatou-se que a diferença significativa estava nas expec-

tativas de emprego. Verificou-se que um grupo A tinha altas aspirações e expectativas porque seus membros perceberam que as condições existentes eram a seu favor. Outro grupo B que tinha idênticas aspirações altas, nutriam, porém, expectativas positivamente mais baixas porque seus membros tinham um conhecimento mais realístico das oportunidades de emprego existentes. As diferenças em expectativas refletiam a percepção que cada grupo formava do mundo de trabalho fora da escola. O grupo B tendia a ser mais céptico sobre as possibilidades de concretizar suas aspirações (por exemplo, cursar a universidade e ingressar na vida profissional) e, certo ou errado em suas percepções, teria menos probabilidade de ficar desapontado mais tarde, embora isso não o impedisse de sentir amargor e desencanto com a situação. O grupo A, entretanto, tendia a ser menos realístico nesse sentido e tinha, portanto, mais probabilidade de vir a ficar desapontado mais tarde. O que é significativo, o grupo B, como um todo, sentia que, em certos tipos de emprego, as oportunidades tendiam mais a favor do grupo A.

Um sentimento amorfo de ser vítima de discriminação nas oportunidades de emprego permeia a sociedade inteira, onde as tensões são muito fortes. Há uma forte tendência para citarmos casos específicos em que uma pessoa de determinado grupo étnico, em vez de outro, é que tem preferência, para reforçar a generalização acerca da discriminação. Se há ou não verdadeiramente uma discriminação social não é tão importante quanto as conseqüências de *pensar* ou de *crer* que ela existe. Por conseguinte, um sentimento geral de frustração acha-se ligado às percepções de discriminações raciais. É a noção de competição desigual, de um modo ou outro, que cria sentimentos hostis e agrava as relações entre os grupos. Quase sempre, o resultado reforça os preconceitos raciais baseados na "estereotipagem" do grupo étnico estranho, ao qual se atribui toda espécie de más qualidades (são tachados de preguiçosos, traiçoeiros, cobiçosos, inescrupulosos, desleais etc.), as quais aparentemente justificam a discriminação social ou de emprego contra o grupo.

Cumpramos, porém, que não é preciso que uma pessoa tenha preconceitos raciais para praticar a discriminação racial. Inversamente, uma pessoa que faz discriminação racial não é *ipso facto* imbuída de preconceitos raciais. Seja como for, o importante é que, numa sociedade plural, atormentada por tensões sociais oriundas de frustrações e ansiedades de toda espécie, os preconceitos e discriminações nas relações sociais tendem a andar de mãos dadas e geralmente são a força propulsora nos conflitos raciais.

Existe abundante literatura sobre as causas do etnocentrismo, preconceito, discriminação e intolerância, ao passo que poucas são as informações sobre o que se pode fazer, por meio da educação, para neutralizar as forças negativas que costumam agravar as relações raciais. Órgãos estatutários, como a Junta de Relações Sociais, na Grã-Bretanha, podem ter poderes para inves-

tigar acusações específicas sobre discriminação em habitações e empregos, mas não extirpam nem podem extirpar preconceitos raciais do espírito do povo. Não há dúvida que a competição econômica sustenta a maioria dos conflitos entre grupos étnicos em qualquer sociedade, mas os conflitos são muitas vezes dominados e reforçados por manifestas diferenças raciais. Daí, confundir os conflitos de classes com os conflitos raciais torna mais rígidas as relações sociais.

Que contribuição razoável poder-se-á esperar da educação? Considerando-se que o etnocentrismo (confiar a pessoa no valor de seu próprio grupo e a tendência para se predispor contra membros do grupo estranho ao seu) se desenvolve cedo na vida através da influência do lar e do grupo de que faz parte, as escolas poderiam incluir programas destinados a ampliar o conhecimento e a compreensão dos outros grupos culturais que formam a sociedade plural. Isso deveria incluir uma análise da natureza do preconceito e da discriminação de modo que as crianças pudessem ver seus próprios preconceitos, os de seus amigos e parentes tais como são. Isso seria reforçado pela integração educacional de todos os grupos étnicos na comunidade, onde quer que fosse possível. A atmosfera toda da escola desaprovava qualquer ato dissimulado ou manifesto de preconceito e discriminação. É claro que tudo isso não garantiria completa eliminação do preconceito racial, que pode permanecer forte no lar e na sociedade, mas poderia certamente promover o desenvolvimento de indivíduos mais tolerantes e esperar, através deles, o advento de uma sociedade mais tolerante.

