



Revista da FAEEBA – Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)
Ano 9, número 14, julho/dezembro, 2000 - ISSN 0104-7043

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitora: Ivete Alves do Sacramento
Vice-Reitor: Luiz Carlos Almeida de Andrade Fontes

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Adelaide Rocha Badaró
Colegiado do Núcleo de Pesquisa e Extensão: Jaci Maria Ferraz de Menezes – Jacques Jules Sonnevile – Isa Maria Faria Trigo – Narcimária Correia do Patrocínio Luz – Maria Palácios – Yara Dulce Bandeira de Ataíde

FUNDADORES

Yara Dulce Bandeira de Ataíde
Jacques Jules Sonnevile

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

EDITORA GERAL: Yara Dulce Bandeira de Ataíde
EDITOR EXECUTIVO: Jacques Jules Sonnevile
EDITORA ADMINISTRATIVA: Maria Nadja Nunes Bittencourt

REVISORAS: Dilma Evangelista da Silva, Lígia Pellon de Lima Bulhões, Rosa Helena Blanco Machado, Therezinha Maria Bottas Dantas, Véra Dantas de Souza Motta.

CONSELHO EDITORIAL:

Adélia Luiza Portela (UFBA)	Luiz Felipe Perret Serpa (UFBA)
Antônio Gomes Ferreira (Univ. Coimbra)	Marcos Formiga (FINEP/UnB)
Cipriano Carlos Luckesi (UFBA)	Marcos Silva Palácios (UFBA)
Edivaldo Machado Boaventura (UFBA)	Maria José Palmeira (UNEB e UCSal)
Jacques Jules Sonnevile (UNEB)	Maria Luiza Marcílio (USP)
João Wanderley Geraldi (UNICAMP)	Nadia Hage Fialho (UNEB)
Ivete Alves do Sacramento (UNEB),	Paulo Machado (UNEB)
Jonas de Araújo Romualdo (UNICAMP)	Raquel Salek Fiad (UNICAMP)
José Carlos Sebe Bom Meihy (USP)	Robert Evan Verhine (UFBA)
José Crisóstomo de Souza (UFBA)	Walter Esteves Garcia (ABT e Instituto Paulo Freire)
Kátia Siqueira de Freitas (UFBA)	Yara Dulce Bandeira de Ataíde (UNEB)
Luís Reis Torgal (Univ. Coimbra)	

PRODUÇÃO DA CAPA / ARTE FINAL: Uilson Moraes / Symbol Publicidade

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO: Jacques Jules Sonnevile

IMPRESSÃO: Editora UNEB

IMPRESSÃO DA CAPA E ENCADERNAÇÃO: Bureau Gráfica e Editora

APOIO FINANCEIRO: UNEB / PROEX / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

Revista da FAEEBA

Departamento de Educação - Campus I

Revista da FAEEBA

Salvador

ano 9

nº 14

julho/dez., 2000

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a colaborações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

REVISTA DA FAEEBA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba
41150.350 - SALVADOR – BA

Tel. (071)387.5916/387.5933

Homepage da Revista da FAEEBA: www.uneb.br/Campus_I/Educacao/revista.htm

Revista indexada pela REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas
www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic

Pede-se permuta. We ask for exchange.

Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

Semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

SUMÁRIO

- 7 Apresentação
- 8 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA

A CONSTRUÇÃO DA PAZ

- 11 A educação e a cultura da paz
Yara Dulce Bandeira de Ataíde
- 19 Declaración sobre la contribución de las mujeres a una cultura de paz
Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer
- 21 Uma possibilidade contra a violência: a educação para a paz como tema transversal
Iron Pedreira Alves
- 29 Contextos ambientais e universidade: a cultura de paz como um paradigma
Nadia Hage Fialho
- 39 Divertimento e sofrimento: a exclusão social na era da globalização
Celso Antonio Favero
- 55 Educação cidadã: uma metodologia de proteção integral a crianças e adolescentes
Ana Cláudia Pimenta; Andréia Geisa Trabuço; Gleice A. Pinto; Hélia Barbosa; Janelúcia S. Farias; Maria Conceição Q. Oliveira; Maria Couto Cunha; Maria José Marita Palmeira (co-ordenação); Nádia Fialho; Rosa Maria U. Ribeiro.
- 65 A educação profissional oferecida aos adolescentes “em situação de risco social”: uma retrospectiva histórica do ensino de ofícios manufatureiros
Antonio Pereira
- 81 A modernização do Estado Latinoamericano - anos noventa: aprofundamento das desigualdades sociais
Margarita Victoria Rodríguez

ESTUDOS

- 93 A educação tradicional e o desenvolvimento da criatividade
Luiz Cláudio Renouveau de Carvalho
- 99 A Teoria dos Fractais e Etnopesquisa/formação de professores: uma articulação possível?
Maria da Conceição A. F. do Sacramento
- 105 Ensino de Pós-Graduação e linhas de pesquisa
Sylvio de Queirós Mattoso

- 113** Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives?
Yves Lenoir
- 135** O faz-de-conta e a criança pré-escolar
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu
- 155** Educação sexual nas escolas - por uma nova proposta
Denize Reimão de Souza Nadyr, Maria Izabel de Quadros Vivas; Coordenador: Jacques Jules Sonnevillle
- 159** Limites e perspectivas da formação continuada dos professores de ciências: experiência no programa Pró-Ciências CAPES/UEFS
Claudia Sepúlveda

RESENHAS

- 177** SANTANA, Arão Paranaçu de. Teatro e formação de professores.
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu
- 181** GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. Educação e Literatura.
Maria de Lourdes O. Reis da Silva

INSTRUÇÕES

- 187** REDUC/Fundação Carlos Chagas: Manual para elaboração de Resumos
- 190** Revista da FAEEBA – Formulário de aquisição / Números e Temas
- 193** Revista da FAEEBA – Lista dos artigos por número
- 199** Instruções aos colaboradores

APRESENTAÇÃO

O homem, como ser histórico, é o construtor da sociedade e o responsável pelo rumo que ela venha a tomar. Tornamo-nos seres humanos na dialética mesma da hominização, ao produzirmos e transformarmos coletivamente a cultura e nos construirmos como sujeito. É, todavia, no transcender das determinações culturais e no desenvolvimento constante da ação-reflexão que nos tornamos seres da práxis.

Neste processo permanente de construção-desconstrução, é que, como sujeitos históricos, discutiremos a questão da Paz, considerando-a não como uma simples ausência de ação ou supressão de conflitos, mas, sim, como uma construção verdadeiramente cultural e política capaz de permitir a superação da chamada *cultura da competição* e *cultura da guerra*.

A nossa cultura atual, eivada de violências físicas e simbólicas, tem levado os seres humanos à massificação, desumanização e autodestruição. Fazendo frente a esta crise, a Cultura da Paz surge como uma proposta da ONU que tem por objetivo conscientizar a todos – governos e sociedades civis – para que se unam em busca da superação da falência do nosso paradigma atual, conclamando para a construção de um novo modelo substitutivo, assentado em ações, valores e princípios calcados numa nova ética social, no respeito à diversidade cultural e na diminuição das desigualdades e injustiças.

Verdadeiramente, nunca o homem desenvolveu tantos avanços tecnológicos e materiais que lhe permitiram melhorar tão significativamente sua qualidade de vida. Inversamente, porém, nunca tão poucos usufruíram tantos bens culturais e econômicos como agora, em detrimento de uma grande maioria de grupos excluídos e explorados, totalmente privados dos direitos de cidadania.

Este momento que atravessamos, marcado por antagonismos étnicos, econômicos e sócio-culturais, transforma-se num desafio para todos os cidadãos que desejam uma sociedade mais justa e igual. Fazem-se necessárias, mais do que nunca, discussões e reflexões em busca de saídas para as grandes questões sociais e humanas.

Esperamos que este número da Revista da FAEEBA contribua para o enfrentamento da questão e propicie o engajamento de todos os seus leitores na construção de uma Cultura da Paz, visando abrir novos caminhos para a viabilização de formas renovadas de convivência e de relações amistosas e solidárias na escola, na família e na comunidade, a fim de combater a violência e construir um mundo melhor.

A Comissão de Editoração

TEMAS E PRAZOS
DOS PRÓXIMOS NÚMEROS DA REVISTA DA FAEBA

Nº	TEMA	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
15	Educação, linguagem e sociedade	30.05.01	Agosto de 2001
16	Globalização e educação	30.09.01	Março de 2002
17	Inclusão e exclusão social	30.04.02	Agosto de 2002



A CONSTRUÇÃO DA PAZ

A EDUCAÇÃO E A CULTURA DA PAZ

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Professora da Universidade do Estado da Bahia¹

RESUMO

O artigo discute alguns dos principais aspectos da escalada da violência na sociedade contemporânea, analisando suas causas, influências e repercussões na formação da *cultura da violência* vigente no mundo de hoje. O artigo enfatiza a importância de uma educação voltada para a cidadania e para a *Cultura da Paz*, concluindo que só será possível enfrentar a atual situação de violência na escola, na família e nas ruas, através do desenvolvimento de novos comportamentos e ações contra as intolerâncias da vida cotidiana, ódios interétnicos, preconceitos e agressões à pessoa e ao meio ambiente, através de uma educação que construa a *Cultura da Paz*.

Palavras-chave: Cultura da paz – Infância – Adolescência – Vida adulta – Educação – Violência – Cidadania

ABSTRACT

THE EDUCATION AND THE CULTURE OF PEACE

The article discusses some of the most important aspects about violence in contemporary society. Shows the causes, influences and repercussion on Culture of Violence in actual world. The article emphasizes the importance of the education for citizenship and for the Culture of Peace, following that this is the only way to stop the violence in the school, family and streets. The article discusses the importance of the development of new behaviors and actions against the intolerance, hates between different races, preconceptions and aggressions against people and environment through the education to construct the Culture of Peace.

Key words: Culture of Peace – Childhood – Adolescence - Education - Violence – Citizenship

*“Posto que as guerras nascem na mente dos homens,
é na mente do homens onde se deve erigir os baluartes da paz.”*
Organização das Nações Unidas (ONU)

Vivemos um momento em que a violência atinge níveis cada vez mais altos e já dificilmente suportáveis. Ela já não se circunscreve apenas a regiões de conflito social, político ou a locais periféricos e isolados. É uma ameaça cada vez

mais presente em toda a sociedade, em todos os níveis, amedrontando a todos e invadindo a escola e a família, perturbando sua paz e sua segurança. Estamos atravessando uma grave crise social, provocada por uma conjuntura de múltiplos fato-

res, dentre os quais vale destacar o dinamismo da cultura e da economia, que tem revolucionado os valores morais, as instituições e as idéias estabelecidas. Paralelamente, o desemprego tem excluído grande parte da população ao acesso aos novos bens culturais, ao tempo em que cresce o desrespeito aos direitos básicos de cidadania de grande parte da população. Esta conjuntura acarreta graves problemas pessoais e familiares que dificultam a educação e a assistência material e afetiva às crianças e jovens de todas as classes, principalmente dos segmentos populares.

É impossível continuar ignorando que a mentalidade desta época em que vivemos é fortemente impulsionada por uma filosofia individualista, resultante da influência exacerbada do capitalismo e do consumismo. Outros inúmeros fatores sócio-culturais embasam a consolidação desta cultura, eivada de confrontos, competições, exploração sexual e trabalhista, etc. Este contexto é reforçado por um conjunto inumerável de problemas sociais que promovem a desigualdade, o *stress* e a frustração, juntamente com a ausência de perspectivas dos jovens, visto que não existem outros agentes promotores de auto-estima, confiança e cidadania além da própria família e da escola, instituições estas que se debatem prisioneiras de múltiplas limitações que as impedem de educar e instruir com eficiência. Este insólito contexto termina por estruturar o momento histórico contemporâneo com as marcas, feridas e cicatrizes de um período de concretização da *cultura da violência*.

Zuenir Ventura (2000:90)² afirma:

“A violência tornou-se cultura nos anos 90 e, como tal, tomou conta de corações e mentes, invadiu o imaginário das pessoas, esgarçou o tecido social e fez da agressividade uma prática da beligerância um comportamento. Produziu uma revolução diabólica e perversa que em pouco tempo mudou a paisagem das cidades, a alma de seus habitantes, a conduta, a maneira de morar e andar”.

É neste sentido profundo e perverso que a violência tem se tornado uma característica identitária e um instrumento freqüentemente utilizado para demonstração de poder individual e grupal. Assim, ela tem permeado e influenciado a cultura contemporânea, impondo-lhe seu repertório de

falsos valores e seus paradigmas de comportamentos e práticas perversas, que terminaram por provocar a banalização dos homicídios, crueldades e ações predatórias de todo tipo. Com isso, delineou-se um novo espectro social que se tornou o centro de atração e investimento da mídia, mais voltada para seus níveis de audiência do que para sua função informativa e educativa.

A mídia, como veículo de formação de opinião e comportamentos, tem influenciado significativamente a atual geração de jovens, inquietos e inseguros diante das perplexidades e dificuldades do momento presente, os quais não demoram em assimilar esses novos padrões massificados pelos meios de comunicação. Como a mídia é o espelho que reflete o real, o imaginário e o simbólico social, estes padrões de comportamento logo passam a ser considerados pela massa como uma via alternativa para a conquista de voz e vez no discurso social, recorrendo, assim, à violência como instrumento de luta para a conquista de direitos de cidadania espoliados pela injustiça social. A violência assume, assim, o papel vicariante e espúrio de via de descarga de tensões, ódios, revoltas, protestos, inconformismo, reivindicações, conquista, afirmação, posse, etc. resultantes de traumas e carências não resolvidas afetiva, social ou politicamente. Prisioneiros num círculo vicioso interminável, os grupos excluídos vão sendo sucessivamente vitimizados pela sociedade e por um tipo de família cada vez mais enfraquecida e desagregada, cada vez mais ausente e impotente, sufocada e perdida na busca de direitos e recursos materiais que nunca são alcançados. Não é de se estranhar, portanto, o aumento vertiginoso de denúncias de crianças e adolescentes vitimados pela própria família e cujo cotidiano transcorre num clima de tensão e crueldade. Esta experiência representa um aprendizado permanente de intolerância e desamor que será, sem dúvida alguma, repassado aos filhos dessas mesmas crianças vitimizadas pela violência sofrida por sua geração.

David Léo Levinsky, analisando as questões da adolescência em seu livro *“Pelos Caminhos da Violência”* (1998:17), considera que, mesmo numa sociedade de conquistas científicas e tecnológicas como a atual, na qual a globalização, a democratização e a ampliação dos direitos humanos

descortinam horizontes, há um conjunto de fatores que prejudica, de forma altamente significativa, o desenvolvimento humano nas esferas pessoal e social.

Este autor ressalta também que, durante a adolescência:

“o aparelho psíquico está especialmente vulnerável às influências internas e externas, biológicas, psicológicas, sociais, éticas, morais, políticas e econômicas. Em uma sociedade onde a violência está banalizada corre-se o risco de que ela se transforme num valor cultural válido a ser incorporado. Geram-se na sociedade, ainda que inconscientemente, condições para que as violências física e moral se transformem em elementos de afirmação do jovem dentro desta cultura” (1997:XIII)

Entre estes fatores nocivos cabe ressaltar, também, ao lado da violência, o consumismo que, com apelos sedutores e persuasivos, vincula a felicidade e a realização pessoal à posse de bens materiais, estimulando, com isso, a cobiça, a necessidade do *ter*, do *consumir* e do *descartar*. As habilidades referentes à conservação e à relação permanente e afetiva com pessoas e objetos são relegadas a plano secundário. O império dos sentidos, do hedonismo, do provisório, do efêmero e do descartável, assumem a hegemonia do sentido da vida, na qual cada um deve vorazmente promover os meios materiais para possuir cada vez mais e ganhar cada vez mais para, em contrapartida, consumir mais. Esta é, portanto, uma realidade perversa, que não visa a formação de cidadãos altruístas, críticos e livres nas suas escolhas. Quem não é consumidor engajado neste segmento da sociedade é excluído dela e privado dos seus direitos de cidadão, só lhe sendo permitido consumir as sobras das latas de lixo da burguesia. Rico lixo que, na sua degradação, ainda dispõe de calorias residuais capazes de alimentar uma geração de meninos e famílias de rua.

Nunca o homem desenvolveu, como hoje, tantos avanços tecnológicos e materiais, que lhe permitiram melhorar tão significativamente sua qualidade de vida. Inversamente, porém, nunca tão poucos usufruíram tantos bens culturais e econômicos como agora, em detrimento de uma grande maioria de grupos excluídos e explorados, totalmente privados de acesso a esses benefícios.

Como sintetiza Maria Ignês R. Bierrenbach (1998:49):

“A desigualdade na distribuição de rendas tem sua síntese na relação perversa entre os 50% da população pobre que detém 10% da renda nacional enquanto os 10% mais ricos detêm 50% da renda nacional”.

Este momento que atravessamos, marcado por antagonismos étnicos, econômicos e sócio-culturais, transforma-se num desafio para sociólogos, antropólogos, pedagogos, psicólogos, psiquiatras, governantes e cidadãos em geral, que desejam uma sociedade mais justa e igual. Faz-se necessário, mais do que nunca, que os pesquisadores destas áreas aprofundem seus estudos e pesquisas sobre as condições históricas da eclosão dessa violência social indiscriminada que assola, não só a escola e a família, mas também todo o país, em todos os seus segmentos.

Segundo pesquisas recentes, o número de homicídios entre jovens de 14 a 21 anos aumentou em 30%. Estes dados são realmente preocupantes e devem servir de referência para iniciativas educativas e de políticas públicas elaboradas para mudar esta realidade.

Como afirma David Léo Levinsky (1997: 20), estudioso do assunto:

“Qual será o destino da nossa juventude frente a uma sociedade na qual o elemento violência, em suas diferentes formas de expressão, está fazendo parte dos modelos identitários, como padrão de conduta e forma de auto-afirmação desta mesma sociedade?”

A violência invadiu também o ambiente escolar e se constitui num problema que necessita ser amplamente discutido para que sejam encontradas soluções ou alternativas para o controle desse difícil agente perturbador da vida escolar e familiar. É necessário que se busque reverter esta situação através de alternativas educacionais, éticas e afetivas que possam vir a contribuir, efetivamente, para a construção de uma *cultura da paz*.

A CULTURA DA PAZ

A escalada da violência tem amedrontado, em alta escala, a todos os cidadãos responsáveis, em face da questão preocupante do grave problema

das crianças abandonadas, adolescentes infratores, prostituição infantil, crime organizado, escalada do consumo e tráfico de drogas, corrupção, epidemia da AIDS e desemprego, dentre outros. Estes desafiantes problemas sociais deixam os governantes e cientistas desapontados e frustrados, ante os avanços da modernidade de uma sociedade que se autodestrói autofagicamente, à medida em que progride tecnologicamente.

A reportagem “*Insegurança toma conta de Salvador*”³ apresenta dados estatísticos preocupantes quando mostra que ocorreu uma média de 88,5 homicídios por mês na grande Salvador, entre 1995 e 1999. Isso representa uma média comparável com a mortalidade de muitas regiões conflagradas. Na recente e cruel guerra da Bósnia, houve uma média de 207,6 mortes durante 10 meses de lutas, em decorrência de 10.400 ataques aéreos realizados pela Otan. Enquanto isso, só no ano de 2000, o índice atingiu 36 homicídios por cada 100 mil habitantes em Salvador, perdendo apenas para o Rio de Janeiro e São Paulo.

Estamos realizando uma pesquisa nas escolas públicas de Salvador, situadas no bairro do Cabula, intitulada **EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: OS JOVENS CONSTRUINDO A CULTURA DA PAZ**. Em apenas quatro meses de trabalho, já foi possível constatar que, entre os adolescentes pesquisados, há uma clara evidência de que eles vivem inseguros, ameaçados pela violência que eclode na família e ao seu redor, exercendo significativa influência nas suas vidas. Mas estes mesmos jovens têm consciência de que é necessário e urgente mudar essa conjuntura, através do desenvolvimento de uma Cultura da Paz.

Ilustrando esta afirmação, vale referir o trecho do depoimento de Alfredo, aluno da 5ª. série do primeiro grau do Colégio Governador Roberto Santos:

“Convivemos com um país violento, na televisão passa muitas cenas fortes, que fazem com que a criança se acostume e seja violenta quando crescer; há violência em todos os lugares, na televisão, em casa, nas ruas e até nos cinemas. Nos jogos de vídeo game tem muitos jogos que só falam de guerra, luta, desunião com nossos irmãos. Temos que ter paz, honestidade, sentir carinho, solidariedade, amor e

respeito pelos nossos irmãos... Temos que acabar com a violência... troque a violência pela paz.”

Em outro depoimento de um adolescente, encontramos os mesmos questionamentos quanto à insegurança, às inúmeras formas da violência física e psicológica sofrida em família ou na comunidade. Nossa pesquisa tem revelado, desde já, o consenso de que cada um pode ajudar, à sua maneira, na construção de uma Cultura de Paz.

Emanuele Nascimento, 5ª. série, afirma:

“Nós precisamos acabar com esta violência, pois nós não podemos deixar que ela tome conta de nossas vidas, pois nossas vidas valem muito, e a violência não vale absolutamente nada”.

Há muitos outros indicadores de violência que nossa pesquisa vem identificando no seu percurso. Entre eles, vale ressaltar o grave problema da violência intrafamiliar e a grande importância que o adolescente atribui à escola, considerando-a substituta eventual da família omissa ou agente educacional complementar da família saudável.

Os entrevistados são unânimes em referir a lamentável realidade da pobreza material da escola pública, da solidão paradoxal das salas de aula superlotadas, do *stress* das professoras irritadas, distantes e desinteressadas, enfrentando seus problemas profissionais e pessoais que elas não puderam deixar aquém e além dos muros da escola. Há um consenso quanto à insatisfação dos alunos em não encontrar, na instituição escolar, a possibilidade de resgate dos meios capazes de minimizar suas carências culturais e sociais para transformá-los em cidadãos de verdade, iguais aos das classes mais favorecidas. Lamentavelmente, as esperanças e as expectativas desmoronam diante da consciência realista da impossibilidade de a escola brasileira cumprir esta importante missão.

Sem serem Mestres nem Doutores em sociologia ou pedagogia, na sua linguagem simples, marcada por alguns erros de concordância, na sua espontaneidade, os entrevistados são unânimes em reconhecer, à sua maneira e no seu linguajar, a importância da escola e do seu papel na esperança de transformação da realidade contemporânea, através da construção de uma Cultura da Paz e de uma igualdade que passe também pelas ruas

estreitas das favelas, permitindo a todos a retomada de seu objetivo básico de uma educação para a cidadania e para Paz.

A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ – HISTÓRICO DA PROPOSTA

Diante das evidências da escalada da violência em todos os segmentos da sociedade contemporânea, e de sua interferência nefasta no cotidiano das pessoas e dos povos, não obstante as conquistas positivas da atualidade, a UNESCO passou a discutir a questão e a definir formas para seu enfrentamento.

Frederico Mayor, diretor geral da UNESCO (Agência da ONU especializada em educação, ciência, cultura e comunicações), definiu que a cultura da paz seria a principal bandeira da organização e que se promoveria, com grande ênfase, a não-violência, a tolerância e a solidariedade, convidando e motivando pessoas de todos os povos a se engajarem em ações inspiradas na Cultura da Paz.

Esta cultura não deve ser entendida como um mero conjunto de arranjos políticos e econômicos ou como simples acordos de concessões, submissões, etc. Ela, sim, deve promover uma paz que se difunda entre os povos, sustentada por uma sincera opção pelo diálogo e pelo respeito, “*fundamentada sobre a solidariedade moral e intelectual da humanidade*” (1999:18).

“Não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável. Não pode haver desenvolvimento sem educação ao longo da vida. Não pode haver desenvolvimento sem democracia, sem uma distribuição mais eqüitativa dos recursos, sem a eliminação das disparidades que separam os países mais avançados daqueles menos desenvolvidos” (Frederico Mayor – Unesco 1999).

A Caminhada pela Paz mundial é uma aspiração antiga que ganhou força com a criação da ONU, em 1947. Em 1995, este movimento foi transformado em um programa oficial da UNESCO, com o objetivo de se tornar de âmbito mundial, popular e cultural, extrapolando, portanto, os limites da esfera dos governos. Ela pretende ser um amplo movimento gerador da ação-reflexão e formação de valores e comportamentos

que estimulem a convivência pacífica e solidária. Seria uma ação e um poder gerado por ações sinceras e coerentes que construíssem, coletivamente, condições de educação, vida e trabalho que permitissem tornar “*diferentes indivíduos capazes de viverem juntos, de criarem um novo sentido de compartilhar, ouvir e zelar uns pelos outros, e de assumir responsabilidade por sua participação numa sociedade democrática que luta contra a pobreza e a exclusão; ao mesmo tempo que garante igualdade política, eqüidade social e diversidade cultural*” (Cultura da Paz – UNESCO, 1999:3)

Esse caminho de esperança que se descortina ante tanta discórdia e violência na nossa contemporaneidade pressupõe o resgate das verdadeiras relações interpessoais, do respeito à alteridade e ao estímulo à afetividade e à amorosidade. Devem ser, portanto, um movimento e uma ideologia que sejam capazes de educar crianças e adultos, acenando com novas e satisfatórias dimensões e realizações, e que também apontem para a necessidade de formação de pessoas tolerantes, compreensivas, dialógicas capazes de promover o entendimento e fazer concessões na construção comum e solidária de uma realidade de democracia e igualdade de oportunidades para todos.

Há, porém, muito a ser feito para que possamos realizar a transição da cultura da violência, da guerra e da discriminação para essa nova ordem mundial. Esse é um amplo e desafiante processo educacional voltado para uma verdadeira educação que, no dizer de Paulo Freire, não deveria manipular nem domesticar os homens, mas, sim, tornar-se um processo democrático, uma educação para a liberdade e a conscientização plena, na qual os professores sejam orientadores e facilitadores, porque, na verdade, conclui ele, ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Assim, nesse projeto que visa a desenvolver um mundo diferente, saneado de injustiças e discriminações, todos deverão ser educandos-educadores e educadores-educandos, para isso preparando-se, constantemente, para uma vida mais humana, de diálogo, de tolerância e solidariedade.

Perseguindo a Cultura da Paz, a Assembléia das Nações Unidas proclamou o ano 2000 como

o Ano Internacional da Paz e declarou que o período 2001-2010 será a Década Internacional da Cultura da Paz e da Não-Violência para as crianças de todo o universo. Neste sentido, outra iniciativa significativa foi o MANIFESTO 2000 POR UMA CULTURA DA PAZ E NÃO-VIOLÊNCIA, executado pelos ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, como marco inicial da campanha mundial para a promoção dos objetivos do Ano Internacional da Cultura da Paz.

O importante dessa iniciativa é que ela está inteiramente voltada para a sociedade civil e envolve todos os cidadãos, apontando para a importância da ação individual, destacando o fato de que todos nós somos responsáveis pela construção dessa cultura, embora sejam também necessárias a participação política e a colaboração dos estados e governos.

O MANIFESTO 2000 POR UMA CULTURA DE PAZ obteve cem milhões de assinaturas de pessoas que se comprometeram a criar um novo mundo, baseado na tolerância, na solidariedade e na não-violência. Este apelo, portanto, envolve homens e mulheres conscientes, organizações governamentais e não-governamentais e governos, para que todos atuem e busquem, juntos, “*tornar possível o desenvolvimento duradouro, a proteção do ambiente natural e a satisfação pessoal de cada ser humano*”.

Assinando ou adotando esse manifesto, todos nos comprometemos a:

1. Respeitar todas as vidas.
2. Rejeitar a violência.
3. Compartilhar com os outros.
4. Ouvir para entender.
5. Preservar o planeta.
6. Redescobrir a solidariedade.

A DECLARAÇÃO SOBRE UMA CULTURA DA PAZ, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, exorta a eliminação de todo tipo de racismo, xenofobias, intolerância, propõe a promoção de todos os homens e a preservação do planeta.

No seu artigo 4, afirma:

“A educação em todos os níveis é um dos meios fundamentais para edificar uma Cultura da Paz. E, neste contexto, é de particular importância a educação na esfera dos direitos humanos.”

Seu artigo 8 reforça:

“Desempenham uma função chave na promoção de uma Cultura de Paz os pais, os mestres, os políticos, os jornalistas, os órgãos e grupos religiosos, os intelectuais, quem realiza atividades científicas, filosóficas, criativas e artísticas, os trabalhadores sanitários e de atividades humanitárias.”

Para que a Cultura da Paz consiga triunfar no enfrentamento da nefasta cultura da violência e da guerra, é fundamental que haja uma sólida aliança com a educação e seus agentes, bem como com os formadores de opinião, porque, sem uma grande e profunda transformação das mentalidades, essa importante caminhada se defrontará com significativas dificuldades.

Uma importante contribuição para a Paz é a DECLARAÇÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS MULHERES PARA UMA CULTURA DA PAZ. Este documento, resultado da IV^a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a mulher, levanta questões peculiares à mulher, analisando e propondo lúcidas sugestões sobre o assunto. No documento, há uma recomendação especial sobre a diversidade cultural e a instalação de relações igualitárias entre homens e mulheres para que as democracias sejam realmente participativas. Há, também, a denúncia de que as mulheres continuam sofrendo violações aos seus direitos, inclusive no seio da própria família, e continuam excluídas dos processos de tomada de decisões políticas, sendo vítimas de atrocidades e agressões em situações de guerra.

Esse mesmo texto retrata, com grande lucidez, que, para combater a cultura da violência, é necessário que se enfrentem e transcendam as situações de violência contra as mulheres e crianças no lar e que se acabe com atos e reflexos de agressões e intolerância na vida cotidiana. O documento faz uma oportuna e excelente recomendação para que se envidem esforços para resistir à banalização da violência nos meios de comunicação e à glorificação implícita das guerras no ensino da história nas escolas. É enfatizada a repressão ao tráfico de armas e de drogas, ao terrorismo e à negação dos direitos humanos e das liberdades democráticas. Esse documento reflete, enfaticamente, a preocupação feminina com as condições básicas de respeito e proteção à vida,

bem como a participação da mulher na função educativa. O documento defende uma educação capaz de estimular e conscientizar, humanizando e desenvolvendo a afetividade, ao tempo em que fomenta o diálogo intercultural.

A ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Como todas as instâncias sociais, a escola debate-se, também, com a questão da violência. Por sua própria natureza, a esta instituição compete dar uma das mais relevantes contribuições para se alcançar uma nova ordem mundial.

Quando cada professor assumir o papel de multiplicador e militante da Cultura da Paz, independente de sua especialização ou disciplina, os jovens estarão recebendo, na relação ensino-aprendizagem, um acervo de experiências, exemplos, conhecimentos e preparação para o exercício de novas posturas e compromissos, na construção de uma nova sociedade.

Nossas escolas, apesar de suas inúmeras limitações, poderão constituir-se baluartes e núcleos de convivência de uma experiência de paz entre professores e alunos. Assim, juntos, empenhados em encontrar novos significados em suas relações interpessoais e com o mundo circundante, criarão espaço e oportunidade para a permuta de um conjunto de informações que possa torná-los com-

prometidos com a justiça, a militância social e o respeito à diversidade cultural e à preservação ambiental.

Como afirma Maria Alice Forachi (1982:1):
“Uma das características da sociedade moderna é o fato de que, cada um de nós é responsável pelo destino que ela venha a tomar. Isto quer dizer que não podemos mais nos dar ao luxo de sermos indiferentes, não-participantes ou omissos, porque mesmo a indiferença e a não participação envolvem uma definida responsabilidade. Vivemos uma situação que exige de nós, que nos impõe, um pronunciamento explícito. Somos a favor ou somos contra”.

Esta contundente afirmativa de Forachi é um instigante desafio aos educadores para que eles se engajem na causa do resgate das relações interpessoais, do afeto, do respeito ao outro, do diálogo e, principalmente, estimulem os alunos e jovens a acreditarem num futuro. De nada valerão nossas informações meramente pedagógicas, nossas conquistas no campo da tecnologia e da cultura, se com elas não pudermos formar cidadãos capazes de transformar a realidade atual e investir numa nova ordem mundial de paz e equidade social.

Portanto, como afirma a UNESCO, “A Paz está em nossas mãos”.

NOTAS

¹ Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Doutora em Educação. E-mail. yaraataide@zaz.com.br

² Revista *Época*, 26/06/2000.

³ Flávio Oliveira - Jornal “A Tarde”, 03/12/2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FORACCHI, Maria Alice Mencarini. *A participação social dos excluídos*. São Paulo, Hucitec, 1982.
- JORGE, J. Simões. *Sem ódio nem violência – a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. S. Paulo, Loyola, 1981.
- LEVINSKY, David Léo. *Adolescência e violência*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

- _____. *Adolescência. Pelos caminhos da violência*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.
- ONU. *Declaración y Programa de acción sobre una Cultura de Paz*. Doc Web, 1999.
- ONU. *Declaración sobre la contribución de las mujeres a una Cultura de Paz*. Doc. Web, 1995.
- UNESCO. *Mobilização global para uma Cultura de Paz e não violência*, doc. divulgado, 1999.
- UNESCO. *Llamamiento lanzado en la sesión de clausura de la conferencia mundial sobre educación del deporte para una cultura de paz*, Doc Web, 1999.
- WASELFSZ, Jacobo. *Mapa da Violência. Os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro, Garamond UNESCO, 1998.

DECLARACIÓN SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS MUJERES A UNA CULTURA DE PAZ

Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer
Beijing, China, 4-15 de septiembre de 1995

En el umbral del siglo XXI, un movimiento dinámico hacia una cultura de paz obtiene su inspiración y su esperanza de las percepciones y acciones de las mujeres.

Es importante sacar fuerzas de la diversidad cultural y volver a definir el concepto de seguridad de forma que abarque la seguridad ecológica, económica, social, cultural y personal. Es primordial sustituir las relaciones desiguales entre los géneros por una igualdad auténtica y práctica entre hombres y mujeres para que las democracias puedan ser realmente participativas.

El nuestro sigue siendo un planeta armado y belicoso. Simplemente en la primera mitad de este decenio, más de noventa conflagraciones de diversos tipos se han cobrado un gran número de vidas humanas, han retrasado el desarrollo social y económico y han reducido los recursos mundiales. Las mujeres siguen sufriendo violaciones sistemáticas de sus derechos humanos y permaneciendo, en buena medida, excluidas de los procesos de adopción de decisiones. En situaciones de guerra y ocupación militar, las mujeres son, hasta un grado alarmante, el blanco y las víctimas de atrocidades y agresiones.

Para combatir la guerra como expresión suprema de la cultura de violencia tenemos que resolver problemas como la violencia que se ejerce contra las mujeres en el hogar, los actos y reflejos de agresión e intolerancia en la vida cotidiana, la trivialización de la violencia en los medios de comunicación, la glorificación implícita de la guerra en la enseñanza de la historia, el tráfico de armas y de drogas, el terrorismo y la negación de los derechos humanos fundamentales y las libertades democráticas.

Una cultura de paz exige que hagamos frente a la violencia de la penuria económica y social. La pobreza y las injusticias sociales, como la exclusión y la discriminación, repercuten con espe-

cial fuerza en las mujeres. Es indispensable corregir las asimetrías flagrantes de riqueza y oportunidades dentro de cada país y entre los distintos países para atajar de raíz las causas de la violencia en el mundo.

La igualdad, el desarrollo y la paz están inextricablemente unidos. No puede haber paz duradera sin desarrollo, del mismo modo que no puede haber un desarrollo sostenible sin una plena igualdad entre hombres y mujeres.

El nuevo milenio ha de representar un nuevo comienzo. Hemos de esforzarnos por evitar la violencia en todos los niveles, examinar alternativas a los conflictos violentos y forjar actitudes de tolerancia e interés activo hacia los demás. La sociedad humana tiene capacidad para afrontar los conflictos de modo que se conviertan en parte de una dinámica de cambio positivo. Siempre y cuando se lleven a cabo con la plena participación de las mujeres, las acciones para poner fin a una cultura omnipresente de violencia no están fuera del alcance de las poblaciones y los gobiernos del mundo.

Los esfuerzos por alcanzar una cultura de paz deben basarse en la educación; como se afirma en la Constitución de la UNESCO: *Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.*

Las niñas y mujeres constituyen una gran mayoría de los excluidos de la educación en todo el mundo. Garantizar la igualdad de acceso y de oportunidades entre los sexos en materia de educación es un requisito previo para lograr los cambios de actitudes y mentalidades de los que depende una cultura de paz.

La igualdad en la educación es la clave para cumplir otros requisitos de una cultura de paz, entre ellos los siguientes: el pleno respeto de los derechos humanos de las mujeres; la liberación y

utilización del potencial creativo de las mujeres en todos los aspectos de la vida; la coparticipación en el poder y la igual participación en la adopción de decisiones por parte de mujeres y hombres; la reorientación de las políticas sociales y económicas para que las oportunidades sean las mismas y se establezcan modelos nuevos y más equitables de relaciones entre los géneros, todo lo cual presupone una reforma radical de las estructuras y los procesos sociales.

La capacidad de dirección de las mujeres debe aprovecharse plenamente y en beneficio de todos para avanzar hacia una cultura de paz. Su participación históricamente escasa en el gobierno ha dado lugar a una deformación de los conceptos y a una limitación de los procesos. En ámbitos como la prevención de los conflictos, el fomento del diálogo intercultural y la reparación de la injusticia socioeconómica, las mujeres pueden generar enfoques innovativos y sumamente necesarios para la edificación de la paz.

Las mujeres aportan a la causa de la paz entre los pueblos y las naciones experiencias, competencias y perspectivas diferentes. La función que cumplen las mujeres de dar y sustentar la vida les ha proporcionado aptitudes e ideas esenciales para unas relaciones humanas pacíficas y para el desarrollo social. Las mujeres se adhieren con menos facilidad que los hombres al mito de la eficacia de la violencia y pueden aportar una amplitud, una calidad y un equilibrio de visión nuevos con miras al esfuerzo común que supone pasar de una cultura de guerra a una cultura de paz.

Con este fin, los abajo firmantes nos comprometemos a:

- apoyar los esfuerzos nacionales e internacionales para garantizar la igualdad de acceso a todas las formas de oportunidades de aprendizaje, con objeto de facilitar el acceso de las mujeres al poder y a la adopción de decisiones;
- propiciar una educación de adecuada calidad que enseñe los derechos humanos de hombres y mujeres, las aptitudes para la resolución no violenta de los conflictos, el respeto del medio ambiente natural, el entendimiento intercultural y la conciencia de la interdependencia mundial, que son componentes fundamentales de una cultura de paz;

- fomentar nuevos enfoques del desarrollo que tengan en cuenta las prioridades y perspectivas de las mujeres;

- oponernos al uso abusivo de la religión y de prácticas culturales y tradicionales con fines discriminatorios;

- procurar reducir las repercusiones directas e indirectas de la cultura de guerra en las mujeres, en forma de violencia física y sexual o de abandono de los servicios sociales en favor de gastos militares excesivos;

- favorecer la libertad de expresión de las mujeres y su participación en los medios de comunicación, así como el empleo de un lenguaje y unas imágenes no sexistas;

- fomentar el conocimiento y la observancia de los instrumentos normativos internacionales sobre los derechos humanos de niñas y mujeres y difundirlos ampliamente para mejorar el bienestar de todos, hombres y mujeres, sin olvidar a los grupos más vulnerables de las sociedades;

- prestar nuestro apoyo a las estructuras gubernamentales e intergubernamentales y a las asociaciones de mujeres y ONG's empeñadas en el desarrollo de una cultura de paz basada en la igualdad entre mujeres y hombres.

- Las signatarias apelamos a las mujeres y a los hombres de buena voluntad y de distintos orígenes culturales, diferentes creencias religiosas y diversa procedencia étnica y social a que se unan a nosotros en un esfuerzo mundial por edificar, en la solidaridad y la compasión, una cultura de paz en el ámbito doméstico y en la esfera pública.

Únicamente juntos, hombres y mujeres a la par y como compañeros, podemos superar los obstáculos y la inercia, el silencio y la frustración y lograr la perspicacia, la voluntad política, las ideas creativas y las acciones concretas necesarias para una transición mundial de una cultura de violencia a una cultura de paz.

Fonte:

<http://www.unesco.org/cpp/sp/index.html>
/15.01.2001

UMA POSSIBILIDADE CONTRA A VIOLÊNCIA: A EDUCAÇÃO PARA A PAZ COMO TEMA TRANSVERSAL

Iron Pedreira Alves¹

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

O artigo apresenta a questão da violência, discutindo as expectativas da sociedade em relação às possibilidades de a escola contribuir para a diminuição dessa violência. Em seguida, expõe alguns fatores que contribuem para a violência escolar e apresenta o Tema Transversal Educação para a Paz como uma possibilidade de atuação.

Palavras-chave: Violência – Educação para a Paz – Tema Transversal.

ABSTRACT

A possibility against the violence: the education for peace as transversal theme

This article presents the question on violence, discussing societies' expectations relative to the possibilities of schools contributing for the lessening of this violence. Next, some factors that contribute to school violence are shown and the Transversal Theme Education for Peace is introduced as a possibility of action against this problem.

Key words: Violence – Education for Peace – Transversal Theme.

INTRODUÇÃO

*“Grande escola! Pobre escola!
Prima-irmã do gigante mitológico Atlas,
condenado a carregar
o imenso mundo nas costas.”*
(Aquino, 1998:95)

Vivemos uma época em que um determinado tema tem mobilizado bastante a nossa sociedade. Trata-se de algo que aflige principalmente os moradores dos grandes centros urbanos, embora esteja longe de ser um “privilegio” deles. Chama-

mos de **violência**. Apesar de não sabermos bem defini-la², podemos relatar um sem número de fatos em que ela esteve presente. Basta abriremos os jornais, assistirmos aos noticiários do rádio e da televisão, ou mesmo andar pelas ruas para encontrar um, ou alguns, desses “episódios violentos”.

Há um consenso de que se precisa agir com urgência para por fim a esta onda de violência, tão propalada pela mídia. Campanhas, passeatas, planos de ação emergenciais, enfim, uma série de ações do Governo e da sociedade organizada tem

sido levada a cabo com o objetivo de minimizar o problema em foco.

Sabemos que, toda vez que um determinado comportamento “indesejável” aparece de forma generalizada entre nossos pares, recorremos com presteza à educação familiar e/ou escolar – mas principalmente a esta última –, tomando-as ora como as causadoras desses comportamentos, ora como soluções para eles. No caso da violência, não tem sido diferente. Há uma expectativa da nossa sociedade de que a escola possa dar a sua parcela de colaboração nessa “empreitada pela paz”.

Entretanto, algumas ponderações precisam ser feitas:

“Se levarmos em conta que a instituição escolar configura, atualmente, uma das práticas sociais que congregam mais intensivamente o impacto das novas demandas sociais, além de representar um epicentro concreto das vivências juvenis, torna-se quase impossível supor que as estratégias de prevenção prescindam da intervenção promovida pela escola. Ponto pacífico, vale lembrar, no entanto, que temos delegado, em maior ou menor grau, grande parte dos desafios da vida contemporânea à atuação de professores e educadores em geral. A escola tornada uma espécie de centro irradiador de uma vida mais “saudável”, mais “consciente”, “melhor”, sob múltiplos pontos de vista. Será isso possível?” (Aquino, 1998:94).

A resposta, acredita-se, seria, “em parte”. Desde que dotada das condições necessárias de infra-estrutura, recursos humanos qualificados e um projeto pedagógico adequado, a escola pode contribuir para uma melhoria significativa na qualidade de vida daqueles que se utilizam dos seus serviços. Mas esta instituição não pode arcar com toda a responsabilidade, já que existem outras instituições e outros fatores que interferem, de forma decisiva, no nosso cotidiano e, conseqüentemente, no nosso comportamento.

É preciso levar em consideração, também, que:

“(...) novas exigências foram se somando à função pedagógica clássica, tal como a vínhamos concebendo nas últimas décadas; não se tratando, pois, de uma substituição de pa-

péis, mas muitas vezes de um acúmulo deles. Por exemplo, nas expectativas dos envolvidos no trabalho escolar, desde as esferas político-administrativas até o próprio público, parece pairar uma espécie de polivalência atribuída ao educador: ele deveria ser um pouco pai, psicólogo, sociólogo, político, orientador, amigo, etc.” (Aquino, 1998:95).

Este fato tem, evidentemente, sobrecarregado aqueles que trabalham na escola, em especial os professores, sem que a esta sobrecarga tenha se seguido, necessariamente, uma melhor formação, melhores condições de trabalho e melhores salários.

É sabido que a escola, e principalmente a escola pública, tem falhado na sua função primordial, qual seja a de proporcionar a educação básica para as novas gerações, particularmente os indivíduos pertencentes às camadas inferiores da pirâmide social, ou ainda, ajudá-los a reconstruir os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores, tornando sua relação com o meio ambiente físico e social harmônica, autônoma e consciente.

Essa falha tem origem em forças históricas e políticas que resultam em práticas educativas excludentes, impedindo que alunos oriundos de famílias de baixa renda tenham acesso a uma educação de qualidade (Cf. Patto, 1990).

Tal constatação obriga-nos a sermos cautelosos, com relação a atribuir mais uma função à escola. No caso específico da violência, entende-se que a intervenção da escola faz-se necessária, já que não é um fator exclusivamente externo aos seus muros. A violência que habita os lares, passeia nas ruas, nos automóveis e ônibus, aparece nos jornais, na televisão e no cinema, também freqüenta as salas de aula, pátios e corredores escolares.

Pichações, depredação, equipamentos quebrados ou roubados, professores, funcionários e alunos agredidos e até assassinados, são algumas das inúmeras formas de violência que acontecem no interior da escola. Mas, a estas devemos acrescentar também aqueles eventos extra-muros que, relacionados com desavenças entre grupos - as chamadas *galeras* (Cf. Guimarães, 1997) - ou com o tráfico e consumo de drogas, são de res-

ponsabilidade, direta ou indireta, da escola (Cf. Giglio, 1999).

Embora reconheçamos haver uma violência externa à escola, derivada de problemas familiares, econômicos, políticos, sociais e/ou emocionais, não podemos negar a violência específica na escola, e ainda uma violência da escola (Cf. Guimarães, 1996a:68) – que Sposito (1998:64) chama de violência escolar *stricto sensu*: “aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino” –, que precisam ser discutidas, antes que esta instituição possa contribuir para a sociedade mais ampla.

Deve-se, então, começar por repensar os nossos currículos, entendidos, aqui, não como uma série de documentos que estipulam o quê e quando deve ser ensinado, mas como a soma de todo tipo de aprendizagem e ausências decorrentes do processo de escolarização (Cf. Sacristán, 1995: 86). Por isso, concorda-se com Giglio, quando esta afirma que:

“(...) a ausência de um projeto educativo, a ausência de envolvimento dos educadores com a educação de nossas crianças e jovens, as práticas de avaliação que reduzem a inteligência à mera repetição de fatos ou procedimentos; o grande absentismo dos professores, administradores que não favorecem as condições de trabalho de suas equipes, governos que desenvolvem planos mirabolantes para reduzir custos com educação – tudo isso conspira para um ambiente escolar violento e para práticas de desrespeito à dignidade das pessoas.” (Giglio, 1999:96).

Portanto, lidar com a violência escolar (a violência na escola e a violência da escola), dentro desta perspectiva, não deve se resumir a ações pontuais, esporádicas e/ou específicas (embora estas últimas sejam necessárias); ao contrário, deve-se repensar todos os procedimentos – já conhecidos em nossas escolas públicas – que desestimulam uma relação significativa com o conhecimento escolar, por parte dos alunos. Obviamente, pensar a violência escolar, nessa perspectiva, ajudaria a pensar, também, sobre tais procedimentos.

FATORES INTERVENIENTES

Dentre os diversos fatores que contribuem para a formação de um ambiente escolar propício à violência, vários autores concordam que o tipo de relacionamento entre aqueles envolvidos no processo educativo, e a concepção de professores e diretores sobre autoridade e (in)disciplina, são decisivos (Cf. Araújo, 1999; Guimarães 1996b; Giglio, 1999; Sposito, 1998).

Professores muito rígidos ou muito permissivos, regras de convivência que não ficam explícitas, falta de habilidade para a negociação, preconceito e/ou discriminação de qualquer tipo (gênero, etnia, religião, classe social, etc.), tendência à homogeneização, envolvimento dos alunos com drogas, interferência dos meios de comunicação, distanciamento entre a escola e a comunidade e as famílias dos alunos, são alguns dos fatores que, segundo a literatura, propiciam a violência na escola e em seus arredores.

É comum ouvir-se de alguns professores falas que revelam um certo saudosismo em relação à época em que eles foram alunos. Essas falas dizem que “naquele tempo” havia respeito dos alunos para com os professores, pois quem desobedecesse receberia, imediatamente, algum tipo de castigo, inclusive físico. Subjacente a este pensamento está uma concepção de autoridade que privilegia o medo em detrimento do respeito (Cf. Araújo, 1999). A formação precária desses educadores talvez não tenha lhes possibilitado perceber que a forma mais produtiva – tanto para o professor, quanto para o aluno – de se exercer a autoridade é a que se baseia na competência docente (Cf. Furlani, 1995), e não no medo que se possa infundir no aluno.

“Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecê-lo.” (Davis & Luna, 1991:69).

Esta visão distorcida sobre a autoridade, aliada à referida precariedade na formação docente, faz com que os professores entendam que há uma hierarquia dada *a priori*. Ou seja, o respeito (di-

ga-se de passagem, unilateral) dos alunos pelo seu mestre, independeria das atitudes deste último com relação aos primeiros. A consequência desta forma de pensar aparece na crença dos professores em achar desnecessário explicitar o porquê da assimetria na relação com seus alunos e não buscarem, com estes, construir as regras de convivência necessárias ao bom funcionamento do trabalho pedagógico (Cf. Souza, 1999). Embora as regras de convivência sejam construídas em algumas turmas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental (Cf. Araújo, 1996), esse comportamento, segundo Xavier e Rodrigues (1997), é menos comum à medida em que se avança nas séries escolares.

Não havendo acordos de trabalho, não há a possibilidade de se negociar melhores soluções para os conflitos emergentes, nem formas superiores de interagir com os conteúdos escolares. O diálogo, que poderia ser uma das principais estratégias anti-violência (Cf. Lucinda et al., 1999:50), deixa de ser ensinado, estimulado. Existe apenas uma solução: a da obediência que, via de regra, deve se traduzir em silêncio e imobilidade: “*É como se um corpo imóvel, silenciado, pudesse ser mais facilmente preenchido por um conteúdo, do que um corpo em movimento.*” (Abramowicz, 1995:60/1).

Não existindo a abertura para a negociação, não existe, conseqüentemente, respeito às diferenças. As diferentes personalidades, os diferentes ritmos, os diferentes estilos, as diferentes inteligências, enfim, as diferentes maneiras de lidar com os conteúdos e atores escolares, são desprezadas, e o que sobressai é uma tentativa de homogeneização, alegando-se que “uma turma homogênea é mais fácil de se lidar”. Ledo engano! Essa tentativa de homogeneização provoca uma reação em sentido contrário, que é a tentativa de afirmar as singularidades. Entretanto, esta reação não se dá de forma explícita e consciente. O mais comum é que ela se transforme em indisciplina e violência, quando não em apatia e desprezo pelo trabalho escolar (Guimarães, 1996b:78).

Outra questão também ligada à violência é o tráfico e consumo de drogas envolvendo alunos. Mais uma vez, o que fará a diferença é a maneira como a escola se relaciona com esses alunos. Vigiar, policiar, denunciar, rotular, punir, ao invés

de compreender, dialogar, informar, educar, são ações que só acendem a revolta dos que por elas são atingidos, e os alvos dessa revolta certamente serão as instalações e/ou os atores escolares.

“Muito mais importante e eficaz do que alardear proibições (dificilmente obedecidas) é oferecer canais para que o jovem possa dar vazão à sua necessidade de viver experiências significativas e de partilhá-las com o seu grupo.” (Aratanga, 1998:14).

Uma estratégia de prevenção mostra-se sempre mais eficiente do que ações de intervenção posteriores aos acontecimentos indesejáveis. Esse princípio, aliás, deve conduzir toda a ação contra a violência, e não só contra as drogas, em particular.

Não menos importante é a constante exposição das crianças e jovens à violência que é veiculada pela mídia nas suas mais variadas formas.

“A mídia é um determinado modo de produção discursiva, com seus modos narrativos e suas rotinas produtivas próprias, que estabelecem alguns sentidos sobre o real no processo de sua apreensão e relato. Deste real ela nos devolve, sobretudo, imagens ou discursos que informam e conformam este mesmo real. Portanto, compreender a mídia não deixa de ser um modo de se estudar a própria violência, pois quando esta se apropria, divulga, espetaculariza, sensacionaliza, ou banaliza os atos da violência está atribuindo-lhes sentidos que, ao circularem socialmente, induzem práticas referidas à violência.” (Rondelli, 2000:150).

Já que não se pode (e nem é desejável) proibir o acesso àqueles programas ou matérias que “espetacularizam, sensacionalizam ou banalizam” a violência, o caminho mais seguro é oferecer aos alunos elementos para refletir, criticamente, sobre esta produção de sentidos, tentando, com isso, minimizar os seus efeitos deletérios.

Por último, deve-se deixar claro que nenhuma ação pedagógica pode prescindir da participação da família do aluno e da comunidade na qual a escola está inserida. Aliás, o próprio MEC reconhece isto quando, na introdução dos PCNs, afirma que:

“A escola tem de encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos,

dos pais e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar um ambiente que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão. O confinamento das decisões ao interior da escola e a não previsão de espaço para a participação de alunos, pais, membros da comunidade e pesquisadores pode comprometer os projetos escolares.” (Brasil, 1997:87).

Não bastasse isso, há evidências de que a abertura do espaço escolar para a comunidade, aliada a atividades planejadas, tende a melhorar a relação comunidade/escola e, conseqüentemente, diminuir a violência e a depredação (Sposito, 1998:69).

Entretanto, os professores não parecem coadunar com essa visão pois, em diversos estudos, têm responsabilizado a família por todo tipo de entrave à escolarização das suas crianças e jovens (Cf. Alves, 1999). Essa é uma idéia que precisa ser levada em consideração, já que abrir as portas da escola para a comunidade requer, por parte dos que nela trabalham, um mínimo de confiança e fé na possibilidade de melhoria.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Temos, então, diante deste quadro, uma pauta de trabalho. Pontos que precisam ser refletidos pelos atores escolares, objetivando uma melhor relação com a violência escolar. Por “melhor relação” entende-se que nenhuma ação será bem sucedida, banindo-se a violência das suas instalações. Aliás, há quem considere o próprio ato educativo um ato violento (Cf. Aquino, 1998), na medida em que “força” um determinado curso de desenvolvimento gerando, inevitavelmente, conflitos entre educadores e educandos.

“E, se a escola é a expressão de um eterno conflito, a violência que daí resulta deve ser objeto de uma negociação constante, cotidiana, enquanto as coisas estiverem acontecendo, e não através de planos que manipulem as ações das pessoas com a finalidade de elas descarregarem suas energias e, deste modo, serem mais pacíficas, obedientes e submissas.” (Guimarães, 1996:51).

A idéia, portanto, não é evitar os conflitos, mas sim, lidar com eles de maneira pedagogicamente proveitosa (Cf. Díaz-Aguado & Medrano, 1999).

Mas, ainda persiste a questão: como lidar com os “pontos” supracitados, sem acrescentar muito mais responsabilidades àquelas já assumidas pelos educadores? Acredita-se que duas saídas poderão ser viáveis: a primeira seria a divisão de tarefas, ou seja, congregar todos os envolvidos no processo educativo (diretores, coordenadores, professores, funcionários, comunidade, família e alunos) em torno de um objetivo, qual seja, o de uma **Educação para a Paz**. Três “frentes de trabalho”, portanto, seriam constituídas: uma, junto aos trabalhadores da escola; outra, junto aos alunos, e uma terceira, junto às famílias e comunidade.

A segunda saída – com respeito aos educadores mais de perto – seria tomar, como alicerce da intervenção pedagógica, os Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse conjunto de documentos traz propostas sistematizadas objetivando “(...) *que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável*” (Brasil, 1997:31). Eles podem ser, e certamente serão muito úteis na modificação das relações entre educador e educando, entre escola e comunidade, visando a melhoria dessas relações.

Influenciados pela reforma educacional espanhola, os PCNs trazem uma ampliação do conceito de conteúdo escolar. Além do ensino de fatos³ e conceitos⁴, que são os principais tipos de conteúdos ensinados em nossas escolas, propõe-se que os professores ensinem, também, procedimentos⁵ e atitudes.

O ensino dessas atitudes, definidas como “(...) *tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação*” (Sarabia, 2000:122), é que será fundamental na busca de uma educação voltada para a construção de comportamentos pacifistas.

Obviamente, o que se propõe não é uma “modelagem” do comportamento visando respostas

automatizadas frente à iminência ou concretização de um acontecimento violento, mas uma assunção crítica de um sistema de valores, já que esses se apresentam como a base de qualquer atitude (Brasil, 1998:36).

Compreender questões como ética, pluralidade cultural, meio-ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, torna-se necessário para enfrentar, com consciência, os problemas levantados pelos comportamentos considerados violentos, embora entenda-se que há uma especificidade e uma urgência na questão da violência e que, por isso, esses temas não são suficientes.

Pode-se, então, lançar mão de uma possibilidade aberta pelo próprio MEC quando, no documento de apresentação dos Temas Transversais afirma:

“O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. (...) Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta,

dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região. Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais.” (Brasil, 1997:35).

O Tema Local “Educação para a Paz” poderia ser trabalhado pelos professores, de forma transversal aos conteúdos escolares, devendo constituir-se a partir de contribuições de outros Temas Transversais.

O eixo central do trabalho daria ênfase à paz, buscando, nos diversos temas do cotidiano de cada escola, em particular, caminhos para a consecução dos objetivos.

Entende-se que, assim, a escola estará fazendo a sua parte...

NOTAS

¹ E-mail: ironalves@bol.com.br

² Para Marilena Chauí, violência é: “1) tudo o que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror.” (Chauí, apud Candau, 2000:141).

³ “Um fato é algo que é ou ocorre em um determinado momento e a partir do qual é possível descrever ou referir a realidade e as circunstâncias. O conhecimento fatorial serve como uma base de dados para poder entender a realidade.” (Coll, et al., 2000:302).

⁴ “Os conceitos constituem representações das relações estabelecidas entre alguns objetos, fatos ou símbolos, graças à identificação dos traços considerados essenciais, de acordo com a intenção que orienta a atividade de conhecer.” (Id., Ibid.).

⁵ “Um procedimento é definido como um determinado conjunto de ações ordenadas para atingir algum objetivo proposto.” (Id., Ibid.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repente*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

- ALENCAR, M. Escola em quadrinhos. *Educação*. Ano 26, nº 223, nov. 1999, p. 84-5.
- ALVES, Iron P. Escola, família e o aluno trabalhador: a descontinuidade do processo educativo. *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 11, jan/jun, 1999, p. 9-26.
- AQUINO, Júlio G. A escola e as novas demandas sociais: as drogas como tema transversal. In: AQUINO, Júlio G. (Org.) *Drogas na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 83-103.
- _____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XIX, nº 47, dezembro/98, p.7-19.
- ARATANGY, Lídia R. O desafio da prevenção. In: AQUINO, Júlio G. (Org.) *Drogas na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 9-17.
- ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (Org.) *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 105-135.
- _____. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 31-48.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000, p. 137-166.
- COLL, C. & Cols. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DAVIS, C. & LUNA, S. A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 76, fev., 1991, p. 65-70.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. & MEDRANO, C. *Construção moral e educação: Uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. Bauru, SP, EDUSC, 1999.
- FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIGLIO, C.M.B. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 183
- GUIMARÃES, A. M. *A Dinâmica da Violência Escolar: Conflito e Ambigüidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996a.
- _____. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996b, p. 73-82.
- GUIMARÃES, E. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, maio/jun/jul/ago, 1997, nº 5, set./out./nov./dez., 1997, nº 6, p. 199-208.
- LUCINDA, M. C., NASCIMENTO, M. G., CANDAU, V. M.. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- PATTO, M.H.S *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A.Q., 1990.

- RONDELLI, E. Imagens da violência e práticas discursivas. In: PEREIRA, C. A. M. et al. (Orgs.) *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 144-162.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.
- SARABIA, B. A. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. e Outros. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.104, 1998, p. 58-75.
- SOUZA, D. T. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 115-129.
- XAVIER, M. L. M. F. & RODRIGUES, M. B. C. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar – em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABAMOWICZ, A. & MOLL, J. (Orgs.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP, Papirus, 1997. p. 69-89.

CONTEXTOS AMBIENTAIS E UNIVERSIDADE: A CULTURA DE PAZ COMO UM PARADIGMA ¹

Nadia Hage Fialho

Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB

RESUMO

Este artigo trata de articular a missão da universidade com o Programa Cultura de Paz (UNESCO), considerando o contexto social, o tempo histórico e, mais especificamente, o papel da universidade diante das questões contemporâneas, nas sociedades modernas.

Palavras-chave: educação – universidade – cultura de paz – contextos ambientais

ABSTRACT

ENVIRONMENT AND UNIVERSITY: THE CULTURE OF PEACE AS A PARADIGM

This article discusses the joint efforts about the mission of university with the Program Culture of Peace (UNESCO), according to their social context, their historic time and, more specifically, the university role in the current contemporary process, in moderns societies.

Key words: education – university – culture of peace – environment

INTRODUÇÃO

As problemáticas da degradação do meio ambiente e da pobreza, associadas ao modo desigual e excludente de como se processam o acesso e a distribuição aos bens da cultura e da cidadania, constituem os maiores desafios da contemporaneidade. A universidade, que em muito contribuiu para o avanço da ciência e da tecnologia – as quais servem, inclusive, de sustentação direta ao atual padrão de desenvolvimento – tem, diante de si, a tarefa fundamental de enfrentar a ação uniformizante do poder do Estado e da própria Ciência (Foucault, 1999:13-14), ao lidar com essas

problemáticas e seus impactos sobre a vida social e o meio ambiente.

A universidade, um tipo de organização que, em geral, ainda reserva muitos desafios à investigação científica, pode encontrar no paradigma da *cultura de paz* uma demarcação que lhe permite compreender-se melhor enquanto instituição formada, internamente, por uma diversidade de contextos ambientais e, também, como instituição que interage com uma multifacetada realidade de contextos regionais, como os que abrigam suas unidades (configuração claramente explicitada quando se trata do modelo universitário *multi-campi*).

A *cultura de paz* é um conceito em evolução. Ao ser proposto pela UNESCO (1992) – em oposição à chamada *cultura de guerra*² –, tem procurado disseminar idéias e atitudes que reforcem o respeito à diversidade cultural, estimulando relações não violentas entre os Estados, entre indivíduos e grupos sociais, entre um Estado e seus cidadãos, entre os seres humanos e seu meio ambiente. Nesse sentido, incorpora a ação que se manifesta no nível local, nacional e internacional, na diversidade dos campos socioculturais, ambientais e físicos, e suas dimensões simbólicas. Tem, como desafio, transformar ameaças e dificuldades num propósito de ação concreta, fundada na solidariedade, na cooperação, na compreensão, na tolerância e na valorização do outro, ressaltando a importância da educação, da ciência, da cultura e da comunicação.

CONTEXTOS AMBIENTAIS E UNIVERSIDADE

O reconhecimento de que a "(...) *expansão do ensino superior neste século diluiu ... [a]... função de formação de elites e acentuou o caráter regional das instituições de ensino superior (...)*" (Schwartzman, 1994:149) evidencia a importância de examinar as problemáticas que incidem, hoje, sobre a universidade brasileira, alertando para o fato de que a recusa em compreender sua diversidade organizacional e cultural pode trazer importantes implicações para o sistema de ensino superior e para a própria universidade:

"(...) os sistemas de educação superior massificados tendem a desempenhar uma pluralidade de papéis frequentemente contraditórios, uma característica que se acentua ainda mais em uma sociedade tão profundamente estratificada e diferenciada como a brasileira. Parece ser mais recomendável reconhecer as diferenças e tratar de responder a elas de forma pluralista, do que tratar de negá-las pela via de imposição de igualdade formais, que tendem a intensificar ainda mais os processos de estratificação e de desigualdade."
(Schwartzman, 1994:157)

Essas perspectivas iluminam as discussões em torno do caráter orgânico da universidade e fazem emergir novas reflexões a respeito da missão

universitária. O sentido orgânico, com o qual se busca dar *constituição íntima e fundamental* (Michaëlis, 1998:1504) à universidade, envolve inúmeras dimensões das atividades propriamente acadêmicas e administrativas, ao modelar esse espaço de construção e vivência da vida universitária. Em universidades *multicampi* – onde essas estruturas se disseminam em diversos espaços físico-locacionais, e tratando-se de universidades, como as demais, encarregadas do cumprimento da sua missão –, a compreensão do caráter orgânico de uma universidade comporta a relação entre o modelo organizacional propriamente dito, a ocupação do espaço territorial e a missão universitária.

A universidade, como "(...) *um conjunto organizacional complexo e ainda não inteiramente estudado...*" (Castro, 1990:101), continua a desafiar o arcabouço teórico-conceitual tradicionalmente utilizado para a compreensão do seu modelo organizacional. Diferenciada de outros tipos de organização, em razão mesmo da natureza das suas instâncias decisórias e do caráter colegiado dos seus órgãos de deliberação, sua configuração parece sempre anunciar essa interdependência entre suas dimensões organizacionais, espaço-temporais e funcionais³, sobretudo se considerarmos a natureza do seu próprio objeto, enquanto conhecimento e questionamento do saber constituído – aliás, como a própria ciência – e dos seus critérios de validação, os quais só se sustentam em razão da prova a que se submete toda descoberta. A universidade não pode ser concebida como um sistema monolítico (Cunha, 1998:57) tanto em razão da sua complexidade organizacional como em função da natureza do trabalho que, nela, tem lugar (a lida com o conhecimento): esses dois aspectos, por si só, já seriam suficientes para impor uma profunda revisão nos modos de ver a universidade como um ser monomorfo. Seus múltiplos contextos ambientais, sejam estes da ordem da cultura sejam de ordem física, reforçam, portanto, essa perspectiva de um novo olhar sobre a universidade.

Assim, a não-observância do caráter regional das instituições universitárias e da pluralidade das suas formas organizacionais (Schwartzman, 1994) produz implicações sobre o próprio desempenho da universidade. A tendência que a-

ponta para "(...) *uma redistribuição de responsabilidades que empurram no sentido do regionalismo e do localismo*" (Paiva & Warde, 1994:19) pode contribuir para a afirmação das características plurais, não-compactas e peculiares a que Schwartzman se refere:

"(...) existe um caminho razoavelmente claro e possível de ser trilhado pela educação superior brasileira nas próximas décadas, que pode melhorar sua qualidade, ampliar seu atendimento e fazer com que ela desempenhe melhor os papéis que a sociedade espera dela. O resultado das transformações aqui propostas seria uma nova realidade com a cara do Brasil, naquilo que o país tem de mais marcante: grande, complexo, contraditório, flexível, desigual, dinâmico, criativo e progressista." (Schwartzman, 1994:178)

Os estudos sobre a organização universitária não chegam a consensos nem logram posições conclusivas⁴. Cunha (1998) lembra-nos, por exemplo, que a administração, na universidade, não se restringe às atividades-meio em oposição às atividades-fim, confirmando os equívocos que permeiam a compreensão do modelo universitário, reconhecendo-o distinto de qualquer outra instituição, e refratário, portanto, à transferência de categorias aplicáveis a outras formas organizacionais:

"A busca do conhecimento, atividade essencial à universidade, que conduz a visões alternativas do mundo, não pode existir em sistemas monolíticos. Isso porque a busca do conhecimento precisa de sistemas dotados de fissuras e de falhas, o que seria inadmissível em outras instituições." (Cunha, 1998:57)

Compreendendo que a natureza da instituição não admite tais abordagens, Cunha relaciona características identificadas por Burton Clark, nos seus estudos sobre sistemas de educação superior, em vários países, a exemplo de: "(...) *sua maneira específica de dividir o trabalho, de gerar crenças e de distribuir a autoridade, suas próprias modalidades de mudança e seus conflitos de valores*" (Cunha, 1998:56). Torna-se fundamental, então, explorar novas perspectivas, buscando referências não necessariamente administrativas (no sentido tradicional do termo), em que se privilegie a concepção do todo organizacional

(e não de partes de uma organização) e a postura de observação frente ao fenômeno organizacional – postura epistêmica, de um sujeito cognoscente –, em detrimento da postura normativa, que marca muitas das concepções administrativas.

A visão aligeirada dessa problemática poderia induzir *soluções* de caráter gerencial, associadas à introdução de modernos procedimentos operacionais. O problema das escolhas dessa natureza é que elas acabam por se revelar como *soluções parciais*, pois tendem a focar, apenas, uma parte da questão, localizando-se, no mais das vezes, num único segmento da organização. Para além das abordagens que compreendem a universidade segundo os princípios da organização burocrática ou do modelo sistêmico – e dos variados enfoques que enfatizam princípios da gerência e da organização do trabalho, da estratégia da organização e da racionalização da produção, dos recursos humanos e das relações interpessoais –, os recursos teóricos, atualmente, procuram ressaltar questões que vão além das análises a respeito das estruturas de poder, verticalmente hierarquizadas, da realidade interna das organizações como sistemas fechados, da rotinização de tarefas, etc.:

"Diante de uma realidade essencialmente dinâmica e conflitual, a preocupação das teorias administrativas passa a ser (...) com a integração num contexto altamente diferenciado e com o controle da ação coletiva." (Bruno: 1997:29)

De fato, as mudanças promovidas pela reorganização capitalista geraram conseqüências de grande alcance: para além das fronteiras nacionais, o capitalismo prosseguiu seu processo de internacionalização, hoje configurado na globalização da economia, e as estruturas de poder, altamente concentradas, se reorganizaram segundo diversas modalidades de associações entre grupos econômicos, independentemente das bases nacionais. Essas questões estão na base da reestruturação produtiva e incidem sobre as organizações, atingindo diversos tipos de instituições (empresas, universidades, hospitais, sindicatos, partidos políticos, escolas, etc.). Com o avanço da ciência e da tecnologia, reorientaram-se os processos de modernização (ou reforma) do Estado, das sociedades e das suas instituições, em meio a um complexo processo que nada tem de homogêneo:

as desigualdades sociais e os desequilíbrios regionais sublinham todos os temas da agenda do novo século, convivendo com a crescente e diversificada demanda pela qualificação dos recursos humanos, e a elevação dos níveis de exigências a respeito dos direitos e da cidadania (Icó & Fialho, 2000). Essa situação expõe, inevitavelmente, problemáticas como as do desenvolvimento local e regional, as quais influem nas condições de desenvolvimento da própria universidade. Deixando de ser um bem preponderantemente cultural, o conhecimento científico – razão de ser da própria universidade –, tornou-se, crescentemente, o principal insumo para o reordenamento econômico. Velocidade e competência passam a definir a real capacidade de qualquer organização ou país, tanto no sentido da produção como no da atração de investimentos, sobretudo por priorizarem as “(...) regiões onde a força de trabalho é mais qualificada e as infraestruturas melhor desenvolvidas do ponto de vista técnico e social.” (Bruno, 1997:21)

Nessa perspectiva, o paradigma da *cultura de paz* permite retomar a noção de *vivência em alteridade* (Chanlat, 1996) levando-nos a refletir sobre as dimensões espaço-temporais da vida universitária. A problemática do tempo – encarada segundo uma perspectiva reificada, linear e quantitativa, tal como é tratada pela maioria das teorias administrativas –, desconsidera as características de uma gestão, por natureza, colegiada (característica de toda universidade) além de espacialmente dispersa, peculiaridade *multicampi*. Por outro lado, atuando nas fronteiras de intersecção com a cultura local, esses enfoques permitem sobressair a peculiaridade organizacional de um modelo universitário em permanente contato com culturas heterogêneas, desiguais, diversas. A alteridade, compreendida como “(...) o direito de ser outro, de ser diferente, de assumir sem recalque a sua identidade cultural e de afirmar seus *ethos* no contexto escolar” (Luz, 1989:57) faz emergir os contextos regionais e locais e os valores do seu patrimônio cultural – não necessariamente iguais ou compartilhados –, e explicita-se, também, no âmbito interno da própria instituição. É essa abordagem que vai permitir detectar, na diversidade das múltiplas realidades e contextos dos *campi* universitários, não só o reconhecimento à plurali-

dade cultural, mas a necessária competência para vivenciar e lidar com ambientes formados por alteridade própria:

“A história da educação brasileira tem registrado uma notável resistência ao direito do aluno à sua alteridade cultural própria, entendida aqui como o reconhecimento do outro, da singularidade que constitui o patrimônio cultural das distintas civilizações (...) a escola brasileira sempre assumiu uma política de rejeição dos valores que determinam o pluralismo cultural da nossa sociedade (...) caracterizada pela negação das diferenças culturais que constituem nossa população, que são assinaladas pelas vertentes civilizatórias negra, indígena e branca.” (Luz, 1989:53)

Por sua vez, com ênfase na “(...) idéia de que a organização é em si mesma um fenômeno cultural que varia segundo o estágio de desenvolvimento da sociedade” (Morgan, 1996: 116) – sujeita a um sistema de crenças que interpreta, inclusive, muitos aspectos racionais da vida organizacional –, a metáfora *cultura* ajuda-nos a compreender a inserção dos *campi* universitários nessa multiplicidade de realidades econômicas, geográficas, climáticas, demográficas, educacionais, etc., e propicia, ainda, aproximações com a diversidade de *campos ambientais*⁵, no interior da própria universidade (Morgan, 1996:141).

