

ISSN 0104-7043

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

REVISTA DA FAEEDA

Revista da FAEEDA	Salvador	n° 10	jul./dez., 1998
-------------------	----------	-------	-----------------

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

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

Semestral

ISSN 0104-7043

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

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

SUMÁRIO

Apresentação	5
Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEDBA	7

ARTIGOS

Gramsci e os educadores brasileiros: um balanço crítico Paolo Nosella	9
A Missão da Universidade Nadia Hage Fialho	25
A crise do capital e a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90 José dos Santos Souza	43
Neoliberalismo, reforma educacional e novos desafios: a educação e o educador necessário para o Terceiro Milênio Fábio Josué Souza dos Santos	73
Violência, violação e vitimação de crianças e adolescentes em Salvador Maria José Marita Palmeira	91
Professor negro: trajetória profissional de êxito Ernâni Lampert	107
Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também? Regina Céli Oliveira da Cunha	123
Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? Lynn Rosalina Gama Alves	141
Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação Narcimária Correia do Patrocínio Luz	153

Ansiedade nas avaliações: um estudo e algumas reflexões sobre sua utilização como instrumento de controle	
Omar Barbosa Azevedo	169
Ensino do teatro e políticas educacionais	
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu	183
Vygotsky e Bronfenbrenner - duas perspectivas em psicologia do desenvolvimento humano	
Edlamar Leal Sousa Cavalcanti	213
“Cuidado de si” e as virtudes: o paradigma “terapêutico” da Filosofia	
José Crisóstomo de Souza	229

DEPOIMENTOS

A Política de Educação Superior e a criação da UNEB (1983-1987)	
Edivaldo M. Boaventura	237
Educação e Política	
Euclides Neto	251

ENTREVISTA

Professor Edivaldo Boaventura: criação e autorização de funcionamento da UNEB	257
.....	

APRESENTAÇÃO

Educação e Política devem caminhar juntas. Moacir Gadotti chega a considerar que existe uma identidade entre elas, ao afirmar que "*o ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político*". Não se pode educar, verdadeiramente, sem a promoção de condições de ensino-aprendizagem que tenham como objetivo a conscientização do homem quanto à sua inserção social e sua atuação como cidadão.

Paulo Freire, quando propõe uma *pedagogia do oprimido*, reafirma a necessidade de educar o indivíduo para que ele, conhecedor da sua sociedade e das suas contradições, possa atuar como sujeito histórico, repensando-a e contribuindo para a sua mudança e melhoria.

Considerar a prática pedagógica uma atividade neutra é uma atitude ingênua. A educação atual está ligada a um modelo que reproduz a divisão social do trabalho e a ideologia dominante; na praxis pedagógica, porém, há um espaço político privilegiado para a desocultação do real e a superação da alienação, e o educador, consciente ou inconscientemente, trabalha contra ou a favor desta situação.

A interação entre a Educação e a Política deve permitir que a utopia permeie o cotidiano da escola e estimule educadores e educandos a não aceitar passivamente o fatalismo da reprodução social. Esta atitude permitirá a realização de um trabalho pedagógico voltado para a denúncia da estrutura social desumanizante e o anúncio da possibilidade de lutar por uma nova realidade compatível com a autonomia do cidadão e a redução das desigualdades vigentes.

A educação tem sido considerada apenas uma prática realizada entre professores e alunos, ambos isolados do seu tempo e lugar, quando o eixo de suas preocupações e atenções deveria estar voltado para a estrutura social e as relações do poder existentes no contexto histórico do universo em que vivem. Assim, a carência de politização da educação e a supressão de seus efeitos conscientizadores e contestadores permitem à política oficial da educação reduzi-la a uma ação mecânica de domínio de certas informações e de aspectos técnico-metodológicos.

Educação e Política, quando consideradas em seu sentido mais amplo e verdadeiro, devem cumprir seus papéis precípuos e colaborar para a libertação e conscientização dos cidadãos. Assim procedendo, estarão contribuindo humana e socialmente para o desenvolvimento de uma consciência

individual e coletiva, imprescindível base de uma nova sociedade, sem excluídos e com menos desigualdades sociais.

A Revista da FAEEBA dedica este número a tão polêmico e empolgante tema, deixando aos seus autores o desafio de equacioná-lo e discuti-lo em profundidade.

A seção *Artigos* começa com dois textos que falam de três personagens importantes para a presente temática: Gramsci, cujo pensamento político teve e ainda tem uma forte influência na formação dos intelectuais brasileiros em geral e dos educadores em particular; Anísio Teixeira, expressão maior da educação na Bahia e um dos mais brilhantes expoentes da educação brasileira; e Navarro de Britto, professor, pesquisador, Secretário de Educação do Estado da Bahia, que nos deixou uma obra indispensável para o estudo do ensino superior e da universidade.

Seguem dois artigos que analisam as profundas mudanças que afetaram o cenário contemporâneo mundial e brasileiro, fruto da crise do capital e do neoliberalismo, e suas conseqüências para a educação brasileira. Dois outros trabalhos tratam de assuntos bem próximos da realidade brasileira: a violência contra crianças e adolescentes, e o preconceito racial.

Na mesma seção pode-se encontrar uma grande variedade de assuntos importantes para o tema deste número, como: currículo e ensino, novas tecnologias e educação, pesquisa em educação, avaliação no ensino fundamental, ensino do teatro, e psicologia do desenvolvimento humano, terminando com um pequeno trabalho sobre a contribuição da filosofia para a vida da pessoa.

A seção *Depoimentos* toca no mesmo tema da Educação e Política, especialmente quando trata da criação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, também o assunto principal da *Entrevista* com o professor Edivaldo Boaventura.

A Revista da FAEEBA agradece aos colaboradores deste número e apresenta os temas e prazos para os próximos números até o ano 2000.

Yara Dulce Bandeira de Ataíde, Editora
Jacques Jules Sonnevile, Editor-Executivo

**TEMAS E PRAZOS
DOS PRÓXIMOS NÚMEROS DA REVISTA DA FAEEBA**

Nº	TEMA	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
11.	Educação e Família	30.04.99	agosto de 1999
12.	Educação e os 500 anos de descobrimento	30.09.99	março de 2000

ARTIGOS

GRAMSCI E OS EDUCADORES BRASILEIROS: um balanço crítico¹

Paolo Nosella

Professor da Universidade Federal de São Carlos - SP

INTRODUÇÃO: natureza da exposição

Agradeço à Comissão Organizadora deste evento pelo prazeroso convite que me foi feito para proferir esta conferência. Para mim, falar sobre Gramsci não é “trabalho”, é uma alegria e um prazer. É como falar um pouco das minhas atividades de educador durante as décadas de 70, 80 e 90, no Brasil.

Os que promoveram e organizaram este Seminário Internacional, para comemorar os 60 anos da morte de Gramsci, dão com isso uma prova da importância que os escritos deste autor tiveram e ainda têm na formação dos intelectuais brasileiros em geral e dos educadores em particular. Especificamente, pretendem neste Seminário Internacional fazer um balanço crítico da influência de Gramsci no estudo das sociedades de capitalismo avançado. Mas a mim, particularmente, foi solicitado esboçar um rápido inventário crítico, ou um balanço, sobre a influência de Gramsci entre os educadores. Tarefa que, como já disse, desempenhei com certo grau de satisfação porque eu próprio fiz parte diretamente desse processo. Por isso, a natureza desta minha exposição é menos um relatório científico de alguma pesquisa e mais o relato de uma vivência, o depoimento de um testemunho que, junto com muitos outros colegas, estudou e divulgou os escritos de Antônio Gramsci entre os pedagogos brasileiros, nestas últimas três décadas.

¹ Palestra proferida no Seminário Internacional “Gramsci, 60 Anos Depois”, promovido pelo Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação - NESCE - , na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG -, no dia 27 de novembro de 1997.

Um depoimento não é um relatório científico. Porém, de um certo ponto de vista, é até algo mais vivo, mais aderente à realidade, ainda que impregnado de sabor subjetivo e de muitos traços pessoais.

A primeira parte da exposição será centrada no relato de fatos, pessoais e gerais, que ajudam a entender como Gramsci entrou no campo da educação no Brasil; a segunda parte ensinará uma análise crítica da leitura que os educadores fizeram dos textos gramscianos, destacando pontos positivos e negativos; finalmente, na conclusão, tentarei dizer como se deve ler Gramsci hoje, após a queda das Repúblicas Comunistas.

PRIMEIRA PARTE: um depoimento

Costumo me apresentar como um “intelectual caolho”, no sentido que observo e comparo ao mesmo tempo dois processos nacionais distintos: o da minha terra natal, norte da Itália, onde vivi durante meus primeiros anos, e o do Brasil, onde vivo e trabalho por mais de 30 anos. No norte da Itália vivenciei o processo de reconstrução econômico-social dos anos após a segunda guerra mundial; no Brasil vivenciei os anos dos governos militares e os dos governos pós ditadura. Sou, portanto, ítalo-brasileiro de fato e de direito. Possuo duas nacionalidades e o hábito (bom e mal) de olhar ao mesmo tempo para dois lados. É um olhar “caolho” que facilita certas análises, embora crie também algumas dificuldades, pois toda comparação é sempre parcialmente enganosa. Procuro superar este limite me agarrando em algumas âncoras locais: viajo e observo muito esse imenso país que amo e gostaria ver próspero e mais igualitário; adoro ler sobre história do Brasil; nos estudos e pesquisas esteio-me em colegas e historiadores, sobretudo, na Profa. Ester Buffa.

No entanto, esse meu olhar ítalo-brasileiro influenciou positivamente minha maneira de ler Gramsci e de analisar criticamente a leitura que os educadores brasileiros fizeram e fazem desse autor. Durante os anos 70 e 80 realizei, de fato, um trabalho de “tradutor”, no sentido lato do termo, porque “traduzi” para os pedagogos, alunos e colegas, textos e contexto gramscianos, com especial atenção àquelas páginas que Gramsci escreveu sobre Escola, sobre polêmicas didático-metodológicas, sobre propostas e experiências de ensino realizadas por ele nos anos dez, vinte e trinta na Itália. Todo esse esforço de tradução resultou no livro “A Escola de Gramsci”, que publiquei pela Editora Artes Médicas de Porto Alegre, em 1991. A publicação desse livro encerrava, para mim, uma fase de estudos sobre Gramsci. De lá

para cá, centrei minha atenção em pesquisas sobre a realidade escolar brasileira. Se continuasse a ser um estudioso dos escritos gramscianos, seria apenas um “estudioso” de um autor estrangeiro, não um pesquisador da realidade onde vivo e assim seria merecedor daquela conhecida advertência: “O mestre aponta o caminho e os medíocres olham para o seu dedo”.

Quando e como nasceu essa grande paixão por Gramsci? A paixão se acendeu aqui no Brasil, da mesma forma como ocorreu com muitos educadores. Mas antes, na Itália, tive alguns contatos muito simpáticos com seus escritos. Em 1965, na Faculdade de Filosofia do Instituto “Aloisianum”, de Gallarate (VA), tive a oportunidade de conversar longa e profundamente com o Professor de Ética, o Pe. Jesuíta Giorgio Nardone, que na época estava escrevendo sua tese de doutorado sobre as cartas do cárcere de Gramsci. Seu objetivo específico era destacar “O Humano em Gramsci”, título do livro que, em seguida, foi publicado. O sensível professor jesuíta nutria muita simpatia por esse autor e, naturalmente, a transferiu para mim. Lia e comentava algumas cartas, enquanto me explicava quem era esse grande intelectual comunista, mártir da opressão fascista.

Um segundo pequeno fato que naqueles anos me marcou foi constatar que na região de Rovigo, em certas famílias camponesas, liam-se trechos das cartas de Gramsci antes da refeição. A família inteira, reunida e em silêncio, escutava uma breve leitura feita por um adulto. Para mim, que “militava” ideologicamente no lado oposto aos comunistas, aquele ritual comvente e humano, confirmava a visão que meu professor de Ética me passara: Gramsci era, antes de mais nada, uma personalidade profundamente humana, cujos valores e sentimentos (e não apenas os conceitos) representavam o que de melhor possuía a população italiana, para além das barreiras político-partidárias.

Essa compreensão sobre Gramsci era constantemente confirmada pelos comentários que meu pai emitia a respeito “desse comunista diferente”. Meu pai era um Democrata Cristão militante da velha guarda. Organizara localmente a resistência civil contra o fascismo, diante de cuja arrogância jamais abaixou a cabeça. Mesmo assim, ou talvez justamente por causa disso, seus comentários contrapunham Gramsci ao Partido, dizendo, por exemplo: “Gramsci foi muito bom, e por isso o Partido fez dele como se faz com um bom salame: guarda-se escondido na adega e oferece-se às visitas aos poucos, em fatias, conforme a oportunidade do momento”. Era a tática de Togliatti.

Tais foram os meus primeiríssimos contatos com Gramsci.

O contato definitivo e importante com os escritos de Gramsci, porém, ocorreu no Brasil, na P.U.C. de São Paulo, onde em 1978 iniciara-se a primeira turma de doutorado em Filosofia da Educação. Colegas de turma eram os Prof. Guiomar Namó de Mello, Luís Antônio Cunha, Osmar Fávaro, Neidson Rodriguez, Mirian Jorge Warde, Carlos Jamil Cury, Fernando Almeida, Antonio Chizotti, Betty Antunes, Bruno Pucci, Lilian Marmorato, Cláudio, Ezequiel, José Alberto (escrevo de memória). Currículo e conteúdos do recém nascido Programa de Doutorado estavam apenas esboçados. O conteúdo da disciplina que seria ministrada pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, *Teoria da Educação*, foi elaborado por nós todos em conjunto. Lembro que alguém propôs: - Por que não estudar os escritos de Gramsci? Esse nome era bastante conhecido nas áreas das Ciências Sociais, particularmente das Ciências Políticas. Os educadores (Pedagogos), porém, ainda não o conheciam muito. A idéia foi bem aceita. O Prof. Saviani, mesmo não conhecendo ainda profundamente Gramsci, aceitou o desafio. Garantiu que durante as férias viajaria à Itália para trazer o material bibliográfico necessário. Assim fez e, ao iniciar o 1º semestre de 1978, entrou na sala do 4º andar da P.U.C./SP., com uma mala de livros “de e sobre Gramsci”. Distribuímos entre nós os livros dos comentaristas para a elaboração de resenhas individuais, enquanto os Cadernos e as Cartas do Cárcere, na edição organizada por Togliatti em 1948 e na tradução para o português da Civilização Brasileira, foram reservados para leitura e debate em comum. Praticamente, debatemos algumas partes dos livros: “Concepção Dialética da História”, “Maquiavel, a Política e o Estado Moderno”, “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” e algumas “Cartas do Cárcere”.

No Plano de Ensino de Saviani se lê: “Para o presente semestre será explorada, de modo sistemático, a contribuição de Gramsci buscando-se detectar possíveis elementos que apontem na direção de uma Teoria da Educação Brasileira. O curso será desenvolvido na forma de discussão aberta e/ou dirigida, com base em leituras programadas e efetuadas previamente pelos participantes.” Seguiu-se a Bibliografia: 1) Obras de Gramsci; 2) Obras sobre Gramsci. Entre os comentaristas, destacavam-se os nomes de: Portelli, L. L. Radice, A. Badaloni, A. Broccoli, Buci-Glauksmann, Crisioni e Maggiori, F. Lombardi, M.A. Macciocchi, G. Nardone, L. Gruppi, Togliatti, Manacorda, etc.

Durante o curso, eu mesmo, às vezes, me incumbia da tarefa de “tradutor”, pois alguns colegas solicitavam: “Nosella, o que significa ‘Mezzogiorno’? ou então, quem era Luigi Sturzo? ou ainda, quem foi o General Luigi Cadorna?”. O curso foi riquíssimo; polêmico pelos debates. A contextualiza-

ção histórica dos textos gramscianos, infelizmente, era superficial. Acenava-se à Itália e ao capitalismo de forma um tanto genérica. Não se tocou nos Escritos Políticos anteriores ao cárcere, nem era possível detectar os sérios limites técnicos das primeiras edições italianas (Togliatti, 48), nem os problemas de tradução e editoração da Civilização Brasileira. Tudo isso, porém, não diminui a importância daquele primeiro curso sobre Gramsci. Todo começo, assim como todo pioneirismo, é marcado por alguma rusticidade.

Do ponto de vista metodológico, nossa preocupação era compreender as principais categorias da linguagem gramsciana, como “Filosofia da Práxis, Hegemonia, Partido, Intelectuais Orgânicos e Tradicionais, Escola Unitária, etc.”. Era mais fácil entender essas categorias de forma abstrata e doutrinária do que o processo de sua produção e evolução.

A marca do curso sobre Gramsci do Programa de Doutorado em Educação da P.U.C. de São Paulo se reproduziu em inúmeros cursos de Pós-Graduação e de Graduação que, daquele ano em diante, proliferaram pelo Brasil, nas principais Faculdades de Educação. Em suma, na década de 80, entre os educadores ocorreu uma verdadeira “gramscimania”. Os lançamentos dos Escritos de Gramsci, na Tradução e Edição da Civilização Brasileira, que nos anos 60 foram um estrondoso fracasso, a partir do final da década de 70, depois que a França se abriu à leitura desse autor, passaram a entrar na moda de leitura nos ambientes universitários, invadindo na década de 80 o campo pedagógico, tradicionalmente conservador e didaticista.

Não só os doutorandos da 1ª turma da P.U.C. de São Paulo, mas também os das turmas seguintes espalharam cursos e literatura sobre e de Gramsci pelas Faculdades de Educação de todo o Brasil. Entre estes, no momento, lembro-me dos nomes do Prof. Gaudêncio Frigotto (Rio de Janeiro), Cipriano C. Luckesi (Bahia), Selma Garrido (São Paulo), Lucília R. De S. Machado (Belo Horizonte), José Carlos Libâneo (Mato Grosso e São Paulo) etc. O grupo de educadores, ideológica e organicamente ligado ao nome do Prof. Dermeval Saviani e que mais tarde tornara-se um Movimento Nacional entre os pedagogos, denominado “Pedagogia Histórico-Crítica”, inspirava-se claramente num marxismo “à la Gramsci”. Este Movimento valorizava (e ainda valoriza) os conteúdos e a disciplina escolares com base, entre outros autores, em Gramsci.

Calcula-se que mais de 40% das Dissertações e Teses de Pós-Graduação em Educação produzidas nos anos 80 citavam o nome de Gramsci.

Com a vitória política da oposição (PMDB) aos militares, nas eleições de 1982, frases de Gramsci eram citadas, em epígrafe, nos projetos ou propostas de política educacional de várias Secretarias de Educação, Estaduais e Municipais. Nos Congressos das Associações científicas e sindicais dos Educadores, o nome de Gramsci também era muitíssimo citado e a literatura sobre ele e dele era sempre bem vendida. Se o nome de Gramsci não foi trazido ao Brasil pelos educadores, foi por estes divulgado, quase massificado, na academia e entre a intelectualidade em geral.

Eu também, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, S.P., a partir do ano de 1980, ministrava uma disciplina monográfica sobre Gramsci, e até com certo êxito, me parece. Porém, a marca do a-historicismo que caracterizava em geral a apropriação de Gramsci pelos educadores, estava presente no meu plano de ensino e nas minhas aulas, o que acabou me deixando insatisfeito. Estudávamos os textos sem datá-los com precisão, nem identificávamos os interlocutores e a problemática subjacentes às afirmações de Gramsci. A sociedade capitalista era considerada genericamente como uma imensa máquina homogênea, estruturada em duas classes antagônicas cercadas por suas respectivas constelações de Instituições e de intelectuais programados para a luta na conquista da hegemonia dos trabalhadores. Tudo ao sabor do estruturalismo marxista.

Por ocasião do Seminário Comemorativo dos 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em outubro de 1987, tivemos o prazer da visita do Prof. Mario A. Manacorda que proferiu uma excelente conferência intitulada: “O Humanismo em Marx e o Industrialismo em Gramsci”. Além da conferência, tivemos longas e ricas conversas. Manifestei-lhe minha insatisfação quanto ao método de abordagem dos escritos de Gramsci, utilizado pelos educadores brasileiros em geral. Manacorda, mais ou menos, me disse o seguinte: “Organize os textos principais pela seqüência cronológica de sua produção. Releia-os, tendo ao lado, algum livro de história da Itália, cujos autores possuam uma sensibilidade científico-social semelhante à de Gramsci. Nada melhor do que um dia após o outro no estudo de um autor.”