### 7. *Multilingüismo*

Se a língua nacional é a vida e a alma de uma nação, é também quase sempre o ponto de ignição de conflitos nas sociedades multilingües. É principalmente na Índia e no sudeste da Ásia que a questão de línguas forma o ponto crucial do problema do progresso educacional e do desenvolvimento de recursos humanos, especialmente no ensino superior. Mas as questões de língua nacional e educação, de minorias étnicas e unidade nacional, são tão complexas que não podem ser tratadas adequadamente nesta breve seção, e devemos, portanto, contentar-nos com o mais simples esboço de algumas das questões de destaque com que o planejador poderá defrontar.

No conflito entre o desejo de estabelecer firmemente uma língua nacional, como a base da identidade soberana do país, e o anseio de modernizar a economia através do ensino de ciência e da aplicação de tecnologia, o resultado para muitos países continua ainda incerto, se não confuso. O conflito origina-se de as nações em desenvolvimento procurarem enxertar em suas culturas tradicionais a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelas nações adiantadas, onde a industrialização moderna está intimamente ligada à cultura geral há mais de cem anos.

Uma fonte do conflito decorre da dificuldade em desenvolver um vocabulário suficientemente amplo, na língua nacional, para transmitir os significados exatos dos termos científicos e técnicos numa língua européia. Mesmo quando se cunham os termos apropriados, muitas vezes empregando-se vocábulos com raízes européias, os conceitos que eles representam não são facilmente compreendidos pelos estudantes. Os próprios professores, se foram educados na língua européia, sentem-se, às vezes, tão confusos quanto os estudantes. A razão está em serem os termos científicos e técnicos, na língua nacional, quase sempre cunhados por peritos em lingüística, os quais não são necessariamente treinados em ciência e tecnologia. Isso atrasa inevitavelmente a produção de compêndios e revistas técnicas, sem os quais o ensino e a aprendizagem se tornam muito difíceis. Este é o mais sério empecilho ao ensino da ciência e tecnologia na língua nacional.

Devemos, entretanto, acentuar que se pode fazer que qualquer língua sirva qualquer propósito, contanto que o país, onde ela é empregada, tenha o pertinente suporte econômico e social para reforçar o sentido contextual das novas terminologias científicas e técnicas. É difícil, por exemplo, a uma sociedade predominantemente agrária produzir novos vocábulos e frases para expressar conceitos na ciência de computadores e em tecnologia, as quais lhe são completamente estranhas. Por outro lado, é um erro supor que, como a ciência e a tecnologia modernas foram desenvolvidas primeiramente pelas nações ocidentais, somente uma língua européia é que poderá transmitir os conceitos científicos e técnicos. A emergência do Japão como a terceira maior potência industrial no mundo, demonstra que uma língua não-européia pode muito bem fazer o que o inglês ou o alemão ou o russo têm feito na disseminação do ensino da ciência.

Seja como for, a experiência da nação industrializada parece sugerir que quanto mais rápida a marcha da industrialização mais rapidamente se desenvolverá a língua em seu vocabulário técnico e científico. Mas o ritmo da industrialização depende da capacidade de a sociedade utilizar a ciência e a tecnologia modernas, a qual, por sua vez, depende de cientistas e tecnólogos, e isso é determinado pela qualidade do ensino em ciência e tecnologia.

Esse círculo vicioso sintetiza outro aspecto das tensões numa sociedade multilingüe que procura modernizar sua economia com o auxílio de uma língua nacional que antes não teve uma experiência no tocante a ciência e tecnologia. O problema não é menos agudo mesmo numa sociedade monolingüe, mas pelo menos ela tem um problema a menos para enfrentar. Com graus diferentes de sucesso, alguns países encontraram uma solução para essa dificuldade, escolhendo pragmaticamente uma língua européia com o fim de ministrar o ensino de ciência e matemática no ensino secundário e superior. Em muitos países, porém, a política relativa à língua é um calcanhar de Aquiles potencial, se não



atual, em seus esforços para atingir um rápido desenvolvimento econômico, o qual, em última análise, será determinado pelas habilidades científicas e tecnológicas do povo.

A política relativa à língua e à educação nas sociedades plurais e multilíngües constitui um problema sobremaneira difícil para o planejamento educacional: seguem-se algumas sugestões de várias estruturas características em que o planejamento talvez tenha que ser efetuado. Devemos acentuar que as categorias expostas não são, necessariamente, exclusivas em relação umas às outras.