O problema é abrangente e demonstra incidência direta sobre qualquer das finalidades da universidade. No caso da universidade *multicampi*, não se pode reduzi-la a uma estrutura organizacional distinta por encontrar-se *colocada* num dado espaço geográfico; sua identidade, por exemplo, não é anunciada pelo termo *pluricampi*⁶, parafraseando Florestan Fernandes (1975[1979]), ao utilizar o termo universidade *conglomerada*, mera reunião de unidades dispersas. A rigor, o que essas características ressaltam é a sua implicação direta com a ocupação do território regional e urbano, a inter-relação com realidades sociais, históricas, econômicas, etc., constitutivas, inclusive, do contexto onde se encontra instalada, as possibilidades de atuação sobre essas realidades e de modificação dos cenários sociais e históricos, e as limitações à sua ação enquanto condicionada, também, pelos próprios níveis de desen-

volvimento socioeconômico das suas bases físico-locais. A *multicampia*⁷ faz emergir complexas problemáticas geradas pelos desafios do desenvolvimento, elementos que tendem a permanecer infusos se não permitirmos que, alavancados pelo braço da ciência, encontrem o olhar do pesquisador.

Peculiar, tal configuração promove condições para lidar com o plural, com o comum, com o diferente, com o local, com o característico, com o novo, com o desigual, com o secular⁸: “A paisagem não é só produto da história; ela reproduz a história, a concepção que o homem tem e teve do morar, do habitar, do trabalhar, do comer e do beber, enfim, do viver” (Carlos, 1994:46). Esses enfoques anunciam novas possibilidades para a apreensão dos fenômenos urbanos, entre os quais está a universidade (De Boni, 1994; Verger, 1996; Janotti, 1992), de modo que a idéia de lugar, como espaço físico – implicando a condição de localização ou posição – traduz forte relação de interdependência com a noção de espaço social⁹, “(...) não podendo ser dissimulada [tal articulação] pelo ‘efeito de naturalização’ que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta” (Bourdieu, 1997:160). Não cabe dissociá-los, portanto. A apropriação diferenciada do espaço territorial acentua-se quando consideramos as características contemporâneas do processo de desenvolvimento. Exemplo dessa situação é a difusão que se tem dado a idéias como o desaparecimento das fronteiras geográficas ou a subordinação do território às dimensões virtuais do espaço. Os avanços da chamada *era das comunicações*, o reordenamento da economia, na chamada *sociedade do conhecimento*, o volume, o ritmo acelerado, a articulação recíproca das trocas materiais e simbólicas são, seguramente, algumas das características fundamentais desse processo de reorganização do capitalismo, que tem seus inícios nos anos 70 (Bruno, 1997; Oliveira, 1997). Entretanto, muitos são os autores que estão a indicar que a globalização da economia, a transnacionalização das estruturas de poder e a reestruturação produtiva, que decorrem deste processo, convivem com processos outros que manifestam, de forma intensa – por mais paradoxal que possa parecer – a reafirmação do lugar, da base de referência mais próxima ao cida-

ção, do local, do regional e, mesmo, do nacional (Bourdieu, 1997; Carlos, 1994, 1997a, 1997b; Santos, 1987, 1997a, 1997b). Uma situação que, talvez, perdure por tempo maior do que se tem avaliado.

Essas idéias, que orientam a nova compreensão da geografia¹⁰ abrem muitas perspectivas. No âmbito do ensino superior, essa questão foi expressa por pesquisas que, indicando a importância de uma nova interpretação do fenômeno da espacialidade, destacaram que “(...) os estudos referentes à educação de nível superior têm, via de regra, negligenciado (...) no seu desempenho, o papel do espaço físico (...)” (Almeida, Farret e Koosah, 1983:371)

Para enfrentar os equívocos das abordagens totalizantes e compactas, via de regra um discurso dominante que promove a homogeneização de situações desiguais, o desafio se constitui como *um problema teórico e prático*, em que é preciso “(...) reconstruir o espaço para que não seja o veículo de desigualdades sociais e ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade para que não crie ou preserve desigualdades sociais” (Santos, 1997a:58). Se, de um lado, portanto, há de se ter presente que incide, sobre a universidade, a lógica da (re)produção social e econômica, sendo ela própria (a universidade), produto e meio deste processo, de outro pode-se compreender que, se os contextos ambientais lhe determinam o pedaço territorial destinado à sua fixação, também lhe apresentam variados fenômenos regionais e urbanos (nas suas mais diversificadas dimensões históricas, antropológicas, demográficas, educacionais, econômicas, culturais, etc.) na condição de fatos ou objetos da ciência, inerentes, pois, à realização da sua específica missão: transformá-los em conhecimento; questionar o saber vigente que os explica buscando mais e melhores explicações; alertar riscos e caminhos para o desenvolvimento da sociedade, das comunidades, das pessoas, dos direitos humanos, da cidadania, da preservação do meio ambiente, da qualidade da vida; enfim, dar conta de uma missão que se expressa no ensino, na pesquisa e na extensão. Está em jogo, sim, o papel da universidade, reafirmando a interdependência de inúmeros fatores.

CONCLUSÕES

A complexidade das reflexões sobre o papel da universidade no mundo contemporâneo não permite dar por concluída a abordagem do tema. Entretanto, a introdução de referentes conceituais, como os aqui abordados, na perspectiva do paradigma da *cultura de paz*, parece ceder espaço para a proposição de algumas indicações, no sentido de orientar as políticas para a educação superior, particularmente quando considerada a heterogeneidade das regiões que abrigam *campus* universitários de instituições *multicampi*. No caso do Estado da Bahia, estimamos que essas reflexões orientem novas perspectivas, no sentido de promover:

1. A superação dos obstáculos de natureza epistemológica – e mesmo ideológica – com relação à definição da universidade como uma instituição *multicampi*, reconhecendo-lhe peculiaridades organizacionais que a diferenciam de modelos mais agregados de universidade, condição básica – embora, por si só, não suficiente – para assegurar-lhe a funcionalidade orgânica necessária ao seu desempenho.
2. O redimensionamento dos parâmetros adotados para a definição de recursos orçamentários e financeiros, à luz da sua abrangência territorial, em face das implicações de ordem acadêmica e administrativa, apoiando a instituição na sua trajetória para a conquista de uma vida universitária plena, calcada na interação dos seus diversos segmentos técnicos e científicos, entre si e com outros – notadamente o intercâmbio com a comunidade científica –, bem como alicerçada numa infraestrutura informacional e comunicacional capaz de suprir as limitações decorrentes das distâncias impostas por seu modelo.
3. O reexame dos critérios relativos à expansão da universidade *multicampi*, os quais implicam, via de regra, a implantação de novas unidades, mediante a instalação de *campus* e núcleos sem a observância das condições de manutenção e desenvolvimento dos mesmos nem sobre os impactos que se produzem na gestão universitária.
4. A adoção de novos referentes nos estudos sobre a regionalização da educação superior, de modo a ultrapassar a lógica tradicional de redistribuição de unidades entre instituições universitárias e visando à proposição de uma efetiva gestão regionalizada – para além das medidas de descentralização –, o que implica desatrelar a universidade *multicampi*, tanto no nível organizacional como gerencial, do padrão uniformizante estabelecido pelo Estado.
5. O desenvolvimento de uma concepção alternativa de gestão universitária, ainda que em caráter experimental, capaz de contemplar (a) a descentralização de competências em todos os níveis de decisão; (b) a implantação de um fluxo gerencial sistêmico, tanto no âmbito das atividades acadêmicas como administrativas; e (c) a introdução de uma nova modalidade de gestão, a ser exercida pela administração superior da universidade, na forma de uma instância colegiada regionalizada, seguindo a disposição dos *campi* universitários.
6. A caracterização dos *campi* universitários, tendo por referência tanto os indicadores da legislação para a qualificação institucional da universidade, como indicadores de ordem processual, a serem construídos, de modo a assegurar uma trajetória de crescimento acadêmico, que os retire da exclusiva posição de unidades de ensino e os conduza à de instâncias realizadoras da missão universitária, nas suas três finalidades: ensino, pesquisa e extensão.
7. A implantação de programas estratégicos que visem, a curto prazo, o alcance da competência acadêmica da universidade, através de medidas que garantam o deslocamento daqueles que se encontram nos *campi* universitários distantes de localidades onde se dá a oferta da pós-graduação *stricto-sensu*, de modo a construir, crescentemente, a base acadêmica necessária para aquela comunidade e região, fomentadora, por sua vez, de novas estratégias de qualificação profissional.
8. O incentivo às pesquisas, sobretudo de âmbito regional e local, considerando que as abordagens dos estudos realizados no âmbito estadual – por seu enfoque macro – raramente

captam as problemáticas na sua base, implicando limites quanto a seus alcances, em decorrência de inúmeras variáveis de ordem cultural, social, econômica, etc., próprias desses contextos específicos.

9. A dinamização do expressivo patrimônio que a universidade *multicampi* representa, tanto em termos de sua cobertura territorial e de estrutura física que disponibiliza para tanto, como em termos dos recursos humanos que agrega, aspecto fundamental em face da qualificação dos mesmos – sobretudo quando considerados os níveis de escolaridade das regiões onde se encontra inserida – e da própria atuação num campo como o da formação e capacitação de profissionais da pesquisa e da extensão universitárias.
10. A inserção da universidade nas redes de ciência e tecnologia do Estado, desdobrando, através de seus *campi* universitários, sua par-

ticipação segundo áreas temáticas e problemáticas regionais.

11. O apoio à inclusão da universidade – através dos seus *campi* universitários – nas diversas comunidades onde se encontra sediada, estimulando, inclusive, a sua participação junto aos setores econômicos e culturais das regiões, sobretudo naqueles municípios que denotam dinamismo e integram as principais redes de cidade do Estado.
12. O estabelecimento de políticas compensatórias, não-assistencialistas, alicerçadas nas abordagens do desenvolvimento sustentável, de caráter econômico e cultural, dirigidas a municípios cujos indicadores de desenvolvimento indiquem tais necessidades, como forma, também, de apoiar o *campus* universitário na sua consolidação, e favorecendo, de forma articulada, ambos os processos.

NOTAS

¹ Este artigo baseia-se na tese de doutorado: *Universidade Multicampi: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento*, apresentada à FACED/UFBA (2000), sob a orientação do Prof. Dr. Robert E. Verhine.

² “Aunque sus principios fundamentales son claros, “cultura de paz” es un concepto complejo que todavía sigue evolucionando y desarrollándose como resultado de la práctica. La cultura de guerra ha permeado todos los aspectos del comportamiento humano, incluso de maneras de las que no somos conscientes. Por lo tanto, una cultura de paz también transformará todos los aspectos del comportamiento humano, tanto individual como institucional, de maneras que aún no pueden ser totalmente previsibles.” (UNESCO, Programa Cultura de Paz, 1992).

³ “(...) a universidade em si mesma não é uma instituição ágil, em função das próprias regras de gestão da vida acadêmica: resoluções por meio de conselhos diversos, forma corporativa de organização etc.” (Paiva & Warde, 1994:15).

⁴ “Não é raro encontrar-se a tentativa de transferir para a universidade imagens prevalecentes em outro tipo de instituição, com o objetivo de preencher o vácuo produzido pela ausência de imagens próprias. Assim é que tentativas de enfrentar os problemas da

gestão universitária têm sido feitas com metáforas biológicas, termodinâmicas, hidráulicas ou sistêmicas, todas fracassadas. Não são raras, também, as tentativas de transferir para as universidades práticas correntes na gestão de outras burocracias, a exemplo das empresariais e militares. (...) Também estas fracassaram, pois a universidade tem características bem distintas das instituições onde tal tipo de gestão pode resultar benéfica.” (Cunha, 1998:56)

⁵ “As organizações escolhem e estruturam o seu ambiente através de um conjunto de decisões interpretativas. O conhecimento que têm e as relações com o ambiente são extensão da sua cultura, desde que se chegue a saber e a compreender o ambiente a partir dos sistemas de crenças que guiam as interpretações e as ações.” (Morgan, 1996:141)

⁶ Acolhemos a designação *pluricampi*, proposta pelo Prof. José Antônio Icó, ex-pró-reitor da UNEB, utilizada para exemplificar, em contraposição ao termo *multicampi*, a configuração decorrente da mera reunião, sob o nome de universidade, das unidades dispersas (a qual não contemplaria a necessária dimensão orgânica da universidade).

⁷ Expressão adotada pelo Prof. Edelzuito Soares, ex-reitor da UNEB, nas suas reflexões sobre a universidade *multicampi*, incorporada neste trabalho.

⁸ Reflexões da Profa. Jaci Menezes, em entrevista realizada com a mesma.

⁹ “Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento substancialista dos ‘lugares’ a não ser com a condição de proceder a uma análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico. (...) O ‘lugar’ pode ser definido (...) como o ponto do ‘espaço físico’ onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Quer dizer, seja como ‘localização’, seja, sob um ponto de vista relacional,

como ‘posição’, como graduação em uma ordem.” (Bourdieu, 1997:159-160)

¹⁰ “Apesar de os imperativos territoriais cumprirem um importante papel em nossa formação, a discussão brasileira acerca das relações entre política e cultura não tem atentado o suficiente para as representações e discursos referentes ao território. O tema da consciência do espaço é ainda pouco elaborado num país sem tradição em trabalhos de Geografia Cultural.” (Moraes, 1996:11)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jaime G. de. *Campus do Milagre: contribuição à análise das propostas arquitetônicas dos campus universitários, implantados na década de 1970, tendo em vista a relação entre a autonomia da instituição e a organização espacial*. Dissertação (mestrado em Planejamento Urbano) Instituto de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de Brasília, 1983, 130 p.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 747 p.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, 183 p., p. 15-45

CARLOS, Ana Fani Allessandri. *A (re)produção do espaço urbano*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, 270 p.

_____. *A cidade*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1997^a, 98 p. (Repensando a geografia).

_____. *Espaço e indústria*. 7 ed. São Paulo:Contexto, 1997b, 70 p. (Repensando a geografia).

CASTRO, Nancy Campi de. Administração na universidade brasileira: há um modelo ideal?. *Educação Brasileira*. Brasília: CRUB, v. 12, n. 24, p. 101-115, 1990.

CHANLAT, Jean-François (Coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1996. 2 v.

CHARLE, Christophe, VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, 131 p.

CUNHA, Luiz Antônio. Dimensões sociais da gestão universitária. In: VELLOSO, Jacques (Org). *O ensino superior e o Mercosul*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. 155 p., p. 53-84.

DE BONI, Luis Alberto. Apresentação. In: ULLMANN, Reinhold, BOHNEN, Aloysio. *A universidade: das origens à renascença*. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Ed. UNISINOS, 1994. 336 p., p.11-16.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975 [1979?] 269 p.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 382 p.

ICÓ, José Antônio, FIALHO, Nadia Hage. Universidades estaduais, emprego e desenvolvimento. *Revista Baiana de Tecnologia TECBAHIA*. v. 14, n. 3, p.112-117, 2000.

- JANOTTI, Aldo. *Origens da universidade*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, 226 p.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Direito a alteridade própria. *Estudos IAT*. Salvador: IAT, n. 3, p. 53- 58, dez., 1989.
- MICHAELIS: *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, 2.267 p.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ideologias geográficas*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996. 156 p.
- MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996, 421 p.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, 183 p.
- PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas, SP: Papyrus, 1994, 179 p.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987, 142 p.
- _____. *Pensando o espaço do homem*. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997a. 67 p.
- SANTOS, Milton et al. (Orgs.). *O novo mapa do mundo: fim de século e globalização*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC / ANPUR, 1997b, 342 p.
- SCHWARTZMAN, Simon. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA Vanilda, WARDE, Miriam Jorge (Org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994, 179 p., p. 143-179.
- UNESCO. Programa Cultura da Paz. [on-line]. Disponível: // www.unesco.org, [capturado em 30/11/2000].
- VERGER, Jacques. *As Universidades na Idade Média*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990, 170 p.

DIVERTIMENTO E SOFRIMENTO: A EXCLUSÃO SOCIAL NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Celso Antonio Favero¹

*Professor da Faculdade Integrada da Bahia – FIB
e da Universidade do Estado da Bahia – UNEB*

RESUMO

Neste trabalho, discute-se a respeito das dimensões e das formas que a iniquidade social assume no contexto das chamadas dinâmicas da globalização, particularmente a exclusão social. Ao definir a iniquidade não em termos de pobreza, mas de exclusão, enfatiza-se o fenômeno de ruptura do tecido social, que produz vastas e distantes massas que, por estarem distantes, são silenciadas. As expressões da exclusão social, no mundo atual, apesar de vincularem-se às mesmas dinâmicas, ganham formas diversas em espaços diferentes. Assim é, por exemplo, na Europa, na América do Norte e no Brasil. Como essas iniquidades são politicamente tratadas, ou que respostas são dadas aos apelos dos excluídos pelas políticas neoliberais? Que possibilidades existem de solucionar este problema?

Palavras-chave: iniquidades sociais – pobreza – exclusão – políticas sociais.

ABSTRACT

DIVERSION AND SUFFERANCE: THE SOCIAL EXCLUSION IN THE GLOBALIZATION ERA

The purpose of this article is to analyze the dimensions and the shapes, that the social iniquity assume in the context of the named dynamics of globalization, particularly the social exclusion. The iniquity definition is not in terms of poverty, but exclusion. We emphasize the phenomenon of the rupture of the social tissue, that engender wide and distant masses that, because they are distant, are silenced. The expressions of the social exclusion in the actual world, although entailed to the same dynamics, acquire diverse shapes in different spaces. This is, for example, in Europe, in North America and in Brazil. How those iniquities are politically treated or which answers are given to the appeals of the excluders by neoliberalism politics? Which possibilities exist to solve this problem?

Key words: social iniquities – poverty – exclusion – political social.

“Os excluídos não fazem barulho. Sábios, eles vivem escondidos, sem nunca quebrar, à noite, os belos carros nos bairros ricos. Eles não se manifestam, eles não se revoltam, eles não colocam em causa a sociedade da qual eles foram rejeitados.

Os excluídos não fazem a revolução, e o seu número crescente não ameaça nem a paz civil, nem a ordem social, nem a ordem política. Nós vivemos ao lado deles sem que sua presença nos perturbe, e se um movimento de compaixão nos leva às vezes a ajudá-los, nós esquecemos rapidamente.

Os excluídos não nos perturbam. Eles não nos causam medo; eles não nos parecem temíveis. A sociedade, de resto, dá sinais de boa saúde e não parece estar sendo abalada pelo crescimento desta população tranqüila e infeliz. Nossas ruas não são devastadas, as lojas não são assaltadas, nossas polícias não reprimem, cada dia, as revoltas e as marchas contra a fome” (Bernard Laguerre)².

INTRODUÇÃO

“Enquanto alguns se divertem, outros rastejam” (Buarque, 1994:9). Ou, enquanto alguns se divertem, outros sofrem. Divertimento e sofrimento. Quem de nós não lembra daquelas brincadeiras de crianças, pegando insetos, arrancando-lhes pernas e asas, para vê-los rastejar? De acordo com o Dicionário Aurélio, diversão significa mudança de direção e também divertimento. Também no Dicionário francês *“Le Robert”*, o divertimento (*divertissement*) consiste no ato de desviar, de afastar alguém de alguma ocupação ou de alguma preocupação. Nos séculos XVII e XVIII, o divertimento consistia em pequenas óperas com danças. Ou seja, o divertimento é um desvio do sentido ou do significado de um fenômeno. E, o que é o sofrimento? Ainda de acordo com o Aurélio, o sofrimento é o ato ou o efeito de sofrer. Sofrer, por sua vez, significa ser atormentado, afligido por, padecer. Também significa tolerar, suportar, agüentar. Significa ser atormentado por alguém e, ao mesmo tempo, agüentar. Na diversão da criança, o inseto rasteja e sofre, para divertir a criança. Não há empatia e comunicação entre ambos.

Talvez esta seja uma das imagens que melhor expressam um dos maiores paradoxos da atualidade: nunca se escreveu tanto a respeito da pobreza e da exclusão; nunca as cenas e as imagens da pobreza e da exclusão foram tão chocantes, dramáticas; e jamais a pobreza e a exclusão foram tão banais. Num mundo dominado pela esté-

tica e por imagens cinematográficas, estas cenas sucedem-se velozmente. Apenas algumas delas são retidas e tratadas, as que poderão servir de meios para a melhoria da imagem social de governos, empresas e “pessoas de bem”. A imagem tem que divertir. Para que ela sirva ao divertimento, retira-se-lhe o que não serve e retém-se dela a dimensão estética. A sociedade que produz os seus divertimentos também produz os insetos, para fazê-los arrastar-se. As horríveis cenas da miséria no Nordeste do Brasil ou na África povoam nossas cabeças? No entanto, num mundo virtualizado, para o que se diverte, o divertimento também é meramente virtual.

Neste trabalho, pretende-se tratar do divertimento e do sofrimento, mas mais do sofrimento que do divertimento. Refiro-me aqui ao que denominamos iniquidade ou injustiça social. Consideram-se, no entanto, duas formas de realização da injustiça social: a realizada através de estratégias racionalmente planejadas, e aquelas fruto da banalização do mal. De acordo com Dejours (2000:22), citando Arendt, a banalização do mal consiste na suspensão ou na supressão da faculdade de pensar que podem acompanhar os atos de barbárie. Nesse caso, o mal não aparece:

“(…) como resultado de uma estratégia complexa e diabólica, nem de uma maquinação que implique a mobilização de uma inteligência fora do comum (...). Não, o mal, a barbárie, podem ser produzidos sem o concurso da inteligência e da deliberação, simplesmente,

sem esforço, quase pacificamente” (Dejours, 2000:137).

Quais são os atuais contornos da cartografia do sofrimento/divertimento, particularmente da pobreza e da exclusão social? Como e onde se produz esse sofrimento? Como a sociedade o representa e como os indivíduos e os grupos sociais o vivem? Quais são os principais mecanismos que operam os desvios, transformando sofrimentos em divertimentos? Visando responder estas perguntas, num primeiro momento delinea-se um cenário do sofrimento enquanto iniquidade social, passando pela discussão de conceitos como os de desigualdade e de diferença, de pobreza e de exclusão. Em seguida, colocam-se algumas balizas que permitem aproximações com os modos como esses fenômenos ou essa iniquidade vêm sendo percebidos e tratados em diferentes regiões do planeta, particularmente na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Essas análises serão completadas, no final, pela indicação de alguns vislumbres, em termos de políticas capazes de superar essas mazelas.

I - OLHARES SOBRE A INIQUIDADE

1. Igualdade e diferença

Em 1999, uma turma de estudantes de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mulheres, em sua maioria, e professoras no ensino Fundamental, propôs, para tema central a ser analisado durante o semestre, a “relação entre educação e diferença”, ou a educação numa sociedade pluricultural. É muito provável que a proposta tenha emergido de contatos com os chamados “temas transversais” de currículos do ensino básico, em que a questão da diferença está na moda. A proposta foi aceita por todos, professores (éramos quatro professores, envolvendo diferentes campos de conhecimento, incluindo a antropologia, a sociologia, a história e a lingüística) e alunos. O estudo foi desenvolvido em duas frentes: através de leituras de textos escritos e através de leituras de ruas, de bairros e de escolas. Progressivamente, ou na medida em que o conceito de diferença era desconstruído, percebia-se que o discurso da diferença, mais do que revelar mundos, escondia iniquidades tais como

as desigualdades, as discriminações, as pobreza e as exclusões. Revelou-se também que falar de diferença numa sociedade marcada por profundas desigualdades é, no mínimo, uma tarefa complicada.

Durante este percurso, deparamo-nos com o livro “Ciladas da Diferença”, de Pierucci (2000), em que o autor afirma que a modernidade pode ser abordada a partir da tensão que opõe os partidários da diferença (os conservadores ou a direita política) aos partidários da igualdade (a esquerda política). Com base nessa tensão, produziu-se um senso comum no interior do qual, ao tratar-se da diferença, a suposição básica é a de que os grupos humanos são dotados de especificidades irreduzíveis, desdobrando-se em diferenças de fato (físicas, biológicas, etc.) e de direito (direito à diferença). Nesse sentido, a idéia de diferença articula “uma concepção global de sociedade a um modo de sociabilidade”, o que permite sua atualização permanente, envolvendo modos e estilos de vida e de luta cultural. Atualmente, resta a certeza de que “os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais” (Pierucci, 2000:19).

Enquanto os conservadores desfraldavam a bandeira da diferença, a esquerda levantava a da igualdade. Tratava-se de bandeiras excludentes, de modo que a defesa apaixonada da igualdade pela esquerda impedia-a de defender a diferença. Mas, na medida em que a luta envolvia o campo do simbólico, as apropriações de conceitos de um ator pelo outro, dando-lhes novo sentido, passaram a ser constantes. Assim ocorreu com os conceitos de igualdade e de diferença. Ao apropriarem-se do conceito de igualdade, os conservadores retiraram-lhe as dimensões social e econômica, reforçando-lhe as dimensões jurídica e política. Nesses últimos anos, com a hegemonia neoliberal, substituiu-se mesmo o conceito de igualdade pelo de equidade, traduzindo-se em termos de igualdade de oportunidades.

Com o conceito de diferença, ocorreu algo parecido. Recentemente, com a emergência de questões relativas às minorias, a esquerda passou a empunhar a bandeira da diferença ou, mais especificamente, a do direito à diferença. Essa decisão colocou-a num dilema, já que ela não pode

escolher entre a igualdade e a diferença. Em vista disso, no seu discurso, a esquerda precisa ressaltar, a todo momento, que a diferença não é desigualdade. Por trás do dilema, esconde-se também uma cilada: já que o conceito de diferença foi moldado pelo campo conservador, por mais de duzentos anos, o atual clamor pela diferença acaba caindo naquele caldo cultural em que os seres humanos são, concomitantemente, diferentes e desiguais. Desse modo, “*a focalização da diferença acaba roubando perigosamente a cena da igualdade*” (Pierucci, 2000:47). Ou seja, o discurso da esquerda acaba rendendo-se ao da direita, opondo-se ao de igualdade, fazendo assim desaparecerem as diversas iniquidades sociais como a desigualdade, a discriminação, a pobreza e a miséria.

2. Pobreza e exclusão

Até que ponto os conceitos de diferença e de igualdade contribuem, efetivamente, para esconder ou para revelar as iniquidades sociais? Como as iniquidades sociais são atualmente percebidas e expressas? Durante os últimos séculos, a questão da iniquidade socialmente produzida foi, em geral, abordada através do conceito de pobreza, ou como uma expressão da desigualdade jurídica, política, social e economicamente produzida. Nas últimas décadas, no entanto, sem abandonar a idéia de pobreza, a expressão máxima da iniquidade social vem sendo definida, sobretudo, em termos de exclusão social.

Numa leitura histórica do problema, alguns autores vêm enfatizando a idéia de que o contrato social moderno, que assentava no critério de inclusão e, portanto, também no de exclusão, vem sendo rompido no contexto da crise que atualmente atravessamos (Santos, 1999:84). O resultado mais importante e mais iníquo desse processo é a criação do que o autor denomina o fascismo do *apartheid* social, que consiste na segregação social dos excluídos através de uma cartografia dividindo o mundo em zonas selvagens (em estado de natureza hobbesiano), e zonas civilizadas (zonas do contrato social, castelos neofeudais, enclaves fortificados). Esta separação está se transformando no critério geral de sociabilidade ou nos novos espaço e tempo hegemônicos que atravessam todas as relações sociais, econô-

micas, políticas e culturais. O crescimento estrutural da exclusão e a conseqüente ampliação do estado de natureza, de onde não se pode sair, configura uma crise do tipo paradigmática. Trata-se, portanto, da passagem de um modelo inclusivo, com ênfase na idéia de igualdade, para um modelo excludente, fundador da idéia de diferença.

Touraine (1991), num pequeno texto, tece uma análise que também pode ajudar-nos na desconstrução do conceito de diferença e, assim, na abordagem da exclusão. De acordo com o autor, vivemos atualmente a passagem de uma sociedade universal, vertical, hierarquizada, de classes, para uma sociedade horizontal, fragmentada. A ruptura entre esses dois modelos é, essencialmente, de ordem cultural. Enquanto a sociedade hierarquizada e centralizada opunha os de baixo aos de cima, a sociedade horizontal opõe os que estão dentro aos que estão fora. Com essa nova configuração, mudam-se o eixo e a própria estrutura do sistema de tensões e de lutas: na primeira, lutava-se por uma sociedade alternativa; na segunda, os que estão fora lutam para serem incluídos.

Entre estes autores, verificam-se algumas unanimidades. Em primeiro lugar, eles concordam que atravessamos, atualmente, um atormentado processo de crise paradigmática, envolvendo não unicamente o nosso olhar e os nossos projetos sobre o mundo, mas também as nossas experiências sociais. Em segundo lugar, há um acordo no sentido de que os conceitos através dos quais se abordou a realidade social, no curso dos últimos séculos, perderam sua eficácia ou já não conseguem apreender esta realidade. Finalmente, considera-se que, nesses processos, operam-se alguns deslocamentos fundamentais, marcando particularmente a passagem do pólo da inclusão para o da exclusão. Ou seja, saímos de um mundo, visto como totalidade auto-centrada, para um mundo fragmentado e descentrado. No primeiro, a iniquidade traduzia-se em termos de desigualdade e, sobretudo, de pobreza; no novo, ela constitui-se em termos de diferença e exclusão.

3. Expressões da desigualdade e da pobreza

Estudos e documentos recentes dão conta do crescimento da desigualdade social e econômica, bem como da pobreza e do caráter anti-ético

(Klinksberg, 2000:22) das mesmas. De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano 2000, da ONU, "*as desigualdades mundiais de renda elevaram-se no século XX, a ordens de grandeza fora de qualquer proporção em relação a qualquer experiência anterior*". Esta desigualdade aprofunda-se no interior de cada país e entre os países, sendo que, neste último caso, a distância entre a renda média do país mais rico, comparada à renda média do país mais pobre, que era de aproximadamente 35 para 1, em 1950, passou de 72 para 1, em 1992. No interior de países, essa desigualdade atinge frequentemente situações catastróficas, sobretudo na África e na América Latina, da qual o Brasil é um dos campeões. Mesmo em países ricos, como a Suécia, o Reino Unido e os Estados Unidos, entre os anos 80 e início dos anos 90 (coincidindo com um período de crescimento econômico), a desigualdade cresceu mais de 16%. Ou seja, crescimento econômico e crescimento da desigualdade não são, necessariamente, excludentes.

Desigualdade e pobreza quase sempre andam juntas. Conforme dados do Relatório do Banco Mundial de 1999, citado por Klinksberg (2000:8), naquele ano, 3 bilhões de pessoas no mundo eram pobres. No último Relatório (ONU, 2000), afirma-se que cerca de 1,2 bilhões de pessoas vivem, atualmente, em extrema pobreza ou na miséria, contando com menos de um dólar por dia como renda. Enquanto isso, outro estudo mostra que apenas 358 bilionários do planeta acumulam mais riquezas do que a renda total do conjunto de países nos quais vivem 45% da população mundial (Wilner, 1996). Mas, certamente, as riquezas dos grandes grupos empresariais transnacionalizados vão muito além da dos bilionários.

A pobreza está presente em todos os países e continentes. Atualmente, a "rica" Europa, com seus 340 milhões de habitantes, conta com mais de 52 milhões de pessoas (ou 15,3%) vivendo abaixo do limiar da pobreza; nos "ricos" Estados Unidos, com seus 275 milhões de habitantes, a pobreza atinge 45 milhões (ou 16,5%) de pessoas; de acordo com Klinksberg (2000:9), apoiando-se em dados do PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, de 1999, o Brasil, com seus 166 milhões de habitantes, conta

com mais de 71 milhões de pobres (43,5%), incluindo mais de 40 milhões (25%) de miseráveis. Na África, a situação é pelo menos tão catastrófica quanto a brasileira.

Em todos os países, a pobreza encontra-se disseminada na sociedade, discriminando, no entanto, determinadas regiões e grupos sociais, e manifestando, assim, um caráter pluralista. No Brasil, embora ela se concentre particularmente no Nordeste e entre as populações rurais (Menezes e Favero, 1999), é nos grandes centros urbanos que mora a maioria dos pobres. Nesses centros urbanos, ela atinge mais as mulheres do que os homens (Carvalho et al., 2000) e muito mais os negros do que os brancos (Sant'Anna e Paixão, 1999). Ou seja, a dinâmica da pobreza envolve mecanismos de seleção, através dos quais se discriminam indivíduos, grupos sociais (discriminações de gênero, raça, idade, etc.), regiões e países, gerando dinâmicas de empobrecimento e de enriquecimento.

O crescimento da pobreza e da desigualdade social e econômica, após 1980, explica-se essencialmente em função da expansão e do aprofundamento das chamadas reformas neoliberais. Entre os anos 40 e 70, na Europa, e também na América do Norte, apesar de a dimensão social do desenvolvimento subordinar-se ao crescimento econômico (desenvolvimento do mercado), a competição entre os Estados nacionais, aliada à conjunção de forças sociais internas, provocou um notável crescimento da coesão econômica e social, configurando-se o que se chamou Estado do Bem-Estar ou Estado Providência.

A partir dos anos 70, e sobretudo durante os anos 1980, com a crise econômica, os altos níveis de inflação, corroendo o poder de compra de vastos setores sociais, contribuíram decisivamente para o aprofundamento da pobreza dos pobres. Com o rompimento da dinâmica inflacionária, mudaram os fatores deste empobrecimento, sendo substituídos, especialmente, pelo desemprego e por formas de emprego precárias e informais. Além disso, com a difusão das políticas de ajustamento estrutural e a imposição da competitividade, como fator único do desenvolvimento, desaparece a dimensão social do desenvolvimento, e os arremedos de políticas sociais são absorvidos

de forma quase absoluta às contingências do "livre-mercado".

Desemprego, precarização nas relações de trabalho, rebaixamento de salários e desmantelamento dos programas sociais, em nome da flexibilização das relações contratuais, todo o conjunto desses elementos constituiu um caldo propício para o crescimento da desigualdade e da pobreza, em todo o mundo. Trata-se de um contexto favorável para a destruição de esperanças e de solidariedades e para a criação de um clima geral marcado pela competição, pelo medo, pela incerteza e pela insegurança, gerando profunda apatia política. Isso não significa, entretanto, que as expressões mais antigas da pobreza tenham desaparecido. Pelo contrário, opera-se uma reestruturação, através da qual cruzam-se antigas e novas formas de pobreza, gerando um novo tecido social, com novas formas de pobreza.

No Brasil, devem-se acrescentar dois outros fatores que contribuem para o aumento da pobreza: em primeiro lugar, os pobres, que são a maioria da população, recebem o menor quinhão das verbas sociais. Em segundo lugar, o governo brasileiro, além de gastar mais com os mais ricos, quando gasta com os mais pobres, gasta mal. O economista Paes de Barros, diretor do IPEA, afirmou, recentemente, em seminário, que, "*se os recursos para a área social no Brasil fossem jogados de um helicóptero, os pobres teriam mais acesso a eles do que atualmente*" (<http://www.terra.com.br>: 13/11/2000). Ainda de acordo com Paes de Barros, esses "pobres invisíveis", ou esses brasileiros que vivem em extrema miséria são, atualmente, mais de 20 milhões. Em recente declaração, o Ministério da Previdência Social reconhece que, no Brasil, 35 milhões de pessoas estão fora do sistema previdenciário (*A Tarde*, 07/11/2000).

Alguns outros estudos confirmam o descaso, o desconhecimento premeditado ou a banalização da questão da miséria e da exclusão. De acordo com a organização Social Watch (Relatório 2000), em 1999, no Brasil, a área social perdeu R\$ 2,04 bilhões do dinheiro que lhe fora destinado, representando 23,7% do seu orçamento total. Com isso, foram afetados programas como os de combate à pobreza, de apoio à criança carente, à pessoa idosa e ao deficiente, de erradicação do

trabalho infantil e de reforma agrária e saneamento.

Estudos recentemente realizados no semi-árido do Nordeste do Brasil (Meneses e Favero, 1999) a respeito de programas federais e estaduais de combate à pobreza rural apontam na mesma direção, mostrando o alto nível de desperdício e de desvio de dinheiro público através do superfaturamento de projetos, do abandono de obras semiconcluídas ou concluídas, da construção de obras completamente inadequadas para os locais onde foram instaladas e da utilização política desse dinheiro.

O que é mais chocante, nisso tudo, por mais incrível que pareça, não é que existam pobres, miseráveis e excluídos, mas sua "invisibilização". A miséria foi tão exaltada a ponto de tornar-se invisível. Quem anda pelo centro limpo e "civilizado" de uma cidade como Salvador perceberá a existência de miseráveis, adultos e crianças, circulando, catando nos depósitos de lixo, deitados nas beiras das ruas, pedindo esmolas. São, no entanto, imagens que já não chocam. O mundo é assim mesmo!

4. Da diferença e da exclusão

A partir dos anos 80, na Europa, na América do Norte e no Brasil, a exclusão emerge como um problema e, talvez, como o maior problema social deste momento. Mas, o que é a exclusão social? Inúmeras foram as tentativas recentes tentando definir este conceito. Nesses estudos, frequentemente, a noção de exclusão aparece de forma imprecisa e mesmo ambígua, carecendo de um estatuto que permita 1) dotá-la de um conteúdo preciso, distinto dos conceitos de pobreza e marginalidade, 2) ser empiricamente identificável através de indicadores claramente definidos, e 3) fornecer um ponto de referência para a concepção e a avaliação de ações da luta prática. Ultimamente, muitos estudiosos estão convencidos de que "*o caráter multiforme das situações de exclusão torna difícil a utilização de uma abordagem estatística. No entanto, as informações disponíveis mostram que a exclusão social é um fenômeno de grande amplitude*" (Commission des Communautés Européennes, 1992:8).

Constata-se, portanto, que existe uma dificuldade em se medir, estatisticamente, a exclusão e

que esta se deve, primeiro, às variadas características e níveis que assume e, segundo, ao fato de que os sistemas de estatísticas que dispomos não são apropriados para apreender esses tipos de fenômenos. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), órgão do governo federal, após ter chegado à mesma conclusão, decidiu desenvolver, pela primeira vez no Brasil, um sistema de classificação dos que ele denomina “pobres invisíveis”, que constituem uma população de mais de 20 milhões de pessoas (<http://www.terra.com.br>: 13/11/2000).

A esta dificuldade de abordagem, em função dos instrumentos científicos que dispomos, convém acrescentar outra: a que se refere ao processo de rompimento do sistema moderno de medidas, que faz com que essas populações se tornem ainda mais invisíveis. De acordo com Santos (1999), o rompimento do “sistema comum de medidas”, instituído ao longo da modernidade, de caráter universalista, instaura uma visão de sociedade como espaço fragmentado, em que: 1) os que estão fora tornam-se invisíveis para os que estão dentro; 2) cada espaço desenvolve o seu sistema e os seus critérios de medidas. Com isso, fica-se sem instrumentos que permitam, de alguma forma, medir esta exclusão.

Apesar de tudo isso, os debates atualmente presentes tendem a sublinhar o caráter estrutural e dinâmico da exclusão social, gerando mecanismos que excluem, da vida econômica e social, e da participação política, parcelas cada vez mais amplas de populações. A partir dessa base, as tentativas visando definir a exclusão social se estruturam a partir da idéia de ruptura do contrato social moderno e, conseqüentemente, da ruptura de vínculos societários. Parte-se da idéia que a sociedade moderna era autoprodutora, centrada e estruturada em torno da noção de trabalho e das relações de trabalho. Nela, os indivíduos desenvolviam vínculos, construíam lugares, definiam identidades e forjavam modos de pertencimento. Em outros termos, a vida política e social, as formas de solidariedade e de conflito e as instituições – ou os contratos sociais – se organizavam a partir do trabalho. Essa estruturação social, centrada em torno da noção de trabalho, gerava uma visão unitária da sociedade, permitindo, em conseqüência, uma visão integradora e totalizadora

da história, e restringindo a percepção de formas diferentes, autônomas ou específicas do social, tais como as relações sociais de gênero, raça e ambiente. Além disso, o mundo (a sociedade) era concebido como um espaço, de certo modo, des-territorializado.

De acordo com Castel (1994), a exclusão social emergiu como uma das expressões, talvez a mais importante, de ruptura do contrato social (salarial) que regeu a modernidade. Em outras palavras, ela emergiu em conseqüência da transformação da problemática do emprego ou da sociedade salarial. Na nova sociedade, fragmentada, mais que o desemprego, a precarização do trabalho constitui a característica fundamental, na medida em que ela permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social e produzem, no final do percurso, tanto o desemprego quanto a desafiliação. Ainda conforme Castel, essas novas dinâmicas produzem três campos principais de cristalização: 1) a desestabilização dos estáveis; 2) a instalação da precariedade; e 3) a criação dos sobrenumerários ou dos sobrantes. Através dessas dinâmicas, rompem-se o elemento essencial de constituição das identidades individuais e sociais, e a relação com o trabalho, que constituía a essência da sociedade salarial ou contratual.

Vale ainda salientar que, na sociedade moderna, universalizada e centralizada, particularmente na segunda metade do século XX, o Estado passou a exercer o papel de gestor de um projeto de coesão social, o que foi realizado, bem ou mal, através dos arsenais nacionais de políticas sociais ou dos sistemas de seguridade social. No curso dos últimos anos, com a crise do trabalho (do seu sentido), a vida social emergiu como uma pluralidade de fragmentos. Essa crise permitiu a emergência de identidades fundadas em uma multiplicidade de referenciais, particularmente culturais. Cada sujeito constrói uma experiência particular. Ou seja, de acordo com Castel (1994), o novo campo social pode ser concebido como um processo de formação de vulnerabilidades, em que se conjugam a precarização do trabalho e a fragilização de suportes relacionais.

Santos (1999) vai na mesma direção, ao tratar da questão do rompimento da sociedade contratual. De acordo com o autor, a modernidade de-

capitou o rei e coroou o trabalho e o contrato social, que envolvia um sistema de valores ou uma moral fundada no trabalho. Com o fim do trabalho, rompe-se aquele sistema de valores. A sociedade se rasga e se fragmenta. A crise de valores não poupa ninguém. Em outras palavras, a sociedade moderna, não obstante fundar-se na tensão que opõe a exclusão à inclusão, era uma sociedade essencialmente contratual e inclusiva. Nela, apesar das situações de exclusão, o sonho da inclusão pelo contrato permeava a maioria das relações sociais. A sociedade contemporânea, ao contrário, não assenta na idéia de coesão, próxima da idéia de igualdade, mas na de diferença e de coerência, próximas da idéia de equidade. Ou seja, se na sociedade do trabalho apenas a desigualdade era, de algum modo, justificada, na sociedade contemporânea abrem-se espaços para a justificação, inclusive, da exclusão, legitimando-se a desigualdade.

Sobrantes, desafiados, excluídos, pobres invisíveis: são alguns dos nomes atribuídos a esses sem nome, ou a esses vastíssimos setores populacionais, presentes em todos os países, com maior ou menor expressão. Como invisíveis (para quem?), eles não fazem barulho, não estão inscritos em cadastros, não existem. São insetos que podem servir em brincadeiras. Poderá ir mais longe a banalização do sofrimento?

II - A EXCLUSÃO SOCIAL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

As teorias da exclusão, originadas em países industrializados, foram rapidamente disseminadas nos países periféricos, como no Brasil. Nesse sentido, ela é percebida como um objeto marcado por contextos determinados, tempos e espaços. Examinamos, a seguir, três abordagens recentes da questão da exclusão: a européia (particularmente a francesa), a anglo-saxônica (ou a americana) e a latino-americana (ou a brasileira). Nesta parte do trabalho, mais do que confrontar esses enfoques, pretende-se analisar as suas especificidades, ou perceber qual a visão teórica que os sustenta, introduzindo, desse modo, alguns marcos para uma leitura a respeito das formas como as diferentes sociedades tratam, teórica e politicamente, a nova expressão de iniquidade social.

1. Exclusão social: uma noção européia

A noção de exclusão social é de origem européia, mais precisamente francesa. Sua introdução rompe com uma longa tradição nas ciências sociais, segundo a qual a análise da sociedade se constitui como um olhar de dentro e para dentro, excluindo qualquer exterioridade. *"Na Europa continental, a sociedade é considerada pela elite intelectual e política como uma hierarquia de estatutos ou como um conjunto de coletividades ligadas por direitos e deveres recíprocos inscritos em uma ordem moral alargada"* (Room, 1994:73). A partir desse olhar, a exclusão social se define em termos de direitos sociais e se caracteriza como um processo de afastamento dos indivíduos desta ordem moral. Na medida em que um indivíduo tem dificuldades de acesso a um direito, ele tende a sofrer um processo geral e persistente de privação dessas vantagens, e a ver afundar sua participação social e profissional.

A análise do fenômeno da exclusão social na Europa tomou forma a partir de duas tradições teóricas: a tradição anglo-saxônica, construída sobre o problema da distribuição dos recursos (pobreza), e a tradição francesa, elaborada a partir da idéia de vínculo social (exclusão). Ultimamente, os debates estabelecem uma analogia entre essas duas tradições: o fenômeno da pobreza (falta de distribuição) ou de exclusão social (ruptura de vínculo social) é, em todos os casos, um fenômeno estrutural, dinâmico, complexo, generalizado, multidimensional e heterogêneo. Na virada dos anos 80, na França, parecia:

"(...) estabelecer-se uma separação entre os titulares de um estatuto social articulado a um tipo de emprego, oferecendo todos os tipos de "garantias" sociais, e uma nova "população flutuante", apoiada somente em alguns dispositivos de seguro social, que era vista também como uma população excluída" (Messu, 1994:156).

De acordo com este autor, duas correntes de análise se debatiam naquele contexto. Uma, de inspiração durkheimiana, insistia na necessidade de consolidar a coesão social, através do fortalecimento das instâncias e das modalidades de integração do indivíduo a partir da profissão, da família e da comunidade. A outra, apoiada em algumas idéias herdadas da Revolução Francesa,

de 1789, mas também em reflexões desenvolvidas por um chamado "Comitê de Mendicidade", insistia na idéia de reciprocidade de obrigações que ligavam o cidadão à nação. Ambas fundavam-se em visões essencialmente modernas da sociedade, ou na idéia de universalidade. No entanto, se a primeira pautava-se pela busca de coesão (social/econômica), a segunda pretendia a coerência (jurídica/política).

Mas, de acordo com Messu (1994), se olharmos mais profundamente, percebe-se que a idéia de exclusão social emerge na Europa de um debate que envolve a noção de pobreza e, em seguida, a de nova pobreza. Este debate teve início durante os anos 1965-1970, sobretudo através dos trabalhos desenvolvidos por René Lenoir e Lionel Stoléru. As análises realizadas por esses dois autores permitiram a emergência de duas idéias que tomariam corpo em debates posteriores: a primeira idéia postulava que a pobreza era um elemento estrutural da sociedade, e não um simples resíduo em fase de extinção; a segunda afirmava que os sistemas de seguridade social ajudavam, sobretudo, os mais favorecidos, de forma que se tornava necessário reformá-los (Messu, 1994).

No final dos anos 80, a noção de exclusão retoma força em virtude da entrada de Organizações Não Governamentais (ONGs) no debate. Essas organizações, nascidas, naquele momento, na fronteira entre o mundo dos excluídos e o mundo dos integrados, afirmavam que o fenômeno da exclusão social envolvia uma pluralidade de realidades, de dinâmicas e de dimensões que incidiam, sobretudo, na idéia de ruptura no seio das estruturas sociais. O novo processo econômico e social (dos anos 70-80) transformava a antiga pobreza, ao mesmo tempo que desenvolvia novas formas desta, caracterizadas, fundamentalmente, pela privação de relações sociais.

Um segundo elemento que contribui para a afirmação da noção de exclusão social, na França, foi a entrada em cena de vários organismos públicos. Em 1989, a Resolução do Conselho e dos Ministros das áreas sociais da Comunidade Européia introduziu, pela primeira vez, a noção de exclusão social em um texto oficial (Room, 1994). A partir da publicação desta Resolução,

várias análises foram desenvolvidas e foram tomadas algumas medidas contra a exclusão social.

Um pouco mais tarde, em 1992, a Comissão Européia produziu um relatório a respeito da aplicação da Resolução de 1989, sublinhando que o fenômeno da exclusão social exigia a adoção de novos instrumentos políticos. Em seguida, o Acordo sobre Políticas Sociais do Tratado de Maastricht, assinado por onze dos doze países da região "(...) reconhece a realidade do problema da exclusão social na CEE e a necessidade de ações eficazes para combatê-la" (CEE, 1994:13). Finalmente, no seu Programa de Médio Prazo (1995-1997), a Comissão Européia decide continuar a pressão "(...) visando convencer o Conselho a adotar sem demora a fase final de seu programa de ação em matéria de luta contra a exclusão social e a favor da promoção da solidariedade (...)" (Comission Européenne, 1995-1997:26). Ela decide, também, consagrar o ano de 1996 em favor da "abertura de um debate europeu sobre a pobreza e a exclusão social, constituindo a base que iria permitir a definição de uma ação concertada a este respeito" (ibid.: 26).

A partir de 1991, a questão da exclusão social ganha espaço em numerosos países da Comunidade Européia, transformando-se em "prioridade crescente no debate político" (Room, 1994:72). Este debate suscitou a implantação de diversos programas oficiais em quase todos os países da região, a exemplo do Programa de Renda Mínima de Inserção (RMI), do governo francês, e do Programa para um Mínimo dos Meios de Existência (MINIMEX), do governo belga. Os estudos, os colóquios e a criação de organismos públicos também foram multiplicados, com o objetivo de fazer face ao problema da exclusão social.

Uma das características mais importantes, em termos de desenvolvimento desses procedimentos, no seio das novas políticas sociais, é a que permite distinguir os pobres que merecem uma ajuda pública (as vítimas inocentes do infortúnio da sorte) e aqueles que não merecem nenhuma ajuda (delinquentes, vagabundos). Nessa perspectiva, como assinalam alguns autores (Merrien, 1994, entre outros), desenvolve-se a idéia de que, não podendo atender a todos os pobres, a sociedade deve conciliar a caridade com a repressão.

Essa caracterização da pobreza induz o focalismo e a seletividade dos programas sociais, dando a impressão do que se poderia chamar bricolagem social.

Na construção desta problemática, na Europa, a exclusão social se origina, sobretudo, da discriminação (separação) de indivíduos com relação a direitos sociais. Esta ruptura pode ser vista como "a recusa da outorga" ou como um "defeito de aplicação" dos direitos sociais (Room, 1994). O cidadão, privado de seus direitos, tende a ser vítima de outras privações, por exemplo, no plano do emprego, da educação e da moradia. No caso europeu, este fenômeno é ligado a três dinâmicas específicas: a reestruturação econômica, a proteção social e a migração/conflitos urbanos. Com a reestruturação econômica das últimas décadas e com a globalização da economia, o emprego constitui a expressão mais importante da exclusão social. A Resolução do Parlamento Europeu, de 19 de janeiro de 1995, sublinha que a coesão econômica e social europeia está sendo ameaçada pelo desemprego: "o problema mais crucial da União Europeia". No texto desta Resolução, afirma-se que o emprego é a prioridade da ação do Parlamento (Parlamento Europeu, 1995).

2. Exclusão ou "*social underclass*": o caso americano

No nível dos fenômenos atuais, a exclusão social é plural e toca, de maneira diversa, realidades diferentes. Ao examinar esta problemática, Wacquant (1995) sublinha que não se trata, unicamente, de uma diversidade terminológica. De acordo com o autor, as noções de pobreza, de exclusão, de marginalização e de gueto, por exemplo, não são neutras. Nos estudos sobre a miséria, enquanto os europeus acentuam as noções de classe, de trabalho e de cidadania, os americanos constroem o seu discurso em torno da noção de "*supply-side*", em que a pobreza é ligada às noções de família, de raça e de diferenciações individuais.

Seguindo essa linha, percebe-se que, durante as últimas décadas, nos Estados Unidos, o problema da exclusão social foi estudado, principalmente, através da noção de "*social underclass*" ou de subclasse social (Lawson e Wilson, 1995; Patterson, 1994; Wilson, 1993; Herpin, 1993). De

acordo com Patterson (1994), a noção de "*underclass*" foi utilizada pela primeira vez pelo economista Gunnar Myrdal, em 1962, para explicar o aparecimento "das vítimas" da mudança estrutural que se verificava, naquele momento, no interior da economia americana.

A partir dos anos 80, o termo *underclass* ganhou nova expressão, visando identificar um duplo deslocamento. Em primeiro lugar, ele identificava um deslocamento que estava se operando no interior das ciências, de modo que a pobreza já não era mais explicada em termos econômicos, mas em função das "características culturais do comportamento", particularmente dos afro-americanos. Nesse sentido, o termo "*underclass*" passava a demarcar a nova onda de conservadorismo e de racismo que se propagava nos Estados Unidos. Vinculava-se, assim, à idéia de diferença, de modo que a "subclasse" designava, essencialmente, os excluídos. Em segundo lugar, se, durante os anos sessenta, o debate em torno desta noção visou preparar a opinião pública para os planos governamentais suscetíveis de serem bem sucedidos, durante os anos 80 o centro da discussão foi ocupado pelo lamento a respeito da deterioração dos valores e do crescimento do "comportamento de dependência" (Patterson, 1994:220). Preparava-se, assim, o terreno para a criação de programas políticos, estando aí embutida a noção de exclusão de direitos.

No entanto, a noção de "*underclass*" desenvolveu-se a partir de estudos realizados por Wilson (1987), citados por Santos (1999), a respeito do fenômeno do deslocamento dos grandes parques industriais do Nordeste americano em direção do Sudoeste do país e do Norte do México, deixando atrás uma vasta massa de desempregados, constituída, principalmente, por uma mão-de-obra pouco qualificada. Através desta noção, o autor designava os negros dos guetos urbanos atingidos pelo declínio da indústria e pela desertificação econômica das *innercities*. Seis elementos caracterizavam, portanto, a *underclass*: 1) o local da residência; 2) a ausência de empregos estáveis; 3) a forte presença de mulheres chefiando as famílias; 4) a ausência de qualificação profissional; 5) os longos períodos passados em estado de pobreza e, em consequência, de dependência da assistência social; 6) as fortes possibi-

lidades de ingressarem em atividades criminosas. No rastro do deslocamento de parques industriais, ficou uma sociedade marcada por profundas rupturas, ou um tecido fragmentado.

3. Exclusão social ou apartação: o caso do Brasil

No Brasil, a noção de exclusão social é recente, apesar de haver uma certa unanimidade em torno da idéia de que, enquanto fenômeno, esta se instalou no país desde a chegada dos portugueses. Nas últimas décadas, poderíamos dizer que duas grandes correntes contribuíram para torná-la uma noção conhecida: 1) o aparecimento de inúmeros estudos acadêmicos, de cunho sociológico e sócio-histórico; 2) as Campanhas da Fraternidade, promovidas anualmente pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)³.

No plano mais propriamente acadêmico, ainda que a noção de exclusão pareça ser nova, o fenômeno social da exclusão é considerado uma herança construída desde o período colonial. Inúmeros autores destacam-se, neste plano, tais como Martins (1989), em estudos da questão agrária, Oliveira (1999), ao analisar os processos de negação/conquista da fala ou de integração tutelada, e Buarque (1994), que introduziu entre nós o conceito de apartação social. De modo geral, estes autores situam-se em dois campos. Para uns, ligados às tradições marxistas, a exclusão é portadora de um caráter integrativo, constituindo uma das formas de subordinação ao capital; para outros, a atenção deve ser voltada para a idéia de ruptura de vínculos, do que se origina a apartação ou a exclusão social.

Num trabalho publicado em 1989, Martins concebe a exclusão como um componente central da própria estrutura capitalista, que ganha peculiaridades no caso do Brasil. Trata-se, essencialmente, de uma forma de subalternização de setores sociais e de populações. No entanto, salienta o autor, mesmo na literatura de origem marxista, passando por Lenin, verifica-se uma grande dificuldade em se tratar da exclusão, em função da adoção que faz do evolucionismo como princípio explicativo, da racionalidade imanente ao desenvolvimento das forças produtivas, e da teoria segundo a qual a expansão da lógica capitalista acabaria destruindo, inexoravelmente, todos os

resquílios de atraso (visão unilinear e finalista da história).

Numa perspectiva analítica, o autor salienta que, ao contrário do que preconizavam aquelas visões, desde os seus primórdios, a história do capitalismo mundial "*tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas de uma exclusão integrativa, que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou mercados parciais*" (Martins, 1989:99). Ao assumir a idéia da exclusão integrativa, o autor salienta que, no processo histórico, verifica-se uma exclusão partícipe dos frutos do trabalho e das decisões, aliada a uma integração subordinada ou passiva no processo de criação de valor. O autor afirma que, no caso do Brasil, a exclusão tem cunho essencialmente político e ideológico, ganhando o *status* de "estatuto social".

Martins (1989) sublinha ainda que, no Brasil, o que se chama exclusão tem origem no período colonial, mas ganha novas dimensões com o "cativeiro da terra", através da Lei da Terra de 1850, que define o acesso à terra por meio exclusivo de compra, e em seguida, com a proclamação da República, quando as terras devolutas foram transferidas da União para os Estados, ou seja, para os poderes locais. Garantia-se assim, senão a perpetuação do cativeiro dos negros, pelo menos a perpetuação do cativeiro da terra. Esta exclusão via cativeiro da terra mantém-se, ainda hoje, como mostra a luta do Movimento dos Sem-Terra. Após os anos 70, as próprias políticas agrícolas foram moduladas, produzindo um vasto setor de excluídos e de agricultores precarizados.

De acordo com Buarque (1994), no curso das últimas décadas, rompe-se, no Brasil, com uma visão de sociedade fundada nas idéias de desigualdade e de dualidade, e desenvolve-se outra, fundada nas idéias de diferença e de apartação. Ele introduz, assim, um debate a respeito da forma brasileira de desenvolvimento separado. Nas análises sobre o Brasil, o primeiro grande modelo (da desigualdade e da dualidade) foi, de certo modo, absolutizado através do termo *Belíndia*, explorado particularmente por Bacha (1978) e Jaguaribe (1989). Introduzindo um novo modelo, Buarque mostra que o tipo de crescimento do Brasil, como o da África do Sul, é separado: "*um, para as populações modernas, que participam do*

progresso; outro, para as populações excluídas” (1994:54).

Mas, salienta ele, na África do Sul, não foi o *apartheid* que criou a desigualdade entre brancos e negros, foi a desigualdade crescente que levou os brancos a implantar o *apartheid*, como forma de conservar e ampliar seus privilégios. Com o *apartheid*, cresceu a desigualdade. No entanto, sublinha o autor, o que mudou com o *apartheid* não foi o aumento da desigualdade, mas a afirmação da diferença e, com esta, a aceitação, sem constrangimento, da desigualdade crescente (Buarque, 1994:17).

Com a emergência da globalização neoliberal, é o *apartheid* social, e não mais racial, que se difunde em todo o mundo, inclusive nos países centrais. A introdução desta nova ideologia rompe com o compromisso da solidariedade, da igualdade, da não-discriminação e reinstala a diferenciação. Mais que isso, ela reinstala a fria exclusão de crescentes massas sociais. Mas, como salienta Buarque, a apartação não provoca, necessariamente, o aumento da desigualdade, mas a afirmação e o fortalecimento da diferença. Ao se sentirem diferentes, os indivíduos e os grupos sociais mostram-se indiferentes com relação à situação dos outros, gerando uma nova ética.

Oliveira (1999) tem tratado da questão da exclusão, particularmente em termos políticos, ou seja, em termos de negação da fala. Retomando a definição de política elaborada por Rancière⁴, e recuperando autores tradicionais da literatura histórica e social brasileira, tais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque, Celso Furtado e Florestan Fernandes, Oliveira concebe a história da formação da sociedade brasileira como um processo complexo de violências, proibições de fala, privatização do público (patrimonialismo), anulação da política, do dissenso, do desentendimento; a base estrutural deste movimento localiza-se no escravismo. Citando Florestan Fernandes, Oliveira sublinha que, num contexto como este, todo o esforço de democratização ou de criação de uma esfera pública decorreu, quase exclusivamente, da ação das classes dominadas. Com a globalização neoliberal e pós-moderna, as classes dominantes brasileiras, que sempre alimentaram a cultura da violência, transformam-na em ingrediente essencial, na medida em que a instituem como

regra básica da vida, naturalizando, desse modo, a desigualdade e a exclusão.

Como já sublinhamos, a desigualdade e a exclusão social no Brasil têm caráter regional, racial e de gênero. Elas chegam ao extremo em regiões como o Nordeste e em estados como a Bahia. De acordo com dados do PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - de 1999 (apud Klinksberg), na Bahia, 80,45% da população viviam abaixo da linha de pobreza (têm renda *per capita* de até dois dólares por dia) e 60,25% situavam-se abaixo da linha de miséria (com renda diária *per capita* inferior a um dólar). Outros estudos (*A Tarde*, 21/10/1999; Hasenberg, 1996) mostram que, neste mesmo estado, as principais vítimas da pobreza e da miséria são os negros, as crianças e as mulheres. De acordo com dados do UNICEF (apud *A Tarde*, 21/10/1999), atualmente, no Brasil, em virtude da pobreza, cerca de 9 milhões de crianças são forçadas a trabalhar para sobreviver, 2/3 das quais residem na área rural do Nordeste. O trabalho doméstico é um outro lugar de ocupação massiva de mão-de-obra infantil, freqüentemente em situação de escravidão ou de semi-escravidão.

A cada dia, a grande imprensa brasileira, mesmo sendo conservadora, vem estampando notícias a respeito de fenômenos de exclusão social. No jornal “*A Tarde*”, de Salvador, por exemplo, as notícias e reportagens se sucedem, diariamente. Vejamos alguns exemplos. Recentemente, uma reportagem deste jornal (*A Tarde*, 1/10/1999) estampava: “*Mendigos expõem a miséria em várias ruas de Salvador*”. Na reportagem, os autores afirmavam: “*atualmente, os mendigos, mesmo sendo uma multidão, já não provocam mais notícias, pois já estão incorporados à cultura da cidade*”.

Um ano após (1/11/2000), uma série de reportagens no mesmo jornal tratava do mesmo fenômeno: os mendigos nas ruas de Salvador. Desta vez, descrevia-se uma solução adotada, àquela época, provavelmente pela Secretaria Municipal do Trabalho e Desenvolvimento Social. Durante a noite, mendigos eram reunidos em vários pontos da cidade e jogados num galpão (um “depósito” de mendigos) bem distante do centro, no Jardim Cajazeiras. Inclusive, dizia a reportagem, veiculou-se a notícia de que, para cada mendigo

recolhido, estariam sendo pagos R\$10,00, criando assim uma indústria de cata de mendigos. Nesta série de reportagens, as descrições inserem imagens assustadoras, mas não conseguem furar o bloqueio, transformando-se em questões políticas.

O problema da miséria não se restringe ao mundo urbano. Antes, a 17 de outubro de 1999, no mesmo jornal, iniciou-se uma série de reportagens sobre a seca do Nordeste. De um lado, os autores mostravam imagens de situações hediondas; de outro, no entanto (o que todos já sabemos), fixando-se em números fabulosos, concluíam que as políticas voltadas para o combate aos efeitos da seca, na região, têm caráter meramente emergencial ou compensatório, e que o desperdício e o desvio de dinheiro público são enormes na região. No plano político, os autores confrontavam o Projeto Federal visando a transposição de águas do Rio São Francisco ao fato de populações ribeirinhas não terem acesso à água.

Mesmo em centros urbanos, a miséria e a exclusão geram o que muitos chamam “bolsões de miséria” e que são, na verdade, vastos oceanos de miséria. Santos (1999) denomina esse fenômeno de dualidade territorial, com alguns territórios subordinados às leis da natureza e outros subordinados a relações contratuais. O território da miséria, da violência na luta pela sobrevivência, opõe-se a outro, civilizado, mas atemorizado, inseguro, diante do mal que ele próprio causou.

Com base nessa reterritorialização, constitui-se um novo modo de fazer política (duas velocidades), além da subordinação do olhar ético ao olhar estético. Nas últimas eleições municipais de Salvador, a disputa entre os principais candidatos se realizou em torno de imagens, onde se opôs o belo ao feio. Perderam os que veicularam imagens do feio. Essa subordinação/anulação do feio com relação ao belo passou a ser uma referência decisiva na constituição da representação simbólica da pobreza e da exclusão.

Nesta mesma cidade de Salvador, cidade festa, cidade carnaval-popular, nem todos podem fazer parte dos blocos de carnaval. Os mecanismos de seleção são variados: o preço dos “abadás”, a cor da pele, o bairro onde mora. Sim, também a cor da pele e o bairro onde mora! Quantos tiveram que inventar endereços para ter

acesso a um “abadá”? Dizer onde mora, nesta cidade, nem sempre, ou poucas vezes, é conveniente. Ou seja, a apartação, a exclusão, a desafiliação, constituem, atualmente, a face mais visivelmente agressiva de Salvador. Constituem, também, um campo no qual a negação da fala e do lugar é evidente. A circulação entre os territórios é viabilizada, desse modo, pela negação da fala ou do lugar, pela sua destituição, pela sua invisibilização. Assim, os excluídos tornam-se invisíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto bilhões sofrem, em todo o mundo, outros se divertem, e uma grande parcela passa ao largo, medrosa e indiferente. A diferença gera a indiferença. Não se trata, em geral, de uma indiferença premeditada ou racional, mas de uma indiferença portadora de forte caráter cultural, de modo que as formas de sofrimento e de diversão são, cada vez mais, naturalizadas. A banalização do mal, da iniquidade, chega ao extremo. Juntem-se a isso atos premeditados, políticas planejadas, visando tanto a banalização do mal quanto a sua perpetuação. Entre os que sofrem e os que se divertem, marcados por diferenças essenciais e por indiferença, não há, certamente, empatia. Não há escuta dos gritos dos que sofrem. A escuta só existe quando o pobre e o excluído são mediados por forças poderosas. Mas o pobre e o excluído também podem aparecer, quando servem ao divertimento de empresas, governos e “pessoas de bem” que querem melhorar suas imagens.

Não são, portanto, o pobre e o excluído lançados no mundo da natureza, invisíveis e pouco ruidosos. São os civilizados que não os vêem e que não os escutam, mas que, ao mesmo tempo, vivem aterrorizados. Como o barulho e a imagem dos carros se tornaram naturais para quem mora numa grande cidade, o barulho e a imagem dos pobres foram promovidos, ao máximo, tornando-se invisíveis. A negação da existência passa, portanto, pela negação (que é também a não-escuta) da fala.

No entanto, o pobre e o excluído continuam falando e gritando, mostrando a sua imagem. Somos nós que não os vemos. O palco, certamente, não é mais o Estado. Os palcos não são mes-

mo, em grande medida, os movimentos sociais, de caráter civilizado, socialmente legitimados. São, talvez, alguns palcos de igrejas, *talk shows*, movimentos “não civilizados”, como os dos Sem-Terra, dos Sem-Teto e os “Gritos dos Excluídos”, e mesmo as inúmeras pequenas *ágoras*, criadas em bairros e favelas do país. Os palcos são, também, por que não, o mundo das drogas e da criminalidade do mundo da natureza (há uma criminalidade civilizada, legitimada, que não é, portanto, criminalidade).

Nesses inúmeros palcos, o pobre e o excluído manifestam a única certeza que possuem: a de que estão sós, e que sobreviver depende somente deles, não tendo com quem contar para sair desta situação. Mas, paradoxalmente, como salienta Bauman (2000), é exatamente esta “segurança do miserável” – ele tem certeza de que sua sobrevivência depende de uma luta sem tréguas por co-

mida e meios básicos de vida – a fonte da insegurança (medo) da outra parte da humanidade. Manifesta-se assim, claramente, a dimensão política da luta contra a miséria: a extinção da exclusão e da miséria constitui, atualmente, a única forma de trazer de volta ao mundo um pouco de segurança.

Muitos começam a acreditar, hoje, que o rompimento desse sistema de produção da pobreza, da miséria e da exclusão depende da compatibilização das políticas econômicas e sociais, nos seus sentidos macro e micro. Ele depende, como insiste Santos (1999), não só da criação de alternativas, mas da produção de um pensamento alternativo de alternativas ou da rebeldia. A criação e a disseminação de espaços políticos, ou de espaços de desentendimento, a recuperação da fala perdida, a luta pela parcela dos sem-parcela, como afirma Oliveira (1999), constituem passos necessários para essa transformação.

NOTAS

¹ PhD em sociologia pela Université du Québec à Montréal (UQAM), professor/pesquisador na Faculdade Integrada da Bahia (FIB) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: favero@atarde.com.br

² Laguerre, Bernard. *Le minotaure*. In: *L'événement européen. Initiatives et débat. Exclusions*. Paris: Seuil, 1994.

³ A Campanha da Fraternidade do ano de 2000, de cunho ecumênico (promovida pelo Conselho Nacional de Igrejas Cristãs – CONIC – reunindo sete igrejas

cristãs), teve como tema: “Dignidade Humana e Paz: novo milênio sem exclusões”.

⁴ Ele conceitua a política como 1) o espaço no qual se definem as parcelas ou as partes ou a sua ausência – a parcela dos sem parcela, ou da reivindicação da parcela dos que não têm parcela; 2) a luta pela fala dos que não têm fala e pelo dissenso em relação aos que têm direito às parcelas; 3) a instauração do desentendimento em relação a como se reparte o todo entre os que têm parcelas e os que não as têm.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A TARDE. Jornal. Salvador (Ba).

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Trad. Marcus Panchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BUARQUE, Cristóvan. *O que é apartação. O apartheid social no Brasil*. 3ª Ed. S. Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Fernanda et al. Ajuste econômico e desajuste social. In: *Social Watch 2000*. Informe brasileiro para o relatório internacional (<http://www.ibase.org.br>).

CASTEL, Robert. *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard, 1995.

CEE. *Tratado de Maastricht*. 1994.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Europe sociale. Programme d'action sociale à moyen terme*. 1995-1997. Paris: CE. 1995.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Vers une Europe des solidarités. Intensifier la lutte contre l'exclusion sociale, promouvoir l'intégration*. Communauté (92) 542. Bruxelles, 23/12/1992.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GAUDIER, Maryse. *Pauvretés, inégalités e exclusions. Renouveau des approches théoriques et des pratiques sociales*. Genève: Institut International d'études sociales, 1993.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996, p. 235-249.

HERPIN, Nicolas. L'Urban Underclass chez lês sociólogos américains: exclusion sociale e pauvreté. In: *Revue française de sociologie*, nº XXXIV, 1993, p. 421-439.

HOFFMANN, Rodolfo. *Mensuração da desigualdade e da pobreza no Brasil*. Mimeo. 1999. Versão preliminar.

JORNAL PÁGINA ZERO. São Paulo. In. <http://www.terra.com.br>. Ed. 10/09/1999.

KLINKSBERG, Bernardo. *América Latina: uma região de risco, pobreza, desigualdade e institucionalidade*. Brasília: UNESCO, 2000.

LASH, Scott e URRY, John. *Economics of signs and space*. London: Sage, 1996.

LAWSON, Roger and WILSON, Julius William. Poverty, social rights, and the quality of citizenship. In: McFATE, Katherine et al. *Poverty, inequality, and the future of social policy. Western states in the new world order*. New York: Russel Sage Foundation. 1995, p. 693-714.