Sob essa nova perspectiva, reformulei meu plano de ensino: na 1ª Unidade arrolei alguns textos datados entre 1914 e 1918, durante a primeira guerra mundial; na 2ª Unidade selecionei outros textos importantes do após guerra, entre 1919 e 1921, durante o biênio vermelho; na 3ª Unidade escolhi outros textos datados de 1921 a 1926, durante a ascensão fascista; na 4ª Unidade escolhi as principais páginas dos Cadernos e das Cartas do Cárcere

(1927-1937). Hoje, acrescentaria uma 5ª Unidade: Textos do Cárcere após 1932.

O curso tomou colorido e perspectiva histórica. Perdeu o tom de receita para os problemas educacionais do Brasil, o que frustrou, talvez, o pragmatismo imediatista de alguns alunos. Para mim, porém, Gramsci tornou-se dessa forma um homem de seu tempo que deixara, como legado, valores humanos e morais, mas, sobretudo, sua capacidade de investigação da realidade que o cercava, isto é, o espírito investigador contraposto ao notório espírito didascálico ou doutrinário do marxismo.

SEGUNDA PARTE: uma análise crítica

Afirmamos, na primeira parte, que na década de 80, entre os educadores brasileiros, ocorreu uma verdadeira “gramscimania”, uma excepcional difusão dos escritos desse autor.

O que explica esse fenômeno? Por que tamanha difusão do nome de Gramsci no Brasil dos anos 80, quando até na Itália esse autor estava sendo relativamente pouco lembrado?

Não é fácil responder a essas questões. Há várias razões que podem explicar o fenômeno, entre elas a “cega fortuna” da história, i.é., a sorte. Além disso, porém, é possível identificar algumas condições favoráveis. Com certeza, a “moda gramsciana” pegou entre nós alimentada pelos ares brasileiros de “abertura política” que, finalmente, permitiam que o marxismo, por muitos anos proibido, fosse livremente estudado e debatido nas Escolas. Além do mais, a particular concepção revolucionária de Gramsci, que privilegiava a “guerra de posições” (guerra ideológica e de convencimento) à “guerra de movimentos” (guerrilhas e golpes de Estado), se adequava cada vez melhor às esquerdas brasileiras que abandonavam, a partir de meados dos anos 70, a experiência das guerrilhas urbanas e rurais. Mais ainda: Gramsci se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista, terno com os entes queridos, compreensivo e solidário com os amigos. Em certos círculos, Gramsci adquirira até o perfil de um educador no sentido próprio do termo, isto é, de um “pedagogo”.

Em suma, os pedagogos brasileiros encontraram em Gramsci o que precisavam: seriedade e prestígio teórico, valorização de uma concepção pedagógica que superasse o velho marxismo ortodoxo e o tradicional didatismo técnico. Os textos de Gramsci davam suporte teórico à visão dos edu-

cadores brasileiros daqueles anos, segundo a qual a escola se explica pela sua relação com a sociedade, com a economia e com a política. Observe-se, ainda, que o discurso gramsciano tornara-se, para os educadores da década passada, elemento de distinção cultural que os distanciava, prestigiando-os, dos tradicionais didaticistas, aproximando-os ao campo mais prestigiado dos cientistas sociais, sem, obviamente, o sutil desprezo que estes costumeiramente nutrem pela ciência pedagógica. Assim, o nome de Gramsci, para os educadores da década de oitenta, tornou-se uma bandeira de distinção, de orgulho, de aprofundamento teórico e de organização corporativa .

Quando nos referimos à “moda gramsciana”, não pretendemos diminuir os grandes benefícios teóricos e práticos trazidos aos pedagogos brasileiros pelo estudo dos textos desse autor. Com esse estudo, o pensamento pedagógico se modernizou, assumindo e reforçando sua dimensão política. Inegavelmente, portanto, a influência foi positiva. Novas questões, novos conceitos e novas perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da ciência pedagógica. A linguagem dos educadores começou a utilizar termos até então desconhecidos, como por ex.: “sociedade civil e política”, “hegemonia”, “intelectuais orgânicos e tradicionais”, etc. Talvez nunca, como na década de oitenta, os pedagogos tenham tido a ousadia de “adotar” um clássico autor da ciência política como guia e mestre para sua categoria. Assim, os textos de Gramsci arejaram a filosofia da educação brasileira que finalmente aceitou a idéia de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação geral que mantém com a sociedade.

A influência de Gramsci atingiu também os redutos tradicionalmente mais fechados dos especialistas da educação, isto é, os orientadores educacionais, os administradores, os supervisores, etc. Nos Congressos dessas categorias, a idéia mais viva e aceita por todos afirmava que a pedagógica era uma relação de hegemonia política, instigando os educadores a buscarem uma nova forma de relação pedagógica que fosse uma nova relação hegemônico-política, a saber, a hegemonia da classe trabalhadora.

Entretanto, a positiva influência dos textos gramscianos junto aos educadores brasileiros foi sempre acompanhada por uma linha de sombra, o a-historicismo.

Que no Brasil o termo “historicismo” seja quase um “palavrão”, bem cedo me dera conta, quando aqui cheguei. Mesmo entre os marxistas, a expressão não era bem aceita. O “maledetto” historicismo incomodava profundamente. Sabe-se que todo “ismo” revela uma degenerescência ideológica e portanto a ele normalmente reagimos. O historicismo, porém, apresentava-se como um estranho no ninho da tradição filosófica brasileira não apenas por

causa de seu “ismo” e sim também por outras razões. Tanto é verdade que os demais “ismos” não encontram aqui tamanha rejeição. Por exemplo, o positivismo, o existencialismo, o estruturalismo, o construtivismo, etc. não soam tão destoantes como o historicismo. É natural se perguntar: por que isso? Mais ainda, por que tanta aceitação de Gramsci, que é considerado um historicista de primeira linha, sem abrandar a antiga antipatia ao historicismo?

Certamente, a essas perguntas os especialistas em filosofia brasileira responderiam com propriedade. Eu, contudo, mesmo não sendo um especialista em filosofia brasileira, me atrevo a responder. É inegável que a expressão “historicismo” adquiriu no Brasil uma particular significação negativa, semelhante um pouco ao termo “sofista”. Trata-se de expressões que conotam um sutil sentido ético-moral negativo, um relativismo condenável, um frio ceticismo. Poucos pensam, no caso do historicismo gramsciano, no imanentismo contraposto à transcendência ou à metafísica. No entanto, a Filosofia da Práxis, para Gramsci, nada mais é que o próprio historicismo radical, absoluto, que inverte, mas não nega, o imanentismo idealista. Diria que o historicismo de Gramsci é uma concepção radicalmente laica da história, porque absolutamente humana. Equivale a afirmar que não existe a essência, o segredo, a fórmula explicativa e verdadeira das coisas e dos homens; mas apenas a busca e o processo que estes fazem (fizeram e farão) à procura da verdade, arrolando conquistas e derrotas. Para o historicismo, a verdade não é um dado, é um horizonte fecundo e dinamizador das energias humanas. Por isso, o historicismo frustra a aspiração da filosofia pré-moderna de alcançar a última causa através de alguma revelação divina ou por algum método científico infalível. Para o historicismo, em suma, o último fundamento é também o primeiro: o homem. Nesse sentido, até mesmo a Filosofia da Práxis é, para Gramsci, histórica, e exala o cheiro do seu tempo e das circunstâncias específicas que a produziram.

Mas, antes de formularmos a pergunta essencial, isto é, antes de perguntarmos se é possível entender os textos de Gramsci fora de uma perspectiva historicista, voltemos à pergunta anterior: por que no Brasil tamanho arrepio diante do historicismo? Elenco aqui algumas respostas. Deve haver outras, talvez melhores, que desconheço. A Profa. Ester Buffa, uma das minhas âncoras brasileiras, diz que, em geral, brasileiro não gosta de sua história por não ser uma história agradável, bonita. Ninguém gosta, de fato, de lembrar que o começo do Brasil foi um gigantesco e monstruoso saque. Ninguém gosta de lembrar o nosso costumeiro atraso nas grandes reformas modernizadoras (Independência, fim da escravidão, proclamação da República, etc.). E quem gosta de lembrar nossa imensa miséria estendida em vastas e

fecundas terras? De fato, concordo que todo grupo social só conta sua história com uma pitada de apologia. Ora, a apologia é possível quando aquele grupo social nutre algum sentimento generalizado de vitória sobre os desafios do passado. Tal sentimento de vitória, talvez, não tenha ainda se generalizado no ânimo brasileiro, ou comece somente agora a despontar. Tudo isso, enfim, atribui certa razão ao argumento de Ester.

Miriam Warde, com o brilho e ímpeto que a caracterizam, explica que infelizmente as ondas modernizadoras no Brasil, por exemplo, as dos Positivistas e Progressistas em geral, explodiram (e explodem ainda hoje) com fúria arrasadora contra o passado, quase varrendo-o da própria memória. O passado é taxado pelos defensores dessas modernizações como absolutamente arcaico, não merecedor sequer de consideração. O “novo tempo” é sempre visto como “absolutamente novo”, mágico, sem relação com o passado, isto é, sem história. Com diverso sentido, Miriam e Ester concordam que a cultura brasileira tende a não cultivar seu passado.

Pessoalmente, considero também que a filosofia escolástica, a metafísica dos seminários católicos, tenha tido forte influência na nossa cultura, particularmente na rejeição ao relativismo filosófico, isto é, ao historicismo. No campo dos educadores, esse tipo de influência é marcante. A filosofia escolástica guarda uma infeliz característica: o espírito doutrinário que se sobrepõe ao de investigação. Tal característica maculou o próprio marxismo.

Se a tudo isso acrescentamos o espírito pragmático e imediatista dos educadores, bem como a forte influência do estruturalismo que marcou a mais importante Instituição Universitária, a U.S.P. de São Paulo, realmente não mais estranharemos que Gramsci no Brasil tenha sido lido de forma a-historicista. Assim, entre nós, os textos de Gramsci foram lidos pela ótica Althusseriana, cujo método estruturalista-marxista bem conhecemos. Por isso, Gramsci foi visto como um engenheiro social, capaz política e tecnicamente de nos oferecer a fórmula para a construção do Brasil socialista, governado pela classe trabalhadora.

Mas, afinal, por que haveríamos de privilegiar o método historicista? Com efeito, todo método oferece consideráveis contribuições e leva a algum resultado. Entretanto, em se tratando de Gramsci, uma abordagem a-historicista de seu pensamento equivale a estudar um peixe fora de suas águas. Ou seja, abstratamente lidos, seus textos acabam por adquirir um tom doutrinário, que o autor de fato condena. Lukács o havia intuído quando fez aquela advertência metodológica: “Gramsci é um pensador de excepcional interesse e sua influência foi, sem dúvida, muito fecunda. Penso, entretanto, que não se deve buscar nele um elenco de respostas prontas para os proble-

mas do presente. Para ser corretamente avaliado, Gramsci precisa ser situado historicamente, precisa ser compreendido no seu meio, na sua situação”. (G. Lukács, Entrevista a Leandro Konder, publicada no *Jornal do Brasil*, 24-25 de agosto de 1969). Tal advertência, válida para qualquer pensador, parece valer muito mais para Gramsci. Por quê? Justamente, por se tratar de um pensador que se pensa a si próprio como historicamente situado. Não pretende elaborar uma “Summa Theorica”, nem um Catecismo da Filosofia da Práxis. Na longa e profunda análise crítica que ele redigiu sobre o “Ensaio Popular” de Boukharine (“A Teoria do Materialismo Histórico”), isso ficou muito evidente (Caderno do Cárcere, Nº 11). Gramsci é fundamentalmente uma testemunha crítica da história, faz anotações ao longo dos anos e dos dias, reflete sobre a aventura do homem do século XX em busca da justiça e do socialismo.

Infelizmente, difundimos um pensamento gramsciano didascálico, de receituário. Pasteurizamos, por exemplo, o grande tema do industrialismo, sobre o qual no início do século muito se discutia em Turim e em Moscou. Também não conseguimos entender porque, durante a ascensão fascista, Gramsci tenha reformulado sua teoria revolucionária afastando a ilusão de uma sociedade socialista pura, sem mercado. Em suma, não conseguimos entender o alcance de sua visão imanentista que rejeita a tradicional dicotomia marxista entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, resquícios de uma visão metafísica da história, mais exatamente, da visão judaico-cristã. O historicismo, ao contrário, funde liberdade com necessidade e substitui a expressão “passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade”, com a expressão “liberdade e necessidade organicamente compenetradas”(Gramsci, *Caderno do Cárcere*, Nº 11). Finalmente, não foi possível perceber, pela ótica do a-historicismo, que a história continuaria no cárcere e que a ruptura de Gramsci com o Partido, iniciada em 1926, se aprofundaria em seguida e que tal mudança estaria refletida, embora veladamente, nos Cadernos e nas Cartas redigidos depois de 1932.

EPÍLOGO: Gramsci hoje

Se as falhas do passado nos ensinam como operar melhor no presente, que nossa leitura de Gramsci hoje seja então mais historicizada.

De fato, após a abertura dos arquivos do ex-Partido Comunista Italiano, tecnicamente conseguimos datar com maior precisão os textos de Gramsci, inclusive os redigidos no cárcere. Atualmente, cada página dos Ca-

denos e cada parágrafo passam a ser datados com bastante precisão, pelo trabalho realizado por alguns estudiosos. Sabe-se, por exemplo, já o dissemos, que as páginas dos Cadernos e das Cartas, escritas após 1932, refletem a profunda ruptura do autor com a Direção Partidária, tanto da Itália, quanto do Comintern Internacional.

Mas existem também outros documentos e fontes que podem nos aclarar o pensamento dos últimos anos de Gramsci. Podemos saber o que ele pensava não apenas pelas palavras escritas diretamente por ele e sim também pelas palavras escritas pelos seus amigos, familiares e, sobretudo, pela cunhada Tatiana. Assim, a história continua revelando dramas ocultos, enquanto cria novos. Merecem destaque, nesse sentido, o livro de Aldo Natoli que examina todas as cartas de Tatiana, *“Antigone e il Prigioniero”*, edit. Riuniti, 1990; como também o ensaio de Giuseppe Vacca, *“Antonio Gramsci 1926-1937: a linha de sombra nas relações com o Comintern e o Partido”*, julho de 1992, Instituto Gramsci de Roma. Neste Epílogo não é o caso de contar os pormenores que levaram a essa ruptura, basta saber que, a partir de 1932, Gramsci se convenceu que o Partido Comunista não mais desejava vê-lo livre fora do cárcere fascista.

O que “sussurrava” Gramsci, aos seus íntimos, durante os últimos cinco anos de agonia? Deve-se acreditar na história, difundida pelo Partido, de que Gramsci sofria de uma obsessiva patologia? Como se subtrair à obrigação científica do estudioso de tentar entender o que Gramsci disse até seu último suspiro?

Esses “sussurros” ou “palavras finais” podem ser colhidas em seus escritos datados após 32, sobretudo nas entrelinhas e nas revisões lingüísticas que ele fez sobre escritos anteriormente redigidos (quando, por exemplo, substitui a expressão “classe proletária” por “grupos sociais”, ou quando ao termo “industrialismo” acrescenta “mas não de marca americana”, numa clara alusão crítica dirigida aos rumos que a política industrial estava tomando na Rússia, etc.). Mas, como dissemos, suas derradeiras palavras podem ser colhidas também nos escritos dos amigos e familiares que relatam as visitas ao prisioneiro. Todos conhecem, de fato, o desentendimento ocorrido entre Gramsci e Togliatti em 1926, ano de seu encarceramento. Mas, nem todos sabem que esse desentendimento continuou e se aprofundou. Togliatti, naturalmente, após a morte de Gramsci optou por “beatificá-lo” como comunista, desde que se silenciasse a ruptura final. Falou-se, apenas, de “naturais” desentendimentos, de visões diferentes por não poder compreender Gramsci, de sua cela, a conjuntura nacional e internacional, etc. Na verdade, a questão não era pessoal, era política e teórica, e a diferença era radical. De um lado

havia o taticismo político de Togliatti, de outro uma visão da política como ética e como atividade humana “desinteressada”, de Gramsci.

Por que tudo isso é importante? Obviamente, porque a história a cada dia que passa ensina coisas novas; mas, sobretudo, porque a compreensão da ruptura de Gramsci com o Partido pode nos ajudar a entender melhor a profunda reviravolta histórica que encerrou, em 1989, o século XX, tristemente caracterizado pela tragédia dos fascismos e dos comunismos. Há quem diga, com razão, que a década de 90 inaugurou um novo século, pelo qual é cada vez mais difícil “navegar” utilizando os instrumentos ideológico-políticos das décadas anteriores. A expressão “navegar pelo novo século” é uma clara alusão simbólica à Odisséia de Ulisses, contraposta à Ilíada de Aquiles. As lutas heróicas da Ilíada simbolizam mais propriamente a militância do século XX, as difíceis navegações da Odisséia simbolizam a militância do século XXI. Isto é, a antiga militância política é um campo de batalha em que se contrapõem bilateralmente os “justos” aos “injustos”, a nova militância representa uma longa viagem, difícil e atribulada, em direção aos horizontes da justiça e da liberdade. Gramsci, em seus últimos anos, extremamente lúcido (e não patologicamente confuso), considerava cada vez menos a verdade e o erro como posições nitidamente bipolarizadas: “Compreender e avaliar realisticamente a posição e as razões do adversário (e às vezes é adversário todo o pensamento passado) significa exatamente estar livre da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, como cego fanatismo ideológico), isto é, significa posicionar-se num ponto de vista ‘crítico’, único ponto fecundo na indagação científica”. (Gramsci, Caderno do Cárcere Nº 10, *A Filosofia de Benedetto Croce II*, 1932-1935, nota 24, texto B, Edição crítica Einaudi, Torino, 1975).

Neste texto, por exemplo, colhe-se um sutil, mas claro sinal de reaproximação de Gramsci com Benedetto Croce, tradicional adversário político-ideológico que naquele momento, porém, militava nas fileiras antifascistas com muito mais vigor do que vários “companheiros” de Partido, formalmente contrários ao fascismo, mas íntima e secretamente simpatizantes. Em suma, nos longos anos de cárcere, no sofrimento, ocorreu com o pensamento ideológico de Gramsci alguma decantação. Assim como ocorre com o vinho novo, efervescente e turvo, que ao decantar se torna mais límpido e fragrante. Por essa decantação ideológica, Gramsci reavaliava antigos companheiros e adversários com os quais passava a se relacionar sob nova perspectiva. Não só reavaliava princípios e conceitos, mas também valores, sentimentos e sobretudo a militância que passava a ser menos doutrinária e burocrática e mais investigativa, livre e sincera.

Deveras, nos últimos anos de vida, o espírito de Gramsci se parecia mais com o espírito do navegador Ulisses, do que com o do heróico Aquiles. Buscava ele o caminho de volta à vida, aos sentimentos humanos de justiça, de liberdade e de verdade, inclusive aos afetos familiares. Tentou sua libertação a título pessoal, sem a mediação do Partido, mas também sem nunca dobrar a cabeça diante do totalitarismo bárbaro. Não acreditava que o anti-fascismo honesto estivesse presente somente no Partido Comunista. Dentro deste novo quadro de valores e perspectivas, para Gramsci deixou de ser importante voltar a ser um dirigente político. Tatiana diz, nas suas cartas, que Gramsci pretendia com absoluta determinação sair do cárcere, voltar a viver, a amar, a estudar e escrever, a buscar a verdade e a justiça com sua família, seus amigos, com todos os homens que assim sinceramente o desejassem, sem o pré-julgamento da velha ordem partidário-burocrática. Era mesmo o Ulisses lutando para retornar a Itaca, sua casa e sua terra, talvez disfarçado de simples socialista, simples homem comum, para finalmente repousar e amar, mas também para descobrir a verdade, porque sem ela não há boa política, nem socialismo sem ética.

Gramsci conseguiu a liberdade, mas não teve a sorte de Ulisses, porque morreu exausto, sem poder sair da clínica, sem poder entrar, como sonhava, em sua terra, em sua casa, nem na sede do seu partido, entregue infelizmente à política de Stalin e ao taticismo de Togliatti.