Uma sociedade multilíngüe pode ter um sistema educacional em que:

(a) Apenas uma língua é empregada em todos os níveis, sendo geralmente a língua materna adaptada pela maioria dos grupos étnicos no sentido de ser ela usada no lar e, em geral, na comunicação social, uma vez que as primitivas línguas maternas foram abandonadas.

(b) Apenas uma língua é usada em todos os níveis, mas não é a língua materna da maioria das crianças, as quais são de diferentes grupos étnicos, cuja língua falada no lar é um dialeto tribal ou comunal.

(c) A língua em todos os níveis é apenas a língua materna do grupo dominante, ao passo que as maiorias empregam suas próprias línguas ou dialetos no lar ou para comunicação social dentro do mesmo grupo lingüístico.

(d) A situação é como em (c) acima, mas usa-se uma língua internacional (por exemplo, francês ou inglês) exclusivamente na educação superior para o ensino, leitura, pesquisa e comunicação internacional entre pessoas eruditas.

(e) A situação é como em (c) acima, mas usa-se uma língua internacional principalmente, mas não exclusivamente, no ensino superior etc.

(f) Duas ou mais línguas vernáculas são usadas em certas regiões, onde predominam no ensino primário, ou primário e secundário, mas no ensino superior usa-se apenas a língua nacional no ensino, com uma língua internacional para leitura, pesquisa etc., e para alguns cursos especializados dados por professores visitantes, procedentes do estrangeiro.

(g) Duas ou mais línguas importantes, as línguas maternas de diferentes grupos étnicos, são usadas no ensino primário, ou primário e secundário, enquanto que o ensino superior é ministrado numa língua internacional.

(h) A situação é como em (g) acima, mas no ensino superior a língua internacional exerce um papel dominante, ao passo que uma das línguas maternas exerce um papel secundário.

(i) A situação é uma combinação de duas ou mais categorias acima citadas.

É possível haver muitas outras permutações da situação lingüística *vis-à-vis* a educação, mas para os presentes fins a tipologia acima serve para ilustrar as várias complexidades do problema da língua nas sociedades multilíngües.

Na categoria (a), representada, por exemplo, pelas Índias Ocidentais, os problemas na educação são simples, exceto que o planejador deve estar cômico do que os peritos em línguas descrevem como interferência cultural, decorrente de que a língua no lar pode ser uma

variante subcultural da linguagem padrão usada nas escolas. Essa condição prevalece, em vários graus, em toda a região do Caribe, bem como em algumas partes dos Estados Unidos, onde as crianças, cuja linguagem no lar e nas ruas distingue-se da da escola, podem sofrer sérias dificuldades lingüísticas, o que lhes diminui o rendimento educacional *vis-à-vis* aqueles cuja linguagem no lar se aproxima mais da que normalmente se emprega na escola.<sup>4</sup>

A categoria (b), representada por muitos países da África e alguns da Ásia, aplicam-se também os comentários sobre (a), exceto que as crianças defrontam com conflitos e empecilhos mais sérios, visto que a língua de educação formal (por exemplo, o francês, o inglês ou o belga) é estrutural e culturalmente muito diferente dos dialetos ou das línguas que falam em seus lares. Contudo, como a vasta maioria das crianças provavelmente estará na mesma situação, a tendência institucional em favor de um só grupo é mínima. O grande problema, de caráter pedagógico, é o de ensinar eficiente e efetivamente a língua usada para instrução.

No Ceilão, tanto o cingalês como o tâmil são usados em todos os níveis de ensino, mas tâmeis que procuram emprego no funcionalismo público têm que ser eficientes em cingalês, ao passo que aos cingaleses não se exige que saibam tâmil. A Índia, por outro lado, oferece um caso interessante de uma solução trilingüe. Os povos do norte da Índia que falam hindi têm que aprender não só inglês (de que têm necessidade) como também outra língua da Índia (como o tâmil, de que talvez não venham a ter necessidade), a fim de pô-los em igualdade com os que não falam hindi, os que têm que aprender as línguas oficiais (hindi e inglês) bem como sua própria língua regional.

Quanto ao mais, o problema cardeal para o planejador educacional está em assegurar o mínimo de desperdício de recursos humanos decorrente da mudança do meio de comunicação de instrução entre educação primária e secundária e entre educação secundária e superior. A mudança de uma língua para outra entre níveis de educação acarreta freqüentemente muito ensino de recuperação e invariavelmente impede o livre fluxo de estudantes através do sistema educacional. Crianças a que faltem habilidades lingüísticas, mas que nem por isso deixam de ser inteligentes e escolarmente capazes, podem, assim, ser desqualificadas e impedidas de prosseguir nos estudos.