MARTINS, José de Souza. *Caminhando no chão da noite*. São Paulo: Hucitec., 1989.

MENESES, José Alexandre e FAVERO, Celso Antonio. *Combate à pobreza rural no Nordeste do Brasil*. Relatório de estudo. 1º Vol., 1999.

MERRIEN, François-Xavier. *Face à la pauvreté*. Paris: Les éditions de l'atelier/Éditions ouvrières, 1994.

MESSU, Michel. Pauvreté et exclusion em France. In: MERRIEN, François-Xavier. *Face à la pauvreté*. Paris: Editions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, 1994

MOONEY, Patrick e MAJKA, Theo. *Farmers' and workers' movements: social protests in American Agriculture*. New York: Twayne, 1995.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: FAPESP; Brasília: NEDIC, 1999, p. 55-81.

ONU. Relatório do Desenvolvimento Humano 2000.

PARLAMENTO EUROPEU. Resolução, 1995.

PATTERSON, James T. Pauvreté, ghettos e question raciale. In: MERRIEN, François-Xavier. *Face à la Pauvreté*. Paris: Éditions de l'atelier/Éditions ouvrières, 1994.

- PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP, Curso de pós-graduação em Sociologia: Ed. 34, 2000.
- ROCHA, Sonia. *Opções Metodológicas para a Estimação de Linhas de Indigência e de Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, Julho de 1999.
- ROOM, Graham. L'exclusion sociale dans l'Europe des années 1990. In: *L'Événement européen. Initiative et débat. Exclusion*. Paris: Seuil, 1994, p.71-91.
- SANT'ANNA Wania e PAIXÃO Marcelo. Muito além da senzala: ação afirmativa no Brasil. In: *Observatório da cidadania*, 1998 (<http://www.ibase.org.br>).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: FAPESP; Brasília: NEDIC, 1999, p. 83-129.
- SOCIAL WATCH. *Observatório da cidadania*. In. <http://www.ibase.org.br>. 2000.
- TOURAINÉ, Alain. Face à l'exclusion. In: BEAUDRILLARD, J. (Dir.). *Citoyenneté et urbanité*. Paris: Esprit, 1991.
- WACQUANT, Loic. The Comparative Structure and Experience of Urban Exclusion: "Race", Class, and Space in Chicago and Paris. In: McFATE, K., LAWSON, R., e WILSON, W. (Edit.). *Poverty, Inequality, and the Future of Social Policy. Western State in the New World Order*. New York: Russel Sage Foundation, p. 543-570.
- WILNER, Adriana. A cartografia da desigualdade. O capital redesenhou as fronteiras econômicas e países continentais como o Brasil transformaram-se em pouco mais que penínsulas. In: *CARTA CAPITAL*, nº 39, 25 de dezembro de 1996.
- WILSON, William Julius. *The Ghetto Underclass. Social Science Perspectives*. New York: Sage Publications, 1993.
- _____. *The Truly disadvantaged: the inner city, the underclass and the public policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

EDUCAÇÃO CIDADÃ: UMA METODOLOGIA DE PROTEÇÃO INTEGRAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ana Cláudia Pimenta; Andréia Geisa Trabuço; Gleice A. Pinto; Hélia Barbosa; Janelúcia S. Farias; Maria Conceição Q. Oliveira; Maria Couto Cunha; Maria José Marita Palmeira (coordenação); Nádia Hage Fialho; Rosa Maria U. Ribeiro.¹

RESUMO

Trabalho elaborado no contexto da luta pelo reconhecimento dos direitos infanto-juvenis no espaço educativo, possibilitador da expressão de dois sentimentos: 1) a indignação com a realidade social que construímos e que provoca tanta humilhação, dor e violência a nossas crianças e adolescentes; 2) a esperança de contribuirmos para uma prática pedagógica afirmativa da vida, da solidariedade humana e da capacidade crítica. Propõe uma metodologia de proteção a crianças e adolescentes inspirada na parceria de sete anos do CEDECA-Ba, e que nasce da solidariedade que o sofrimento humano gera, quando o conhecemos. Reflete sobre a política não como um fim em si mesma, mas como um meio de possibilitar ao povo a construção de sua própria vida.

Palavras-chave: Educação cidadã – violência – vitimação e violação de crianças e adolescentes – proteção integral e especial – metodologia.

ABSTRACT

Citizen Education: A Methodology of Integral Protection to Teenagers and Children

This work is based on the context of the struggle for recognition of youthful and infantile human rights within an educational space that enables the expression of two feelings: 1) the indignation regarding the social reality we constructed and that causes humiliation, pain and violence in our children and teenagers; 2) our hope to contribute to an affirmative pedagogical practice of life, of human solidarity and of critical capacity. It proposes a methodology of protection of children and teenagers - inspired by seven years experience in the CEDECA/Bahia - which comes from the solidarity generated by human suffering, when one gets to know it. It reflects politics not as an aim in itself, but just as a way of enabling people to construct their own life.

Key words: citizen education – violence – victimization and violation of children and teenagers – full and special protection – methodology.

1. Introdução

A primeira imagem que a população dos bairros periféricos da cidade do Salvador passam é a do sofrimento humano nas suas multiformas: no velho solitário e de aspecto doentio sentado no chão ou na soleira da porta; na criança suja, despenheada e de nariz corizando, puxada pelo braço por alguém, ou seminua, sentada no chão ou na areia; nos grupos de jovens sem perspectiva que parecem preencher seu longo tempo nos olhando quando passamos e nos seguem com o olhar... para não cair no lugar comum das valas/esgotos que substituem as ruas; na ausência de espaço para andar, ficar, brincar, na inexistência do verde...

Natureza, bairro, homens, mulheres, crianças e adolescentes que sofrem. Ao vê-los e com eles interagir, registrar seus depoimentos, ouvir da esperança que ainda mantêm no coração de um dia realizar o sonho de estudar, alimentar-se direito, ter um trabalho... enfim, ao **conhecê-los** é impossível não se tornar solidário, *“e a solidariedade é o que o sofrimento humano, como imagem desestabilizadora, pode criar”* (Sousa Santos, 2000:48-49). Quando analisada à luz do Direito, é peculiar a realidade das mulheres, crianças e adolescentes dessas populações periféricas: enquanto, de um lado, vivem um legítimo conflito pelos seus direitos, já sobejamente anunciados, no que contam com a ação de inúmeras ONGs e de alguns programas governamentais, por outro lado convivem com a persistência de indicadores sociais expressivos da fragilidade de uma ação social isolada.

Uma ação social que chegou a gerar algumas mudanças significativas no arcabouço legal quando, no bojo do movimento mundial pela ampliação da cidadania a todos os seres humanos, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) compromete-se com os objetivos de garantir à criança e ao adolescente a sua condição de sujeitos de direitos, isto é, de receber uma "proteção especial e atenção particular, em um contexto geralmente difícil", assim como considerá-los prioridade absoluta e seres em condição peculiar de desenvolvimento; o Brasil, na condição de signatário dessa convenção, estabelece, no artigo 227 e parágrafos, de sua Constituição, o

princípio de que "é dever do Estado, da Família e da Sociedade a proteção integral à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade." O país reforça este seu compromisso com a lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), quando explicita os direitos infanto-juvenis e assegura às crianças e adolescentes "por lei e por outros meios, todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade." (ECA, art. 3º, 1989).

A consecução dos preceitos legais supra referidos provocou, inicialmente, um (re)ordenamento legal e institucional que se traduziu na criação, nas diferentes esferas administrativas do Estado, de novos departamentos, delegacias, ministério público, conselhos, sem falar do surgimento, na sociedade civil, de novas ONGs. Essas iniciativas geraram em alguns de nós que trabalhamos na área, a expectativa de controle da violação aos direitos infanto-juvenis e de redução da violência e vitimação a estes segmentos, com uma conseqüente vida societária mais digna e feliz para todos.

Infelizmente, após 10 (dez) anos de transformações e gestões institucionais impostas com a promulgação do ECA, os resultados não são substantivos: o reordenamento legal e institucional na área social não tem sido suficiente para mudar, substancialmente, a realidade brasileira (e baiana) de violação a direitos humanos elementares, de modo que possibilite à Nação a situação que outras sociedades, melhor organizadas, já conseguem assegurar à maioria da sua população há muitas décadas.

A que se deve essa realidade? Em termos de uma análise macro e que envolva fatores exógenos, para alguns autores:

“(...) estamos bajo un ataque feroz e ineluctablemente donde momentos fundamentales de la vida social, de la familia y de la integración social están siendo sacrificados en pos de las ganancias cada vez más pequeñas de esta sociedad. El elemento fundamental en todo esto tiene nombre y apellido: es el auge y la difusión del neoliberalismo como orientación económica indiscutida de los gobiernos de América Latina”. (Borón, 2000:2-4).

Os quase 20 (vinte) anos de aplicação das teses neoliberais, segundo as quais o crescimento econômico é dotado da capacidade de distribuir, entre todos, os gastos do progresso técnico, atestam que essas teses não pressentem resultados assim tão evidentes: no conjunto do mundo os segmentos populacionais não têm tido acesso aos resultados do crescimento econômico e do progresso técnico, o que vem definindo que 60% da população mundial não disponha de água potável; 25% não tenha moradia e 20% não possua qualquer serviço de saúde. No Brasil 64,5 milhões vivem de forma precária e em más condições de alimentação, saúde e educação, com renda insuficiente. Destes, 33,7 milhões são indigentes, com rendimento *per capita* inferior ao equivalente, hoje, de R\$40,00 (quarenta reais/mês), segundo a FIBGE/1991.

Apesar de o Brasil ser um dos países latino americanos que mais dispõe de recursos para o setor social, continua muito ruim a situação das populações menos favorecidas. Isso denuncia que os gastos destinados ao campo social estão sendo mal aplicados. A pesquisa realizada pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) declarou que o Brasil, em 1995, destinou 63% das verbas para o social, mas apenas 8,2% foi destinada às necessidades básicas como educação, saúde, saneamento, alimentação e nutrição. Essa situação indica o quanto é necessária a elaboração de projetos eficazes para uma aplicação de verbas planejada com vistas a uma promoção justa da distribuição da renda. A mais difícil constatação é saber que o restante da verba é desviada para investimentos das classes médias e altas.

Em termos de uma análise micro, que contemple fatores endógenos, somos de opinião que falta ao Brasil não apenas um governo cuidadosamente atento à supervisão da execução das políticas já formuladas. Falta, também, compreensão de que a política não é um fim em si mesma, mas apenas um meio de possibilitar ao povo a construção de sua própria vida, a partir de um projeto de sociedade.

No mundo inteiro e, especialmente, na África e nos países latino americanos, os segmentos populacionais não têm tido acesso aos frutos do crescimento econômico, e a sociedade civil não

vem conseguindo reverter esse quadro. E, embora seja notório que a democracia não se sustenta numa realidade de desigualdade social violenta, no Brasil a manipulação política de grupos dominantes habituados à cultura do poder discriminador, e que permanecem ocupando importantes cargos públicos, vem submetendo a sociedade civil brasileira a grandes níveis de pressão e desorganização. No que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente a sociedade brasileira vive, hoje, o desconforto de possuir uma legislação (o ECA) reconhecida como das melhores do mundo, e que vem se traduzindo em letra morta. Enquanto isso, é visível a fragilidade do governo que não vigia, cuidadosamente, o que fazem os seus órgãos criados para operacionalizar o ECA, nem as inúmeras ONGs surgidas na sociedade com essa finalidade.

2. O princípio da proteção integral a crianças e adolescentes

O ECA adotou a *Doutrina de Proteção Integral* com base na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e do Adolescente e em substituição à antiga doutrina da situação irregular, adotada pelo então Código de Menores e regida pelos princípios da *tutela* e da *coerção*, de resultados comprovadamente insuficientes, além de desencadeadores de processos de violenta reação por parte das crianças e adolescentes coagidos e/ou tutelados.

Pela *Doutrina de Proteção Integral* são previstos o atendimento e a garantia de todas as necessidades-oportunidades, facilidades, liberdade e dignidade às crianças e adolescentes, para desenvolverem plenamente sua personalidade considerando seu estado de formação bio-psico-social, afetiva e intelectual. Além de prever, ainda, o asseguramento, à criança e ao adolescente, da condição de *sujeitos de direitos*, isto é, de gozar dos direitos fundamentais próprios da pessoa humana, e de serem tratados com respeito, liberdade e dignidade. É essa peculiaridade de PESSOA EM DESENVOLVIMENTO que deve ser considerada como ponto de partida na aplicação do Estatuto, além de constituir sua base doutrinária.

A Doutrina de Proteção Integral assegura, ainda, *garantia e prioridade absoluta* a toda criança e adolescente, que devem ter primazia para receber proteção, socorro e atendimento em serviços públicos. Prioridade absoluta significa, nos termos do ECA, preferência na formulação e execução das políticas públicas e obrigatoriedade da destinação de recursos para a área da infância e da juventude.

O Estatuto alinhou, com esse princípio, a Família, a Sociedade e o Estado, conferindo-lhes, igualmente, o dever de garantir a Proteção Integral, com prioridade absoluta, a todas as crianças e adolescentes. Infelizmente a realidade atual das crianças e adolescentes do Estado da Bahia vem espelhando o descompromisso do governo e a desorganização da sociedade para assegurarem essa garantia e prioridade legal a seus infanto-juvenis. Segundo estudos promovidos pela Secretaria de Estatística e Informações – SEI (1996), as condições de sobrevivência de crianças e adolescentes que integram famílias com renda de até um salário mínimo, são bastante precárias: 8% moram em favelas; 46% vivem com pais não alfabetizados; e 12% pertencem a famílias chefiadas por mulheres. Sabe-se que, em Salvador, aproximadamente 2.167 crianças e adolescentes vivem em situação de indigência, sem casa e/ou família, expostos à violência nas ruas e sem terem para onde retornar à noite. Essa situação de indigência estende-se a outras crianças pobres, igualmente sujeitas à violência, com o atenuante que não dormem nas ruas, pois têm para onde retornar à noite.

3. Contexto social brasileiro, gerador da doutrina da proteção integral a crianças e adolescentes

Mundialmente conhecido como o país "do samba, futebol, carnaval e cerveja", o Brasil vem sendo, ultimamente, identificado, também, como o país do massacre de crianças e adolescentes na Igreja da Candelária e o paraíso da prostituição infanto-juvenil para turistas inescrupulosos e pedófilos internacionais que, se descobertos em seus países, seriam severamente punidos e responsabilizados por seus crimes, mas que se arriscam a agir aqui, confiantes na fragilidade de nos-

sa supervisão e zelo por nossas crianças e adolescentes.

Esta é uma sociedade dura e pouco solidária e que anuncia um futuro bastante perverso e difícil para os que nela continuam a viver, caso não decida mudar sua realidade atual de ausência de solidariedade e de descompromisso com a coletividade. Uma sociedade que convive com a permanência de suas crianças na rua e onde as privações experimentadas nos primeiros anos de vida terminam por inviabilizar o alcance dos níveis educacionais mínimos para uma vida digna, além de produzirem seqüelas na estrutura de personalidade e no corpo, acarretando níveis de baixa auto estima de difícil recuperação, é uma sociedade em desagregação, que se arrisca à convivência com a barbárie.

Estamos falando de uma sociedade que registra uma história antiga de trabalho infantil. Em 1920 já existiam, no Brasil, cerca de 30 mil crianças entre 10 e 14 anos trabalhando na indústria brasileira emergente, um contingente que representava 13% da força de trabalho economicamente ativa no país, à época. Em 1950, quando da substituição das importações, este número cresce em ritmo intenso, atingindo a cifra de 180 mil trabalhadores mirins na indústria nacional que buscava consolidar-se. Na década de 80, a taxa de 18% da População Economicamente Ativa – PEA, composta de crianças entre 10 a 14 anos que trabalham, sofre flutuações, chegando à década de 90 ligeiramente mais baixa, com 17%. Em contrapartida, a taxa de adolescentes trabalhadores (15 a 17 anos) passou de 48% para 50% entre 1981 e 1990 (PNAD/FIBGE, 1996).

O trabalho das crianças não está restrito às regiões mais pobres do país. O Nordeste é responsável por pouco mais da metade das 522 mil crianças trabalhadoras, entre 5 e 9 anos de idade no país, no ano de 1995. Em números absolutos, os Estados que mais empregam crianças são Bahia, Minas Gerais, Maranhão, Ceará, Paraná, Rio Grande do Sul e Pernambuco, sendo que, embora bastante visíveis nas grandes metrópoles, as atividades agrícolas concentram majoritariamente esses pequenos trabalhadores, muitas vezes em atividades de risco de vida ou mutilações (PNAD/FIBGE, 1996). A ação popular no Brasil, embora frágil e insuficientemente organizada,

vem dando maior visibilidade ao problema que está distante de ser cuidadosamente controlado. Aumenta, no entanto, a consciência popular, e são cada vez menos legitimados os argumentos de que trabalhar é melhor que a miséria e o crime nas ruas.

Outra característica brasileira insuportável de sustentar por mais tempo é a má distribuição da renda, uma violência estrutural que vem-se manifestando nas dinâmicas sociais e padrões de vida cada vez mais miseráveis e que atingem o limite da desumanização quando se trata dos desempregados, à mercê de uma assistência social estatal com grandes problemas. O desemprego dos pais e mães de famílias é um desestruturador das condições de vida das crianças e adolescentes. Salvador possui a maior taxa de desemprego - 11,3% - entre as grandes metrópoles brasileiras, seguida de Belo Horizonte (8,4%); São Paulo (8,2%); Porte Alegre (7,1%); Recife (6,6%) e Rio de Janeiro (5,6%) (PNAD/FIBGE, 1996).

A renda familiar atinge diretamente a sobrevivência e a qualidade de vida, e esta vem definindo que, no contexto brasileiro, milhares de famílias sobrevivam à privação do direito ao lazer, à educação, à cultura e à profissionalização de seus filhos, encontrando-se no limiar da resistência, para não perecer diante da falta de alimento, necessidade básica, imediata e essencial, alcançada através da renda. É esta a situação na qual se encontra a sociedade, brasileira e baiana, e sobre a qual não podemos deixar de refletir.

Podem alguns contra-argumentar que não é só o Brasil, mas que o mundo inteiro passa por dificuldades. Os dados disponíveis atestam que este argumento, infelizmente, também é verdadeiro. Os princípios econômicos e a ética do trabalho², que vêm norteando o mundo contemporâneo, são determinantes do empobrecimento das maiorias populacionais por todo canto. Retornando ao caso brasileiro, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD - informa que há pouco mais de um século (1870) a diferença entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres do planeta era de 7 a 1. Em 1930 a diferença passou a ser de 14 a 1, isto é, o dobro da desigualdade. Mais recentemente, entre os anos 60 e 90 a diferença passou para 60 a 1 e em 1997 de 74 a 1. Se continuarmos com esta tendência, dentro de 30 anos a

pobreza no país irá duplicar-se. É ainda possível uma realidade social mais dura e perversa que a já existente no país e no mundo? Que níveis de violência e desumanidade podemos, ainda, suportar? Mesmo entre aqueles de maior poder aquisitivo, a situação dirige-se para o insustentável: quantos ainda poderão, e por quanto tempo, permanecer trancados nos condomínios fechados, nos carros com ar refrigerado e vidros suspensos, nas praias distantes do "povão" e/ou clubes super protegidos? Não se pode afirmar que a pobreza seja a causa geradora da violência. Seria o mesmo que identificar apenas os pobres como violentos, o que não é real. Todavia, os fatos atestam que a pobreza gera um processo cumulativo de vulnerabilidade social, onde um grande número de pessoas (entre elas, muitas crianças e adolescentes) é privado de condições dignas de sobrevivência, o que provoca relações violentas, facilitadas pelo aumento do consumo do alcoolismo, pela promiscuidade e pelo desemprego.

É nesse contexto histórico e conjuntura que se situa a investigação do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação para os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Sustentável, cujos primeiros resultados constituem a proposição desta Metodologia de Proteção Integral. A finalidade dessa metodologia é a de reafirmar a necessidade imperiosa de a sociedade brasileira encontrar os caminhos de mobilizar-se por *uma ação educativa* que considere os aspectos sócio-econômico-culturais e de realidade das crianças, dos adolescentes e suas famílias, sem perder de vista a importância da construção de um subsistema de auto-gestão, centrado na consciência cidadã e no reconhecimento dos direitos individuais e coletivos.

4. O CEDECA-Ba

É importante informar ao leitor que a proposta dessa metodologia nasce da parceria da Universidade com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente da Bahia - CEDECA-Ba, uma Organização Não-Governamental que atua na defesa dos direitos fundamentais da infância e juventude brasileiras, nesse momento de importante transição social no país, com vistas à consolidação de uma democracia social fundamentada no

direito e em uma ética de justiça. Com 07 (sete) anos de existência, o CEDECA-Ba é detentor do Prêmio Nacional dos Direitos Humanos – categoria ONG, do Governo Federal, em 1996, e o Prêmio Criança e Paz – Betinho, do UNICEF, em 1998. Como entidade de promoção da defesa dos direitos humanos, o CEDECA-Ba presta um serviço público e, nessa condição, integra o SISTEMA DE GARANTIAS E DEFESA DE DIREITOS, formado do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública, da Segurança Pública e das Entidades de Defesa.

Sua principal **missão institucional** é a de participar de ações coletivas asseguradoras da proteção jurídico-social das crianças, dos adolescentes e de seus familiares, em qualquer situação de risco pessoal e/ou social, oferecendo instrumentos e mecanismos de garantia e responsabilização de seus direitos fundamentais quando violados ou ameaçados, assim como estratégias de prevenção e ampliação desses direitos ao conjunto da população de crianças e adolescentes do país, em especial do Estado da Bahia.

Na condição de ONG, o CEDECA-Ba tem por **objetivo básico** operacionalizar a Doutrina de Proteção Especial e Integral da Criança e do Adolescente, explicitada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que considera essa faixa etária da população como **seres em condição peculiar de desenvolvimento**, em cumprimento ao art. 227 da Constituição Federal/88, segundo o qual:

"(...) é dever da Família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

5. Os fundamentos legais norteadores da metodologia de Proteção Integral

Embora adote como princípio a Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente, o ECA não encaminha à sua operacionalização. Por consequência, a prática deste princípio permaneceu

um desafio e também uma busca do CEDECA-Ba, muitas vezes através ensaio e erro, em seu cotidiano, onde procurou, sempre, respaldar-se nos seguintes fundamentos legais, norteadores de uma ação protetora dos direitos humanos na contemporaneidade:

- ✓ "a luta pelos direitos do homem está associada ao imperativo absoluto de desenvolvimento dos povos e nações" (Presidente Geral da UNESCO, 50º aniversário, 1998, Paris);
- ✓ "é fundamental a participação da população por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis" (Constituição Federal Brasileira, art. 204, inciso II).
- ✓ "a proteção jurídico-social se exercerá, particularmente, mediante a ação de entidades de defesa dos direitos das crianças e do adolescente" (ECA, art. 87, inciso V)
- ✓ "a lei não poderá excluir da apreciação do Poder Judiciário nenhuma lesão de direito individual" (Constituição Federal Brasileira, art 5º, inciso XXXV)
- ✓ "é garantido o acesso de toda criança ou adolescente à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder judiciário, por qualquer de seus órgãos" (ECA, art. 141)
- ✓ "que todos os seres humanos usufruam o conjunto de seus direitos e liberdades (...) e isto só é possível na paz e na democracia" (UNESCO, 50º aniversário, 1998)

Em sua ação permanente pró-cidadania infanto-juvenil, o CEDECA-Ba acresce a esses fundamentos três linhas básicas definidoras de sua ação nos últimos 07 (sete) anos. Essas linhas reafirmam a capacidade do ser humano de fortalecer sua integridade e ultrapassar os limites impostos pela sociedade, através de uma ação solidária organizada. São elas:

- ✓ **Linha de Responsabilização:** o acesso à justiça e a exigüidade dos direitos, com vistas à quebra da impunidade dos homicídios e violências de toda ordem praticada contra crianças e adolescentes;
- ✓ **Linha de Socialização:** a capacitação e formação de crianças e jovens, seus familiares, educadores, estudantes conselheiros tutelares, policiais, técnicos, agentes sociais e de desenvolvimento e a sociedade em geral, com

vistas à prevenção da violação dos direitos infanto-juvenis e à mobilização pela permanente ampliação da população contemplada com estes direitos;

- ✓ **Linha da Autogestão dos Direitos:** garantia de ampliação da Doutrina de Proteção Especial e Integral da Criança e do Adolescente, mediante a participação da sociedade na prevenção da violência/violação/vitimação de toda ordem, assim como na responsabilização do violador e na organização pela exigibilidade dos direitos.

É a conjunção dessas três linhas-bases, sua estratégia de operacionalização e o conjunto de mecanismos e procedimentos que vêm gerando/selecionando, na prática da defesa dos direitos infanto-juvenis, o substrato da proposta metodológica que sistematizamos e, a seguir, é apresentada.

6. A Metodologia de Proteção Integral – MPI

A expectativa desse grupo de Pesquisa em Educação para os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Local Sustentável ao socializar amplamente a MPI, elaborada a partir da sistematização e análise da prática do CEDECA-Ba, é reforçar a integração dos diferentes parceiros na defesa dos direitos infanto-juvenis no Estado da Bahia. A finalidade dessa ação interinstitucional é a agilização do processo de organização da sociedade baiana pelo direitos humanos, e em especial os direitos de suas crianças e adolescentes. A experiência do CEDECA-Ba na aplicação e avaliação dessa metodologia que tivemos a honra de sistematizar em diversas etapas e/ou momentos do seu processo, não dispensa o cuidadoso acompanhamento e reformulações que se façam necessárias com vistas a seu aperfeiçoamento, quando for aplicada em contextos e situações específicos.

1º momento: produção e sistematização de informações sobre a realidade na qual se pretende intervir. O objetivo desse momento é esclarecer e iluminar as origens objetivas e subjetivas da violência contra crianças e adolescentes em um dado espaço e contexto social. São estudos setoriais com base nas variáveis definidas no ECA como necessárias de ser controladas, com vistas a asse-

gurar o pleno desenvolvimento infanto-juvenil: níveis de renda familiar e dignidade; convivência familiar e comunitária; vida, saúde e alimentação; educação básica, cultura e lazer; trabalho infantil e profissionalização além de investigação dos níveis de (des)conhecimento dos direitos por parte das famílias e suas crianças. Esses estudos e pesquisas deverão possibilitar a leitura de uma realidade ou situação e subsidiar o planejamento da intervenção sócio-política-jurídica. Procuram apropriar-se do conhecimento sobre "o estado da arte", síntese das informações qualitativas e quantitativas sobre a realidade espacial, sócio-econômica e cultural das populações estudadas.

2º momento: definição e seleção de indicadores de violência, impunidade e desconhecimento dos direitos, em atos e situações praticados contra a criança e o adolescente, que impeçam ou dificultem seu desenvolvimento. São indicadores de natureza ética, moral, psicológica e sócio-econômica, dentre outros, indispensáveis à compreensão da violência/violação/vitimação de crianças e adolescentes, referentes às variáveis selecionadas no primeiro momento de produção das informações.

3º momento: organização de glossário contendo *conceitos básicos* selecionados com vistas à compreensão do fenômeno da violência infanto-juvenil: seleção inicial dos conceitos no campo do Direito, dos fatos psicossociais, da ética (reflexão) e da moral (ação).

4º momento: estabelecimento de um sistema de informações e hiper-mídia sobre a violência aos direitos infanto-juvenis, para o que é importante contar com parceiros fundamentais como o Ministério Público e a Delegacia de Proteção à Infância e à Adolescência. Sistema de Informações atualizadas e que permita acompanhar a ação dos órgãos de defesa da criança e do adolescente através de indicadores quantitativos e qualitativos. Esta é uma etapa importante da metodologia, sem a qual toda a proposta pode ficar comprometida.

5º momento: implementação de Banco de Referência com núcleos temáticos para a discussão/socialização/capacitação nas temáticas ligadas aos aspectos sócio-culturais da violência da criança e do adolescente, a exemplo das circunstâncias definidoras da exploração e abuso sexuais, da relação fato e valor e outros, essenciais

para a compreensão das contradições sociais e sua repercussão sobre a condição das crianças e adolescentes.

Importante observar que nesses 05 (cinco) momentos iniciais da MPI um parceiro importante são as Universidades, através de seus grupos de pesquisas sensíveis à questão e estudiosos da temática. Além de excelentes potencializadores das análises necessárias, as Universidades podem contribuir, também, com a formação da opinião pública e preparar o caminho para as etapas subsequentes de mobilização da sociedade.

6º momento: implantação de unidade de mobilização e socialização dos direitos infanto-juvenis e de exigibilidade do cumprimento desses direitos nos bairros populares analisados. O objetivo básico dessas unidades é o de descentralizar a ação da ONG, fazendo-a presente no local onde estão as crianças, adolescentes e suas famílias. Este é um momento em que os parceiros indispensáveis são os representantes de bairro, lideranças locais políticas, religiosas, educacionais, e de saúde, médicos etc. A finalidade dessas unidades pode ser resumida nos itens a. e b. a seguir:

- a. assessoramento jurídico a crianças e familiares quanto à garantia de seus direitos fundamentais: de família, alimentação, reconhecimento da filiação, educação, direitos trabalhistas, procedimentos para assegurar a família substituta, guarda, adoção e tutela, etc;
- b. orientação de crianças, adolescentes e familiares quanto aos caminhos de acesso à justiça: exercício da denúncia, procedimentos de responsabilização dos direitos quando violados ou tentados.

Neste momento a parceria das delegacias locais, Ministério Público e Conselhos de Direitos, Tutelares etc., é fundamental. Estudantes e voluntários são, também, preciosos.

7º momento: produção e socialização de materiais didáticos e de apoio, para o conjunto das diversas categorias já mencionadas de agentes de defesa, que possam funcionar como subsídio de natureza científica aos Conselhos de Direitos e às Instituições parceiras integrantes do Sistema de Garantia dos Direitos, referentes às razões objetivas e subjetivas da violência às crianças e aos adolescentes. São materiais produzidos em convênio com as Universidades locais e/ou profis-

sionais diversos, e que versam sobre as temáticas selecionadas para comporem o acervo do Banco de Referência, a saber: aspectos bio-psico-sociais das crianças e adolescentes, ética, marginalidade e marginalização social, processos de violação, vitimação e violência, etc.

8º momento: estudo do reordenamento legal e elaboração de propostas revisoras dos textos legais e da jurisprudência existente. Esta etapa da metodologia realiza-se através de um trabalho feito quer isoladamente quer, principalmente, integrando comissões nacionais e/ou internacionais, encarregadas da revisão e do detalhamento da atual legislação que rege a relação da sociedade com suas crianças e adolescentes.

9º momento: comunicação e mobilização social e fornecimento de subsídios de natureza científica à sociedade e sua mobilização contra a violência infanto-juvenil. Nessa etapa os Conselhos de Direitos e as instituições parceiras, integrantes do Sistema de Garantias dos Direitos, trabalham articuladas e em parceria. A mobilização constitui-se estratégia privilegiada de intervenção na metodologia de proteção especial e integral à criança e ao adolescente. Pela mobilização a sociedade é alertada quanto à situação em que a população infanto-juvenil se encontra: as estratégias fundamentais e cujo objetivo é dar maior visibilidade às ações em que os estudos e pesquisas confirmam elevados níveis de violência e violação, são as campanhas, veiculadas pela grande mídia e planejadas com amplo envolvimento de representantes das ONGs e Universidades, Polícia Militar, empresas privadas, estudantes e outros segmentos da sociedade que se engajam na defesa de suas crianças e adolescentes

10º momento: intervenção jurídica em casos exemplares: é uma assistência social que no caso do CEDECA-Ba, atua como *plantão jurídico* atendendo a casos individuais de violações do direito, especificamente os de violação aos direitos à vida, à integridade, à dignidade e a liberdade. Neste momento a parceria com os órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos é imprescindível para assegurar a responsabilização dos violadores dos direitos (ações penais, p. ex.), ou ações de promoção ou garantia desses direitos (ação civil pública, indenizatória, declaratórias e outras). E, em algumas situações, o CEDECA faz o encami-

nhamento declinatório aos órgãos próprios de procuratura social de assistência e de apuração (Delegacias Especializadas). Essa é uma etapa da MVI que se aplica, particularmente, aos casos de extermínio de crianças. A intervenção jurídica referida desempenha um papel técnico-político de reversão de um quadro estrutural, a partir de intervenções sócio-jurídicas pontuais que são transformadas em casos exemplares, amplamente divulgados na sociedade, de preferência pela grande mídia.

11º momento: construção da Cultura do Direito, em colaboração com os diversos organismos integrantes do Sistema de Garantias Jurídicas, através da organização política da sociedade, e a partir do exercício individual dos direitos políticos, de autodeterminação de cidadania, como define o art. 227 da Constituição Federal. O objetivo desse projeto é a mudança de hábitos, usos e costumes através da autogestão de prerrogativas e da educação cidadã, promovendo, prevenindo e garantindo direitos, combatendo a violência e as violações, em um trabalho que envolve os pais e/ou responsáveis, educadores, agentes de saúde, policiais e outros, no espaço de convivência da população alvo. É fundamental, ainda na construção da Cultura do Direito, a responsabilização dos violadores, isto é, a punição dos culpados, na consideração de que é esta que faz a justiça eficaz, sem o sentimento de vingança pública, com a devida reparação dos danos causados às vítimas, e como garantia constitucional.

Certamente, esta não é a única metodologia que vem sendo experimentada com vista a tornar realidade o Princípio da Proteção Integral. Não tem, também, a pretensão de ser a melhor. A parceria do CEDECA-Ba com a Universidade, através desse grupo de pesquisa interinstitucional, nos animou, nos últimos anos, a sistematizá-la e socializá-la, na expectativa de que o espaço edu-

cativo possibilite expressarmos e compartilharmos dois sentimentos: a) a indignação com o passado que construímos, "*produto de escolha humana... com iniciativas humanas indesculpáveis que merecem nossa desaprovação*" (Sousa Santos, 2000:21-23), pois geraram muito sofrimento, dor, formas de violência e humilhação a nossas crianças e adolescentes; b) nossa esperança de contribuirmos para uma prática pedagógica afirmativa da vida, da solidariedade humana e da capacidade crítica.

Uma educação cidadã não descuida da reflexão sobre a essência e natureza do poder, sua importância e conseqüências do seu exercício, na compreensão de que o poder só se justifica quando assume função de serviço e, na organização da prestação desse serviço, não é possível desprezar o conhecimento, já historicamente elaborado, de que toda mudança exige novo e profundo processo educativo, na luta para manter as liberdades conquistadas. Uma legislação que vise a sustentação da prática da justiça precisa de uma educação humana, inspirada na fé que define o projeto almejado: o de construção de uma sociedade conforme a justiça e o direito, respaldada por leis que assegurem a prosperidade a todos os seus membros. No Brasil, algumas dessas leis, como vimos, já foram formuladas. Visam o interesse geral, razão pela qual não pode conviver com o vazio de autoridade e a indiferença social. É fundamental que as autoridades políticas (o governo) se coloquem, de fato, a serviço da execução dessas leis. Somente assim elas deixarão de ser letra morta e se transformarão em um serviço para o bem comum. Fora desse caminho é a queixa generalizada, dos governantes e dos governados, uns contra os outros numa murmuração sem fim, e a conseqüente perda das liberdades tão duramente conquistadas.

NOTAS

¹ Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação para os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Local Sustentável: Coordenação: Prof^ª. Dr^ª. Maria José Palmeira, Titular da UNEB e da UCSal; Colaboradores:

Prof^ª. Dr^ª. Nádia Fialho (UNEB); Professores Doutorandos: Hélia Barbosa e Maria Couto Cunha (CEDECA-Ba); Bolsistas de Iniciação Científica: Ana Cláudia Pimenta, PICIN/ UCSal; Andréia Geisa Trabuco,

PICIN/UNEB; Gleice A. Pinto, PICIN/UNEB; Jane-
lúcia S. Farias, PIBIC/UNEB; Maria Conceição Q.
Oliveira, PICIN/UNEB; Rosa Maria U. Ribeiro, PI-
CIN/UCSal.

² Ética do trabalho, segundo a qual o homem vale pelo
que produz e que vem deixando à margem da socieda-
de muitos jovens não vocacionados para as carreiras
que interessam diretamente ao sistema produtivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORÓN, Atílio. *Anais do V Simpósio Eletrônico Internacional “La Sociedad Civil en el Siglo XXI”*, exposição realizada el día 04 de mayo de 2000, Centro de Información de las Naciones Unidas para Argentina y Uruguay.

SEI/SEPLANTEC-Ba. *Análise e Dados*, Salvador, nº 09, nov. 1996.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Anais do Seminário sobre “Economia e Política da Globalização e Estratégias Locais”*, pp. 46 a 49 e 21 a 23, Sessão Plenária 3, Rio de Janeiro, 2000.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERECIDA AOS ADOLESCENTES

“EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL”:

Uma retrospectiva histórica do ensino de ofícios manufatureiros

Antonio Pereira

Professor do Curso de Pedagogia da UNIBAHIA

RESUMO

O presente estudo pretende (re)denunciar o tipo de educação profissional compensatória que ainda impera nas instituições que dão assistência ao “menor” marginalizado. Para isso, procurou-se abordar alguns aspectos históricos e teóricos dessa educação profissional a partir, tanto da compreensão do ensino de ofícios manufatureiros surgido no século XVIII, bem como do problema da marginalização e da exploração do trabalho infanto-juvenil. A partir de então, buscou-se entender o tipo de profissionalização que hoje esses adolescentes, considerados “em situação de risco social”, recebem das instituições que lhes dão assistência, bem como a formação para o trabalho mais viável para a sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: “Menores” Marginalizados - Trabalho Infanto-juvenil - Ofícios Manufatureiros - Educação Profissional - Qualificação - Politecnia - Instituição Sócio-Pedagógica

ABSTRACT

The vocational type of education offered to adolescents in risky social situation: a historical background of teaching vocational skills

The research to be introduced intends to report the privileged vocational type of Education that still occurs at institutions that are in charge of attending socially disregarded youngsters. Therefore some theoretically historical approaches were put into consideration in that work: both regarding the understanding of “vocational type of education”, which arose in the 18th century, and the problems resulted from the young social disregard that has been exploited at hard labor. Toward such theories, this type of education given to adolescents in social disregard has been researched in order to be clearly understood in terms of qualification for a future job placement and the maintenance of a skilled polytechnic education in those institutions.

Key words: disregarded youngsters – juvenile labor – vocational type of education - qualification – polytechnic education

Considerações Iniciais

No ano em que se festejaram os 500 anos do descobrimento (intencional) do Brasil, houve comemorações de toda ordem, pelos meios de comunicação, políticas e educacionais, haja vista os eventos promovidos pelas redes de televisão de todo o país, com shows de todos os tipos, momentos históricos, na tentativa de “resgatar” fatos “verídicos” ocorridos no passado. Memórias foram construídas e obras de infra-estrutura foram realizadas, como por exemplo a construção da nau capitânia e o “embelezamento” de Porto Seguro, dentre outras. No pico maior dessas comemorações, no dia 22 de Abril, o que se viu pela mídia não foi nenhum festejo, mas opressão social e anti-democracia, pois o direito de ir e vir garantido pela constituição de 1988, no seu Artigo 5º, inciso XV e XVI, foi infringido; quando os governantes, na figura do aparato policial e militar, não deixaram os movimentos sociais (dos índios, dos negros, dos sem-terra, dos sem-teto, dos sem emprego, dos sem justiça, dos sem dignidade, etc.) circularem livremente para protestarem contra as políticas anti-sociais do Estado brasileiro.

Diante desses e de outros fatos, acreditamos que não tínhamos muito o que comemorar, pois a tirania dos nossos governos ditos civis, e o pauperismo da classe dos menos favorecidos nos mostram a realidade lamentável em que vivem. O momento nos sugere uma reflexão crítica e ação concreta sobre os problemas estruturais que o país enfrenta; e, por serem problemas estruturais, sabemos que a solução não vem de imediato, mas é preciso construir as alternativas de mudanças e de proteção para os grupos desassistidos socialmente, como, por exemplo, o das crianças e dos adolescentes “em situação de risco social”. O momento é propício para que façamos algumas (re)considerações sobre este velho/novo problema social, a partir da análise de algumas literaturas que abordam a questão, tanto do ponto de vista social, quanto educacional, pois é necessário (re)denunciar e ao mesmo tempo (re)afirmar que a luta continua contra aquelas forças que obrigam as crianças e os adolescentes ao ato da prostituição, do furto, das drogas, da exploração de sua força de trabalho, etc.

Sabemos que estes problemas são antigos; alguns estudiosos datam o século XVIII como pico maior deste evento, porém pode-se dizer que começou no século XVI, quando a educação (engendrada pela igreja) possibilitou a separação das classes: aos filhos dos colonos, a instrução; aos filhos dos índios, a catequização e, mais tarde, com o advento da escravidão, aos filhos dos escravos, a total exclusão dos direitos a qualquer tipo de ensino. A partir de então, começava concretamente o início do processo de marginalizar aqueles povos que não faziam parte da cultura européia. Atualmente, com o agravamento dessa situação, têm surgido instituições governamentais e não-governamentais, principalmente na Bahia, com o objetivo de prestar assistência sócio-educativa, tanto para as crianças e adolescentes de rua, como para os que estão em situação de rua¹. Também as investigações sociais sobre esse problema (por parte de sociólogos, jornalistas e educadores, como Ataíde, Dimenstein, Costa e Almeida, dentre outros) têm ampliado tais análises.

Portanto, este texto visa somente (re)colocar o problema da marginalização de crianças e adolescentes a partir do viés educativo, descrevendo brevemente a história do “menor”² marginalizado, desde o ensino de ofícios manufatureiros, ministrados pelas instituições de assistência, bem como o trabalho infantil e a qualificação profissional necessária a eles. Acreditamos que este é um momento propício para se recolocar, na ordem do dia, estas questões.

“Os filhos e filhas da pobreza”: a questão das crianças e adolescentes em situação de risco social

A marginalização de crianças e adolescentes é um dos mais graves problemas sociais do Brasil, a qual vem se agravando a cada dia. Esta constatação é evidente pelo grande número de meninos e meninas nas ruas das principais capitais do país. Existem convergências/divergências sobre o número exato de “menores” abandonados. Em 1995, acreditava-se que ficava em torno de sete milhões, segundo os dados da FONACRID (Fórum Nacional de Dirigentes de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente):

“Cerca de sete milhões de crianças e adolescentes brasileiros vivem nas ruas, em condições de miserabilidade. Mais ou menos 15% dos atendidos pelas organizações de assistência a menores carentes são infratores, sendo 90% deles meninos. Pior, cerca de 8% das meninas infratoras são ligadas à prostituição.” (A Tarde, 1993)

Em Salvador, esse número ficava em torno de “12 mil meninos que perambulavam pelas ruas”. Segundo a instituição já citada, porém, pesquisa realizada, nesta mesma década, pelo IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), com o apoio do MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) e do Projeto Axé, aponta outros números para a quantidade de crianças e adolescentes que vivem nas ruas de Salvador. Foram contados 4.067 “menores”, sendo que os meninos totalizaram 85,7%, e as meninas 14,2%. Desse total, 2.111 trabalham, sendo que 1.452 exercem individualmente alguma atividade e 659 são acompanhadas por um adulto. (UNICEF, 1991:82)

Independente do que esses números indicam, houve de fato, na década de 90, um aumento (e/ou um desvelar?) considerável de crianças e adolescentes vivendo em situação de indigência na rua, ocupação urbana que começou nos anos 70, como espaço gerador de renda (Ribeiro, 1987). Esses meninos e meninas compõem os grupos sociais que estão “abaixo da linha da pobreza”, pois são, no dizer de Cesare La Rocca (1993), “os filhos e filhas da pobreza”, o que, portanto, explica a situação marginal em que vivem. Rocca acredita que essa situação só pode mudar a partir de um bom programa social que possa inseri-los no mundo da cidadania. Angela Sirgado (1980) também compartilha com esta idéia, quando diz que a situação de indigência desses menores só teria fim a partir de uma política pública social que atenda aos interesses da classe de baixa renda, pois o que esses meninos e meninas precisam é de uma pedagogia que denuncie a sua exclusão social e restitua a sua consciência crítica, para que possam empreender outra ordem social transformadora. Essa nova pedagogia teria como pressuposto fundamental a denúncia do:

“(…) sistema social excludente e marginalizante e de uma concepção de educação alienante e elitista (...) que faça da ação educativa um instrumento eficaz de transformação social e de integração das classes trabalhadoras, principalmente os setores marginalizados (...). Deve ser uma pedagogia capaz de restituir ao menor “marginalizado” a consciência subtraída por uma educação perversa ou pela ausência de qualquer educação.” (Sirgado, 1980:57)

Importa que essa pedagogia esteja preocupada com a “escuta sensível” (Barbier, apud Macedo, 1992), como forma de perceber e compreender (para depois agir) os desejos, medos e potencialidades dos meninos e meninas marginalizados. Essa “escuta sensível” passa pela compreensão de suas representações sobre a condição de vida, a escola, o trabalho, as drogas, a família, etc., pois, só a partir do conhecimento de suas representações, é possível (re)direcionar e dar novas formas às ações que se desejam desenvolver. Isso porque toda ação transformadora necessita primeiro de fazer ouvir/valer as vozes dos sujeitos que nunca as tiveram. Para Celso de Sá (1996), as representações (re)significam, do ponto de vista social, a imagem dos grupos marginalizados, reconstruindo o seu cotidiano e permitindo que, através deste, possam tomar consciência de seu estado opressor, porque representação é:

“uma construção e uma expressão do sujeito que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmicos (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais), mas também social ou coletivo na medida em que sempre se há de interagir na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito.” (Sá, 1996:33)

O significado dos termos “menor” e “rua”

No Brasil a fora, a vida dos meninos e meninas marginalizados tem sido ceifada, tanto a dos que estão “protegidos” em instituições, como a dos que perambulam pelas ruas. A todo momento, ouvimos pelos noticiários informações sobre

rebelião dos “menores” na FEBEM do Rio e de São Paulo e ou chacina como a da Candelária, etc. O estudo de Isabel C. R. da Cunha Frontana (1999), *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*, faz uma análise social das condições de vida do “menor” sobrevivente no estado paulista, tendo a FEBEM como instituição escolhida para a pesquisa. Em um dos capítulos do seu livro, Frontana reconstruiu o significado da categoria (e/ou terminologia?) “menor”, dizendo que este termo começou a ser usado pela população e pelo poder jurídico em fins do século XIX e, principalmente, a partir de 1927, quando da criação do Código do Menor que estabeleceu regras jurídicas de proteção à minoridade.

O menor era uma criança e/ou adolescente abandonado, órfão ou vadio que teria fugido do seio familiar ou da “proteção” de instituições de caridade ou de algum reformatório. Menores significava as crianças oriundas da classe trabalhadora, que andavam às soltas pelas ruas das cidades brasileiras a cometer todo tipo de delito e que eram presos e alcunhados de menores criminosos. Nem sempre o nome usado era menor; antes do período republicano as crianças eram chamadas de expostas e enjeitadas (por causa das rodas das expostas existentes nas instituições de caridade, lugar onde as crianças abandonadas ou órfãos eram colocados; essa roda tinha um mecanismo giratório que permitia ocultar a identidade da pessoa que ali depositava a criança). (Fraga Filho, 1996; Matta, 1999; Frontana, 1999)

Ser “menor” denotava ser uma “criança pobre, totalmente desprotegida moral e materialmente por seus pais, seus tutores, pelo Estado e pela sociedade.” (Londoño, apud Frontana, 1999:48). Com o grande número de menores nas ruas, ocorre o aumento de delitos, que deixam a população sobressaltada, em pânico e clamando aos órgãos competentes, pela solução contra a vadiagem dos menores. Era preciso então confiná-los em instituições disciplinadoras, moralistas e reintegradoras sociais. Dessa necessidade, foi criado, em 1927, o código de “proteção” à infância e à adolescência, que sacramentou o termo menor. Vejamos o que Frontana (1999:53) nos fala sobre isso:

“Mas seria com a elaboração do Código de Menores, em 1927, que se configuraria, de

maneira mais explícita, o que se passou a designar por “menor”. Sob a categoria “menor” incluíam-se todas as crianças e adolescentes material ou moralmente abandonados, subdivididos em várias outras categorias: “crianças de primeira idade”, “infante exposto”, “menores abandonados”, “meninos vadios”, “mendigos”, “libertinos” etc.”

O código indicava soluções para resolver o problema do menor nas ruas, como, por exemplo, a criação de instituições e ainda a institucionalização do juiz de menores como agente responsável pelo cumprimento do código. As instituições, além da função de domesticadoras, eram responsáveis pela “*formação de crianças e adolescentes economicamente produtivos, moralizados e politicamente submissos.*” (Frontana, 1999:54). Em 1989, esse código foi substituído pelo ECA (Estatuto de Criança e do Adolescente), Lei nº 8069/90, que vem dar uma nova visão e contribuição social a esta questão, inclusive substituindo a categoria menor (carrega de preconceitos) pela de crianças e adolescentes. O estatuto é enfático ao iniciar o seu primeiro artigo com o termo crianças e adolescentes, sem determinar a classe social a ser protegida, pois ele deixa claro que a infância e a juventude, como um todo, precisam de proteção sócio-educacional.

Para Ivete Ribeiro (1987:38), o termo menor é uma categoria jurídica, social e biológica, que significa também:

“Aquele que não atingiu ainda a ‘maioridade’, descrevendo uma etapa etária ou cristalizando um corte por idade. Portanto o termo menor refere-se tanto ao desenvolvimento da vida biológica (ser biológico) quanto da vida cívica (ser político), de vez que a maioridade plena é o ponto de chegada da cidadania formal.”

A rua é um outro elemento sociológico de significação importante, que, de uma forma ou de outra, ajuda a compreender a questão dos meninos e meninas marginalizadas, pois a rua para eles é, ao mesmo tempo, mãe e madrastra, que os acolhe e também os rejeita. A rua termina sendo um palco onde eles são os atores principais, representando a própria vida com todas as suas aceitações e rejeições. A rua tem atrativos plurais, movimentos encantadores, situações misteriosas,

solidariedades orgânicas, lugares sinistros e pessoas cínicas convivendo no mesmo espaço. É neste ambiente que menores desprotegidos sustentam suas vidas e a de outros (no sentido mais complexo da vida biopsicossocial). Nas ruas, eles encontram antíteses: desconforto/conforto, fome/alimento, inimigos/amigos, violência/paz; e uma aprendizagem do real e do iminente. É nesta simbiose que eles se tornam filhos legítimos da rua e bastardos da família. Portanto, é mister se questionar por que a rua os “fascina” tanto? O que ela tem de misteriosa para esse grupo social?

Para a resposta, é necessário recorrer ao pensamento de Roberto DaMatta (1997), quando faz uma construção sociológica de alguns dilemas brasileiros, como o carnaval, os malandros e os heróis; e como não poderia deixar de ser, esses elementos sociais se dão no espaço da rua e da casa. DaMatta faz uma oposição entre casa e rua com tamanha sensibilidade que fica claro o porquê de crianças e adolescentes preferirem o espaço rua. Vejamos sua argumentação:

“De fato, a categoria rua indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que a casa remete a um universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares. Por outro lado, a rua implica movimento, novidade, ação, ao passo que a casa subentende harmonia e calma: local de calor (...) e afeto. E mais, na rua se trabalha, em casa se descansa.” (1997:93)

Independente do fascínio que a rua tem/exerce sobre certos grupos sociais, é importante dizer que ela também cria estereótipos, constrangimentos e discriminações contra eles, que têm nela o seu espaço de sobrevivência, pois ser/foi da rua significa, muitas vezes, pagar um preço muito alto (o de não adquirir a cidadania). Sobre esta questão, é ainda DaMatta quem diz que:

“Assim, é na rua e no mato que vivem os malandros, os marginais e os espíritos, (...). As expressões, “moleques de rua” ou “já para a rua” são poderosas e ofensivas, designando, num caso, alguém sem orientação moral e, no outro, um modo contundente de eliminar alguém de um ambiente preciso. Desse modo, colocar alguém “para fora de casa” é sinônimo de destruição de uma posição social. Sair de casa é, então, no Brasil, uma forma de

castigo ou mesmo de penalidade, conforme a situação” (1997:93-94)

Trabalho! Brincadeira de crianças e adolescentes ?

Yara Ataíde realizou uma pesquisa, em 1993, denunciando a situação de vida dos meninos e meninas de rua na cidade do Salvador, e um dos itens da pesquisa foram as estratégias de sobrevivência. Foram constatados diversos tipos: os que vivem da execução de algum trabalho informal, como por exemplo, vendedor de picolé, de bombons e de cartões telefônicos, limpador de pára-brisa de carros, carregador de compra em portas de supermercados, os pedintes e os que fazem pequenos furtos. Do total pesquisado:

“21,49% passam os dias próximos aos supermercados e locais de comércio e abastecimento. (...) a de “pedinte” corresponde a 17,35% dos pesquisados. (...), 15,70% dos meninos trabalham como limpadores de pára-brisas, (...). Consideram-se “lavadores e guardadores de carros” e correspondem a 9,92% dos depoentes na pesquisa.” (Ataíde, 1993:50-51)

Em 1997, Maria Costa e Almeida (re)comprovou essa afirmação de Ataíde, quando investigou sobre as representações dos meninos e meninas de rua em relação ao trabalho e à escola. Constatou-se que as ocupações eram as mesmas, as de pedintes, carregadores de diversos produtos, lavadores de carros, prostitutas, etc., sendo que predomina a de “pedir dinheiro em sinalai-ras” (Costa e Almeida, 1997:96). Essas atividades castram a infância e a adolescência dos menores, tornando-os “adultos” antes da idade cronológica e mental previstas bio-socialmente, mesmo que eles lutem, subliminarmente, contra essa perda (exemplificando, poder-se-ia citar o fato de que, quando eles estão segurando uma caixa de isopor, contendo picolés para vender, sempre encontram uma forma de brincarem, como, por exemplo, chutando latas, correndo atrás de amigos, etc.).

Para Zylberstajn (1985:8), a pobreza extrema é que leva as crianças e os adolescentes ao mercado de trabalho antes da idade adequada e/ou prevista em lei. Entre as décadas de 70/80, apro-

ximadamente 36% da população de “menores” e jovens, entre 10 e 14 anos, estavam exercendo alguma atividade de trabalho, seja ela formal ou precarizada: do tipo temporário, ou perigoso e ou ainda enfadonha. Já entre as décadas de 80/90, a quantidade de meninos e meninas que estão no mercado de trabalho ficou em torno de 25%, em todo o Brasil (UNICEF, 1991:77). Aparentemente, houve uma pequena diminuição no valor percentual; essa resposta talvez se deva à denúncia constante que tanto a mídia como as entidades não-governamentais vêm fazendo sobre a perversidade do trabalho infantil, principalmente no meio rural.

Essas crianças e adolescentes executam diversos trabalhos que vão desde os domésticos, passando pelo de aprendizes, até aqueles marginais (como, por exemplo, venda de drogas, prostituição, etc.). Zylberstajn concluiu, em sua pesquisa, que o trabalho é um dos fatores responsáveis que lançam meninos e meninas (desassistidos social e psicologicamente) na rua, porque ela “*passa a ser o seu espaço de trabalho, de lazer, de consumo e, muitas vezes, até de moradia, pois são muitos os menores que, sem romper com a família, já não voltam diariamente ao lar por questão de praticidade e novo estilo de vida*”. (1985:33). O trabalho é também responsável pela não permanência do menor na escola (Id, Ibidem). Junta-se a isso a própria incapacidade da escola de lhes acessar um saber que os capacite para a vida.

Existem duas faces de uma mesma moeda na questão do trabalho infantil que, de uma forma ou de outra, vai justificar e/ou ratificar socialmente o trabalho (o permitido em lei), a exploração da mão-de-obra (ilegal e penoso/danoso) e a evasão/repetência escolar de crianças e adolescentes trabalhadores. A primeira justificativa é que a falta de “trabalho” para os filhos dos trabalhadores causa a vadiagem e que, portanto, seria necessário que eles tivessem uma ocupação, não importa em quê e como. A outra é verídica e não tem nada de ideológico, pois as pesquisas³ demonstram que o trabalho do “menor” representa, muitas vezes ou quase sempre, a única renda de sobrevivência de sua família e que, entre estudar e trabalhar, infelizmente, eles ficam com a segunda opção. Zylberstajn também chama à atenção sobre a precariedade do trabalho executado

por esse grupo social, pois “*a situação profissional da maioria dessas crianças é extremamente precária. Ao dizerem empregadas, não raro é o caso do menor que trabalha para um adulto vendendo amendoim, pipoca ou pirulito na entrada da favela ou no ponto do ônibus*.” (1985:53)

O tipo de trabalho, executado por menores nas instituições assistências, nem sempre é revelado nas pesquisas. Mas, se houver uma apuração maior, perceberemos que também há um tipo de exploração do trabalho juvenil, em nome de uma aprendizagem profissional. Maria Violante (1983) nos dá o exemplo da FEBEM de São Paulo, dizendo que o trabalho ali era pesado, sem remuneração e, geralmente, era usado como meio de disciplinar e de punir os menores rebeldes, fazendo-os ter uma visão negativa do trabalho. Sobre isto, Violante comenta que :

“No âmbito institucional, o trabalho é usado como punição e o trabalho mesmo que não é forçado não é remunerado (...). Aqui se re-produz a ideologia dominante pois, para o burguês, estudar é um prêmio e trabalhar, um castigo. Contraditoriamente, se pretende que o Menor aprenda que trabalhar é um dever ‘que enobrece o Homem’.” (Violante, 1983: 120)

O ensino de ofícios manufatureiros aos “deserdados da fortuna”

Ratificando o que já foi colocado neste texto, é preciso assegurar às crianças e aos adolescentes da classe trabalhadora uma educação geral e profissional para que eles possam mudar sua situação de indigência. E em relação à educação profissional não pode ser mais aquela baseada na concepção dos velhos ofícios⁴ ensinados no século XVIII e XIX aos menores abandonados pelas instituições de caridade, de cunho religioso, como a Santa Casa de Misericórdia, a casa Pia São Joaquim, ambas na Bahia, e/ou ainda por instituições governamentais, como os Liceus de Artes e ofícios, criados no Brasil a fora, como o do Rio de Janeiro, em 1858, e o da Bahia, em 1872.

Os ofícios manufatureiros são representativos na história do “menor abandonado”. Segundo Caio Prado Júnior (1994), os ofícios mecânicos

na época colonial eram praticados, tanto no campo como na cidade, por homens brancos e mulattos, auxiliados pelas crianças e adolescentes aprendizes, sendo que estes estavam ali para aprender, na prática (única forma, na época, de formar as novas gerações de mestres e auxiliares de ofícios) a carpintaria, ferraria, cordoaria, olaria, dentre outras. A inserção de menores aprendizes⁵ nas oficinas só iria diminuir quando o escravo de serviço⁶ passou a ser alugado para os mestres que então passaram a explorar essa mão de obra mais qualificada e forte. Prado Júnior salienta que:

“os artesãos coloniais fazem-se geralmente auxiliar por escravos. Não pode haver dúvidas de qual tal oportunidade que lhes oferece o regime servil vigente tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribui para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes, o que neste terreno, como se sabe, sempre teve em toda parte, e ainda tem, papel considerável na educação das novas gerações de artesãos e no desenvolvimento das artes mecânicas.” (Prado Júnior, 1994:106-107)

Ainda sobre a questão dos ofícios, Katia Mattoso (1978), escrevendo sobre a constituição do mercado em Salvador no século XIX, nos diz que os ofícios manufatureiros, nesta época, representaram o início/anseio de uma industrialização na Bahia, sendo produzidos bens diversos que iam desde tecidos à fabricação de móveis na qual a presença de “menores” era comum na época. Mattoso ratifica o que Prado Júnior, Franco, Matta e Fraga Filho dizem sobre a pedagogia profissional executada na época, a qual ocorria de forma concreta no próprio ato de trabalhar e que, geralmente, quando o menor aprendiz já havia adquirido os requisitos básicos de determinado ofício, já estava apto a assumir a função como um novo “mestre”.

Vejam os que a autora diz sobre a aprendizagem dos ofícios:

“Os ofícios cuja aprendizagem, (...), não era regulamentada mas que eram ensinados e aprendidos no próprio desempenho da função: entrava-se como aprendiz junto a um “mestre” e uma vez os rudimentos da arte conhecidos passava-se imediatamente a exercer a

profissão como qualquer outro profissional. (Mattoso, 1978:282)

Para Luís Franco (1988), as instituições de caridade e as governamentais, como as casas de educandos artífices, asilos, orfanatos, colégios, seminários e liceus, ensinavam aos menores orfãos, aos “deserdados da fortuna” e aos vadios, tanto um ofício, quanto a leitura e a escrita. O objetivo maior dessa “caridade” era, primeiro, tirar os meninos das ruas para que não provocassem arruaçamento e pânico às pessoas e, segundo, formar mão de obra barata para a indústria manufatureira. Franco (1988:94-101) é enfático sobre o tipo de educação profissional da época: *“Ler, escrever e contar, educação moral e religiosa, (...) carpintaria, marcenaria, ferraria, serralharia, funilaria, alfaiataria, sapataria, (...), desenho, música vocal, dança e costura, (...), encadernação, tipografia, etc.”*. Estes eram os ofícios da época. Segundo Matta (1999), existia uma divisão social dos ofícios: alguns eram executados apenas por brancos (e nem sempre ensinados aos menores aprendizes como, no caso, o de joalheria) e outros por negros ou homens livres, porém, pobres (sempre ensinados aos menores, como no caso carpintaria, olaria, etc., que requeriam trabalho braçal).

Walter Fraga Filho (1996), em seu livro intitulado: *“Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX”*, nos informa que as condições de vida dos menores marginalizados era a pior possível, que ia desde o pauperismo à discriminação social. Eles eram conhecidos como vadios, desordeiros e ladrões e, portanto, deviam ser submetidos a uma política repressiva, punitiva e de confinamento, por parte do governo imperial e da igreja. As causas que levavam essas crianças e adolescentes a viverem nas ruas eram o fato de não agüentarem os maus tratos dos familiares (como hoje ainda é), e o fato também de a pobreza ser extrema a ponto de não terem o que comer, pois *“a cada investida da miséria mais meninos e meninas eram abandonados nas ruas”* (Fraga Filho, 1996:120). Os menores se rebelavam contra a pobreza e a discriminação social, ao praticar atos de “vandalismo”, formação de bandos para cometerem pequenos furtos nas casas, algazarras nas ruas em que passavam e levando assim medo e pânico a seus moradores.

Para conter a “fúria” desses meninos, a polícia os prendia e os enviava a seus mestres ou à instituição de onde tinham fugido. Os pais desses menores, com o intuito de vê-los exercendo algum ofício e fora das guerras da polícia e dos reformatórios, os entregavam para os mestres de ofícios para que estes lhes ensinassem uma profissão. Para Fraga Filho (1996:124),

“não faltava a esses menores certa organização coletiva. A vida nas ruas, com os seus perigos e desafios, levava-os a formar pequenos agrupamentos, referidos pela polícia como “quadrilhas”. Protegidos nestes grupos, fica-va mais fácil sobreviver.”

Os pais transferiam aos mestres de ofícios toda a autoridade possível sobre os filhos que iriam ser aprendizes; inclusive de caráter punitivo e físico. E tamanho eram os castigos impostos a esses menores que muitos chegavam ao óbito. Muitos deles, que estavam sobre a guarda de um mestre, passavam fome, adoeciam sem nenhuma assistência médica, e muitos, devido aos maus tratos, fugiam também das oficinas e casas do seu acolhedor.

“Bem cedo os meninos saíam de casa para viver em companhia de mestres de ofícios que, além de iniciar as crianças no aprendizado de uma profissão, deveriam fornecer-lhes casa, alimento e algum dinheiro (...). Os pais transferiam para estes toda sua autoridade, mesmo a de aplicar nos menores castigos corporais. O menino aprendiz era submetido a severa disciplina e a longa jornada de trabalho.” (Fraga Filho, 1996:121-122)

Não eram muito diferentes as condições de vida dos “menores” nas instituições de caridade e nos reformatórios. As instituições mais importantes na época, segundo Fraga Filho (1996), eram a Santa Casa de Misericórdia e o Orfanato São Joaquim que davam assistência social e profissional aos órfãos e crianças abandonadas, sendo que a Santa Casa doava algumas crianças a famílias que se responsabilizavam por elas. As que ficavam, a partir dos dez anos de idade, eram empregadas “como aprendizes de algum ofício, caixeiro de loja ou entravam para o Exército. Por seu lado, meninas trabalhavam nas casas em troca de sustento.” (Fraga Filho, 1996:126). Já o Orfanato de São Joaquim só atendia meninos órfãos e

lhes ensinava a ler, escrever e a aprendizagem inicial de um ofício, principalmente de sapateiro e alfaiate; após a iniciação nesses ofícios, os “menores” eram conduzidos à segunda etapa da educação profissional, a de servirem como aprendizes no comércio ou em alguma fábrica, (sendo ajudantes de sapateiro, farmacêutico, tanoeiro, marceneiro, escultor, alfaiate, mecânico, etc.). Fraga Filho (1996:127) nos relata que: “segundo relatório de 1849, dos 123 menores existentes naquele ano, trinta e nove haviam saído da instituição, dezessete dos quais encaminhados para uma fábrica de tecidos de Valença, cinco para servir de aprendiz de caixeiro, (...).

Percebe-se, assim, que o ensino na Casa Pia tinha um objetivo explícito de formar mão-de-obra para o mercado da época. Era a teoria aliada à prática; mesmo porque o ensino profissional era passado do mestre para o aprendiz sem nenhuma sistematização; era a partir da prática concreta que os meninos aprendiam. Alfredo Matta (1999), ao fazer uma reconstrução histórica da Casa Pia Colégio dos Órfãos de São Joaquim, na Bahia, nos mostra as condições sociais dos “menores” órfãos e abandonados, assim como o funcionamento organizacional e pedagógico da instituição, no século XVII e XVIII. A casa Pia de São Joaquim foi a primeira instituição de caridade, fundada no Brasil em 1799, pelo irmão Joaquim, a ter uma organização pedagógica centrada na escolarização básica das suas crianças, e com a conseqüente educação profissional, conforme o mercado de trabalho. Até então não existia nas outras instituições uma preocupação didático-pedagógica com o processo de ensino-aprendizagem das primeiras letras e dos ofícios para as camadas marginais da sociedade. Segundo Matta (1999:47):

“Não temos notícias de outra instituição ou organização que tenha tido tal projeto, atuação pedagógica e profissionalizante, em período anterior (...). A casa órfão da Bahia do irmão Joaquim, foi a primeira instituição no Brasil a ter um projeto pedagógico e profissional, voltado para marginais e membros das classes trabalhadoras. A primeira instituição onde o triângulo escola-profissão-trabalho foi considerado em seu conjunto.” (grifo nosso)

Nessa época, o ensino básico (primeiras letras, ensino moral e religioso) era pré-requisito para o ensino profissional, pois o “menor” órfão ou abandonado só era entregue a um mestre de ofícios depois que passasse pela primeira etapa e também ingressava no mercado de trabalho após sua qualificação. A concepção educacional da Casa Pia de São Joaquim influenciou todas as outras instituições, que mais tarde iriam ser criadas tanto em fins do século XIX como durante o século XX, por exemplo influenciando a proposta de ensino profissional do governo de Nilo Peçanha, em 1909 (decreto 7.266/09), quando cria as escolas gratuitas de aprendizes de artífices, por todo o Brasil. Essas escolas estavam ligadas ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio “*a quem competia os assuntos concernentes ao ensino profissional não-superior.*” (Ibidem: 104). A ideologia que estava por trás dessa iniciativa de generalizar o ensino de ofícios, não só para as crianças abandonadas, como para todos os trabalhadores, é que iria: “(...) *a) imprimir nela a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, como acontecia na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas; (...).*” (Luiz Cunha, apud Luiz Franco, 1988:105)

O ensino de ofícios visava a moldar os comportamentos rebeldes dos menores, fazendo-os adquirir submissão necessária à sociedade elitista. Isso se fazia necessário, porque, da época colonial até o início do século XX, a situação de abandono desse grupo social aumentou a tal ponto que passou a ameaçar os nascidos em “berço de ouro”. Assim, era preciso “*controlar essa população que, além de potencialmente perigosa, representava uma ameaça à moral, aos bons costumes e ao decoro.*” (Ibidem, 139). Deste modo, o ensino cumpria uma função social e econômica, como afirma Franco (1988:145):

“O que esse tipo de ensino buscava, basicamente, era integrar esses menores à ordem social, ao universo dos valores das classes dominantes. Seu papel fundamental, portanto, era político (...). O papel primordial do ensino de ofício era no sentido de disciplinar e inculcar a ideologia do trabalho que “salva” e “redime” o homem (...).”

Maria Lúcia Violante (1983), no livro *O dilema do decente malandro*, também chega a esta conclusão quando, a partir de uma pesquisa na FEBEM de São Paulo, busca captar o cotidiano psicossocial do menor, ao mesmo tempo descrevendo a instituição em seus aspectos administrativo e pedagógico. Segundo a autora, o Estado brasileiro cria, em 1964, a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor), para centralizar as ações de assistência sócio-pedagógica para os menores delinquentes. Este órgão teria como responsabilidade maior implementar a criação das FEBEMS (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor) para concretizar nacionalmente as diretrizes de assistência aos menores de rua. A de São Paulo foi uma das primeiras a serem criadas; ela se organizou por unidades educacionais, onde era oferecida aos menores uma educação básica e profissional, que tinha por objetivo prevenir a marginalidade e reintegrá-los à sociedade; porém este era o discurso, pois o que estava por trás dessa proposta era controlar este grupo ameaçador da sociedade, tirando-o das ruas. (Violante, 1983:60-62)

O atual ensino profissional aos deserdados da cidadania: velhos caminhos seguidos

Hoje, em fins do século XX, ainda temos instituições, no Brasil, que funcionam de acordo com essa concepção de ensino, com o objetivo de resgatar a cidadania dos “menores” de rua. Várias pesquisas têm comprovado esta afirmação, como por exemplo a realizada por Uilma Amazonas, em 1991, na instituição “Sítio do Menor Trabalhador”, localizada na Cidade de Itabuna, Bahia. Essa instituição tinha como objetivo aliar a educação ao trabalho, para acessar os menores à escolarização necessária a sua inserção no mercado de trabalho. O ensino era baseado em ofícios de marcenaria, olaria, padaria, artesanato, corte/costura, agricultura e venda.

“(...) a produção do Sítio compõe-se de diversos setores e atividades produtivas tendo um mestre para cada setor, (...). São uma olaria, uma padaria, uma marcenaria, oficina de corte e costura e o trabalho de horticultura e a criação de animais. Há também alguns seto-

res que funcionam como se fossem mais um espaço de trabalho para os jovens e adolescentes que participam da experiência como o serviço de limpeza, o almoxarifado e o posto de vendas, (...).” (Amazonas, 1991:16)

Também os cursos profissionalizantes, oferecidos para os menores nas unidades educativas da FEBEM de São Paulo, são os de “*eletricista instalador, lapidação, solda, enrolamento de motores, marcenaria, serralharia, ajustagem, tornearia.*” (Violante, 1983:77). Esses cursos não eram reconhecidos pelo MEC e, portanto, os menores não recebiam certificação. Dessa forma, estava caracterizada a função maior desse ensino profissional: a de manter o menor ocupado. Para Violante, esses menores têm consciência do valor social das profissões, sabem que o tipo de profissionalização que recebem não os ajudará em nada, porque não são profissões de futuro, como a engenharia, por exemplo. (Idem, p.120)

Essa mesma concepção de educação percebemos em uma outra instituição, qual seja o Centro do Menor João Paulo II – Artesão da Paz, pertencente à Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão, que tentam lutar contra a exclusão social de meninas e meninos de rua de Salvador. Uma de suas ações é o Centro Profissional que tem como meta capacitar, para o mercado de trabalho, as crianças e os adolescentes excluídos das garantias mínimas de cidadania. Oferece cursos, tais como: pintura em cerâmica, manicure, pedicure, corte/costura, pedreiro, eletricista, encanador, vendedor, datilografia, dentre outros. “*O Centro de Educação Profissional foi idealizado para suprir uma das necessidades da comunidade que era a capacitação profissional para adolescentes, a fim de que estes se tornem aptos a desempenhar tarefas que possibilitem sua subsistência econômica.*” (ACOPAMEC, 1997: 27)

A pesquisa de Jamile da Silva (1999) sobre a Fundação Cidade Mãe, instituição governamental, ligada à Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social, da Prefeitura da Cidade do Salvador, chega à mesma conclusão. Silva é enfática ao afirmar que, na Fundação Cidade Mãe de assistência ao “menor marginalizado”, o ensino profissional da microinformática visa somente a formação de digitadores, ficando apenas nas ha-

bilidades básicas dessa “profissão”, que é de aprender a manusear o teclado, a digitar textos, planilhas e alimentar bancos de dados a partir dos respectivos programas Word, Excel e Access.