Seu filho, Giuliano, em março de 1991, foi à Itália por ocasião do centenário do nascimento do pai. Participara na produção de um livro que recolhia as cartas inéditas que Tatiana Schucht (Tatiana) escrevera à família, às irmãs Giulia (esposa de Gramsci) e Eugênia, aos pais, a outros parentes e, finalmente, a ele próprio Giuliano e a Délío, filhos de Gramsci (T. Schucht, *Cartas aos Familiares*, com Prefácio de Giuliano Gramsci, Roma, Editoria Riuniti, 1991).

Tatiana, que acompanhou Gramsci até os últimos momentos, era uma mulher culta, corajosa, forte e muito autônoma. “Querida - diz Giuliano - salvar a vida de meu pai a qualquer preço. Era a verdadeira mediação entre Gramsci e o mundo (família, amigos, etc.)” (IG-Informationi, Instituto Gramsci di Roma, Nº 1, 1992, *Una Conversazione con Giuliano Gramsci*, p. 55). Tatiana morreu seis anos após o falecimento de Gramsci, em 1943. Os últimos “sussurros”, os desejos, os projetos, as amarguras mais profundas, os sonhos, os olhares, as dúvidas, as perguntas e as íntimas certezas de Gramsci ficaram gravados e guardados no espírito desta mulher. Por isso, Giuliano Gramsci está interessado nas coisas que ela escreveu e disse. Pena que essa corajosa tia de Giuliano tenha morrido quando o sobrinho era ainda muito

jovem (17 anos), assustado, com medo de encarar esses assuntos, de ler com atenção as cartas da tia que poderiam explicar uma tragédia apenas intuída e assim criar nele conflitos com os quais ainda não possuía forças suficientes para lidar. Mais tarde, tornando-se Giuliano mais forte, e sobretudo encorajado pela abertura política, perdeu o medo de aclarar os detalhes do drama que envolveu seu pai. Hoje ele estuda e deseja que se estude e publique tudo o que for possível subtrair à noite da história sobre os tristes anos de 1926 em diante. À luz dessa catarse atual, Giuliano afirma que os atuais estudos confirmam a intuição que desde criança sempre teve: de que seu pai não era uma pessoa comum, mas estava envolvido numa história triste, muito trágica para a humanidade do século XX. São estudos que confirmam que seu pai havia entendido, já na década de 30, que a forma para sair dessa triste e trágica história era ultrapassar a militância burocrática através de uma verdadeira militância ética, porque acima do Partido Político há sempre o Partido Ético. De fato, diante das atrocidades do fascismo e do stalinismo, as duas maiores tragédias humanas do século XX: “meu pai - diz Giuliano - unia personagens politicamente diferentes, mas moralmente solidárias: Tânia, Umberto Cosmo, Piero Sraffa, Pietro Gobetti... todos honestos antifascistas, mesmo que não fossem membros do Partido”. Unia, ainda, Toscanini, Volterra, Croce, personagens cimentados por valores culturais, morais e até sentimentais que caracterizam a melhor tradição italiana. Esse conjunto de nomes configurava um clima cultural, uma frente moral e política superior ao Partido Tradicional.

Como se vê, os últimos cinco anos de vida de Gramsci não foram anos de degenerescência intelectual e espiritual, ao contrário, foram anos de criatividade teórica, de intuições originais, de elaboração de novas categorias.

Tais intuições e pensamentos hoje podem nos auxiliar na concepção e na defesa de uma política desinteressada e de uma militância mais aberta.

Muito obrigado.

NOTA

O autor é Professor Titular de Filosofia da Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, S.P.

A MISSÃO DA UNIVERSIDADE

Nadia Hage Fialho

Professora da Universidade do Estado da Bahia

*A política ... esse jogo contraditório
das forças e dos desejos,
dos sonhos e das vontades,
das polêmicas e dos interesses
o labirinto dos egoísmos.*

André Comte-Sponville, 1977

Introdução

A universidade vem sendo desafiada a exercer o papel propulsor no desenvolvimento da ciência, numa época em que se supera a idéia de conhecimento científico como um bem *puramente* cultural e na qual a transição se reflete em todos os níveis da produção humana. Este artigo trata da natureza dessa missão, dessa *aventura intelectual*, como diriam Christophe Charle e Jacques Verger (1996:127). Destacando a universidade pública, a presente abordagem - fruto de um trabalho mais amplo¹ - inclui contribuições de Anísio Teixeira (1989) e de Navarro de Britto (1991), cujas reflexões, fortemente alimentadas por sentimentos de indignação e de perplexidade, representam, também, a grande *aventura do intelectual*, no exercício de permanente indagação sobre a história e sobre a realidade. Sob muitos outros aspectos, para o investigador, eles continuam a oferecer múltiplas possibilidades de análise.

A constatação de que não existe “*um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempos e espaços diferentes*” (Belloni, 1992:71) parece promover uma maior (e melhor) aproximação com a idéia de missão, desalojando arcaicas simplificações outrora atribuídas ao sentido da sua participação no percurso de uma longa trajetória humana e social. Resumida, na expressão de Roberto Romano, “*a função social da universidade é a de ser universidade, deixando de constituir-se numa caixa de ressonância de interesses partidários, ideológicos, religiosos*”, e cujo “*compromisso*” é, por natureza, “*universal e eminentemente ético*” (1992:95).

Objeto de discussões e polêmicas várias, o tema tem estado presente em toda a história da universidade, ou seja, essa não é uma questão nova. A diversidade de entendimentos produzidos ou projetados para cada época, traz, em testemunho, as pressões, hegemonicamente construídas, para compreender a universidade segundo uma visão dualista: ora como agência de formação de recursos humanos - mais restritamente, mão-de-obra para o mercado de trabalho -, ora como instituição encarregada da cultura doutra, erudita - distante das necessidades básicas das sociedades e dos povos. Essa oposição, certamente excessiva e imprópria, não cede espaço para a percepção de inúmeros fatores de mediação que atuam sobre a produção, difusão e utilização do conhecimento nem sobre os processos de validação científica. Os limites, por exemplo, entre pesquisa básica e pesquisa aplicada começam a ser atenuados. Uma nova tessitura matricial - e suas novas estratégias - aproximam ciência e tecnologia. Importante, esse processo revela componentes capazes, inclusive, de induzir mudanças na própria estrutura departamental da universidade, motivadas pelas redes interdisciplinares (Marcovitch, 1978:9; Schwartzman, 1979:304), que interconectam as mais diversas áreas do conhecimento. A clássica divisão do *saber-fazer* é atingida por um vigoroso processo de desmontagem que atinge todas as instituições educacionais, e deste despontam novas configurações.

Os caminhos devem ser, portanto, outros. As características da atualidade não permitem mais a esquizoidia do discurso. À universidade não podem ser aplicados parâmetros de justificação excludentes do compromisso social que sempre a manteve atrelada à história, ao seu tempo e às perspectivas do devir, e que, como nunca, permeia, de modo tão profundo quanto definidor, a caminhada do homem no tempo e na história:

“... aventura intelectual e social iniciada há sete séculos em uma pequena região da Europa e que, atualmente, diz respeito ao planeta inteiro, dezenas de milhares de indivíduos e uma parte crescente dos recursos individuais e coletivos”. (Charle e Verger, 1996:127).

A missão, como referência

Quando indagamos, hoje, sobre o que temos às mãos, tanto enfrentamos a grandeza das descobertas - que nos trouxeram a um patamar sem precedentes na história da humanidade, tal o grau de avanço científico e tecnológico conquistado - quanto nos deparamos com os prejuízos decorrentes da ausência de decisões políticas ou da imprecisão de diretrizes e com os

efeitos do racionalismo, do intelectualismo ou do idealismo, muitas vezes forjados no interior da própria instituição universitária. Como um ressoar de apostas, esses *resultados* se objetivam numa simples indagação: que fazemos diante da idéia de “*futuro melhor*” que não foi possível assegurar sob a ótica de uma matriz iluminista, centrada no pressuposto de que a razão humana possuía uma capacidade ilimitada para orientar o comportamento e as ações humanas?

Tais noções, problematizadas, não apenas repõem, em discussão, a missão da universidade mas, sobretudo, enfatizam o enfoque diacrônico, empenhado em identificar elementos que singularizariam a natureza dessa participação. O campo é, sem dúvida, permeado pela complexidade conceitual, tão própria da dinâmica dos saberes e dos conhecimentos, como são esses objetos inventados pela universidade, na sua rigorosa tarefa de adicionar à *natureza* - aqui compreendida como *ambiente natural* (Roland J.-L. Breton: 1990:27) - construções simbólicas que permitem pensar esse ambiente humano - *cultural* - e suas múltiplas civilizações como “*sistemas complexos de transformação baseados em subsistemas econômicos, políticos, sociais, culturais mais ou menos evolutivos, cujos elementos podem alterar-se em função de mecanismos internos de auto-regulação.*” (1990:117-118).

No bojo desse processo de produção de *constructos*, entre as características daquilo que se denomina, hoje, mundo *globalizado*, não se localiza apenas o desfazimento das fronteiras dos mercados e das geografias, como supunha a dimensão de um enfoque puramente econômico. As fronteiras se desmontam a partir mesmo da difusão das novas tecnologias da informação dado que a linguagem impõe, de fato, o rompimento de todas as barreiras, atingindo, praticamente, todas as dimensões da vida. Compreende-se, portanto, que a universidade reúne, na sua própria condição de instituição promotora do avanço da ciência, a sua co-responsabilidade pela construção de perspectivas econômicas menos perversas e de relações sociais mais saudáveis.

Impossível desatar, dos caminhos do desenvolvimento econômico - fortemente impulsionado pela dimensão tecnológica e pelo avanço da ciência - , o surgimento simultâneo de desafios como a obsolescência ocupacional, o deslocamento setorial e regional do emprego, o analfabetismo estrutural, a exclusão social, os descompassos entre o crescimento da produtividade e do emprego ... O resultado do que se produz na universidade, dada a dimensão acadêmica do trabalho ali realizado, caracteriza-se em face da sua natureza (produto *intelectual*) e do lugar, espaço de produção, diretamente subordinado, portanto, às leis da produção e reprodução social. Para uma instituição

cuja lida trata dos saberes e dos conhecimentos filosóficos, artísticos, científicos, a travessia na chamada crise da modernidade contempla a despedida das referências conceituais que sustentavam a primazia da razão humana, para dar lugar a uma nova subjetividade baseada na ética e na solidariedade (Morin, 1995).

As implicações decorrentes desse enfoque são absolutamente visíveis. Também aqui o panorama anuncia complexidades. Toda visão da evolução baseada no progresso tecnológico esbarrará - hoje, sobretudo - nas velocidades desiguais com que serão apropriados ou processados os repertórios naturais, históricos, sociais e culturais de qualquer grupo humano ou coletividades mais amplas como os conjuntos societais. Assim é para quaisquer das noções de evolução, progresso ou desenvolvimento: em qualquer caso, cada uma se encontra irremediavelmente atravessada pela marca de uma época que assinala o papel do conhecimento científico no mundo atual. Assim demonstraram, por exemplo, os trabalhos da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre o Atraso Tecnológico (1994) e os da Comissão Mista para o Estudo do Desequilíbrio Econômico Inter-Regional Brasileiro (1993), onde, mais uma vez, percebem-se não só os elos - e os efeitos - de uma relação histórica entre a educação e o desenvolvimento mas, sobretudo, como um pode se tornar obstáculo para o outro e como, de fato, se tornaram, ao gerarem as condições - e os descompassos - do desenvolvimento econômico e social do Brasil. A confluência de fatores de desenvolvimento em determinados centros urbanos e, conseqüentemente, das oportunidades de emprego e de trabalho, associada à distribuição das oportunidades de acesso aos bens da cultura, assim como à informação e à comunicação, produziram os efeitos por demais conhecidos: *dois brasis, desiguais regiões*, etc. Diferenças, ou melhor, desigualdades que se traduzem, também, no interior de cada estado da federação. Nesse panorama, a universidade se constitui como lugar de produção do mais importante insumo para o desenvolvimento econômico: o conhecimento científico.

Logo, sob qualquer hipótese, a universidade não pode compreender-se alheia aos 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, da comunidade, da pessoa, da cidadania, da qualidade da vida; enfim,

dar conta de uma missão que se concretiza no ensino, na pesquisa e na extensão e só se sustenta no compromisso com a *busca da verdade*.

O ideal da *busca da verdade*, propulsor de uma das maiores transformações vividas pela universidade a partir do século XIX, entretanto, não comporta mais a universidade *idealizada*. A função crítica da universidade, consolidada como autonomia científica, insere-se objetivamente no contexto das problemáticas próprias dos fenômenos sociais. Simultaneamente, a universidade é um fenômeno social que tanto recebe como responde a fenômenos sociais, ao mesmo tempo em que tem por missão pensá-los. Pensar, inclusive, sobre o próprio processo que a constituiu como universidade, ou seja, o processo da reprodução social que tanto lhe deu origem e condiciona seu desempenho e atuação como todos os demais fenômenos à sua volta, potencializados pela sua abrangente competência para, em resumo, lidar com fatos do conhecimento, da história e da ciência.

No caso específico da Bahia, serve de exemplo o dispositivo da Lei 7176/97, quanto à finalidade das universidades estaduais baianas: “*desenvolver a educação superior, de forma harmônica e planejada, promovendo a formação e o aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico dos recursos humanos, a pesquisa e a extensão, de modo indissociável, voltada para as questões do desenvolvimento sócio-econômico, em consonância com as peculiaridades regionais*”. O texto legal, que assegura a clássica tríade ensino, pesquisa e extensão e reconhece o princípio constitucional da indissociabilidade, aponta para a inserção das universidades nas questões do desenvolvimento.

Entretanto, o empenho dessas instituições para com a abordagem dessa problemática - traduzível na produção acadêmica que já apresentam (Bahia/SEC/CES, 1996, 1997) e que precisa ser estimulada - é quase expressão do esforço unilateral (de cada universidade) ou mesmo individual (a cargo de docentes), sujeito à superação de muitos obstáculos administrativos e políticos, os quais se refletem tanto no ambiente da própria instituição universitária como em outras esferas, a exemplo do poder executivo, ou legislativo, ou das agências financiadoras etc. O apelo do Estado quanto a uma participação mais expressiva das universidades nas questões do desenvolvimento (expresso na lei ou no compromisso de algumas autoridades ou dirigentes) se, de um lado, sugere, no âmbito da decisão política, o reconhecimento de um importante papel a ser exercido pelas universidades, de outro tem se revelado insuficiente, posto que ainda são necessários inúmeros desdobramentos, de caráter operacional e de apoio à gestão institucional, com vistas ao seu cumprimento.

Em resumo, o processo de criação e instalação das universidades estaduais, tal como se deu na Bahia, não parece haver contemplado, ao menos da forma explícita como faz a recente lei, esse sentido da participação das universidades estaduais nas questões de desenvolvimento do estado e das suas regiões. Aqui, entretanto, interferem outras questões. É preciso observar o *caráter complexo e especializado* da universidade, muitas vezes não compreendido, reconhecido ou assumido pelo Estado, ou mesmo, pela própria instituição. Estudos sobre a universidade pública indicam pontos de entrave:

"...as universidades recebem diversos atos do Poder Executivo que não lhes são aplicáveis, especialmente nas áreas financeira e de pessoal. Tais práticas ... desconhecem as especificidades das funções da universidade (...). No que tange às relações com o Governo ... o caso brasileiro pode sugerir ... que a existência do conflito estaria no não-reconhecimento, em termos práticos, do caráter de organização especializada da universidade, propiciando formas de intervenção inadequadas à sua cultura organizacional e afetando seus recursos." (Leitão, 1967:14).

Anísio e Navarro, olhares de referência

Assim dimensionados, esses parâmetros confirmam o importante papel das nossas universidades estaduais (Icó e Fialho, 1998), no novo cenário. Não há dúvida de que reside, na educação, uma das prioridades para um estado como a Bahia:

"o sexto maior ... do país em volume de produto ... uma economia dinâmica ... crescendo acima da média nacional, um aparato estatal forte e organizado, com suas contas equilibradas e com dinheiro disponível para investimentos. Mas é também um desafio, pois é um estado com problemas sociais graves, que possui a maior população rural do país, concentra mais de 55% do semi-árido nordestino e sofre com as diversidades climáticas e com as carências crônicas de sua população" (Avena, 1998).

Carências que refletem graves índices educacionais específicos para os problemas do analfabetismo, da evasão e da repetência. Diante de heterogeneidades e contradições como as decorrentes das disparidades apresentadas por essa realidade econômica e social, o trabalho de reflexão que se anuncia é intenso e a participação da universidade, imprescindível.

Nesse sentido, encontramos em Anísio Teixeira e Navarro de Britto referências fundamentais sobre a missão da universidade. Dedicaram-se, ambos, à análise desses fenômenos, sobre os problemas de suas épocas, articulando as dimensões históricas, políticas, sociais e educacionais, e revelando inúmeras mediações que permeiam os processos de organização das sociedades e de produção do conhecimento. Fazendo sobressair a educação superior e a universidade, eles anunciaram transformações que hoje fazem parte do nosso cotidiano e do nosso próprio modo de designá-las. Há trinta anos, por exemplo, dizia-nos Anísio: “... *está a se esboçar ... uma cultura planetária global. A sua incorporação em cada cultura nacional será um novo problema*” (Teixeira, 1989:101). E ouvimos de Navarro:

“... a expansão demográfica, a universalização do ensino de primeiro e de segundo graus, bem assim o desenvolvimento econômico e tecnológico do país forçarão ainda mais as portas da universidade na próxima década. ... os índices ... da matrícula universitária ... serão ... insuficientes para responder a demanda numérica e qualitativa que se anuncia. Deverá então a universidade preparar-se para estacar, para crescer zero?” (Britto, 1991, Vol.I:1). *“Por isso mesmo é preciso desafiar-la como inevitável. ... a receita de um crescimento zero para o ensino superior consagraria a médio prazo um conformismo fatalista e suicida para os países em desenvolvimento”* (1991, Vol.II:31).

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971)

Expressão maior da educação na Bahia e um dos mais brilhantes expoentes da educação brasileira, Anísio Teixeira continua nutrindo os caminhos do conhecimento e os da ação. Formado em Ciências da Educação pela Universidade de Columbia, exerceu, aos 23 anos, o cargo de Diretor de Instrução Pública, na Bahia, onde, entre diversas atuações, destacou-se como idealizador da Escola Parque (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), prosseguindo uma larga e crescente trajetória no cenário nacional e internacional. Secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, participou, diretamente, da criação das primeiras universidades no Brasil, a exemplo da Universidade do então Distrito Federal (1935) e como co-autor intelectual do projeto da Universidade de Brasília, sendo o seu primeiro Reitor. Professor da Faculdade Nacional de Filosofia, foi, ainda, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Conselheiro do CFE e, no nível internacional, possui, como destaque, o convite para o cargo de Conselheiro da Educação na

UNESCO (1946-1947). Em 1967, participou, na UFBA, da Conferência Nacional de Educação, quando então era Secretário de Educação o Prof. Luiz Navarro de Brito. Entre diversos estudos ², ressaltamos *Ensino Superior no Brasil - Análise e interpretação de sua evolução histórica até 1969*.