Os problemas de troca de línguas, na comunicação, são particularmente agudos na transição da educação secundária para a educação superior. No Camboja e no Laos, por exemplo, a educação primária e, até certo

4. Para um fascinante estudo de caso sobre esse problema, ver Baratz, Stephen S. e Baratz, Joan C., "Early childhood intervention: the social science base of institutional racism", Cambridge, Mass., *Harvard Education Review*, Vol. 40, nº 1, fevereiro de 1970, p. 29-50.

ponto, a secundária, é feita na língua nacional (*kmer e lao* respectivamente), mas a educação superior só é feita na língua internacional, principalmente o francês. Há muitos anos, na Malásia, estudantes das escolas malaias e chinesas eram francamente impedidos de ingressar na Universidade da Malaia, onde o ensino era ministrado exclusivamente em inglês. Nesse caso, como os estudantes das escolas secundárias de língua inglesa eram, em sua maioria, chineses, estes formavam a maioria dos estudantes na universidade e acabavam constituindo, no país, o grosso da mão-de-obra de alto nível. Esse é outro caso de tendência institucional contra os malaios, cujos ressentimentos e frustrações aumentavam à medida que a brecha social e econômica se alargava entre eles e os que não eram malaios. A língua inglesa passou a ser considerada não só a língua de dominação colonial como também, depois da independência, um obstáculo ao progresso educacional, social e econômico da maioria dos malaios.

Onde prevalece o multilingüismo, surgem sérios problemas na padronização de currículos e exames para assegurar um meio de comparação na avaliação, na seleção e treinamento de professores, e na produção de compêndios e outros materiais de ensino. O multilingüismo também inibe o desenvolvimento da língua nacional como veículo para o estudo de ciência e tecnologia e como o principal meio de comunicação no ensino superior.

Desnecessário dizer que uma torre de Babel no ensino, como seu modelo bíblico, pode afinal importar na desintegração de uma sociedade plural à qual faltem os laços de uma língua comum para a integração social e cultural. Mas a confusão ou a ambivalência na política relativa à língua poderia ter repercussões desestabilizadoras por todo o sistema educacional, com possíveis efeitos adversos sobre a qualidade da mão-de-obra especializada e sobre o desenvolvimento econômico em geral.

#### 8. Financiamento da educação

A educação nos países em desenvolvimento é, via de regra, um empreendimento público e, portanto, o grosso de seu financiamento vem de fontes públicas. Dependendo da estrutura política do país e da história do desenvolvimento da educação, há, geralmente, uma estrutura centralizada ou federal que trata do financiamento; e isso, no todo, reflete o padrão de controle sobre as escolas. Onde as missões cristãs estabeleceram escolas e o governo olha com simpatia sua obra, pode haver uma dualidade no sistema de controle, entre o governo e órgãos particulares, nesses incluídos os vários grupos de missionários, associações de comércio e sociedades comunitárias. Podem-se dividir as escolas particulares entre as que recebem subsídios de fundos públi-

cos e as que não recebem, e o controle governamental será diferente conforme o caso. Conforme se assinalou na discussão sobre o sistema educacional, a falta de controle administrativo sobre as escolas particulares pode apresentar sério problema para o planejador educacional, se elas não forem obrigadas por lei a submeter estatísticas educacionais ao ministério de educação.

Quando o sistema educacional é segmentado em bases culturais e lingüísticas e, além disso, grupos étnicos são segregados por fatores geográficos, a distribuição de fundos públicos merece cuidadosa análise para ver se existe qualquer predisposição institucional contra ou a favor de um ou outro grupo. Além de considerar os gastos de capital e as despesas correntes de fontes públicas, o planejador talvez tenha que criar métodos para a coleta de dados adicionais sobre fontes privadas e gastos com a educação. Mesmo quando crianças de todos os grupos étnicos freqüentam as mesmas escolas, em parte ou inteiramente subvencionadas pelo governo, não se pode supor que todas estejam estudando com as mesmas vantagens ou desvantagens. Diferenças sócio-econômicas pressupõem diferenças no padrão dos gastos suplementares particulares na educação, principalmente com livros e outros materiais de ensino, o que pode fazer importante diferença no rendimento escolar de uma criança. Evidentemente, este é, antes de tudo, um problema de classe e não racial, contudo diferenças culturais em atitudes para com a educação podem refletir sutilmente sobre os gastos suplementares particulares com o ensino privado e treinamento extra-escolar para os exames. Seja como for, qualquer informação adicional nesse sentido seria útil para calcular o custo particular do ensino ainda mesmo que fosse para explicar, embora experimentalmente, diferenças em realizações educacionais entre grupos, seja por critério de classe ou cultural.