“No caso específico da FCM, trabalham-se apenas os conhecimentos básicos de microinformática, aplicativos (...) e jogos educacionais com o objetivo de treinar os alunos para o manejo e uso correto do teclado, visando a formação de digitadores – para atender a demanda posta por empresas, (...).” (Silva, 1999:95)

Silva ainda coloca que os “suportes informáticos” em qualquer espaço de aprendizagem (seja escola, instituições assistenciais, empresas que profissionalizam, sindicatos, cooperativas, etc.) não devem ser sub-utilizados, ficando apenas no viés prático, sem nenhuma preocupação com a ecologia do saber. “*O que se desenvolve, na verdade, é uma série de exercícios repetitivos, sem nenhuma articulação com a vida dos sujeitos, para treinar, memorizar e repetir sem questionar, perfil ideal do trabalhador da linha de montagem.*” (Silva, 1999:98)

Mesmo nas associações comunitárias que têm um projeto voltado para atender crianças e adolescentes do bairro, referente à sua profissionalização, nota-se que esta se concretiza pela aprendizagem de ofícios monotécnicos. Em Salvador, são várias as associações comunitárias de bairro que funcionam segundo essa concepção, como por exemplo, a SBRC (Sociedade Beneficente e Recreativa do Calabar) e MLM (Movimento de Libertação da Mulher de São Miguel). A associação do Calabar mantém um programa de geração de renda chamada PROVIDA, que garante a profissionalização de adultos e adolescentes, a partir do ensino de ofícios de carpinteiros, padeiro, marceneiro, etc. No MLM, além de a entidade manter uma escola e uma creche, também tem um projeto chamado de escola pedagógica que visa à profissionalização de meninas, nos ramos de corte e costura e artesanato, e, para os meninos, a marcenaria. (UNICEF, 1992)

“Os núcleos profissionalizantes do PROVIDA são constituídos de carpintaria, padaria e marcenaria e, ao mesmo tempo em que propiciam ocupação para os desempregados, possibilitam a formação profissional de jovens

que não dispõem de nenhum preparo para o mercado de trabalho.” (UNICEF, 1992:48)

“A entidade (MLM) mantém uma escola, uma creche, uma central de costura para mulheres, (...) e uma “escola pedagógica”, constituída de uma marcenaria e de um centro de costura e artesanato para meninas.” (UNICEF, 1992:58)

Já o Projeto Axé mantém parceria com outras instituições que profissionalizam como o SENAC, o SENAI, o SESC, e com sindicatos como o dos panificadores, alocando, para essas entidades, os adolescentes para aprenderem os ofícios de encanador, eletricista, pedreiro, mecânico, cabeleireiro, padeiro, marceneiro, etc. A instituição também mantém duas oficinas de reciclagem de papel e outra de estamparia em tecidos. (UNICEF, 1992:89-90)

Antônio Costa (1987) salienta que a maioria das instituições de assistência ao menor tem, em sua proposta sócio-pedagógica, uma concepção de trabalho alienante, que está mais a serviço do controle social dos grupos marginalizados do que da sua emancipação. Ele propõe que a educação dos menores de rua seja a educação *pelo* trabalho e não a educação *para* o trabalho. A educação para o trabalho visa formar sujeitos a-críticos e alienados em relação ao processo de trabalho da sociedade capitalista, enquanto a educação pelo trabalho tem por objetivo formar o omnilateral: com conhecimento amplo, crítico, compreendendo o *porquê*, o *para quê* e o *para quem* produzir, e consciente de que precisa transformar sempre o seu cotidiano. A educação para o trabalho é apenas uma estratégia das instituições de ocupar o tempo ocioso do menor. Esta, infelizmente, é a prática usual, e é por isso que talvez exista um fracasso na recuperação de meninos e meninas de rua e na rua.

Para melhor compreender essas idéias de Costa, vejamos o que ele diz sobre a educação *para* o trabalho como princípio educativo de controle social do grupo aqui analisado:

“A questão do trabalho para a juventude, para as crianças, para os adolescentes marginalizados é muito polêmica. Sempre que se pensa neles, pensa-se no trabalho. Mas sempre tem-se pensado no trabalho como uma forma de controle social. Muitas vezes nós o vemos,

em micro-unidades de produção, em atividades que vão sendo feitas nas periferias, naquelas práticas que se desenvolvem ali, o seguinte raciocínio básico: “Não vamos deixar esses meninos descerem a rua e ficarem a prontando, nós temos de ocupá-los”. Assim, o trabalho fica sendo uma forma de desviar aquela energia, que poderia ser anti-social, para outra coisa. E essa é a receita básica da polícia, da Secretaria da Segurança, do Clube de Diretores Lojistas (...), de todo mundo que acha que é preciso pôr essa menina para trabalhar. (Costa, 1987:78)

E, sobre a educação *pelo* trabalho, ele diz :

“Na educação “pelo” trabalho, a pessoa não vai aprender “para” trabalhar. Ela vai trabalhar “para” aprender. Aí está o sentido do pelo: não aprender para trabalhar, mas trabalhar para aprender e já produzindo, porque nós, que lidamos com crianças e adolescentes marginalizados, sabemos que o trabalho desses meninos faz parte de uma estratégia de sobrevivência deles e de suas famílias, motivo pelo qual esse processo não pode se desenvolver sem ser produtivo.” (Costa, 1987:77)

Considerações Finais

A partir dessas análises, fica fácil compreender o imaginário atual dos pais da classe trabalhadora, sobre a importância do ensino de um ofício para o filho, como forma de não vê-lo na vadiagem. É corriqueiro, nos lugares mais humildes, encontrar mães e pais em busca de um trabalho para os filhos na condição de aprendizes, nas oficinas de automóveis, marcenarias, dentre outras, como forma de ocupar o tempo “ocioso” do menino e, ao mesmo tempo, inseri-lo na aprendizagem de um ofício, como garantia de sobrevivência futura. E é a partir desse pensar dos pais, mais a necessidade de sobrevivência, que os meninos são levados a abandonar a escola. Muitos deles que trabalham em oficinas como aprendizes são explorados pelos “mestres de Ofícios”, com jornada de trabalho superior, às vezes, a oito horas e sem proteção legal (já que não são empregados). Exercem funções de alta insalubridade e com pouco ganhos, já que os donos das oficinas

não lhes pagam salários e/ou não têm qualquer obrigação de remunerá-los seja lá com que for.

Uma boa parte da sociedade acredita que a vadiagem de crianças e adolescentes se deve, primeiro, à irresponsabilidade dos pais ao não dar-lhes uma educação doméstica (como se a pobreza e a malandragem fossem uma questão de educação); outras vezes, as mães são culpadas por parir demasiadamente (como se elas tivessem tido o direito ao planejamento familiar consciente); ou ainda é apontada a ausência de um ofício, como razão por não estarem empregados (como se ser/estar malandro fosse uma mera falta de profissionalização e o mercado de trabalho estivesse com uma grande oferta de emprego para todos e bastasse estar qualificado para estar empregado). Isto tudo é uma grande falácia de quem pensa assim, pois não está levando em consideração (consciente ou inconscientemente) as condições sociais de pauperismo que o sistema capitalista impôs a toda a classe trabalhadora.

Vimos que as instituições analisadas têm por objetivo devolver aos menores marginalizados tanto a cidadania perdida, como uma nova perspectiva de vida, porém nem sempre conseguem, porque a ação termina sendo compensatória, revelando no seu âmago o assistencialismo, tão prejudicial em toda e qualquer proposta dita de mudança individual e social dos grupos marginalizados, posto que o assistencialismo são apenas migalhas de políticas governamentais (funciona, ideologicamente, para mostrar governos preocupados com as questões sociais) e não consegue eliminar a pobreza; pelo contrário, perpetua e só serve para manter o poder de uma classe social sobre a outra. Essas ações, voltadas para as crianças e os adolescentes de rua, geralmente se manifestam com a doação de uma bolsa-auxílio, roupas, alimentos, vale-transportes, dormidas temporárias, dentre outras. É bom lembrar que os menores na/de rua que não estão vinculados a instituições assistenciais, estão totalmente desprotegidos. E há ainda os casos em que o adolescente, chegando à maioridade (estabelecido pelo estatuto da criança e do adolescente), perde toda a proteção assistencialista e retorna ou continua no mundo marginal.

Quanto à educação que é oferecida, precisa ser repensada urgentemente, principalmente a

educação profissional, baseada no ensino de velhos ofícios sem nenhum vínculo com o mercado de trabalho. É claro que o problema não é só esse, pois não se pode apenas pensar em formar o indivíduo para o mercado, mas, sim para o mundo social como um todo, assim como não se pode vincular a educação ao modo de produção, pois deste modo se estaria (re)valorizando a teoria do capital humano. Mas, diante disso, não se justifica ensinar ofícios de sapateiro, marceneiro, costureira, etc., se não vierem acompanhados do ensino do processo produtivo como um todo (da produção à comercialização do produto, e, mais, a incorporação da teoria e o manejo das novas tecnologia em relação àquele “ofício”), para que o indivíduo que aprende possa ter outras possibilidades de sobrevivência no conturbado mercado de trabalho.

Os ofícios ensinados pelas instituições, sejam elas governamentais ou não, precisam ser um instrumento de aprendizagem das habilidades básicas, tanto manuais quanto cognitivas, preparando os adolescentes para a contínua qualificação até a profissionalização mais ampla. Sabemos que mesmo uma relativa compreensão dos processos teóricos, técnicos e produtivos de uma determinada profissão, bem como de outros conhecimentos, não é suficiente para que o adolescente seja inserido no mercado de trabalho, mas, com certeza, ele poderá concorrer no mesmo nível dos outros jovens trabalhadores.

A inserção desses jovens no mercado de trabalho passa pela escolarização geral e profissional de qualidade, para que ele adquira autonomia, iniciativa e criticidade e possa desenvolver sua “*capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.*” (Gramsci, 1991:18). O mercado formal de emprego está a exigir pessoas com novas qualificações, fundamentadas nas novas tecnologias e novas relações de trabalho, porque o emprego tornou-se uma mercadoria escassa e os poucos existentes determinam que o trabalhador tenha uma qualificação razoável e continuada. E até mesmo para que ele se estabeleça como autônomo é necessário não apenas espírito empreendedor, mas conhecimento das técnicas de administração, de contabilidade, etc.

Tracy Picanço (1993) reconhece que só uma educação geral e profissional seria o caminho exato para a formação do trabalhador, na concepção de homem integral. As novas exigências do mercado de trabalho requerem indivíduos competentes, que compreendam as etapas do processo produtivo. Cabe à educação fornecer-lhes uma nova visão de mundo e de homem, uma maior compreensão da função social do trabalho físico e intelectual, bem como a moderna base científica. Esse tipo de educação começaria por uma escolarização básica e integral para todas as crianças e adolescentes. Nessa educação, os planos físicos, intelectuais, artísticos, históricos e profissionais estariam sincronizados, e o conteúdo do trabalho seria o princípio educativo que iria viabilizar estes planos.

A concepção educativa que possibilitaria aos adolescentes “em situação de risco” a apreensão de um conhecimento intelectual, físico e manual, talvez fosse a politecnia, que tem como elemento integralizador o trabalho-educação, enquanto ação anuladora da dicotomia, da dualidade e do elitismo educacional. Ela rompe com a monotecnia profissional e com a monotonia do processo de ensino, porque tem como princípio educativo o trabalho, tão defendido por Gramsci. Para Lucí-

lia Machado (1992:11-21), a Politecnia⁷ é a passagem do conhecimento empírico para o investigativo, crítico e criativo e significa a compreensão da ciência moderna em seus aspectos teóricos e práticos, e se organiza a partir da “*reestruturação do ensino básico e da formação básica nos cursos que profissionalizam*”, sendo o trabalho o “*conteúdo da unificação educacional*”, que permite que os conhecimentos sejam “*concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico*” sem, no entanto, esquecer de inserir nesse contexto educacional, “*questões postas pelo cotidiano social.*”

Esta seria a forma mais justa e eficiente de educação profissional para os adolescentes “em situação de risco social”. É preciso, portanto, que as instituições de assistência ao “menor” coloque em prática o que reza o Estatuto da Criança e do Adolescente, em relação à necessidade de se levar em consideração, quando do ensino profissional, as demandas do mercado de trabalho. O Estatuto é claro no Artigo 69, inciso II, quando diz: “o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: (...) Capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.”

AUTOR

O autor é pedagogo pela UNEB, especialista em educação pela UNEB, mestrando em educação pela UFBA, e professor da UNIBAHA. E-mail: santoantonyo@ig.com.br

NOTAS

¹ Existem basicamente duas categorias para classificar as condições dos “menores marginalizados”, são elas: crianças e adolescentes de rua, que são aqueles que fazem da rua sua moradia diária e que cortam todo e qualquer laço com os seus familiares; e crianças adolescentes em situação de rua, que buscam o seu sustento e o da sua família na rua, mas, à noite ou algum dia da semana, retornam, nunca ficando muito tempo ausentes de sua casa. Quem fala sobre estes conceitos é UNICEF (1991); Carvalho (1993) e Rocca (1997).

² Os termos “menor” e “marginalização” estão sendo empregados, neste texto, para designar as condições

subumanas de indigência e discriminação social, em que vivem os meninos e meninas de rua. Aposso-me do conceito utilizado por Angela Sirgado (1980:49), quando diz que marginalização designa “*as condições particulares em que se encontram certas categorias da classe trabalhadora – as de baixa renda – em função do modo de sua inserção no sistema produtivo*”

³ Ver trabalho de CARVALHO, Inaiá M.M. & ALMEIDA, Fernanda G. *Crianças e Adolescentes no Mercado de Trabalho de Salvador*. Ministério do Trabalho. Delegacia Regional do Trabalho, Bahia, 1994; BARROS, Ricardo Paes de. & MENDONÇA, Rosane

S. Pinto. As conseqüências da Pobreza sobre a Infância e a Adolescência. In: *O Trabalho e a Rua: As Crianças e Adolescentes no Brasil Urbano dos Anos 80*. FLACSO/UNICEF. São Paulo, 2ª ed., Cortez, 1996, pp. 48-55.

⁴ FOLIET, Joseph . *O povo e a Cultura* . Rio de Janeiro: Florense, 1ª ed., 1968. Faz uma diferenciação entre ofícios que instruem e os que não instruem. O primeiro visa à aprendizagem de um determinado ofício e o desenvolvimento da reflexão, das habilidades, das capacidades do aprendiz para que ele seja um futuro mestre. O segundo requer apenas a aquisição das habilidades manuais, com um certo grau de responsabilidade, pois a sua execução depende muito mais da força física do que da psíquica.

⁵ Aprendiz significa aquele que aprende um ofício manual e técnico. Esse termo (que derivou a palavra aprendizagem) ficou carregado de preconceito porque só quem aprendia um ofício eram os filhos da classe trabalhadora. Sobre este comentário, ler: DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da Aprendizagem: Revendo

Conceitos e Posições. In: SOUZA, Clarilza Prado de. (org.). *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 4ª ed., 1995.

⁶ Segundo Caio Prado Júnior (1994), os escravos de serviços eram aqueles escravos artífices que detinham um certo saber sobre determinado ofício e que eram alugados pelo seu senhor aos mestres. Geralmente, estes escravos executavam atividades braçais que requeriam especialização, como no caso, certos ofícios, como a olaria, ferraria, etc. Sobre isso, Prado Júnior diz que “*existiam mesmo escravos educados e preparados especialmente para este fim*”. (p. 107)

⁷ Concepção pedagógica marxista que tem por objetivo a formação do omnilateral, capaz de compreender não só as etapas do processo produtivo, mas os embates ideológicos e contradições que perpassam a sociedade capitalista. Para uma análise mais acurada sobre a concepção politécnica de educação, ler: MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1991.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOPAMEC – Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão. Em Favor das Crianças. In: *X da Questão*, Ano I, nº 0, Salvador/Ba – UFBA/UNICEF, 1997.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. *Meninos e meninas de rua: um estudo sobre suas representações em relação à Escola e ao Trabalho*. Salvador, Dissertação de Mestrado/UFBA, 1997.

AMAZONAS, Uilma R. M. *O Significado de uma Alternativa Educacional envolvendo Educação e Trabalho: Um Estudo do Sítio do Menor Trabalhador, em Itabuna*. Dissertação de Mestrado, UFBA, Salvador, 1991.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. Os meninos de rua e a questão da cidadania. *Revista da FAEEBA*, Salvador, ano 2, n.º 02, jul/dez 1993.

_____. *O Rango e a Utopia: história oral de vida das famílias dos meninos de rua*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Tese de Doutorado, 1998.

BAHIA, Secretaria do Trabalho e Ação Social. FUNDAÇÃO da Criança e do Adolescentes. *Programa de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua*. s.n.t.

BAHIA. Suas crianças e adolescentes – o que está acontecendo? UNICEF/CBIA/MAS, Salvador, 1991

BAHIA. Suas crianças e adolescentes – o que está sendo feito. UNICEF/CBIA/MAS, Salvador, 1992.

CARVALHO, Marco Antonio C. de. Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise de prática. In: GROSSI, Esther Pilar e Jussara Bordin (org.), *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2 ed. 1993.

- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. FEBEM, MG e a proposta da educação pelo trabalho. In: RIBEIRO, Ivete., BARBOSA, Maria de Lourdes V. A. (orgs.). *Menor e Sociedade Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1987.
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandro e heróis – Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 6º ed., 1997.
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 13/07/90 – Brasília: EGBA, Ed. Gráfica da Bahia, SETRAS, Bahia.
- FRAGA FILHO, Walter. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*, Salvador: HUCITEC-EDUFBA, Estudos Históricos, 1996.
- FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. *O Ensino de Ofício Manufatureiro Dirigido aos Menores Abandonados: Brasil 1870-1930*. São Paulo. PUC/SP. Dissertação de Mestrado, 1988.
- FRONTANA, Isabel C. R. da Cunha. *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª ed. 1991.
- LA ROCCA quer o Axé no poder público. *Correio da Bahia*, Salvador, Caderno de Reportagens, Arte e Lazer, p. 8, 20 jun. 1993.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. *Revista da FAEBA*, Salvador, UNEB, Vol. 1, n.º 1 jan/jun 1992.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, 2ª ed. Cortez: Autores Associados, 1991.
- _____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília e NEVES, Magda (orgs). *Trabalho e Educação*. Campinas: Papiros, CEDES, ANDE, ANPED, 1992.
- MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. *Casa Pia Colégio dos Órfãos de São Joaquim*. Salvador, Secretaria da Cultura e Turismo, Coleção Apoio, 1999.
- MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Bahia: A cidade do Salvador e seu mercado no século XIX*. São Paulo: HUCITEC; Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1978.
- PICANÇO, Iracy Silva. Trabalho e educação: um desafio comprometido. *Revista Educação em Questão*. Natal, RN, nº 1, v.5, jan./jun., 1993.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 41ª ed., 1994.
- RIBEIRO, Ivete. Sociedade e família no Brasil contemporâneo: de que menor falamos? In: RIBEIRO, Ivete., BARBOSA, Maria de Lourdes V. A. (orgs.). *Menor e sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1987.
- SÁ, Celso Pereira. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SETE milhões de crianças e adolescentes vivem nas ruas. *A Tarde*, Salvador, 2 dez. 1993, caderno 1, p. 3.
- SILVA, Jamile Borges da. *O significado social da escola, do trabalho e da tecnologia para adolescentes em situação de cidadania: um estudo de caso sobre a Fundação Cidade Mãe*. Dissertação de Mestrado, UFBA, Salvador, 1999.

SIRGADO, Angela Pino. Uma pedagogia para o menor “marginalizado”. *Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, nº 5, jan., 1980.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

ZYLBERSTAJN, Hélio. *A mulher e o menor na força de trabalho*. São Paulo: Nobel, 1985.

A MODERNIZAÇÃO DO ESTADO LATINOAMERICANO – ANOS NOVENTA: APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Margarita Victoria Rodríguez

Professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO

Este artigo visa apresentar algumas reflexões sobre sociedade e educação, pensadas a partir das reformas econômicas e políticas dos Estados Latino-americanos, durante a década de 90, e suas implicações nas condições de vida dos habitantes da região. Destaca, especialmente, as mudanças dos discursos oficiais, conforme interesses e projetos impostos pelos organismos internacionais.

Palavras-chave: Educação - Estado - Política Educacional - Exclusão Social.

ABSTRACT

The modernization of the Latin-American states - decade of 90: deepening of the social inequalities

This article intends to present some reflections about society and education elaborated starting from Latin-American States' economic and political reforms during the decade of 90 and its implications for the conditions of the inhabitants of the region. Especially highlighting the changes of the official speeches according to the interests and projects imposed by the international organisms.

Key words: Education - State - Educational Politic - Social Exclusion.

A maior parte dos países da América Latina, durante a década de 80 e início dos anos 90, implementou reformas estruturais, no sentido de transformar o papel do Estado, aprofundando a intervenção direta na economia¹ e adotando políticas sociais de caráter compensatório, com o fim das práticas de bem-estar social, que haviam caracterizado os Estados americanos durante as últimas décadas. O Estado passou a assumir uma

ação subsidiária, concentrando suas funções no financiamento, regulação e desenho das políticas sociais, e o setor privado foi ocupando um importante espaço na provisão dos "serviços sociais". A descentralização², a desregulação e a privatização dos serviços sociais foram os instrumentos principais para "melhorar a qualidade das ofertas", mas também representaram um recurso de caráter econômico e político.

Essas transformações, assim como as mudanças experimentadas pela economia mundial, configuraram um novo cenário, caracterizado pelos processos de globalização, privatização, liberalização econômica e democratização. As reformas comerciais e financeiras implicaram a eliminação das barreiras ao comércio internacional, ampliando a abertura dos mercados financeiros, e gerando uma forte entrada de capitais externos. No entanto, a rápida globalização dos mercados de capitais não contou com mecanismos de regulação financeira, aprofundando a dependência de algumas economias, no que diz respeito à dívida externa de curto prazo e dos empréstimos de alto risco. A volatilidade deste tipo de capitais foi o detonador da crise asiática, que logo se estendeu à Rússia e, mais recentemente, ao Brasil. A crise financeira internacional tem forçado os países a adotar políticas de ajuste recessivo, afetando, significativamente, o mercado de trabalho, “o progresso social” e o desenvolvimento econômico.

As reformas educacionais no contexto das crises. O retorno do otimismo pedagógico?

As mudanças na economia, a partir da transformação e do aprofundamento do capitalismo globalizado, levaram muitos intelectuais, lideranças políticas e os próprios organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento etc.) a perceber o avanço das comunicações e dos meios de transporte como uma “nova era”. A tecnologia é colocada como um “*novo Deus*”, capaz de produzir as revoluções sociais e culturais que o mundo contemporâneo precisa. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser o maior *recurso* disponível para enfrentar a nova “globalização”. A palavra de ordem é **qualificação dos recursos humanos**, “para que os países com economias emergentes consigam enfrentar a competitividade global, sendo necessário gigantesco investimento em educação, porque a maior riqueza nacional é a mão-de-obra qualificada”.

Assim, o discurso vigente recupera velhos conceitos, tais como “aprendendo a aprender” – característico da escola nova da década de 20 – ,

“eficiência”; “competitividade”; “mão-de-obra qualificada”, conceitos originários da teoria do Capital Humano da década de 50. Essa bateria de vocábulos, muitos deles de origem tecnicista, é contextualizada na chamada “sociedade do conhecimento”, em que os sujeitos são chamados a dominar conhecimentos de processos, ou seja, “aprender como aprender”, porque a sociedade pós-capitalista exige uma educação de caráter continuado (Drucker: 1995). Novamente, cria-se a expectativa de que a qualificação dos recursos humanos resolva os problemas de atraso econômico dos países latino-americanos.

A década de 90 é patrimônio dos analistas de origem econômica. São os intelectuais responsáveis por definir as *novas diretrizes de desenvolvimento para os países emergentes*. Com efeito, falam de um desenvolvimento sustentável, produto das transformações econômicas e sociais. Asseguram que os sistemas educativos nacionais não estão adequados às novas exigências do mercado. Portanto, são priorizadas profundas reformas na estrutura dos sistemas educativos, para formar “sujeitos com condutas flexíveis e pragmáticas que se adaptem às exigências do mundo do trabalho”. Enfim, coloca-se ênfase na formação e capacitação integral dos futuros trabalhadores, privilegiando noções de cooperação e autonomia, para a manipulação das novas tecnologias.

Com efeito, apoiados nas teses neoliberais³, os países da região iniciam um processo de reformas de seus sistemas educativos, visando responder às exigências tanto do Banco Mundial, quanto do Fundo Monetário Internacional.

A educação, considerada agora como um “serviço” a mais, pode ser vendida e comprada como uma mercadoria. O papel do Estado, em matéria da educação, sofre uma redefinição: alguns setores consideraram que este só deve:

“(...) oferecer no máximo uma rede de seguridade social por baixo da qual nenhum cidadão deveria cair; mas esta rede tem certas características que mudam segundo as diversas posições dentro desta corrente. Para os partidários extremos, o ideal é que os subsídios se concedam aos indivíduos ou famílias e não às instituições. Em educação, isto levaria à abolição do sistema público de ensino e à substi-

tuição por um sistema de bônus que poderiam ser usados no mercado para comprar educação, em combinação com os recursos do indivíduo ou da família. Para outros, a rede estatal deve funcionar só para aqueles grupos que não podem aceder aos serviços do mercado; ou seja, é aceita como meio para assegurar o mínimo necessário para todos; sendo que o sistema de ensino público se destinaria exclusivamente para os setores que não podem comprar sua educação no setor privado. Outros, que têm um maior nível de tolerância ao assistencialismo, admitem a rede estatal, desde que esta intensifique a meritocracia, o investimento individual e a competência; e as burocracias estatais são toleradas sempre que cumpram com estes fins” (Paviglianiti, 1991:21).

Constata-se que a maioria dos países da região implementam amplas reformas educativas, tanto de ordem política quanto administrativo-pedagógica, financiadas com recursos provenientes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Além disso, muitos países desenharam uma política a longo prazo através de planos "decenais" de educação, como é o caso da Colômbia, Peru e Brasil, visando responder às novas demandas do mercado.

Inicia-se, deste modo, um processo de transformação educativa que responde, especialmente, às demandas dos setores produtivos – preparar os sujeitos para o mundo do trabalho –, deixando de lado aspectos fundamentais, como o cultivo da solidariedade, da democracia, da igualdade e a consagração da cidadania.

Porém, a situação educativa da América Latina, no final dos 90, é ainda insatisfatória, se a compararmos com outras regiões de similar desenvolvimento. Apresenta, em 1996, apenas 5,2 anos de escolaridade média da população adulta. Segundo a opinião de especialistas, a região tem um atraso de, aproximadamente, dois anos, no que diz respeito aos outros países de idêntico desenvolvimento. O maior problema detectado é a baixa qualidade da educação, que se manifesta nos índices de repetência⁴, registrando-se péssimos resultados nas provas internacionais de rendimento. Outro problema que os países enfrentam é o baixo nível sócio-econômico, que se vê apro-

fundado na década de 80 e 90, com uma taxa de crescimento relativamente baixa.

Todos os estudos coincidem em assinalar que, durante os anos 80, os sistemas educativos da região privilegiam as políticas de acesso, ampliando a cobertura, especialmente no ensino básico⁵. Essa política de universalização contribuiu para a incorporação de grandes massas ao sistema, fazendo com que a escola atuasse dentro de um contexto extremamente complexo devido à diversidade cultural, social e étnica da população. O grande desafio consiste em melhorar a qualidade do ensino, num espaço de profundas desigualdades sócio-econômicas.

No decorrer dos anos 90 aparece, no discurso das autoridades e organismos internacionais, a preocupação por uma maior “*equidade*” no ensino, que deixa de estar associada ao conceito de igualdade de acesso e igualdade de resultados, e passa a ser entendida como uma forma de ação, que supõe uma melhor e progressiva distribuição dos meios materiais. Ou seja, implica destinar mais recursos, mais tempo de aprendizagem, mais assistência aos “*mais desfavorecidos*”. Porém, ainda que possamos constatar, na região, uma recuperação do gasto em educação durante os anos 90⁶, subsistem grandes problemas que demandam uma maior inversão na área (Cominetti e di Gropello:1994).

Existem notórias diferenças entre os países, no que diz respeito aos gastos em educação anteriores às reformas⁷. Verificamos os casos de Bolívia e Chile, que destinam 4% do produto interno bruto (PIB), enquanto Colômbia, Argentina e México não ultrapassavam 3%. Essas diferenças demonstram os distintos graus de compromisso dos países com suas reformas educacionais. Deve-se destacar que a Bolívia não gasta mais de 40 dólares *per capita* em educação. Entretanto, conforme os últimos dados, o Brasil gastava 76,3 dólares (1990); e, em 1994, o Chile gastava 67,4 dólares; a Colômbia, 44 dólares e o México, 27 dólares.

Tais políticas são instrumentadas de forma indiscriminada, em toda a região; porém, longe de resolverem os problemas estruturais, acentuam a atomização e fragmentação do sistema, colocando em risco a qualidade da oferta educativa. Com efeito, registram-se altos índices de evasão esco-

lar e baixo rendimento do sistema, em seu conjunto. A taxa de repetência na América Latina está entre as mais altas do mundo, registrando-se o índice de 50% na primeira série. De cada cinco alunos da quarta e quinta séries, dois não entendem o que lêem. A maior parte das crianças, de níveis sócio-econômicos baixos, acaba se evadindo do sistema, sem ter conseguido o domínio da leitura e escrita, nem as operações matemáticas fundamentais. A região investe em educação menos que os países desenvolvidos (que, em média, investem 4,6%). Nesse sentido, o nível acadêmico, assim como a garantia dos direitos à educação da população, constituem um grande desafio, tanto para as autoridades quanto para os educadores.

O crescimento sustentável da economia, pobreza e emprego

A abertura dos mercados, na América Latina e no Caribe, coincidiu com a necessidade de ajustar as economias seriamente desequilibradas. Isto levou à adoção de políticas orientadas, primeiro, para a estabilização macroeconômica e, depois, para as mudanças estruturais. Conseqüentemente, produziram-se numerosas reformas legais, visando flexibilizar a “prestação dos serviços” – educação, saúde, etc. – e as relações trabalhistas.

Essas políticas têm originado resultados desastrosos na região. Com efeito, 40% da população latino-americana vivem em condições de pobreza. O surgimento do processo democrático, na década de 80, era esperado pela cidadania como uma alternativa para superar o atraso e o desequilíbrio social. Mas, a consolidação dos regimes democráticos coincidiu com a adoção das chamadas reformas econômicas neoliberais, que implicaram enormes custos sociais, aprofundando o atraso e as desigualdades na sociedade latino-americana.

Assim, por exemplo, o Chile – considerado o paradigma do êxito neoliberal – segundo Atilio Borón (1999), em 1988, após 15 anos de reestruturação econômica, apresentava renda por habitante e salário real dos trabalhadores não superiores ao ano de 1973. Além disso, a taxa média de desemprego, entre 1975 e 1985, foi de 15 por cento, com um pico de 30 por cento, em 1983.

Entre 1970 e 1987, o índice de pobreza aumentou de 17 para 38%, e em 1990 o consumo por habitante estava abaixo do índice alcançado em 1980. Depois de comemorar os “importantes lucros” experimentados pelo salário mínimo urbano do Chile, entre 1990 e 1992, um informe da Comissão Econômica para América Latina y el Caribe (CEPAL) concluiu que o salário recuperou o poder aquisitivo alcançado em 1980. Assim sendo, os 10% mais ricos da população aumentaram sua proporção do ingresso nacional, de 36,2 para 46,8%, entre 1979 e 1988. Entretanto, a metade mais pobre viu reduzidos seus ingressos de 20,4 para 16,8%, no mesmo período.

Do mesmo modo, o México, após uma década de ajustes neoliberais, tem transitado por uma senda de involução sócio-econômica. Segundo dados oficiais, a renda nacional por habitante caiu 12,4%, entre 1980 e 1990. Entre 1982 e 1988, os salários reais diminuíram 40 %, situação que ainda perdura. Por outro lado, o consumo por habitante sofreu uma redução de 7%, entre 1980 e 1990.

Essas políticas de ajuste dos anos 90 não só têm incrementado o número de pobres, como também têm ampliado a distância entre ricos e pobres, verificando-se uma alta concentração da renda e da riqueza em reduzidos grupos sociais. Segundo a CEPAL (1998):

“(...) a pobreza é o maior desafio para as economias de América Latina e o Caribe. Entre 1980 e 1990 piorou a situação sócio-econômica dos habitantes da região, como resultado das crises e as políticas de ajuste, desmontando a maior parte dos progressos obtidos em matéria de redução da pobreza durante os anos 60 e 70. Assim mesmo, a recessão e o ajuste nos anos 80 incrementaram a desigualdade dos ingressos na maior parte da região, e em alguns países 10% da população recebem 40% dos ingressos totais.”

Infelizmente, as perspectivas de futuro para a região não são otimistas. Segundo o último informe da CEPAL, a pobreza deve crescer, em toda a América Latina, até o final deste milênio, devido à recessão econômica mundial. Até 1997, a pobreza estava diminuindo⁸ – comparada à década de 80: 36% das famílias da região foram consideradas pobres em 1997, sendo que o índice

era de 41%, no início da década. O mesmo informe acrescenta que “*vamos acabar os anos 90 com níveis de pobreza próximos aos do início da década*”

A América Latina é extremamente vulnerável às crises econômicas externas devido à sua dependência, situação que contribui para o aumento do desemprego. Por outro lado, a escassa seguridade social, perante qualquer crise, aumenta os indicadores de pobreza.

As reformas⁹ trabalhistas da última década têm aprofundado os índices de pobreza. Apesar das políticas orientadas à promoção do crescimento econômico, o informe da Organização Internacional do Trabalho - OIT, de 1999, assinala que a América Latina observa um crescimento negativo da economia, uma estagnação na geração de emprego formal¹⁰, um incremento da informalidade (trabalho sem carteira assinada) e queda do poder aquisitivo. Estima-se que o desemprego afetará, neste ano, 9,5% da força de trabalho regular na região. Essa percentagem chega a superar as taxas de desemprego registradas, nos anos oitenta, durante a crise da dívida externa, que chegaram a 8,7%.

Com efeito, embora os setores trabalhistas façam uma defesa da estabilidade no emprego e da proteção do trabalhador, os sistemas de proteção social e as reformas não têm conseguido ampliar a sua cobertura e, em alguns casos, sofreram redução. Hoje, continuam excluídos dos benefícios da proteção social muitos trabalhadores informais e camponeses pobres. Assistimos, também, a um crescimento do número de assalariados não registrados que, numa grande proporção, trabalham em condições precárias e sem benefícios sociais. Muitos trabalhadores da região encontram-se presos num círculo vicioso de insegurança econômica, trabalhista e insegurança social.¹¹

Os especialistas da Organização Internacional do Trabalho - OIT consideram que a década de 90 caracterizou-se por sua recuperação econômica – comparada à década de 80 –, sem progresso no mundo do trabalho. Com efeito, entre 1990 e 1998, o *emprego informal*¹² cresceu 10 pontos na região. No início da década de 90, o setor informal da economia absorvia 50% da massa trabalhadora; no final da mesma, passou a empregar 60% da população economicamente ativa.

Esse aumento do desemprego é apontado como uma das principais causas do crescimento da pobreza na América Latina¹³. A falta de emprego atinge mais as famílias pobres, reforçando o processo da desigualdade social, pois 20% da população mais rica têm uma taxa de desemprego um pouco superior a 4%. Entretanto, entre os 20% mais pobres, a taxa de desemprego é superior a 20%. Também observa-se uma redução dos níveis salariais¹⁴, com a população assalariada ganhando menos em valores absolutos que na década de 50. Os salários, nos anos 90, comparados aos da década de 70 são, em média, 20% mais baixos, e 10% menores que no início dos anos 80.

Deste modo, as precárias condições de trabalho e os salários baixos deixam a pobreza nos níveis de 1987. Enfim, nos anos 80, a pobreza estava relacionada com a queda do poder aquisitivo provocada pela inflação. Agora, o problema é a falta de emprego. Os anos 90 são chamados de “*década perdida para o emprego*”, enquanto os anos 80 ficaram conhecidos como “*a década perdida*” devido ao baixo crescimento econômico.

Por outro lado, a precarização do emprego (aumento dos trabalhadores no mercado informal, trabalho temporário, ausência de seguro social etc.), segundo Guy Caire¹⁵, traz graves consequências sociais. O autor afirma que a experiência dos últimos anos demonstrou que, em quase todos os países, têm diminuído as restrições trabalhistas, sem, contudo, favorecer a oferta de empregos. Não se trata apenas de reformas na organização do trabalho, mas de políticas de geração de emprego, de distribuição da renda e estratégias de seguridade social.

Neste novo cenário trabalhista, as mulheres, os jovens e as crianças foram os mais afetados, em comparação com os empregados tradicionais. Segundo o Informe da OIT (1999), a taxa de desemprego feminino chegou a 9,7%. Além disso, a maioria das mulheres (65%) trabalha em atividades de baixa produtividade e baixos ingressos.

O mesmo informe assinala que a população economicamente ativa das áreas urbanas da América Latina e do Caribe chega a 152 milhões de pessoas, das quais, aproximadamente, 38 milhões (equivalentes ao 25%) são jovens entre 15 e 24

anos, e que, em sua imensa maioria, encontram-se sub-empregados ou desocupados.

Por outro lado, uns 20 milhões de crianças latino-americanas, a quinta parte das crianças da região, trabalham¹⁶ para alimentar-se ou ajudar economicamente seus pais, que na maioria dos casos não têm ocupação fixa. A cifra representa 8% dos menores de 14 anos que trabalham, em nível mundial. Este crescimento da mão-de-obra infantil deve-se, em parte, à diminuição da chamada “*inversão social*”, produto do ajuste econômico, assim como a fatores de precariedade do emprego e à perda do poder aquisitivo dos salários reais na América Latina.

Outro fenômeno marcante desta década é o aumento do emprego transitório, o trabalho por projetos. Ou seja, contratam-se profissionais e trabalhadores por tempo determinado, em distintas áreas, para trabalhar em projetos precisos e específicos, conforme as necessidades de cada momento produtivo da empresa.

Os analistas da realidade trabalhista afirmam que o emprego já não é estável, sendo apenas transitório¹⁷. Hoje, as pessoas, antes que emprego, têm empregabilidade, ou seja, a capacidade de conseguir, permanentemente, emprego durante as suas vidas. Em verdade, como o mercado está em constante mudanças, as empresas precisam inovar, para serem mais competitivas. Porém, inovar é muito caro; a saída, então, é o trabalho em projetos, forma de reduzir os custos empresariais.

As receitas para aliviar o custo social: redescobrimo o Estado

O aumento da marginalidade, o desemprego, o crescimento da pobreza, os desequilíbrios econômicos e sociais, produtos das políticas de ajuste, preocupam tanto os governos latino-americanos, quanto os organismos internacionais. Com efeito, o Banco Mundial¹⁸, tem-se referido ao aumento da pobreza, destacando as possíveis conseqüências para a consolidação do sistema democrático da região. Mas isto não significa mudanças na orientação e nos fundamentos das políticas básicas. Este organismo, junto com o Fundo Monetário Internacional, impulsionou e dirigiu os ajustes das economias que universalizaram a “revolução conservadora” no subcontinente.

Este processo de “revolução econômica”, que se iniciou há 20 anos, mudou a realidade de todos os países; porém, o esquema de acumulação originou altos custos sociais. Por um lado, arrasou com o papel social do Estado e rompeu as fronteiras nacionais, mundializando a economia, que assumiu um papel independente com relação ao Estado, reduzindo e esvaziando de poder as administrações políticas. Por outro, o capitalismo assumiu uma conduta selvagem; o mercado começou a liderar os interesses e estruturas sociais, extinguindo as redes sociais de solidariedade, própria do Estado de Bem-Estar, e até o próprio “contrato social”, herdeiro da pós-revolução industrial. Esta situação inquieta os líderes e funcionários do Banco Mundial. Daí, o discurso atual estar orientado a atender a “questão social”. Ou seja, tanto o Banco Mundial quanto o FMI estão demandando, dos governos, a organização de uma rede de contenção social, para aliviar os extremos da pobreza.

As políticas governamentais deverão contemplar o que eles chamam de “*reconstrução do Estado*”. Claro que isto não significa que esses organismos estejam pensando em mudar o caminho da atual “revolução capitalista”. Ao contrário, estão preocupados com os efeitos negativos de um capitalismo que esquece o social. Pretendem, neste sentido, diminuir tais efeitos, “*redescobrimo o Estado*”, como o principal agente de reconstrução do tecido social, a fim de controlar, de certo modo, o capitalismo financeiro de caráter especulativo.

Os organismos internacionais não consideram, por esta razão, incompatíveis as reformas sociais, dentro de uma economia de mercado. Em verdade, sabem muito bem que o Estado benfeitor – impulsionado na Alemanha de Bismarck – foi parte da vida econômica e social da Inglaterra, berço do liberalismo. O capitalismo industrial teve clareza da necessidade de um Estado *provedor*, capaz de manter o equilíbrio entre os capitalistas e a classe operária, aliviando as tensões sociais e aplicando políticas sociais de bem-estar social.

Neste contexto de revisão das velhas e ortodoxas receitas, o Banco Mundial está preocupado

com o “inquietante crescimento dos pobres” no planeta. O mencionado Informe do Banco Mundial (1999) adverte que este ano pode terminar com “1.500 milhões de pessoas na extrema pobreza”. Nesse sentido, assinala um “novo” papel para o Estado, longe da prescindência absoluta apreçada nos anos 80 e 90. Embora a “macroestabilidade, a integração ao mercado”, continuem sendo as diretrizes norteadoras, o banco recomenda “atacar a pobreza”. Para tanto, os programas internacionais de resgate financeiro devem ser mais equilibrados, e “proteger os pobres dos efeitos da crise”. Não se trata, contudo, de “intervencionismo”, devendo os governos continuar com a integração ao mundo globalizado, desenvolvendo políticas para controlar os conflitos sociais e a insegurança, e evitando a deterioração irreversível do bem-estar social dos pobres, como consequência das crises econômicas.

Enfim, as orientações incluem um “*programa de ação para a proteção do pobre em momentos de crise*”. Para tanto, recomendam selecionar políticas de estabilização que persigam objetivos macroeconômicos ao menor custo possível, para os setores mais vulneráveis. Essas políticas deverão reativar o crescimento, e, conseqüentemente, reduzir a pobreza. Durante as crises os governos deverão cortar os gastos, para controlar o déficit das contas correntes; porém, uma vez estabilizada a balança de pagamentos, deverão suavizar a política econômica. Por outro lado, o Banco Mundial propõe estabelecer e reforçar redes de proteção social eficazes para prestar assistência, nos momentos de crise profunda. A atenção deve-se concentrar primeiro nos programas existentes, ampliando programas de obras públicas, proteção trabalhista, e de alimentação para as crianças. Também fazem um apelo à concertação social e política, ou seja consideram que, para proteger os pobres é necessário um adequado apoio político. Deste modo, os organismos pretendem aliviar o custo social das receitas que os países da região vêm aplicando, desde meados dos anos 80, e construir um contexto favorável para o crescimento sustentável.

Necessariamente, os países deverão realizar seus ajustes fiscais, visando proteger os serviços básicos para os pobres. Porém, as políticas fiscais devem proteger o gasto em educação básica e

saúde, evitando cortes nestas áreas. No que diz respeito ao setor rural, os países devem conceder – dentro de suas possibilidades – subsídios nos preços dos alimentos destinados aos pobres.

Considerações finais

Durante as décadas de 80 e 90 aumentaram os índices de pobreza, na maioria dos países da América Latina. As crises das economias regionais têm condicionado o crescimento e o desenvolvimento global. Os setores sociais de baixa renda foram os mais afetados. A pobreza, o desemprego, a inflação, os ajustes econômicos, as privatizações, e a redução das inversões em políticas sociais marcaram o cotidiano da sociedade latino-americana, nos últimos anos.

A “modernização das economias” tem-se dado num contexto latino-americano caracterizado por profundas diferenças regionais em seu desenvolvimento econômico, diferenças que se manifestam tanto entre os países que compõem a região quanto no interior deles. Por exemplo, a Argentina, o Chile e o Uruguai são países que se caracterizam por baixos níveis de pobreza, mortalidade infantil e analfabetismo, denotando uma satisfatória qualidade de vida. Colômbia e México estão colocados num patamar intermediário dos indicadores antes mencionados. Entretanto, Bolívia, Brasil, Peru, Equador, Nicarágua, entre outros, registram altos índices de pobreza, mortalidade infantil e analfabetismo.

Podemos constatar que reformas são aplicadas sem verdadeiros diagnósticos que as justifiquem, sem prever os possíveis limites, alcances e/ou impacto social que causam a descentralização, a privatização e a desregulação dos sistemas educacionais, de saúde, previdência etc. Com efeito, os governos latino-americanos enfrentam a crise econômica do setor público adotando a descentralização, por exemplo, dos serviços educativos – seguindo a tese neoliberal – como uma estratégia para assegurar a melhoria da “qualidade” da educação. Mas isto representa um recurso de caráter econômico e político. O processo de transferência procura envolver a comunidade local na gestão escolar, visando diminuir os gastos do Estado em educação e propiciar uma maior participação do setor privado. Por outro lado, a descen-

tralização permitiu aumentar o controle dos atores sociais vinculados ao setor educativo (professores, família etc.), facilitando a “fiscalização” e contenção dos conflitos setoriais, como resultado do processo de descentralização administrativa.

Também o emprego tem sofrido mudanças, causando sérios problemas sociais. Nesse sentido, é necessário encontrar respostas, de acordo com as conformações históricas e econômicas dos diferentes países. Com efeito, a sociedade latino-americana deve ser capaz de gerar emprego, moradia, alimentação, educação proteção social e ingressos adequados para a sua população, assegurando o verdadeiro exercício da cidadania.

O grande desafio é criar as condições nacionais e internacionais que estimulem o crescimento, dentro de um contexto de igualdade de oportunidades, garantindo o acesso e permanência nos sistemas de educação, saúde etc. A educação, a

saúde e a previdência devem ser direitos de toda a sociedade, e não privilégios de uns poucos. Porém, são imprescindíveis políticas públicas, que atendam não só os setores marginais considerados grupos de risco. Toda a população deve beneficiar-se da redistribuição da renda, e o Estado é o principal responsável.

Celebramos o fato de o Banco Mundial estar preocupado com a questão social, mas advertimos que o “Estado social” proposto está muito longe do papel social, político e econômico necessário para extinguir as desigualdades sociais. Embora os organismos internacionais defendam papel mais ativo do Estado, não deixam de promover e impor políticas de ajuste econômico para os países “emergentes”, provocando consequências desastrosas para a maioria dos cidadãos da América Latina.

NOTAS

¹ As políticas impostas pelos organismos internacionais conduziram os Estados Nacionais a uma intensa privatização das empresas estatais, mas a intervenção dos Estados na vida econômica não diminuiu; ao contrário, o Estado passa a assumir um papel de agente regulador do “livre mercado”, dado que a globalização da economia exige um adequado controle das regras do mercado interno para intensificar sua expansão.

² A descentralização consistiu, fundamentalmente, numa transferência de responsabilidades do governo central para os governos estaduais e municipais. Nesse sentido, a descentralização da educação, na Argentina, iniciou-se durante a ditadura militar em 1978, aprofundando-se em 1992 durante o governo de Carlos Menem. No Brasil, a partir de 1970, começa a descentralização, chegando à sua máxima expressão durante a década de 90. Já no Chile começa em 1981, durante a ditadura de Augusto Pinochet. Colômbia, por sua vez, desenvolve uma forte política descentralizadora a partir de 1991, México, em 1992, Bolívia, em 1994. Em Nicarágua e Peru, este processo é mais recente (Castro Moura e Carnoy: 1997).

³ O Estado é colocado como fator de atraso econômico e social. Portanto, as diretrizes para superar os desvios do Estado de Bem-Estar são a privatização, a descentralização e/ou terceirização dos serviços sociais, entre eles a educação.

⁴ Segundo dados da Unesco (1996) e Cepal (1995), registra-se a seguinte taxa de repetência nas 6 primeiras séries: Chile, 11,2%; México, 18,9%; Argentina, 23,6%; Colômbia, 23,5%; Bolívia, 24,4%; Brasil, 48,1%; e Nicarágua, 47,5%.

⁵ Sobre o tema, ver Gajardo, M. e Andraca, A.M. (1997); Lavín, S. (1995), Mayor, F. (1995) e Naciones Unidas/CEPAL (1995).

⁶ Registra-se, na década de 80, uma notória queda do gasto por aluno no ensino básico, passando de 164 dólares a 118 dólares entre 1980 e 1989.

⁷ Para os países que possuem dados, constatam-se os seguintes percentuais: Argentina, entre 1970 e 1977, gastava 2,6% do PIB, passando, em 1994, a gastar 3,6%. Bolívia, em 1991, destinava 3,1% do PIB e, em 1994, passou para 4,4%. Brasil, em 1990, destinava 4,6%. Chile, em 1980, gastava 4,3% e, em 1994, baixou para 2,8%. Colômbia, em 1991, gastava 2,4% e, em 1994, 3,2%. México gastava 3% do PIB, em 1991, e, em 1994, aumentou para 4,5%. Os dados de Nicarágua são de 1993, informando que em 1993 destinava 4,4% do PIB para educação.

⁸ Segundo os dados da CEPAL, entre 1994 e 1997, apenas três países latino-americanos aumentaram o nível de pobreza: Argentina, México e Venezuela. Na Venezuela a pobreza, em 1997, estava maior que em

1990. O Brasil, que tinha 41% de pobres em 1990, reduziu a taxa para 29%, em 1996. Mas, com a recessão de 1998, a situação tem piorado. O Brasil situa-se dentro do grupo intermediário na escala dos países pobres, junto ao Peru e Chile – segundo a metodologia da CEPAL. Entretanto, Argentina e Uruguai são considerados com baixo nível de pobreza.

⁹ Visando facilitar a adaptação das empresas às novas condições econômicas, introduziram-se reformas constitucionais e da legislação trabalhista, reafirmando os princípios de “liberdade sindical”, assim como a garantia dos “direitos dos trabalhadores para negociar livremente”. As reformas introduzem transformações substanciais na legislação, nas condições dos contratos, na duração e na distribuição das horas de trabalho, que são flexibilizadas.

¹⁰ Na Argentina, segundo os dados do INDEC, o desemprego já alcançou, em setembro de 1999, 14,5%, e os analistas esperam que aumente no mínimo um ponto a mais na medição de outubro. Em São Paulo, segundo o IBGE, a desocupação ultrapassa 20% da população economicamente ativa.

¹¹ Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS, 25% da população de América Latina não têm acesso à saúde. O fato das famílias serem obrigadas a pagar pela assistência à saúde é causa adicional da pobreza. Entre 50 e 60% das prestações dos serviços médicos na América Latina são privados. Na Europa, alcança só 20%. Esta situação contribuiu para incrementar as epidemias de dengue, febre amarela, malária, AIDS, entre outras enfermidades, por falta de atendimento médico.

¹² De cada 100 postos informais, 44 se dão dentro das micro-empresas, e 56 no setor formal residual

¹³ Na Argentina, por exemplo, nos anos 80, a taxa média de desemprego era de 6%; em outubro de 98, chegou a 12,4%. Segundo o Ministério de Trabalho, pela primeira vez na história da Argentina, o país cresceu, mas o desemprego aumentou. Entre 91 e 98, a economia argentina expandiu-se mais de 50%, e o desemprego quase dobrou.

¹⁴ Por exemplo, na Argentina, entre 1950 e 1959, os trabalhadores recebiam, em média, US\$ 1.428 (valor atualizado). Hoje, o salário médio é de US\$ 700. Também nos anos Menem, aumentou o trabalho informal. Em 95, os trabalhadores sem carteira assinada eram cerca de 30,2%. Em 98, a cifra era de 36,6%.

¹⁵ Professor emérito da Universidade de Paris X, Nanterre, especialista em teoria das relações do trabalho, consultor da Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), da OIT, da Comunidade Econômica Européia (CEE) e do Conselho de Europa, Guy Caire é autor de uma dúzia de livros e de mais de 270 artigos sobre sua especialidade (*La Nación*, Buenos Aires, 25/8/99).

¹⁶ Os trabalhos mais comuns das crianças no Brasil são os que se realizam, por exemplo, nos fornos de carvão; no México, em bares e cafés; no Peru, em fabricação de tijolos e lavadouros de ouro; na Colômbia, em mineração; na Venezuela, na indústria do lixo; no Equador, na floricultura; na Argentina, na fabricação de tijolos, e no Chile, na mineração. Na maioria dos casos, a jornada de trabalho é superior aos limites máximos estabelecidos. A média é de 45 horas semanais, e as crianças que assistem à escola dedicam 35 horas semanais a diversas ocupações.

¹⁷ Mario Kutnowski, diretor de Capacitação de KPMG, uma das maiores organizações mundiais de assessores de negócios, auditores e contadores, e que conta com cem mil profissionais em 140 países, inclusive a Argentina, em entrevista ao Jornal *La Nación*, de Buenos Aires, 28/08/99, afirma que "*Hoje, mais que saber muito de uma coisa, importa saber trabalhar de um modo harmônico com outros; mais que saber a fundo uma disciplina em particular, interessa possuir a capacidade de interrelacionar-se com gente de outras disciplinas, de outros ambientes e, inclusive, de outros lugares geográficos*".

¹⁸ Ver Banco Mundial: *Inclusión*, discurso pronunciado na Reunião Anual. Hong Kong. 23/977; *La otra crisis*, discurso diante da Junta de Governadores, Washington, 6/10/98; *Propuesta de un Marco Integral de Desarrollo*, Washington, 1999.

AUTORA

Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP, a autora foi professora visitante no Mestrado em Educação e no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, de 1998 até o início de 2001. Atualmente está na Universidade de Uberaba-MG. E-mail: poroyan@uol.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial*, Washington, 1995
- BANCO MUNDIAL. "Las crisis Macroeconómicas y la Pobreza: mecanismo de transmisión y medidas de resposta". Wassintong, 1999.
- BANCO MUNDIAL. *Discurso pronunciado na Reunião Anual*. Hong Kong. 23/1977.
- BANCO MUNDIAL. *La otra crisis*. Discurso ante la Junta de Gobernadores. Washington, 6/10/98
- BANCO MUNDIAL. *Propuesta de un Marco Integral de Desarrollo*. Washington, 1999.
- BORÓN, A. O fracaso do neoliberalismo. *Revista del Sur*, enero-febrero 1999, N° 87-88.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (varios años). "Estudio Económico de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- _____. (1998) *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Edición 1997, Santiago de Chile.
- _____. (1997) *Panorama Social 1996*, CEPAL/UNICEF, Santiago de Chile.
- COMINETTI, R. e di GROPELLO, E. *El gasto social en América Latina: un examen cuantitativo e cualitativo*", Serie Cuadernos de la CEPAL, n° 80, Santiago de Chile, 1997.
- De MOURA CASTRO, C. e CARNOY, M. (org.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?*. Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, 1997.
- Di GROPELO, E. *Descentralización de la educación en América Latina: Un análisis comparativo*". Série Reforma de política pública, n° 57, Santiago de Chile, Proyecto regional CEPAL/Gobierno de los Países Bajos/ASDI, 1997.
- DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo, Pioneira, 1995.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Informe da décima quarta Reunião Regional Americana*, Lima, agosto de 1999.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Informe da Reunião Anual*, Beluína, 1999.
- PAVIGLIANITI, N. *Neo-conservadurismo y educación*; Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1991.



ESTUDOS

EDUCAÇÃO TRADICIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Luiz Cláudio Renouleau de Carvalho
Professor da Universidade Católica de Brasília

RESUMO

O presente artigo trata de uma reflexão sobre questões associadas ao desenvolvimento do potencial criativo de alunos da escola tradicional, tomando por referencial as conceituações clássicas de educação e pesquisas associadas à questão da criatividade no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação – Escola – Criatividade

ABSTRACT

TRADICIONAL EDUCACION AND CREATIVITY

This paper shows a reflection about questions related to the creative potential development of students from the traditional system of school, referring basically to the classics meanings of education and researches about the creativity in the scholar environment.

Key words: education - school - creativity.

Introdução

É bem possível que nas ciências sociais e humanas a problemática da educação formal seja um dos temas mais estudados, discutidos e, muito provavelmente, pesquisado. E não é para menos, principalmente ao se considerar que a imensa maioria das pessoas freqüenta, já freqüentou ou irá freqüentar uma escola.

Por outro lado, a educação também representa um foco de interesses em função das suas várias e diferenciadas concepções e vertentes filosóficas e teóricas, onde dificilmente encontram-se aspectos convergentes. Ao contrário, as várias concepções são excludentes entre si e não admitem aproximações. Entretanto, dentre essas várias concep-

ções, duas delas se sobressaem: a tradicional e a progressista.

Aparentemente, os princípios que norteiam a escola tradicional parecem ser, pelo menos por enquanto, a coluna de sustentação, a linha mestra do sistema educacional brasileiro.

A concepção de educação subjacente à nova LDB de 20 de dezembro de 1996, pode ser apreendida em seu artigo 2º quando diz que *a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. O segundo parágrafo do artigo 1º afirma que *a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*.

O que haveria de tradicional na elaboração da referida lei? Praticamente tudo! É Durkheim

(1973) quem fornece os elementos que possibilitam tal constatação em duas afirmações encontradas em seu trabalho *Educação e Sociologia*. Inicialmente Durkheim define a educação como sendo:

“(...) a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine” (1973:41).

Um pouco mais adiante, no que pode ser considerada a síntese do seu pensamento afirma que *“(...) o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”* (1973:81).

Não é necessário muito esforço para se notar as relações intrínsecas entre o pensamento de Durkheim e as leis que regem a educação no Brasil. Em nenhum momento, ambas as concepções fazem qualquer referência à possibilidade do novo, da autonomia ou independência intelectual do educando.

Tal fato, entretanto, conduz a uma outra questão. Há, por parte dos professores, que em última instância são os responsáveis diretos pelo ensino, uma concordância com as concepções expostas, seja na forma da lei, seja pelas idéias de Durkheim, e que, conseqüentemente, delineiam sua forma de atuação? A resposta parece ser que sim.

Para corroborar a afirmação, pode-se recorrer a um estudo realizado por Alencar (1993:86) com uma amostra de 230 professores da área urbana e rural onde constata que *“(...) mais de 95% dos professores gostariam que seus alunos fossem obedientes, sinceros, atenciosos, trabalhadores, populares e bem aceitos pelos seus colegas”*. Não foram consideradas importantes, para serem encorajadas, outras características como, por exemplo, independência de pensamento e de julgamento, curiosidade e intuição, todas relacionadas à criatividade.

O problema não é exclusividade brasileira, conforme a psicóloga cubana Mitjás (1995:117)

afirma: *“Os diferentes sistemas educacionais, com algumas exceções, estão estruturados para obter do aluno a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades; não para desenvolver integralmente a personalidade, nem para formar indivíduos criativos.”*

Assim, não há grandes possibilidades de estar incorrendo em erro ao se caracterizar a educação brasileira como eminentemente tradicional, com as questionáveis vantagens e prováveis desvantagens que isso acarreta. E quais seriam as desvantagens?

Em certo sentido elas seriam inúmeras, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento e do comportamento criativo por parte dos alunos. É com o objetivo de demonstrar essas desvantagens, que surgem nas formas de barreiras ou bloqueios ao desenvolvimento da criatividade, que se realiza este trabalho.

Breves considerações sobre a criatividade

Antes de abordar as características do ensino tradicional, faz-se necessário apontar algumas considerações sobre o que é criatividade e algumas de suas características manifestas.

Inicialmente, deve-se salientar que não é objetivo deste trabalho buscar uma concepção única do que é criatividade já que o termo enseja uma gama de conceitos e definições que, apesar de não serem contraditórias ou conflitantes - na realidade, são complementares - indicam linhas de abordagens diferentes quanto ao seu processo. Conforme Alencar (1993:15): *“Muitas são as definições propostas para o termo criatividade”*.

Para facilitar o desenvolvimento do trabalho frente ao tema, deve-se entender criatividade não apenas como a emergência de um produto novo ou original frente ao já existente, mediante a apresentação de respostas incomuns e remotas (Alencar, 1993). A proposta é estender um pouco mais o conceito, no sentido de que ser criativo é elaborar formas próprias de raciocínio, buscar alternativas não necessariamente originais, mas apenas diferentes (ou divergentes) daquelas que estão sendo oferecidas para a resolução de um problema, ou ainda, simplesmente questionar o problema e o já estabelecido.

O motivo para tal proposta é puramente estratégico na medida em que irá permitir estabelecer uma relação mais clara entre o ensino tradicional e seus bloqueios à expressão criativa.

A maioria dos autores e pesquisadores que desenvolvem trabalhos sobre criatividade como, por exemplo, Amabile, Renzulli, Torrance, nos EUA, e Alencar, no Brasil, concordam em vários pontos quanto aos fatores que podem agir como inibidores ou facilitadores da criatividade, e um dos fatores apontados quase que por unanimidade é o meio social, mais especificamente, a família e a escola.

Também pesquisas realizadas com pessoas consideradas criativas, em vários campos de atuação, revelaram que certos traços de personalidade são comuns entre os mais criativos como, por exemplo, a intuição, o pensamento e o julgamento independentes, a espontaneidade, o senso de humor, a tolerância à ambigüidade e o não conformismo (Alencar, 1993). O fato de uma pessoa possuir tais características, sejam todas ou uma parcela delas, não implica, necessariamente, em ser criativa; no entanto, em o sendo, certamente possuirá boa parte delas.

Desta forma, tendo como referencial esses dois aspectos consensuais, isto é, a influência da escola no desenvolvimento do potencial criativo e algumas características de personalidade comuns aos seres criativos, parece ser coerente relacionar o ensino tradicional e as barreiras impostas às possíveis manifestações criativas dos alunos que estão sob seu teto.

Características do ensino tradicional e as barreiras à criatividade

Os aspectos que caracterizam uma abordagem de ensino, seja ela tradicional, humanista ou progressista, não importa, envolvem não apenas uma concepção ampla do que é educação, como também do que é o homem, o mundo, a sociedade, a cultura e o conhecimento. Com base nessas concepções desenvolve-se uma proposta pedagógica e metodológica onde são definidos os conteúdos, os processos de ensino-aprendizagem, as avaliações e as relações professor-aluno.

Este trabalho não pretende analisar a escola tradicional em toda a sua complexidade, pois o

assunto é um tanto extenso. Assim, pretende ater-se apenas aos aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem e às relações entre professor e aluno, já que é o professor o responsável direto pela condução de uma determinada proposta de ensino. Tal pressuposto é adotado por Mitjans (1995:117) ao salientar que: “*Existe consenso, ao menos entre os que se dedicam ao estudo da criatividade, que esta deve ser estimulada e desenvolvida no processo docente.*”

São muitos os trabalhos e pesquisas que apontam certos aspectos que, quando levados em consideração, podem ser favoráveis ao desenvolvimento da criatividade no meio escolar, ou seja, entre os alunos. Dentre os muitos apontados por Betancourt (1996:98), e que serão citados no decorrer do trabalho, está o de estimular o aluno a gerar e desenvolver suas próprias idéias. Uma sugestão aparentemente simples, mas, de execução improvável, quando no âmbito do ensino tradicional. Segundo Mizukami (1986:8) “*O ensino (...) nessa abordagem, está centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.*”

Sobre esse mesmo tópico Garcia (1975:11) afirma que: “*O educando (...) tem um papel secundário, atuando como receptáculo de conteúdos e valores preestabelecidos, alguém que sofre as conseqüências de um processo educacional sem interferir no seu desenrolar e sem possibilidade de questionar a orientação fixada.*”

Como se vê, uma idéia simples de execução improvável, e que o próprio Betancourt (1996:98) comenta, de forma um tanto irônica, ao afirmar que: “*Às vezes encontramos com professores dogmáticos, que crêem ser os deuses da verdade e ensinam os conhecimentos da mesma forma que verdades teológicas. Aqui a criatividade dorme um largo sono (...).*”

Um outro fator assinalado ao favorecimento da criatividade é a possibilidade de uma maior participação e integração entre os alunos ou, segundo Betancourt (idem) criar condições para “*(...) utilizar o processo democrático levando o aluno a participar de vida do grupo.*” Referindo-se ao mesmo assunto, Mitjans (1995:137) alega que se deve “*(...) mobilizar os recursos do grupo*

para promover entre eles um clima emocional efetivo que favoreça o desempenho criativo”.

No entanto, no ensino tradicional, conforme Mizukami (1986:15) “(...) *as relações sociais são quase que praticamente suprimidas e a classe, como conseqüência, permanece intelectual e afetivamente, dependente do professor*”. Tal visão individualista do processo educacional impede os trabalhos de cooperação.

Não se pretende atribuir valores aos muitos aspectos facilitadores do desenvolvimento da criatividade na escola; entretanto, alguns aspectos parecem ter conseqüências mais positivas para o educando quando efetivos. Ao citar os elementos que determinam uma relação criativa entre professor-aluno, Mitjás (1995:135) destaca a necessidade do professor:

“(...) dar liberdade, promovendo disciplina e responsabilidade: permitir ao aluno a independência do pensamento e das ações, oferecer opções e possibilidades reais de experimentar e discordar (...) assumir a responsabilidade das suas ações. Evitar qualquer expressão de autoritarismo e de permissividade nociva.”

Esse é um aspecto importante dada a abrangência da proposta e suas implicações, e, talvez por isso mesmo, a barreira do ensino tradicional parece quase intransponível, pois, de acordo com Garcia (1975:39), “(...) *quando o aluno se sente com ânimo para tomar suas próprias decisões, porque lhe disseram que toda pessoa é dona dos seus atos, que deve ter idéias próprias etc, o peso da instituição desaba sobre ele com força irresistível.*”

À cada situação que possa permitir ou estimular a expressão da criatividade, pode-se encontrar uma ação contrária por parte do ensino tradicional. Para Betancourt (1996), por exemplo, o professor deve estimular, no aluno, o pensamento divergente e esperar dele resultados novos, diferentes ou únicos. No entanto, segundo Mizukami (1986) “(...) *a reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem*”.

Sobre o automatismo, Garcia (1975) faz algumas considerações interessantes ao salientar

que tal procedimento torna-se um fim em detrimento de levar os alunos a pensar, onde o cumprimento das normas e procedimentos tornam-se o corpo e o ensino um mero apêndice.

Há, obviamente, muitos outros pontos que poderiam ser abordados; no entanto, corre-se o risco da repetição exaustiva que, há-se de convir, não seria o mais adequado em um trabalho cuja natureza do tema é a criatividade. Entretanto, uma observação feita, mais uma vez, por Garcia (1975:28) pode resumir todo o significado e extensão do que representa o ensino tradicional frente ao desenvolvimento da criatividade.

“Muito mais importante do que estar voltada para um fim político, ou religioso ou estritamente pedagógico, avulta na educação tradicional, o aspecto de que há uma negação sistemática do presente em detrimento do passado, idealizado, diga-se de passagem, com peso suficiente para inibir a livre expansão da individualidade.”

O ensino tradicional bloqueia mesmo?

A maioria dos resultados obtidos através de pesquisas parecem indicar que a resposta à pergunta acima é sim. A educação tradicional, quando bem aplicada, torna-se um instrumento poderoso para inibir a criatividade.

Não são todas as pesquisas, principalmente, as das áreas humanas, que permitem fazer uma afirmação sem correr o risco de cometer um erro. Entretanto, elas possibilitam vislumbrar certos clarões que podem indicar uma direção.

Em uma revisão de pesquisas realizadas na área da criatividade feita por Horwitz (in: Amabile, 1983), onde procurou estabelecer uma relação entre criatividade e uma educação progressista e tradicional, não foram encontrados resultados que favorecessem à educação tradicional.

Em outro estudo realizado por Haddon e Lytton (in: Amabile, 1983), 200 crianças inglesas da escola primária foram divididas em dois grupos, sendo uma metade de classes formais e a outra de classes informais. Os resultados, após a aplicação de uma variedade de testes de criatividade, indicaram uma superioridade consistente para as crianças das classes informais.

Finalmente, em uma pesquisa desenvolvida por Sullivan (in: Amabile, 1983) onde utilizou quatro testes de criatividade de Guilford, foram encontradas diferenças significativamente superiores, em dois deles, a favor das crianças fora do ensino tradicional.

Assim sendo, boa parte das evidências são favoráveis ao ensino progressista (Amabile, 1983:163). Deve-se salientar, entretanto, que nem todas as pesquisas têm seus resultados apontados para um único lado. Em alguns casos os resultados são inconclusivos, ou indicam para várias direções.

Tal fato, porém, não invalida os resultados obtidos; ao contrário, estimula ainda mais a busca de novos estudos que possibilitem determinar até que ponto uma concepção de educação pode facilitar ou impedir o desenvolvimento da criatividade.

Considerações finais

A existência e a predominância da escola tradicional não são, necessariamente, as quimeras da educação. Existem problemas graves como a ausência de material didático adequado ou o despreparo de uma grande massa de professores, por exemplo. Entretanto, os problemas assinalados são concretos e podem ser resolvidos através de decisões políticas. A educação tradicional talvez não seja um problema, mas, certamente, é causadora de alguns.

É certo que o custo de oportunidade seja um dos fatores que provocam os altos índices de evasão no ensino fundamental. Mas será o único ou principal fator? É certo, também, que as condições sócio-econômicas provocam um número preocupante de repetências nas 4^a e 5^a séries do ensino fundamental. Seriam essas condições os únicos agentes atuando?

São algumas questões que devem ser feitas com maior frequência por aqueles que coordenam a educação no país. O fato é que existem tantos problemas, e em tantas áreas interrelacionadas, que é extremamente difícil encontrar os principais motivos pelos quais a educação vai mal em termos de desempenho dos alunos. Dessa forma, atribuir uma das causas da evasão escolar quase que exclusivamente ao custo de oportuni-

dade, só para citar um caso, é criar uma cortina de fumaça sobre o problema.

Sabe-se que a qualidade do ensino brasileiro não é das melhores e, curiosamente, poucos questionam os motivos para que isso ocorra. Não seria a própria concepção de educação que deveria ser revista?

O problema torna-se mais grave ainda quando se pensa na educação em todas as suas etapas, pois, de acordo com Alencar (1993) “(...) da escola de primeiro grau à universidade tende-se a exigir do aluno, especialmente, a reprodução do conhecimento (...) e ouve-se com frequência uma queixa por parte dos professores, mesmo daquelas que lecionam em universidades, de que os alunos não sabem pensar (...)”.

O professor é o último elo da cadeia do ensino e, provavelmente, o que maior autonomia tem ao desempenhar sua função. Por que, então, não partir dele a iniciativa de mudar os processos de ensino e criar condições para despertar o interesse nos alunos, torná-los mais independentes e, quem sabe, mais criativos?

Uma parte da resposta pode ser encontrada a partir de Luckesi (1992:71), quando faz algumas considerações entre as relações do professor com o seu educando. Segundo Luckesi:

“(...) o professor é o articulador que leva os alunos a adquirirem um modo próprio e original de entender o mundo e a realidade e que, quanto mais elevado é o entendimento do educando acerca da realidade, mais possibilidade ele tem de ser independente. Ou seja, quanto mais alto for o nível da cultura elaborada pelo educando, tanto maior a sua possibilidade de independência frente ao professor, frente às opiniões, as tendências etc. Esse é o objetivo maior da atividade docente: possibilitar que cada educando cresça e assuma uma posição de independência e reciprocidade frente ao professor, o que implicará, obrigatoriamente, em originalidade.”