Analisando os processos históricos, sociais e econômicos que influenciaram a criação - tardia - da universidade brasileira, Anísio falará de uma *tradição antiuniversitária* alimentada pelo *retardamento* ou *pobreza intelectual* vigente no país. Advertindo riscos e levantando questões, assim escreveu:

“... identificando a universidade com as formas obsoletas da cultura medieval [o Brasil ofereceu] resistência à idéia de universidade ... Uma das funções primaciais da universidade é cultivar e transmitir a cultura comum nacional: não havendo o Brasil criado a universidade, mas apenas escolas profissionais superiores, deixou de ter o órgão matriz da cultura nacional, a qual se elabora pelo cultivo da língua, da literatura e das ciências naturais e sociais na universidade, ou nas respectivas escolas superiores do país. ... Esse foi o fato mais grave ...: deixamos de criar as condições para se formar a cultura comum nacional, perdendo-se todo o século XIX Como explicar-se, não haver repercutido no Brasil esse movimento pela recuperação da universidade, persistindo a primeira reação contra a universidade medieval? ... uma longa catilinária contra a universidade ... Ora, em 1882 isto representava, dentro da atmosfera daquela época, a reprodução de uma posição do século XVIII, que vinha sendo radicalmente revista no século XIX. ... Registra-se um retardamento da informação nacional. ... Em 1882 ... tanto na Europa como na América ... a universidade moderna já era uma realidade ... A República continuou a tradição da resistência. ... Como aceitar que se tenha perdido todo o século XIX e cerca de um terço do século XX para somente ser possível em 1934 e 35 as primeiras universidades brasileiras com a Universidade do distrito Federal e a Universidade de São Paulo?” (1989:67-89)

Para Anísio, a universidade que despontava no século XIX, superando o arcabouço intelectual universalista, possuía a grande missão de construir as matrizes da *cultura nacional*, tarefa que reconhecia fundamental para um país como o Brasil:

“...uma atitude fundamental brasileira: a de julgar apenas poder “importar” a cultura, mas não criá-la e elaborá-la ... É essa grave deficiência e lacuna, inconscientemente alimentada ... Força é ad-

mitir que se havia enraizado a idéia da dependência cultural do país, que não se julgava capaz de elaborar ele próprio a sua cultura, cabendo-lhe recebê-la de fora, importada, como quase tudo que consumia. ... Não é verdade que isso nos ajuda a compreender o país e explicar a pobreza de sua vida intelectual no que diz respeito ao estudo dos problemas nacionais? (1989:85-88)

Uma história, que ele referiu com uma "galáxia imprecisa, múltipla, e vaga do ensino superior brasileiro" (1989:93), onde faltava a universidade, essa grave lacuna por mais de um século e meio. Anísio registrou, também, uma falta de outra ordem:

"...a falta de real experiência histórica da universidade ... tornou difícil ao país vir a conceituar com precisão a idéia de universidade como instrumento de incorporação de sua cultura nacional e instituição de seu desenvolvimento e controle ... o país viveu todo esse longo período de mais de 100 anos a multiplicar vegetativamente aquelas primeiras escolas profissionais ... " (1989:92).

Sensível à percepção de múltiplos fenômenos, a Anísio não faltaram, entretanto, precisão conceitual nem acuidade para detectar mudanças de cenário, tal como hoje as reconhecemos, rumo a uma cultura planetária. Dentro desses marcos históricos, portanto, a missão da universidade foi, por ele, assim anunciada:

"O Brasil conservava a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou "desinteressada". ... a universidade é, acima de tudo, um centro de estudos e de elaboração do conhecimento, e não apenas de transmissão oral dos produtos acabados do conhecimento constante de livros. ... criar as fontes elaboradoras da cultura que iriam inspirar, acompanhar e controlar o desenvolvimento nacional. Esta função é a da universidade, quando ela se faz autêntica e verdadeira: o conhecimento, o saber humano não se transmite sem que a nação participe do seu processo de elaboração. A simples importação dos produtos desse saber ou conhecimento não cria a cultura num país. ... Então, não se trata de dizer apenas que a universidade precisa dedicar-se à pesquisa. Ela tem de reformular o conhecimento que iria ensinar, conhecimento que não estava 'feito' mas em processo de elaboração. Quando se diz que a universidade deve passar à pesquisa não significa deva haver um acréscimo, isto é, que lhe devemos anexar mais uma tarefa para ela se transformar na

universidade de pesquisa. A universidade somente será de pesquisa quando passar a reformular a cultura que vai ensinar ... [ou seja, não apenas ser capaz de compreendê-la mas] de fazê-la e de continuá-la, sem mencionar a capacidade de aplicá-la. (1989: 84-101).

Luis Augusto Fraga Navarro de Britto (1935-1986)

Com diversos estudos na área da educação comparada, Navarro de Britto, defensor do ensino público e gratuito, deixou-nos uma obra indispensável para o estudo do ensino superior e da universidade. Em 1991, a UFBA/CRH/FACED, em parceria com o INEP e a OEA, fez publicar uma importante coletânea, testemunho de uma dedicada produção que atravessou fronteiras, disseminando-se perante várias culturas e instituições. Suas análises consagraram profundas reflexões sobre o Brasil e a Bahia, integrando referências às realidades socioeducacionais de diversos países. Seus estudos revelam vasta abordagem temática sobre os campos da educação de crianças, jovens e adultos; da municipalização do ensino; da legislação educacional; da pesquisa; do planejamento educacional e dos recursos orçamentários e financeiros; das novas tecnologias; e, ainda, das relações entre educação com variadas áreas do conhecimento: desenvolvimento, democracia, estado, sociedade, desigualdade social, política, alienação, participação, cultura, injustiça, poder etc. Formado em Direito pela UFBA, realizou doutorado em Direito Constitucional e Ciências Econômicas, na França. Foi professor e pesquisador na UFBA, UCSal e UnB e exerceu diversos cargos públicos, entre os quais o de Secretário de Educação da Bahia. Em organismos internacionais, atuou junto à UNESCO e à OEA.

Passados mais de vinte anos da época em que foram divulgadas algumas dessas primeiras reflexões, a realidade da educação superior conserva muitas questões ainda consideradas polêmicas, evidenciando, por vezes, resistências à uma decisão que já não pode ser tão adiada, ao lado de perspectivas cada vez mais desafiadoras. Lamentavelmente, a permanência de fatores como os que Navarro nos assinalou não diz apenas da acuidade do pesquisador em detectar entraves ou visualizar caminhos; diz, também, da inércia ou omissão de tantos agentes públicos perante o compromisso da educação para com o conjunto da sociedade e seu processo de desenvolvimento.

Em 1981, reportando-se à deterioração do ensino brasileiro desde épocas anteriores (anos de 1915 a 1927 ou seja, há mais de meio século, à época da entrevista) alertara:

“... os problemas educacionais brasileiros não são novos. Nova, sim, talvez seja a conjugação de fatores que os agravam. De um lado, a demanda progressivamente maior e um processo de fantástica acumulação acelerada de conhecimentos científicos e tecnológicos; de outro, a incapacidade conservadora dos educadores de aprenderem ou de se adaptarem a essa realidade e o tratamento bastardo dos governos ao segmento educacional.” (1991, Vol. I:36)

De fato, aqui estamos nós, diante de uma nova configuração de fatores. O primeiro deles, decisivamente, é o reconhecimento de que já são passados cerca de três quartos de século desde aquelas constatações. Os outros fatores incluem-se, inevitavelmente, na margem de referência indicada por Navarro: crescente demanda pela qualificação superior, num ambiente de acelerada acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos, que gera descompassos no trato dessa nova realidade e convive com políticas incapazes de corrigir ou superar os impasses históricos ou de assimilar as exigências de um projeto educacional para uma nova era. O alerta, portanto, assume um caráter de risco real para todo projeto de desenvolvimento preocupado em adquirir níveis de competitividade (inclusive internacional) nos planos econômico, científico e tecnológico, contido pela dimensão da dívida social interna (Fernandes, 1975; Demo, 1991). Essa é uma situação que expõe a instituição universitária - provavelmente de forma mais acentuada que outras instituições públicas - diante de uma intrincada rede de relações que favorece muito pouco a percepção imediata dos fenômenos implicados na própria dinâmica do seu cotidiano e da sua participação junto à sociedade. De um lado, a significativa competência com que abraça questões vitais de interesse social, de um outro, a sua inserção na estrutura de governo, de onde decorrem variados planos de inter-relação e co-responsabilidade.

As crises e mudanças ocorridas neste final de século - que afetam tanto a base produtiva como as relações sociais - incidem também sobre as universidades (Paiva e Warde, 1994), tendo, na transição que se opera de uma cultura pouco exigente em escolaridade e em qualificação profissional para uma outra que a supera em todos os termos - impondo um novo perfil de competências no mercado de trabalho que desmonta a dicotomia “educação-formação profissional” - , talvez aí, o mais forte indicador das singularidades que caracterizam o mundo contemporâneo. Esse processo, entretanto, não se esgota nas medidas de reordenação do panorama educacional pois este não se resume na reposição - ainda que ampliada - de conhecimentos e habilidades. Hoje, ele incorpora aos desafios da formação os relativos às possibilidades de inserção e de permanência no mercado de trabalho. Certa-

mente não há desafio maior para a universidade do que se reconhecer interligada à questão do desenvolvimento, cada vez mais associada ao desenvolvimento humano e ao meio ambiente.

Um cenário se objetiva na mesma antiga indagação: como redistribuir melhor a riqueza, que tem sido tão arduamente produzida por tantos que a ela não têm acesso? Como nos modificarmos perante o comprovado risco de continuar a manter essa relação tão desagregadora, como a que ainda mantemos com o meio ambiente, influenciando, ademais, a natureza das nossas relações interpessoais e grupais, num arriscado jogo que prescinde da ética e da solidariedade?

Apostando no crescimento econômico, a despeito dos baixos indicadores sociais, não construímos o caminho que aliviaria o impacto de tantos fatores, por vezes até paradoxais: a precariedade da cobertura da educação básica; o estouro do ensino médio; a retração do mercado; o emprego seletivo; a busca pela titulação superior; o volume e a diversificação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; a exigência da formação continuada ou permanente; a pressão por produtos e serviços mais diferenciados e de maior qualidade; as diferenças entre os grandes setores da economia quanto ao estágio de reordenamento das suas bases produtivas ... para citar apenas algumas das muitas variáveis que se inter cruzam nesse terreno ainda carente de planejamento, diretrizes e de decisão. Há mais de dez anos atrás, analisando a educação na América Latina, Navarro comentava: *as políticas educacionais tergiversam e parecem evitar a tomada de posições sobre os temas mais polêmicos.* (1991, Vol. II:42)

Como perspectiva, coloca-se a imperiosidade de uma abordagem articulada, reiterando o compromisso dos diversos atores sociais, sem a primazia de quaisquer deles para com o desenvolvimento das nações e dos povos. Até mesmo porque, como já o assinalava Navarro (1991, Vol. II:4):

“ ... a política do ensino superior não pode se estruturar como um elemento isolado da política global de desenvolvimento do país. Se esta última pretende neutralizar os desequilíbrios regionais, a política setorial de educação não deve desconhecê-la...”

Enfim, nessa nova configuração de fatores, a definição de uma política de educação superior joga um papel jamais visto na nossa história.

Conclusões

A época contemporânea reflete-se numa imagem: a universidade. Nela, a história, os limites e as perspectivas de uma instituição falam da trajetória humana que, ao longo de muitos séculos, vive uma extraordinária *aventura intelectual*. O passado vem ao presente; é muito mais que um registro: sob um clima de intensa efervescência cultural, aliado a grandes transformações econômicas e urbanas (Bayen, 1978; Drèze e DeBelle, 1983; Janotti, 1992; Ortega e Gasset, 1982; Ullmann, 1994; Verger, 1990 e outros), a universidade nasce e dá origem a um novo profissional: *o universitário*, como "*primeira figura do 'trabalhador intelectual'*" (Estevão, 1990:9) ou, como interpretou Anísio: "*uma nova profissão, a do scholar, devotado à arte de ensinar*" (1989:81) ... um "*novo professor universitário e um novo aluno da universidade ... dois trabalhadores modernos.*" (1989:102). E, o presente, não se cansa de afirmar: a revitalização da universidade passa pela valorização dos seus professores e técnicos, pela renovação das suas práticas organizacionais e acadêmicas, pela formação integral do estudante.

O passado, no presente, é sempre mais que uma variável antecedente: projetando, sob o mundo europeu, inúmeras transformações, o chamado renascimento das cidades do século XII (Mumford, 1991) reuniu variáveis que envolveram mudanças estruturais, na sociedade e na economia, de tal monta, que é considerando um momento histórico impar, no qual "*nunca uma geração humana se achou tão subitamente de posse de um tal peso de ciência, de pensamento e de cultura*" (Paré, Brunet, Tremblay *apud* Janotti, 1992: 61). Essas condições, sistematicamente destacadas como essenciais para o nascimento da universidade, consolidaram uma nova forma organizacional na história, um novo modo de realizar a educação e o surgimento de um novo profissional.

Se tal foi assim no passado, podemos tentar dimensionar o cenário no qual nos encontramos imersos, atentos às características da contemporaneidade, nas quais tanto se destacam o ritmo, a abrangência e a profundidade das transformações que vivenciamos neste final de século (Santos, 1997) como, também, a natureza sistêmica de causas e efeitos. O futuro, no presente se anuncia. O apelo à universidade é forte e será cada vez mais evidente nas próximas décadas.

O cenário de origem da universidade constitui, assim, referência substantiva para o reconhecimento de que a inserção da universidade no seu contexto é uma condição fundamental para que a mesma possa, singularizando-se na sua especificidade (tanto no passado como hoje) dar sentido à

sua missão enquanto sujeito histórico institucional e intérprete da realidade. Como assinalaram Charle e Verger: “*Mais que nunca o ensino superior não pode ser visto como um conjunto fechado separado do mundo ... [e tem na sua] ... função crítica ... o verdadeiro fio condutor dessa aventura intelectual*” (1996:128) ou como o fizera Ortega e Gasset: “... *crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical.*” (1982:38).

As reflexões de Anísio Teixeira e de Navarro de Britto são, pois, recursos intelectuais, legados que estimulam os estudos, advertem os equívocos e orientam as perspectivas. A universidade não é um objeto dado nem uma forma eterna e o sentido da sua missão é uma construção necessariamente coletiva.

NOTAS

¹ *A instituição universitária no contexto multicampi*, tese de doutoramento, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBa.

² Em destaque: *Vida e Educação* (1930); *Em marcha para a democracia* (1934); *A educação e a crise brasileira* (1956) e, entre os trabalhos de outros autores, o de Stela Borges de Almeida, *Chaves para ler Anísio Teixeira* (1990); o de Luís Viana Filho, *Anísio Teixeira, a polêmica da educação* (1990); a coletânea organizada por João Augusto de Lima Rocha, *Anísio em movimento, a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil* (1992); a correspondência com Monteiro Lobato, *Conversa entre amigos* (1986) e as edições especiais publicadas pelo Instituto Anísio Teixeira-IAT/SEC/Ba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVENA, Armando. A estratégia do futuro. *A TARDE*, 22/11/98.

BAHIA. Secretaria de Educação. Coordenação de Educação Superior. *As universidades estaduais da Bahia*. SEC/CES., 1996.

_____. *1º Congresso de Pesquisa das Universidades estaduais da Bahia. Anais*. Salvador, Ba. Coordenação da Educação Superior. Secretaria de Educação, 1997.

- BAYEN, Maurice. *Historia de las universidades*. Barcelona: Oikos-Tau S. A. Ed., 1978.
- BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Zaia, et al. *Universidade e Educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992, p.71-78.
- BRASÍLIA. CPMI. *Causas e dimensões do atraso tecnológico. Relatório Final*. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações. Câmara dos Deputados. Brasília, 1994.
- BRASILIA. CM. *Comissão mista para o estudo do desequilíbrio econômico inter-regional brasileiro*. Congresso Nacional. Abril, 1993.
- BRITTO, Luis Navarro de. *Educação na Bahia. Propostas, realizações e reflexões, V. I; Educação no Brasil e na América Latina. Questões relevantes e polêmicas, V. II; Educação. Reflexões que transcendem tempos e espaços. V. III*. São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador, Ba: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Brasília, DF: INEP; [S.L.]:OEA, 1991. (Coletânea Navarro de Britto).
- CHARLE, Christophe, VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Tratado do Desespero e da Beatitude*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- DEMO, Pedro. *Cidadania Menor. algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes Ltda., 1991.
- DRÉZE, Jacques, DEBELLE, Jean. *Concepções de Universidade*. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- ESTEVÃO, José Carlos. Apresentação .In: VERGER, Jacques. *As Universidades na Idade Média*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990, p.7-11.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975 [1979?].
- ICÓ, José Antônio, FIALHO, Nadia. *Universidades Estaduais, Emprego e Desenvolvimento*. Mimeo, 1998. [no prelo, Revista da FVC]
- JANOTTI, Aldo. *Origens da Universidade*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

- LEITÃO, Sérgio Proença. A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. *Revista de Administração Pública*. Vol. 1. Rio de Janeiro, 1967, p 3-26.
- MARCOVITCH, Jacques. *Interação da instituição da pesquisa industrial com seu ambiente e suas implicações na eficácia organizacional*. Tese de doutorado. São Paulo. FEA/USP, 1978.
- MORIN, Edgar e KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MUMFORD, Lewis. *A cidade na história*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ORTEGA e GASSET, Jose. *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente e Alianza Editorial, 1982.
- PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian Jorge (Orgs). *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- ROLAND J. - L. BRETON. *Geografia das civilizações*. São Paulo: Ed. Ática SA., 1990.
- ROMANO, Roberto. As funções sociais da universidade. In: BRANDÃO, Zaia; et al. *Universidade e Educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992. p.87-95.
- SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: SANTOS, Milton; SOUZA, M^a Adélia; SCARLATO, Francisco; ARROYO, Mônica (Org.). *O novo mapa do mundo. Fim de Século e Globalização*. São Paulo: HUCITEC, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 1997.
- SCHWARTZAMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969*. 1^a ed. Rio de Janeiro. Instituto de Documentação: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- ULLMANN, Reinhold e BOHNEN, Aloysio. *A universidade. Das origens à renascença*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.
- VERGER, Jacques. *As Universidades na Idade Média*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

A CRISE DO CAPITAL E A REDEFINIÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NOS ANOS 90

José dos Santos Souza

Professor da Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB

O modelo de desenvolvimento taylorista/fordista começou a entrar em crise no fim dos anos 60 e início dos anos 70, quando o mundo capitalista avançado caiu em recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, configurando-se, assim, o esgotamento das possibilidades de acumulação do capital. Esse esgotamento, somado ao acúmulo de inovações tecnológicas no campo da microeletrônica e da informática, e ao avanço das conquistas políticas da própria classe assalariada, constituíram-se nas condições objetivas da crise de acumulação do capital.

Em decorrência dessa crise, o capital vem procurando recompor suas bases de acumulação em um contexto de avanço do patamar científico e tecnológico no mundo do trabalho e de maior socialização da política em nível mundial. À medida que o capital procura essa recomposição, ingressa num processo de redefinição de seu modelo de desenvolvimento, através de uma busca visceral de regularidade para o sistema capitalista, promovendo assim uma verdadeira transformação na organização da produção e na regulação das relações sociais, que se expressam através de uma nova configuração na correlação de forças políticas em disputa pela hegemonia no âmbito do Estado.

Tal conjuntura de crise do capital em nível mundial acaba por fornecer as condições objetivas e subjetivas para a afirmação do neoliberalismo enquanto doutrina teórico-política e ideológica da reação burguesa em busca da regularidade do sistema capitalista (Anderson, 1995:9-23).

Se nos tempos áureos do capitalismo monopolista, durante as décadas de 50 e 60, não havia nem condições objetivas nem subjetivas favoráveis a uma *hegemonia neoliberal*, uma vez que, naquela ocasião, o capitalismo avançado estava entrando em uma longa curva ascendente de desenvolvimento sem precedentes, apresentando o crescimento mais rápido da história, era evidente que não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Es-

tado. Na realidade, as idéias neoliberais só ganham terreno a partir da crise do *modelo de desenvolvimento taylorista-fordista*.

Contudo, foi somente em 1979 que o programa neoliberal teve a oportunidade de realizar sua *hegemonia* com a eleição do governo Thatcher, na Inglaterra - o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal (Anderson, 1995:12).

Logo depois, em 1980, Reagan chega à presidência dos Estados Unidos; em 1982, Kohl derrota Helmut Schmidt, na Alemanha; em 1983, Schluter, na Dinamarca; em seguida, quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. Assim, a social-democracia acaba por sucumbir à ideologia e às práticas sociais neoliberais. Governos como os chamados euro-socialistas, do sul do continente europeu, que se apresentavam como uma alternativa progressista, baseada em movimentos operários ou populares, contrastando com a linha reacionária dos governos Thatcher e Reagan e outros do norte da Europa, se vêem forçados pelos mercados financeiros internacionais a mudar seu curso dramaticamente e reorientar-se para fazer uma política muito próxima à ortodoxia neoliberal, com prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e o abandono da política do pleno emprego. As experiências como as de Mitterrand, na França; González, na Espanha; Soares, em Portugal; Craxi, na Itália; Papan-dreou, na Grécia, demonstram a *hegemonia* alcançada pelo neoliberalismo enquanto ideologia da nova direita conservadora (Anderson, 1995:14).