Os problemas usuais sobre a avaliação do custo de projetos educacionais, estimativa de gastos correntes etc., fazem parte, ao que se presume, das preocupações do planejador educacional. Resta mencionar um último ponto concernente à situação em que se emprega mais de uma língua no ensino. O multilingüismo tem que pagar um alto preço pela duplicação de serviços, produção de compêndios e materiais de ensino, facilidades para a educação de professores e, possivelmente, pela administração do ensino, especialmente no que diz respeito a inspetores escolares. Quando os recursos financeiros são muito limitados, o custo adicional da duplicação de serviços educacionais tem que ser mantido a expensas de melhorias na qualidade, e o planejador educacional tem que traçar planos para estabelecer economias de escala mais amplas a fim de reduzir ao mínimo os desperdícios e maximizar a eficácia dos escassos materiais financeiros e recursos humanos.

## 6. CONCLUSÃO

O planejamento educacional para uma sociedade plural apresenta muitos desafios extraordinários que podem parecer uma sobrecarga ao planejador que nunca viveu nem trabalhou num país multi-racial; a quem o tenha feito, as dificuldades, conforme foram descritas neste opúsculo, podem parecer exageradas. Certamente, não se sugere que o planejador educacional procure um fantasma racial por trás de todo quebra-cabeça social econômico, político ou educacional, mas ele será provavelmente o proverbial macaco em loja de louças se não estiver psicologicamente preparado para perceber e reconhecer os sinais de perigo que atravessarão em seu caminho de vez em quando no decurso de suas funções.

Quando o planejador é um cidadão do país, talvez tenha que trabalhar sob pressões incomuns, oriundas das tensões e dos conflitos de relações raciais abrasivas. Salvo a necessidade de visualizar esses problemas em perspectiva e enfrentá-los no processo de planejamento, deve pôr-se em guarda contra o perigo de envolver-se emocionalmente nos conflitos na sociedade *enquanto planejador educacional*. Deve estar cômico de suas próprias tendências e preconceitos, os quais podem inconscientemente intervir em seu trabalho profissional, especialmente ao planejar decisões que possam ter conseqüências a longo prazo. Estar emocionalmente envolvido, como *individuo privado*, pode, entretanto, proporcionar-lhe conhecimentos essenciais para que compreenda as complexidades de uma transformação política e social numa sociedade plural. Sua eficiência como profissional depende de sua capacidade de distinguir entre seus diferentes papéis como planejador educacional e como cidadão particular.

Para o planejador educacional estrangeiro que não pertence a nenhum dos grupos étnicos locais, a tarefa é, em certo sentido, menos difícil. Entretanto, uma vez familiarizado com os problemas do país, especialmente quando são intensas as rivalidades raciais, ele pode facilmente desenvolver uma predisposição de um modo ou outro, e deve estar alerta a essa possibilidade. Sua função como planejador educacional desinteressado (mas não indiferente) tem que ser cuidadosamente preservada. Se, por qualquer razão, se suspeitar de suas tendências pessoais, sua eficiência poderá ficar prejudicada, porquanto as autoridades locais poderão perder a confiança em sua imparcialidade.

O estrangeiro precisa de muito tato e diplomacia para estabelecer um relacionamento com os funcionários locais e as outras pessoas com as quais estará trabalhando e cuja cooperação poderá ser crucial para seu êxito. Não estar ele, em teoria, emocionalmente envolvido nas rivalidades locais dá-lhe vantagem sobre seu colega local; contudo, deverá utilizar-se desta vantagem com extremo cuidado quando apresenta suas opiniões ao governo anfitrião sobre questões de política.

Seja o planejador educacional um cidadão do país, ou um estrangeiro, sua função é basicamente consultiva, e seu dever primordial é apresentar tantas alternativas viáveis quantas possíveis. Seu conhecimento especial e discernimento podem capacitá-lo a influir sobre a escolha de alternativas, porém ele deve reconhecer e admitir que a decisão sobre qualquer medida cabe, em última análise, ao governo.