Tal situação, descrita e considerada como ideal, encontra-se bem distante da realidade. A relação professor-aluno assume um caráter de cumplicidade já que ambos são oriundos de um mesmo sistema educacional, que valoriza o “bom comportamento” e não vê com bons olhos a independência, a originalidade, a crítica. São inter-

pretadas como confronto, subversão. Quando tal fato ocorre por parte do educando, normalmente o professor entende que sua “autoridade” está sendo questionada. E, na realidade, está!

O que deveria ser valorizado, ou seja a reciprocidade, assume características de conflito. Da

mesma forma que o professor ajustou-se ao sistema maior, o educando deve fazê-lo frente ao sistema menor, isto é, o seu professor. Forma-se, assim, uma cadeia de subordinação e mesmice que depende quase que unicamente do professor para ser quebrada.

AUTOR

Luiz Cláudio Renouveau de Carvalho é Psicólogo, Mestre em Educação, Professor da Universidade Católica de Brasília/DF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade*. Brasília, Editora da UnB, 1993.

AMABILE, T. *The social psychology of creativity*. New York, Springer-Verlag, 1983.

BETANCOURT, J. M. *Psicología y creatividad: apuntes e reflexiones*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96*. Congresso Nacional. Brasília, 1996.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 9ª. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1973.

GARCIA, Walter E. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo, McGraw-Hill, 1975.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1986.

MITJÁNS, A . M. *Creatividad, personalidad y educación*. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1995.

A TEORIA DOS FRACTAIS E ETNOPESQUISA / FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?¹

Maria da Conceição A. F. do Sacramento²
Professora da Faculdade Filadélfia de Candeias-Ba

RESUMO

Como a Etnopesquisa enquanto dispositivo de formação pode ser considerada fractal? Como a Etnopesquisa seria princípio de formação para professores práticos reflexivos? Foram essas as questões principais que nortearam as idéias apresentadas neste artigo. A partir dessas questões procuramos analisar e instigar reflexões em relação à Etnopesquisa, utilizando como metáfora a Teoria dos Fractais como meio articulador para essas discussões. Conceitos articulatórios, a exemplo da multirreferencialidade, escuta sensível, reflexão-na-ação, geometria fractal, complexidade, caos, noção de membro etc, foram componentes formadores do artigo. Contudo, o artigo sinaliza a pertinência da Etnopesquisa como princípio de formação para professores práticos reflexivos, explicitando as relevantes e atuais abordagens teóricas e suas implicações em frente ao contexto contemporâneo de Educação.

Palavras-chave: Fractais - Etnopesquisa - Formação dos professores

ABSTRACT

THE FRACTAL THEORY AND ETNORESEARCH/TEACHERS' FORMATION: A POSSIBLE ARTICULATION?

How the etnoresearch while a device of formation can be considered fractal? How the etnoresearch would be principle of formation to practical and reflexive professors? These were the main questions where the presented reflections in this article were based. These questions were the base to analyze and investigate reflections in relation to Etnoresearch, using as a metaphor the Fractal Theory as a Way to articulate these discussions. Ideas as an example of multireference, sensitive listening, action-reflection, fractal geometry, complex situation, chaos, notion of member etc. were components in the formation of the article. Although the article shows the pertinence of Etnoresearch as a way to form practical and reflexive professors, explaining the relevant and nowadays theories and their implications to the context of Education.

Key words: The Fractal - Etnoresearch - Teacher's formation

A teoria dos fractais e o caos

O pesquisador polonês *Benoit Mandelbrot*, pai moderno dos fractais, reforçou a sua teoria com a seguinte proposta:

*“Montanhas não são cones;
Nuvens não são esferas;
Os cães não latem regularmente;
Os raios não caem em linha reta.”*

(In: www2.bot.zaz.com.br/fractalfood/pesquisa_basica.htm, 28/09/00).

Segundo este pesquisador, as formas são tão irregulares que não podem ser analisadas pela geometria euclidiana. Essas formas irregulares são chamadas de fractais.

Benoit Mandelbrot, polonês de nascimento, costuma dizer que tem dificuldade com a Matemática. Isso não seria talvez tão interessante, se ele não fosse considerado o “pai” dos fractais. Entretanto, mais uma vez a “natureza” compen-sou uma carência com uma virtude, dotando-o com uma particular compreensão da Geometria. Assim, tentando resolver seus difíceis problemas matemáticos, esse pesquisador encontrou os fractais.

Apesar de ter realizado alguns trabalhos, sua principal publicação foi o livro “A Geometria Fractal da Natureza”, em 1975, quando teve pouca divulgação. Somente em 1985, com nova publicação desse mesmo livro, essa temática passou a ser considerada com mais relevância.

“Fractais são objetos que apresentam carac-

terísticas como lacunaridade ou irregularidade, auto-similaridade (...) fenômenos não-lineares, complexidade infinita (...) Observando na prática, os fractais podem ser definidos como (...) objetos ou processos irregulares, cujas partes constituintes relacionam-se entre si, sempre modificando os limites formados.”

(In: www2.bot.zaz.com.br/fractalfood/pesquisa_basica.htm, 28/09/00).

Pode-se dizer que esse conceito de fractais está relacionado com o que é observado na prática, ou seja, em ato; portanto é denominado como “Fractal Food”. O termo “food”, aqui empregado, representa o lado dinâmico e criador do universo. Esta definição estabelece um olhar entre a realidade e os conceitos formulados originalmente para o termo fractal, quais sejam, irregularidades, fenômenos não-lineares, auto-similaridade, complexidade infinita.

Segundo Mandelbrot (1982), citado in www2.bot.zaz.com.br/fractalfood/pesquisa_basica.htm, 28/09/00, um fractal pode ser definido de duas maneiras:

- Fractal completamente observável (FCO)
- Fractal incompletamente observável (FIO)

Desse modo, pode-se citar como exemplo de FCO – aquele no qual é possível observar, com clareza, as irregularidades que o constituem – o Triângulo de Sierpinski e a Curva de Kock:

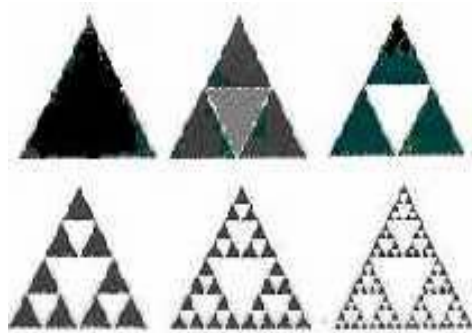


Figura 1 Triângulo de Sierpinski

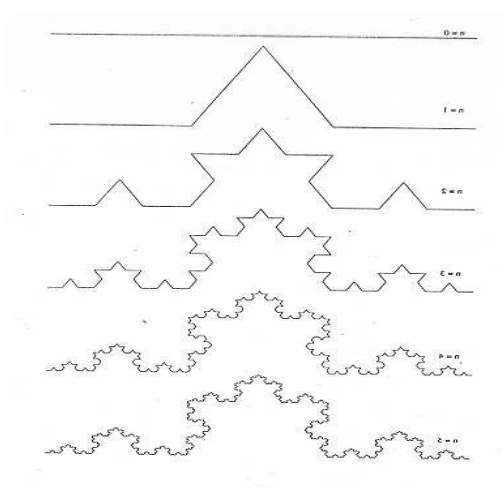


Figura 2 Curva de Kock

O estudo dos fractais, ou estudo da realidade, está ligado à *teoria do caos*, que busca padrões organizados de comportamento e formas dentro de um sistema aparentemente aleatório. Considere-se, então, que “aquelas” irregularidades não são bem como se poderia perceber: sem organização e sem forma. Os fractais são, de certo modo, organizados.

Na mitologia grega, *caos* era o estado não organizado, ou o terrível nada, de onde todas as coisas surgiam. A cosmologia de *Orphic* afirma que *Chronos* (tempo) deu origem a *Ether* e a *Caos*, sendo que este formou um enorme ovo de onde nasceu o paraíso.

De acordo com a *Teogonia* (teo: deus; gonía: origem) de Hesíodo, o *caos* precedeu à origem do mundo e dos deuses; surgimos da desordem.

Tiãmat, a deusa babilônica da matéria primordial, da criatividade e do vazio ou abismo caótico, gosta do seu reino, onde “tudo se mete no caminho de todas as outras coisas”. Ela atravessa a fúria através de “monstros uniformes”, que destroem todos os deuses nascentes com exceção de Marduk, o mais capaz e mais sábio de seus filhos. Numa batalha titânica, ele consegue matá-la, mas não derrotá-la... Mesmo morta, Tiãmat não está derrotada, pois seus poderes criadores são incrivelmente fortes. Marduk precisa encontrar uma maneira de reaproveitar esses poderes de forma produtiva. Ele o faz arrancando seus olhos, cujo sangue “corre como os rios Tigres e Eufrates, e seu ventre, no céu noturno”. Finalmente, ele transforma sua medula em ossos e cria o “homem”.

Assim como a raposa que, não conseguindo apanhar as uvas, disse que elas estavam podres, o bicho homem costuma chamar tudo o que não pode compreender de *caos*. Mas, na verdade, não é bem assim; pode existir ordem numa aparente desordem.

Portanto, percebemos que o universo não é uma simples simetria somente de ordem, monótona e rotinizada que pode ser explicado a partir de leis generalizantes e imutáveis da natureza como pregava o projeto mecanicista, positivista, modernista de Newton.

Segundo Morin (1998), a realidade é complexa, engloba paradoxos e contradições da ordem e da desordem, da parte e do todo, do singular e do plural como elementos fundamentais para a análise científica dos fenômenos.

Assim, *caos e ordem* se misturam, unindo-se para formar uma nova ordem mais complexa assim como os fractais.

Como a Etnopesquisa, como dispositivo de formação, pode ser considerada fractal?

A Etnopesquisa é uma linha de investigação que engloba diversas articulações teóricas e metodológicas não-lineares, auto-similares que partem do cotidiano, das ações cotidianas dos atores sociais, nas quais a narrativa é essencial. Atenta às surpresas, às emergências, ao acontecimento dentro do processo de descrição e interpretação da realidade, é uma prática da pesquisa numa perspectiva diferente da pesquisa quantitativa, de princípios positivistas/modernistas.

Para isso, faz-se necessário que o pesquisador, como ator social, se torne membro no sentido etnometodológico:

“é chamado de membro todo aquele que possui o “domínio da linguagem natural” (Garfinkel, in: Coulon, 1995:112)

“A noção de membro é o fundo do problema. Não utilizamos o termo em referência a uma pessoa. Relaciona-se antes com o domínio da linguagem comum que entendemos da seguinte maneira: afirmamos que os indivíduos, pelo fato de falarem uma linguagem natural, estão de alguma forma envolvidos na produção e apresentação objetivas do saber do senso comum de suas atividades cotidianas como se fossem fenômenos observáveis e suscetíveis de serem relatados (...)” (Garfinkel, in: Coulon, 1995:158)

“Tornar-se membro é filiar-se a um grupo ou instituição, o que requer o domínio progressivo da linguagem institucional comum.” (Coulon, 1995:159)

Diferente das pesquisas de princípios positi-

vistas em que o pesquisador deve se distanciar para poder construir certezas, em que se preconiza o isolamento do objeto para precisão, prescrição, controle das variáveis, nas quais a realidade é objetiva, determinística/estática, a Etnopesquisa utiliza outros meios para interpretar os fenômenos.

Na Etnopesquisa, a perspectiva é de implicação e aproximação com o objeto, de percepção do fenômeno se constituindo em ato, no seu contexto.

Na Etnopesquisa a singularidade não apaga a idéia de pluralidade e a pluralidade não apaga a idéia de unidade.

Segundo Morin (1998), não basta conceber como problema central o da manutenção do caráter relacional todo/partes, singular/plural; há de conceber também a complexidade destas relações:

O todo é mais do que a soma das partes, mas também, emergências, acontecimento, surpresas; o todo é incerto; o todo é conflituoso.

Na Etnopesquisa, a realidade é um todo integrado, e não uma coleção de partes dissociadas, fragmentadas.

A Etnopesquisa, como dizíamos, é fractal, pois ela dialeticamente propicia à compreensão dos paradoxos, das ambivalências, das contradições dos fenômenos, possibilita ver de dentro e não como um mero observador distanciado do objeto:

“Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.”
(Pascal, in: Morin, 1998:255)

Assim, o global é mais do que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional, não como a idéia de universo aristotélico que sugere a finitude, a hierarquia, a inércia ou a idéia mecanicista, simétrica, linear de Newton, segundo a qual o real não é relacional, é fragmentado e obedece a leis naturais deterministas.

Assim, *“uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que o contexto: é o todo organizador de que fazemos parte”*.

É preciso recompor o todo que foi fragmentado através do isolamento de suas partes pelo pa-

radigma modernista segundo o qual o fenômeno, para ser estudado, precisa ser isolado do seu contexto.

Todavia, tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas.

Assim como a realidade social é composta por microssituações, estas macrossituações são endógenas a essas situações, pois, segundo Coulon (1995), é através do exame da ordem microssocial que temos oportunidade de entender os fenômenos macrossociais.

Desse modo, assim como os fractais, nossas atividades sociais cotidianas comportam vários níveis de complexidade e integram dados micro-sociais tanto quanto macrossociais.

Como a Etnopesquisa seria princípio de formação para professores práticos reflexivos?

Segundo Kincheloe (1993), a racionalidade modernista cartesiana-newtoniana procura conceitos mais gerais e axiomas mais compreensíveis, adotando características quantitativas, analisando uma variável de cada vez. Essa visão faz com que os professores tratem a si mesmos e a seus alunos como transmissores e recebedores de informação como andróides. Precisamos pensar na educação de professor não numa perspectiva fragmentária, mutilante, como foi disseminada pelo paradigma modernista, mas numa formação que gire em torno de ligar o geral ao particular e vice-versa, para podermos perceber e pensar sobre nós mesmos e sobre o nosso relacionamento com o mundo.

Por isso, fala-se em pesquisa-ação para os profissionais/práticos em educação, porque esta perspectiva de pesquisa ajuda-os a desvelar as opacidades e suas relações a partir do nível da vida cotidiana. E, para isso, faz-se necessário o exercício da “reflexão-na-ação” (conceito trabalhado por Shön: podemos “refletir-na-ação” sem interrompê-la). Em um “refletir-na-ação”, em um presente-da-ação, um período de tempo variável

com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria que refletir-na-ação valoriza os praticantes que são fortalecidos em poder para mudar a direção da corrente dominante, fazendo uso da evidência em torno deles para construir novas estratégias e mesmo novos objetivos, se eles considerarem isto apropriado.

Enquanto “práticos reflexivos”, não somos práticos inertes, como coloca Sartre, nem tampouco “idiotas culturais”, como tratam os sociólogos eruditos para os quais o ator é um idiota cultural que produz a estabilidade da realidade com alternativas de ações preestabelecidas que lhes são fornecidas pela cultura.

Segundo Garfinkel (In: Coulon, 1995), o ator social não é um ser incapaz de julgamento, o qual se limitaria a reproduzir, como afirmaria Althusser – a escola apenas como AIE - aparelho ideológico do estado. Há emergências, ordem/desordem, organização/resistências, interação, contradição.

Assim, a atividade reflexiva do professor é uma forma de surgimento de consciência, um olhar que caminha para a inseparabilidade do ensino e da pesquisa.

Também Perrenoud ³ (pesquisador ativo de Genebra) reconhece o papel formador da pesquisa, ressaltando a contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação.

Segundo Kincheloe (1993), a prática não reflexiva leva a uma aceitação não crítica e imprudente das práticas pedagógicas opressivas e monorreferenciais.

A Etnopesquisa/Formação – contrariamente às linhas de pesquisa de caráter quantitativo pautadas em mensuração, na qual a relação é reduzida à binária causa/efeito, em variáveis e hipóteses – desempenha uma perspectiva de formação na medida em que, na relação pesquisador/pesquisado, ambos se transformam/formam mutuamente.

Assim, a Etnopesquisa Crítica, na formação de professores/pesquisadores, é de fundamental importância, pois proporciona:

- a formação contínua do professor;
- a formação de professores reflexivos-na-ação

e sobre a ação;

- a contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação;

- formação do processo cognitivo de compreender, interpretar, desvelar o que está oculto, as relações, os etnométodos (procedimentos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo construir suas práticas cotidianas);

- um olhar sobre as semióticas do ensino;

A Etnopesquisa não trata o professor “*de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão*”.

Assim, a pesquisa, como instrumento pedagógico, propicia aos professores tornarem-se mais familiarizados com o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula. Desse modo, requer contextualização dos problemas emergentes da vida cotidiana dos alunos para que os professores percebam as atividades de sala de aula num contexto histórico e cultural mais amplo.

Os professores, ao tornarem-se pesquisadores reflexivos, desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos para os contextos específicos de ensino, contrariamente às perspectivas cartesianas-newtonianas pelos quais, para se estudar um determinado fenômeno, é preciso isolá-lo do seu ambiente natural.

Para isso, é preciso desenvolver a “escuta sensível”, expressão forjada por Barbier (1985), a qual supõe um trabalho sobre si, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro à escuta. Ela exige um tipo de *epoché* (Husserl): uma suspensão não apenas teórica e conceitual, mas também de toda representação imaginária a respeito do mundo, ou seja, propõe-se uma abertura holística. Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerando-o em sua existência dinâmica.

Então, utilizando a Etnopesquisa Crítica, enquanto linha de investigação, aprendemos a bricolar, partindo de articulações teóricas e metodológicas para que possamos nos autorizar a fazer ciência, de forma contrária à tradição positivista, em que o dado não é apenas um dado e, sim, uma construção social.

NOTAS

¹ O presente artigo constitui versão modificada de trabalho apresentado no seminário “Etnopesquisa/pesquisa-ação e Etnopesquisa/formação”, sugerido pelo Professor Roberto Sidnei Macedo da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, realizado no dia 05 de outubro de 2000.

² Especialista em Educação pela Universidade Estadual da Bahia e Professora da Faculdade Filadélfia de Candeias-Ba. E-mail: consinha@zaz.com.br

³ Esta contribuição de Perrenoud encontra-se no livro *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*, de Ivani Fazenda (org.), 1997, p. 116.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995
- BARBOSA, Joaquim (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora UFSCar, 1998.
- _____. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARBIER, René. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*; São Paulo: Editora Cultrix, 1996.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DOLL, Willian E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FAZENDA, Ivani (org.). *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1997/.
- GIDDENS, Anthony & TURNER, Jonathan (orgs.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- GIROUX, Henry. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- KINCHELOE, Joel L. *A Formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e as histórias da sua vida*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- SHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- Para saber mais sobre a temática, visite site dos estudos sobre *Fractais*, coordenado por Dr. Anselmo Spadotto: http://www2.bot.zaz.com.br/fractalfood/pesquisa_basica.htm

ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA ¹

Sylvio de Queirós Mattoso

Diretor Presidente do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento
do Estado da Bahia - CEPED

RESUMO

O tema é tratado dentro da perspectiva do desenvolvimento da memória humana. Apresenta-se o conceito original e o atual de Universidade em sua função de gerar, difundir e proteger o conhecimento e sua memória, atuando também na formação de profissionais. Urge a necessidade de formar engenheiros de idéias criativas e repensar a universidade, lançando mão dos estudos de prospecção tecnológica. Justifica a atuação da universidade também em pesquisa aplicada e a necessidade de existir uma rede de institutos públicos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Conclui sugerindo como definir linhas de pesquisa e estabelece a missão dos institutos de tecnologia públicos, recomendando a parceria entre os dois tipos de instituição.

Palavras-chave: conceito de universidade – conhecimento - linhas de pesquisa - proteção do conhecimento - micro e pequenas empresas - liberdade de pesquisa.

ABSTRACT

Graduate program and research lines in the university

From the viewpoint of the development of the human memory, it is presented the most common understanding of the university aims which now extends from the *group of scholars interested in promoting knowledge* to the formation of professionals for arts, industry and commerce. It urges the need to prepare engineers of creative ideas and to redefine the university. It defends applied research in the university context and recommends a partnership between the university and the technological research and development institutions.

Key words: concept of university – knowledge - research lines - small businesses - research freedom - knowledge protection.

Breve histórico do processo de acúmulo de conhecimento (e a difícil tarefa de comprimir um milhão de anos em dois minutos)

Vamos imaginar que somos nossos antepassados, ainda sem o domínio da linguagem. O pro-

cesso de invenção da *linguagem*, o desenvolvimento e o manejo de sua tecnologia, com certeza, passou pela etapa de definir regras para criar palavras, estabelecer consenso sobre seu significado e como flexioná-las para tornar a transmissão de idéias e a fala compreensíveis.

Foi o passo mais importante dado por nossos ancestrais para cultivar, desenvolver, preservar e transmitir o *conhecimento*, estendendo a *memória*, o que tornou a agricultura, as manufaturas e, posteriormente, a urbanização possíveis. Quanto melhor o domínio da *tecnologia da linguagem*, maior a possibilidade de desenvolver a comunidade. Foram assim criados os fundamentos da história oral.

Imaginemos que alguém, naquela época, tivesse contratado uma equipe para desenvolver uma forma simples de registrar a linguagem e, assim, estender a memória (tecnologia da escrita alfabética) – um processo que passou por sucessivas ampliações. Note-se que a *escrita* simples (ideogramas, hieróglifos, etc.) é uma coisa muito diferente de *alfabeto*: o alfabeto, com poucos sinais e com vogais (essa foi a grande inovação tecnológica que transformou a escrita com sessenta ou mais sinais em alfabeto com apenas 23 sinais), permite representar qualquer palavra, qualquer idéia com fidelidade. Na Grécia antiga, alguns filósofos lamentaram que existisse o alfabeto, pois assim ficou possível preparar discursos e poesias sem espontaneidade. Depois a humanidade não parou mais.

Esse processo, e tudo o que se seguiu, resultou da curiosidade própria de nossa espécie, do espírito indagador que está na criança (que também fomos) e que com frequência era sistematicamente desencorajada pelos mais velhos. Pronto: viajamos por um milhão de anos.

Conceito geral de universidade

No conceito original, universidade (que ganhou extensões muito mais tarde) entendia-se como um conjunto de pessoas de grande erudição interessadas em promover o conhecimento. O conhecimento se promove e se amplia por meio da interação das pessoas (o que inclui o ensino), pela leitura, pelo seu registro e armazenamento em livros e revistas, pela observação e experimentação com o registro dos procedimentos (e metodologia) usados e dos resultados.

Neste ponto temos de distinguir entre *instrução* e *educação*. Estamos convencendo que Instrução é o conhecimento na forma bruta. Por exemplo, saber quais são os países, estados e res-

pectivas capitais de um continente ou de parte dele; ou o nome de diversos animais e plantas: isso é instrução. Educação será entendida como saber o que fazer com a instrução (dados acumulados) adquirida.

Mais tarde o conceito de universidade foi entendido à formação profissional, que não pode descuidar da formação da pessoa.

Na formação universitária, é costume distinguir três fases ou níveis de trabalho: graduação, mestrado e doutorado. Na graduação (primeiro nível) o estudante recebe conhecimentos que lhe permitem desenvolver uma atividade profissional, e se pressupõe que, no processo de aprendizado e na interação aluno/professor, seja despertado o espírito de análise e avaliação da informação (conhecimento) recebida, da experimentação e de dúvidas levantadas, discussão dos resultados, desenvolvendo o espírito crítico. Posteriormente, na fase do mestrado, se treina a observação, coleta, catalogação/organização e interpretação de dados, com uma exposição lógica. A dissertação de mestrado se encarrega de registrar esse conhecimento, discutir a metodologia usada e apresentar conclusões.

Na fase de doutorado, a pessoa deve ler e interagir o suficiente com seu orientador e seus pares para tentar responder a uma dúvida, própria ou não, formulando pressupostos ou hipóteses de trabalho, baseado em farta literatura pertinente ao tema. A esse pressuposto, que marca a posição defendida pelo doutorando, denominamos tese (do grego ΘΕΣΙΣ).

ΘΕΣΙΣ significa ação de pôr em ordem; ação de apresentar uma proposição; posição. Assim, defender uma tese significa investigar a validade de uma idéia ou proposição.

Uma tese pode ser demonstrada inválida ou com fortes limitações pelo próprio autor, mas deve ser aceita como trabalho de tese, mesmo que não atinja o que o doutorando pretendeu no início. Estimula o encontro de outros caminhos.

Junto com o profissional, cabe à universidade formar filósofos, humanistas e cientistas. Consideremos a visão elegante de um pensador brasileiro moderno sobre o cientista.

“Todo cientista é um indagador inveterado, um aventureiro nas trajetórias do desconhecido e um questionador de tudo que vê e ouve.

Investigar com critério aquilo que se vê e ouve é respeitar a si mesmo e a sua própria inteligência. Se alguém não respeita a sua própria inteligência, não pode respeitar aquilo em que acredita. Não deveríamos aceitar nada sem antes realizar uma análise crítica dos fenômenos que observamos.” (A. J. Cury, *Análise da inteligência de Cristo*, São Paulo: Editora Academia da Inteligência, 1999, 232p)

Todos nascemos com espírito de cientista: somos essencialmente indagadores. Porém, o lar, e até a educação escolar, ajuda a destruir o espírito indagador inato em todos nós. A ciência (a escola) conseguiu “*produzir informações e multiplicar as universidades, mas não resolveu a crise de formação de pensadores*”. “*É o mundo das idéias, dos pensamentos, que o ser humano constrói clandestinamente em sua própria mente, e que gera os sonhos, os planos, as aspirações*”. (op. cit.).

Hoje, com o poder de memória dos computadores, precisamos cada vez mais dos engenheiros de idéias criativas e da habilidade de construir o futuro.

“(...) um dos mais importantes papéis da memória não é transformar o homem num repetidor de informações do passado, mas um engenheiro de idéias, um construtor de novos pensamentos. Este segredo da mente humana precisa ser incorporado pelas teorias educacionais.” (op. cit.).

Formação do conhecimento

O conhecimento, que dá origem ao que hoje se convencionou chamar de capital humano, resulta da soma de várias parcelas de natureza diferente. Temos o conhecimento tácito, formado pelas convenções sociais e outras aprendidas espontaneamente e no lar (e até na televisão). Temos o conhecimento adquirido na escola, na experiência do trabalho, nas viagens, na interação com os pares, na sociedade, mais as ferramentas de consulta: a biblioteca e a rede (*Internet*).

A comunidade (indústrias, comércio, governo, família, outros grupamentos) são, evidentemente, fontes de conhecimento.

As transformações, pelas quais tem passado a sociedade, estão se acelerando de tal forma que precisamos reformular o perfil do novo cidadão. Convém, a essa altura, enfatizar:

“Precisamos menos de espectadores passivos e (precisamos) muito mais de pensadores capazes de modificar sua história existencial e social, (isto é, precisamos) de engenheiros de idéias criativas, capazes de superar as ditaduras do preconceito e dos focos de tensão (...) precisamos de poetas da inteligência para desenvolver mais a arte de pensar” (Cury, op. cit.)

Todos temos nossos preconceitos que dificultam o aprendizado e, sobretudo, a geração de novas idéias. Os preconceitos são individuais, ainda que possam sofrer influência de terceiros. A diversidade étnica e cultural tem o mérito de reduzir os preconceitos. Os países mais criativos se caracterizaram, no curso da história, pela diversidade étnica e cultural: Grécia antiga, o Império Romano, os Estados Unidos hoje. Precisamos despertar para esse fato no Brasil.

Temos de estar alertas para as oportunidades, entender o presente, definir onde queremos chegar e o que desejamos ser.

O futuro resulta das decisões e das não-decisões do passado

Por isso a universidade precisa ser repensada para definir o modelo que permitirá à sociedade chegar onde deseja. A prospecção tecnológica permite programar o caminho.

Alguns problemas precisam ser debatidos para que a universidade atinja sua plenitude e se entenda melhor o que vem a ser liberdade de pesquisa. Existem posições fortemente antagônicas sobre o significado de liberdade de pesquisa.

Podemos afirmar que a contratação de serviço tecnológico ou de projeto de pesquisa não contraria a liberdade de pesquisa. Por quê?

- a) os serviços de análise e ensaios fornecem dados cujo uso permite definir linhas ou temas de pesquisa, e cuja existência pede interpretação e verificação das causas (ou origem) dos resultados encontrados;
- b) existem pessoas curiosas que não podem ser descartadas nem esquecidas: há de existir

sempre quem se interesse por investigar um assunto contratado;

- c) a universidade inclui a formação profissional: logo, fica estranho rejeitar o contrato de serviço, que pode abrir fronteiras novas e incluir outros temas de pesquisa;
- d) existe pesquisa científica com finalidade (pesquisa fundamental contratada por empresa ou governo).

Imaginemos alguém, no passado distante, contratando uma pessoa para desenvolver um modo simples de comunicação escrita, com poucos símbolos. Pensemos no impacto social que isso teria.

Voltando ao tema de especialização, mestrado e doutorado, convém ficar claro que mestrado e doutorado não especializam ninguém. São estágios, níveis de formação universitária destinados a explorar desenvolver habilidades humanas e não habilidades profissionais.

O conceito de *Philosophy Doctor - Ph.D.* abrange as características desejadas do futuro doutor. O Ph.D. deve ter interesse diversificado e abrangente. A pessoa candidata ao título de Ph.D. na área de ciências deve mostrar interesse por filosofia, pintura, música e vice-versa. Nesse aspecto convém remeter às universidades inglesas e norte americanas. No conceito de *Philosophy Doctor*, Humanidades permeiam Ciências Exatas e Tecnologia.

Linhas de pesquisa

Vários critérios podem ser usados para escolha ou definição de linhas de pesquisa. As linhas de pesquisa devem abranger um campo amplo. Dentro de cada campo cabem vários temas.

Uma tese costuma, e até deve, levantar problemas novos, o que estimula a pesquisa em ramos não explorados no tema principal escolhido como objetivo da tese. Muita gente tem o hábito de usar a frase “*recomendam-se estudos adicionais...*” em suas teses. Porém, junto com essa frase devem ser especificados, estudos adicionais *sobre o que e onde se poderia chegar* com esses estudos.

A possibilidade de uma tese desembocar em um *produto patenteável* deve ser informada ao candidato. É importante tomar precauções que

permitam patentear o produto da tese (produto ou processo). Faz parte do programa de *proteção ao conhecimento*.

Podemos distinguir grandes grupos de linhas de pesquisa, distribuídas segundo o fato que lhes deu origem:

- pesquisa fundamental com a finalidade de desenvolver conhecimento para empresa ou governopesquisa fundamental, visando equacionar ou propor soluções para problemas da sociedade;
- pesquisa fundamental em temas que estão sendo explorados em outros países;
- pesquisa tecnológica: atividade importante para a obtenção de patente, embora a pesquisa fundamental possa também conduzir a uma patente.

Considerando como os diversos campos de conhecimento se inter-relacionam, há liberdade para valorizar as teses que abrangem duas ou mais áreas de conhecimento e áreas-fronteira.

As linhas de pesquisa, usualmente, são escolhidas em função da existência, na universidade, de orientador ou da possibilidade de encontrar um *orientador* para o assunto proposto pelo pós-graduando.

O pós-graduando deve fazer seu trabalho de tese, e de dissertação de mestrado, na universidade que tiver um professor atuando em sua área de interesse a fim de obter melhor interação. Existe um envolvimento pessoal desejável entre o orientador e o pós-graduando. Um tem de servir de fonte de inspiração intelectual para o outro.

Linhas de pesquisa propriamente ditas – o CEPED

A definição das linhas de pesquisa serão tratadas aqui sob dois pontos de vista: um mais geral, do ponto de vista de uma universidade, e outro específico, considerando o apoio laboratorial disponível no CEPED.

Do ponto de vista mais geral, mesmo com os problemas éticos que levanta, a área de genética pode ser promissora como linha de pesquisa: transgênicos, clonagem, alteração de propriedades (e de comportamento). Essa linha pode ser desenvolvida pela universidade em parceria com entidades como FIOCRUZ e EMBRAPA.

Recursos naturais finitos e recursos renováveis podem estimular linhas de pesquisa coeren-

tes com preocupações atuais da sociedade: controle populacional, meio ambiente, fontes de energia, habitação, entre muitos.

Meio ambiente talvez seja uma das linhas mais promissoras por ser também abrangente, uma vez que permeia um bom número de outras áreas do conhecimento.

Saúde, quando se trata de envelhecimento e os variados aspectos que encerra, tem um charme especial e costuma atrair apoio oficial. As pesquisas nessa área desembocam facilmente em patentes e, se bem tratadas, podem contribuir com recursos (exploração de direitos) para a universidade e para o inventor. O tema interessa também às indústrias farmacêuticas.

Educação e filosofia, pelos motivos expostos no início deste texto.

Certamente cada universidade e cada região terá suas preferências que se adaptarão às necessidades de cada época. Porém, cada linha de pesquisa tem uma face científica e uma face tecnológica. Nenhuma escolha conduzirá a um resultado ou efeito único.

Neste ponto proponho, para reflexão: **a toda ação corresponde um conjunto de reações, não necessariamente iguais nem necessariamente contrárias** (essa proposição está baseada na rede de pescar: quando se mexe em um nó, todos os outros se movimentam).

O CEPED tem um conjunto laboratorial bastante completo e moderno capaz de apoiar uma variedade muito grande de temas de pesquisa. Esse apoio poderá ser proporcionado na forma de prestação de serviço ao pesquisador, que deverá contar com fonte de financiamento para análises e serviços laboratoriais (empresas e/ou agências de fomento - FINEP, CNPq etc.). Excepcionalmente, quando o pesquisador tiver as habilidades e o treinamento para operar o equipamento ele mesmo, então, poderá executar os serviços, respeitados os cronogramas de trabalho em apoio à empresa. De todo modo, o pesquisador necessitará de apoio financeiro para aquisição de material de consumo e outros itens que viabilizem seu trabalho, considerando que o CEPED se mantém com recursos provenientes dos serviços que presta à comunidade (empresa e governo).

Ao repensar a universidade, teremos de situá-la como um dos itens da prospecção tecnológica, a que nos referimos em outra parte deste texto.

Como e por que fazer previsão ou prospecção tecnológica¹

Quem está fazendo prospecção tecnológica? Pelo menos a Alemanha, Austrália, Coreia, Espanha, Estados Unidos, França e Japão já o fazem e chamam esse processo de *Technology Foresight - TF*.² Há trinta (30) anos que esse procedimento é conhecido e adotado no Japão, tendo se estendido posteriormente a outros países. Em essência trata-se de um tipo de planejamento.

A prospecção tecnológica inclui, necessariamente, o estabelecimento de rumos de longo prazo para a universidade. No Brasil, esse tipo de estudo ainda está muito incipiente e limitado a poucas atividades, sem caráter nacional.

Em que princípio se baseia a TF? A TF tem por objetivo modelar o futuro, baseia-se em coleta e avaliação de dados por especialistas, em geral consultores, e confrontação desses dados com as tendências percebidas da sociedade e da economia. Para isso, é preciso definir como se deseja que seja o futuro.

O futuro é modelado em função das necessidades, das descobertas recentes e previsíveis e do nível do conhecimento à época do levantamento de dados. Esse levantamento tem início pela elaboração de um *questionário* distribuído aos especialistas referidos acima.

O questionário tem como *ponto de partida* o que é melhor para o país.

Os especialistas definem os campos em que se aplicará o questionário e a metodologia de sua aplicação. Preparam-se cenários simples de vários futuros possíveis. Determinam-se os tópicos importantes para, em seguida, encaminhá-los a todos os segmentos da sociedade. Os tópicos abrangem ambiente, informação, indústria, ciências da vida, materiais, infra-estrutura, água, envelhecimento da sociedade, segurança, energia e mega tendências do tipo: como se desenvolverão outros países, como evoluirá a população do mundo, que direção tomarão certos povos, cooperação internacional etc.

Deve incluir objetivos como melhorar tecnologias anteriores, proporcionar ou prover “inteligência” para as *micro e pequenas empresas – MPE*, identificação de tecnologias chave (em nosso caso, para a indústria brasileira, orientando a política governamental e informando as empresas sobre os rumos futuros), avaliar a ciência e a tecnologia e a posição industrial e agrícola (do Brasil).

As previsões e opiniões são tabuladas, avaliadas, pactuadas e finalmente implementadas. A avaliação da aplicação é feita por meio de índices de desempenho. A prospecção tecnológica exige que, na elaboração do plano de execução, se tenha a coragem de fazer escolhas entre as quais fortalecer a capacidade tecnológica de um país.

Importantes no processo são a **continuidade** e a **implementação**. “Não basta produzir pérolas: é preciso fabricar os colares”.

Uma recomendação foi incluída nas propostas dos sete palestrantes estrangeiros que apresentaram o método usado para fazer a prospecção tecnológica em seus respectivos países: antes de estabelecer o programa de trabalho resultante do estudo de prospecção tecnológica, há necessidade de se fazer escolhas, de definir prioridades (mas não exclusivas) e que dependam de necessidades adicionais: adoção de uma metodologia, formação de profissionais competentes, formação de cientistas, assim como cultivar a capacidade inovadora da população do país. Uma escolha inadmissível seria desmontar seus centros de pesquisa tecnológica.

Institutos de tecnologia públicos e características desejáveis

MISSÃO - fortalecer a ação do Estado na área de tecnologia, fator inalienável da competitividade de mercado e da unidade nacional, pois atua na eliminação das desigualdades regionais. Características recomendadas para os institutos de pesquisa e desenvolvimento – IP&DT:

- orientados para projeto;
- comprometidos com o controle de qualidade das compras e obras do Estado;
- acesso aos programas de governo para concorrer com outros provedores de tecnologia;
- governo comprometido em contratar projetos de pesquisa nos IP&DT públicos;
- formação de redes de IP&DT, nacional e internacional tendo em vista sinergia;
- aptos a desempenhar função social atendendo às micro e pequenas empresas – MPE – e assegurando-lhes a posse das inovações produzidas (orientação na proteção de marcas e patentes);
- atuação forte na *inteligência tecnológica* (obtenção, sintetização e análise da informação científica e tecnológica, como forma e objetivo de aumentar o nível de conhecimento para fins acadêmicos e para uso na promoção da competitividade e segurança nacional).

Em conclusão, é altamente indicada a parceria firme da universidade com institutos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, uma metodologia ideal para promover o desenvolvimento sócio-econômico do país ou da região. Um estudo de prospecção tecnológica tem as condições de estabelecer o caminho para a colaboração entre a universidade e os IP&DT.

AUTOR

Sylvio de Queirós Mattoso, Diretor Presidente do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento do Estado da Bahia – CEPED, é engenheiro de minas e metalurgista (EPUSP), doutor em ciências - geologia (USP), especializado em beneficiamento de minerais não-metálicos e prospecção geoquímica (USBM e USGS).

NOTAS

¹ Palestra realizada, em 30 de novembro de 2000, no II Seminário de Pesquisa da UNEB, na mesa redonda sobre “A Pesquisa na Humanidade: Critérios para Definição de Linhas”

² Destaques do seminário “*Estudos prospectivos em ciência e tecnologia: experiências internacionais*”, MDIC, MCT, MRE, UnB, FINEP. Brasília 27 e 28/09/2000.

³ Os líderes do estado mínimo mantêm centros públicos de pesquisa tecnológica. São mais de 800 laboratórios públicos de pesquisa nos Estados Unidos. O governo federal da Alemanha conta com uma rede de 45 laboratórios públicos de pesquisa em seus 20 estados (ou *länder*) que compõem o multidisciplinar *Fraunhofer Gesellschaft - FhG*.

Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives?

Yves Lenoir
GRIFE/CRIFPE - Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Ce texte interroge l'idée forte de l'obligation des résultats en éducation qui prévaut dans le monde occidental sous l'angle de l'éthique. Deux questions fondamentales sont débattues: À quelles finalités de l'éducation fait-on appel quand on entend évaluer ses résultats? À quelle forme d'éthique les acteurs travaillant en éducation sont-ils dès lors convoqués? L'auteur répond à la première question par une argumentation qui s'alimente à une analyse des transformations profondes qui marquent les finalités de l'éducation scolaire sous le poids des impératifs économiques liés au phénomène de la mondialisation et d'un néolibéralisme triomphant. Il traite ensuite de l'autre question en confrontant les éthiques de la responsabilité et de la conviction et en montrant leurs limites et leurs dérives potentielles dans le cadre d'une emprise des structures entrepreneuriales. En conclusion, il propose, pour réfléchir à l'obligation des résultats en éducation, de dépasser ces deux conceptions de l'éthique pour retrouver le sens et le respect de la dimension humaine en promouvant une éthique du dialogue, de la communication sociale.

Mots clés: Éthique; éthique de la conviction; éthique de la responsabilité; éthique du dialogue; mondialisation; néolibéralisme; évaluation des résultats.

SUMMARY

In favor of an ethic of the educational results evaluation process: which liabilities between the social requirements and the educational goals?

This article questions the influential idea of accountability, which is dominant in the West from an ethical perspective. In this case, we are referring to the educational system's capacity to realize its mission. Two fundamental questions are tackled: To which educational aim do we refer when we intend to evaluate its results? To which type of ethics are the actors working in the field of education called upon to use? The author answers the first question with an argument that draws upon an analysis of the profound transformations that have changed the objectives of school education under the influ-

ence of economic imperatives, related both to the phenomenon of globalization and to a triumphant neo-liberalism. He tackles the second question by juxtaposing the ethics of responsibility to the ethics of conviction, and by unveiling their limits and potential failures within entrepreneurial frameworks. Finally, in order to ponder on the necessity for accountability in education, the author suggests transcending these two concepts of ethics and rediscovering the meaning of, and respect for, the human dimension through an ethics of dialog and social communication.

Key words - Ethics; ethics of conviction; ethics of responsibility; ethics of dialogue; globalization; neo-liberalism; evaluation of results.

RESUMEN

Para una ética da evaluación de los resultados en la educación: ¿cuales son las compatibilidades entre las esperas sociales y los objetivos educativos?

En este artículo interrogamos, a partir de una posición ética, el concepto prevalente de obligación de obtener resultados en la educación. Planteamos dos interrogaciones esenciales: ¿De cuales finalidades estamos tratando cuando se trata de evaluar los resultados educativos? ¿Cual es la forma de ética que se ofrece a los actores de un sistema educativo? El autor contesta a la primera pregunta en forma de un argumento que tiene sus raíces en un análisis de las profundas transformaciones que afectan las finalidades de la educación escolar bajo los imperativos económicos relacionados al fenómeno de mundialización así que de un neoliberalismo triunfal. El autor trata, después, de la segunda pregunta comparando las éticas de la responsabilidad y de la convicción, demostrando sus límites y potenciales desvíos ideológicos dentro de un contexto de control de parte de las estructuras empresariales. El autor concluye con una propuesta. Se trata de ir más allá de estos dos conceptos éticos con fin de reflexionar sobre la obligación de resultados en la educación, y para redescubrir el sentido y el respecto de la dimensión humana promoviendo una ética del diálogo o de la comunicación social.

Palabras llaves - Ética; ética de la convicción; ética de la responsabilidad; ética del diálogo; mundialización; neoliberalismo; evaluación de los resultados.

RESUMO

Para uma ética da avaliação de resultados em educação: qual a relação entre as expectativas sociais e os objetivos educativos?

Este texto questiona a ideia cristalizada da obrigação de resultados em educação, que prevalece no mundo ocidental, sob o ângulo da ética. Duas questões básicas são debatidas: que finalidades da educação estamos considerando quando decidimos avaliar seus resultados? Para que tipo de ética os atores que trabalham em educação estão convocados? O autor responde à primeira questão com uma argumentação embasada na análise das profundas transformações que marcam as finalidades da educação escolar, sob a pressão dos

imperativos econômicos ligados ao fenômeno da globalização e de um neoliberalismo triunfante. Ele trata, em seguida, da outra questão, confrontando as éticas da responsabilidade e da convicção, mostrando seus limites e suas potenciais conseqüências no contexto de uma influência das estruturas empresariais. Concluindo, ele propõe, para se refletir sobre a obrigação de resultados em educação, que se vá além dessas duas concepções da ética para retomar o sentido e o respeito da dimensão humana, promovendo uma ética do diálogo, da comunicação social.

Palavras-chave: Ética; ética da convicção; ética da responsabilidade; ética do diálogo; globalização; neoliberalismo; avaliação de resultados.

“S’il existe une universalité de l’éthique ce serait [...] le résultat d’une construction par élargissement progressif à partir des singularités des cultures, et non celui d’une déduction, soumission a priori à un empire culturel – fût-il celui de la raison –, qui abolirait toutes frontières sous l’uniformité unidimensionnelle de sa loi” (Atlan, 1986, p. 330).

Introduction *

Dans le contexte des réformes des systèmes d’éducation en cours en Occident, réformes largement portées par l’idéologie néolibérale et par les processus économiques, mais aussi politiques et culturels de mondialisation des marchés (Burbules et Torres, 2000a), il paraît tout à fait “normal” que la question des résultats en éducation émerge comme une préoccupation centrale et qu’elle se soit rapidement posée sous l’angle d’une “obligation de résultats”. Pour répondre aux exigences de ce phénomène global de mondialisation, le discours idéologiquement hégémonique néolibéral met en avant le principe d’excellence (Lenoir, 2000) et il l’accompagne d’autres maîtres mots – le rendement, l’efficacité, l’efficience, les compétences, la flexibilité, la responsabilisation, l’imputation, la performance, la gestion de la qualité, la reddition de comptes, etc. – en vue d’harmoniser les pratiques sociales

avec les impératifs du nouvel échiquier mondial où semble se jouer dorénavant le destin des sociétés. La libéralisation des règles du marché est en train de créer “un espace unique mondial où circulent librement marchandises, capitaux, services et personnes dans une logique de compétitivité universelle” (Fournier, 1997, p. 46). Et cette logique, constate Petrella (1995), concerne “tous les hommes, tous les groupes sociaux institués, toutes les communautés territoriales (villes, régions, États)” (p. 28). Le système scolaire ne pouvait évidemment échapper à cette tendance forte. Comme le relèvent Burbules et Torres (2000b), “la version néolibérale de la globalisation [...] se reflète en éducation en privilégiant, sinon en imposant des politiques particulières sur le plan de l’évaluation, du financement, des normes, de la formation des enseignants, du curriculum, de l’instruction et des examens” (p. 15).

Comme les responsables de ce colloque le soulignent dans leur texte d’orientation, la question de l’obligation des résultats en éducation, qui s’inscrit pleinement, à notre avis, dans la logique néolibérale, n’est pas sans soulever une multitude de questions hautement préoccupantes. Et, parmi toutes celles qu’ils relèvent, la question éthique ressort en filigrane comme une interrogation fondamentale vis-à-vis

* Texte de la communication présentée lors du colloque international sur “L’obligation des résultats en éducation” organisé à Montréal du 4 au 6 octobre 2000 dans le cadre des 13^e Entretiens Jacques-Cartier par le LABRIPROF de l’Université de Montréal et l’Association francophone internationale des directeurs d’établissements scolaires (AFIDES).

d'orientations qui posent l'exigence de résultats comme une évidence fondée sur les nécessités d'un développement économique incontournable, de la responsabilisation accrue et systématique des acteurs sociaux, d'une gestion saine, rationnelle et efficace des organisations et des ressources, dont, bien entendu, les "ressources humaines". Le progrès social serait à ce prix pour les promoteurs d'un nouvel ordre économique du monde!

Adopter l'angle de l'éthique pour questionner l'obligation des résultats en éducation a cet avantage de permettre une prise de distance face à ces soi-disant évidences et orientations présentées comme inévitables, indispensables, obligatoires même, du fait qu'elle scrute les valeurs qui orientent les conduites et les comportements humains. L'objectif que nous poursuivons ici est de montrer, d'un point de vue éthique, la perversité d'un tel discours et ses effets débilissants, aliénants, sur les êtres humains. La négation de l'humain et de son humanité n'aura peut-être jamais dépassé les limites actuelles. Et les processus en cours qui instaurent cette négation n'auront sans doute jamais été aussi doux, raffinés et subtils, d'autant plus qu'ils convoquent les êtres humains à y participer et à être leurs propres fossoyeurs. Pour Bourdieu, comme le relève Wacquant (1996), "quand l'*habitus* affronte le monde social dont il est le produit, il se trouve "comme un poisson dans l'eau", car il ne sent pas le poids de l'eau et il considère le monde dans lequel il vit comme un fait admis" (p. 220). Ou encore, citant Plenel (1985), Bassis (1998) note, en analysant "les coulisses de la transposition", l'existence d'attaches qui marquent le conservatisme social régnant et qui "contribuent à "transformer la contrainte en adhésion. La contrainte ne s'y dévoile qu'exceptionnellement sous son apparence fruste, tant la soumission se niche désormais dans la production prioritaire du consensus", consentement obtenu au prix d'en perdre la raison, à vouloir la mettre obstinément trop en avant" (p. 22). Voyons cela de plus près.

Deux questions centrales animeront cette présentation. Premièrement, à quelles finalités de l'éducation fait-on appel quand on entend évaluer ses résultats? Il nous paraît essentiel, en effet, de

considérer ces finalités en les recontextualisant sur le plan social et sans lesquelles il devient impossible de déterminer et d'évaluer les résultats attendus. Deuxièmement, à quelle forme d'éthique les acteurs œuvrant en éducation sont-ils dès lors convoqués? À la lumière de ces choix de société au regard des finalités de l'éducation, il devient alors concevable de considérer la ou les formes d'éthique qui sont privilégiées et auxquelles les éducateurs sont conviés à adhérer... ou à se soumettre.

Notons au préalable que la notion d'éthique, autrefois strictement réservée au champ de la philosophie, s'est répandue dans toutes les sphères de l'activité humaine et a aujourd'hui droit de cité dans le discours et les pratiques des organisations et des institutions modernes. Pour Enriquez (1993), cet appel constant à l'éthique et la position centrale que celle-ci occupe aujourd'hui comme question capitale relèvent de deux facteurs principaux: il s'agit, d'une part, du "signe d'un malaise profond affectant nos sociétés occidentales et, d'autre part, [d'] une tentative de traitement de ce dernier soit en tentant de transformer le symptôme en signe de guérison, soit en s'efforçant d'en découvrir les racines et les significations" (p. 25). Par exemple, en recherche au Canada, pour des raisons évidentes de dérapages observés et appréhendés, les trois organismes subventionnaires fédéraux ont élaboré un énoncé de politique conjoint portant sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Conseil national d'éthique en recherche chez l'humain, 1998) et les universités canadiennes ont toutes été contraintes, dans le même mouvement, à produire un code d'éthique institutionnel en recherche ou à réviser celui qu'elles possédaient déjà. Ainsi, l'Université de Sherbrooke (1995) a produit le sien où l'éthique a été définie comme "l'énoncé des principes [traitant] de la conduite humaine" (Caillé, Fournier, Larochelle, Lenoir, Malherbe et Marcos, 1995, p. 3). Et elle a constitué, comme tous les autres établissements universitaires canadiens, un Comité d'éthique de la recherche (CER). Dans les organisations publiques et privées, comme dans la société civile plus largement, la question de l'éthique est à l'ordre du jour: on entend développer le sens éthique des

citoyens et des travailleurs au regard de leur patrie, de leurs institutions, de leurs entreprises, etc. Mais s'agit-il là, en réalité, de questions éthiques ou, plus exactement, de questions morales ou, carrément, de manipulations idéologiques¹? Et comment celles-ci, si tel est le cas, en tant que morale ou idéologie, sont-elles traitées et distillées au sein de la société?

Il importe au départ de clairement distinguer entre éthique et morale. Plutôt que d'accepter la définition aussi communément répandue que simpliste du *Petit Robert* (1973), pour qui l'éthique est assimilable à "la science de la morale" et constitue "un art de diriger la conduite" (p. 632), il faut voir dans l'éthique, comme le souligne Etchegoyen (1991), le Groupe de recherche Éthos (1990) et les responsable du code d'éthique en recherche à l'Université de Sherbrooke (Caillé, Fournier, Larochelle, Lenoir, Malherbe et Marcos, 1995), non le recours à un impératif catégorique, normatif, qui relève effectivement de la morale et qui prescrit ce qu'est le "bien" et ce qu'il faut faire pour l'atteindre, ou éviter de faire (dans ce cas, ce qu'il faut faire et ne pas faire est du ressort de la déontologie), mais un impératif hypothétique, c'est-à-dire une réflexion critique sur les valeurs qui prévalent socialement et qui influent sur les pratiques individuelles et collectives, une réflexion qui a pour raison d'être d'orienter la conduite humaine dans un contexte socioculturel donné.

C'est cette dernière conception de l'éthique qui anime notre réflexion sur les résultats de l'éducation et leur obligation.

À quelles finalités de l'éducation fait-on appel quand on entend évaluer ses résultats?

La question des résultats s'inscrit au plus profond d'une mouvance qui caractérise nos sociétés actuelles, convaincues plus que jamais du rôle crucial que doit jouer l'enseignement dans la formation des êtres humains. Mais de quelle formation parle-t-on, car les résultats attendus, sinon prescrits, sont déterminés par les finalités retenues?

De manière à ajuster ces formations aux exigences sociales nouvelles, de plus en plus

imposées par les appétits économiques, les gouvernements occidentaux se sont lancés dans une réforme des curriculums à tous les ordres d'enseignement. Une des lignes de force qui animent ces réformes curriculaires réside dans un bouleversement des fonctions sociales de l'éducation, bien mis en exergue par exemple par les travaux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), par ailleurs solide défenseur d'une économie mondiale de type néolibéral (Lingard, 2000). L'OCDE a entre autres mené auprès des pays membres au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix plusieurs vastes enquêtes sur les indicateurs de rendement et de réussite scolaire, ainsi que sur les indicateurs de l'enseignement (OCDE, 1992, 1997).

Face aux multiples constats de la contestation, sinon de l'effondrement des institutions traditionnelles (l'Église, la famille, etc.), et de l'existence de nombreuses fissures dans les structures qui assuraient la cohésion sociale², la pression s'est accrue de toute part sur le système scolaire pour qu'il rétablisse l'unification de la société. Face à une diversité croissante des cultures et des valeurs qui se côtoient et s'entremêlent, face à une violence sociale qui se propage, face à un affaiblissement notoire des États-nations et à leur retrait progressif des services sociaux (Bourque, Duchastel et Kuzminski, 1997; Beauchemin, Bourque, Duchastel, Boismenu et Noël, 1995; Guiomar, 1990; Jobert, 1995; Ohmae, 1995), face à une explosion des communications, à un changement profond dans la nature du travail, bref, face à une mutation de nos sociétés, à ce que Polanyi (1944) appelle une "grande transformation", l'École semble à certains le dernier rempart, la dernière muraille qui devrait garantir la transmission de la tradition culturelle, alors que, pour d'autres, elle devrait devenir le pont qui assure un passage harmonieux vers un "nouvel homme", un "nouveau citoyen du monde" "qui pourra performer avec compétence dans des contextes sociaux, économiques, politiques et culturels en changement constant" (Popkewitz, 2000, p. 161) et s'insérer adéquatement, dès lors, dans un "nouvel ordre" social, dans une "nouvelle société". Les résultats de l'enquête INES de

l'OCDE (1995) menée dans douze pays afin d'évaluer les attentes du public à l'égard de l'enseignement montrent que si l'enseignement des matières scolaires est toujours considérée, une importance plus grande encore est toutefois accordée à l'inculcation de qualités telles que la confiance en soi, les qualifications et les connaissances requises pour l'obtention d'un emploi, ainsi que l'aptitude à vivre dans une société multiethnique et multiculturelle. Popkewitz (2000) a recours à une fort belle image, celle du "soin des âmes", pour mettre en évidence que les objectifs sociaux ont pris le dessus dans les processus de formation de la jeunesse occidentale. Sans entrer dans la perspective sociohistorique à laquelle il recourt pour montrer que cette nouvelle orientation s'inscrit dans la tradition messianique de la rédemption qui marque l'Occident, et que cette "quête de l'âme" ne constitue en fait que la substitution au sens religieux de l'âme d'une conception de la rationalité moderne qui se fonde sur la perspective individualiste qui caractérise la démocratie libérale et qui promeut un être humain rationnel et actif, Popkewitz remarque que "dans de nombreux pays, les réformes curriculaires sont concernées moins par les contenus spécifiques des matières scolaires que par la production d'un enfant qui puisse "se sentir "chez lui" avec une identité cosmopolite qui incorpore une flexibilité pragmatique et des dispositions à résoudre des problèmes" (p. 171). Martinelli, dès 1979, mais aussi, par exemple, Aronowitz (2000) et Readings (1996) montrent bien que le contrôle des processus socioculturels constitue un mécanisme fondamental dans le développement actuel du modèle néolibéral au sein du phénomène de mondialisation.

Pour aller dans le sens de ce constat, il n'est qu'à retourner à la mission du système scolaire québécois qui sous-tend la réforme en cours des curriculums de l'enseignement primaire et secondaire. Dans l'énoncé de politique (Gouvernement du Québec, 1997), la ministre de l'Éducation de l'époque, madame Marois, octroie trois missions à l'école québécoise: "Instruire, avec une volonté réaffirmée [...]. Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble [...]. Qualifier, selon des voies diverses" (p. 9). Tous les

documents ministériels qui suivront, y inclus le curriculum lui-même (Gouvernement du Québec, 2000), reprendront textuellement ces trois missions introduites dans la Loi de l'instruction publique. Nous ne considérerons ici que les deux premières.

La signification qui est allouée à la notion d'instruction est explicitement celle de "la transmission de la connaissance [afin d'assurer] la formation de l'esprit" (*Ibid.*, p. 9). L'insistance est nettement mise dans la documentation gouvernementale sur ce qu'il est convenu d'appeler les apprentissages de base – lire, écrire, compter (les 3 R anglosaxons) –, au point, entre autres, que l'enseignement des sciences humaines et des sciences de la nature, qui constituent pourtant les matières qui permettent de construire la réalité (Lenoir, 1990, 1991, à paraître), ne sont pas retenues au premier cycle du primaire. Il est intéressant, ici, de relever que cette définition rejoint presque mot à mot celle retenue en France par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (Gouvernement de la France, 1989). Le deuxième paragraphe de cette loi, qui a pour titre "Missions du système éducatif", indique que "l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances" (p. 14). Cependant, il importe de noter que la notion d'instruction est porteuse d'une signification bien différente en Amérique du Nord où elle renvoie effectivement à une stricte transmission de connaissances. En France, dans la conception républicaine, elle véhicule une signification plus riche, ainsi d'ailleurs que le précise – ce que ne fait pas l'énoncé de politique québécois – le texte de la loi française qui nuance beaucoup cette affirmation en l'explicitant immédiatement par l'ajout de ce qui suit dans un autre paragraphe: "L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité" (p. 14). Dans la pensée de Condorcet (Condorcet, 1989a, 1989b) qui marque la conception républicaine de l'École, l'instruction ne peut jamais se réduire à la simple transmission de savoirs. L'instruction est, dans la

lignée des Encyclopédistes, appel à la raison, à une démarche rationnelle, un “instrument de véridiction et non la vérité elle-même” (Sachot, 1996, p. 214). “L’instruction, écrit Sachot, est non pas, comme le veut une expression traditionnelle, la transmission du savoir construit par le savant (même si ce modèle est très présent dans les esprits), mais la participation par les élèves à la fois à cette démarche et à ses résultats” (p. 215).

Par ailleurs, puisque le développement des compétences sociales est en voie de devenir plus important que celui des compétences cognitives, semble-t-il, dans les enseignements primaire et secondaire, il n’est pas étonnant que le ministère de l’Éducation du Québec ait retenu, à côté de l’instruction et de la qualification, la socialisation comme la deuxième des trois missions de l’école. Face à la notion de socialisation, il faut se demander si elle ne peut se confondre à celle d’éducation, entendue selon la définition que Durkheim en a donnée en 1922, d’autant plus que le mot “éducation” a été exclu du discours ministériel dans le cadre de la réforme en cours. Pour Durkheim, rappelons-le, “l’éducation est l’action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l’enfant un certain nombre d’états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné” (p. 41). Immédiatement à la suite de cette définition à forte résonance sociale déterministe, Durkheim précise qu’il résulte de cette définition “que l’éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération” (*Ibid.*, p. 41). Et il ajoute, quelques lignes plus loin, que le développement d’un système d’idées formées de sentiments et d’habitudes propres à la collectivité, “telles [...] les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales et professionnelles, les opinions collectives de toute sorte” (*Ibid.*, p. 41) constitue l’être social. Et “constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l’éducation” (*Ibid.*, p. 41).

À cet égard, Condorcet (1989a) adopte une position bien différente quant à la conception de

l’éducation. Si l’éducation, prise dans toute son étendue, embrasse tout l’être et agit sur l’ensemble de ses dimensions (intellectuelles, morales, physiques), la liberté qui en résulterait ne serait qu’illusoire “si la société s’emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu’elles doivent croire. Celui qui en entrant dans la société y porte des opinions que son éducation lui a données, n’est plus un homme libre; il est l’esclave de ses maîtres, et ses fers sont d’autant plus difficiles à rompre, que lui-même ne les sent pas, et qu’il croit obéir à sa raison, quand il ne fait que se soumettre à celle d’un autre. [...] Les préjugés donnés par la puissance publique sont une véritable tyrannie, un attentat contre une des parties les plus précieuses de la liberté naturelle” (p. 59-60). Sa pensée rejoint celle que Gramsci exprimait dans ses cahiers de prison et qui illustre cette alternative: “est-il préférable de “penser” sans en avoir une conscience critique, sans souci d’unité et au gré des circonstances, autrement dit de “participer” à une conception du monde “imposée” mécaniquement par le milieu ambiant; ce qui revient à dire par un de ces nombreux groupes sociaux dans lesquels tout homme est automatiquement entraîné dès son entrée dans le monde conscient [...]; ou bien est-il préférable d’élaborer sa propre conception du monde consciemment et suivant une attitude critique et par conséquent, en liaison avec le travail de son propre cerveau, choisir sa propre sphère d’activité, participer activement à la production de l’histoire du monde, être à soi-même son propre guide au lieu d’accepter passivement et de l’extérieur, une empreinte imposée à sa propre personnalité?” (p. 132).

On se voit ainsi confronté à deux conceptions diamétralement opposées, qui pourraient être encore plus fortement illustrées par les deux citations suivantes. Pour Jolibert (1989), “éduquer c’est agir sur quelqu’un en vue d’en infléchir le comportement dans une direction donnée en fonction de valeurs explicites” (p. 7), alors que pour Szacs (1976), qui déclare se référer à Socrate, Jésus, Luther, Marx, Freud et Gandhi, la fin du processus d’éducation est “la création d’un état de *subversion* [afin de] créer à long terme un ordre social plus rationnel, plus juste et plus harmonieux” (p. 174), grâce à un

enseignement critique. En fait, le tout est de savoir si la finalité de l'éducation est l'émancipation humaine ou une des formes quelconques d'asservissement, de soumission sociale à l'utilitarisme et à des pouvoirs particuliers.

En considérant les deux missions de l'École québécoise, telles qu'elles sont retenues par le discours gouvernemental, on voit bien que la question des finalités de l'éducation est une question centrale et que le choix de la conception de l'éducation que l'on entend privilégier renvoie à la position éthique adoptée et que cette position doit être questionnée par l'éthique sociale que Rich (1994) définit comme la réflexion critique sur les fonctions des structures sociales et sur leurs effets sur les rapports sociaux qui s'y déroulent, ce qui pose, comme nous le verrons plus loin, le problème de la qualité communicationnelle des échanges interhumains. Face à la deuxième mission retenue par le ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) a d'ailleurs bien perçu le danger de dérives en soulignant que "le terme "socialiser" a fréquemment des connotations de l'ordre du conformisme" (p. 9) et que "l'effacement du terme "éduquer" au profit d'"instruire" paraît aux yeux de certains une régression" (p. 8). C'est, à nos yeux en tout cas, la tendance qui se dégage dans la mesure où socialiser équivaut à inculquer et instruire à instrumentaliser, ce que tend à indiquer le discours incessant depuis plusieurs années pour un retour à l'essentiel et aux apprentissages de base. Ainsi, "instruire et "socialiser" ressortent comme deux finalités complémentaires bien accordées et supportent une vision étriquée de l'éducation.

Sous le poids des impératifs économiques, ces orientations éducatives privilégiées au Québec s'inscrivent dans la tendance forte d'un double processus d'instrumentalisation minimale de base (qui renvoie subtilement aux apprentissages dits essentiels ou de base) d'une clientèle étudiante, futur "capital humain" à l'œuvre dans l'entreprise, et d'intégration sociale de cette clientèle aux normes et aux valeurs qui prévalent dans une culture que Forgues et Hamel (1997) appellent "culture d'entreprise". Cette dernière se

caractérise par "les exigences de l'objectivité" (p. 120) de l'économie de marché qui "tend à subordonner les qualités sociales, culturelles, politiques et ethniques de l'économie" (p. 121), et par la prééminence d'une rationalité strictement économique. Ces deux auteurs font appel, à cet égard, à Habermas (1987) pour qui "c'est seulement dans le capitalisme, où le marché exerce aussi une fonction de stabilisation des rapports de classes, que les rapports de production prennent une forme économique" (p. 184), ce qui a pour conséquence que "les traditions culturelles sont vidées de leur force contraignante et transformées en matériaux aux fins de planifier l'idéologie, donc pour adapter à un cadre administratif les contextes signifiants" (p. 340).

Par conséquent, l'évaluation des résultats sera, elle aussi, bien différente et elle reposera sur des critères également bien différents. Aujourd'hui, les corporations transnationales, qui ne sont guère préoccupées par les principes démocratiques, échappent au pouvoirs étatiques nationaux et dictent de plus en plus les règles du jeu (Robinson, 1995). Dès lors, comme l'idéologie néolibérale règne en maître et vise à imposer des valeurs et des normes sociales en harmonie avec les exigences économiques de l'entreprise, celle-ci étant devenue le modèle organisationnel par excellence (Aronowitz, 2000; Barnet et Cavanagh, 1994), l'école se conforme progressivement, de gré ou de force, à ce modèle (Kenney, 1986; Readings, 1996). Ainsi que le remarquent Ernst et Clignet (1996), "les indicateurs de qualité de l'enseignement reflètent l'assimilation de la notion d'école à celle d'usine ou d'entreprise" (p. 77) et ils portent essentiellement sur son rendement interne, ignorant ainsi un ensemble de facteurs sociaux de contexte dont l'influence peut être prépondérante. L'École, soulignent ces deux derniers auteurs, perd sa spécificité sous le poids d'un processus de monétarisation généralisée des rapports sociaux et elle se conçoit dorénavant de plus en plus comme un lieu marqué par les exigences de compétitivité et de performance, mots magiques légitimant la restructuration du social à l'échelle mondiale. Comme le relève Guigou (1972), "En rationalisant le formation comme le *management*

rationalise la réalité contradictoire de l'entreprise, l'évaluation par objectifs [car l'obligation de résultats impose une telle pratique] limite le projet éducatif à une mécanique qui se meut dans un univers unidimensionnel, celui de l'efficacité pédagogique où les seuls résultats valables sont ceux qui étaient prévus dans les objectifs. Ce faisant, une telle démarche tend à faire passer la rationalité qu'elle a instituée pour la réalité de l'action éducative" (p. 106-107). Une telle orientation conduit à la mise en exergue, au niveau éducatif, des critères de rentabilisation et de jugement par les résultats (c'est-à-dire la réussite) qui ont cours dans l'entreprise.

L'École, en tant qu'elle se transforme en entreprise, tend effectivement à gérer une clientèle scolaire qui vient consommer du savoir et qu'elle doit transformer en "capital humain" prêt à fonctionner à la sortie: "les hommes sont gérés, traités [...] comme des stocks dont il faut assurer la rentabilité, comme de la marchandise [...] qu'il faut utiliser convenablement ou dont il faut savoir se débarrasser" (Enriquez, 1993, p. 30). Dans ce sens, elle a de moins en moins que faire des dimensions humaines, sociales et culturelles. Comment, en effet, concilier l'idée de ressources humaines avec celle de personnes autonomes, ayant prise sur leur destinée? Et Bourque, Duchastel et Kuzminski (1997) se demandent si non seulement l'idée, mais aussi la réalité historique (Thériault, 1997) de "société globale", entendue comme "le savant mélange d'un processus sociologique d'intégration (le corps social) et d'un processus politique d'intégration (le corps artificiel)" (p. 27) assuré par une solidarité fondée sur l'imaginaire collectif au sein d'un État-nation, ne sont pas en train de s'effondrer, en marginalisant les dimensions culturelles traditionnelles (c'est-à-dire non entrepreneuriales) et communicationnelles. Dès lors, l'obligation des résultats tend à se fonder essentiellement sur un rapport "coût-productivité" en adoptant la même logique que celle qui prévaut dans l'entreprise et elle s'exprime à travers des indicateurs qui se caractérisent particulièrement par leurs qualités comptables, par leurs dimensions quantitatives, cumulatives et uniformisantes: le taux de réussite (mais quelle réussite?), le nombre de livres à la bibliothèque

(mais sont-ils lus?), etc.: "seules importent les conduites comparables. Le chiffre devient le signe de l'excellence dans l'entreprise et, progressivement, dans l'ensemble des organisations" (Enriquez, 1993, p. 27). De tels indicateurs étant devenus l'aune de mesure de l'excellence des établissements scolaires, la conception de l'éducation tend alors à se réduire en peau de chagrin.

On est en effet bien loin de l'objet "éducation" sur lequel Charlot (1995) réfléchit et qu'il définit comme "un ensemble de pratiques et de processus par lequel de l'humain advient en l'homme [...] le mouvement même de construction de l'homme comme homme" (p. 21). On est bien loin également de la définition de l'éducation qu'en donne Forquin (1989): "Phénoménologiquement, le concept d'éducation [...] est inséparable du concept de valeur, d'un ordre et d'une échelle des valeurs" (p. 183), du fait qu'éduquer implique un ensemble de choix plus ou moins conscients et explicités relatifs à des conceptions diverses. "Éduquer quelqu'un, précise Forquin, c'est [...] l'initier à une certaine catégorie d'activités que l'on considère comme douée de valeur [...], non pas au sens d'une valeur instrumentale, d'une valeur en tant que moyen de parvenir à autre chose (telle que la réussite scolaire), mais d'une valeur intrinsèque, d'une valeur qui s'attache au fait même de les pratiquer [...]; ou encore, c'est favoriser chez lui le développement de capacités et d'attitudes que l'on considère comme souhaitables par elles-mêmes" (*Ibid.*, p. 183-184). Pour sa part, le peintre Oskar Kokoschka (1986) ne disait-il pas si bien dans sa biographie: "Comment suis-je devenu un être humain? Car on n'est pas un homme du seul fait d'être né. Il faut le devenir à nouveau à chaque instant" (p. 31). Advenir être humain procède fondamentalement d'un processus d'émancipation. Telle est la visée éducative fondamentale!

Pourtant, aujourd'hui, les attentes que l'on dit sociales, telles qu'elles sont définies par les commandes des pouvoirs publics (et plus subrepticement sans doute par celles des médias) sont loin d'adopter une telle perspective. La notion de "capital humain" n'est guère compatible avec celle de dignité humaine et de

liberté de choix. Il n'est donc pas étonnant que les discours officiels soient parsemés d'invocations à la pensée critique, à l'autonomie, à l'approche réflexive, à la participation démocratique, au respect d'autrui³, etc., et ces incantations agissent bien davantage comme "écrans de fumée" et comme processus d'envoûtement idéologique: "l'économicisme, qui caractérise le nouveau discours social, délaisse les grands idéaux émancipateurs des modernités libérale et providentialiste, marginalise les idées de progrès (individuel et social), de solidarité ou plus simplement de bonheur" (Beauchemin, Bourque, Duchastel, Boismenu et Noël, 1997, p. 8). Et le fait que les discours fassent tant appel aux valeurs de responsabilité, d'engagement, de participation ou de réalisation de soi ne doivent pas tromper: ces valeurs ne sont principalement sollicitées que dans un contexte organisationnel, entrepreneurial.

L'organisation tout entière de la société est dorénavant subordonnée aux "attentes sociales" que sont la privatisation, la déréglementation, la redéfinition des rapports entre privé et public, l'approfondissement de l'individualisme, l'extension d'une culture de masse standardisée et consommable, l'application de la rationalité économique comme norme universelle, etc. Mais alors, si les attentes sociales sont de plus en plus celles de l'entreprise, celles des grandes corporations transnationales qui imposent aux États-nations fragilisés leurs conceptions de l'éducation, les valeurs et les normes qui doivent la baliser, si elles sont progressivement conditionnées par les impératifs économiques, à quelle forme d'éthique les acteurs œuvrant en éducation sont-ils dès lors conviés? Considérons, à la lumière de ce qui précède, cette deuxième question.