O neoliberalismo tinha como prioridade imediata o controle da inflação dos anos 70 e, nesse sentido, foi bem sucedido principalmente na Europa Ocidental como um todo (Anderson, 1995:15). Em contrapartida, produziu um retrocesso social bastante pronunciado, com o agravamento das desigualdades em todos os lugares em que foi implementado, conforme é ressaltado por Pierre Salama (1995:146).

Ao fazer um "*Balanço do Neoliberalismo*", Perry Anderson atribui à derrota do movimento sindical, em nível mundial, expresso na queda drástica do número de greves durante os anos 80 e numa notável contenção dos salários, uma importância crucial nesse processo de transformação no mundo capitalista. A crise mundial do movimento sindical, em grande parte, é produto do crescimento das taxas de desemprego - concebido como um mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente - que tem imposto um caráter imediatista à organização e luta dos trabalhadores do mundo inteiro, na medida em que a empregabilidade passa a ocupar lugar

imprescindível na pauta de discussões do movimento sindical. Assim, o desemprego estrutural tem sido o principal determinante do pragmatismo que vem impregnando o movimento sindical neste fim de século, reforçado pela crise do paradigma socialista decorrente do fim do Regime do Leste Europeu.

Todavia, o neoliberalismo não está fadado ao sucesso absoluto como alguns teóricos se esforçam em provar. Os planos neoliberais também têm contabilizado alguns fracassos, conforme aponta Perry Anderson, ao atribuir o fracasso do neoliberalismo ao incremento vertiginoso no peso de operações puramente parasitárias e, por outro lado, à não redução do peso do Estado *de Bem-Estar Social*, apesar de todas as medidas tomadas para conter os gastos sociais. Essa avaliação de Perry Anderson é partilhada, inclusive, por Göran Therborn, quando analisa a relação dos governos neoliberais com o aparato do *Estado de Bem-Estar Social* (Therborn, *in* Gentili, 1995:46).

Anderson, por sua vez, explica esse paradoxo considerando duas razões básicas: “o aumento dos gastos sociais com o desemprego, que custaram bilhões ao Estado, e o aumento demográfico dos aposentados na população, que levou o Estado a gastar outros bilhões em pensões.” (Anderson, *in* Gentili, 1995:16).

No caso de países latino-americanos, obviamente, é complicado falar de esgotamento de um “velho” regime de acumulação, de esgotamento do velho paradigma taylorista/fordista. No Brasil, por exemplo, onde o sucesso da industrialização desencadeada a partir dos anos 30 — especialmente no pós-guerra — foi norteador pela ideologia dos processos e técnicas produtivas derivadas do taylorismo/fordismo e isto lhe permitiu alcançar um nível razoável de competitividade internacional em alguns setores, a idéia de esgotamento para Países como o Brasil, não se apresenta muito evidente. Não resta dúvida de que a análise da realidade latino-americana frente às recentes transformações no processo de produção e reprodução capitalista deve considerar inúmeras variáveis que boa parte da bibliografia da área tem negligenciado.

Atílio Borón (In: Gentili, 1995:77), por exemplo, levanta uma questão de fundamental relevância para a compreensão da realidade latino-americana. Para ele, “*não é precisamente uma casualidade que a crítica ao Estado tenha começado a aumentar quando os países capitalistas da América Latina iniciaram uma nova etapa democratizadora*”. Borón faz uma análise do processo de instauração de um regime democrático na América Latina à luz da constituição da *hegemonia* neoliberal na política internacional, procurando mostrar que a preocupação principal dos processos de instaura-

ção de um regime democrático estável naquela região tinha, na realidade, o objetivo de consolidar o funcionamento do modo de produção capitalista; sua meta principal era o capitalismo e não a democracia.

A partir da realidade latino-americana, Atílio Borón procura evidenciar a incoerência de um regime democrático no contexto das políticas neoliberais, até mesmo porque “*a democratização do capitalismo não basta para que as arraigadas estruturas de domínio sobre as que repousa e das quais depende vitalmente se esfumem como resultado do sufrágio universal e da representação política.*” (Borón, in Gentili, 1995:71).

Contudo, em 1991, quando o capitalismo avançado entrou de novo numa profunda recessão, com a dívida pública assumindo dimensões alarmantes, com o endividamento privado das famílias e das empresas em níveis altos sem precedentes desde a II Guerra Mundial, com índices econômicos muito sombrios nos países da OCDE e desemprego em massa, era de se esperar uma forte reação contra o neoliberalismo nos anos 90, mas isso não ocorreu! Além dos êxitos eleitorais (inclusive na Suécia, em 1991, onde a social-democracia resistia), o projeto neoliberal continua a demonstrar uma vitalidade impressionante. Até partidos e governos que formalmente se definem como seus opositores expressam, em seu comportamento, a *hegemonia* neoliberal, com o temário político que seguem sendo ditado de acordo com os matizes do neoliberalismo. Para Anderson, esse segundo alento do mundo capitalista avançado se deve fundamentalmente à vitória do neoliberalismo no Leste Europeu (Anderson, in Gentili, 1995:17-18). Da mesma forma, Therborn considera que a queda do Regime do Leste Europeu tem uma relação direta com as transformações atuais do sistema capitalista (Therborn, in Gentili, 1995:40).

Therborn classifica o neoliberalismo como uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno. Para ele, essa superestrutura de ideologia e de prática política está, em sua forma mais doutrinária, em declínio. Para Therborn, o termo “neoliberalismo” tem um significado específico, e distinto do apresentado por Perry Anderson e Atílio Borón. Para ele, neoliberalismo é apenas um conjunto de receitas econômicas e programas políticos implementados a partir dos anos 70, inspirado nas obras de Milton Friedman e Hayek e, por outro lado, tem relação com o processo de transformação da produção capitalista em nível mundial, que não se reduz a um mero produto político, nem tampouco é o efeito de uma determinada ideologia econômica.

Com essa virada do processo de industrialização, os serviços privados começaram a se transformar em empresas menores e, sobretudo, em uni-

dades produtivas muito mais dependentes do mercado e da demanda dos clientes. Para Therborn (*in* Gentili 1995:44), essa virada provocou uma transformação na constituição da sociedade moderna. Outro aspecto importante nesse processo foi a introdução de novas modalidades de produção através do desenvolvimento de novas tecnologias, flexibilizando o processo produtivo. Essa flexibilização acarreta uma maior capacidade de adaptação às demandas do mercado, graças à introdução da microeletrônica no processo de produção. Outro aspecto levantado por Therborn é a expansão dos mercados financeiros internacionais, pois com as recentes inovações tecnológicas, tanto de negócios quanto de jogos financeiros, estes mercados chegaram a ser extraordinariamente grandes em riquezas e recursos.

Ricardo Antunes (1995), em seu "*Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*", observa que no bojo do processo de reestruturação produtiva do capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo, tem ocorrido uma significativa desproletarização do trabalho industrial, ao mesmo tempo em que tem ocorrido uma expansão do assalariamento no setor de serviços, uma crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário e uma subproletarização intensificada, expressa pela expansão do trabalho parcial, temporário, subcontratado ou terceirizado, o que vem configurando a dura realidade do desemprego estrutural em escala mundial.

Contudo, ao considerar apenas os aspectos estruturais do processo de reestruturação produtiva do capital, Ricardo Antunes conclui que, na atualidade, as conseqüências da reestruturação das forças produtivas têm apontado, contraditoriamente, para duas direções: de um lado impulsiona para uma maior qualificação do trabalho e, de outro, para uma maior desqualificação (Antunes, 1995:54).

Justamente por não considerar em sua análise que o processo de reestruturação produtiva do capitalismo, neste fim de século, é apenas um aspecto do um conjunto complexo, constituído por uma determinada configuração das forças produtivas e das relações de produção e por uma determinada configuração das relações de poder no âmbito da *sociedade civil* e do aparelho do *Estado*, Ricardo Antunes acaba secundarizando ou até mesmo ignorando o fato de que os avanços qualitativos verificados nos processos de trabalho na atualidade têm-se materializado de forma crescente, tanto nas práticas sociais diretamente produtivas quanto nas superestruturas jurídico-políticas e ideológicas do mundo contemporâneo. Além disso, esse movimento tem sido acompanhado pelo aumento paralelo da demanda de amplia-

ção das atividades educativas, tanto por parte do empresariado capitalista como por parte da classe trabalhadora (ver: Gohn, 1992).

Nesse sentido, no bojo do processo de mudanças qualitativas no âmbito do trabalho e da sociabilidade urbano-industrial neste fim de século, verificam-se um maior estreitamento entre ciência e trabalho, entre ciência e vida, de modo que, inevitavelmente, a persistência da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual vem-se transformando em um diferencial de qualidade e produtividade na indústria e na vida cotidiana do mundo contemporâneo.

Não obstante, mesmo privilegiando os aspectos estruturais do processo de redefinição do modelo de desenvolvimento do capital neste fim de século, Ricardo Antunes observa que devido às transformações na organização do trabalho e nas relações de produção do sistema capitalista, uma nova cultura organizacional vem sendo gestada para dar suporte ideológico à redefinição da forma de organização e gestão da força de trabalho - a administração capitalista.

A partir daí decorre a redefinição de conceitos e categorias relacionados ao mundo da produção. Essa redefinição tem o mérito de dificultar a compreensão da profundidade e perversidade da crise atual do capitalismo, na medida em que mascara, mistifica e falseia a relação de dominação entre as classes sociais materializada nas relações capitalistas de produção. A atual crise conceitual, portanto, tem significado muito mais uma ofensiva no campo teórico-político para legitimar o conteúdo ideológico da crise do capitalismo real no contexto do conflito de classes no âmbito do Estado (Frigotto, 1995a:146).

Nessa perspectiva, inclusive, Gaudêncio Frigotto (1995) desenvolve sua análise, tomando como eixo central a tese de que a atual metamorfose conceitual expressa a forma mediante a qual, ideologicamente, se apreendem a crise e as contradições do desenvolvimento capitalista e se encobrem os mecanismos efetivos de recomposição dos interesses do capital e de exclusão. Assim, esse autor procura mostrar a materialidade histórica das relações capitalistas que demandaram a “*Teoria do Capital Humano*” nos anos 60/70 e sua redefinição, face a uma materialidade diversa, com a tese da “*Sociedade do Conhecimento e da Qualidade Total*” nos anos 80/90, deixando bem clara a relação da atual crise conceitual e a crise do capitalismo real.

Assim, no contexto da crise teórico-política no âmbito da administração capitalista, a classe empresarial tem procurado consolidar inúmeros modismos, como é o caso da área da administração de recursos humanos e

da engenharia de produção às voltas com a *Gestão da Qualidade Total*. Não obstante, este fenômeno tem provocado nas empresas uma forma diferente de competitividade e qualidade de seus produtos, além de estabelecer novos requisitos para o sistema educacional, visando a formação/qualificação técnico-profissional de um "*Novo Trabalhador*", adaptado às novas exigências da produção capitalista.

Em suma, essas transformações vivenciadas neste fim de século têm significado a constituição da crise do *Regime de Acumulação Rígida do Capital*, que tinha no taylorismo/fordismo seu modelo de organização produtiva, e no *Estado de Bem-Estar Social* seu modelo de regulação das relações de produção. Nesse sentido, as mudanças na organização produtiva estão relacionadas ao esgotamento do modelo fordista que, devido à obsolescência de sua base técnica e a permanência de tempos mortos e improdutivos, impedem maior produtividade e qualidade dos produtos, diminuindo-se, assim, a capacidade de maximização das taxas de lucro, confirmando a tese marxista da queda tendencial das taxas de lucro do capitalismo.

No entanto, embora essa nova forma de organização do trabalho venha provocando uma série de modificações sociais, políticas e econômicas em contraposição ao *modelo de desenvolvimento taylorista/fordista*, os princípios fundamentais desse "novo" *modelo de desenvolvimento* mantém, pelo menos em sua essência, a condição básica do taylorismo/fordismo: a extração de mais-valia, a alienação do trabalho, a apropriação privada da produção social, etc. Tais mudanças, como podemos notar, ocorrem apenas na dinâmica da acumulação de capital, mas a essência permanece inalterada.

É evidente que no bojo das políticas neoliberais para o setor produtivo e para a sociedade está implícita a redefinição do *papel* do Estado, procurando minimizar a sua intervenção na dinâmica social através do desmantelamento das instituições do *Estado de Bem-Estar Social*, respaldado no discurso do *Estado Mínimo*. A partir dessa política de redefinição do papel do Estado e das exigências do setor produtivo para a garantia de competitividade, os governos neoliberais têm atribuído um novo valor à educação - assim como a todas as políticas sociais. Partindo da notória crise da escola pública e da decomposição do sistema educativo, o bloco no poder procura consolidar a sua ofensiva à educação pública e dar respostas à crise de acumulação no âmbito educacional.

Nesse sentido, a redefinição do *modelo de desenvolvimento do capital* sob a *hegemonia* neoliberal tem-se materializado na política educacional pelo seu caráter de adaptar a educação às necessidades do mercado, através de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais, no interior

da ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro, de acordo com os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Partindo do pressuposto de que a educação que o mercado necessita é proporcionada por uma escola que funcione por suas próprias condições, captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado, onde a qualidade total e a competitividade são a preocupação central, a doutrina teórico-política neoliberal tem como proposta central para a educação a intensificação da privatização da escola pública como política do Estado.

É Milton Friedman (1993) quem vai dar corpo teórico a esta ideologia, através de diversos artigos e mais especificamente através do livro "*Liberdade de Escolher*", onde há um capítulo em que faz um diagnóstico do problema educacional norte-americano e apresenta algumas propostas. Logo, os princípios apresentados por Friedman transformam-se em diretrizes para a política educacional neoliberal, mesmo sem que nunca tenha sido comprovada a sua validade, a sua eficácia.

Para Friedman, os sistemas educacionais estão doentes e precisam ser tratados. No tocante à escolarização, a doença tomou a forma de negar a numerosos pais o controle do tipo de aprendizagem dos filhos, seja indiretamente através da escolha e pagamento de anuidades às escolas onde estudam, seja diretamente através da atividade política local. De acordo com essa visão, a diferença não está entre escolarização e outras atividades, mas entre arranjos sob os quais o consumidor tem a liberdade para escolher e arranjos sob os quais o produtor é quem manda e o consumidor pouco pode dizer. Em matéria de escolarização, pais e filhos são os consumidores e o mestre e o administrador da escola são os produtores. A centralização na escolaridade, para Friedman, trouxe unidades maiores, redução da capacidade dos consumidores de escolher e aumento do poder dos produtores. Mestres, administradores e funcionários de sindicatos não diferem do restante da sociedade, reclama Friedman.

Um plano de cupons para a escolarização primária e secundária é a alternativa de Friedman para combater a centralização e a burocratização das instituições escolares e resgatar a tradição de se oferecer maiores condições de escolha para os pais. Uma maneira simples e eficaz de dar aos pais maior liberdade de escolher, enquanto, ao mesmo tempo, se retêm as atuais fontes de financiamento. Os pais poderiam, e deveriam, ter permissão para usar os cupons não só em escolas privadas mas também em escolas públicas. Isso daria aos pais maior oportunidade de escolher e, ao mesmo tempo, exigiria que as escolas públicas se financiassem, cobrando anuidades. As escolas públicas teriam, nesse caso, de concorrer entre si e com as escolas privadas.

Uma das vantagens do plano de cupons, para o autor, é que encorajaria uma transferência gradual para um maior financiamento por parte dos pais. O desejo dos pais de gastar mais em educação poderia facilmente assumir a forma de aumentar a quantia estabelecida no cupom.

Com relação ao ensino superior, Friedman argumenta que a faculdade vende educação e os estudantes compram-na. Da mesma forma que a maioria dos mercados privados, ambos os lados sentem forte incentivo de servir um ao outro. Se a faculdade não provê o tipo de ensino que os estudantes querem, eles vão procurá-lo em outro lugar. Os alunos querem obter o valor total pelo dinheiro que gastam. Para ele, é eminentemente desejável que todo jovem, homem ou mulher, qualquer que seja a renda, posição social, local de residência ou raça dos pais, tenha oportunidade de obter educação superior. Há forte justificativa para prover de empresários fundos suficientes para assegurar oportunidade a todas as pessoas, afirma o autor. Há forte justificativa para disseminar informações sobre a disponibilidade desses fundos e em insistir que os menos privilegiados aproveitem a oportunidade. Não há justificativa para subvencionar pessoas que obtêm educação superior às expensas dos que nada conseguem, argumenta Friedman. Na sua concepção, na medida em que mantêm instituições de educação superior, os governos devem cobrar aos estudantes anuidades correspondentes ao custo dos serviços educacionais, comparando a despesa individual com educação como um investimento numa empresa arriscada ou como o investimento numa empresa recém-formada. O método mais satisfatório de financiar essas empresas, para ele, é através de empréstimos em quantia fixa, mas através de investimento no capital social. No que diz respeito à educação, a contrapartida seria comprar uma ação nas perspectivas de ganhos do indivíduo, adiantar-lhe os fundos necessários para financiar o treinamento, com a condição de que ele concordasse em pagar ao investidor uma fração específica de seus futuros ganhos. Dessa maneira, o investidor poderia recuperar mais do que seu investimento inicial com indivíduos relativamente bem-sucedidos, o que o compensaria da incapacidade de fazê-lo com os malsucedidos.

Com essas propostas, Friedman procura solucionar o problema da escola da sociedade capitalista, transformando-a numa “escola de qualidade”, embora não mais pública e nem gratuita, acreditando que o papel crescente do governo no financiamento e administração da escolarização levou não só ao enorme desperdício do dinheiro dos contribuintes, mas também a um sistema educacional muito mais medíocre do que o que teria havido se a cooperação voluntária tivesse continuado a nele desempenhar papel de maior

vulto. Com esse pensamento, portanto, Friedman dá sentido à ideologia do *Estado Mínimo* no campo educacional.

Assim, a partir dos anos 70, quando a administração educacional se vê colocada frente a “novos” paradigmas de produtividade e qualidade, as idéias de Friedman ganham contemporaneidade e universalidade. Seus conceitos são relacionados ao processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador no processo de reestruturação produtiva. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade necessários para o momento de crise do capitalismo.

Tal argumentação se fundamenta na concepção de que, à primeira vista, a extensão do gasto em serviços sociais carrega um aumento considerável do trabalho improdutivo do ponto de vista do capital, isto é, de assalariados cuja existência social depende do excedente gerado pelos setores produtivos. Parte daí a visão de que a origem da inflação está no financiamento do gasto público excessivo, dirigido tanto à expansão dos serviços como ao desenvolvimento de custosas políticas de industrialização através do estímulo à demanda. E dessas premissas surgem as propostas de redução do gasto público e implementação de uma política monetária conservadora, austera para as demandas sociais. Trata-se aqui de uma estratégia de redefinir a utilização do fundo público conforme a análise de Francisco de Oliveira (1996).

É justamente nesse ponto que os interesses dos neoliberais vão convergir com os dos neoconservadores no campo educacional, constituindo-se assim o “bloco” político na superestrutura da sociedade, que chamo aqui de Nova Direita. Haja vista que a idéia do indivíduo isolado é um tema central e recorrente no neoliberalismo e no neoconservadorismo. Poderíamos dizer que este é mais um dos pontos de convergência entre as duas frações do “bloco no poder”, ou seja, as duas vertentes da Nova Direita tomam a consciência individual do sujeito como ponto de partida para os cálculos de rentabilidade da educação e demais políticas públicas.

De acordo com as duas frações de classe, o mercado se constitui num mecanismo de ordenação que, através de certos sinais, induz os homens a se adaptarem aos fatos que eles não conhecem, isto é, o caráter “teológico” do mercado tem como contrapartida um indivíduo isolado, que não pode receber ajuda de outros indivíduos nem do Estado, porque isso constituiria uma interferência. Nada parecido a uma justiça redistributiva pode ser aplicado; esta não tem lugar dentro do processo impessoal e abstrato com base no qual o mercado distribui bens e serviços, premia ou castiga. A redistribui-

ção de rendas, em última instância, seria antinatural, coercitiva e conduziria ao socialismo.