## BIBLIOGRAFIA

As obras seguintes desenvolvem, mais pormenorizada-mente, alguns dos assuntos aqui discutidos.

M. BANTON, *Race relations*. Londres, Tavistock Publications, 1967.

L.G. COWAN, J. O'CONNEL, D.G. SCANLON (eds.), *Education and nation-building in Africa*. Nova York, Frederick A. Praeger, 1965.

L.A. DESPRES, *Cultural pluralism and nationalist politics in British Guiana*. Chicago, Rand McNally and Company, 1967.

K.W. DEUTSCH, W.J. FOLTZ (eds.), *Nation-building*. Nova York, Atherton Press, 1963.

J.S. FURNIVALL, *Education progress in south-east Asia*. Nova York, Institute of Pacific Relations, 1943.

J.S. FURNIVALL, *Netherlands India: a study of plural economy*. Nova York, The Macmillan Company, 1944.

G. HUNTER, *South-east Asia — race, culture and nation*. Londres, Nova York, Oxford University Press, 1966.

G. HUNTER (ed.), *Industrialisation and race relations*. Londres, Nova York, Oxford University Press, 1965.

MALÁSIA, *Second Malaysia Plan, 1971-75*, Kuala Lumpur, Government Press, 1971.

M.G. SMITH, *The plural society in the British West Indies*. Berkeley, University of California Press, 1965.

R.T. SMITH, *British Guiana*. Londres, Oxford University Press, 1962.

UNESCO, *Research on race relations*. Paris, 1966.

UNESCO and THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES, *Higher education and development in south-east Asia*, Vol. 1 (Director's report by Howard Hayden) Paris, 1967.

## PUBLICAÇÕES DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

### CADERNOS DE PESQUISA

- Revista trimestral de estudos e pesquisa em educação, publica-se em março, junho, setembro e dezembro.
- Já saíram de nº 1 (Julho/1971) a nº 19 (dezembro 1976).
- Contém uma seção sobre *Planejamento Educacional*, em que edita, a cada número, um dos trabalhos publicados pelo I.I.P.E. (Instituto Internacional de Planejamento Educacional) na série "Fundamentos do Planejamento Educacional".
- Edita, ocasionalmente, *Suplementos Bibliográficos* sobre assuntos específicos, de que já saíram:
  - n.º 1 — Levantamento preliminar sobre a situação da mulher brasileira.
  - n.º 2 — Bibliografia sobre análise de conteúdo em livros para crianças e jovens.

Assinatura para 1977: 200,00; avulsos: 50,00, pelo correio: 55,00.

Suplemento Bibliográfico: 18,00; pelo correio: 20,00.

### SÉRIE PESQUISAS EDUCACIONAIS

- Dados e pesquisas sobre educação.
- Volumes disponíveis:
  - n.º 1 — Estudo de algumas características sócio-culturais de candidatos ao ingresso em escolas de nível superior.
  - n.º 5 — O emprego público e o diploma do curso superior.
  - n.º 6 — Candidatos ao concurso vestibular da área biológica em São Paulo.

Exemplar: 18,00, pelo correio: 20,00.

### SÉRIE PROFISSÕES

- Monografias sobre carreiras profissionais, baseadas em pesquisas sobre os respectivos cursos de formação e destino profissional dos formados.
- Volumes disponíveis:
  - n.º 1 — Química
  - n.º 4 — Geologia

Exemplar: 18,00, pelo correio: 20,00.

### SÉRIE SIMPÓSIOS

- Comunicações feitas por ocasião de simpósios organizados pela Fundação Carlos Chagas e realizados durante reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
- Volumes disponíveis:
  - n.º 2 — Simpósio sobre pesquisa para o planejamento educacional
  - n.º 3 — Simpósio sobre planejamento da educação.

Exemplar: 28,00, pelo correio: 30,00.

### OUTRAS PUBLICAÇÕES

- Celso Ferretti — *Avaliação de um programa de formação escolar e profissional* (Tese de mestrado em Psicologia apresentada à PUC-SP, em 1974), (mimeo.)

Exemplar (2 vol.): 80,00, pelo correio: 90,00

- Nícia M. Bessa — *University entrance examinations in Brazil: Measurement procedures* (Comunicação feita na Reunião Anual da AERA, Washington, mar/abr 1975).

Exemplar: 15,00, pelo correio: 18,00.

Catálogo completo das publicações mediante solicitação a: — Setor de Edições DPE/Fundação Carlos Chagas — Caixa Postal 11.478 — 01000 — São Paulo — SP