À quelle forme d'éthique les acteurs œuvrant en éducation sont-ils dès lors convoqués?

Etchegoyen (1991) constate que ce qu'on appelle aujourd'hui éthiques ne sont que des "pratiques préventives et rapidement bricolées" (p. 30) et il ajoute que "très souvent l'éthique a pour première finalité d'être communiquée [et

imposée] plus que d'être partagée" (p. 83). Il est important de relever que cet auteur emploie le terme au pluriel. En cela, il rejoint les travaux d'Atlan (1986, 1991) pour qui la réflexion éthique est incompatible avec l'unidimensionnalité d'un discours de vérité unique posé *a priori*⁴. La réflexion éthique qui, dans nos démocraties, s'appuie sur les concepts de liberté et de responsabilité individuelle, requiert, ainsi que le souligne Atlan, la mise en œuvre d'un système éducatif héritant de l'idéal humaniste, en lequel les citoyens, en tant qu'êtres humains libres et autonomes, se déterminent par leur raison et non par leurs croyances. "Ceci implique, souligne Atlan (1991), une confiance *a priori* dans le système éducatif qui a permis aux citoyens adultes de devenir qui ils sont" (p. 228).

"En fait, poursuit Atlan, mettant en quelque sorte la charrue avant les bœufs, le système démocratique admet d'abord le principe de ce droit et même son égalité pour tous les citoyens. Et, ensuite, le système éducatif doit [...] être organisé pour que la réalité se rapproche le plus possible de cet idéal d'une capacité de "bien" juger également répartie chez tous les hommes" (p. 228-229). Or, nous constatons que cette idéal démocratique bat sérieusement de l'aile, qu'il est mis entre parenthèses et que les processus actuels néolibéraux de mondialisation visent la mise en place de normes et de valeurs éducatives et culturelles les plus standardisées, unidimensionnelles et uniformisatrices possibles, en conformité à une gestion des organisations qui le réclamerait et à des visées utilitaristes de production d'un "capital humain" immédiatement fonctionnel dans les organisations sociales. Bref, la différence se porte plutôt mal et conduit, dans un système scolaire ainsi organisé, à l'exclusion. Il n'est donc pas étonnant de voir se développer, dans l'École qui "profite aux dominants et [qui] contribue ainsi à la reproduction de l'inégalité sociale" (Charlot, 1999, p. 1) un nombre croissant de mesures palliatives ou de "récupération" s'adressant à des jeunes de plus en plus nombreux qui n'acceptent pas, qui ne comprennent pas, qui abandonnent, qui se font déclasser de diverses manières.

Enriquez (1993), analysant les enjeux éthiques qui confrontent les organisations, met en exergue

la dérive dont a été l'objet la raison fondatrice de nos systèmes démocratiques, en constatant que la question du "comment" (des procédures) a escamoté celle du "pourquoi" (des finalités), ce qui conduit à l'adoption du modèle de la performance, la raison économique l'emportant ainsi sur les valeurs démocratiques, telles que la solidarité ou la sociabilité, dorénavant considérées désuètes du fait qu'elles ne peuvent être mesurées et comptabilisées. La question éthique s'est mise dès lors au service des organisations. Mais cette éthique, dont l'entreprise s'est emparée, ne peut être qu'une éthique travestie, montre Enriquez, car il s'agit bien davantage d'une éthologie qui "emprunte ses canons à la science du comportement animal pour mettre en place des dispositifs de servitude volontaire assurant l'adhésion aux objectifs exclusifs de l'entreprise et des organisations" (*Ibid.*, p. 28, citant Le Guyader). Et cette éthique organisationnelle opère à la fois sur le registre sociétal et sur le registre entrepreneurial. Considérons ces deux registres.

D'une part, l'entreprise, en tant que prototype des structures organisationnelles, se présente comme le modèle social par excellence, comme une organisation avant tout socialement engagée dans le développement de citoyens responsables – des héros positifs – et chef de file dans la conception de la "vision du devenir social" (*Ibid.*, p. 29) et dans la mise en œuvre du développement non seulement économique, mais aussi social, psychologique, civique. D'autre part, l'adhésion des êtres humains au sein de l'entreprise – et des organisations – requiert la mise en œuvre "d'une éthique de la conviction et d'une éthique de la responsabilité" (*Ibid.*, p. 29), ces deux éthiques, conceptualisées à l'origine par Weber (1959)⁵, étant indispensables à son bon fonctionnement. Comme le montre Enriquez, "dans bien des cas l'entreprise parvient à faire croire à ses membres qu'elle est vertueuse, qu'elle tient compte des hommes, de leur avis et de leur vie et qu'elle peut donc être le pôle idéalisé par excellence" (*Ibid.*, p. 31) et elle y parvient en présentant l'organisation comme une communauté rassemblant des acteurs participants – le *management* participatif – et en promouvant le culte de l'excellence où la performance et le

dévouement font de tous les acteurs qui y adhèrent des "héros débiles", selon l'expression qu'Enriquez emprunte à Nietzsche⁶.

Peters, Marshall et Fitzsimons (2000) vont dans le même sens qu'Enriquez en mettant en évidence le fait que le nouveau *management*, sur lequel repose la restructuration des systèmes scolaires occidentaux et dont le discours promeut la dévolution, l'autogestion, l'automotivation, le choix autonome et le *self-management* des écoles, et cherche à ce que ces notions deviennent crédibles et acceptées, requiert une éthique qui implique que chaque sujet humain assure sa propre gouvernance, au sens proposé par Foucault⁷ (1991). L'approche par compétences, ainsi que le montrent Ropé et Tanguy (1994) et Tanguy (1994, 1996) ou, encore, l'appel à la responsabilité constituent de bons exemples d'une tendance à l'exacerbation de l'individualisme dans un contexte de compétitivité. La réforme du système scolaire québécois tend à s'inscrire largement dans cette perspective, d'autant plus, ainsi que le relève Apple (2000), que l'accroissement du soutien financier aux écoles par l'État et le privé ne se réalise que dans la mesure où "les écoles rencontrent les besoins exprimés par le capital. Donc, les ressources sont rendues accessibles seulement aux réformes et aux politiques qui relient davantage le système éducatif au projet qui consiste à rendre notre économie plus compétitive" (p. 62). Les contrats de performance exigés des universités québécoises et les plans de réussite réclamés des milieux scolaires par le gouvernement québécois illustrent bien cette tendance. Dans la perspective de l'obligation de résultats, les exigences imposées pervertissent en profondeur l'éthique de la responsabilité, la corrompt en faisant de tout responsable que l'État voudra bien désigner (cadres scolaires, enseignants, ...) "la cible de toute sanction, tout en se voyant départi de toute possibilité d'évaluation de sa propre action [...] un suspect constant et un coupable probable" (Enriquez, 1993, p. 31).

Si ces deux éthiques, de la conviction et de la responsabilité, se situent sur le plan organisationnel, les responsabilités politiques et sociales ne sont toutefois pas prises en compte au niveau éthique sous l'angle de la recherche du

bien collectif, ainsi que l'illustrent de nombreux cas ici et là dans le monde. La question des rapports aux réalités extérieures à l'organisation, culturelles, sociales, politiques, etc., ne sont pas considérées, sinon du seul point de vue interne de l'organisation. Ainsi considérée, l'éthique organisationnelle ne peut que susciter des effets pervers sur le plan éducatif. Les finalités éducatives réduites à des fins économiques et organisationnelles, et l'absence de prise en compte des questions politiques, sociales et culturelles dans une perspective qui privilégierait la société globale conduisent à réduire l'éducation à un processus de technoinstrumentalisation associé à un processus subtil d'asservissement social: ce qu'on appelle élégamment la socialisation. La question de l'obligation des résultats en éducation devient une question de mise en place d'exigences en conformité avec les besoins économiques retenus et de processus intégrateurs à la culture organisationnelle.

Conclusion

Dans la mesure, alors, où l'éthique sociale se réduit à une éthique économique et où les autres dimensions, humaines, sociales et culturelles, se voient contraintes à se soumettre à des impératifs économiques, la question de l'éthique ainsi posée ne peut plus être acceptée telle quelle. Une éthique de la conviction, associée à une éthique de la responsabilité, dans la mesure où elles s'inscrivent toute deux exclusivement dans la sphère organisationnelle, constituent une impasse, sinon un piège mortel pour les valeurs démocratiques et le respect des dimensions humaines et sociales.

Si les effets pervers de l'éthique de la conviction sont facilement identifiables⁸, ceux de l'éthique de la responsabilité le sont beaucoup moins aisément. Nous avons voulu mettre en évidence qu'ils sont toutefois bien réels lorsque la responsabilité organisationnelle prend le dessus sur la responsabilité sociale et lorsqu'elle étouffe cette dernière et la détourne du "bien" collectif, sous l'effet d'un discours idéologique au service d'intérêts économiques particuliers. Il est, à cet égard, tout à fait intéressant de relever la présence depuis plus de quarante ans d'un

discours annonçant la fin des idéologies (Aron, 1955; Bell, 1967; Lipset, 1963; Mannheim, 1943; Shils, 1958). Mais, curieusement, à la lecture des ouvrages prônant une telle conception, on découvre que l'annonce de ce déclin et sa disparition du monde occidental ne concerne dans les faits que les idéologies d'inspiration marxiste, car dans les sociétés occidentales fondées sur l'une ou l'autre forme capitaliste, il ne pourrait être question d'idéologie. Le "vrai" s'y énoncerait dans la transparence et, surtout, comme l'avancent Aron et Bell, le monde occidental reposerait fondamentalement sur un consensus social qui le mettrait à l'abri de dérives idéologiques. Si, éventuellement, un certain consensus a pu existé au sein de la "société globale", ce qui n'a aucunement empêché, heureusement, l'existence de débats idéologiques, nous avons rappelé que maintes analyses font aujourd'hui le constat que cette "société globale" s'est effondrée ou est pour le moins sérieusement ébranlée. Qui plus est, selon Aron et Bell toujours, ainsi que l'évoque Birnbaum (1975), "seules les utopies "empiriques" trouvent grâce à leurs yeux, c'est-à-dire des projets précis, mesurables et réalisables" (p. 27). Or, ces "utopies empiriques" sont actuellement en cours d'actualisation à l'échelle planétaire sous l'action bien réelle de l'idéologie néolibérale, car le néolibéralisme est bien une idéologie procédant à la fois à une présentation déformée de la réalité et à l'occultation de contradictions inhérentes à la vie collective et d'intérêts particuliers, de manière à diffuser des méconnaissances, à projeter des illusions, à créer une fausse conscience sociale et à transformer les attitudes et les pratiques par la persuasion, bref à faire intégrer des schèmes représentatifs et interprétatifs dans la banalité de l'évidence et du quotidien, et à inculquer un imaginaire collectif opérationnel. Le propre d'une idéologie, comme le montre Ansart (1974) est justement de se présenter comme l'antithèse d'une idéologie, comme l'expression de la réalité, comme le discours légitimé désignant des finalités auxquelles aspire le peuple tout entier: "C'est l'une des occultations communes du discours idéologique que de voiler cette exploration des fins et de prétendre que les fins proclamées ne

sont que la volonté commune [...]. Or, précisément, cette volonté générale n'est pas un fait et c'est la première tâche des idéologues que de débattre de ces fins et d'amener une collectivité à approuver les fins et les moyens proposés" (p. 109). On comprend dès lors beaucoup mieux comment l'éthique organisationnelle, entrepreneuriale, agit en faisant appel à la fois à la conviction et à la responsabilité. L'objectif poursuivi serait d'assurer l'unification idéologique, c'est-à-dire, qu'"on verrait [...] la domination complète d'une idéologie particulière intériorisée à tel point par tous, que les citoyens des sociétés industrielles occidentales ne la considéreraient plus comme une vision du moins spécifique" (Birnbbaum, 1975, p. 33).

La question est dès lors: la société dans laquelle nous vivons repose-t-elle sur une éthique acceptable? Et si non, si le système éducatif instauré perd sa légitimité parce qu'il devient immoral, parce qu'il nie les dimensions humaine et sociale fondamentales dans tout processus éducatif, de formation d'êtres humains et leur caractère émancipateur imprescriptible, n'est-on pas en droit, comme le mentionnait Thoreau (1968)⁹ au siècle dernier, de penser à la désobéissance civile?

Dans le contexte qui nous préoccupe ici, celui de l'obligation de résultats, il faut observer que le ministère de l'Éducation du Québec a avant tout opté pour l'adoption d'une éthique de la conviction, les moyens justifiant dès lors la fin. Il semble laisser la question de l'éthique de la responsabilité aux mains de la sphère économique, celle-ci présentant les orientations actuelles comme étant de l'ordre de la fatalité tout autant que de la nécessité pour assurer le progrès social. En fait, il récupère plus exactement et diffuse l'argumentation servie par le monde économique (employabilité, développement, bien-être, etc.) pour requérir l'adhésion à la responsabilité ou, du moins, la nécessité de la prescrire.

Il faut cependant remarquer avec Weber (1959) que, "lorsque les conséquences d'un acte fait par pure conviction sont fâcheuses, le partisan de cette éthique n'attribuera pas la responsabilité à l'agent, mais au monde, à la sottise des hommes ou encore à la volonté de

Dieu qui a créé les hommes ainsi" (p. 187). Sa responsabilité se limite à la nécessité de maintenir l'option qu'il a choisie dans sa pureté originelle et sa justification première repose sur l'idée aussi simpliste qu'erronée que l'intention du "bien" ne peut engendrer que le bien, et l'intention du mal engendrer le mal. Plaise au ciel que le Gouvernement du Québec comprenne l'enjeu et les conséquences sociales des dispositions prescriptives qu'il adopte actuellement et qu'il s'interroge sur leur bien-fondé.

Au contraire, le tenant d'une éthique de la responsabilité dira que "ces conséquences sont imputables à ma propre action" (*Ibid.*, p. 187). On voit bien, à travers les positions adoptées différents auteurs, la tension considérable entre les deux éthiques, entre l'appel aux moyens (l'obligation de moyens) et la revendication des fins (l'obligation de résultats). Un des effets des travaux est sans nul doute le fait qu'ils ont mis en exergue l'infinie complexité de la question en jeu et qu'ils ont conduit par là à mettre en cause la transcendance et l'occultation du discours idéologique officiel, simpliste et schématique, sur l'obligation de résultats. Par ailleurs, les échanges ont surtout porté, du point de vue éthique, sur la question de la responsabilité (l'obligation de compétences, la responsabilité limitée, etc.) et moins sur celle de la conviction. D'une part, il paraît plus aisément évident – et donc moins problématique – que la justification des moyens par les fins voue l'éthique de la conviction, prise isolément, à l'échec (*Ibid.*) ou, du moins, qu'elle doit souvent faire appel à "des moyens moralement malhonnêtes ou pour le moins dangereux" (*Ibid.*, p. 188); de plus, elle ignore "l'éventualité des conséquences fâcheuses" (*Ibid.*, p. 188). D'autre part, la question de la responsabilité en éducation est cruciale et elle ne peut être ni ignorée ni rejetée. Cependant, détournée à des fins partisans et singulières, négligeant de ce fait le contexte social et les conséquences qui dépassent l'immédiateté de la fin poursuivie, une telle conception de l'éthique de la responsabilité conduit elle aussi à des effets pervers.

C'est pourquoi, plutôt que de poser l'obligation de résultats comme une exigence *a*

priori découlant des nouveaux “besoins” économiques et d’une rationalité économique présentée comme universelle, et de procéder sur ces bases à un processus éducatif d’inclusion-exclusion en fonction de l’adhésion ou non à une conception des formés en tant que “capital humain” en devenir, plutôt que de réduire l’éducation à un placement financier qui doit être rentabilisé, plutôt que de saisir le système scolaire comme une entreprise qui doit être rentable grâce à sa productivité, à son efficacité, à son efficience, par là à son obéissance aux “lois du marché”, plutôt que de le réduire à un vaste supermarché¹⁰, un centre de services où les êtres humains viennent chercher, en tant que consommateurs, des compétences leur permettant de fonctionner harmonieusement (Apple, 2000), et plutôt que d’accepter l’éthique organisationnelle qui tend à légitimer ces orientations éducatives, il importe d’adopter une autre conception qui reposerait sur une éthique sociale qui pourrait s’inspirer de l’éthique communicationnelle mise en avant par Habermas (1978).

Une telle éthique sociale, de la communication humaine, peut être comprise comme une discussion. Lorsque la délibération, menée par des êtres humains libres et autonomes se reconnaissant dans leur altérité respective, conduit “à un consensus sur la recommandation d’accepter une norme et que ce consensus est le résultat d’une argumentation, autrement dit se fonde sur des justifications proposées à titre hypothétique et qui admettent des alternatives, ce consensus exprime une “volonté rationnelle”” (*Ibid.*, p. 150). Ainsi, le résultat d’une réflexion éthique, menée par le biais du dialogue et de la confrontation, qui prend en compte à la fois la “passion humaine” (l’éthique de la conviction) et le “devenir humain” (l’éthique de la responsabilité), qui admet l’existence d’ambiguïtés de sens ne pouvant être éliminée et qui fait appel à la raison comme outil soutenant l’argumentation et la communication, relève d’une volonté rationnelle “parce que, nous dit Habermas, les propriétés formelles de la discussion et de la situation de délibération garantissent suffisamment qu’un consensus ne peut naître que des intérêts universalisables

interprétés de façon appropriée, [...] par des besoins qui sont partagés de façon communicationnelle” (*Ibid.*, p. 150). Une telle éthique, nous dit Enriquez (1993), “demande des hommes doués de passion sans laquelle l’imagination ne peut émerger, de jugement, sans lequel aucune réalisation n’est possible, de référence à un idéal, sans lequel le désir ne quitte pas sa forme archaïque, d’acceptation du réel et de ses obligations, sans lesquels les rêves les plus ambitieux se transforment en cauchemar collectif. Elle demande aussi aux organisations d’être un lieu d’où la manipulation serait bannie et où les efforts de tous à la construction de l’organisation et à l’édification du social seraient reconnus” (p. 37). Ainsi, si éduquer, c’est rendre libre, il faut accepter l’existence d’une pluralité de voies pour atteindre et exprimer cette liberté.

Dans le débat actuel sur l’obligation des résultats, et dans la mesure où un tel débat peut réellement avoir lieu et se tenir sur la place publique, il ne s’agit donc pas de rejeter le changement dans le champ de l’éducation et de défendre quelque conservatisme que ce soit, mais il ne s’agit pas non plus d’accepter béatement et passivement l’imposition de mesures arbitraires fondées sur une idéologie néolibérale, une idéologie consummative pour Ansart (1977), qui recourt à une idéologie organisationnelle pour l’inculquer et l’imposer socialement. Il n’est absolument pas acceptable pour le système scolaire québécois de se conformer progressivement, à petites touches, mine de rien, à un modèle imposé dont les formules mises en place en Nouvelle-Zélande, dans certains États des États-Unis, mais aussi tout près de chez nous, en Ontario, constituent des archétypes de la dérive néolibérale et témoignent d’une conception aberrante et dangereuse de l’éducation, pour le sort de la pensée humaine et pour l’émancipation de tous les êtres humains. Ces organisations du système scolaire versent en quelque sorte dans les cinq pièges que Petrella identifie dans le numéro d’octobre 2000 du *Monde diplomatique*: l’instrumentalisation croissante de l’éducation en vue de former un “capital humain” dont l’employabilité se substitue au droit au travail; l’entrée de plein pied de l’éducation dans l’univers économique en tant

que “marché” (de l’éducation, des produits et des services pédagogiques, des “kits” de formation, des enseignants et des élèves, etc.), sans considération pour les droits civiques, politiques, sociaux, culturels; l’exacerbation de l’individualisme dans un contexte de compétitivité mondiale conduisant l’École à devenir un lieu de formation à une “culture de guerre” (chacun pour soi; performer mieux que les autres) plutôt qu’à une “culture de vie” (vivre ensemble en vue du “bien” collectif); la soumission de l’éducation à la technologie (enseignement virtuel, à distance, etc.) réputée contribuer au progrès de l’être humain et de la société, mais mettant à l’écart les rapports sociaux et les dimensions affectives, éthiques et morales; le recours à l’éducation pour légitimer de nouvelles formes de division sociale produites par le modèle entrepreneurial triomphant, où la connaissance, qui devient la “ressource” fondamentale de la nouvelle économie, se réduit à “la connaissance qui compte” et conduit à l’instauration de processus d’exclusion sociale pour les non-qualifiés.

Le futur se conjuguerait-il dorénavant au présent dans un “meilleur des mondes” (Huxley, s.d.) qui pourrait devenir d’une surprenante actualité? La vision hallucinée qu’offre Huxley d’une société déshumanisée, où les êtres humains sont produits et conditionnés dans des usines, serait-elle en voie d’instauration? Et le “totalitarisme”, tel qu’entendu par Marcuse

(1968) comme un concept général permettant de comprendre la tendance du capitalisme en tant que système, est-il, comme il le pense, une forme de la rationalité technologique qui impose standardisation et concentration, contrôle et domination? La première École de Francfort, à laquelle il appartenait avant d’émigrer en 1934 aux États-Unis, a largement stigmatisé au cours de la première moitié du vingtième siècle, à travers la “théorie critique”¹¹, la rationalité instrumentale qui anime nos sociétés occidentales contemporaines, la réification de la nature en un objet d’exploitation humaine, la réduction du sujet humain à un animal *laborans* (et non *faber*), la transformation du monde entier en un gigantesque *workhouse*.

La vigilance, sinon la résistance sont de mise, ainsi qu’en témoignent plusieurs dérives sur le plan éducationnel. Heureusement, “l’homme n’est pas vieux comme le monde, il ne porte que son avenir”, nous rappelle Paul Éluard, et Aldous Huxley de nous convier à espérer dans *L’éternité retrouvée*: “Ce que l’on est dépend de trois facteurs: ce dont on a hérité, ce que votre milieu a fait de vous, et ce que vous avez jugé bon de faire de votre milieu et de votre héritage”! Entre les desseins de quelque puissance que ce soit et ce qu’il advient, demeure toujours la potentialité d’une conscientisation et d’un agir critique de la part de tous les êtres humains ou, du moins, d’un certain nombre.

L’AUTEUR

Yves Lenoir, Ph.D. sociologie

GRIFE-CRIFPE - Faculté d’éducation - Université de Sherbrooke

Courriel: ylenoir@courrier.usherb.ca

Site web: <http://www.educ.usherb.ca/grife/index.html>

<http://www.fse.ulaval./crefpe/>

NOTES

¹ Ansart (1974) recourt à l’expression “système d’emprise” pour désigner l’idéologie en tant qu’“un système intégrateur, distribuant manipulateurs et récepteurs, où s’exerce l’action spécifique de persuasion, action par le symbolique, par les voies sémiologiques, sans utilisation immédiate de la

sanction physique” (p. 56). À la différence du système de pouvoir, “action sur autrui [...] obtenue par l’obéissance et par la menace des sanctions de force, le système idéologique, au contraire, obtient la répercussion sur les comportements par le maniement des significations” (*Ibid.*, p. 56); “elle proclame le

sens, c'est-à-dire le sens vécu de la vie collective qui permettra de faire de l'action commune une vérité et de transposer chaque pratique dans l'ordre de l'intelligible et de la raison" (*Ibid.*, p. 15) et elle "ne revêt ses effets que dans la mesure où les messages sont reçus dans le consentement et sont vécus comme évidences par les consciences individuelles" (*Ibid.*, p. 81). Par ailleurs, Ansart signale la nécessité d'un processus de discréditation en tant qu'un des processus indispensables auquel doit recourir une idéologie en élaboration: "Quant à la création idéologique, elle s'opère à partir du champ constitué par un double travail de critique à l'égard des systèmes présents et de proposition d'une synthèse nouvelle" (*Ibid.*, p. 77). C'est bien ce qui peut être observé de la part de l'idéologie néolibérale, à la suite de la proclamation de la "fin des idéologies" (Bell, 1967), proclamation fondamentalement idéologique qui lui permet de se présenter comme un ordre nouveau et providentiel, fondé sur l'analyse scientifique et la prise en compte des faits empiriques émanant du réel. De plus, toujours en suivant Ansart (1974), rappelons que "le discours idéologique est discours de légitimation. Il s'agit, en disant les raisons d'être d'une organisation, d'en démontrer la valeur éminente, la conformité à la justice. Pour y parvenir, le discours fait communément appel à un "fondement" tenu pour absolu et d'autant plus incontestable qu'il est hors de portée de la vérification [...]. L'organisation proposée n'est pas un ordre accidentel issu du hasard des circonstances ou des déraisons individuelles, elle répond à un principe ou à une nécessité qui la rend indiscutable" (p. 17-18). Tel est le cas de l'excellence en éducation (Lenoir, 2000). Enfin, "à l'opposé de la connaissance scientifique qui s'engage dans un processus jamais achevé de recherche, le discours idéologique impose une vérité simple, schématique, nécessairement très éloignée de l'infinie complexité de la réalité. C'est à juste titre que les définitions de l'idéologie retiennent les critères de non-connaissance, de distorsion par rapport au réel, pour caractériser ce savoir" (*Ibid.*, p. 79) et qu'elle "revêt les caractères de la fixité et du dogmatisme, nul ne pouvant contester l'idéologie dominante sans risquer de s'exclure dangereusement de l'unanimité proclamé" (*Ibid.*, p. 58).

² Voir chez Thériault (1997), Fournier (1997) surtout et Tremblay (1997) l'analyse du concept de société globale comme mode d'expression à la fois imaginaire et réel de l'État-nation, par là de cohésion sociale.

³ Par exemple, dans le document *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de*

formation de la Commission des programmes d'études (1998), organisme conseil indépendant auprès de la ou du ministre de l'Éducation du Québec créé par la Loi 180 qui modifie la Loi sur l'instruction publique, organisme qui "définit les encadrements généraux [des programmes d'études] qui doivent servir à leur élaboration et [qui], après examen, [...] recommande leur approbation à la Ministre" (p. 3), nous avons relevé une dizaine de références à la prise de conscience et au développement de la pensée critique quand il est question des thèmes transversaux qui visent à actualiser le curriculum dans la réalité sociale. On peut certainement se questionner sur la raison d'être et le sens de telles orientations. Il en est de même, toujours à titre illustratif, en ce qui concerne l'identification de la perspective socioconstructiviste en tant que fondement épistémologique du curriculum (Gouvernement du Québec, 2000), perspective incompatible avec les finalités prônant la production de "capital humain" (Lenoir, à paraître; Lenoir, Larose et Hébert, 2000).

⁴ Voir la citation placée en exergue à ce texte.

⁵ Pour rappel, Weber (1959) présente l'éthique de la conviction (*gesinnungsethisch*) par le fait qu'elle justifie le recours aux moyens par la fin poursuivie. La poursuite d'une finalité n'a dès lors que faire de la conséquences des actes posés pour y parvenir. Ses partisans, animés d'un sentiment d'obligation vis-à-vis de ce qu'ils considèrent comme leur devenir, défendent des principes qu'ils estiment irréductibles et incontournables. Quant à l'éthique de la responsabilité (*verantwortungsethisch*), elle implique la prise en compte des actions réalisées, intentionnelles et même non sciemment voulues. Les tenants de ce type d'éthique prennent alors en considération les possibilités existantes et évaluent la pertinence des moyens à appliquer pour parvenir à la fin désirée. Ainsi, à la limite, si l'éthique de la conviction, éthique du "tout ou rien", privilégie l'affirmation inébranlable des convictions à la réussite, l'éthique de la responsabilité sacrifie les convictions à l'atteinte des buts retenus. Cependant, cette distinction entre les deux éthiques n'exclut nullement qu'elles se combinent de manière à intervenir avec conviction et avec responsabilité en vue d'atteindre la fin poursuivie.

⁶ Enriquez (1993) cite Nietzsche en exergue de son article: "L'homme des civilisations tardives et de la clarté déclinante sera, en gros, un individu plutôt débile" (p. 25).

⁷ Pour Foucault (1991), la gouvernance (*governmentality* en anglais) "est la forme spécifique

du pouvoir gouvernemental fondée sur la “science” de l’économie politique” (Peters, Marshall et Fitzsimons, 2000, p. 112) et elle implique non seulement la gouvernance des autres, mais aussi celle de soi, de la dimension privée de chaque être humain par lui-même (Foucault, 1991; Rose, 1989).

⁸ L’éthique de la conviction, éthique du “tout ou rien”, se marie bien au culte de l’excellence, comme le montre Henriquez (1973) et elle est à la source de l’héroïsme. Dans l’histoire, ce ne sont pas les figures héroïques qui manquent: de Jésus à Gandhi, en passant par Mahomet, les apôtres et les martyrs chrétiens, Martin Luther King, Norman Bethume, Vincent van Gogh, le Dalai lama, Louis Riel ou Antonio Gramsci, toutes sont fondamentalement animées par l’investissement de tout leur être dans un projet. Cependant, les illustrations de dérives catastrophiques fondées également sur l’éthique de la conviction sont tout aussi nombreuses. Il n’est qu’à penser à Staline, à l’Inquisition catholique, à Mao, aux purifications ethniques, à Hiroshima, à Pol Pot, etc. François Bizot, ethnologue français emprisonné et torturé par les Khmers rouges, a écrit, dans *Le portail* (La Table ronde): “ Je ne crois pas à la figure du bourreau-monstre, hélas! Je crois à une vérité bien

pire. Pour l’avoir observé, expérimenté et subi, j’ai peur que n’importe quel idéaliste, quand les circonstances s’y prêtent, puisse se transformer en inquisiteur et en meurtier”.

⁹ Henri David Thoreau demeure, malgré sa courte vie (1817-1962), une grande figure intellectuelle des États-Unis d’Amérique. Il fut un grand penseur, un abolitionniste actif qui proclama l’ignominie de la bonne conscience esclavagiste et qui inspira par la suite le président Lincoln. Il fut aussi un défenseur de la nature tout autant que de la justice sociale en refusant la soumission lorsque les droits individuels et collectifs sont déniés par des lois civiles immorales. Léon Tolstoï reprit ses idées en insistant sur la non-acceptation du mal; Gandhi adopta sa méthode et sa pratique de la non-coopération et Martin Luther King admit s’en inspirer.

¹⁰ Dans cette perspective, pour Apple (2000), “l’éducation est vue tout simplement comme un produit au même titre que du pain, des autos ou la télévision” (p. 60).

¹¹ Voir en particulier Horkheimer (1974a, 1974b) et Horkheimer et Adorno (1974).

RÉFÉRENCES

Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris: Presses universitaires de France.

Ansart, P. (1977). *Idéologies, conflits et pouvoir*. Paris: Presses universitaires de France.

Apple, M. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 57-77). New York, NY: Routledge.

Aron, R. (1955). *L’opium des intellectuels*. Paris: Calmann-Lévy.

Aronowitz, S. (2000). *Knowledge factory. Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Bacon Press.

Atlan, H. (1986). *À tort et à raison. Inter critique de la science et du mythe*. Paris: Seuil.

Atlan, H. (1991). *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*. Paris: Seuil.

Barnet, R. J. et Cavanagh, J. (1994). *Global dreams: Imperial corporations and the new world order*. New York, NY: Simon and Schuster.

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l’école, en formation d’adultes*. Paris: ESF.

Beauchemin, J., Bourque, G., Duchastel, J., Boismenu, G. et Noël, A. (1995). Présentation. L’État dans la tourmente. *Cahiers de recherche sociologique*, 24, 7-13.

Bélaïr, L. (dans cet ouvrage). *Les dérives de l’obligation des résultats ou l’art de surfer sans planche*.

- Bell, D. (1967). *The end of ideology*. Glencoe: Free Press.
- Birnbaum, P. (1975). *La fin du politique*. Paris: Seuil.
- Blais, J.-G. (dans cet ouvrage). *La construction de standards internationaux en éducation sous l'angle social/quantitatif*.
- Bourque, G., Duchastel, J. et Kuzminski, A. (1997). Présentation: Les grandeurs et les misères de la société globale au Québec. *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 7-17.
- Burbules, N. C. et Torres, C. A. (dir.). (2000a). *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Burbules, N. C. et Torres, C. A. (2000b). Globalization and education: An introduction. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 1-26). New York, NY: Routledge.
- Caillé, A., Fournier, R., Laroche, N., Lenoir, Y., Malherbe J.-F. et Marcos, B. (1995). *Commentaires sur le code d'éthique en recherche et en création*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Commission des programmes d'études (1998). *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) (1989a). *Écrits sur l'instruction publique – Vol. I: Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1^{re} éd. 1791-1792).
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) (1989b). *Écrits sur l'instruction publique – Vol. II: Rapport sur l'instruction* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1^{re} éd. 1791-1792).
- Conseil national d'éthique en recherche chez l'humain, 1998). *Énoncé de politique des trois conseils: Éthique de la recherche avec les êtres humains*. Ottawa: CNERH.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988) *Où en est notre école primaire?* Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Durkheim, E. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1922).
- Enriquez, E. (1993). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 25-38.
- Ernst, B. et Clignet, R. (1996). Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 116, 77-92.
- Etchegoyen, A. (1991). *La valse des éthiques*. Paris: François Bourin.
- Forgues, E. et Hamel, J. (1997). Feu l'économie globale et les méthodes quantitatives: de nouveaux termes pour un ancien débat? *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 107-124.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et société. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Bœck Université/Éditions universitaires.

- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon et P. Miller (dir.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (p. 87-104). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Fournier, R. (1997). Société globale ou société virtuelle: un secret mal gardé. *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 37-62.
- Gouvernement de la France (1989). Loi d'orientation sur l'éducation. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° spécial 4 (31 août 1989), 14.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, (1^{er} cycle), version approuvée. Enseignement primaire (2^e et 3^e cycles), version provisoire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- Groupe de recherche Éthos (1990). Éthos, lieu de sagesse et d'expertise. *Réseau*, décembre, 12-16.
- Gramsci, A. (1975). *Gramsci dans le texte* (recueil réalisé sous la direction de François Ricci en collaboration avec Jean Bramant). Paris: Éditions sociales (1^{re} éd. 1932-1933).
- Guigou, J. (1972). *Critique des systèmes de formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.
- Guimar, J.-Y. (1990). *La Nation entre l'histoire et la raison*. Paris: Éditions La découverte.
- Habermas, J. (1978). *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris: Payot (1^{re} éd. 1973).
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. T. 2: Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard (1^{re} éd. 1981).
- Horkheimer, M. (1974a). *Éclipse de la raison suivi de Raison et conservation de soi*. Paris: Payot (1^{re} éd. 1947).
- Horkheimer, M. (1974b). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1970).
- Horkheimer, M. et Adorno, T. (1974). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques*. Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1944).
- Huxley, A. L. (s.d.). *Le meilleur des mondes*. Paris: Plon (1^{re} éd. 1932).
- Jobert, R. (1995). La fin de l'État tutélaire. *Cahiers de la recherche sociologique*, 24, 107-126.
- Jolibert, B. (1989). *L'Éducation contemporaine*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Kenney, M. (1986). *The university industrial complex*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Kokoschka, O. (1986). *Ma vie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation – Tome 2: Didactique* (p. 681-695). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.

Lenoir, Y. (2000). *La recherche en éducation: quelques enjeux à l'aube du 21e siècle*. Conférence d'ouverture, 13e Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (Amse)/World Association for Educational Research (Waer), Sherbrooke, 26 juin (texte téléaccessible sur le site web du GRIFE: <http://www.educ.usherb.ca/grife/index.html>).

Lenoir, Y., Larose, F. et Hébert, M.-F. (2000). *Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire*. Communication au colloque international "Constructivisme et éducation", Université de Genève, 4-8 septembre. (texte téléaccessible sur le site web du GRIFE: <http://www.educ.usherb.ca/grife/index.html>).

Lenoir, Y. (à paraître). Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire: à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 79-108). New York, NY: Routledge.

Lipset, S. M. (1963). *L'homme et la politique*. Paris: Seuil.

Mannheim, K. (1943). *Diagnosis of our time*. London: Routledge and Kegan Paul.

Martinelli, A. (1979). L'impact politique et social des firmes transnationales. *Sociologie et sociétés*, XI(2), 11-37.

Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris: Minuit (1^{re} éd. 1964).

Ohmae, K. (1995). *The end of the Nation-state: The rise of regional economics*. Chicago, IL: McKinsey.

Organisation de coopération et de développement économiques (1992). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. Paris: OCDE.

Organisation de coopération et de développement économiques (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire: Quelle attente?* Paris: OCDE.

Organisation for economic co-operation and development / Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Prêts pour l'avenir? Comment mesure les compétences transdisciplinaires*. Paris: OECD / OCDE. Robert, P (1973). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Dictionnaire Le Robert.

Peters, M., Marshall, J. et Fitzsimons, P. (2000). Managerialism en educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self management. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 109-132). New York, NY: Routledge.

Petrella, R. (1995). Les nouvelles Tables de la Loi. *Le Monde diplomatique*, Octobre, 28.

Petrella, R. (2000). Cinq pièges tendus à l'éducation. *Le Monde diplomatique*, Octobre, 6-7.

Plenel, E. (1985). *L'État et l'école en France*. Paris: Payot.

Polanyi, K. (1944). *The great transformation*. New York, NY: Farrar and Rinehart.

- Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 157-186). New York, NY: Routledge.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rich, A. (1994). *Éthique économique*. Genève: Labor et Fides.
- Robinson, I. (1995). Democratic critiques of the institutions and processes of neoliberal international economic integration: An assessment. *Cahiers de recherche sociologique*, 24, 161-183.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1995). La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 731-754.
- Rose, N. (1989). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Sachot, M. (1996). De la proclamation scripturaire au cours magistral. Histoire d'un modèle archétypal. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 193-222). Bruxelles: De Boeck Université.
- Shils, E. (1958). The intellectual and the power. *Comparative Studies in Society and History*, 5-15.
- Szacs, T. S. (1976). *Idéologie et folie. Essais sur la négation des valeurs humanistes dans la psychiatrie d'aujourd'hui* (Trad. P. Sullivan). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1973).
- Tanguy, L. (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 205-235). Paris: L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1996). Les usages sociaux de la notion de compétence. *Sciences humaines*, 12, 62-65.
- Thériault, J.-Y. (1997). La société globale est morte... vive la société globale! *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 19-35.
- Thoreau, H. D. (1968). *La désobéissance civile suivie de Plaidoyer pour John Brown*. Paris: Jean-Jacques Pauvert (1^{re} éd. 1848, 1859).
- Tremblay, A. (1997). Feu la société globale et les méthodes quantitatives: de nouveaux termes pour un ancien débat? *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 63-88.
- Université de Sherbrooke (1995). *Code d'éthique en recherche et en création*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Wacquant, L. J. D. (1996). Toward a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. In S. P. Turner (dir.), *Social theory and sociology: The classics and beyond* (p. 213-229). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris: Plon (1^{re} éd. 1919).

O FAZ-DE-CONTA E A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu¹

Professor da Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O artigo expõe a concepção sócio-histórica da gênese e desenvolvimento cultural da representação dramática de natureza lúdica. Discute a complexidade da abordagem histórico-cultural ao faz-de-conta esclarecendo sua importância pedagógica na educação pré-escolar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar – Faz-de-Conta – Processos de Desenvolvimento – Psicologia da Educação – Teoria da Atividade

ABSTRACT

PRETEND PLAY AND CHILDREN'S PRE-SCHOOL EDUCATION

The article exposes the socio-historical conception of genesis and cultural development of child's dramatic representation. Discusses the complexity of historical-cultural approach to pretend play and its importance to children school pre-education.

Key words: Activity Theory – Developmental Process - Educational Psychology - Pre-School Education – Pretend Play.

Introdução

Com o desenvolvimento da educação a partir da criança, as atividades lúdicas passaram a ser valorizadas na escola como poderosas ferramentas para o aprendizado de conteúdos “científicos” e de comportamentos socialmente desejáveis.

A idéia de o *jogo* ser educacionalmente importante já estava presente no pensamento de Platão e Aristóteles. Somente nos séculos XVIII e XIX, porém, com as pedagogias advogadas respectivamente por Rousseau e Fröbel, estabeleceram-se as bases necessárias para a construção de práticas educativas que passam a incorporar o lúdico de forma sistemática na educação escolar (Brougère, 1998).

Enriquecida por descobertas resultantes de pesquisas no campo da *psicologia do desenvolvimento*, a crença no valor educativo do *jogo* a-

tinge o corolário com a concepção pedagógica liberal progressivista ou *Escola Nova*, difundida no Brasil nas primeiras décadas do século passado.

Diversos estudiosos da Educação investigaram a dimensão pedagógica do *jogo* como Pestalozzi, Drecoly, Montessori, Claparède, John Dewey, Wallon, Piaget, Vygotsky, Freinet, Peter Slade, Bruner, Usova e Elkonin (França, 1990).

Mas o estudo das relações entre *jogo* e *educação* tem, sob muitos aspectos, despertado ainda hoje o interesse por parte de pesquisadores como Gilles Brougère, Artin Goncü, Suzanne Gaskins, Bárbara Rogoff, Jaan Valsiner, James Wertsch, Tia Tulviste, Bert van Oers, Tizuko Kishimoto, Gisela Wajskop e Zilma Oliveira entre outros.

No sentido de discutir os atuais conhecimentos, no Brasil, sobre a dimensão pedagógica do fenômeno lúdico, particularmente no âmbito da

educação pré-escolar, é que se elaborou o presente artigo.

Problematização

A organização dos saberes sobre a educação infantil brasileira intensificou-se durante os anos oitenta, particularmente com o movimento pré-constituente. Sabe-se que foi unicamente a partir da promulgação da constituição de 1988 que se garantiu, legalmente, no país, o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação pública e gratuita.

É oportuno recordar que as creches nacionais, até então sob os auspícios do Ministério da Ação Social, passaram a ser de responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação. Kuhlmann Jr., pesquisador da Fundação Carlos Chagas, esclarece o que isso significa:

“A vinculação de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso. (...) Nos textos legais, a intenção da letra é distinguir as faixas etárias atendidas, creche para as crianças de zero a três anos, pré-escola para as de quatro a seis. Essa intenção atendeu à demanda dos pesquisadores da educação infantil, que argumentavam ser necessário retirar da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres, assim como delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas.” (2000:55)

As pesquisas educacionais focando a criança de 0 a 6 anos, que inicialmente tinham por finalidade encontrar respostas institucionais concretas para a reconhecida importância da educação infantil, deixaram de discutir as *creches e pré-escolas* enquanto co-responsáveis na formação cultural da infância e, hoje, voltam-se para o questionamento dos seus modelos de gestão e projetos pedagógicos, problematizando especialmente a formação profissional dos trabalhadores da educação infantil.

Conforme os resultados obtidos a partir das investigações de Eloísa Candal Rocha (1999:54-

74), professora da UFSC, apesar do aumento na quantidade de pesquisas sobre a educação infantil, resultante da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos, existem muitas lacunas ainda a serem preenchidas neste campo de estudo. É o caso, por exemplo, do papel do *faz-de-conta* para a formação cultural do pré-escolar.

De modo geral, a atividade com a representação de natureza dramática na educação infantil resume-se ao exercício livre e espontâneo do *faz-de-conta* a partir de estímulos materiais (brinquedos) presentes em “cantinhos” da sala de aula ou nas brinquedotecas escolares.

A Prof^a. Dr^a. Zilma Oliveira da USP alertamos para os riscos de este tipo de prática pedagógica descambar em “espontaneísmo”, exatamente por não explorar toda a riqueza e as muitas possibilidades de uso educativo do *faz-de-conta*:

“A brincadeira e a escola são mundos que precisam se acertar... Fica um pouquinho assim, como se a gente defendesse uma brincadeira absolutamente espontânea - porque se o professor chegar, vai piorar (...) Então, não é assim, você brinca de qualquer faz-de-conta, pode ser médico, pode ser escolinha... Cada um desses faz-de-conta exige um conjunto de atividades... e estas atividades exigirão da criança algum tipo de formulação. (...) Eu não posso combater uma pré-escola cretina fazendo também uma outra pré-escola anárquica.” (Grifos meus)²

É sobretudo porque se acredita no valor e na importância pedagógica das vivências lúdicas, para o pleno desenvolvimento cultural da criança, que se busca, aqui, construir uma argumentação em defesa do *faz-de-conta* na pré-escola.

O faz-de-conta

O que se denomina *faz-de-conta*? Quais as modalidades de *faz-de-conta* que podem ser identificadas no comportamento lúdico infantil e o que as distingue e caracteriza? Em que circunstâncias sócio-históricas e culturais surge e pode se desenvolver o *faz-de-conta*? Qual a importância do *faz-de-conta* para o desenvolvimento cultural da criança?

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer que não se tem a pretensão, neste artigo, de defender verdades “absolutas” nem encontrar respostas “definitivas” para os questionamentos formulados acima. O objetivo é, ao contrário, buscar equacionar a problemática relacionada ao *faz-de-conta* infantil desde uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano - cujos fundamentos teóricos permanecem, ainda, firmemente ancorados ao pensamento original de Lev Vygotsky (Davidov, 1988).

As teorias sócio-interacionistas de Henri Wallon, cognitivista piagetiana, psicanalíticas freudianas e pós-freudianas lograram também explicar a gênese da representação dramática na criança. Com isso, todas elas lançaram muitos fachos saturados de luz sobre esse intrigante fenômeno do comportamento humano.

Entretanto, ainda que as diferentes abordagens ao *faz-de-conta* relacionadas acima apresentem uma contribuição insubstituível à compreensão dessa forma de atividade lúdica tipicamente infantil, cada uma delas, isoladamente, não deve ser suficiente para satisfazer a vontade de conhecer, mais e melhor, a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos - seres aos quais se destinam as intervenções pedagógicas formais.

Tendo em mente a dialogia e a polifonia (Bakhtin, 1997, 1995, 1993) ou pluralidade de vozes implicadas nos enunciados científicos sobre o *faz-de-conta* infantil, busca-se aqui compreender cada uma das teorias antes mencionadas como pertencente a um “território epistemológico” específico, situado “topologicamente” em regiões distintas do saber humano - ainda que suas “superfícies territoriais” venham a constituir extensas “zonas de fronteira”.

Tenta-se portanto, neste artigo, elaborar um discurso a partir do solo fértil da teoria histórico-cultural do desenvolvimento. Paralelamente, também, ambiciona-se encontrar algum eco ou reverberação no vasto “continente epistemológico” sobre o qual se estende o conhecimento acadêmico - e que é co-habitado por variados pontos de vista e diferentes lugares de onde se pode ver e compreender o ser humano.

Um referente com diferentes significantes

Uma dificuldade com a qual se depara o pesquisador interessado em examinar o *faz-de-conta* é a inexistência de uma terminologia unificada e consensual para designá-lo. Termos como “jogo infantil” (Freud), “jogo simbólico” (Piaget), “brinquedo” (Vygotsky), “jogo de papéis” (Elkonin), “jogo dramático” (Peter Slade), “dramatização” e, até mesmo, “teatro infantil” têm sido utilizados, indistintamente, para se referirem às ações representacionais lúdicas de natureza dramática da criança.

A profusão de significados atribuídos aos termos já mencionados, quer dizer, os diferentes sentidos dos quais eles são investidos em função do uso contextualizado, cultural, ou no seio da lógica interna das teias e redes teóricas que lhes conferem significação específica (Oliveira & Oliveira, 1999), torna difícil – cansativa, eu diria – a tarefa de descobrir a quê, de fato, eles se referem.

Essa problemática, entretanto, situa-se no âmbito de uma outra discussão, mais ampla, que trata de delimitar conceitualmente a palavra “jogo”. Uma tendência dominante no conjunto das abordagens ao *jogo* delineou-se a partir dos estudos desenvolvidos, desde o final da década de setenta, na França, pelo grupo de pesquisadores do *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet* da *Université Paris-Nord*, liderados por Gilles Brougère e Jacques Henriot.

Estes pesquisadores enfatizaram a importância de se levar em conta o contexto cultural e sócio-histórico de uso deste vocábulo para emprestar-lhe algum significado ou sentido. Então, foi só a partir de uma “contextualização” da palavra *jogo* que esses pesquisadores se propuseram a examinar e a discutir o fenômeno ao qual esta palavra busca se referir.

Dessa maneira, Brougère (1998) e seus colaboradores se permitiram enfim destacar o que seriam os atributos essenciais do *jogo*: (a) o conceito de *jogo* está sempre impregnado de valores e concepções do mundo de determinada cultura; (b) todo *jogo* funciona segundo um sistema de regras explícitas ou implícitas; (c) o *jogo* pode

ser materializado em objetos (por exemplo, nas peças e tabuleiro do jogo de damas).

Apoiando-se nesta abordagem “francesa” ao jogo, a Prof^a. Dr^a. Tizuko Kishimoto, pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, propõe que nos estudos rigorosos deste fenômeno seja utilizada a expressão *jogo infantil* para “designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (*brinquedo e brincadeira*)” (1994:7) esclarecendo, no entanto, que:

“(...) dar-se-á preferência ao emprego do termo *jogo*, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó. Os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas jogos como o xadrez (tabuleiros, peças) trazem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica.” (1994:7)

Mas, igualmente à palavra “jogo”, o termo “brinquedo” - também polissêmico - tem sido utilizado indistintamente para designar tanto os objetos dos quais se servem as crianças para brincar quanto determinadas modalidades de jogo praticado por elas, e mais: a ação de brincar propriamente dita. Diante dessa situação, Kishimoto, sugere circunscrever o significado da expressão *brinquedo* exclusivamente para o “objeto, suporte de brincadeira”, entendido em sua concretude material, sem no entanto deixar-se de incorporar a noção de:

“(...) não só brinquedos criados pelo mundo adulto, concebidos especialmente para brincadeiras infantis, como os que a própria criança produz a partir de qualquer material ou investe de sentido lúdico. No último caso, colheres, pratos e painéis têm servido como suporte de brincadeira, adquirindo o sentido lúdico, representando, por exemplo, instrumentos musicais, pente, entre outros.” (1994:7-8)

De acordo com a proposta terminológica de Kishimoto, a palavra *brincadeira*, por sua vez, deve ser utilizada apenas para se referir à “descrição de uma conduta estruturada, com regras” ou a ação que a criança desenvolve no ato de brincar. Portanto, parece que uma atitude adequada aos esforços acadêmicos, no sentido de se buscar uma nomenclatura uniformizada para es-

tudo rigoroso do fenômeno em foco, aqui, é chamar de *brincadeira* do “fazer-de-conta” ou *faz-de-conta* essas ações representacionais lúdicas de natureza dramática da criança que usa *brinquedos* e que possuem certas *regras* – no caso, regras implícitas à própria situação imaginária.

Ora, a *brincadeira do faz-de-conta*, por ser uma atividade que não prescinde do uso da *imaginação*, contém já - em si mesma - pelo menos uma *regra*: a criança deve agir de acordo com os significados culturais dos objetos e relações sociais representados dramaticamente em seu “fazer-de-conta” lúdico. Quer dizer, ela, a criança, precisa atuar no *faz-de-conta* de maneira que os significados eventualmente emprestados a si mesma, aos objetos, parceiros de *brincadeira* e às suas ações sejam “verossímeis”, adequados à determinada matriz de comportamento cultural, enfim, pareçam “verdadeiros”:

“A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.(...) **Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo** [faz-de-conta], **há regras** - não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras [assimilação deformante] é simplesmente incorreta.” (Vygotsky, 1996a:125) (Grifos meus)

Acredita-se ter demonstrado acima a pertinência da nomenclatura que se defende no âmbito da pesquisa acadêmica em Educação para referir o fenômeno em discussão neste artigo. E, se não fossem suficientes os argumentos teóricos até agora apresentados, poder-se-ia chamar em socorro deste ponto de vista o uso generalizado do termo *faz-de-conta* no meio pedagógico nacional.

Uma vez já fundamentada a escolha da expressão *faz-de-conta* para denominar a conduta lúdica infantil que se vale da representação de natureza dramática e que não possui nenhuma intencionalidade de “exibição” ou “apresentação pública” nem qualquer preocupação de ordem estética (no sentido de algo para ser apreciado por parte de observadores ou de uma platéia) será preciso, a seguir, caracterizar melhor este tipo de

atividade conforme ela é compreendida pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Segundo essa teoria o *faz-de-conta* é basicamente motivado pela não-satisfação imediata dos desejos do sujeito. Por exemplo: impedida de dirigir um automóvel verdadeiro, a criança buscaria satisfazer seu desejo no plano imaginário “fazendo-de-conta” que dirige um carro.

O fazer-de-conta infantil, na perspectiva sócio-histórica, é compreendido enquanto uma atividade provisória e “atual” (espontânea, improvisada, sem ensaio) porque as representações dramáticas não partem de um produto já completamente elaborado no plano intramental do sujeito, quer dizer, elas não se encontram totalmente prontas, desenhadas ou acabadas na mente da criança. Trata-se de uma ocupação prazerosa de (re)criação da realidade na qual os sujeitos engajados no “fazer-de-conta” possuem elevado grau de *autonomia* para a construção - inclusive colaborativa - de um determinado enredo dramático.

Esse encadeamento dramático improvisado das ações representacionais desenvolve-se invariavelmente de acordo com a (in)satisfação pessoal de desejos da criança de modo a incorporar, aproveitando-as, eventuais sensações, percepções e associações geradas por estímulos fortuitos fornecidos pelo ambiente, pela qualidade das relações inter-subjetivas na atividade lúdica ou em decorrência do desenvolvimento imprevisível do enredo dramático.

O aproveitamento desses estímulos ocorre necessariamente de modo “atualizado” ou improvisado. Isto é, eles são absorvidos pela criança sem planejamento e ao sabor das circunstâncias que impulsionam o desenrolar do enredo imaginário. Essa incorporação idiossincrática de elementos da configuração visual, auditiva e tátil do campo perceptivo do sujeito está relacionada à experiência pessoal da criança e é feita com base em associações sincréticas, subjetivas, de natureza *inconsciente* que, por sua vez, evocam fatos, comportamentos, ações e objetos do mundo cultural no qual ela, a criança, se encontra aconchegada.

Mas, curiosamente, no *faz-de-conta*, em paralelo ao aproveitamento *inconsciente* de signos culturais - já internalizados ou em processo de internalização pelo sujeito - dá-se a alienação ou

"roubo" *consciente* do significado cultural original de objetos, ações e comportamentos. Isso só pode ocorrer, explica-nos a teoria histórico-cultural, a partir de uma complexa (re)elaboração dos dados e impressões já previamente armazenados na memória afetiva, cognitiva e psicomotora da criança através do recurso a uma importante função psíquica superior, a *imaginação criadora*. “A *imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.*” (Vygotsky, 1982:122) (Grifos meus)

Em resumo:

- 1) O *faz-de-conta* é uma atividade psicológica altamente complexa apoiada em uma *função psíquica superior*;
- 2) A *imaginação criadora* é acionada nesta atividade lúdica pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte do sujeito;
- 3) O “fazer-de-conta” articula, no sujeito, as dimensões: (a) afetivo-emocional, (b) psicomotora, (c) sócio-comunicativa e (d) cognitiva;
- 4) Ao mesmo tempo em que a *imaginação criadora* é condição necessária ao “fazer-de-conta” ela é constituída, fortalecida e ampliada por ele.

Modalidades de faz-de-conta

Peter Slade, pedagogo e teatrólogo inglês, identificou dois tipos distintos de ações lúdicas representacionais de natureza dramática no “fazer-de-conta” infantil. A tipologia dessas representações é uma importante contribuição ao estudo do comportamento lúdico infantil. Segundo Slade, o *faz-de-conta* (“jogo dramático infantil” ou “drama infantil” como ele o chama) refere-se, basicamente, a duas formas distintas de conduta lúdica da criança. Estas duas modalidades de *faz-de-conta* foram então denominadas (a) *jogo pessoal* e (b) *jogo projetado* (Slade, 1978).

Faz-de-conta com personificação

Segundo as próprias palavras de Slade “o *jogo pessoal* [faz-de-conta com personificação] é o

drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. (...) a criança perambula pelo local e toma para si a responsabilidade de representar um papel (...) a tendência é para barulho e esforço físico.” (1978:19). Esse tipo de *faz-de-conta* portanto refere-se à *brincadeira* na qual a criança experimenta papéis sociais do seu meio cultural (mãe, filho, doutor, motorista de ônibus etc); procura agir “como se fosse” uma personagem (heróina de conto-de-fadas, super-herói do cinema, TV, vídeo-game) ou busca representar coisas (igreja, automóveis), seres vivos reais e imaginários (animais, plantas, alienígenas), elementos e fenômenos da natureza (fogo, trovão), antropomorfizando-os.

O que aqui se denomina *faz-de-conta com personificação* diz respeito então ao engajamento ativo e corporal da criança na tomada de papéis em representações lúdicas de natureza dramática tanto solitárias como intersubjetivas (Ex: *crianças em grupo* brincando de “médico”; *criança sozinha* brincando com seus bonecos de *escolinha* no papel de “professor”). O *faz-de-conta com personificação* tem sido denominado também *jogo de papéis* (Brougère, 1995, Moreno, 1974, Oliveira, 1988), *jogo protagonizado* (Elkonin, 1998), *dramatização* e até mesmo, inapropriadamente, *teatro infantil*.

Faz-de-conta projetado

Segundo Slade (1978:19) o “*jogo projetado* [faz-de-conta projetado] *é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não (...) a criança pára quieta, senta, deita de costas ou se acocora, e usa principalmente as mãos (...) os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação, embora possa haver vigoroso uso da voz.*” É por isso que esse tipo de *faz-de-conta* costuma ser denominado *jogo de encenação* (Brougère, 1995, Elkonin, 1998).

O *faz-de-conta projetado* refere-se à *brincadeira* na qual a criança se utiliza de *brinquedos* que são “animados” por intermédio de manipulações. Tais objetos podem ser utilizados para representar papéis, personagens, lugares ou coisas de um enredo dramático que se desenvolve sobretudo no plano intramental da criança. O enredo imaginário conduz e determina a movimentação

lúdica dos *brinquedos* por parte da criança. O sujeito, neste caso, converte-se em uma espécie de “encenador teatral” ou “diretor cinematográfico” porque coordena - ao tempo em que também observa - o desenrolar dos acontecimentos nos lugares imaginados por ele.

Trata-se de um “fazer-de-conta” quase sempre mais solitário e que apresenta um maior grau de dificuldade para interações entre crianças, embora isso também possa ocorrer. Geralmente o *faz-de-conta projetado* é acompanhado por vocalizações e verbalizações do sujeito (fala interior oralizada ou “egocêntrica”) que tendem a uma internalização progressiva à medida que a criança vai crescendo.

Quer dizer, esta modalidade de *faz-de-conta* refere-se à atividade lúdica infantil de natureza dramática na qual a criança manipula objetos *projetando-se* neles a partir de um enredo subjetivo e intramental (Ex: manipulação de soldados miniaturizados em uma “batalha”).

A observação atenta ao desenvolvimento cultural da *brincadeira* do “fazer-de-conta”, no meu entendimento, deve permitir identificar uma trajetória de atuação lúdica que se inicia com o *faz-de-conta com personificação* prossegue com o *faz-de-conta projetado* e alcança finalmente o *devaneio*³.

Embora experimentalmente não se tenha notícia, pelo menos até aqui, de dados que permitam comprovar uma seqüência “evolutiva” de modalidades do *faz-de-conta* na ontogênese, se for mesmo verdadeiro o postulado vygostkiano segundo o qual há um movimento “de fora para dentro” na constituição do psiquismo humano, tanto o *faz-de-conta projetado* como o *devaneio* só podem portanto ocorrer a partir de uma maior organização do comportamento da criança.

Ora, o *faz-de-conta projetado* e o *devaneio* implicam necessariamente a descontextualização do pensamento da criança e exigem o “descolamento” e independência do pensamento em relação às ações físicas do sujeito, quer dizer, requerem uma separação entre a percepção e a atividade motora da criança. Se isso é mesmo assim, o *faz-de-conta projetado* só poderá ocorrer em uma etapa intermediária entre o *faz-de-conta com personificação* e o *devaneio*.

Os estudos sobre a atividade lúdica infantil de natureza dramática conhecidos elegeram o *faz-de-conta com personificação* como objeto privilegiado de observação. Então, parece-me necessário - e importante - salientar aqui a urgência de pesquisas que se proponham a examinar o *faz-de-conta projetado*. Essas pesquisas devem constituir uma frente de trabalho indispensável para o aprimoramento do paradigma histórico-cultural porque, na medida em que se observem as modalidades de *faz-de-conta* que se sucedem ao longo do desenvolvimento cultural da criança se poderá demonstrar, empiricamente, a pertinência das hipóteses de Vygotsky sobre o movimento de interiorização da fala social ou da constituição mesma do psiquismo humano.

Peter Slade entendeu o *faz-de-conta projetado* (o jogo dramático projetado) como uma modalidade mais "primitiva" do "fazer-de-conta" infantil, isto é, como um tipo de ação lúdica que precede o *faz-de-conta com personificação*. Segundo ele "o jogo projetado é mais evidente nos estágios mais precoces da criança pequena, que ainda não está pronta para usar seu corpo totalmente." (1978:20)

Mas não é possível concordar com ele, diante do que nos explica a teoria histórico-cultural, porque a ação precoce das crianças com *brinquedos*, na qual se fundamenta Slade para afirmar que o *faz-de-conta projetado* supostamente antecederia o *faz-de-conta com personificação*, é apenas e tão somente, segundo Vygotsky, uma conduta na qual ocorre uma manipulação mecânica desses objetos.

A *manipulação objetual* está apoiada em processos rudimentares de *imitação* nos quais o princípio fundador da representação dramática encontra-se ainda embrionário e, de certa maneira, subordinado às necessidades de manipulação sensório-objetual, coordenação psicomotora proprioceptiva e à configuração visual, auditiva e tátil que delimita circunstancialmente o campo perceptivo do sujeito (Vygotsky, 1996a) - mesmo naqueles casos em que a *imitação* ocorre na ausência do modelo (*imitação diferida*):

"Os objetos (...) ditam à criança o que ela tem de fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem (...). É notável que a

criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real (...) é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção consciente de seu propósito." (Vygotsky, 1996a:126-135).(Grifos meus)

Além das modalidades de *faz-de-conta* já expostas e discutidas até agora é preciso alertar para a existência de um terceiro tipo de *brincadeira* do "fazer-de-conta" que reúne procedimentos representacionais dramáticos característicos tanto do *faz-de-conta com personificação* como do *faz-de-conta projetado*. Esta modalidade "miscigenada" escapou às análises de Peter Slade. A forma híbrida que pode assumir o *faz-de-conta* será denominada aqui *faz-de-conta com personificação e projeção*.

Faz-de-conta com personificação e projeção

Refere-se ao comportamento lúdico da criança que, ao brincar de "mãe e filha" com uma boneca, por exemplo, empresta sua voz à boneca sem no entanto abrir mão de protagonizar o papel de "mãe". Ao agir dessa maneira o sujeito, neste caso, "contracena" consigo mesmo recorrendo à sua "projeção" na boneca para exercer, paralelamente, o papel de "filha".

Neste tipo de conduta lúdica a criança exterioriza tanto a fala da "mãe" como a fala da "filha". Sua voz é emprestada à boneca para poder dialogar imaginariamente com sua "filha". Trata-se de um comportamento de grande complexidade porque a criança torna-se capaz de tomar a perspectiva de um interlocutor imaginário, alternando sua atuação dramática em diferentes papéis ou personagens.

De acordo com a seqüência evolutiva do "fazer-de-conta" infantil que se defende aqui, o *faz-de-conta com personificação e projeção* deve ocorrer, necessariamente, em um estágio intermediário situado entre o *faz-de-conta com personificação* e o *faz-de-conta projetado*, caracterizando o período de transição entre estas duas modalidades de conduta lúdica. Em resumo, se

houver mesmo uma seqüência ontogenética do “fazer-de-conta” acredita-se que ela seja a seguinte: (1) *imitação* ou *manipulação objetal*; (2) *faz-de-conta com personificação*; (3) *faz-de-conta com personificação e projeção*; (4) *faz-de-conta projetado* e (5) *devaneio*.

A exposição das modalidades de *faz-de-conta* proposta aqui busca oferecer uma visão da extensão de possibilidades que se pode encontrar na pesquisa sobre o “fazer-de-conta” infantil. As lacunas atualmente presentes nas abordagens ao *faz-de-conta* precisam ser preenchidas por subsequentes investigações. Já se disse que os estudos sobre o *faz-de-conta* têm se voltado, até agora, exclusivamente, para o *faz-de-conta com personificação*.

Evidentemente é preciso que pesquisas posteriores possam comprovar a validade da seqüência ontogenética do *faz-de-conta* que se propõe neste artigo. Mas, conforme os postulados da teoria histórico-cultural, que outro entendimento se poderia ter da gênese e desenvolvimento da representação dramática senão o percurso sinalizado aqui?

Creio que a transição da *manipulação objetal* ao *faz-de-conta projetado* se dá através do *faz-de-conta com personificação*. Veja-se abaixo a seqüência desenvolvimental da representação dramática na ontogênese tomando como exemplo as ações lúdicas de um garoto com um carrinho de brinquedo:

(1) Primeiro o garoto manipula o carrinho agindo simplesmente conforme a “natureza motivadora” daquele objeto. É o que nos ensina Lewin a respeito da força “inerente” dos objetos sobre as ações de uma criança pequena – a Lewin, inclusive, refere-se Vygotsky em *A formação social da mente* (1996a:126-127).

A *manipulação objetal* encontra-se determinada pelo campo perceptivo da criança porque a motivação para a ação está unida à percepção do objeto nesta etapa do desenvolvimento. A percepção do objeto permanece integrada às reações motoras do sujeito.

Se ocorre alguma vocalização, semelhante ao rugir do motor de um carro, por parte da criança, isso se deve à *imitação* do objeto cultural automóvel que ela já conhece - e (re)conhece, miniaturizado, em forma de *brinquedo*.

Neste caso, não se trata de *personificação* nem de *projeção*, mas de *reprodução* do significado cultural do objeto representado pelo *brinquedo* (um veículo automotivo). Essa *reprodução* pode ser fruto do aprendizado de como usar ludicamente aquele tipo de objeto (o carro de brinquedo) - que teria então sido fruto de “observações periféricas” da criança e das eventuais “instruções explícitas” recebidas de membros mais experientes da cultura na qual ela se encontra imersa. (Rogoff, 1993). Trata-se da *memória* do sujeito em ação: *imitação*.

(2) Quando o garoto passa a atuar no papel de ‘motorista’, quer dizer, quando ele começa a “fazer-de-conta” que está dirigindo um carro ao tomar uma tampa de panela por volante de um automóvel, por exemplo, sua percepção começa a descolar-se da atividade motora. Ele sabe que tem nas mãos o objeto cultural tampa de panela mas age de forma inesperada em relação a ele, (re)significando-o no contexto de sua representação dramática. Os objetos começam a perder a “força determinadora” de que fala Lewin. Isso revela que a *imaginação criadora* está constituindo-se e consolidando-se no fazer lúdico (não se esqueça que, para a perspectiva histórico-cultural, a *imaginação* é uma função psicológica nova para a criança).

Não se trata mais, no caso, de *manipulação objetal*. O que há é autêntico *faz-de-conta com personificação*. O recurso à tampa de panela não significa que a criança esteja desenvolvendo um *faz-de-conta projetado* nem um *faz-de-conta com personificação e projeção* porque a *projeção* não se refere a qualquer uso dos suportes materiais no “fazer-de-conta”.

É preciso ainda advertir o leitor de que (a) no *faz-de-conta com personificação* a “protagonização” não se restringe exclusivamente a papéis sociais. Ela inclui também personagens, coisas, seres vivos, elementos e fenômenos da natureza; (b) para uma criança engajar-se no *faz-de-conta com personificação* é preciso que sua *imaginação* já tenha alcançado um certo nível de desenvolvimento. E que ela esteja buscando satisfazer seus desejos no *plano do imaginário* - e não no plano da vida real.

Uma coisa é você “fazer-de-conta” que vai chorar porque não lhe oferecem atenção, outra

coisa, completamente diferente, é “fazer-de-conta” que vai chorar após ter recebido, ao protagonizar o papel de ‘paciente’ em uma *brincadeira de médico*, por exemplo, uma dolorosa injeção!

No *plano do imaginário*, a criança começa a *protagonizar* os diferentes *papéis* sociais buscando representá-los, a princípio, de maneira muito genérica, assinalando apenas os principais traços característicos desses papéis – e isso conforme ela os entenda a partir de sua experiência pessoal (representa, por exemplo, o conceito *sincrético* do que seja “mãe”, “filho” ou do que é “dirigir um automóvel”). Só em seguida ela, a criança, passa a protagonizar ludicamente uma *personagem* (representar um determinado tipo de “mãe” ou atuar como o *Batman*, por exemplo).

(3) Agora, digamos que o nosso garoto - ainda em seu “carro” - passe a dialogar com um “guarda-de-trânsito” imaginário, utilizando um arbusto como suporte material para a representação do tal “guarda”. E comece a revezar-se, verbalmente, nos papéis de ‘motorista’ e ‘guarda-de-trânsito’, dramatizando um suposto diálogo entre eles, em voz alta. Tem-se - agora sim - um *faz-de-conta com personificação e projeção*. A criança *projeta-se* no arbusto para exercer o papel de ‘guarda’ e, ao mesmo tempo, mantém-se *personificando* ou protagonizando o papel de ‘motorista’ com auxílio da tampa de panela.

Esta atividade lúdica é de grande complexidade porque o diálogo entre o ‘motorista’ e o ‘guarda-de-trânsito’ imaginário é travado no *plano intramental* da criança - embora ela se utilize da *projeção* em um suporte material para auxiliá-la nesta tarefa (o arbusto). Neste caso, a criança se coloca na perspectiva do “outro” para contracenar consigo mesma. Então, não é difícil admitir que o *faz-de-conta com personificação e projeção* exige um nível de desenvolvimento psicológico maior por parte do sujeito.

(4) Mas, vamos supor que o garoto, agora, passe a utilizar a tampa de panela para representar uma nave intergaláctica que explora o espaço sideral. Ouve-se ora o garoto produzir sons que representam o ruído dos motores de propulsão da espaçonave, ora verbalizar fragmentos das ordens do comandante da missão, ora mover a nave

(tampa de panela) em silêncio etc. A “fala interior” do garoto “escapa”, tornando-se oralizada. Tem-se então um genuíno *faz-de-conta projetado*. O enredo dramático desenvolve-se exclusivamente na mente da criança e a personificação/protagonização passa a se dar a partir da *projeção* do sujeito em suportes materiais. Ou seja, o garoto não precisa mais necessariamente *protagonizar* ou *personificar* corporalmente o comandante da espaçonave para imaginá-lo presente em sua representação dramática. Ele consegue imaginá-lo dentro da espaçonave (tampa de panela).

Nesta modalidade de *faz-de-conta* a complexidade da atividade lúdica do garoto é ainda maior. Isso ocorre, porque a *imaginação criadora* está bastante desenvolvida e não se encontra mais dependente da *personificação* (ativa, corporal) de um papel ou personagem. Os *papéis* e *personagens* já podem ser representados totalmente no plano intramental embora com o auxílio da *projeção* do sujeito em suportes materiais - para neles, exercendo um determinado papel ou personagem, conferir às suas representações de natureza dramática uma existência imaginária mais “consistente”.

(5) Muito bem, digamos que o garoto está crescido e já é um pré-adolescente. Ele encontra-se de férias, no carro de seus pais, a caminho da fazenda da família e, na estrada, começa a imaginar as coisas que fará, os amigos que encontrará na fazenda e o que deverá dizer a uma menina da região com quem ele vem querendo “ficar” há muito tempo. Tudo isso, em silêncio, sentado no banco traseiro do automóvel dos pais, imobilizado pelo cinto de segurança do veículo, sem verbalizações ou ações físicas. A *imaginação* encontra-se em ação, exclusivamente, no plano intramental. Ele *devaneia*, faz planos, “sonha acordado” com a hora de chegar à fazenda. O que se tem, neste caso, é uma conduta psicológica na qual a *imaginação* já está plenamente desenvolvida em consequência da completa internalização das formas “superiores” de pensamento.

Ao serem questionados por mim, sobre a existência de uma suposta seqüência ontogenética para a representação lúdica de natureza dramática da criança, pesquisadores brasileiros do *faz-de-conta* apresentaram diferentes e conflitantes opi-

niões. Ao menos na pequena - mas significativa - amostra do pensamento acadêmico que consegui juntar, (a) 60% dos entrevistados rejeitaram a possibilidade de se compreender o desenvolvimento das ações lúdicas representacionais de natureza dramática segundo a perspectiva genético-desenvolvimental; (b) 20% considerou correta a seqüência proposta por Slade e (c) 20% acha que existe uma seqüência para o “fazer-de-conta” infantil que difere tanto daquela postulada por Peter Slade como da que se defende aqui.