Contudo, emerge uma grande contradição da idéia do individualismo da Nova Direita. Numa sociedade de consumo as ideologias do individualismo chegam a se tornar muito caras e difíceis de serem resolvidas, porque os diferentes componentes ideológicos dos papéis sociais entram em conflito entre si, comprometendo a efetividade da *hegemonia* da classe dirigente, constituindo-se, portanto, em um obstáculo para a contínua acumulação do capital. Para justificar e manter seu domínio na atual conjuntura, a burguesia tem direcionado suas atividades práticas e teóricas no sentido de justificar outra racionalidade mais de acordo com a atual crise de acumulação do capital: a validade moral da competição, do esforço individual, da rentabilidade dos serviços. A coexistência de dois discursos diferentes no seio de uma mesma administração, na qual um apela para o *Estado Mínimo* e o outro busca reforçar a autoridade do Governo estabelecido, se deve ao fato de que ambas as correntes da Nova Direita - o neoliberalismo e o neoconservadorismo - estão convencidas da necessidade de restaurar a disciplina social a qualquer preço, para garantir as condições necessárias para a acumulação de lucros, não apenas num sentido econômico restrito, mas também reorganizando instituições fundamentais como a família e a escola, isto é, promover uma ampla redefinição das relações sociais de produção tanto no nível estrutural quanto no nível superestrutural (Finkel, 1990).

No que se refere à ação governamental no setor educacional, conforme podemos notar, a Nova Direita tem se preocupado mais em introduzir mudanças de ordem gerencial e estas, quase que exclusivamente, através da *gerência de qualidade total*. Nas suas propostas não se verificam iniciativas de alterações significativas na tecnologia empregada na escola, principalmente na escola pública, mas sim a implantação de estratégias de ordem gerencial voltadas para garantia de maior ação dos aparelhos privados de *hegemonia* no campo educacional. Além disso, está contido no bojo dessas propostas uma “nova” relação entre *Estado* e *sociedade civil* fundada numa concepção de participação popular do tipo do *desenvolvimento comunitário*, ou seja, a população planeja e toma suas próprias decisões com pequena participação financeira do Estado, sendo obrigada a captar financiamentos privados. Trata-se de um associativismo, uma parceria entre governo e *sociedade civil*, uma forma sofisticada de mutirão que se constitui numa estratégia sutil que os grupos dominantes têm para convidar a população trabalhadora a aderir aos planos de desenvolvimento sem aumentar sua participação na riqueza produzida.

Definitivamente, Mariano F. Enguita (1995:95) tem razão quando diz que a palavra “qualidade” se transformou numa palavra de ordem no mundo da educação. Todos os problemas parecem convergir para um único ponto: a questão da qualidade. Seria o que Gentili aponta como a utilização da categoria qualidade como critério de diferenciação:

"Pela perspectiva neoliberal, o discurso da qualidade deve substituir o já "ultrapassado" discurso da democratização. Por esse enfoque, os sistemas educacionais enfrentam muito menos um problema de expansão e muito mais um problema de eficiência, de eficácia e de produtividade. É necessário deixar de insistir na quantidade e começar a preocupar-se pela qualidade: não faltam professores, faltam melhores professores; não faltam escolas, faltam melhores escolas; não faltam recursos, falta gastar melhor os recursos que já possuímos etc." (Gentili, 1995:4)

Na perspectiva neoliberal o discurso da qualidade tem a propriedade de substituir o discurso da democratização. Por este enfoque, os sistemas educacionais não enfrentam mais um problema de expansão, mas um problema de eficiência. E, de acordo com essa perspectiva, para pensar em uma educação de qualidade deve-se pensar o próprio sistema escolar como se o mesmo fosse um mercado articulando as duas questões.

A partir dessa concepção é que os processos de avaliação institucional ganham maior importância na prática educativa. Assim como em qualquer mercado, os consumidores devem dispor de mecanismos que lhes permitam ter acesso às informações gerais sobre a qualidade das mercadorias disponíveis, permitindo-lhes estabelecer opiniões racionais e assim decidir “livremente”. É a partir dessas opiniões que se detectam as demandas de mercado e os sistemas produtivos procuram se flexibilizar para atendê-las. O sistema escolar, assim como qualquer sistema produtivo, deve dispor de mecanismos que lhes permitam ter acesso a informações gerais sobre a qualidade da mercadoria disponível - o ensino. É esta informação que vai permitir ao consumidor direto (pais e alunos) e indireto (empresários) estabelecer suas opiniões racionais e assim ter a “liberdade de escolher” entre as ofertas do sistema de ensino. A qualidade deixa de ser entendida como algo intrínseco ao processo de ensino/aprendizagem para se tornar uma relação mercadológica de adequação às demandas externas.

Assim, a qualidade se estabelece como critério de diferenciação: ao passo que permite que somente algumas escolas sejam recompensadas, somente algumas escolas se tornarão centros de excelência. De acordo com o projeto político da Nova Direita, é isto que vai mobilizar as outras escolas

para a promoção da qualidade do ensino, de forma autônoma (principalmente no aspecto financeiro), sem a ação direta do Estado. A “mão invisível do mercado educacional” se encarregará das transformações no sistema escolar como um todo, cabendo ao Estado se preocupar apenas com os centros de excelência para que continuem sendo o que são.

A introdução da *Gestão da Qualidade Total* nas escolas, nesse contexto, pode ser entendida como uma necessidade do capital controlar totalmente o processo de trabalho escolar, impondo dessa forma uma nova divisão do trabalho na educação. Essa metodologia administrativa apresenta-se como um instrumento capaz de operar mudanças significativas na concepção das relações de produção, na medida em que propaga, pedagogicamente, a idéia de que este modelo de gestão pressupõe a descentralização das decisões, o autocontrole dos trabalhadores em educação e a conseqüente desalienação do trabalho. No entanto, a *Gestão da Qualidade Total* não pressupõe a autogestão, mas sim o autogerenciamento, o autocontrole restrito ao processo de trabalho e, mesmo assim, com grandes limites (Fidalgo, 1996).

Todo esse estardalhaço em torno da qualidade do ensino é, antes de mais nada, um sintoma de uma profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica do *modelo de desenvolvimento do capital* e, no centro dessa reorganização, está o neoliberalismo e suas propostas para reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais. Essa reorganização constitui a resposta do capital, no campo educacional, às crises que colocaram limites ao *modelo de desenvolvimento taylorista/fordista*, implicando, portanto, numa redefinição da regulação da vida institucional, com repercussão direta na vida cultural, econômica, política, artística, etc., consolidando-se, assim, um novo tipo de subordinação real da classe trabalhadora.

1. O BRASIL NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITALISMO

Ao se tratar do caso brasileiro, assim como de outros países latino-americanos, é evidente que não se pode falar de esgotamento de um “velho” *regime de acumulação*, de esgotamento do velho paradigma taylorista/fordista ou de redefinição de modelo de desenvolvimento sem fazer algumas ponderações. Tal dificuldade se justifica pelo simples fato do *modelo de desenvolvimento taylorista/fordista* não ter se concretizado em países do chamado terceiro mundo exatamente da mesma forma que nos países desenvolvidos, o que não significa que tal modelo de desenvolvimento não tenha

se consolidado também em países subdesenvolvidos. Se negligenciarmos tal ponderação certamente incorreremos numa compreensão tortuosa da experiência brasileira no processo de divisão internacional do trabalho. Não obstante, diante de tantas transformações vivenciadas na forma de subordinação real da classe trabalhadora ao capital em países como o Brasil, parece ser impossível negar o processo de redefinição do *modelo de desenvolvimento do capital* e suas determinações para os países do chamado Terceiro Mundo. Não resta dúvida de que uma análise da especificidade da realidade brasileira frente às recentes transformações decorrentes da redefinição no *modelo de desenvolvimento capitalista* deve considerar inúmeras variáveis que boa parte da bibliografia da área tem negligenciado.

De fato, a industrialização brasileira teve início nos anos 30, período situado entre duas grandes guerras, marcado por um golpe de Estado, implantação da ditadura varguista e grande efervescência política. Mas é somente em 1950 que uma política de desenvolvimento da indústria nacional foi efetivamente implementada por um processo que se convencionou chamar de *Modelo de Substituição de Importações*. Tal processo tinha como base a maciça importação de tecnologia aliada à proteção do mercado nacional, através do aumento das tarifas sobre as importações. Se por um lado essa política de desenvolvimento gerou a efetiva industrialização do país, por outro, ela resultou na fragilização de uma política de investimento em ciência e tecnologia.

Observemos que no Brasil, nas últimas décadas, investe-se menos de 1% do PIB ao ano em C&T, sendo que as empresas do setor produtivo participam com menos de 10% desse investimento. Comparando-se aos países desenvolvidos, onde o esforço nacional em C&T situa-se entre 2 e 3% do PIB, com participação da iniciativa privada na faixa de 40 a 50% dos investimentos, poderíamos dizer que a política nacional de C&T tem sido, no mínimo, singela.

Assim, embora o sucesso da industrialização que se deu a partir dos anos 30 - especialmente no pós-guerra - tenha sido norteado pela ideologia dos processos e técnicas produtivas derivadas do taylorismo/fordismo, e isto tenha permitido alcançar um nível razoável de competitividade internacional em alguns setores, não existe consenso em torno da idéia de esgotamento do *regime de acumulação rígida do capital* para países como o Brasil ou, pelo menos, essa idéia não se apresenta muito evidente. Tem predominado a idéia de que as transformações ocorridas no mundo da produção dos países “*ocidentalizados*”, através da inserção de novas tecnologias e da flexibilização dos processos de trabalho, no Brasil, estão restritas a um pequeno número de

empresas ligadas ao capital internacional, enquanto a grande maioria permanece de acordo com os padrões do *Regime de Acumulação Rígida do Capital* (Ferretti, 1994; Andrade, 1995).

Fruto do trabalho de quase uma centena de intelectuais, o livro "*Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*" (Coutinho & Ferraz, 1994) tem se constituído no estudo científico mais completo sobre a situação da indústria brasileira na atualidade. Concebido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e contratado pela FINEP, este estudo parte de uma concepção de *competitividade da ótica do capital*. Analisa fatores formadores da competitividade e apresenta propostas para ações do governo, das empresas, dos trabalhadores e da sociedade, segundo uma ideologia de pacto social entre capital/trabalho/Estado, já que os considera "atores sociais relevantes para a competitividade". Preocupando-se basicamente em formular medidas governamentais no sentido de tornar a política de competição - típica do *modelo de desenvolvimento taylorista/fordista* - em política de competitividade, o estudo faz as seguintes proposições:

"A reestruturação produtiva depende fortemente da incorporação contínua dos conhecimentos em produtos e processo. Rompe a barreira da estagnação. É impensável a modernização da indústria se não forem ampliadas as bases geradoras do conhecimento. Investimentos em ciência e tecnologia são caminhos seguros para a capacidade de reestruturação. O Brasil necessita recompor seus investimentos em C&T de modo a alcançar níveis compatíveis com aqueles feitos pelos países desenvolvidos e os "Tigres Asiáticos". Os conhecimentos e a tecnologia se tornam cada vez mais restritos e de difícil acesso. As empresas devem aumentar sua presença como geradoras de conhecimento e sua aplicação. É necessário ultrapassar a barreira de 1% do PIB em investimentos em C&T e estabelecer a meta de 2% na virada do século. Novos instrumentos precisam ser agregados aos incentivos fiscais para promover maior participação das empresas." (Coutinho & Ferraz, 1994:12)

Tais medidas implicam em redefinir o papel das empresas privadas na divisão do trabalho educacional na sociedade, de modo que os sujeitos políticos coletivos do empresariado nacional, principalmente a partir dos anos 90, passem a assumir para si, em parceria com o Estado em sentido estrito, a definição do conteúdo e das estratégias educacionais. A educação torna-se, assim, o foco da nova política industrial orientada para a competitividade - de acordo com as exigências do "novo" *modelo de desenvolvimento*

em gestação - através da valorização dos recursos humanos (Coutinho & Ferraz, 1994:13).

Reconhecendo, portanto, o baixo investimento em P&D como problema fundamental da indústria brasileira nos anos 90, o estudo conclui que, embora o *Modelo de Substituição de Importações* no Brasil tenha apresentado os mais elevados índices de mudanças estruturais no período de 1965-1980, perdendo apenas para Singapura e Coréia do Sul, ele impôs à nossa indústria uma situação de incapacidade de desenvolver novos processos e produtos e de deficiência na integração com o mercado internacional (Coutinho & Ferraz, 1994:30-31).

Ideologias à parte, não há dúvida de que o diagnóstico do “*Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*” é uma grande contribuição para a compreensão da organização das forças produtivas e do modelo de subordinação real da classe trabalhadora nos anos 90.

Com relação à capacidade da indústria brasileira inserir novas tecnologias no processo de produção ou implementar novos modelos de organização e gerenciamento dos processos de trabalho, as perspectivas caminham na mesma direção. A partir da consideração dos resultados de inúmeras pesquisas empíricas realizadas nas indústrias brasileiras, Salerno (1994:56) conclui que tem ocorrido uma difusão relativamente baixa de equipamentos e sistemas de base microeletrônica na indústria brasileira, ao lado de uma difusão muito mais significativa de mudanças organizacionais. Tal fato se deve, inclusive, a outro elemento determinante da organização das forças produtivas no Brasil, mesmo de forma indireta, que trata da herança cultural colonialista e escravocrata de nossa classe empresarial, onde o capitalismo industrial monopolista fincou suas bases.

Partindo do princípio de que o “modelo japonês” não consiste apenas numa soma de métodos e técnicas, mas antes numa forma de organização da produção que se assenta num conjunto de relações de trabalho onde há participação coletiva na inovação, na resolução de problemas, na gestão da produção e onde o processo produtivo é baseado no trabalho em grupo, alguns autores chamam a atenção para a impropriedade de se caracterizar as tendências atuais de organização do trabalho no Brasil como se elas pudessem estar significando a introdução do “modelo japonês” no País, tendo em vista as características diferentes que tendem a predominar nas relações de trabalho, marcadas pela dificuldade do patronato em adotar seja o trabalho em grupo, seja uma participação mais efetiva dos trabalhadores na gestão da produção. Assim, a difusão de métodos organizacionais baseados no “mode-

lo japonês” estão assumindo no Brasil características de um modelo que deixa de ser japonês para tornar-se nissei. (Leite, 1994:44).

Diante desses limites impostos pelas condições objetivas - ausência de uma política de C&T e falta de investimento empresarial em P&D - e subjetivas - herança cultural colonialista e escravocrata - da industrialização no Brasil, são evidentes as dificuldades do bloco no poder para implementar a redefinição do *Regime de Acumulação Rígida do Capital* em nosso país, pelo menos nos mesmos moldes que nos países “ocidentalizados”, de maneira que faz sentido pensar numa versão subdesenvolvida desse “novo” *modelo de desenvolvimento do capital* em nosso País, ou seja, faz sentido falar de uma integração subordinada do Brasil à divisão internacional do trabalho.

Nesse sentido, podemos concluir que esse conjunto de características presentes na política de desenvolvimento industrial e nas formas de organização do trabalho e de gestão da mão-de-obra, associados à tradicional resistência do patronato brasileiro em negociar as questões relacionadas à organização e às condições de trabalho, foi consolidando um certo consenso de que o País está caminhando em direção de um modelo bastante conservador de modernização, tendendo a combinar:

“inovação tecnológica com práticas extremamente conservadoras de gestão da mão-de-obra que, por sua vez, dificultam a adoção de formas de organização do trabalho baseadas numa participação mais efetiva dos trabalhadores nas decisões relativas ao processo produtivo” (Neves, 1997:47).

No Brasil, portanto, a ação da burguesia no sentido de redefinir as relações sociais de produção para garantir a subordinação formal da classe trabalhadora ao “novo” *regime de acumulação de capital* é, sem sombra de dúvidas, permeada de variáveis que a diferenciam daquelas dos países desenvolvidos.

Contudo, a partir dos anos 70, as empresas de grande porte já se preocupavam com a questão tecnológica e sócio-cultural, com o intuito de diminuir o trabalho vivo no processo de produção através da automação e flexibilização do trabalho. Influenciados por uma nova cultura empresarial que buscava garantir maior produtividade e qualidade dos produtos, esse comportamento é verificado principalmente em algumas multinacionais instaladas no País. No entanto, até os dias de hoje, essa ainda não é uma preocupação do conjunto empresarial brasileiro.

Porém, a partir de meados dos anos 80, por influência do mercado internacional, a indústria no Brasil se vê frente à exigência de se desenvolver, a fim de atender os padrões internacionais, apontando para uma preocupação com a inserção da automação microeletrônica e de uma nova cultura organizacional. Essas mudanças atingem um número considerável de empresas - embora quantitativamente minoritário - que passam a buscar um novo mercado através de inovações organizacionais, investindo em equipamentos que lhe dêem suporte de competitividade. Para isso, foi preciso repensar a qualificação dos trabalhadores, proporcionando um programa de treinamento da força de trabalho, envolvendo os trabalhadores numa nova forma de produção.

Mas, esse interesse do empresariado nacional se depara com uma conjuntura adversa daquela que durante anos determinou a relação capital/trabalho no País, haja vista que a discussão acerca das novas relações de trabalho não tem sido privilégio de nossas elites. Nosso movimento sindical renasceu e incorporou novas qualidades que o credenciam para disputar nesse campo, defendendo um projeto alternativo de sociedade na *ótica do trabalho*. Embora a crise do mundo do trabalho em nível mundial tenha repercutido duramente no desenvolvimento dos movimentos populares do Brasil, os avanços no processo de socialização da política têm aberto novas possibilidades, mediante a redefinição da relação entre *Estado e sociedade civil*.

Portanto, com o fim do regime militar no Brasil, a composição da Nova República, a eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte e com o avanço dos movimentos sociais urbanos, o empresariado nacional se viu obrigado a repensar sua ação política em defesa de seus interesses devido ao acirramento das contradições sociais que modificaram a configuração da disputa capital/trabalho no âmbito do Estado. Essa nova configuração sócio-política brasileira, ao mesmo tempo que vem radicalizando os limites do nosso Estado para a convivência democrática e a manutenção da ordem capitalista de maneira conciliadora, também vem abrindo novas possibilidades de ação da classe trabalhadora organizada na formulação de propostas alternativas à *ótica do capital*.

Todavia, o avanço da democracia no Brasil tem se dado de forma articulada com o avanço da hegemonia neoliberal. Embora a organização e luta da classe trabalhadora no Brasil tenha avançado consideravelmente no decorrer dos anos 80, tal avanço não foi o suficiente para a construção de uma nova *hegemonia*, alternativa à *ótica do capital*. Assim como vários países da América Latina, a partir do final da década de 80, vem se apresentando no Brasil um quadro econômico e social similar. Governos da Argentina,

México, Brasil e Venezuela, investiram muito nos planos neoliberais, com a mesma retórica da privatização das estatais, sucateamento dos serviços públicos, âncora cambial, arrocho salarial com reorganização do sistema produtivo... Para manter suas contas em dia, todos esses países recorreram à entrada de capital especulativo que é, em última instância, a principal fonte de dólares desses governos. Para atrair capitais, esses países mantiveram as taxas de juros elevadas, seguindo a linha mestra de todos os planos econômicos dos governos neoliberais norte-americano e da Europa Ocidental para os países do Terceiro Mundo, ditados pelo FMI e Banco Mundial. Todos esses países vêm colhendo o mesmo resultado: crise econômica e social de grandes proporções. No México e na Argentina, onde a crise está mais avançada, o sistema bancário entrou parcialmente em colapso, o que gerou uma onda de falências e quebraadeira que desembocou na demissão de milhares de trabalhadores, aprofundando a taxa de desemprego.

No Brasil, especificamente, as perspectivas não são muito diferentes. A derrota da greve dos petroleiros em 1995 foi um marco para a política neoliberal de ataque direto ao movimento dos trabalhadores implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seguindo os ensinamentos de Margareth Thatcher, a “Dama de Ferro”. Essa política tem sido implacável no ataque ao movimento sindical para garantir o êxito de seus planos. Através de medida provisória, o governo acabou com a correção dos salários pela inflação, mas manteve os indexadores para os preços e contratos. Além do arrocho salarial, o país vive o aumento da taxa de desemprego e da recessão. Depois de ter entregue muito do patrimônio público aos empresários na primeira fase de reformas políticas e econômicas, o governo vem tentando acabar com direitos e conquistas históricas dos trabalhadores, hoje asseguradas pela constituição, tais como férias, o décimo terceiro salário, a licença maternidade, o FGTS, a aposentadoria por tempo de serviço, o direito de greve e a estabilidade dos servidores públicos. Conforme vem demonstrando, o governo brasileiro está predisposto não só a dismantelar as entidades sindicais, como alterar o seu sentido histórico na luta de classes. E, recentemente, com o seu empenho na reforma da previdência e do Estado, tem mostrado que suas intenções não param no fim da aposentadoria por tempo de serviço e da estabilidade dos servidores públicos, mas pretende privatizar todos os serviços prestados à população pelo Estado: educação, saúde, telecomunicações, saneamento, etc. Por outro lado, esse mesmo governo negligente com as questões sociais utiliza o fundo público para sanear as dívidas do setor bancário, comprando suas moedas podres ou simplesmente repassando o dinheiro público para socorrê-los. O plano real, assim, a exemplo dos planos

econômicos do México e da Argentina, tem-se traduzido em uma expressão concreta da versão subdesenvolvida da redefinição do *modelo de desenvolvimento do capital*, sob a hegemonia do receituário neoliberal.

Se por um lado essa versão da redefinição do *modelo de desenvolvimento do capital* no Brasil interrompeu o longo processo de hiperinflação e resgatou a moeda nacional, traduzindo-se, assim, até o momento presente, em um sucesso enquanto política de estabilização monetária, por outro lado, o custo social dessa “estabilização” tem-se traduzido em aumento do desemprego, perda salarial e aumento da exclusão social.

A queda do crescimento do PIB de 6% em 94 para 2,9% em 96 é uma evidência de que o receituário neoliberal para a organização das forças produtivas no Brasil tem contabilizado um crescimento medíocre e instável, limitado pelos desequilíbrios nas contas externas e nas finanças públicas, decorrentes da política de sobrevalorização da moeda nacional frente ao dólar e de juros exorbitantes sustentados pelo Banco Central. Outra evidência seria a queda dos investimentos justamente no período de consolidação do projeto neoliberal no Brasil – as taxas oscilaram entre 14,7 e 16,6% do PIB no período de 1990 a 1996 –, quando se contabilizam taxas inferiores às que nos anos 80, considerada a década perdida.

A substituição da produção nacional por importados, respaldada no argumento de promoção da competitividade da indústria nacional, tem provocado uma verdadeira desarticulação da cadeia produtiva de importantes setores da indústria nacional. Enquanto a indústria em geral cresceu apenas 2,7% de 94 a 96, os setores de bens de consumo duráveis cresceram 26% e a indústria de bens de capital teve uma queda de mais de 14%, demonstrando considerável desequilíbrio entre estes setores. Além disso, o elevado crescimento da produção dos bens de consumo duráveis não foi acompanhado pelo fortalecimento da cadeia produtiva desses setores, como ocorreu nos principais países emergentes da Ásia. Ao contrário, na montagem do produto acabado, é crescente a utilização de partes, peças e componentes importados, resultando na desindustrialização progressiva de vários setores do parque produtivo nacional. O conteúdo importado nesses setores saltou de cerca de 11% para 16,5%, em média, enquanto alguns setores já alcançaram mais 65%. Essa substituição da produção local por importados tem caracterizado o viés anti-exportador do projeto neoliberal para os países em desenvolvimento. Só em 1993 as importações deram um salto de 111,5%, enquanto as exportações cresceram apenas 23,8%, promovendo, assim, efeitos perversos sobre a estrutura produtiva de diversos setores e sobre o nível de emprego,

tais como fechamento de empresas, eliminação definitiva de postos de trabalho e em enormes problemas para a balança comercial.

Em função de tais mudanças na organização das forças produtivas no Brasil, a classe trabalhadora sofreu uma perda salarial de 9,4% só no período de 1994 a 1997, de modo que a única explicação para o aumento na venda de bens de consumo duráveis no mesmo período é a expansão do crédito ao consumidor, resultando no elevado endividamento dos consumidores, submetidos à taxas de juros superiores a 70% ao ano!

Outro efeito das mudanças na organização das forças produtivas segundo o receituário neoliberal, e talvez o mais perverso, é o aumento do desemprego, somado à elevação do tempo de procura por trabalho - o que reflete as condições mais difíceis que os trabalhadores encontram para se reinserir no mercado de trabalho, seja por motivos mais diretamente relacionados às novas exigências profissionais ou mesmo em razão das dificuldades impostas pelo mercado de trabalho devido à política econômica neoliberal.

Em decorrência das dificuldades apresentadas pelo mercado de trabalho, tem crescido a informalidade e a precarização do emprego nos anos 90. Só no período de 1994 a 1997 foram eliminados cerca de 733 mil empregos formais em todo o país, sem que se tenha notícia de nenhuma medida efetiva por parte do governo no sentido de compensar tais perdas através de uma política de geração de empregos. Ao contrário disso, o Estado tem se eximido cada vez mais da função reguladora do mercado de trabalho, relegando tal tarefa à dinâmica do livre mercado, o qual busca a competitividade a qualquer custo e, através do monopólio do conhecimento científico e tecnológico, tem conseguido operar com poucos trabalhadores, respondendo às instabilidades conjunturais da demanda, ora com eventuais acréscimos na produção com o abuso de jornadas extraordinárias de trabalho e submetendo os trabalhadores a riscos cada vez maiores de doenças profissionais e acidentes de trabalho, ora com diminuição na produção com férias coletivas, com redução de jornada de trabalho com banco de horas, com férias coletivas ou mesmo demissões em massa. Ultimamente, no Brasil, o contrato temporário de trabalho tem se constituído na alternativa mais eficiente do mercado de trabalho para responder às novas necessidades da organização flexível da produção.

Os resultados financeiros desse modelo de organização das forças produtivas no Brasil têm-se traduzido no elevado endividamento público e no crescimento da dívida externa. No período de 1993 a 1997, a dívida externa saltou de US\$ 146 bilhões para US\$ 176 bilhões. Outro resultado é o aumento da dívida pública da União, dos Estados e dos Municípios, que so-

mava cerca de R\$ 111 bilhões em 1994 e cresceu para mais de R\$ 257 bilhões em 1996. Como forma de solucionar o problema, o governo tem responsabilizado o funcionalismo público e a sociedade pelo desequilíbrio nas contas do Estado ou, então, tem procurado limitar as aposentadorias através da reforma da previdência e acabar com os frágeis dispositivos legais de estabilidade do emprego. Do mesmo modo, as empresas estatais têm sido vendidas, com o objetivo de conter a expansão continuada da dívida pública. Porém, desde de 1994, a venda de empresas estatais somou pouco mais de US\$ 9,1 bilhões, enquanto que a dívida pública cresceu em R\$ 157 bilhões.

No que diz respeito aos gastos nas áreas sociais, o governo tem reduzido a participação direta em todas as áreas, principalmente na educação (de 6,6% do orçamento em 1994 para 6,3% em 1995 e para 5,4% em 1996) - note-se que, ironicamente, o governo FHC elegeu o ano de 1996 como o ano da educação. Some-se a isso o descaso do governo para com a questão da reforma agrária e a impunidade nos conflitos do campo.

2. A REDEFINIÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

A ofensiva neoliberal na política educacional brasileira tem se apoiado, basicamente, em três teses; são elas: a da necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade para nortear a gestão das políticas educacionais; a de que o Brasil não gasta pouco em políticas sociais, ele gasta mal; e, a de que o problema educacional do Brasil não é a universalização do ensino, mas a produtividade do trabalho escolar.

A primeira, encabeçada por Guiomar Namó de Mello (1993), parte da consideração de que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa, constituem-se matérias-primas vitais para o desenvolvimento e a modernidade; o deslocamento das prioridades de investimento em infra-estrutura e equipamentos para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população, conforme tem acontecido nos países industrializados mais adiantados, faz com que a educação escolar adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social. Então, esta tese afirma que, hoje, não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e para o trabalho. Como condição básica para evitar a ação de novos elementos de sele-

tividade e desigualdade social, essa tese defende a incorporação dos avanços tecnológicos pelo conjunto da sociedade, de modo a utilizá-los para melhorar a qualidade de vida. Além disso, a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, constituem novos desafios educacionais. Torna-se mais importante dominar em profundidade as informações básicas e as formas de acesso à informação, desenvolvendo a capacidade de reunir aquelas que são relevantes, em contraposição ao acúmulo de informações segmentadas e superficiais.

A natureza perversa dessa tese reside no fato de ela avaliar que as grandes estruturas partidárias estão mergulhadas numa crise combinada com a diversidade trazida pelas tecnologias de comunicação e informação, de modo que está emergindo uma nova forma de organização dos movimentos sociais, que tendem a ser mais diversificados e delimitados quanto a seus objetivos. Assim, de acordo com essa tese, as motivações da organização dos movimentos sociais partem, freqüentemente, do nível local e estão diretamente associados à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição, o que implica numa visão imediatista e pragmática do movimento social. Nessa ótica, o pluralismo social e político exige o domínio de conhecimentos e a capacidade de fazer escolhas. Ao mesmo tempo, a participação social e cultural tende a tornar-se também diversificada e qualificada, bem como fragmentada. Assim, de uma perspectiva diferente daquela do grande empresariado, surgem idéias convergentes sobre a redescoberta da importância da escola e do conhecimento. Espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses - embora interesses locais e imediatos (Mello, 1993:31-32).

A qualificação para o consumo, fundamentada mais na austeridade que na ostentação e associada ao aumento da produtividade e da competitividade, seria, de acordo com essa tese, uma contribuição da educação para superar as desigualdades sociais que, isoladamente, os sistemas educacionais podem até acentuar (Mello, 1993:34-35). Convergindo com as proposições de Milton Friedman, essa tese vai defender que o tipo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se quer formar nas novas gerações, levando em conta as necessidades individuais, as demandas do processo produtivo e as exigências do exercício de uma cidadania plena, é uma questão que não pode ficar restrita aos educadores, mas deve refletir algum grau de consenso da sociedade sobre quais são as demandas a serem feitas à escola e como

aferir seu atendimento. Daí a estratégia de estabelecer um conceito de *Necessidades Básicas de Aprendizagem* para articular as políticas educacionais do Governo (Mello, 1993:35-36).

A segunda tese, encabeçada por Cláudio de Moura Castro (1994), parte do argumento de que o Brasil gasta mais de 10% da renda nacional em áreas sociais como educação, saúde, nutrição, etc., o que, em termos internacionais, é um esforço respeitável. O grande problema da educação no Brasil, portanto, não é gastar pouco, mas gastar mal. Embora o desvirtuamento dos gastos sociais no Brasil não tenha ocorrido por acaso ou por ignorância, mas, pelo contrário, ocorreu devido a um alinhamento de forças políticas e de interesses que continuam vivos, entende-se que para pensar estratégias de mudança é preciso, portanto, compreender a disputa das forças no campo das políticas sociais.

A terceira tese, encabeçada por Sérgio da Costa Ribeiro (1990; 1994), que de certo modo converge para a tese anterior, afirma que o acesso à escola no Brasil está praticamente universalizado, pois 95% das crianças entram na escola e dos 5% restantes, 2 ou 3% são excepcionais que não tem condições de freqüentá-la, os 3 ou 2 % restantes vivem em sua grande maioria no Nordeste rural pobre. O problema da educação no Brasil consiste, portanto, nas altas taxas de evasão e repetência. A partir desta constatação, esta tese aponta para os seguintes encaminhamentos:

*"O caminho parece ser a criação de uma cultura avaliativa no sistema educacional, de forma a **promover uma competição sadia entre as escolas**, enfrentar com coragem e determinação o corporativismo malsão que domina os profissionais da educação e os empresários do ensino privado. Esta não é uma tarefa fácil nem rápida, é um projeto para a próxima geração, não para a próxima eleição. Nesta luta, não podemos nos dar ao luxo de desprezar qualquer aliado. O "lobby" dos empresários, que precisam de competitividade, tem que ser exercido sobre todos os atores do processo, desde o governo central até os prefeitos dos menores e mais pobres municípios, dos grandes empresários do ensino à pequena sala de aula de fundo de quintal das favelas. [...] é preciso avaliar tudo, de todas as formas imagináveis, discutir os resultados, divulgar seus indicadores, promover o debate com toda a sociedade utilizando todos os meios de comunicação possíveis." (Ribeiro, 1994:28-29, grifo nosso)*

Nos anos 90 estas teses vão nortear a ofensiva neoliberal no campo educacional, ainda que de forma embrionária, através do "*Plano Decenal de Educação para Todos*", em um primeiro momento, ainda no Governo Ita-

mar, e mais tarde, na fase de consolidação do neoliberalismo no Brasil, já no Governo FHC, através da Emenda Constitucional Nº 14 (em setembro de 1996), da manobra parlamentar para aprovar o Substitutivo Darcy Ribeiro (Lei 9394/96), da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) através da Lei 9424/96 e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além de vários decretos, dentre eles o Decreto Nº 2207/97, que normatiza a rede de ensino superior, e o Decreto Nº 2208/97, que normatiza a educação profissional.

Se bem que, embora tenha sido “esquecido” pelo Governo FHC, o *Plano Decenal* teve o mérito de mobilizar tanto os setores da *ótica do capital* quanto os da *ótica do trabalho* em torno do debate educacional travado no âmbito da *aparelhagem estatal* sob uma áurea de democracia e de pluralidade, inaugurando, no campo educacional, uma estratégia sutil de conformação das classes subalternas e de manutenção da hegemonia da classe dominante através de uma espécie de deturpação da participação popular na elaboração de políticas educacionais. Dessa forma, buscou-se promover o consentimento entre os organismos de representação dos interesses democráticos e populares. Lamentavelmente, inúmeras organizações da *sociedade civil* do campo democrático e popular embarcaram nesse engodo, dentre elas a CUT, a CNTE e a ANFOPE, que subscrevem o documento final ao lado da Fundação Bradesco, da VARIG, do SENAC, do SENAI, do SESI e do IEL - estes últimos representando o empresariado nacional organizados na CNI e na FIESP.

Outro mérito do processo de elaboração do *Plano Decenal* foi o de demonstrar para os setores mais otimistas e/ou voluntariosos do movimento sindical brasileiro que empresários do país inteiro estão fortemente articulados para uma intervenção mais incisiva na gestão das políticas educacionais, agora com mais disponibilidade para encaminhar suas propostas priorizando a obtenção do consenso em vez da coação. Para isso o empresariado hoje não abre mão dos fóruns ampliados de discussão, embora isso não signifique a ampliação dos espaços do poder decisório. Considerando que os empresários nunca estiveram verdadeiramente distantes do debate educacional, essa aproximação atual tem se dado de forma distinta das anteriores, pois a relação atual da classe empresarial com a questão educacional e da qualificação manifesta-se por um revisitar e “rejuvenescer” da Teoria do Capital Humano, com um rosto mais social, na busca de uma maior compreensão do processo de recomposição da economia mundial (Frigotto, 1992:41).

Já no Governo FHC, superada a mobilização em torno da construção do *Plano Decenal*, as estratégias do Bloco no Poder são redirecionadas para atender às demandas industriais por maior qualificação e para consolidar a conformação ético-política da classe trabalhadora, mais condizente com as exigências do avanço da base científica e tecnológica do trabalho e da vida urbano-industrial dos anos 90 - típicas do *modelo de desenvolvimento flexível do capital*.

Nesse sentido, a ação do Bloco no Poder no campo educacional, pelo menos até o momento presente, tem-se limitado à implementação das reformas constitucionais necessárias ao desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil, no qual a educação assume o caráter de requisito essencial para o desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas necessárias para uma maior inserção de ciência e de tecnologia nos processos produtivos e na sociabilidade brasileira, com vistas ao aumento da produtividade e da qualidade do trabalho, o que significa maior competitividade do capital nacional no mercado globalizado.

Através da Emenda Constitucional Nº 14, de 12/09/96, o Governo FHC conseguiu o que o Governo Collor e o Governo Itamar não conseguiram: dar prioridade ao ensino fundamental na aplicação das verbas destinadas à educação (18% da arrecadação), abrindo o terreno para a ação da iniciativa privada nos outros níveis da educação nacional. Além disso, através dessa Emenda, o Governo FHC consegue restringir o direito dos jovens e adultos e dos alunos do ensino médio à “obrigatoriedade” conquistada na Constituição de 1988, ao dar outro entendimento ao que vem a ser “ensino obrigatório”. Pelo novo texto, “obrigatório” não é mais o que o Estado é obrigado a oferecer, mas o que o aluno é obrigado a frequentar. Assim, por meio de dispositivos legais, colocou-se uma “camisa de força” nos fundos estatais, limitando sua abrangência aos alunos de 1ª a 8ª série, abrindo o caminho legal para o FUNDEF (Monlevade & Ferreira, 1997:20-21).

Fruto de uma inescrupulosa manobra parlamentar, a nova LDB faz parte de um conjunto de medidas tomadas pelo Bloco no Poder para consolidar o projeto neoliberal para a educação brasileira. Só que, além da nova LDB, o Bloco no Poder aprova também a Lei 9424, de 24/12/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que, de certa forma, vem consolidar os dispositivos legais para a minimização das responsabilidades do Estado para com a *educação básica* como um todo. Aquilo que não ficou regulamentado até o ano de 1996 pelas leis que regulamentam a educação no Brasil, o Bloco no Poder vem regulamentando através de decretos, como é o caso do Decreto

2207, de 15/04/97, que normatiza a rede de ensino superior, e o Decreto 2208, de 17/04/97, que normatiza a educação profissional.

O conjunto de transformações por que vêm passando as práticas e as formulações teórico-ideológicas no campo das políticas sociais e da educação em particular nos permite observar que a burguesia nacional vem apresentando maior desenvoltura na incorporação das massas ao seu projeto de sociedade, obtida através de sua ação em busca do consenso tanto no âmbito dos aparelhos privados de hegemonia quanto no âmbito da aparelhagem estatal. Além disso a burguesia nacional tem-se mostrado mais atenta às necessidades impostas, pela reestruturação produtiva e pela globalização da economia, a um país ameaçado pela baixa produtividade e qualidade do trabalho, antecipando-se, na maioria das vezes, na proposição de alternativas para a inserção do País no mercado globalizado. Isso tem contribuído para que o Bloco no Poder tenha uma agenda clara e bem definida para o encaminhamento da política educacional no País, condição básica para a realização de seus interesses.

Em suma, o projeto de sociedade da *ótica do capital* nos anos 90 atribui à educação da classe trabalhadora no Brasil o papel de formação e qualificação da força de trabalho com base em um patamar mais avançado de uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia no trabalho e na vida urbano-industrial, com vistas a garantia de maior produtividade e qualidade da indústria nacional como diferencial de competitividade no mercado globalizado. Para isso, explicita os vínculos da educação com o mundo do trabalho dentro dos limites impostos pelo atual patamar de desenvolvimento do capital. Assim, embora a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90 não esteja voltada para a garantia da qualidade de vida, não se pode negar que ela tem aberto, contraditoriamente, novas possibilidades para a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pressupõe a universalização da *Educação Básica*, diminuição da dicotomia entre teoria e prática, trabalho e educação, ciência e vida, bem como pressupõe maior socialização da política obtida pela redefinição da ação do bloco no poder em busca do consenso nas massas em torno de seu projeto de sociedade como forma de manutenção da *hegemonia*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIETA, M. *Régulation et Crise du Capitalisme*. Paris: Calmann-Lévy, 1976.