Esse resultado fornece uma visão da diversidade de pontos de vista a respeito do fenômeno em foco neste artigo e confirma uma vez mais a necessidade de pesquisas rigorosas para a iluminação desta forma complexa e intrigante de conduta lúdica por parte da criança.

Mas é necessário prosseguir na exposição dos princípios explicativos do *faz-de-conta* segundo a teoria histórico-cultural.

A abordagem histórico-cultural ao faz-de-conta

Os estudos numa perspectiva histórico-cultural procuram associar as origens do *faz-de-conta* ao desenvolvimento histórico, material, econômico e político das relações de produção e divisão do trabalho nas sociedades humanas.

Antes de buscar justificar a conduta lúdica infantil de natureza representacional dramática em uma predisposição inata ou instintiva da espécie humana ou, ainda, como uma consequência da emergência “mágica” da função simbólica, esta abordagem recorre a pesquisas transculturais cujos resultados reforçam a hipótese das origens sócio-históricas do “fazer-de-conta” infantil (Elkonin, 1998).

Sem fechar os olhos para a importância dos vetores biológicos na orientação do comportamento - e do seu importante papel no desenvolvimento ontogenético - a perspectiva sócio-histórica destaca a subordinação da determinação biológica às injunções culturais impostas com a emergência das chamadas *funções mentais superiores* ou *funções psicológicas superiores*.

Este funcionamento psicológico novo e qualitativamente superior do ser humano é concebido como o resultado da articulação entre o *uso de*

ferramentas (inteligência prática) e o *uso de signos* (pensamento verbal) (Vygotsky, 1987). A fusão da *inteligência prática* e do *pensamento verbal* só teria sido possível a partir da necessidade de comunicação intersubjetiva subjacente às práticas laborais coletivas que acarretaram o aperfeiçoamento dos meios materiais de produção durante a filogênese (Luria & Vygotsky, 1996).

Em outros termos, para a abordagem histórico-cultural, a origem do comportamento tipicamente humano está intimamente relacionada ao desenvolvimento histórico das relações materiais de produção social que foram esculpidas no processo de trabalho coletivo para o domínio e transformação da natureza - e que asseguraram, com isso, a sobrevivência da espécie.

Estes estudos costumam associar o surgimento do *faz-de-conta* ao desenvolvimento de tecnologias eficazes para maximização da produção agrícola, domesticação de animais e divisão social do trabalho. Quer dizer: o crescimento do volume da produção material de bens, a sofisticação dos instrumentos de trabalho que ela requer, e as novas e complexas formas de relação social e divisão do trabalho teriam gerado a dificuldade crescente de inclusão da criança no processo produtivo.

Em função disso, o *aprendizado* do manejo das ferramentas e máquinas complicadas necessárias ao trabalho foi adiado para idades posteriores, determinando o prolongamento da infância: a cultura infantil tornou-se uma exigência do próprio processo produtivo.

Segundo a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da produção material ocasionou duas mudanças na *educação informal* ou *enculturação* da criança: (1) a primeira refere-se à necessidade de promover o desenvolvimento de algumas capacidades gerais e fundamentais para o domínio das complicadas ferramentas de trabalho (desenvolvimento de coordenação viso-motora, coordenação motora fina etc). Criaram-se então objetos especialmente destinados a esse fim: os *brinquedos*; (2) a segunda mudança diz respeito à criação de um tipo especial de *brincadeira*: o *faz-de-conta*. Nesta forma de conduta lúdica as crianças passaram a ter oportunidade de (re)criar determinadas esferas da vida social das quais se encontravam forçadamente alijadas.

Portanto, o *faz-de-conta* teria nascido ao longo das transformações histórico-econômicas que determinaram tanto a mudança do papel da criança no sistema de relações sociais como, ao mesmo tempo, exigiram seu obrigatório afastamento do processo produtivo (Elkonin, 1998:79-80).

A compreensão das origens histórico-culturais do *faz-de-conta* permite visualizar, com clareza, a importância desta forma de comportamento lúdico na impregnação cultural da criança. Esse tipo de *brincadeira* conduz o *aprendizado* social e, conseqüentemente, implica desenvolvimento cultural. Assim sendo, o *faz-de-conta* constitui uma importante *área social de desenvolvimento potencial* (Lima, 1995a, 1995b) porque pressupõe a experimentação de papéis e condutas culturalmente estabelecidas - e desejadas - solicitando, simultaneamente, complexas elaborações mentais por parte da criança (Vygotsky, 1996a:135).

Ao fazer-de-conta, a criança confere não apenas sentido às suas ações físicas mas (re)descobre o significado cultural da infância e do "ser criança". Trata-se de uma atividade humana de construção social e conjunta de sentido que requer cumplicidade e cooperação - inclusive para a existência mesma da própria infância (Wajskop, 1996:111-127).

A importância do *faz-de-conta* para o desenvolvimento das formas culturais de comportamento da criança tem sido demonstrada através de numerosos estudos informados pelos saberes da psicologia genética e de propostas pedagógicas preocupadas em assegurar o espaço da infância no processo educativo formal (Kishimoto, 1996, 1994).

Acredita-se que o *faz-de-conta* permita à criança exercitar-se no entendimento de situações e papéis culturais já que ela, a criança, recorre às suas representações provisórias desses eventos, papéis, personagens e coisas. Mas os papéis, personagens, coisas e situações só podem ser representados inicialmente com o auxílio de "pivôs" ou suportes materiais (Vygotsky, 1996a:128). É dessa maneira que, por exemplo, uma caneta pode "transformar-se" em "pente" no *faz-de-conta com personificação* ou em "foguetete", mais adiante, no *faz-de-conta projetado*.

Deve-se ter em mente no entanto que esses suportes materiais para o *faz-de-conta* podem

existir já "prontos" em um convite explícito para a ação lúdica infantil - como no caso dos *brinquedos* produzidos por artesãos, manufaturas e indústrias de bens de consumo para os "baixinhos" (boneca de pano, bonecos "clone" de super-heróis do cinema e TV, réplicas miniaturizadas de móveis, utensílios e eletrodomésticos, maquiagem, roupas, meios de transporte, etc).

O *faz-de-conta* então é uma forma complexa de construção de significados sócio-culturais. Ao se firmar como atividade tipicamente infantil torna-se, ao mesmo tempo, importante instrumento para a cultura da infância e do "ser criança". Isso equivale a dizer que o *faz-de-conta* é duplamente educativo: (a) ele é educativo por ser culturalmente destinado à infância (educa a criança a ser criança); (b) "fazer-de-conta" possibilita avanços cognitivos da criança na compreensão de complexos *sistemas de representação semiótica*.

A educação informal para a *brincadeira*, através da produção em larga escala de *brinquedos* destinados ao consumo infantil, tem assegurado a especificidade e o prolongamento da infância nas sociedades humanas. Essa prática obriga a criança a (re)conhecer-se criança e a (re)significar papéis compartilhados culturalmente em seu grupo social (Brougère, 1995).

Não é difícil portanto concluir que a abordagem histórico-cultural ao *faz-de-conta* parte do princípio de que as atividades lúdicas são necessárias ao "pré-exercício" de futuras competências culturais por parte da criança. Assim sendo, ela aproveita-se da *teoria do pré-exercício* de Karl Groos - obviamente (re)elaborando as idéias originais deste filósofo e pensador alemão dos séculos XIX e XX, de maneira a adequá-las ao pensamento materialista dialético fundado por Marx e Engels, esteio da perspectiva sócio-histórica (Elkonin, 1998).

"O enorme mérito de Groos reside no fato de ter exposto o problema do jogo e, com a sua teoria do exercício prévio, elevou-o à categoria das atividades mais essenciais em todo o desenvolvimento da infância. Qualquer que seja a nossa opinião sobre a teoria de Groos, por muito discutível que ela hoje nos pareça, contém uma formulação da grande transcendência do jogo no desenvolvimento psíquico, formulação que devemos conservar, embora

muito renovada. (...) A pergunta de Groos pode ser reformulada nos seguintes termos: **O que é que o jogo introduz de novo na conduta genérica dos animais ou que aspecto novo da conduta genérica o jogo oferece? Em que se baseia o conteúdo psicológico dos exercícios prévios?**” (Elkonin, 1998:86-90) (Grifos meus).

O lugar do *faz-de-conta* na educação pré-escolar

Sabe-se que a teoria histórico-cultural encontra-se ainda “em construção” embora continue sendo elaborada a partir do pensamento original de Lev Semenovitch Vygotsky. Isso porque a breve existência do “Mozart da psicologia” (Toulmin, citado por Yaroshevsky, 1989:5) não lhe permitiu organizar e desenvolver, de maneira exaustiva e sistemática, o conjunto de suas idéias.

Esta tarefa coube inicialmente aos seus colaboradores A. R. Luria e A. N. Leontiev, integrantes da chamada “troika”. Posteriormente, o esforço mobilizou todo um conjunto de jovens pesquisadores soviéticos que foram também influenciados por Vygotsky ainda nos anos 20 e 30, como é o caso de Daniil B. Elkonin. A geração subsequente de pesquisadores, formados desta vez por Luria, Leontiev e Elkonin, incluem nomes como os de V. V. Davidov e Michael Cole - este último em plena atividade intelectual na coordenação do conhecido *Laboratório de Cognição Humana Comparada/LCHC* da *Universidade da Califórnia em San Diego*, nos Estados Unidos.

Hoje, muitos são os simpatizantes da *teoria histórico-cultural do desenvolvimento*. Alguns deles têm oferecido importantes contribuições para o aperfeiçoamento do paradigma sócio-histórico de abordagem à psicologia humana. Na cena contemporânea podem ser destacados, por exemplo, os trabalhos de J. Wertsch, Sílvia Scribner, Jaan Valsiner, Peter Tuviste, René Van der Veer além das pesquisas e estudos das brasileiras Elvira Lima (UCSD), Marta Kohl de Oliveira (USP) e Terezinha Nunes (Universidade de Londres).

Mas, do conjunto de continuadores da obra de Vygotsky, interessa aqui destacar as idéias de A. N. Leontiev. Este pesquisador desenvolveu o

pressuposto vygotkiano da *unidade mínima de análise* - essencial à aplicação rigorosa do método materialista dialético. Com isso, Leontiev criou as bases epistêmicas do que se denomina, hoje, *Activity Theory-AT* (Teoria da Atividade) ou *Cultural-Historical Activity Theory-CHAT* (Teoria Histórico-Cultural da Atividade).

De acordo com Leontiev, a *unidade mínima de análise* para estudo do comportamento tipicamente humano deve ser, numa abordagem histórico-cultural, a *atividade* na qual encontra-se engajado o sujeito e não - como originalmente acreditava Vygotsky - o “significado da palavra”. Segundo ele, Leontiev, o conceito de *atividade* deve ser compreendido a partir da delimitação de dois níveis de análise da situação estudada: (a) no primeiro deles, destacam-se a *necessidade*, o *motivo* da atividade dos sujeitos, a *finalidade* ou os *objetivos* das suas ações e as *condições* operacionais das *tarefas* que lhes são dadas; (b) o segundo nível de análise necessita levar em conta que uma *atividade* se constitui necessariamente de *ações* e *operações*.

Então, de acordo com o primeiro nível de análise, em uma *atividade* como procura de alimento, por exemplo, o *motivo* da atividade do sujeito poderia ser, por exemplo, a fome - ou a necessidade de alimentar-se. Portanto as *ações* (vestir-se e sair de casa) devem ser guiadas pelo *objetivo* (encontrar alimento) e *finalidade* da atividade (saciar a fome). As *tarefas*, neste caso, dizem respeito aos procedimentos necessários para alcançar o objetivo do sujeito (deslocar-se até o mercado, por exemplo). Já as *condições operacionais* podem-se referir à quantidade de dinheiro que o sujeito possui para a compra do alimento desejado. Conforme o segundo nível de análise, a *atividade* (a procura de alimento) pode ser decomposta em *ações* (atravessar a rua, por exemplo) e *operações* (flexionar as pernas para se locomover).

Vasili Davidov (1988:11) esclarece, no entanto, que a essência do conceito de *atividade* é o fato deste refletir “a *relação do ser humano como sujeito social voltado para a realidade exterior, relação mediatizada pelo processo de transformação e mudança desta realidade.*” Quer dizer, trata-se de um artefato conceitual para designar a forma inicial e universal da relação indireta

dos seres humanos com o mundo – ancorada portanto em mediações semióticas e em transformações e mudanças qualitativas do seu funcionamento psicológico. Essa relação “indireta” pressupõe ações instrumentais direcionadas à realidade sensório-objetal com vista ao alcance de determinada finalidade e referem-se à prática material produtiva das pessoas.

A noção de *atividade* funda-se sobre a *prática laboral criativa* das mulheres, homens e crianças - a partir da qual surgem e se desenvolvem, no curso da história, diferentes formas de ocupação social (cognoscitiva, artística, religiosa etc). Esse conceito pressupõe então que os seres humanos, através do processo de *internalização*, reproduzem em si as formas históricas de *atividade*⁴.

O processo de *internalização*, segundo a *teoria histórico cultural*, tem origem nas relações intermentais. Quer dizer: resultam do *aprendizado* obtido a partir das interações do sujeito com membros mais experientes da cultura na qual ele se encontra aconchegado – e com a qual interage ativamente. A *internalização* ocorre basicamente em função da *participação guiada* ou *orientada* da pessoa em realizações coletivas e socialmente significantes para o seu grupo cultural⁵. Portanto, apenas tendo-se em mente os fundamentos materialista-históricos do conceito proposto por Leontiev será possível compreender melhor a complexa estrutura da *atividade* das mulheres, homens e crianças. Esta estrutura, como já se disse, é composta por: (a) *necessidades*; (b) *motivos*; (c) *finalidades*; (d) *tarefas*; (e) *ações* e (f) *operações*.

Toda a atividade objetal do sujeito (orientada para o exterior) sempre vincula-se à *satisfação* de uma *necessidade*, é a expressão de algum tipo de carência que a pessoa experimenta. Esta *necessidade* deflagra por sua vez, no sujeito, uma *tendência à busca de satisfação*. E é nesta *busca de satisfação* às *necessidades* que se manifesta toda a plasticidade da *atividade tipicamente humana*.

Vasili Davidov explica ainda que o conceito de *atividade* tem sido estudado de duas maneiras: (a) como *princípio explicativo* e (b) como *objeto de investigação*. De acordo com ele, o estudo da *atividade* como *princípio explicativo* foi iniciado por Vygotsky e S. Rubinstein e continuado por Leontiev, Luria e outros. Já o estudo da *atividade* como *objeto de investigação*, embora tenha sido

iniciado também por Vygotsky, foi conduzido sistematicamente por Leontiev.

Davidov esclarece que foi exatamente o estudo da *atividade* como *princípio explicativo* - a concepção materialista-dialética histórica da *atividade* tipicamente humana - que permitiu a Vygotsky inaugurar o estudo da gênese e desenvolvimento do reflexo psíquico entendido como mudança qualitativa nas formas de ação e funcionamento mental do sujeito. Esse funcionamento psíquico superior, como se sabe, é o resultado da *atividade* humana mediatizada por ferramentas concretas (foice, martelo) e instrumentos psicológicos (signos).

A *consciência* portanto deve ser a representação intramental da *atividade* humana - e das posições nela ocupadas pelas outras pessoas. Mas, embora a estrutura mediatizada da *atividade* nos planos intramental e externo-objetal sejam semelhantes, é preciso ter em mente que a *atividade objetal* antecede, do ponto de vista genético, a *atividade intramental*. Esta última seria consequência da primeira - como muito bem o demonstra a idéia de *internalização* das funções intermentais. E mais: se a *atividade intramental* permite ao sujeito solucionar tarefas não realizáveis no plano da *atividade objetal-externa*, o inverso também deve ser verdadeiro porque a *atividade objetal-externa* proporciona a solução de tarefas não realizáveis no plano intramental.

Em resumo:

- a. A *atividade objetal-externa* e a *atividade intramental* encontram-se inter-relacionadas funcionalmente de forma dialética, influenciando-se e transformando-se mutuamente;
- b. A essência da *atividade* humana pressupõe não apenas as ações de um único sujeito tomado isoladamente mas suas ações conforme as condições que lhe foram oferecidas a partir de sua interação com outras pessoas em *atividade conjunta* ou *colaborativa*.

Conclui-se portanto que é o processo de *internalização* da *atividade* tipicamente humana que conduz o sujeito a reproduzir as capacidades mentais formadas historicamente. Esse processo só é possível com o *aprendizado* de novas modalidades de ação e funcionamento psíquico a partir das intervenções pedagógicas - de natureza informal ou formal - por parte de membros mais

experientes do grupo cultural no qual se encontra o aprendiz.

Além das diferentes maneiras de estudar o conceito de *atividade* (como *princípio explicativo* e como *objeto de investigação*) é preciso alertar o leitor acerca das duas grandes tendências de interpretação do pensamento original de Vygotsky - que auxiliam compreender tanto o movimento vivo e de expansão em que se encontra a *teoria histórico-cultural* quanto o processo de *internalização* da *atividade* tipicamente humana por parte do sujeito. Essas tendências foram identificadas e discutidas por James Wertsch e Jennifer Bivens (Wertsch & Bivens, 1992). De acordo com estes pesquisadores busca-se interpretar a contribuição de Vygotsky segundo: (a) uma interpretação modeladora (Modelling Interpretation); (b) uma interpretação semiótica (Text Mediation View).

Para a *tendência modeladora* o funcionamento intermental é visto em termos de como as relações intersubjetivas podem fornecer um “modelo” para “certo” funcionamento intramental. A ênfase recai no “tutor”, na “tutagem”, nas formas fundamentalmente novas de funcionamento psíquico intramental - e menos no sujeito do aprendiz.

Já a *tendência semiótica* parte dos pressupostos de que: (1) tanto o funcionamento intermental como o funcionamento intramental são esculpidos através da mediação das formas de linguagem; e (2) que todos os participantes do funcionamento intermental encontram-se participando dele (inter)ativamente, esculpindo-o. A ênfase é colocada muito mais na qualidade e características da relação mediatizada (dialógica, neste caso) que se estabelece entre “tutor” e “tutelado”.

Wertsch afirma que a *tendência semiótica* encontra-se fortemente respaldada nas idéias de Yuri M. Lotman, semiólogo soviético - particularmente no que ele chamou de *dualismo funcional* do “texto”. Mas é preciso esclarecer que o “texto”, para Lotman, é concebido como qualquer produto semiótico tanto *verbal* (um enunciado, uma dissertação) ou *não-verbal* (um desenho, um traje, um gesto) que possua, aprioristicamente, uma intencionalidade de significação. O *dualismo funcional* então articularia as funções *univocal* e *dialógica* dos portadores de “texto”.

A função univocal refere-se à uma determinada significação do “texto” (à sua *dimensão comunicacional* ou ao “significado dicionarizado de uma palavra” - do qual falava Vygotsky). Já a função dialógica diz respeito à geração de significados por parte de um portador de “texto” (à sua *dimensão expressiva* ou ao “sentido” que uma palavra poderia adquirir em um enunciado - como também já alertava Vygotsky) (1996b).⁶

Ora, se aqui foram expostas estas duas grandes tendências de interpretação do pensamento original de Vygotsky é para que o leitor perceba que ambas encontram-se interagindo de forma dialética para uma maior compreensão do desenvolvimento humano segundo a perspectiva histórico-cultural. Antes de se constituírem em tendências inconciliáveis, estas interpretações das idéias de Vygotsky auxiliam a entender mais - e melhor - a complexidade do comportamento tipicamente humano.

A CHAT, como lucidamente esclarece Peter Smagorinsky (1998:163), empreende um esforço de compreensão dos meios através dos quais a cognição humana se desenvolve em termos tanto da história cultural (estudo da *atividade* como *princípio explicativo*) como da situação específica em que se encontram interagindo os sujeitos - e dos seus respectivos papéis (inter)ativos nas relações sociais (estudo da *atividade* como *objeto de investigação*).

Sem pretender rotular definitivamente a produção acadêmica que se encontra ancorada no pensamento original de Vygotsky, poder-se-ia dizer que - e isso apenas numa perspectiva exclusivamente heurística - pesquisadores como Michael Cole, James Wertsch e os brasileiros Ana Luiza Smolka e Angel Pino da UNICAMP, por exemplo, alinham-se à *tendência semiótica*. Já Peter Tulviste, Aaro Toomela, Bárbara Rogoff e Marta Kohl de Oliveira da USP, por sua vez, buscam desenvolver estudos a partir da *tendência modeladora* de interpretação das idéias de Vygotsky.

Aliás, há um interessante artigo da professora Marta Kohl - no qual esta pesquisadora busca identificar, na literatura científica, três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre Cultura e modalidades de funcionamento intelectual - que contribui muito para se ter noção

da falta de acordo sobre algumas questões no interior do amplo grupo internacional de estudiosos do psiquismo humano. As três linhas às quais se refere Oliveira (1999:63) são: “[1] *aquela que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais*, [2] *aquela que busca negar a importância da diferença*, e [3] *uma terceira, que recupera a idéia da diferença em outro plano.*”

Pessoalmente, sinto particular interesse pelo exame da *atividade* como *objeto de investigação*, ou seja, minhas pesquisas tendem muito mais para uma *interpretação semiótica* das idéias de Vygotsky. Isso no entanto não significa deixar de considerar importante o estudo da *atividade* como *princípio explicativo*. Ou de reconhecer que ele é o fundamento epistêmico de qualquer abordagem aos fenômenos pedagógicos que se denomine histórico-cultural.

Mas é necessário discutir um pouco mais o lugar do *faz-de-conta* na educação pré-escolar. Já se disse que o desenvolvimento das condições materiais de produção gerou a necessidade de prolongamento da infância. Essa dilatação do prazo de efetiva inclusão dos sujeitos na *atividade* produtiva da comunidade – em função da complexificação das relações sociais e da sofisticação crescente das máquinas necessárias ao processo produtivo – solicitou a *educação formal* das crianças para ingresso no mundo do trabalho.

A instituição de um sistema único de educação básica que compreende desde creches e pré-escolas até o ensino médio traduz a importância e *necessidade* da influência educacional na formação cultural do sujeito. A escolarização de natureza obrigatória - extensiva, em tese, a "todos" - propõe a consolidação social de etapas muito precisas do desenvolvimento humano: a infância, a pré-adolescência, a adolescência e a maioridade. Dessa maneira, a cultura escolar representa e constitui um tipo específico e único de realidade. Uma realidade que se distingue tanto da realidade natural como de outras realidades de natureza social. Uma realidade que se caracteriza pelo "princípio da *atividade ideal*" (Davidov, 1988:64).

Se é possível compreender a infância como resultado de processos sócio-econômicos e psicossociais promovidos pelas sociedades humanas

não parece difícil aceitar a *periodização* do desenvolvimento ontogenético como produto cultural conforme propõe a CHAT. A *periodização* do desenvolvimento infantil advogada pela AT encontra-se ancorada na concepção psicológica geral de Vygotsky. Trata-se da concretização de algumas das principais teses vygotskianas - só alcançada com as posteriores e importantes contribuições teóricas de Leontiev e Elkonin.

De acordo com a *teoria da atividade* essa "periodização" do desenvolvimento cultural do ser humano se estrutura a partir da substituição de uma *atividade* (concebida pelos adultos como "ideal" para a criança) por outra. Essa *atividade* coletivamente pensada como apropriada a determinado período da ontogênese denomina-se *atividade rectora* (condutora ou organizadora) do comportamento. E como não poderia ser de outra forma - desde uma perspectiva histórico-cultural - a *atividade organizadora* do comportamento da criança, pensada pela sociedade para cada idade específica, movimenta e desencadeia os processos de transformação psíquica do sujeito. Essas *neoformações* ou mudanças psíquicas que surgem pela primeira vez em uma determinada idade foram denominadas por Vygotsky de "brotos" do desenvolvimento:

"(...) o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. (...) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Estas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento." (Vygotsky, 1996a:110-113) (Grifos meus)

As *neoformações* determinam portanto a consciência do sujeito, suas relações com o meio social, sua atividade intramental, sua atividade objetal-externa e todo o curso subsequente do seu desenvolvimento no período dado. Ou seja, as *neoformações* são "organizadoras" do processo de desenvolvimento que caracteriza a reestruturação da personalidade do sujeito em novas bases.

Se, por um lado, as *neoformações* são "organizadoras" do comportamento em um determinado período do desenvolvimento cultural, por outro, os fundamentos da evolução psíquica encon-

tram-se na substituição planejada de um tipo de *atividade organizadora* por outro. A *atividade organizadora* é concebida como uma *área ou situação social de desenvolvimento* porque revela a mudança de lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais⁷. Se assim é, toda a relação da criança com a realidade natural e social deve ser então mediada pela "atividade rectora" de dada etapa do seu desenvolvimento cultural. É ela, a *atividade organizadora*, que põe em movimento, para a abordagem histórico-cultural, as *neoformações* ou principais transformações das formas de funcionamento mental da criança.

A cada período característico da ontogênese humana (infância, pré-adolescência, adolescência e maior-idade) corresponde uma determinada *atividade organizadora* do comportamento social. A substituição de uma atividade organizadora por outra caracteriza a sucessão dos períodos evolutivos. Em cada *atividade organizadora* se constituem e se desenvolvem as correspondentes *neoformações* psicológicas. A seguir, será apresentada a *periodização* do desenvolvimento cultural de acordo com a AT - e suas respectivas *atividades organizadoras ou "rectoras"*.

1. Infância

(0-6 meses)⁸

A atividade organizadora do comportamento do sujeito neste período é a **comunicação emocional-direta** com os adultos. É através dela que ocorrem as interações com os membros mais experientes da cultura e que se estabelece a comunidade psíquica intersubjetiva.

(6 meses-3 anos)

O comportamento do sujeito nesta etapa é organizado a partir das **ações objetivas-manipuladoras**. A criança reproduz os procedimentos e ações com os objetos e coisas elaborados socialmente (*imitação*). São pronunciadas as primeiras palavras e tem início o processo de construção de seus significados e sentido.

(3-6 anos)

O **faz-de-conta** é a atividade organizadora do comportamento da criança. Passam a se constituírem e a se desenvolverem a *imaginação criadora* e os *processos de representação semióticos* (ações representacionais corporais com uso de su-

portes materiais ou pivôs que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil).

2. Pré-adolescência

(6-10 anos)

Nesse período do desenvolvimento cultural, a atividade organizadora do comportamento do sujeito deve ser o **estudo**. Desenvolvem-se as *modalidades complexas de representação semiótica* (escrita, linguagens artísticas, idiomas estrangeiros etc), o *pensamento categorial*, as *capacidades meta-cognitivas* (reflexão, análise e planejamento), necessidades e motivos relacionados às tarefas escolares e a participação em *práticas coletivas com regras explícitas* (lúdicas, desportivas, religiosas etc).

3. Adolescência

(11-15 anos)

A atividade organizadora do comportamento dos adolescentes é a **realização socialmente útil**. Deve portanto articular **trabalho, estudo, atuação em organizações sociais** (filantrópicas, desportivas, político-partidárias etc), o **esporte** e as **artes**. Surgem as aspirações de independência econômica e de participação em trabalho socialmente necessário, a organização crescente da comunicação em diferentes coletivos, o interesse pelas práticas sexuais, ampliação da curiosidade científica, *desenvolvimento dos processos meta-cognitivos* e da *auto-consciência*.

4. Maior-idade

(15-18 anos)

A atividade organizadora deste período é o **estudo** e a **formação profissional**. Desenvolvem-se os interesses de formação profissional, a necessidade de trabalhar, ampliam-se as competências científico-investigativas, formam-se as qualidades ideológico-morais, religiosas, cívicas e elaboram-se *planos de constituição de família* e *reprodução biológica*. A realização socialmente útil da adolescência deriva para *realizações produtivas propriamente ditas*: trabalho, esporte, religião, militância político-partidária, ocupação artístico-estética, empreendimentos comerciais etc.

A *periodização* das *atividades organizadoras* do comportamento do sujeito, proposta pela AT, como é possível observar acima, torna bastante clara a concepção sócio-histórica do *faz-de-conta*

como “atividade rectora” do comportamento da criança no período pré-escolar do desenvolvimento cultural.

Conclusão

Acredita-se ter sido exposta, neste artigo, uma apresentação genérica da abordagem histórico-cultural ao *faz-de-conta*, satisfatória ao interesse específico de situar o leitor na perspectiva do paradigma de desenvolvimento humano eleito como âncora para a análise do *faz-de-conta* apresentada aqui.

A essência do “fazer-de-conta” é, conforme o que demonstram os resultados das investigações conduzidas por Vygotsky, a criação de uma nova relação entre o campo do imaginário e o campo da realidade por parte do sujeito (Vygotsky, 1996a). A representação lúdica de natureza dramática, subjacente ao *faz-de-conta*, concorre para que:

- 1) a ação ocorra na esfera da *imaginação*, desenvolvendo-a;
- 2) sejam fortalecidas as *intenções voluntárias* e a *consciência* da criança;
- 3) constituam-se e se diferenciem os *planos da realidade e da fantasia*;
- 4) o valor e sentido das *relações culturais* - e dos *papéis sociais* nelas enredados - possam ser *internalizados*;
- 5) haja avanço, por parte da criança, na *compreensão da estrutura e do funcionamento dos processos de representação semióticos*, particularmente da *escrita*.

Enfim, Vygotsky estava absolutamente convencido do caráter histórico-cultural e social do pensamento verbal e da importância de intervenções pedagógicas organizadas no sentido de desenvolvê-lo até o patamar das operações formais – entre as quais se inclui a atividade dirigida com as representações lúdicas de natureza dramática (Japiassu, 2001, 1999).

Ora, se a periodização do desenvolvimento cultural numa perspectiva sócio-histórica considera o *faz-de-conta* a *atividade organizadora* do comportamento do sujeito na pré-escola, promover-se o “fazer-de-conta” infantil neste segmento da educação básica é uma maneira adequada de conduzir o comportamento intelectual do pré-escolar rumo a modalidades muito específicas de funcionamento mental: o pensamento categorial.

Portanto, qualquer estudo das interações verbais e não-verbais entre crianças mediadas pedagogicamente pela representação dramática de natureza lúdica – que é subjacente à atividade dirigida com a *linguagem teatral*, em uma perspectiva improvisacional, na pré-escola – encontra na teoria histórico-cultural do desenvolvimento o paradigma ideal para o entendimento da relevância e pertinência deste tipo de ação pedagógica na promoção da “descontextualização” do pensamento da criança.

Considera-se que, neste artigo, foi adequadamente exposta a concepção histórico-cultural do “fazer-de-conta” infantil e o seu papel no desenvolvimento do pensamento “científico” ou conceitual – considerado, pela cultura escolar, a mais elevada forma de funcionamento intelectual.

NOTAS

¹ Doutorando da Faculdade de Educação da USP sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marta Kohl de Oliveira; Mestre em Artes pela ECA-USP; Licenciado em Teatro e Bacharel em Direção Teatral pela UFBA. Autor de *Metodologia do Ensino de Teatro* (Papyrus, 2001)

² Trechos da fala da professora *Zilma M. R. Oliveira*, transcrita a partir de áudio-registro da sessão coordenada n. 24, intitulada *Relações entre linguagem e imaginação: enfocando a brincadeira infantil*, durante a *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*, realiza-

da em Campinas-SP, de 16 a 20 de julho de 2000, pela UNICAMP, PUC-SP e USP.

³ O *devaneio* aqui refere-se ao pleno desenvolvimento da imaginação lúdica sem nenhuma espécie de auxílio ou suporte material. Quer dizer, diz respeito à criação de “enredos” num plano exclusivamente intramental. Trata-se do “sonhar acordado”.

⁴ É preciso que se entenda a AT como desdobramento das idéias originais de Vygotsky, ou seja, como aperfeiçoamento da teoria histórico-cultural - e não, ao

contrário, como uma “nova” e “diferente” teoria. A AT ancora-se em pressupostos vygotkianos, particularmente na noção de *internalização* das funções psicológicas intermentais.

⁵ Bárbara Rogoff ao propor o conceito de *participação orientada, dirigida ou guiada* (guided participation) para caracterizar diferentes processos de *aprendizado* esclarece que este último pode ocorrer através de (a) *observação periférica* - O sujeito observa “perifericamente” interações, eventos e o comportamento social do seu grupo cultural, sem estar engajado ativamente neles; (b) *instrução explícita* - O sujeito é instruído a respeito de como deve agir em uma situação que requer o seu engajamento ativo. Essa “participação guiada” ou “orientada” do sujeito em seu mundo cultural tem sido objeto de numerosos estudos por parte de psicólogos norte-americanos vinculados à CHAT. Consultar ROGOFF, Bárbara et alii. *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*.

Chicago: Child Development Publications/The University of Chicago Press, Vol. 58, nº 8, 1993.

⁶ Wertsch e Bivens esclarecem que a expressão “função dialógica” foi criada por Lotman a partir das contribuições de Bakhtin ao estudo dos enunciados humanos.

⁷ O conceito vygotkiano de *Zona de Desenvolvimento Cultural-ZDP* refere-se originalmente à especificidade do *aprendizado escolar* do sujeito – que difere portanto do *aprendizado não-sistematizado, cotidiano ou informal*.

⁸ A periodização do desenvolvimento cultural segundo a AT, conforme é apresentada por Davidov, não explicita a idade mínima e máxima dos sujeitos em cada uma das etapas descritas. Sua especificação entre parênteses é uma iniciativa minha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FRANÇA, Gisela Wajskop. “Tia, me deixa brincar!” *O espaço do jogo na Educação pré-escolar*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica-PUC, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- JAPIASSU, Ricardo O. V. *Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. São Paulo: ECA-USP, 1999 (Dissertação de mestrado).
- _____. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KUHLMANN Jr, Moisés. Educação infantil e currículo. In: GOULART DE FARIA, A. N. e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2000, p.51-65.
- LIMA, Elvira Souza. Culture revisited: Vygotsky’s ideas in Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*. USA: American Anthropological Association, 1995a: 443-457.
- LIMA, Elvira Souza. Vygotsky in the international scene: a brief overview. *Anthropology & Education Quarterly*. USA: American Anthropological Association, 1995b. p. 490-499.

LURIA, A. R. & VYGOTSKY, L. S. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.

OLIVEIRA, M. B. de. Natureza e dinâmica dos conceitos. In: OLIVEIRA, M. K. de & OLIVEIRA, M. B. de (Org.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.35-53.

OLIVEIRA, Marta K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, set/Out/Nov, nº 12, 1999, p. 60-73, p. 63.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. *Jogos de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. São Paulo: IP-USP, 1988 (Tese de doutoramento).

ROCHA, Eloísa Acires Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPEd (1990-1996). *Pro-posições*. Campinas: UNICAMP, Vol. 10, n. 1[28], mar. 1999, p. 54-74.

ROGOFF, Bárbara et alii. *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*. Chicago: Child Development Publications/The University of Chicago Press, Vol. 58, nº 8, 1993.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SMAGORINSKY, P. Thinking and speech and protocol analysis. *Mind, culture, and activity: an international journal*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, vol. 5, nº 3, 1998, p. 157-175, p. 163.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____. *El arte e la imaginación en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal, 1982.

_____. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Científico Técnica, 1987.

WAJSKOP, Gisela. *A representação do brincar entre professores da educação infantil: Implicações para a prática pedagógica*. São Paulo: FEUSP, 1996 (Tese de doutoramento).

WERTSCH, James & BIVENS, Jennifer A. The social origins of individual mental functioning: alternatives and perspectives. *The quarterly newsletter of the laboratory of comparative human cognition*. San Diego: Center for Human Information and Processing/UCSD, 1992, Abril, Vol. 14, nº 2, p. 35-43.

YAROSHEVSKY, Mikhail. *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers, 1989.

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

Por uma nova proposta

Denize Reimão de Souza Nadyer

Maria Izabel de Quadros Vivas

Graduandas do Curso de Pedagogia (Educação Infantil) da UNEB

Coordenador: **Jacques Jules Sonnevile**

Professor da Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

A Educação Sexual que a escola oferece é apenas mais uma forma de aprisionar o indivíduo em si mesmo, vendo o sexo como "feio" e ameaçador. Para transformá-la em um instrumento formador e informador é preciso que se reflita sobre as questões referentes à sexualidade, gênero, tabus e preconceitos que perpassam a temática, capazes de influenciar na construção da identidade do indivíduo e na sociedade que se deseja formar.

Palavras-chave: Educação Sexual - Sexualidade - Gênero - Tabus - Preconceitos - Identidade.

ABSTRACT

SEXUAL EDUCATION ON THE SCHOOLS: A NEW PROPOSITION

The Sexual education that are taken nowadays on the schools is only a manner to capture a person at himself, having sex on the first sight as a "BAD" and "THEREATENING" thing. Changing the sexual Education into an instrument to form and inform is needed first of all to think about all query's regarding to sexuality, genre, taboos and preconception that pass by this theme, capable to influence on the personal identity built and in the society that wish to form.

Key words: Sexual education - sexuality - genre - taboos - preconception - identity

Existe, nos dias atuais, entre os profissionais da área de Educação e em outros segmentos da sociedade, um consenso a respeito de que a orientação sexual é essencial para crianças e adolescentes, não podendo ficar fora das salas de aula. Entretanto, não existe nos cursos de graduação e formação de educadores disciplinas que realmente os preparem para compreender e atuar com a sexualidade nas escolas, deixando de lado velhos

tabus e levando em conta a realidade sócio-cultural em que o aluno se encontra inserido.

Pensar sobre a sexualidade não é uma tarefa fácil, visto que perpassa questões psicológicas, antropológicas, sociais, culturais, educacionais e políticas que se encontram presentes na formação do indivíduo e da sociedade. Isso foi o que pudemos verificar na nossa pesquisa sobre **Educação Sexual nas Escolas: o quê e como ensinar,**

realizada no curso de Pedagogia da UNEB para as disciplinas de Projeto, durante o ano de 1999 e primeiro semestre do ano 2000 e que teve como objetivo suprir a lacuna existente no currículo do curso de Pedagogia em relação à Educação Sexual e às questões subjacentes a ela. Essa foi uma pesquisa qualitativa que realizamos entre professores, diretores, coordenadores e alunos de duas escolas, das redes pública e privada de ensino, localizadas em um bairro popular da cidade do Salvador e que fez uso da observação sistemática e de entrevistas semi-estruturadas como instrumentos para a coleta de dados.

Durante muito tempo falar sobre sexo estava fora dos padrões permitidos pela sociedade. O assunto não fazia parte das discussões familiares, das reflexões acadêmicas, das salas de aula ou dos meios de comunicação, e qualquer situação em que o tema fosse abordado gerava constrangimentos ou reações repressivas. O assunto era considerado um verdadeiro tabu. Somente por volta dos anos setenta, com o advento da Revolução Sexual, a sociedade sofreu grandes transformações e o sexo adquiriu um caráter mais público e abrangente, tornando-se objeto de investigações e discussões nos diversos segmentos da sociedade.

Na atualidade, percebemos uma enorme exploração do sexo, do erotismo e da sensualidade, principalmente por parte dos meios de comunicação, nas músicas, danças, filmes, novelas etc, em que o comportamento sexual vem sendo amplamente veiculado, muitas vezes associado à violência, estereótipos e mitos, sem que se estude os impactos que causam à sociedade, sem que se discuta a sexualidade de forma consciente, comprometendo-se a tratá-la de forma mais profunda e sem preconceitos, especialmente no que se refere à busca do prazer.

Com o crescente índice de gravidez precoce, violência sexual, estupro, doenças sexualmente transmissíveis, prostituição infantil e a falta de identidade sexual, problemas vividos pelas sociedades modernas que causam grande preocupação, instituições como a família, a Igreja, entidades governamentais e a própria escola ainda permanecem com um discurso em sua maioria dissociado da realidade, fundamentado em velhos paradigmas.

Nesse contexto, contrapondo-se a todas as mudanças, o educador permanece omitindo-se de modo preconceituoso, negligenciando o seu papel, quer seja no cotidiano da prática escolar ou no trabalho direto com a temática.

Percebemos que a Educação Sexual não ocupa o devido espaço nos currículos escolares, embora os entrevistados da pesquisa tenham ressaltado sua importância na formação do aluno. Para eles, a escola deverá suprir a falta de orientação sexual que, segundo a maioria, seria responsabilidade exclusiva da família, deixando claro que desconhecem a construção da sexualidade como fator inerente aos indivíduos, ocorrendo a partir das relações estabelecidas com o outro e com o meio desde o nascimento, ou, para alguns, anterior mesmo à concepção. Sendo assim, mesmo sem utilizar-se do diálogo, a família realiza a educação sexual através de gestos, expressões, silenciamentos ou proibições carregadas dos valores morais e sócio-culturais do seu meio.

O que encontramos nas escolas foi a Educação Sexual sendo tratada de modo superficial em algumas palestras esporádicas ou em aulas de Ciências e Religião. No entanto, para nós, as questões relativas à sexualidade devem merecer maior atenção e espaço dentro da instituição escolar, visto que exercem papel fundamental na construção da identidade e vida de cada um.

Pensar em Educação Sexual nas escolas nos dias atuais, sem considerar de forma ampla todos os fatores implicados na relação indivíduo/sociedade, é aceitar de forma passiva que todos os problemas e preconceitos causados pela falta de informações sobre a sexualidade fogem ao âmbito escolar e à responsabilidade do educador. É impossível pensar que a sexualidade pode estar fora da escola, pois esta faz parte dos sujeitos e não pode desligar-se deles apenas por não constar nos currículos escolares. Sabemos que, muitas vezes, a escola, mesmo não abraçando o compromisso de uma orientação sexual, assume e transmite, na sua prática pedagógica, mitos, preconceitos e valores que influenciam significativamente na construção da sexualidade do indivíduo, especialmente naquelas ações mais simples da rotina escolar como a distinção de cores, brincadeiras e comportamentos. Nelas se estabelecem diferenciações entre meninos e meninas, descon-

siderando as relações de gênero aí implícitas que contribuirão para a formação do modelo de sociedade machista e autoritário ou plural e democrática, caso a escola se comprometa em flexibilizar os padrões preestabelecidos para homens e mulheres, possibilitando a expressão da singularidade e potencialidades existentes em cada um, apontando para a equidade entre os sexos.

Na busca do compromisso com a Educação, entendemos ser necessário construir um novo pensamento, embasado nas premissas psicológicas sobre a sexualidade humana e consoante a realidade sócio-cultural do momento, levando em conta os novos papéis assumidos pela família, pela mulher e pelo homem. Assim, acreditamos que a orientação sexual deva estar vinculada a um trabalho formal e sistematizado que se prolongue pelo ano letivo, a partir de uma abordagem ampla e flexível que contemple os conteúdos pertinentes aos interesses e vivências das crianças e adolescentes, iniciando-se desde a Educação Infantil, visto que, segundo os PCN's: "*O que se busca é construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, saudável, necessária e desejável da vida humana.*", não ficando, desse modo, restrita ao campo que vem tendo nas escolas, tampouco a temas como DST, aborto, AIDS, namoro etc, sugeridos pelos profissionais entrevistados. Concordamos com Marcos Ribeiro (1993:187), quando diz que "*(...) é importante ficarmos atentos para que o trabalho corresponda realmente à realidade deles, e não àquilo que consideramos importante para eles, ou que achamos que eles gostariam de ouvir.*"

A escola, para realizar esse trabalho, precisa dispor de profissionais que mantenham com os alunos uma relação aberta, baseada na confiança; porque, ao tratar da sexualidade, é preciso, acima de tudo, intimidade para poder questionar e refletir a respeito das vivências de cada um sem a preocupação de estabelecer qualquer juízo de valor. Porém, sabemos que essa não é uma tarefa simples, pois para trabalhar com a sexualidade é necessário que o educador se sinta à vontade consigo próprio, aceitando-se como um ser sexual que lida com essas questões de forma positiva e espontânea, o que não percebemos em nossos entrevistados, visto que estes declararam-se des-

preparados para esse trabalho. Tais declarações puderam ser confirmadas nas suas atuações e falas frente às ocorrências relatadas em que foi evidenciada uma forte tendência a reproduzir preconceitos, julgar, excluir, reprimir ou simplesmente ignorar as manifestações da sexualidade, até mesmo aquelas mais naturais e ingênuas, como o exemplo típico da curiosidade infantil de olhar pelo buraco da fechadura.

Embora todos tenham declarado ver a sexualidade como algo natural, foram visíveis as dificuldades em falarem a respeito de forma positiva, clara e sem meias palavras. Declarações do tipo "partes proibidas", conseqüências "negativas" do namoro, "membro", dentre outras, fizeram-se presentes a todo instante. Percebemos também que as propostas de educação sexual existentes são vinculadas a temas ou situações que, por si só, já não são naturais, a exemplo, o trabalho desenvolvido na escola particular junto às aulas de Religião (arriscando-se em associar *sexo* a *pecado*), ou como na escola pública durante a semana de "Arte e cultura".

Desse modo, chegamos aqui cientes de que, para a escola realizar um trabalho de Orientação Sexual, é preciso ampliar as discussões em torno das relações e das pessoas envolvidas nesse projeto. É necessário reavaliar o papel da escola, questionar o tipo de educação vigente, o indivíduo que se deseja "formar" e, a partir de então, estabelecer novas propostas, novas ações, numa construção conjunta entre escola/família/sociedade.

O bojo da nossa pesquisa foi tentar caminhar na construção de respostas às questões: **o quê e como ensinar** Educação Sexual nas Escolas. "**O quê**", porque percebemos, enquanto seres humanos sexualizados, sociais e afetivos, que a sexualidade não se restringe aos temas já citados, presentes na maioria dos trabalhos em Educação Sexual. Estão também "embricados" à temática, relações de poder, culturais, de gênero, autoestima e alteridade, responsáveis pela construção e comportamento sexual de forma dinâmica e processual. Preocupa-nos também a coerência entre o discurso da orientação sexual e a própria realidade: os novos modelos de família; as funções sociais e profissionais atualmente exercidas pelo homem e pela mulher, enfim todas as mu-

danças processadas na sociedade moderna e que precisam ser discutidas e entendidas com o propósito de se auto-reconhecer e atenuar conflitos. E, por fim, ainda sobre “o quê” ensinar, queremos ressaltar a importância de se falar de sexo como algo bom, saudável, prazeroso, capaz de conduzir o indivíduo à totalidade, valorizando o toque, a emoção e as trocas, como sendo o veículo que conduz ao conhecimento de si mesmo e do “outro”, deixando de lado as velhas possibilidades dicotomizadas da sexualidade.

Finalmente, chegamos ao “**como**” ensinar, questão tão importante e complexa quanto a anterior, posto que a forma de se chegar ou conduzir o trabalho de Educação Sexual poderá levar ao fracasso ou sucesso do mesmo, considerando-se aqui a metodologia. Porém, é necessário pensar no “**como**”, partindo do que se pretende em relação à sexualidade. Se o desejo é abrir-se para o diálogo ou apresentar “receitas”; se é possível os

orientadores se isentarem do “*como fazer*” ou “*como deve ser*”, dos seus preconceitos, autoritarismo e dificuldades. Pois trabalhar com Educação Sexual não é falar de algo exterior, pronto, acabado; é abrir-se para falar de si mesmo, de suas próprias vidas e, é preciso estar pronto para fazê-lo. Para Marcos Ribeiro (1993:189): “*Mais importante do que falar é estar preparado para ouvir, conduzir debates e possibilitar a discussão. São características mais pessoais do que acadêmicas.*”. Nós concordamos com ele, pois, na nossa busca concluímos que qualquer esforço na direção de realizar um trabalho de Educação Sexual nas escolas só terá sentido se se deixar de ver “...o sexo como perigo e ameaça, mais do que como oportunidade.” (Weeks, apud Louro, 1997:130) Oportunidade de crescer, transformar, entender, respeitar e descobrir as possibilidades de se viver melhor, tendo a escola como o espaço da aprendizagem viva, de **corpo inteiro**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 9ªed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GUIMARÃES, Isaura. *Educação Sexual na Escola: mito e realidade*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- GOLDBERG, M^a Amélia Azevedo. *Educação sexual: uma proposta, um desafio*. 4ªed. São Paulo:Cortez,1998.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MINAYO, M^a Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 10ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Orientação Sexual. Temas transversais*. Vol. 10. MEC. Brasília, 1997.
- PINTO, Ênio Brito. *Orientação Sexual na Escola: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade*. São Paulo, São Paulo: Gente, 1999.
- RIBEIRO, Marcos (Org.). *Educação Sexual: Novas idéias, Novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

LIMITES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA PRÓ-CIÊNCIAS CAPES/UEFS

Claudia Sepúlveda

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

A partir do relato e reflexão acerca da experiência no programa de capacitação de professores secundários de ciências e matemática, financiado pela CAPES, o PRÓ-CIÊNCIAS, pretende-se discutir os pressupostos teóricos e tendências que vêm orientando os programas de formação continuada de professores de ciências, o alcance e os limites destas experiências no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente e apontar perspectivas para as políticas educacionais nesta área.

Palavras-chave: formação continuada do professor - ensino de ciências - políticas de formação docente - organização escolar.

ABSTRACT

LIMITS AND PROSPECTS OF SCIENCE TEACHER EDUCATION

Based on the report about the experience in the program of skill improvement of Science and math teachers sponsored by CAPES, the PRÓ-CIÊNCIAS, these paper intends to discuss the theoretical purposes and the trends that has guided science teacher education programs, the range and the limits of these experiences regarding the professional development of the professorate and to point out prospects for educational politics in this area.

Key words: teacher's permanent upbringing - science teaching - educational politics - school organization.

Introdução

A discussão em torno da profissionalização docente, sua qualificação e formação não pode perder de vista o momento histórico e a realidade social, uma vez que o conceito de qualidade na educação muda segundo valores predominantes

na academia, nas políticas públicas e no imaginário social, formulando diferentes exigências no perfil profissional do professor.

Analisando como a formação dos professores da educação básica tem sido equacionada pelas políticas públicas e pela nossa tradição pedagógica, Arroyo (1996:49) afirma que “há uma rela-

ção histórica estreita entre a tensa construção do sistema de educação pública obrigatória e a construção do perfil de profissional e sua formação. ”

Assistimos, nos anos noventa, ao retorno da discussão acerca do papel social da escola pública frente aos novos desafios postos por uma sociedade, definida como sociedade do conhecimento, marcada pela inovação tecnológica, pela mudança no modo de produção e organização do trabalho, e imensos problemas de desigualdade social.

O debate se concentra em torno do conceito de qualidade na educação e sua democratização, e tem gerado, especialmente entre educadores vinculados às teorias críticas da educação, a defesa de uma qualidade social no campo educacional, qual seja *"garantia da universalização e gratuidade da escola básica como direito do cidadão e dever do Estado"* (Brzezinski, 1996:13), dando a todos condições de exercer a cidadania.

Nesse contexto, a atenção se volta para a formação do professor, tema constante nos fóruns acadêmicos. Discutem-se as novas exigências postas à qualificação profissional do educador para que este dê conta de preparar crianças, jovens e adultos para o exercício da cidadania neste novo modelo de sociedade.

Há algum tempo, as políticas públicas de educação, atribuindo o fracasso da educação básica à desqualificação profissional do docente, vêm elegendo como eixo de suas diretrizes a formação continuada do educador, para assegurar o fortalecimento da escola pública, muitas vezes isentando-se, assim, de atacar outros fatores que levam à desqualificação do ensino público, como as más condições de trabalho do professor e a degradação do ambiente escolar, como adverte Arroyo (1985).

Por outro lado, a procura pela capacitação em serviço pelos professores também é crescente, uma vez que a categoria vê na formação permanente um caminho para o desenvolvimento profissional e valorização da carreira docente.

Desta forma, é crescente a preocupação e investimento de setores governamentais e órgãos de financiamento em educação científica, na implementação de programas de formação continuada para professores da escola básica, que visem

a titulação de professores leigos ou o aperfeiçoamento da formação de docentes graduados.

Como destaca Pereira (1999), apesar do debate constante na academia, do investimento crescente em pesquisas acerca da profissão docente nas universidades brasileiras e do investimento público em programas de qualificação de professores, passamos por *"15 anos de silêncio na política educacional brasileira para formação docente"*, quebrado com o debate da legislação que regulamentará a formação dos profissionais da educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) de fato busca regulamentar a formação dos profissionais, segundo novos parâmetros. No título *"Dos profissionais da educação"*, destaca-se a ênfase dada à importância do aperfeiçoamento profissional permanente (artigo 62), e o alargamento dos papéis e das funções desempenhadas pelo professor na escola, como a atribuição de participar da construção do projeto político pedagógico.

Embora admitindo-se que a nova legislação educacional parece buscar o rompimento com o atual modelo de formação do professor, várias críticas são dirigidas à LDB, como contradições em relação à definição do *locus* de formação (Perreira, 1999; Melo, 1999), fragilidade na conceituação do profissional de educação (Melo, 1999) e a persistência de uma ótica neoliberal, ao impor uma urgência na formação de um maior número de professores em menor tempo, incorrendo novamente no risco do aligeiramento da formação.

A preocupação com a inovação no ensino de Ciências sempre esteve presente desde a década de 50, dando lugar a propostas de reformas curriculares e formação de centros de ciências. Ao longo deste período, a formação do professor de ciências foi desenvolvida de acordo com diferentes pressupostos teóricos influenciados pelas mudanças no contexto social, econômico e político do país.

Nas décadas de 60 e 70 foram implementados diversos programas de capacitação docente e elaboração de material didático com financiamento da USAID, da Fundação Ford e do Bird, em parceria com universidades, como atividades ditas extensionistas (Franco & Sztajn, 1999).

Estes programas tinham como ênfase o aperfeiçoamento dos professores em novos conteúdos da ciência e matemática, influenciados pelas propostas americanas de inovações curriculares no ensino de ciências, expressas em projetos como o Biological Science Curriculum Study, Physical Science Study Committee e Chemical Study Group (Krasilchik, 1992). Tais reformas tiveram origem na dita crise do Sputnik: o governo e a sociedade americana, surpreendidos com a saída na frente pelos soviéticos no lançamento do primeiro satélite, voltam seus olhos para o ensino de ciências, e passam a investir no processo chamado de “*profissionalização do ensino escolar de ciências*” (Matthews, 1994).

Os anos 80 são caracterizados por Krasilchik (1992), como a “*década dos relatórios*”, os quais, em diversos países, diagnosticavam as precárias condições do ensino de ciências e apontavam para a necessidade de reformulações curriculares e dos sistemas de educação.

Matthews (1994) atribui ao início dos anos 80 a segunda grande crise no ensino ocidental de ciências, denominada de “*a crise da alfabetização científica*”, e destaca, no âmbito dos Estados Unidos, a publicação do relatório “*A Nation at risk*” pela *National Commission on Excellence in Education*, em 1983, o qual concluía que as bases da educação da sociedade americana estavam sendo erodidas por uma onda de mediocridade, que a colocava em risco como nação e como povo.

A questão da universalização da alfabetização científica emerge a partir de então. Como bem propriamente adverte Matthews (1994), a definição de alfabetização científica não é consensual, variando de uma “*visão economicista*”, que vê, como função social do ensino de ciências, a formação de recursos humanos para colocar os países em condições competitivas com outras economias, até uma concepção contextual do ensino de ciências, que pretende situar a ciência como um componente da formação cultural do aluno, incluindo no ensino as dimensões históricas e sociais da ciência.

Assim, a partir da década de 80, são difundidas reformas curriculares que buscam não apenas o entendimento de conceitos, mas o entendimento da natureza da ciência, suas dimensões culturais e

implicações sociais, a compreensão das conexões entre ciência, tecnologia e sociedade e a aplicação da ciência no dia-dia do aluno, como foram os casos do Projeto 2061 (1985) nos EUA, do Novo Currículo Nacional Britânico de Ciências (1988) e dos diversos programas Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Tais reformas no ensino de ciências trouxeram à tona as discussões sobre as demandas formativas dos professores de ciências, e destaca-se, como implicações, a inclusão obrigatória de história, filosofia e sociologia da ciência no currículo dos programas americanos de formação de professores de ciências. (Matthews, 1995)

Documentos relacionados à atual reforma educacional brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), incorporam e expressam esta concepção do ensino de ciências emergente, uma vez que considera indispensável à formação do cidadão uma visão crítica da Ciência, enquanto processo socialmente produzido e se propõe a preparar o cidadão para a tomada de decisões acerca do desenvolvimento científico, bem como para a participação na resolução dos problemas ambientais e sociais.

Observa-se, no entanto, que os projetos de capacitação de professores de ciência, em sua maioria, ainda incorporam o conceito neoliberal de qualidade, e preocupam-se em atualizar o maior número possível de professores no que diz respeito aos conteúdos da área específica de conhecimento.

Este trabalho pretende avaliar o alcance do projeto “*Conheça a Flora do seu Município*”, como experiência de formação continuada de professores de ciências da região da Chapada Diamantina, inserida no Programa PRÓ-CIÊNCIAS.

Propõe-se, a partir do relato desta experiência, discutir os pressupostos e tendências no ensino de ciências que vêm orientando a formação continuada de professores da área, o alcance e os limites destas experiências no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente e às mudanças na prática de ensino, e apontar algumas perspectivas para as políticas educacionais nesta área.

Caracterização do Projeto PRÓ-CIÊNCIAS

O programa PRÓ-CIÊNCIAS foi criado pela CAPES, em 1995, com a finalidade de apoiar a capacitação de professores de Biologia, Física, Química e Matemática do então 2º grau, através de parcerias entre o MEC, os Governos Estaduais e as Instituições de Ensino Superior de todas as unidades da federação.

Sua proposta era atingir todos os professores dessas disciplinas, no Brasil, no triênio 1996-1998, incluindo as redes pública e privada, tendo determinado um número mínimo de 30 professores capacitados por turma em cada projeto (CAPES, 1996), o que demonstra a preocupação do programa com a sua eficácia e abrangência.

Na proposta do edital para convênios com as universidades, a ênfase dada à formação docente consistia na atualização de conhecimentos relativos aos conteúdos das disciplinas. Recomendava-se a oferta de cursos de pequena duração no período de férias, o que demonstra o caráter aligeirado da formação proposta, sua desvinculação com o cotidiano escolar e com projeto pedagógico da escola e seu caráter conteudista e profissionalizante.

Essa breve descrição da natureza do programa é bastante para se concluir que o mesmo guarda grande semelhança com o modelo de formação continuada dos anos 60 e 70, promovido na forma de grandes treinamentos. Fundamentando-se no discurso neoliberal da eficácia, aposta na persistência da concepção conteudista e da perspectiva individual da formação docente.

Pode-se destacar, como inovação, no entanto, a recomendação para que fossem desenvolvidas atividades de acompanhamento durante o semestre de intervalo entre os cursos modulares, o que possibilita uma perspectiva mais permanente ao curso, dando espaço para a discussão e reflexão de questões surgidas na prática docente com formadores e colegas.

O projeto "Conheça a flora de seu município"

O projeto "Conheça a flora do seu município" nasceu do desejo de um grupo de professores do

Departamento de Ciências Biológicas da UEFS de dividir sua experiência na produção de conhecimento na área de Botânica Sistemática, Conservação e Recuperação de Áreas com professores e alunos da educação básica.

Após alguns anos de experiência com projetos científicos na região¹, ficou claro, para a equipe, que a melhor forma de tornar os resultados de suas pesquisas acessíveis à sociedade, sensibilizando-a para a riqueza da flora baiana e a importância de seu uso e conservação, era integrar a rede municipal de ensino básico ao processo de produção de conhecimento.

Esta perspectiva se apresentou mais visível a partir do contato com a comunidade escolar do município de Rio de Contas e grupos ambientalistas de outros municípios da Chapada Diamantina, em um evento de divulgação do livro *Flora of the Pico das Almas*². A grande repercussão do evento revelou a expressiva demanda e aceitação da comunidade por uma parceria com a universidade na produção de conhecimento.

Ao tomar ciência do edital da CAPES, regulamentando a participação das Universidades em parceria com Fundações de Apoio à Pesquisa e Secretarias Estaduais de Educação no Programa PRÓ-CIÊNCIAS, a equipe percebeu a pertinência de um projeto de formação continuada de professores como via para estabelecer a parceria desejada e elaborou o Projeto "Conheça a flora de seu município", aprovado em 1997.

Ensino de Ciências na Bahia e desafios na formação continuada do professor

A primeira etapa do projeto consistiu no estabelecimento do contato com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura para promoção de reuniões com os professores de Biologia de diversos municípios da região da Chapada Diamantina. Estas reuniões tinham como objetivo divulgar a proposta do projeto, realizar uma pré-matricula dos professores cursistas e fazer um breve diagnóstico das suas demandas e necessidades formativas.

Foram investigados os seguintes aspectos da formação e prática docente: formação inicial, experiência na carreira docente, desenvolvimento da formação permanente, concepção e desenvol-

vimento do processo ensino/aprendizagem de Biologia, planejamento da ação pedagógica e inserção e abordagem da Botânica no currículo dos cursos que lecionam.

Os resultados do diagnóstico revelaram lacunas na formação inicial e permanente que, aliadas às más condições de trabalho na escola, explicam algumas das dificuldades apontadas em implementar e inovar a prática pedagógica no ensino de ciências.

Constatou-se que o corpo docente das escolas desta região é formado predominantemente por professores que completaram sua formação no segundo grau (grande parte em cursos normais de magistério), e desenvolveram sua formação profissional permanente através da participação em cursos pontuais de 40 a 80 horas, os quais, em sua percepção, contribuem no que diz respeito ao conhecimento da matéria, mas apresentam como limite a escassez de tempo e recursos didáticos.

No que tange à organização e gestão do trabalho na escola, é comum observarmos a falta de espaço institucional para reflexão coletiva acerca dos problemas enfrentados pela comunidade escolar, sua visão de mundo, sociedade e educação, suas prioridades e necessidades, sendo freqüente a ausência de participação dos diversos atores sociais da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico, geralmente elaborado com uma ótica burocrática, no gabinete do diretor com participação da coordenação pedagógica e, eventualmente, de professores.

Destaca-se, como agravante, o fato de ser imposto ao professor a tarefa de ensinar diferentes disciplinas no decorrer do mesmo período letivo, ou estar constantemente mudando de disciplina escolar, para completar sua carga horária ou cobrir uma lacuna na composição do corpo docente da escola. Muitas vezes, na seleção destas disciplinas, não são consideradas a área de conhecimento da formação inicial do professor ou, ainda, a área em que se concentram suas experiências docentes anteriores e de formação permanente. Este tipo de cultura organizacional da escola empobrece as oportunidades de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que dificulta a reflexão coletiva das questões enunciadas acima.

A primeira grande conseqüência da precariedade da formação e condições de trabalho na prá-

tica pedagógica dos professores amostrados, revelada no diagnóstico, é a dificuldade em planejar a proposta pedagógica dos cursos que ministram. Em geral, os docentes seguem a lista de conteúdos do livro didático, as determinações da Secretaria de Educação ou a orientação da coordenação pedagógica, sem realizar uma reflexão pedagógica mais profunda e coletiva.

Os professores reconhecem o grande desinteresse dos alunos pela disciplina pelo fato dos conteúdos selecionados não se aproximarem da sua realidade, ao tempo em que demonstram não dominar elementos necessários para reverter este quadro.

Ao que nos parece, o desconhecimento conceitual acerca da ciência a ser ensinada, aliado, em alguns casos, à falta de formação pedagógica, dificulta a operação do que Perrenoud (1993) chama de *"transposição didática"*, ou seja, do ato de submeter os saberes científicos a uma tradução para saberes escolares, transformando-os em conteúdos programáticos.

Libâneo (1999:27) destaca a importância desta habilidade no trabalho docente, denominada por ele de *"pedagogização"* e definida como o processo de *"submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas de organização de ensino."* No caso em questão, a dificuldade está exatamente em definir este conjunto de objetivos, dos quais depende a tomada de decisão em relação aos demais passos do planejamento, como a seleção de conteúdos e de estratégias de ensino, a seleção e elaboração de recursos didáticos, a concepção de instrumentos de avaliação.

A falta de clareza dos objetivos que se quer atingir no processo de ensino/aprendizagem advém de fatores relacionados a lacunas na formação do professor, assim como à organização e gestão do trabalho no interior da escola e à forma como o currículo escolar é concebido.

Em relação às lacunas na formação do professor, podemos destacar a falta de amadurecimento de uma concepção acerca do conhecimento – qual a origem e a natureza do conhecimento científico –, a qual gera por sua vez a ausência de uma concepção clara de ensino de ciência e de

respostas para as perguntas: *Para que ensinar ciências*; ou ainda, *Porque é importante a apropriação do conhecimento científico*?

Ainda podemos apontar a carência, na formação pedagógica destes professores, de uma reflexão mais profunda e contextualizada acerca de questões políticas e filosóficas inerentes ao ato de educar, como: *Qual é a função social da escola? Que tipo de sujeito temos a intenção de formar? Que ideologia e posições epistemológicas permeiam diferentes concepções curriculares?*

Em relação ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem foi observada a predominância de aulas expositivas, pautadas na transmissão de conhecimento, seguindo-se o roteiro do livro didático. Os conteúdos são tratados de forma fragmentada, transmitindo-se uma história da ciência linear e a visão do conhecimento científico como um produto acabado e uma verdade irrefutável.

As aulas práticas, quando realizadas, repetem roteiros aprendidos nos cursos de capacitação, sem que haja uma adequação às características sócio-culturais da comunidade à qual se volta ou ainda aos objetivos daquela ação pedagógica em particular. Desta forma, as aulas práticas, em geral de caráter demonstrativo, são utilizadas como momentos mágicos que dinamizam as aulas expositivas (transmissão de conhecimento), para não frustrar a expectativa do aluno em relação ao ensino de ciências.

Esta concepção de aula prática no processo ensino/aprendizagem, ao reduzir o método do trabalho científico à experimentação, contribui para a consolidação de uma visão empírico-indutivista da ciência, e a representação da ciência como uma atividade neutra e realizada por uma elite. A dissociação das atividades práticas com apresentação dos conceitos científicos, inviabiliza a compreensão da relação entre experimentos, modelos e teorias.

Atividades de pesquisas são citadas com frequência como atividades de caráter prático e "alternativas às aulas expositivas". Na maior parte das vezes, consistem em revisões bibliográficas sobre um tema relacionado ao conteúdo programático, cujo valor como produção de conhecimento é questionável, uma vez que, em sua maio-

ria, são esvaziadas de problematização e restrita a um número muito reduzido de fontes.

A formação dos "formadores", um desafio negligenciado

A maior parte dos docentes que compunha a equipe técnica do projeto era constituída de professores do ensino superior com grande qualificação no que diz respeito à produção de conhecimento na área de Botânica e Ecologia, mas distantes dos fóruns de discussão dos conhecimentos produzidos na área de educação, inclusive no que tange às novas tendências na formação de professor e concepções no ensino de ciências. Em sua maioria, também, não apresentavam experiência recente no ensino básico.

Esta lacuna na formação dos docentes "formadores" se constitui em um limite *a priori* no que diz respeito ao papel do referido programa no desenvolvimento profissional dos professores, dentre outros aspectos, pelo fato de dificultar a abordagem das diferentes dimensões inerentes ao processo de formação de docentes apontadas por Nascimento (1997).

A referida autora discute a necessidade de conceber a formação continuada do professor como processo multidimensional. Baseando-se em estudos apresentados no I Congresso Nacional de Formação Continuada de Professores, na Universidade de Aveiro, Portugal, aponta e conceitua as seguintes dimensões possíveis e desejadas no processo de formação permanente: *a dimensão pessoal e social, a dimensão da especialidade, a dimensão pedagógica e didática, a dimensão histórico cultural e a dimensão expressivo-comunicativa.*

Desde a concepção do projeto "Conheça a flora do seu município" e no decorrer de sua realização, ficaram claros os limites em desenvolver algumas destas dimensões, mais especificamente a *pedagógica e didática* e a *pessoal e social*, ou seja, em promover a reflexão da realidade do trabalho docente à luz dos conhecimentos das ciências da educação e o conhecimento dos professores acerca de si próprios como pessoas e como profissionais.

Esta falta de articulação entre a pesquisa educacional e a área específica de conhecimento, ou

dito de outra forma, a falta de interação dos educadores em Ciências com os conhecimentos produzidos na área educacional, é citada por Franco & Sztajan (1998) como uma das falhas da política de formação continuada de professores de ciências.

Proposta pedagógica do projeto "Conheça a flora do seu município"

Em função do perfil da equipe gestora do projeto, discutido na sessão anterior, o projeto não foi elaborado, tendo-se em vista pressupostos claros a respeito da concepção de formação docente. Não se tinha conhecimento dos diferentes modelos implementados e tendências atuais, de sua fundamentação e crítica.

A questão que estava clara, no entanto, e que permeou toda a discussão do planejamento do curso, foi a tentativa de sair da perspectiva "clássica" de formação de professor, descrita por Candau (1997), como aquela em que se prioriza a aquisição de conhecimentos atualizados, fornecidos pelos professores/pesquisadores universitários tidos como os detentores da produção de conhecimento.

O objetivo central do projeto consistiu em formar os professores para serem autônomos na produção própria de conhecimento junto e para a comunidade em que se inserem. Procurava-se, desta forma, trazer a problematização das questões ambientais e sociais da comunidade para a aula de ciências, e fomentar a produção local de conhecimento.

Ficou claro para a equipe que, para tanto, era fundamental desmistificar a visão elitista da ciência, discutindo-a como produto social. Neste ponto, o principal desafio era mostrar aos próprios professores que no espaço da sala de aula são produzidos conhecimentos pedagógicos, sendo eles e seus alunos auto-produtores deste conhecimento (Amorim, 1998). Buscou-se demonstrar que era possível direcionar esta produção para a sistematização do conhecimento regional e para a resolução de problemas da comunidade em que estão inseridos.

O projeto foi desenvolvido na forma de curso de aperfeiçoamento, estruturado em módulos de disciplinas temáticas³, que tinham como objetivo

fornecer referencial necessário para que os professores dessem início à elaboração e execução de projetos de produção de conhecimento acerca da flora de seu município, inseridos na proposta pedagógica de seus cursos.

Desta forma, foram desenvolvidos conteúdos como metodologia de coleta e conservação de plantas, identificação taxonômica, criação e manutenção de um herbário, diretrizes de projetos de preservação de flora, montagem e manutenção de hortos. Foram realizadas excursões a campo para coleta de material e oficinas de construção de material didático necessário à pesquisa na área, como é o caso de prensas, estufas, sementeiras, exsicatas e pequenas coleções didáticas e científicas.

A dimensão pedagógica da formação foi abordada através de atividades tais como: 1) leitura crítica dos livros didáticos utilizados, alertando para equívocos conceituais e a carência de exemplos regionais; 2) dinâmicas de problematização da prática pedagógica, em que os professores eram levados a refletir coletivamente sobre sua prática docente, dando-se ênfase na discussão de como viabilizar o tão aclamado casamento teoria/prática nas aulas de Biologia.

Nestas atividades de problematização da prática pedagógica, embora não tenham sido planejadas intencionalmente para esta finalidade, os professores puderam iniciar o processo denominado por Shön de "*reflexão sobre a ação*" (1995), e neste ponto o projeto se identifica com a perspectiva reflexiva da formação docente.

Durante todo o processo, esteve presente a preocupação com a valorização do saber docente produzido na prática pedagógica, buscando romper com a perspectiva de qualificação caracterizada, por Collares, como aquela que concebe o tempo de vida e de trabalho como um "*tempo zero*", uma vez que "*substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história*" (1999:211).

Com a preocupação de que o projeto não se restringisse ao caráter de atualização de conhecimentos, mas sim que tivesse uma permanência na produção de conhecimento e constante reestruturação da prática pedagógica, o projeto contou com uma terceira etapa em que os professores

desenvolveram projetos de pesquisa acerca da flora de seu município com seus alunos, com o acompanhamento da equipe docente do curso.

Como não foi possível o acompanhamento *in loco*, com visitas às escolas envolvidas, em função da disponibilidade de carga horária da equipe, do número elevado de municípios e da distância entre eles e a Universidade, foram realizados encontros mensais, em um município central, a cidade de Seabra, para discutir a viabilidade de realização dos projetos em cada município, socializar os problemas enfrentados e buscar possíveis soluções. A metodologia de pesquisa para os diversos projetos foi definida, referências bibliográficas de apoio foram fornecidas, e, eventualmente, confirmou-se a identificação de material botânico coletado.

Avaliação da experiência, tentativa de uma investigação etnometodológica

Alguns meses após encerrada a experiência de formação, surgiu a necessidade de avaliar em que medida os objetivos propostos tinham sido atingidos e qual teria sido de fato a contribuição do projeto para a mudança da prática pedagógica do ensino de ciências nos municípios envolvidos, e no desenvolvimento profissional dos professores participantes.

O desejo em realizar esta investigação teve origem na necessidade institucional de relatar os resultados à CAPES, e no interesse em analisar a contribuição de modelos vigentes de capacitação docente no desenvolvimento profissional dos professores de ciências, e buscar caminhos alternativos a serem trilhados em outras ações de formação continuada promovidas pela instituição.

A abordagem metodológica de interpretação da realidade que se mostrou mais adequada a este tipo de investigação foi a etnometodologia, uma vez que se pretendia avaliar as mudanças que o projeto provocara no dia-a-dia do trabalho docente e no cotidiano do ensino de ciências das escolas envolvidas, assim como as contribuições dadas ao desenvolvimento profissional dos professores participantes, na percepção destes atores.

As análises da organização de instituições sociais como a escola, tratadas tradicionalmente através da categorização de determinantes sociais

mais amplos, atualmente estão se voltando para as práticas que se dão cotidianamente no seu interior (Paro, 1995:18).

O projeto teve como abrangência a formação de 33 professores de 18 municípios da Chapada Diamantina e 24 professores do município de Feira de Santana. No entanto, foi escolhido como objeto de estudo desta investigação apenas o alcance do projeto nos municípios da região da Chapada Diamantina em razão das peculiaridades do grupo: elevado número de professores leigos que atuam em diferentes disciplinas ao longo de sua carreira e maior disponibilidade, envolvimento e compromisso do grupo para com o programa.

Inicialmente, foram planejadas entrevistas semi-estruturadas com os professores participantes e a observação de práticas pedagógicas nas escolas dos municípios envolvidos. Em função do limite de verbas destinadas a esta etapa do projeto e da carga horária da equipe só foi possível a realização de entrevistas com 8 professores e a visita às escolas de 5 dos 18 municípios envolvidos.

Os municípios de Rui Barbosa, Seabra, Boninal, Rio de Contas e Paramirim foram selecionados, tendo-se em vista: 1) a frequência dos professores desses municípios nas reuniões mensais de acompanhamento dos projetos e o contato constante com a equipe docente durante esta fase; e 2) a realização de um roteiro de visitas que abrangesse o maior número de municípios possível no menor espaço de tempo e de percurso.

Não foi possível a observação de práticas pedagógicas, uma vez que as visitas só puderam ser efetivadas no período de recesso escolar. Ainda assim, as visitas às escolas foram importantes, uma vez que evidenciaram as mudanças no ambiente escolar, resultados de alguns dos projetos planejados pelos professores durante o curso, a elaboração de materiais didáticos e algumas produções de alunos, documentadas em murais da escola.

Foram analisados os seguintes documentos: 1) o registro realizado durante as reuniões mensais da equipe técnica do projeto com os professores em formação para acompanhar o desenvolvimento dos projetos de pesquisa planejados durante o curso; 2) os planos de curso desenvolvidos pelos professores; 3) matérias de jornais locais que se

reportavam ao trabalho dos professores (promoção de Feira de Ciências, palestras ...); e 4) registros em vídeo de atividades desenvolvidas na escola.

Avanços - mudança na prática pedagógica e contribuições para o desenvolvimento profissional e valorização do trabalho docente

Nas visitas feitas aos municípios, constatou-se uma maior autonomia dos professores no planejamento de sua ação pedagógica. Os conteúdos passaram a ser selecionados segundo a necessidade de seu aluno/comunidade e o ensino da área de conhecimento e não mais seguindo o índice do livro didático.

Bizzo (1999) defende a importância do livro didático como material de apoio ao trabalho do professor em sala de aula, especialmente para aqueles que não tiveram oportunidade de aprofundar sua formação no ensino de uma área específica do conhecimento, e alerta para o "exagero" da visão negativa que se formou a seu respeito, em função, de fato, dos equívocos conceituais e metodológicos que muitos apresentam. No entanto, o autor recomenda aos professores uma análise crítica dos livros didáticos, tendo em vista a adequação à sua realidade, e o cuidado em não atribuir ao livro didático decisões inerentes ao trabalho docente, como a seleção do conteúdo.

Podemos perceber, na fala dos professores participantes do projeto, que o livro didático passou a ser utilizado como uma das fontes de conhecimento a ser consultada, por exemplo, para fundamentar e interpretar os dados coletados em um processo de investigação, perdendo o papel de orientador de toda ação pedagógica que lhe era atribuído anteriormente.

Outra mudança na ação pedagógica, relatada pelos próprios professores e perceptível em algumas descrições de práticas, se refere à valorização do saber do aluno no processo ensino/aprendizagem, como exemplificado na fala de uma professora avaliando a contribuição do curso na mudança da relação professor/aluno/conhecimento.

"Eu valorizei muito o que eles sabiam. Eu tenho um aluno que mora na Barra, eu tenho a-

luno que mora numa fazenda, próximo ao Bromadinho, no Pico das Almas, eles traziam sementes, flores para a gente olhar (...) Eu pedia para que eles fizessem um relato (sobre a atividade de campo) e dava os tópicos que eles não deveriam deixar de citar. Tem muitos meninos que são mateiros. Eles ficam felizes da vida de estar guiando a turma 'Olha esta fruta se come, esta fruta não se come'... Era uma turma que não sabia ouvir, não sabia falar e no final do ano já sabiam falar." (Professora do Município de Rio de Contas)

Nesta perspectiva de trabalhar a partir do e com o saber discente, os professores passaram a reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na sala de aula.

"E esse semestre chegou um aluno do Paraná para morar aqui, ele mora na roça, trabalhando na roça, ele também com uma faixa etária maior, e ele virou um professor na sala de aula, com os conhecimentos que trouxe de lá. E eu disse: 'Como você não conhece a vegetação daqui os meninos vão lhe ensinar e você vai ensinar o que sabe de lá.' E esta troca foi interessante." (Professora de Rio de Contas)

Um aspecto a ser destacado a esse respeito é que esta mudança foi alcançada sem que tópicos como a teoria construtivista da aprendizagem, a importância do conhecimento prévio do aluno no processo ensino/aprendizagem, a concepção de conhecimento científico ou, ainda, o construtivismo no ensino de ciência, tenham sido tratados como conteúdos específicos do curso. Depoimentos parecem indicar que a concepção de formação do projeto, ao buscar reconhecer e trabalhar a partir do saber docente, serviu de modelo para a prática destes professores.

No entanto, embora tenha ficado claro que os professores passaram a estar atentos aos conhecimentos prévios do aluno e procuraram mobilizá-los, não está claro se, de fato, sabem como devem integrá-los ao processo ensino/aprendizagem de ciências, e se têm noção da sua origem e natureza e de sua relação com o conhecimento científico.

Tendo em vista os objetivos propostos, destaca-se, como resultado mais relevante do projeto, a busca pelos professores de inovações nos processos pedagógicos de produção de conhecimen-

to escolar. Em lugar de aulas pautadas na transmissão de conhecimentos, listados no livro didático, o processo ensino/aprendizagem passou a ser planejado, privilegiando-se atividades em que alunos e professores atuam como produtores de conhecimento.

O papel das "atividades práticas" foi ressignificado. As aulas práticas demonstrativas deram lugar a práticas de laboratório onde o aluno, orientado por um referencial teórico, planeja experimentos para responder a uma questão específica. Os alunos vivenciam a observação e o registro sistemático dos resultados, sua discussão em pequenos grupos e sua socialização para toda a sala.

Algumas destas atividades práticas estiveram ligadas a projetos maiores de produção de conhecimento, visando aplicação dos resultados junto à comunidade local. Foi o caso do estudo das condições ideais para germinação de sementes de espécies da flora regional, projeto desenvolvido no Colégio CIRCEA do município de Rio de Contas, tendo em vista a implantação de um horto de plantas da região.

Neste sentido, destaca-se o trabalho desenvolvido por uma professora do município de Paramirim, que, junto aos seus alunos, implementou o projeto "Plantas medicinais nativas e introduzidas do município de Paramirim" como atividade do currículo escolar. O projeto se propôs a fazer um levantamento das plantas medicinais utilizadas pela comunidade e sua catalogação, com a criação de um herbário de referência e de um pequeno horto na escola.

Durante a realização do referido projeto, os alunos tiveram oportunidade de vivenciar diferentes passos de uma investigação científica: definição do objeto, desenho de uma metodologia de pesquisa, coleta de dados, sistematização e divulgação dos resultados para a comunidade. Foram realizadas entrevistas com "erveiros" nas feiras livres e com senhoras da comunidade, material botânico foi coletado nos arredores do município com orientação do professor e dos "erveiros", e posteriormente identificado através de bibliografia e auxílio de especialistas (Herbário da UEFES), o que tornou possível a montagem de coleção didático-científica. Foi implantado um horto de plantas medicinais na escola e os resultados do levantamento foram sistematizados em

uma cartilha distribuída para a comunidade em um evento promovido pela escola. Na oportunidade, discutiu-se a perspectiva de dar continuidade ao projeto, investindo-se na busca de formas adequadas para secagem e armazenamento do material, visando-se a produção de fitofarmacos.

Para alguns professores, a participação no projeto teve um impacto muito positivo na valorização social do seu trabalho e na sua carreira. A comunidade passou a reconhecer a importância do trabalho do professor não somente na formação de seus filhos, mas também na busca da melhoria da qualidade de vida do município. O trabalho desenvolvido pelos professores passou a ter espaço na mídia local e a comunidade passou a requisitá-los para promoção de palestras mais amplas. Em alguns casos, os diretores de escola, reconhecendo a qualidade do trabalho destes docentes, garantiram espaço para a continuidade do trabalho, responsabilizando-os pelo ensino de Biologia nas turmas do ensino médio.

Limites da formação continuada dos professores de Ciências

Pode-se apontar como limite desta experiência, certamente comum à maior parte dos programas de formação permanente, a falta de investimento em promover uma reflexão epistemológica acerca das concepções dos professores sobre a natureza da ciência e suas implicações nas suas práticas pedagógicas.

Como apontado anteriormente, a reflexão acerca da concepção de conhecimento científico, sua origem e natureza, aliada a questões políticas e filosóficas inerentes ao ato de educar, constituem conhecimentos profissionais docentes indispensáveis à busca da intencionalidade e forma de organização do trabalho do professor, e conforme discutido por Rosa (1999:287) compõem fatores decisivos na forma como o ensino de Ciências se desenvolve na escola.

Como derivação de estudos que constataram a presença de concepções inadequadas sobre a natureza da ciência em estudantes, mesmo após a educação formal, várias pesquisas foram realizadas para investigar as concepções sobre a natureza da ciência dos professores de ciências e as possíveis implicações no seu comportamento em

sala de aula e na formação do aluno. Estas investigações, utilizando-se de diferentes pressupostos metodológicos, constataram que os professores possuem concepções inadequadas, acerca da natureza da ciência, predominando visões empírico-indutivistas e absolutistas. (Harres, 2000)

Ainda que alguns estudos não tenham conseguido estabelecer uma correspondência entre a concepção dos professores e sua conduta em sala de aula (Lederman e Zeidler, 1987; Mellado, 1997, apud Harres, 2000), outros apontam para uma correlação entre a concepção acerca da natureza da ciência e a concepção didática do professor.⁴ (Pórlan, 1998, apud Harres, 2000).

Laplante (1995), fazendo uma análise epistemológica da produção de conhecimento científico em duas salas de aula de ciências, demonstra que os professores praticam com os alunos uma “ciência escolar” que difere sensivelmente da ciência como é produzida na realidade, no que diz respeito ao objeto de estudo, à natureza da produção do conhecimento e os métodos utilizados. Laplante explica esta forma de promover a aproximação dos alunos com o conhecimento científico, a partir do status epistemológico atribuído pelos professores a si mesmos e aos alunos, como conhecedores da ciência.

O mesmo autor coloca que, para estes professores, “*as crianças, diferentemente dos cientistas, não são capazes aparentemente de pensar abstratamente e construir seu próprio conhecimento*” (1995:289). Este status epistemológico atribuído aos estudantes é reflexo da forma como os professores se vêem como conhecedores da ciência, qual seja, não como investigadores autônomos, produtores, mas como consumidores de ciência. Desta forma, Laplante sugere que os cursos de formação promovam situações em que os professores não apenas experimentem ciências como um corpo de conhecimento, mas como um processo de investigação, desenvolvido para produzir e validar conhecimentos. (1995:292)

De fato, pode-se dizer que o projeto “Conheça a flora de seu município”, como objetivava desde sua origem, buscou promover a vivência com processos de investigação próprios da produção de conhecimento científico, e conseguiu, em alguns casos, que os professores se reconhecessem

a si e a seus alunos como produtores de conhecimento, como relatado na sessão anterior.

No entanto, foi possível observar, neste estudo, que alguns professores continuam desenvolvendo práticas pedagógicas em que é perceptível concepções inadequadas acerca da natureza da ciência, semelhantes ao denominado “realismo ingênuo”, caracterizado por Abell & Smith (1994, apud Laplante, 1995:282) como a concepção da “*ciência como um meio para descobrir tudo que existe no mundo*”.

Analisando a prática de ensino de ciências relatada por uma das professora entrevistadas, foi possível identificar a concepção acerca do objeto de estudo da ciência, como um objeto dado pela natureza *a priori* sem envolver uma problematização, o qual “*pode ser facilmente estudado através dos sentidos*”, como observado nas práticas analisadas por Laplante (1995:282).

Esta mesma professora, ao se referir a alguns fenômenos naturais, não se utiliza do discurso científico, não os analisa a partir de modelos explicativos da ciência, como pode-se observar na sua descrição de como explica a seus alunos as estratégias de dispersão da semente.

“A gente não valoriza certas coisas, né? **A inteligência que a árvore tem, que a gente não acha que é inteligência.** Eu falo isso para os meus alunos e eles dão risada, que as plantas são inteligentes, que nos usam. Elas tão lá lindas, maravilhosas, as frutas vermelhas... e o animal vai lá comer e dispersar a semente, o perfume é que para atrair a gente para fazer este papel para elas. É a inteligência delas,... **eu creio que seja, ... nós somos usados**”. (Professora do município de Rio de Contas)

Esta postura pode ser explicada pela suposição de que a professora desconhece ou não domina conceitualmente a explicação científica para o fenômeno e por isso acaba transpondo seus conhecimentos do senso comum para sala de aula. Outra interpretação possível seria considerá-la um caso de resistência ao modelo explicativo da ciência, causada pela incompatibilidade de alguns componentes de sua visão de mundo, como a sua concepção de natureza, com o discurso científico.

Estes limites apresentados pelo curso na mudança da prática pedagógica dos professores, têm origem, dentre outros fatores, na ênfase dada aos

aspectos mais técnicos e instrumentais da investigação científica e não aos aspectos epistemológicos. Em parte, também, podem ser atribuídos à falta de um acompanhamento mais sistemático da prática dos professores no seu dia-a-dia, através do qual poderia ser melhor investigada a evolução da concepção do professor acerca do conhecimento científico e da sua produção no ambiente escolar, de forma contextualizada.

Ao analisar os entraves apontados pelos professores para desenvolver os projetos de produção de conhecimento e as inovações curriculares planejadas como fruto da participação no curso, ficou claro que outro grande limite da formação continuada consiste na sua desarticulação com o projeto político-pedagógico das escolas envolvidas.

Os cursos de formação de professores em Ciências têm centrado suas ações na “qualificação” do professor através do domínio das áreas de conhecimento específicas e da dimensão pedagógica. Desta forma, atribuem a responsabilidade na mudança da prática de ensino apenas ao professor, desconsiderando outros fatores que determinam a prática pedagógica e que vêm promovendo a desqualificação do professor, como é o caso da organização do sistema educacional, da organização do trabalho no interior da escola, e do imaginário social acerca da profissão.

Nos relatos dos professores, durante as reuniões mensais de acompanhamento dos projetos e nas entrevistas, ficou claro que muitos dos fatores, que inviabilizaram as inovações na prática pedagógica dos professores participantes, estavam relacionados aos limites impostos pela organização e forma de gestão das instituições de ensino. Destacaram-se a falta de entendimento dos diretores acerca das novas concepções de ensino de ciências propostas pelos cursistas, a carência de espaços institucionais para a realização dos projetos de ensino e pesquisa (espaços físicos apropriados e espaço para realização de trabalhos coletivos), número excessivo de alunos nas turmas e carência de material bibliográfico.

Muitos professores justificaram o fracasso no desenvolvimento de propostas pedagógicas, que buscavam a produção de conhecimento pelos alunos, em função da falta de oportunidades institucionais para reflexão e planejamento coletivo

da prática pedagógica, sendo relatada a impossibilidade de reunir-se até mesmo com colegas da mesma área de conhecimento, como ilustrado a seguir:

“Porque A trabalha à noite e à tarde. Eu trabalho de manhã e de tarde, então nunca coincide da gente fazer o “AC”. Seria para planejar como a gente iria fazer, então a gente faz um trabalho mais individual e não em grupo”

“Olha, o meu projeto primeiro que eu fiz foi a respeito de construir um viveiro lá na minha escola, foi impossível, por causa da falta de verba. (...) Depois a própria escola, porque não sou só eu que trabalho com ciências, nós combinamos que faríamos juntos o planejamento. Quando vi, minha colega tava fazendo diferente.(...) porque na minha escola não tem uma linha de trabalho, é cada um por si, tem umas três do magistério que trabalham mais unidas, mas de 5ª a 8ª é muito difícil...” (Professora do município de Seabra)

Referindo-se a esta questão, Nóvoa (1995:26) avalia o efeito da cultura organizacional da escola no desenvolvimento profissional do professor, da seguinte forma: “*A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica*”

Nesta perspectiva, vem sendo proposta uma relação estreita entre organização do sistema escolar, construção do projeto pedagógico de escola e desenvolvimento profissional dos professores (Kramer, 1989; Nóvoa; 1995 e 1999; Candau, 1998; Lelis, 1998; Pimenta, 1998). Estudos etnográficos, que relacionam o cotidiano escolar e os processos de profissionalização docente (Lüdke, 1994; Lélis, 1998), identificam a escola como espaço social privilegiado onde se dá a formação e o desenvolvimento profissional do professor.

Perspectivas para as políticas de formação de professores de ciências

A reflexão, realizada aqui, sugere, como perspectiva para as políticas de formação continuada de professores, o investimento na transformação da cultura organizacional da escola e a extensão da formação a todos os profissionais da escola

envolvidos na tarefa educativa, através do processo de construção do projeto político-pedagógico.

Especificamente em relação aos professores de ciências, apresenta-se, como perspectiva para os programas de formação, uma estrutura curricular que seja coerente com concepções da natureza da ciência mais adequadas, que promova uma

reflexão, por parte dos professores, sobre suas concepções epistemológicas e suas implicações na escolha de modelos didáticos. Fica claro, também, a pertinência de um acompanhamento sistemático dos padrões de evolução das concepções científicas e pedagógicas dos professores e, portanto, da evolução do seu conhecimento profissional, como proposto por Harres (2000).

NOTAS

¹ Estudos da Flora e Fauna da Cadeia do Espinhaço da Bahia e definição de estratégias de preservação - UEFS; e Diversidade Florística e distribuição das plantas da Chapada Diamantina, Bahia - UFBA, RGB-KEW, CEPLAC, USP, FCD.

² STANNARD, B.L. (ed.). *Flora of the Pico das Almas. Chapada Diamantina, Bahia, Brazil*. London: Royal Botanic Gardens Kew. 1995.

³ Foram ministradas as disciplinas Biologia de Campo e Técnicas de coleta e Conservação de Plantas, Identificação de Angiospermas, Introdução ao Manejo de

Herbário, Uso e Conservação da Flora, Germinação e Estabelecimentos de Sementes, totalizando 225 horas/aula.

⁴ O autor investigou 131 futuros professores e, utilizando-se das categorias *imagem da ciência, modelo didático pessoal e teoria subjetiva da aprendizagem e enfoque curricular*, encontrou a predominância de uma concepção empirista da ciência, associada a uma concepção tradicional de ensino, uma teoria de aprendizagem por apropriação formal de significados e uma concepção academicista dos conteúdos.

AUTORA

Claudia Sepúlveda é professora auxiliar do Departamento de Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana, Km 3, BR 116 Norte, Campus Universitário, Feira de Santana - Bahia. CEP 44.031-460. Tel./Fax: (75)224-8084. E-mail: claudia@uefs.br.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. *Biologia, Tecnologia e Cultura no Currículo: Inspirações para analisar a produção de conhecimento na escola*. <http://ufrgs.br/faced/gtcurric/amorim.html> - Arquivo capturado em 24 de nov. de 1998.

ARROYO, Miguel. Quem deforma o profissional de ensino? *Revista de Educação*. AEC, Brasília, n. 58, out./dez., p.7-15, 1985.

ARROYO, Miguel. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, C. A.(org). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 3º Vol., p. 81-89, 1996.

BARRETO, Ana Leda. Cercando a etnometodologia e me cercando da etnometodologia: um billande-savoir. *Revista da FAGED*. UFBA, Salvador, n. 01, p.57-64, out. de 1997.

BIZZO, Nélío. *Ciência: fácil ou difícil?* São Paulo, Ática, 1999.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, p. 27.833-27.841.

BRZEZINSK, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v.22, nº 2, p 90-108, 1996.

CANDAU, Vera. Maria. Tendências na formação continuada do professor. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 64-73.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*. Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. CEDES, Campinas, nº 68/Especial, p.126-149, dez.1999.

FRANCO, Creso & SZTAJN, P. *Educação em ciências e matemática: Identidade e implicações para políticas de formação continuada de professores*. [http://jwilson.coe.uga.edu/Texts.Folder/ POLITI~1.html](http://jwilson.coe.uga.edu/Texts.Folder/POLITI~1.html) - Arquivo capturado em 10 de out. de 1999.

HARRES, João Batista Siqueira. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol4/n3/v4-n3-a2.htm> - Arquivo capturado em 19 de abr. de 2000

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago. 1989.

KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do Ensino de Ciências. *Em Aberto*, nº 55, p.3-8, 1995.

LAPLANTE, Bernard. Teacher's beliefs and instructional strategies in Science: pushing analyses further. *Science Education*, v.81, n.3, p.277-294, 1997.

LELIS, Isabel Alice. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.126-149.

LIBÂNEO, C. J. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. 200p.

LÜDKE, Menga. A socialização profissional de professores em meio a interdependências e interdependências. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, C. A.(org). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. v. 1. São Paulo: UNESP, 1996, p. 81-89.

MATTHEWS, Michael, R. *Science Teaching: The role of History and Philosophy of Science*. New York, Routledge, 1994.

_____. História, filosofia e Ensino de Ciências: A tendência atual de reaproximação. *Cadernos Catarinenses de Ensino de Física*. Departamento de Física, UFSC, Santa Catarina, v.12, nº 3, p.164-214, dez. 1995.

MELLO, Maria Tereza. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação & Sociedade*. Formação de profissionais da educação: Políticas e Tendências. CEDES, Campinas, v.68, p.45-60, dez. 1999.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 64-73.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.15-33.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio (org.). *As organizações escolares em análise*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 13-43.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas públicas educacionais para formação docente. *Educação & Sociedade*. Formação de profissionais da educação: Políticas e Tendências, CEDES Campinas v. 68, p.109-125, dez 1999.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e a sua formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 206p.

PIMENTA, Selma Garrido. Projeto pedagógico e identidade da escola. *Revista do Congresso de Educação Continuada "POLO 7"*. Taubaté, PEC-UNITAU, p.49-56, setembro de 1998.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Fatores que influenciam o ensino de ciências e suas implicações sobre os currículos dos cursos de formação de professores. *Cadernos Catarinenses de Ensino de Física*. Departamento de Física, UFSC, Santa Catarina, v. 16, n.3, p. 287-313, dez, 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.



RESENHAS

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores.* São Luiz: EDUFMA, 2000, 234 pp.

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu¹

Professor da Universidade do Estado da Bahia

“A dimensão continental do Brasil traz complexidades para a concretização de empreendimentos educacionais muito ousados, a exemplo da democratização do acesso à Arte para todos os estudantes da educação infantil ao ensino secundário. Assim, se a implantação da Educação Artística implicou na improvisação de professores no início dos anos 70, ainda hoje os sistemas de ensino enfrentam dificuldades quanto à contratação de especialistas em ensino da Arte.” (p.131).

Como se pode inferir da citação acima, a preocupação que move o Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana da Universidade Federal do Maranhão no livro *Teatro e Formação de Professores* é, acima de tudo, buscar equacionar a problemática relacionada ao processo de constituição do Teatro como disciplina regular da educação básica nacional.

O livro resulta da tese de doutoramento do Prof. Arão, defendida brilhantemente junto à Escola de Comunicações e Artes da USP, em fevereiro de 2000. Trata-se de um rigoroso estudo acadêmico sobre a questão da formação docente no país: um importante documento da tendência contemporânea de se conceber o educador como um profissional reflexivo (Schön, 1987). O livro deve ser referência bibliográfica importante para todos aqueles que se propõem a discutir e pensar uma organização curricular satisfatória dos programas de formação de educadores no país.

O tema é abordado, exaustivamente, ao longo de sete capítulos que terminam por oferecer uma visão nítida – e crítica - da gênese e do desenvolvimento dos cursos de Licenciatura nacionais, particularmente das Licenciaturas em Teatro (Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas). O primeiro capítulo apresenta a temática e os procedimentos metodológicos adotados pelo professor pesquisador da UFM³, e o segundo acompanha a trajetória da Licenciatura no Brasil, problematizando a preparação do educador brasileiro;

No terceiro capítulo, Santana oferece um amplo panorama nacional do ensino do Teatro e caracteriza os dois principais modelos de Licenciatura adotados pela Universidade brasileira, discutindo-os; O quarto capítulo documenta a constituição da Comissão de Especialistas em Ensino de Artes-CEEARTES junto à Secretaria de Ensino Superior-SESu do MEC, oferecendo grande visibilidade das tendências atuais de concepção da formação docente - observadas a partir dos pareceres de professores e especialistas brasileiros em ensino de Arte; O quinto e sexto capítulos apresentam a estrutura e a organização curricular de todos os cursos superiores voltados para a formação do professor de Arte, permitindo a elaboração de um perfil fidedigno das Licenciaturas em Teatro, da situação desses cursos e das Instituições Superiores de Ensino que os oferecem; No sétimo capítulo, o autor revela as conclusões a que chegou, com base nos estudos que vem realizando desde que assumiu a coordenação da Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Maranhão, em 1993.

Ora, desde quando, ao longo do desenvolvimento humano, emergiram as chamadas *funções mentais superiores*, criou-se a necessidade de *intervenções pedagógicas deliberadas* - para a inserção de novos membros em uma determinada comunidade de práticas culturais. (Vygotsky, 1976). O desenvolvimento subsequente das formas culturais de produção material concorreu para o surgimento das *sociedades letradas* e de-

terminou o prolongamento da infância (Elkonin, 1998). Isso gerou a necessidade de um "projeto explícito de transmissão cultural" (Nóvoa, s/d).

O imenso auxílio mnemônico que representam, e representam, a *escrita* e o *cálculo* (registros semióticos arbitrários das grandes quantidades e dos importantes acontecimentos) se, por um lado, ofereceu - e oferece - a ampliação da capacidade de memória do ser humano, por outro, exigiu - e exige - o ensino-aprendizado das convenções sócio-historicamente estabelecidas.

Inicialmente dirigido apenas a uma pequena parcela da população (escribas e vizirtesouzeiros, por exemplo) o ensino-aprendizado dos sistemas semióticos de representação do conhecimento historicamente acumulado estendeu-se - e permanece se estendendo, até hoje - a um número cada vez maior de pessoas.

No limiar do século XXI, as exigências para a inserção social do sujeito na cultura universal Pós-Moderna não são poucas. O presente contexto histórico-social caracteriza-se pela globalização crescente de um mesmo paradigma econômico, cuja sustentação política e ideológica implica a defesa de uma modalidade específica de *letramento* para todas as sociedades humanas, independentemente de suas especificidades culturais.

A complexidade dos artefatos culturais necessários à produção de riqueza, hoje, na "era do conhecimento" ou "da informação", requer a formação de pessoal que possa satisfazer as expectativas do capital transnacional. Nesse sentido, a *Escola* enquanto "aparelho ideológico" do Estado, está sendo constrangida pelas forças do processo produtivo a cumprir um papel social muito preciso: o de agenciador de *mão-de-obra* e de *consumidores*, indispensáveis à manutenção e reprodução do modelo neoliberal de desenvolvimento.

Mas os "fins" e "meios" aos quais se propõe a educação escolar, na perspectiva dos interesses do capital transnacional, na Pós-Modernidade, esbarram no desejo do Outro. Porque inevitavelmente há desencontro de vontades, oposição de interesses historicamente antagônicos. Quer dizer: existe "luta" na/pela *Escola*. *Escola* que, nesse caso, necessita ser pensada sobretudo como "arena" ou lugar onde se dá o confronto, inclusi-

ve simbólico, entre diferentes classes sociais e distintos grupos culturais organizados (etnias, preferência sexual, gênero, representação político-partidária etc).

Sabe-se que o processo de profissionalização do educador teve início durante o século XIX com a democratização do ensino laico e do acesso à educação escolar pública que caracterizaram tanto a industrialização crescente das sociedades ocidentais quanto a implementação, nestas sociedades, de um determinado modelo de Estado "comprometido" com o bem-estar social.²

Bourdoncle³ destaca três datas/marcos da profissionalização docente: (a) **1880** - quando surgem as ciências da Educação e têm início os estudos sistematizados sobre Pedagogia. Período em que se dá a consolidação dos sistemas nacionais de ensino e se constitui a categoria docente propriamente dita; (b) **1920** - época em que ocorre a consolidação das ciências da Educação, o desenvolvimento dos projetos pedagógicos ancorados no escolanovismo, o incremento da escolarização de massa e a criação do estatuto do magistério e (c) **1960** - a partir de quando ocorre um "renascimento" das ciências da Educação, a especialização crescente dos estudos pedagógicos, e se acentua o processo de "proletarização" do professor.

As reflexões teórico-práticas sobre o tipo de relação pedagógica a ser enfatizado na formação docente e a discussão das instâncias necessárias a esse processo formativo vão ser caracterizadas, inicialmente, por se desenvolverem sobre uma base triangular, composta basicamente pelas dimensões do "saber" disciplinar, do "saber-fazer" pedagógico e do "ser" professor (Cousinet, 1955). Posteriormente, esses três aspectos da prática docente serão redimensionados, ao ser enfatizado o conceito de *profissional reflexivo*.

Entende-se, hoje, que o professor é um profissional que se constitui no exercício efetivo da profissão articulando o *saber* disciplinar, o *saber-fazer* pedagógico e o *ser* professor, num processo interminável de "reflexão-na-ação" e de reflexão sobre esta reflexão-na-ação. Ou seja: é um profissional comprometido com o estudo, a pesquisa e o desenvolvimento permanente e sistemático de sua prática pedagógica. Este novo paradigma de desempenho profissional portanto vai requerer a

adequação das instâncias formadoras do professor e, conseqüentemente, o (re)exame de sua organização curricular e objetivos.

O livro do Prof. Arão Paranaguá de Santana vem, oportunamente, ao encontro desta ampla discussão que interessa muito a todos os profissionais do ensino superior comprometidos com a garantia da autonomia e excelência das universidades brasileiras.

No Brasil, o delineamento de políticas nacionais tendo em vista uma nova configuração das instâncias formadoras do profissional da educação passa a se tornar visível a partir da constituição de 1988. E, em seguida, ganha maior nitidez com a nova LDBEN (Lei 9394/97). No momento presente, discutem-se – sem acordo – as diretrizes governamentais para a formação de professores, no país, no âmbito do Conselho Nacional da Educação.

O paradigma de formação docente postulado por Schön, Perrenoud e tantos outros, no qual a *prática reflexiva* é colocada em posição central, parece ser de fato muito eficaz para levar o professor a assumir um compromisso com a pesquisa sistemática e a análise crítica de sua atuação e

desempenho profissional. A defesa do profissional reflexivo subjaz às discussões teóricas conduzidas pelo professor pesquisador da UFM^a e - tudo leva a crer - parece mesmo consensual entre os profissionais brasileiros da Educação. Mas a normatização dos cursos superiores para a formação de docentes no Brasil não está, ainda, do ponto de vista legal, totalmente definida.

Talvez o professor Arão, pelas injunções próprias à linha de pesquisa e orientação acadêmica de seu campo específico de investigação, não tenha conseguido avançar mais na problematização das diferentes concepções do *locus* institucional apropriado à formação docente, no país.

No entanto, apesar disso, *Teatro e Formação de Professores* constitui-se importante sistematização dos saberes sobre a formação do professor de Arte no Brasil e deve ser lido, obrigatoriamente, por especialistas e técnicos em organização curricular de universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, por pesquisadores em Educação interessados nos temas da *formação docente, currículo e história da educação*, bem como por parte de todos os professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Teatro.

NOTAS

¹ Professor da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Teixeira de Freitas; Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Kohl de Oliveira; Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da USP; Licenciado em Teatro e Bacharel em Direção Teatral pela Universidade Federal da Bahia-UFBa.

² Vale a pena lembrar que este tipo de Estado, previgente, só passa mesmo a existir em virtude das reivindicações e pressões da classe trabalhadora organizada.

³ Citado pela Prof^a. Dr^a. Helena Chamlian em aula expositiva da disciplina *A Relação Pedagógica e a Formação do Professor-EDM 5714*, oferecida no primeiro semestre de 2000, no curso de pós-graduação stricto sensu da Faculdade de Educação da USP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUSINET, Roger. *A formação do educador*. São Paulo: Nacional, 1955.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NÓVOA, A. "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente" In: *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, s/d, pp. 109-139: p.110.

SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-bass Publishers, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: 1976.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e Literatura*. Série: O que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 130 pp.

Maria de Lourdes O. Reis da Silva
Pedagoga, Psicopedagoga.

O autor é formado em Filosofia, mestre em Filosofia da Educação (ambos pela USP), e doutor em filosofia da educação pela UNICAMP. Professor na faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, tem livros publicados sobre poesia (Mestre Jou), e um manual sobre o Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Cortez).

Ao escrever sobre Literatura e Educação, o autor faz uma reflexão sobre o “*poder da palavra*” e a “*palavra do poder*”, buscando investigar o seu conteúdo educativo e formador de valores culturais, investindo na análise da ideologia, presente nos textos literários e educativos. Em toda a obra, o autor delinea um caminho em busca de um conceito de literatura, expressando o seu propósito em situá-la como uma dimensão cultural que contribui para a educação do homem, exposição pormenorizada (dedução), ao estudo comparativo e a uma vasta fonte bibliográfica, para construir os seus argumentos em torno dos poderes observáveis da língua, da ideologia presente nos textos e da função da literatura na educação do homem e sua historicidade, premiando o leitor com conceitos sabiamente elaborados, citações e paráfrases elucidativas. apresenta uma pequena introdução onde esboça o seu propósito em relação ao tema. Divide a obra em duas partes, que se entrelaçam no decorrer de suas reflexões, e um apêndice que trata da poesia no Brasil.

Na primeira parte, subdividida em dois capítulos, levanta questões em torno do “*poder da palavra*” que ele considera mágico, por ser ela produtora de conhecimento, colocando-a como um meio poderoso de preservação de valores culturais, historicamente produzidos. Para ele, a literatura responde a necessidades individuais e sociais, tendo uma função revolucionária, na medida em que contribui para a transformação do mundo. Tece considerações a respeito do escritor como “*o observador vivo de uma tradição cultural*

que permanece em sua obra, não só como encantamento, mas também como perplexidade”. Sobre a “*palavra do poder*”, deduz que ela pertence aos grupos de elite política e intelectual, que em todas as épocas instituem suas idéias dominantes.

Na segunda parte, subdividida em três capítulos, o autor trata da questão ideológica.

O primeiro capítulo, titulado como “*Reflexões iniciais*”, consta de uma análise a respeito de literatura e ideologia. Aborda “*noções de ideologia, seus lemas e dilemas*”, conduzindo o leitor para uma reflexão a respeito da inevitável convivência com a ideologia, já que “*toda ideologia é uma crítica à ideologia e o nosso secreto desejo é que a nossa seja a mais atualizada*”. Em outra direção, comenta sobre as “*relações entre literatura e realidade social*”, abordando diferentes aspectos desse contexto, suas imbricações e sutilezas. Fala da literatura como arte, como “*instância cultural*”; e do espaço da literatura, sugerindo uma incursão pelo seu mundo de “*luzes e sombras*”, gerado pela íntima relação do real com o ideal.

No capítulo II, o autor nos remete a uma reflexão a respeito das relações entre “*ideologia e literatura*”. Do modo como se forma a ideologia, de seus aspectos históricos, da forma como ela opera nas relações sociais, apontando o homem como seu próprio criador. Salienta também a impossibilidade de o homem conseguir firmar-se em uma neutralidade axiológica e libertar-se da ideologia, afirmando que esta “*constitui o adubo que alimenta o pensamento e a ação humanos*”. Segundo o autor, das relações entre os homens, surgem os componentes ideológicos que orientam a moral, a religião, a política, a filosofia, as leis, todos os aspectos da vida humana. E a literatura contribui para que os valores culturais circulem e garantam a ordem social ou o equilíbrio de alguns grupos em detrimento de outros, historicamente subjugados. Concluindo que os homens valem-se das práticas ideológicas em

seu próprio benefício e de forma desigual, questiona e discute esses desvios, baseando-se na análise marxista da ideologia e da práxis. Refletindo sobre o aparecimento da ideologia, analisa alguns possíveis fatores que lhe deram origem: a) pela necessidade de explicar a falta, o que o mundo tem e nega ao ser humano, surge a ideologia religiosa para consolá-lo de sua pobreza, enquanto a justiça dá um outro recado, visando inibir a revolta, através de leis e normas punitivas e severas; b) a ideologia estaria se formando quando o homem começou a produzir seus bens materiais e de cultura, necessitando preservá-los e camuflá-los em benefício de uns e em detrimento de outros; c) ou quando esse mesmo homem começou a construir a sua história e sentiu necessidade de transmiti-la às gerações futuras; d) de acordo com as ciências sociais, a ideologia aparece a partir da divisão social do trabalho. Continuando sua minuciosa análise, o autor afirma que a ideologia surge, não de um lugar privilegiado, mas de uma multiplicidade de lugares; não tem origem “*específica no interior de um sujeito-histórico-social, mas existe sob o signo da contradição*”, ora encobrendo determinadas intenções, ora reafirmando ou refinanciando valores culturais, a exemplo das ditaduras políticas, para a legitimação do poder.

Continuando o seu discurso, na tentativa de orientar o leitor na construção de um conceito, relaciona a história da ideologia com a história da palavra, seu espaço e matéria fundamental. Analisa os fatores geradores e estimuladores dos jogos ideológicos presentes no núcleo familiar; na ação individual de homens imaginativos, “*que comandam os sinais de alerta do mundo*”; no plano da arte e de modo especial, das belas artes, indagando sobre a sua contribuição no processo civilizatório da humanidade e as suas relações com a religião, a política e o poder. Considera o autor que a arte é a expressão humana que melhor mantém sua autonomia e mais se compromete com o humano; abordando temas fundamentais como “*a liberdade, os sentimentos, a imaginação, a beleza*”, redime-se de seus comprometimentos ideológicos. Fechando este capítulo com uma análise do poder político, afirma que é onde a ideologia mais funciona para alcançar seus resultados. Não tendo ideologia própria, o poder político consegue levar vantagem, situando-se

fora das ideologias e utilizando-as de acordo com os seus interesses imediatos. Considera o poder político o que mais gera prazer, especialmente prazer estético. Finaliza, dizendo: “*(...) é no poder político que a ideologia, ante um juízo de valor mais rigoroso, não consegue esconder suas tramas e, (...) se atualiza, feito Minerva ao se refazer das cinzas*”.

É no capítulo III, intitulado “*A idéia de literatura como processo civilizatório e educativo*”, que o autor se detém numa análise mais detalhada a respeito da literatura, buscando defini-la e situá-la. A respeito da eloquência, da arte e do belo, considera a literatura um caminho misterioso e indecifrável, pela própria dificuldade de conceituação. Opta por encaminhar seu raciocínio a partir de “*algumas generalidades hipotéticas*” esboçando “*aproximações*” de caráter sociológico e ideológico. Faz “*uma análise sociocrítica da literatura*”, indagando porque o homem precisa de literatura; e se ficar demonstrada essa necessidade, o que, de fato, a literatura preenche em sua vida, seja escritor ou leitor; analisando os fios condutores do passado, os espaços onde se movimenta o texto literário; a densidade dos dramas existenciais, sociais e históricos. Enfatiza ainda, a interferência da sociedade industrial capitalista na produção literária e suas conseqüências na concepção de arte, inaugurando um novo contexto literário, onde a “*literatura deixa de ser a arte divina da palavra para se tornar arte popular arrastada aos empurrões pela indústria da produção artística*”. O autor conclui o encadeamento de sua obra analisando “*A literatura e a questão dos juízos de valor; a literatura e a ideologia hoje; A literatura e a ideologia sempre*”. Após valiosas considerações sobre a questão ideológica, ele apresenta algumas proposições “*que convergem para um mesmo ponto – a obra de arte e o seu duplo*”.

Por fim, o autor faz um recorte no seu tema geral, Educação e Literatura, para dobrar-se sobre importantes reflexões a respeito da arte poética, no apêndice assim intitulado: “*A poesia no Brasil – Manifesto por um forte engajamento cultural*”.

O texto é um chamamento à reflexão em torno da sensibilidade poética; um apelo ao ser humanitário e apaixonado, movido pela emoção, que há em cada um de nós, para reconstruir a es-

trada de luzes e sentimentos da poesia em prosa, aquela que nos remete à *“matéria do mito, da utopia, do sonho, (...) à estética da paixão, da emoção”*. Fala do drama dos poetas que se debatem na assimilação das *“receitas dos concretistas”*. Pergunta-se porque Mário de Andrade e Castro Alves foram abandonados. Reporta-se a Cecília Meireles, Euclides da Cunha, Drummond, Fernando Pessoa e reafirma a importância da poesia na arte de inquietar, de provocar a busca, o milagre da auto-educação. Ousa afirmar que *“o poema em prosa está sendo falado nas ruas, escrito nos muros da cidade, estampado na moldura em vazios do rosto triste e cansado das mulheres e homens obreiros”*. E que é por tudo isto que as gentes não lêem os poemas em códigos, frios e vazios, esperando que alguém os interpretem, por sua conta e risco. Finaliza solicitando uma busca pelo poeta (incluindo músicos, pintores, arquitetos, escultores), último reduto do poder criador.

Considera que salvar o poeta, é salvar a humanidade.

Esta obra, que considero uma obra de arte, oportuniza profundas reflexões a leitores críticos e conscientes de seu papel social, cultural e educativo. É um texto de literatura e filosofia, que revela um comprometimento com a educação, demonstrando a real intimidade entre as três vertentes do saber, afirmando que todas favorecem, no interjogo das relações culturais, a efetiva valorização do homem como construtor de conhecimento. O autor escreve dentro dos padrões da norma culta, apresentando, para o leitor estudioso e experiente, um texto claro e preciso.

O presente estudo constitui-se como valiosa fonte de informação, análise e reflexão para professores, estudantes, artistas e outros leitores que desejam engajar-se no aprofundamento do conhecimento literário e suas contribuições culturais e educativas.

AUTORA

Maria de Lourdes O. Reis da Silva (Lourdes Reis), além de educadora, é poetisa, artista plástica e aluna do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Educação da UNEB.



INSTRUÇÕES

REDUC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

MANUAL PARA ELABORAÇÃO DE RESUMOS

1. Introdução

O Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación – CIDE iniciou, em 1972, a edição dos Resúmenes Analíticos em Educación – REDUC. Os resumos tem por finalidade tornar acessível aos usuários do sistema REDUC os documentos que se referem a educação latino-americana. Para atingir esta finalidade, os RAEs são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento que em alguns casos, cobre suas necessidades de informação, sem ter recorrido ao documento com um todo.

2. Objetivos

Este Manual tem como objetivo servir de guia para preenchimento da planilha de resumos REDUC/FCC que resultará na publicação Resúmenes Analíticos em Educación ou outra de acordo com a política de publicação adotada.

É importante que os autores dos documentos sejam os próprios resumidores. Com isto os leitores terão as informações do documento origem pela mesma linha de raciocínio de quem o escreveu.

Assim, cada resumo torna-se responsabilidade de seu relator, cabendo à Unidade zelar pela qualidade dos resumos e pela adequação das informações nos campos da Indexação.

3. Planilha

A planilha REDUC/FCC é dividida em 2 (duas) partes:

- Indexação: são campos de identificação, localização e pesquisas do documento.
- Resumo: apresentação resumida e exata das informações de um documento, sem agregar interpretações ou críticas.

3.1 Campos de Indexação

Campo 1 – **Unidade** – Sigla da unidade onde está sendo elaborado resumo. Ex. FCC/BAMP; FE/USP; FE/UFMG etc.

Campo 2 – **RAE** – Número seqüencial da Unidade. Será preenchido pelo Revisor da Unidade.

Campo 3 – **Nº** – Deixar em branco.

Campo 4 – **Autor** – Preencher de acordo com as normas internacionais, iniciando-se pelo sobrenome. Quando não puder identificar o Autor, deixar este campo em branco.

Campo 5 – **Título** – Preencher com título da publicação resumida (artigo de periódico, livro, relatório etc.). O título deve ser completo.

Campo 6 – **Publicação**

- Para livros, relatórios, teses, enfim obras no todo: colocar a Edição, local, Editora e Ano de Publicação.
- Para artigos de periódicos: colocar o Título do periódico, Local, volume, número, mês e ano de publicação.
- Para capítulo de Livro: colocar todos os dados da obra no todo.

Campo 7 – **Descritores** – Os descritores usados serão de uma Listagem fornecida pela BAMP e quando ela não atender às necessidades usar o Thesaurus de Educação da UNESCO. Identificar o máximo de descritores que traduzam o conteúdo do documento, separados por / (barra). Citar pelo menos 3 (três) descritores.

Campo 8 – **Titulação do Autor** – colocar a Titulação do responsável pelo documento.

Campo 9 – **Localização** – Localização física da obra. Será preenchido pelo Revisor da Unidade.

Atenção: Em caso de dúvida no preenchimento dos campos acima entrar em contato com o Revisor de sua Unidade.

3.2 Campos do Resumo

Campo 10 – **Descrição** – Descreva o tipo de documento (monografia, dissertação, tese, livro, capítulo de livro, artigos de periódicos) que está analisando. Consta de 2 partes: a 1ª frase indicando o tipo de documento e as restantes definindo os objetivos e as principais características do documento (resumo informativo ou abstract).

Campo 11 – **Metodologia** – Indica as fontes de dados, descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Campo 12 – **Conteúdo** – Descreva os resultados e/ou principais idéias do trabalho. Deverá conter no máximo 400 (quatrocentas) palavras.

Campo 13 – **Conclusão** – Deverá aparecer quando constar no documento ou se for possível selecionar dados ou resultados no texto. Incluir aqui as recomendações se estas aparecem.

Campo 14 – **Ref. Bibliografias** – Indique a existência de bibliografia, informando, se possível, quantidade de referências nacionais e internacionais.

Campo 15 – **Vários** – Assine à frente de sua responsabilidade/competência.

4. Observações

- a) É obrigatório o depósito do documento que deu origem ao resumo na biblioteca da Unidade
- b) O preenchimento deverá ser à máquina ou qualquer tipo de letra de imprensa
- c) Para trabalhos extensos com muitas informações que se torne necessário estender-se muito no resumo, pode-se fazer 2 ou mais resumos. Deverá ser feita uma observação no campo Descrição: Continuação do Resumo no...
- d) Para obra compilada ou editada em que cada capítulo seja de um autor diferente, recomenda-se fazer um resumo geral e um parcial para cada capítulo.

MODELO DE RESUMO - REDUC-FCC/BAMP

INDEXAÇÃO

1. Unidade	2. RAE	3. n°: (deixar em branco)
4. Autor(es)		
5. Título		
6. Publicação		
7. Descritores		
8. Titulação do autor		
9. Localização (deixar em branco)		

RESUMO

10. Descrição	
11. Metodologia	
12. Conteúdo	
13. Conclusão	
14. Referências bibliográficas	
Resumido por: Indexado por: Revisado por:	Publicado por: Digitado por:

REVISTA DA FAEEDA - FORMULÁRIO DE AQUISIÇÃO

Nome da Pessoa Física (+ profissão e lugar de trabalho) ou da Instituição:

.....
.....

Endereço: Bairro

CEP Cidade Estado Tel. Fax

E-mail

MODALIDADE DE AQUISIÇÃO

1 – ASSINATURA

- Assinatura: R\$ 18,00 (2 números)

- Assinatura estudante da UNEB: R\$ 15,00 (2 números)

2 - NÚMEROS AVULSOS

- Compra de números avulsos: R\$ 10,00 (vide lista na página seguinte)

Número(s) da revista (e/ou temas) e quantidade de exemplares solicitados (por número):

.....
.....
.....

3 – PERMUTA

- Troca por publicação congênere – especificar em carta anexa.

OBSERVAÇÕES

Para assinatura ou compra, enviar o formulário preenchido, acompanhado de CHEQUE NOMINAL ou de um comprovante de depósito bancário (Banco do Brasil, agência 7207-9/Imbuí, conta corrente 3460-6), em nome da FUNDESF – Fundação Juazeirense para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico do São Francisco (citando no verso a finalidade do pagamento), para o seguinte endereço:

REVISTA DA FAEEDA – Departamento de Educação I – NUPE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba – 41150.350 – **SALVADOR - BA**

Informações complementares: Tel. 0**71.387.5916 - Fax: 0**71.387.5938

E-mails: yaraataide@zaz.com.br / jacqson@uol.com.br / manadja@uol.com.br / somarana@bol.com.br

REVISTA DA FAEEDA

NÚMEROS E TEMAS

Desde o final do ano de 1992, quando foi lançado o primeiro número, já foram publicados os seguintes números:

Nº 1 - EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE (esgotado)

Nº 2 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA (esgotado)

Nº 3 - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (esgotado)

Número especial sobre CANUDOS – CENTENÁRIO DE BELLO MONTE (Segunda edição corrigida e melhorada)

Nº 4 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Nº 5 - EDUCAÇÃO E EDUCADORES

Nº 6 - EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Nº 7 - EDUCAÇÃO E ÉTICA SOCIAL (com homenagem especial a Paulo Freire)

Nº 8 - EDUCAÇÃO E TERCEIRO MILÊNIO

Nº 9 - EDUCAÇÃO E LITERATURA

Nº 10 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Nº 11 - EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

Nº 12 - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Nº 13 - BRASIL 500 ANOS

Nº 14 - A CONSTRUÇÃO DA PAZ

Vide números, com capa, apresentações e sumários, no homepage:

www.uneb.br/Campus_I/Educacao/revista.htm

Link: Publicações

Revista da FAEEBA

LISTA DOS ARTIGOS POR NÚMERO

Nº 1 – EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE – Jan./junho 1992

Universidade e Sociedade. *Ivandro da Costa Sales*

Universidade: do fundamento liberal à cidadania. *Nádia Fialho*

Da(s) crise(s) e do(s) mito(s) da(s) universidade(s). *Luís Reis Torgal*

Educação universitária e formação do ser humano. *Cipriano Carlos Luckesi*

Universidade e responsabilidade social. *Kátia Siqueira de Freitas*

Uma proposta de doutorado em educação para a Bahia. *Edivaldo M. Boaventura*

O significado do currículo na formação do educador: aspectos legais, estruturas e metodológico. *Ivanê Dantas Coimbra*

O tempo de estudo e de trabalho do aluno universitário – um estudo de caso: os alunos da FAEEBA. *Jacques Jules Sonnevile*

Uma leitura semiótica da propaganda institucional universitária. *Lícia Soares de Souza*

A reestruturação da universidade pela construção do seu projeto pedagógico com base na participação de alunos, docentes e funcionários: experiência da PUC-CAMP - 1981 a 1985. *Eduardo José Pereira Coelho e Outros*

Entrevista: Prof. Thales de Azevedo. *Maria Palácios*

Nº 2 – EDUCAÇÃO E CIDADANIA – jul./dez. 1993

Educação pública e cidadania. *Dirlene Mendonça*

Ideologia da cidadania. *Narcimária Correia do P. Luz*

Educação e democracia. *Jaci Maria F. de Menezes*

Exu Elopê – elemento de identidade negro-africano ou luso-afro-brasileiro. *Fábio Lima*

Os meninos de rua e a questão da cidadania. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

Cidadania X Criminalidade urbana. *Luiz Hosannah de Oliveira Pinto*

Serão os miseráveis cidadãos? *Luiz Fernando Pinto*

Ensinar e aprender: do universal ao único. *Cristina Maria d'Ávila Teixeira*

Educação – processo e/ou produto. *Djalma Francisco dos Santos*

Teoria e prática no curso de pedagogia. *Jacques Jules Sonnevile*

Planejamento, execução e avaliação no ensino – a busca de um desejo. *Cipriano Luckesi*

Sistemas de avaliação do ensino básico do estado da Bahia. *Kátia Siqueira de Freitas*

Para uma avaliação dos periódicos brasileiros de educação. *Tina Amado, Osmar Fávero e Walter Garcia*

Ciência, tecnologia e sociedade. *Luiz Felipe Perret Serpa*

Relações e interrelações do processo de periferização urbana. *Rosali Braga Fernandes*

Entrevista: Jacob Gorender. *Maria Palácios*

Nº 3 – EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – jan./dez., 1994

Educação em tempo de Video game: revisitando algumas idéias de McLuhan. *Marcos Palácios*

A contemporaneidade, a universidade e a comunicação. *Antonio Albino Canelas Rubim*

Nascimento, vida e morte de uma instituição pioneira em educação à distância no Brasil: o fenômeno INCE. *Júlio Cesar Lobo*

A (des)educação sexual na televisão. *Luiz Fernando Pinto*

Educação aberta e comunicação em sala de aula. *Edivaldo M. Boaventura*

A mediação semiótica na alfabetização de crianças de classes populares. *Dalva Maria de Andrade Martins*

A experiência da linguagem através da literatura infantil. *Maria Antônia Ramos Coutinho*

Considerações sobre a narração, descrição e dissertação à luz da análise do discurso. *Rosa Helena Blanco Machado*

Comunicação escrita sobre uma pesquisa oral. *Tânia Penido Monteiro*

Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. *Mary K. Rodwell*

O construtivismo na alfabetização - um estudo de caso. *Jacques Jules Sonnevile e Maria das Graças Cardoso Moura*

A concepção de Vygotsky sobre a relação entre pensamento e linguagem. *Maria do Pilar Cunha e Silva*

Linguagem e movimentos sociais: um discurso a ser construído. *Ester Maria de Figueiredo Souza*

Breves considerações sobre a Teoria da Literatura. *Luciano Rodrigues Lima*

O livro didático de Química para o ensino de 2º grau: uma avaliação crítica. *Álvaro Lima Machado*

O construtivismo - teoria e prática. *Equipe de alunos da FAEEBA*

Nº ESPECIAL - 2ª EDIÇÃO - CENTENÁRIO DE BELLO MONTE - CANUDOS 1893-1897 - jan./junho, 1995

Repensando Canudos: o jogo das oligarquias. *Consuelo Novais Sampaio*

A personalidade carismática de Antônio Conselheiro - Aspectos psicanalíticos. *Luiz Fernando Pinto*

O séquito de Antônio Conselheiro. *José Calasans*

Império do Bello Monte: Alguns aspectos da sua vida cotidiana. (Canudos 1893-1897). *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

A adesão do clero ao movimento conselheirista. *Ismar de Oliveira Araújo Filho*

Messianismo brasileiro e instituições nacionais: uma reavaliação de Canudos e Juazeiro. *Ralph Della Cava*

A influência do ideário religioso na construção da comunidade de Belo Monte. *Alexandre Otten*

A expedição Moreira Cesar em *Os Sertões*. *Oleone Coelho Fontes*

Médicos militares mortos em Canudos. *Alberto Martins da Silva*

Documentos para a história de Canudos. *José Calasans*

O Parque de Canudos - um encontro da história com a ecologia. *Edivaldo M. Boaventura*

Entrevista: Professor José Calasans. *Maria Palácios*

Homenagem ao "jagunço" José Calasans. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

Nº 4 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - jul./dez., 1995

A FAEEBA: um projeto em favor de uma nova pedagogia. *Ivanê Dantas Coimbra*

Uma escola com muitas culturas: educação e identidade, um desafio global. *Moacir Gadotti*

Educação e mercado de trabalho: implicações teóricas de dados baianos. *Robert E. Verhine*

Educação, sociedade e diversidade cultural. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

O público e o privado no projeto pedagógico em discussão. *Maria José de Oliveira Palmeira*

Reflexões sobre a educação familiar e a integração social: a família saudável. *Luiz Fernando Pinto*

Fetiche e exclusão da qualidade total. *Elizário Andrade*

A política educacional do Estado da Bahia: entre teoria e prática (1983-1987). *Edivaldo M. Boaventura*

Capacitação docente - uma experiência amazônica. *Edson Franco e Ana Célia Bahia Silva*

Quilombos dos Palmares: uma proposta centenária de sociedade alternativa. *Ana Célia da Silva*

Considerações sobre poder e educação. *Edilece Souza Couto*

Municipalização e ensino fundamental. *Daisy Oliveira da Costa Lima e Edivaldo Souza Couto*

Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, início do século XX: medicina, direito e religião. *Moisés Kuhlmann Junior*

Crítica à visão Coseriana de mudança lingüística. *Helen Lacerda Edington Fonseca*

A educação sexual nas escolas de 1º Grau. *Equipe de alunos da FAEEBA*

Nº 5 – EDUCAÇÃO E EDUCADORES – jan./junho, 1996

O Anísio Teixeira que eu conheci. *Edivaldo M. Boaventura*

Aluno-problema ou professor-problema? *Luiz Fernando Pinto*

Fracasso escolar e formação do educador. *Nadia Fialho*

Os alunos de Pedagogia: um estudo de caso. *Jacques Jules Sonnevillle*

O Brasil e a questão das desigualdades sociais. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

Educação de adultos: um projeto de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. *Tânia Regina Dantas*

Roquette-Pinto: de Antropólogo a Educador. *Júlio César Lobo*

Por uma perspectiva deliberatória do currículo. *Maria Inez da Silva de Souza Carvalho*

A questão da autoridade docente na sala de aula. *Ana Elizabeth Santos Alves*

Educação e cidadania: a questão do ensino crítico como elemento articulador. *Maurício Mogilka*

Processos criativos na ação educativa. *Maria de Lourdes S. Ornellas*

O ensino de arte e a formação do professor alfabetizador. *Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*

Educação: privilégio ou necessidade? *Célia Maria Silva do Nascimento e Mariá Ferreira Cotrim*

Entrevista: Professor Edivaldo Boaventura. *Maria Palácios*

Nº 6 – EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – jul./dez., 1996

A Teleinformática na Educação. *Solange Maria do Nascimento Nogueira*

A Internet como ambiente de pesquisa - problemas de validação e normalização de documentos *Online*. *Marcos Palácios*

A Televisão no Brasil e a regulamentação de suas finalidades educativas e culturais. *Othon Jambeiro et al.*

O significado social do trabalho diante do fenômeno da globalização - a formação profissional repensada. *Roberto Moraes Cruz*

Qualidade Total no Ensino: Realidade ou Utopia? *Luiz Fernando Pinto*

Educação e Identidade Cultural. *Miguel Almir L. de Araújo*

Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. *Roberto Sidnei Macedo*

O erro na aprendizagem de matemática: uma abordagem construtivista. *Gildenor Carneiro dos Santos e Stella Rodrigues dos Santos*

A transformação ponderada: Guiomar Namó de Mello e a escola pública brasileira. *Maurício Mogilka*

Natureza e conteúdo das políticas públicas na atualidade - Notas introdutórias. *Maria José de Oliveira Palmeira*

Anfrísia Santiago. *Consuelo Pondé de Sena*

O Sistema Escolar Italiano - Impressões de uma viagem. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

Entrevista: Eurico Brandão - o homem de um milhão de livros. *Maria Palácios*

Nº 7 – EDUCAÇÃO E ÉTICA SOCIAL (com homenagem especial a Paulo Freire) – jan./junho, 1997

Homenagem a Paulo Freire. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

Papel da Educação na Humanização. *Paulo Freire*

O Processo de Alfabetização Política. *Paulo Freire*

Escola. *Paulo Freire*

A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *Moacir Gadotti*

Convivendo com Paulo Freire no IPF. *Paulo Roberto Padilha*

O conceito de *crise* em Habermas: o potencial analítico e ético deste conceito no campo curricular. *Regina Céli Oliveira Da Cunha*

Bildungsroman: Construcionismo, Literatura e Formação. *Roberto Sidnei Macedo*

Educação, mídia e ética no admirável (?) ou abominável (?) mundo pornô. *Luiz Fernando Pinto*

A violência familiar. *Maria Nadja Nunes Bittencourt*

Ética nas teorias sociais clássicas sobre a marginalidade e a situação de crianças e adolescentes explorados sexualmente. *Gilca Oliveira Carrera, Franck Lechner e Maria José Palmeira*

A formação para cidadania enquanto proposta negada pelos projetos desenvolvimentistas em educação. *Luciene M. da Silva*

A formação do pedagogo num mundo em transformação. *Maria Teresa Reis de Azevedo Coutinho*

A vivência da disciplina *Prática Pedagógica*. *Heloisa Maria Curvelo Sarno e Zélia Fernandes Guimarães*

Entrevista - Bárbara Freitag. *Maria Palacios*

Nº 8 - EDUCAÇÃO E TERCEIRO MILÊNIO - jul./dez., 1997

“Essência Humana” e Teoria Crítica em Karl Marx. *José Crisóstomo de Souza*

Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. *José Maria Coutinho*

O Licenciado: oportunidades ocupacionais no limiar do século XXI. *Ana Elizabeth Santos Alves*

Escola do Futuro: aprendizado e desenvolvimento com utilização de mídia eletrônica. *Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*

As novas tecnologias e a educação escolar. *Arnaud Soares de Lima Junior*

A mudança consentida: um estudo sobre a postura do professor diante da mudança em seu trabalho. *Maurício Mogilka*

A História Oral e sua utilização na escola. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

A formação em serviço e a práxis pedagógica de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de Salvador/Bahia. *Lucinete Chaves de Oliveira Aggio*

Professor universitário: formação inicial e continuada. *Ernâni Lampert*

Imaginário e heterogeneidade: mães, pais, alunos, professores. *Leliana de Sousa Gauthier*

Nas trilhas de uma querência. *Sidney Oliveira e Helaine M. Silva*

O fim do humanismo. *Roberto Rivelino E. da Silva*

Nº 9 - EDUCAÇÃO E LITERATURA - jan./junho, 1998

Variação sobre tema: literatura infantil e formação do leitor. *Maria Antônia Ramos Coutinho*

Literatura infantil e educação. *Pensilvania Diniz Guerra Santos*

Arte de contar histórias: a voz, o canto, o ritmo, o estudo no percurso da história contada. *Maria Betty Coelho Silva*

Odara: os contos de Mestre Didi. *Narcimária Correia do Patrocínio Luz*

Ensino de gramática e norma culta no Brasil: uma visão crítica. *Helen Lacerda Edington Fonseca*

Interpretação e Análise do Discurso: estudo de um texto específico. *Rosa Helena Blanco Machado*

A escrita de Joyce no âmago da experiência psicanalítica. *Vera Dantas de Souza Motta*

As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*

O uso da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais de escolas públicas e privadas. *Priscila Kalil Bugia*

Algumas críticas à Gestão da Qualidade na Educação. *Sidney Nilton de Oliveira*

A pesquisa na Pós-Graduação em educação. *Ernâni Lampert*

Relações interpessoais: a construção dos sujeitos-sociais autônomos e inventivos - estado da questão. *Dante Augusto Galeffi*

Educação comparada Brasil/Canadá: o ensino no século XIX. *Maria Inês Sucupira Stamatto*

Nº 10 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA - jul./dez., 1998

Gramsci e os educadores brasileiros: um balanço crítico. *Paolo Nosella*

A Missão da Universidade. *Nadia Hage Fialho*

A crise do capital e a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90. *José dos Santos Souza*

Neoliberalismo, reforma educacional e novos desafios: a educação e o educador necessário para o Terceiro Milênio. *Fábio Josué Souza dos Santos*

Violência, violação e vitimação de crianças e adolescentes em Salvador. *Maria José Marita Palmeira*

Professor negro: trajetória profissional de êxito. *Ernâni Lampert*

Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também? *Regina Céli Oliveira da Cunha*

Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? *Lynn Rosalina Gama Alves*

Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. *Narcimária Correia do Patrocínio Luz*

Ansiedade nas avaliações: um estudo e algumas reflexões sobre sua utilização como instrumento de controle. *Omar Barbosa Azevedo*

Ensino do teatro e políticas educacionais. *Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*

Vygotsky e Bronfenbrenner - duas perspectivas em psicologia do desenvolvimento humano. *Edlamar Leal Sousa Cavalcanti*

“Cuidado de si” e as virtudes: o paradigma “terapêutico” da Filosofia. *José Crisóstomo de Souza*

A Política de Educação Superior e a criação da UNEB (1983-1987). *Edivaldo M. Boaventura*

Educação e Política. *Euclides Neto*

Entrevista - Professor Edivaldo Boaventura: criação e autorização de funcionamento da UNEB

Nº 11 - EDUCAÇÃO E FAMÍLIA - jan./junho, 1999

Escola, família e o aluno trabalhador: a descontinuidade do processo educativo. *Iron Pedreira Alves*

A família como parceira fundamental na educação e no desenvolvimento cognitivo da criança surda na perspectiva do bilingüismo. *Omar Barbosa Azevedo*

Família, educação e comportamento - uma análise psicanalítica da criminalidade urbana. *Luiz Hosannah de Oliveira Pinto*

Família de rua: resistência e exclusão social - estudo de caso. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

Família e drogas: uma abordagem possível. *Véra Motta*

Família e educação escolar no contexto neoliberal. *Sidney Nilton de Oliveira*

Complexus. Criança *in situ*, currículo em ato. Roberto Sidnei Macedo

Leitor, texto e contexto: Uma investigação de resposta coreográfica à Literatura. *Peter Smagorinsky & John Coppock*

Os sentidos do corpo. *Miguel Almir L. de Araújo*

Globalização, empregabilidade e educação biocêntrica. *Gregório Benfica*

Construção de sentidos e ensino da história nas tramas do hipertexto. *Mônica David*

Retórica e Argumentação. *Jonas de Araújo Romualdo*

Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. *Ernâni Lampert*

Política de educação superior na Bahia: êxitos, percalços e perspectivas. *Luciano Rodrigues Lima*

Investindo na formação de jovens pesquisadores, na UNEB. *Regina Celi Machado Pires*

Apresentação de trabalhos científicos: estrutura e normatização. *Elizeu Clementino de Souza*

Só mufundice ! A experiência na Universidade Pedagógica de Beira – Moçambique. *Ana Paula Feitosa*

Nº 12 - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - jul./dez., 1999

Mestrado em Educação e Contemporaneidade. *Maria José Marita Palmeira e Jaci Maria Ferraz de Menezes*

Uma pós-moderna instituição medieval: a Universidade atingindo o Século XXI. *Maria Inez Carvalho*

Awasoju: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. *Narcimária C. P. Luz*

Reflexão sobre o conhecimento humano. *Arnaud S. L. Junior*

Compromisso do educador com a sociedade do futuro. *Flávia Obino Corrêa Werle*

Educação e Contemporaneidade: Educação Moral na encruzilhada. *Maria Judith Sucupira da Costa Lins*

A educação do trabalhador na contemporaneidade: uma revisão de alguns aspectos históricos e teóricos da (re)estruturação produtiva e da qualificação. *Antonio Pereira*

O FUNDEF: suas implicações para a descentralização do ensino e o financiamento da educação no Brasil. *Robert E. Verhine*

Descentralização, Municipalização: Democratização? A tensão entre centralização e descentralização da Educação na Bahia. *Jaci Maria Ferraz de Menezes*

Descentralización y municipalización de la educación: ¿los nuevos nombres de la segmentación Social? *Ana Schmid*

“Raça” e Educação na Bahia nos anos 90. *Delcele Mascarenhas Queiroz*

Representações sociais e pesquisa: indo além do consensual. Paulo Batista Machado

Linguagem do sertanejo nordestino: uma transgressão à norma culta ou uma cristalização de arcaísmos? Um Estudo de Caso. *Maria Auxiliadora Lustosa Coelho*

Nº 13 – BRASIL 500 ANOS – jan./junho, 2000

Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel, datada de Pôrto Seguro em 1 de maio de 1500

Descobrimiento e alteridade: em torno da carta de Pero Vaz de Caminha. *Marli Geralda Teixeira.*

Pergunta de história: quem descobriu o Brasil? *Marcos Terena*

Documento final da conferência dos povos e organizações indígenas do Brasil.

A construção do Brasil e as raízes das relações interétnicas. *Yara Dulce Bandeira de Ataíde*

Bahia, a Roma negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural. *Narcimária Correia do Patrocínio Luz*

Mosaico pluricultural da educação na Bahia. *Equipe de alunos / Narcimária C. P. Luz*

Os 500 anos de tradição excludente da educação brasileira. *José dos Santos Souza*

Viver do magistério na Bahia Imperial. *José Carlos de Araujo Silva*

A presença dos protestantes na educação da Bahia – O caso do Instituto Ponte Nova. *Silvia Maria Leite de Almeida*

A Marujada no museu aberto do descobrimento. *Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*

A política de descentralização da educação na América Latina. *Margarita Victoria Rodríguez*

Os conselhos municipais de educação na Bahia: descentralização da gestão educacional? *Wanderley Ribeiro*

Anísio Teixeira, secretário de educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia? *Jaci Maria Ferraz de Menezes*

Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Célia Rosângela Dantas Dórea*

Hermes re-visitado. Interpretando *com*-textos na Etnopesquisa crítica educacional. *Omar Barbosa Azevedo & Roberto Sidnei Macedo*

A diferença / deficiência no contexto da Educação Especial. *Luciene Maria da Silva*

A questão da horizontalidade pedagógica. *Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante*

Um olhar sobre os contos acumulativos. *Ana Débora Alves Ferreira / Edil Silva Costa*

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A REVISTA DA FAEEDA considera para publicação trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser apresentados em disquete (Winword), ou via Internet (E-mail: <jackson@uol.com.br>), segundo as normas definidas a seguir:

1. Na **primeira página** deve constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço, telefone, e-mail para contato; c) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. **Resumo e Palavras-chave** (português); Abstract e Key words (língua estrangeira): apenas 1 parágrafo por resumo/abstract.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, precisam indicar os locais onde devem ser incluídos, devem ser titulados e apresentar indicações sobre a sua autoria.

4. As **notas** numeradas devem vir numa lista ao *final* do artigo, *antes* da lista das referências bibliográficas; também os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

5. Havendo necessidade de **citação bibliográfica** inserida no próprio texto, a mesma deve vir entre aspas, remetendo o leitor à referência bibliográfica, entre parênteses. Exemplo: (Freire, 1982:35), o que corresponde ao último sobrenome do autor, ano da publicação e número da página citada. Igual procedimento deve ser adotado para qualquer referência a um autor. Deste modo, no fim do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias.

6. Sob o título **Referências Bibliográficas** devem vir no fim do artigo, após as notas, em ordem alfabética, as conforme a norma NBR-6023, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter apenas 1 lauda, incluindo título, autor, orientador, instituição, e data da defesa pública.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97:

- letra: Times New Roman 12;
- tamanho da folha: A4;
- margens: 2,5 cm;
- espaçamento entre as linhas: 1,5 linha;
- parágrafo justificado.

8. Depois da publicação de seu texto, os autores são obrigados a encaminhar à Editora Administrativa, Maria Nadja Nunes Bittencourt (e-mail: manadja@uol.com.br), a planilha de resumos REDUC/FCC, preenchida de acordo com as instruções descritas no manual, a fim de ser encaminhada para efeito de indexação.

A Comissão de Editoração