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O Processo de Trabalho Capitalista. In: SILVA, T. T. *Trabalho, Educação e Política Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, pp. 15-43.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação Brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- COUTINHO, Luciano & FERRAZ, João Carlos (Coords.). *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*. Campinas: Papirus; Editora da UNICAMP, 1994.
- ENGUITA, M. F. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: GENTILI, Pablo. & SILVA, Tomaz T. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 93-110.
- FIDALGO, F. S. & MACHADO, L. R. S. (Orgs.). *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- FINKEL, Sara M. Crise de Acumulação e Resposta Educacional da Nova Direita. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 3-18, 1990.
- FRIEDMAN, Milton & Rose. *Liberdade de Escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995a.
- _____. Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.
- _____. As Mudanças Tecnológicas e Educação da Classe Trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S.; NEVES, M. A.; FRIGOTTO, G. et alii. *COLETÂNEA CBE: Trabalho e Educação*. Campinas: Papirus; CEDES; São Paulo: ANDE: ANPEd, 1992, p. 45-52.
- GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz T. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

- GENTILI, Pablo. Qualidade Total na Educação. *MUNDO JOVEM*, Rio de Janeiro, Julho/95.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LEITE, M. P. Modernização Tecnológica e Relações de Trabalho. In: FERRETTI, C. J. et alii (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-35.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Social Democracia e Educação*. (3ª Edição) São Paulo: Cortez, 1993.
- MONLEVADE, João & FERREIRA, Eduardo B. *O FUNDEF e Seus Pecados Capitais*. Ceilândia, DF: Idéia, 1997.
- MONLEVADE, João. *Educação Pública no Brasil: contos & descontos*. Ceilândia, DF: Idéia, 1997.
- MORAES NETO, B. *Marx, Taylor e Ford: as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- NEVES, Lúcia M^a Wanderley (Coord.). *Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.
- _____. *Brasil Ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- _____. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Quatro Teses para o Plano Nacional de Educação*. Belo Horizonte: II Encontro Nacional de Educação – II CONED, 1997.
- OLIVEIRA, Francisco de. O Surgimento do Anti-valor. *Novos Estudos – CEBRAP*, Rio de Janeiro, N^o 22, pp. 8-28, 1988.
- PLANO Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC, 1993.
- RIBEIRO, Sérgio da Costa. A mentira da evasão. *Veja*, Rio de Janeiro, p. 7-9, 28 de julho de 1993.
- _____. A Pedagogia da Repetência. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 19(97): 13-20, nov./dez., 1990.

- RIBEIRO, Sérgio da Costa. A Escola Brasileira do Professor Raimundo. In: SOARES, Magda; KRAMER, Sônia; LÜDKE, Menga. et alii. *Escola Básica*. Campinas: Papirus, 1994.
- SADER, E. & GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1995, pp.9-23.
- SOUZA, José dos Santos. *Concepções e Propostas do Movimento Sindical Brasileiro para a Educação da Classe Trabalhadora*. Niterói: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.
- VALLA, Víctor Vincent. Nova Ordem Mundial e Condições de Vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular. *Educação & Realidade*, Rio de Janeiro, s/r, 19(2): pp. 19-34, Jul./Dez., 1994.
- VALLA, Víctor Vincent. (Coord.). *Participação Popular e os Serviços de Saúde: O controle social como exercício da cidadania*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, ENSP, PARES, 1993.

NEOLIBERALISMO, REFORMA EDUCACIONAL E NOVOS DESAFIOS: A EDUCAÇÃO E O EDUCADOR NECESSÁRIO PARA O TERCEIRO MILÊNIO ¹

Fábio Josué Souza dos Santos ²

Professor da Universidade do Estado da Bahia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a pretensão de analisar a recente reforma educacional brasileira como produto da conjuntura neoliberal à qual o Brasil tem se submetido nos últimos anos.

Inicialmente, faz-se um histórico do modelo de organização econômica neoliberal, identificando-o como uma nova etapa do capitalismo. Em seguida, contextualiza-se a nova reforma educacional brasileira (Nova LDB e legislação complementar). Por fim, abordam-se os desafios que estão postos à educação e ao educador, em especial da escola pública, desse final de século, considerando-se as exigências históricas que a virada para o Terceiro Milênio nos coloca.

1 - NEOLIBERALISMO: HISTÓRICO, CONCEITO E PRINCIPAIS FUNDAMENTOS

As transformações que vêm ocorrendo mundialmente nas últimas três décadas no campo geo-político, econômico e social apontam para a sistematização de um novo modelo de organização da sociedade humana: o **neoliberalismo**. Trata-se de uma nova fase do capitalismo. Assim, para compreender aquele, é necessário situar este historicamente.

Os ideais iluministas e liberais advogavam a livre iniciativa na produção de bens materiais, a livre concorrência dos mercados, e a não interferência do Estado na economia, por acreditarem que a dinâmica de produção, distribuição e consumo de bens é regida por leis próprias, como a lei da oferta e da procura. A inexistência de uma instância reguladora do mercado provocou o surgimento de sucessivas crises no próprio sistema capitalista. A

ocorrência dessas sucessivas crises, logo após a consolidação do fordismo/tylorismo³, entre as quais se destacam as crises de 1914 e 1929⁴, apontou para a necessidade de uma instância interventora, reguladora da demanda e planejadora do desenvolvimento, pois como escreve Frigotto: “*A crise de 1914 e, sobretudo a crise de 29 evidenciaram que deixado o modo de produção social capitalista à sua lógica anárquica, destrutiva e excludente, tende a pôr em risco o próprio sistema*” (In: Bianchetti, 1996:10) .

Surgiu, então, o **Estado de Bem-Estar Social**. Este se caracteriza por um Estado forte, regulador da produção e das leis do mercado e também um Estado empresário. Além dessa intervenção na dinâmica de funcionamento da economia, permitindo a sua regulação, o Estado Benfeitor possibilitou, em alguns países (principalmente na Europa Central), a oferta de serviços públicos como saúde, habitação, previdência, educação, a garantia de emprego e uma conseqüente redistribuição de renda.⁵

Percebe-se, assim, uma contradição no Estado de Bem-Estar, pois, ao atender aos interesses burgueses “impedindo” a eclosão das constantes crises no modelo capitalista e garantindo a essa classe a apropriação e a acumulação dos bens materiais produzidos, possibilitou, por outro lado, “*a organização dos trabalhadores; e suas lutas haviam obtido conquistas que significavam uma proteção diante das características das relações sociais geradas pelo modo de produção capitalista*” (Bianchetti, 1996:107).

Durante a década de 70, novos surtos de crises no sistema capitalista, provocadas pelo fenômeno da **estagflação** (estagnação econômica com inflação), mostraram que a ação reguladora do Estado de Bem-Estar não era suficiente para conter as cíclicas crises do capitalismo.

O neoliberalismo, enquanto sistema político-econômico, começou então a ser implementado no limiar dos anos 80 na Inglaterra, sob o comando de Margareth Thatcher, e, nos Estados Unidos, com Ronald Reagan, como resposta à persistência das crises estruturais capitalistas e aos novos parâmetros estabelecidos pela revolução tecnológica.

Não obstante sua jovem existência enquanto prática política, a tese neoliberal não é tão recente assim. Data dos anos 40. Friederich Hayek, Milton Friedman e Karl Popper, entre outros, foram os pioneiros da teoria neoliberal. Para os neoliberais, o Estado não deve desempenhar funções assistencialistas, o que resultaria numa sociedade completamente administrada e, portanto, antiliberal. É a sociedade civil que deve buscar novas formas de resolver seus problemas. Assim, o neoliberalismo representa um retorno ao liberalismo clássico.

Muitos autores têm colocado o modelo econômico neoliberal como uma consequência espontânea das circunstâncias estruturais e superestruturais criadas pelo modo de produção capitalista. Dessa forma, o neoliberalismo seria fruto de uma evolução natural das circunstâncias conjunturais na atualidade do capitalismo econômico.

As reflexões que temos feito acerca do tema nos levam a supor que o desenvolvimento do neoliberalismo não é uma evolução natural e espontânea do modo de produção capitalista, mas uma alternativa encontrada e desenvolvida pelas forças políticas dominantes como forma de barrar o crescimento do socialismo. A conversão de uma sociedade capitalista em socialista exigia um forte aparelho estatal capaz de levar a cabo as mudanças na estrutura social. O Estado de Bem-Estar Social era a alavanca sobre a qual os socialistas se apoiavam. Assim, ao pregar o desmonte do Estado de Bem-Estar (Welfare State) e propor o Estado Mínimo, os burgueses estavam atuando estrategicamente no sentido de impedir o crescimento do socialismo.

Lembremos que é durante a década de 40 que o socialismo dá sua grande guinada. É interessante ressaltar que, por aquela época, ao fim da Segunda Guerra, todo o Leste Europeu já se encontrava convertido ao socialismo. Politicamente, o mundo estava polarizado entre dois blocos: o capitalista, comandado pelos EUA; e o socialista, liderado pela URSS. Era a Guerra Fria! Ambos os países acima citados comandavam, cada qual, dezenas de países situados sob suas respectivas áreas de influência. A criação da OTAN (1949) pelos países capitalistas, cujos objetivos foram o desenvolvimento de uma estreita colaboração política entre os países membros e o auxílio militar mútuo, dá a magnitude da preocupação das elites burguesas com o crescimento do socialismo.

Na bibliografia consultada, não identificamos nenhum trabalho que fizesse essa associação entre o desenvolvimento do neoliberalismo e o crescimento do socialismo. Apenas Coutinho (1997), em um artigo sobre a formação do professor na contemporaneidade, menciona tal possibilidade, mas não aprofunda a questão e apresenta ambigüidade quando aponta a crise de acumulação do modelo capitalista como a principal razão histórica que impulsionou o desenvolvimento do neoliberalismo.

Longe de querer polemizar sobre as razões que permitiram o surgimento do neoliberalismo, acreditamos que, para o neoliberalismo, o Estado de Bem-Estar torna-se um peso, e por isso deve ser descartado, desmanchado, propondo-se em seu lugar o Estado Mínimo.

Segundo a ideologia neoliberal:

“o que levou às dificuldades econômicas atuais foi o excesso de responsabilidades que o Estado assumiu, que o tornou necessariamente deficitário. Para corrigir este erro, o Estado deve largar este peso, deixando as atividades econômicas para a iniciativa privada, a regulação das mesmas para o mercado, e as responsabilidades sociais para os indivíduos” (Leite, 1997:2).

O **Estado-Nação**, característico dos primórdios do capitalismo, o qual conheceu o seu apogeu com o Estado de Bem-Estar, é enfraquecido; assiste-se a uma interpenetração econômica através das fronteiras, nos processos de produção e comercialização, com a dominância do capital financeiro internacional: é a **globalização da economia**. Comandando esse processo, as instâncias econômicas representativas dos países ricos (FMI, Banco Mundial e G-7)⁶ buscam suprimir os obstáculos à circulação dos capitais, abrindo a economia dos países à concorrência de todos. A globalização, como pretende a ideologia neoliberal, parece supor uma posição de igualdade entre todos os que concorrem (concorrentes enquadrados nas mais diversas categorias: países, empresas ou indivíduos). Essa suposta condição de igualdade, porém, é uma grande ilusão, um grande equívoco. A citação abaixo, referindo-se aos processos econômicos, contribui para desmistificar essa crença:

“Uns poucos oligopólios controlam ramos inteiros de indústrias fundamentais instaladas em diferentes regiões do Globo. E a partir desse controle, submetem a economia de inúmeros países. Tal concentração manifesta-se igualmente no capital financeiro, no reforçamento da oligarquia internacional que promove a exploração e submissão, econômica e política, de grande parte das nações” (PCdoB, 1996:5).

Ohmae (1996), em seu livro *O fim do Estado-Nação: a ascensão das economias regionais*, fala da substituição das fronteiras nacionais por fronteiras regionais. Teríamos o Estado-Região: blocos econômicos formados pela associação de países constituindo-se um mercado regional, com a prevalência comum de legislação econômica, jurídica, trabalhista e civil. Seriam exemplos a União Européia, O Nafta, Os Tigres Asiáticos e O Mercosul. Mas, analisada a fundo, a globalização não descarta a possibilidade de criação de um único mercado global. Os Estados Unidos, maior potência mundial, que seria o principal beneficiado, lutam para efetivar tal projeto. Exemplo dessa sua ambição é demonstrado no veemente interesse com que defende a criação da ALCA (Área de Livre Comércio das Américas). A ALCA seria o fulcro para escaladas maiores.

Portanto, distinguem-se na ideologia neoliberal duas facetas que atuam dialeticamente: uma econômica e outra cultural. A primeira refere-se a sua **base (infraestrutura)**, enquanto que a segunda concerne ao **mundo simbólico (superestrutura)**⁷. Vemos a consubstanciação da infra-estrutura neoliberal na política de desmonte do Estado de Bem-Estar e de sugestão do Estado Mínimo, bem como na política de globalização da economia, referendada por acordos internacionais. O objetivo magno é obter maior produção com o menor custo possível e, para isso, se promove: a modificação dos métodos de produção, através do emprego de novas tecnologias; a flexibilização da gestão e organização do trabalho; a demissão em massa de funcionários; a qualificação dos profissionais que ficam (qualidade total, reengenharia); o enfraquecimento das organizações sociais, etc. À faceta cultural do neoliberalismo correspondem as mudanças ocorridas no mundo cultural, no mundo do conhecimento, no *mundo simbólico*.⁸

É no mundo simbólico que se dá uma reformulação dos conceitos administrativos a nível operacional, a exemplo de competitividade, racionalização, reengenharia, qualidade total, corte de cargos hierárquicos, etc. Também se situa, nesse nível simbólico, o que Petrini (1997) chama de *banalização da vida* e o que Freire (1997) nomeia de *ética do mercado*. Trata-se de um dos aspectos da ideologia neoliberal que aponta para aceitação passiva e inevitável de que não há outra saída a não ser conformar-se com o fatalismo da cultura neoliberal.

“Nessa compreensão, os chamados meios de comunicação não são vistos propriamente como meios de “comunicação” ou como meios de representação da realidade, mas como meios de fabricação da representação e do envolvimento afetivo do/a “espectador/a” e do/a “consumidor/a” (Silva, 1995:17-18).

No campo econômico, o neoliberalismo advoga a multiplicação do capital através do processo de especulação financeira. É explicitadora a citação abaixo:

“Grandes recursos já não são aplicados em empreendimentos produtivos, mas na especulação financeira. Desviam-se somas consideráveis para operações nas bolsas de valores ou em meras transações lucrativas. Dinheiro ganha dinheiro sem passar pelos processos da produção, da criação de riquezas e bens materiais destinados ao consumo das populações em crescimento constante.” (PCdoB, 1996:6)

No caso particular do Brasil, o neoliberalismo se manifesta na política desestatizante e privatista do Governo Fernando Henrique; na formação de grandes conglomerados econômicos; na estabilidade econômica da moeda; na modernização do processo produtivo através da tecnologização deste e introdução de novos conceitos administrativos; no crescimento dos índices de desemprego; no enfraquecimento dos sindicatos; no aumento da concentração de renda; no descerramento dos conflitos sociais urbanos e rurais e no massivo consenso e controle da mídia e da formação da opinião.

No campo político-econômico estrutural brasileiro, como exigência dos gerentes do capital internacional, o País submete-se à implantação de regras determinadas nas instâncias supra-citadas e promove a “*desproteção do mercado interno sujeito à concorrência desleal dos monopólios estrangeiros*”, e a “*destruição de ramos importantes da indústria brasileira. O país se vê coagido a priorizar uma forma de produção atrasada, complementar da economia dos países ricos*” (PCdoB, 1996:20).

A queda do Muro de Berlim (em 1989) e a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (em 1991) pareceram representar um avanço definitivo do capitalismo (transfigurado na sua nova versão, o neoliberalismo), mediante a consubstanciação hegemônica desse modelo; porém, a validade desse pressuposto é questionada.

A ideologia neoliberal sugere a ilusão de que não há outra alternativa a não ser enquadrar-se ao modelo de desenvolvimento neoliberalista (triunfante?). Os acontecimentos políticos ocorridos no continente europeu, principalmente aquele que se convencionou chamar de Onda Rosa ⁹ e a recente crise econômica mundial, colocam indagações quanto ao suposto triunfo do capitalismo. O ciclo de crise nas bolsas de valores asiáticas tem provocado uma contaminação fulminante em todas as outras bolsas mundiais, provocando estragos até nas fortificadas economias estadunidense e japonesa (principalmente nesta). O caráter globalizante da economia, caracterizado pela identidade cosmopolita do capital que migra de um ponto a outro do planeta conforme a melhor oferta de lucro, tem demonstrado a irracionalidade da anarquia neoliberal – os gestores do sistema não possuem forças suficientes para impedir as crises. Isso coloca uma interrogação quanto ao futuro do capitalismo neoliberal.

2 - NEOLIBERALISMO E REFORMA EDUCACIONAL

É indissociável a correlação entre educação e modo de produção econômica. Assim, para cada tipo de organização econômica e social, exige-se um tipo determinado de educação.

Na Antiguidade e na Idade Média, por exemplo, guardadas suas peculiaridades definidas por cada um desses momentos históricos, a educação tinha o papel de promover o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais humanas.

Com o surgimento do capitalismo, o paradigma educacional foi modificado, e a educação passou a ser instrumento capaz de promover a qualificação para o trabalho. Aliás, durante a própria história do capitalismo, a educação sofreu diversas reformulações. Relacionando modelo econômico capitalista e educação, vemos que crise no modelo de produção equivale dizer também crise no modelo educacional que então esteja em vigor. Uma vez estabelecidas as crises, a classe dominante, que se incumba do trabalho intelectual gerenciador da ordem econômica-social, articula-se, movimenta-se com vistas a superá-las. Na história do capitalismo, a transposição de suas crises tem apresentado, até hoje, um ponto em comum: a criação de ávidos mecanismos de aceleração desse modo de produção. Há, é claro, dentro desse complexo processo, fatores fundamentais, como o concebimento (reformulação) e a difusão de uma nova ideologia. É a consciência social hegemônica, que vai reestruturar, ajustar, alinhar, sempre, o processo de avanço da produção capitalista e a preservação desse sistema. A educação, é óbvio, será a responsável por sedimentar essa nova ideologia.

A chamada III Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica, condição que possibilitou a atual configuração do capitalismo mundial, coloca para a educação novos desafios.

As mudanças na base econômica não se dão desvinculadas das mudanças no mundo simbólico. A implementação da economia neoliberal, no Brasil, pressupõe também mudanças no campo educacional. Mais uma vez, repetindo nossa velha tradição, recebemos as orientações (ou imposições?) dos chamados países centrais.

Conforme Tedesco (1995), as reformas educacionais promovidas na América Latina a partir da década de 60, comandadas por agências internacionais de financiamento, foram determinadas não pelas exigências internas de cada país, mas pelo *“novo lugar que passava a ocupar a América Latina na divisão internacional do trabalho”*. Para uma análise particular do caso

brasileiro, é sugestivo o estudo sistemático desenvolvido por Arapiraca (1982).

A cartilha neoliberal indica a reorientação do modelo educacional, obedecendo-se ao conceito de capital humano, ou seja, a educação é um bem econômico a ser consumido: “*a escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção*” (Bianchetti, 1996:94). Propõe, então, a mercantilização da educação. Duas alternativas são sugeridas para viabilizar esse ‘novo’ modelo educacional: o *financiamento bonificado* e a *descentralização*. Sobre a primeira opção, Silva afirma:

“a idéia é que a educação não seja financiada diretamente pelo Estado, mas que o Estado repasse aos pais (redefinidos como consumidores) uma determinada quantia (supostamente calculada de acordo com um custo ótimo), os quais então escolheriam, no mercado, a escola que mais conviria a seus filhos. É o esquema do voucher (bônus). Na retórica neoliberal, isso faria com que as escolas tendessem à eficiência ao competirem no “mercado” pelo dinheiro dos “consumidores”. Os pais e crianças menos privilegiados também se beneficiariam num tal esquema: dispondo do dinheiro dado através do bônus, buscariam a melhor escola para si. ‘Mercado’, ‘escolha’, ‘direitos do consumidor’ são, portanto, conceitos e termos-chaves nessa visão neoliberal da educação” (1995:23).

A *descentralização* supõe que se transfira para “*âmbitos menores* (estados e municípios) *a responsabilidade na execução das políticas que fazem funcionar a sociedade*”, mas também inclui “*a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada*” (Bianchetti, 1996:95-103).

Em ambos os casos (financiamento bonificado ou descentralização) está presente a idéia de mercantilização da educação. É ácida a crítica que Silva faz a esse respeito:

“Ao lado desse processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. Parte-se aqui de uma crítica da educação institucional existente como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, do comércio e dos serviços. De novo, não se pode discordar essencialmente da descrição que se faz da educação existente. O problema está na referência que se toma para avaliar o estado da educação atual e nas conseqüentes soluções que são propostas. (...) Na visão liberal, o ponto de referência para condenar a

escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o da estreita preparação para o local de trabalho. Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente as necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos - sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas - e não as especificações e exigências do capital. De novo, isso faz uma grande diferença” (1995: 25).

Sob tais fundamentos, é interessante resgatar a dependência que perpassou todos os instantes de nossa história brasileira. Em se tratando de uma nação que se submete às decisões das maiores potências mundiais, cabe considerar que *“em uma sociedade dependente a educação, a saber, o sistema educacional, é antes de tudo um produto de importação das sociedades dominantes do que o resultado de um desenvolvimento autóctone contínuo”* (Berger, 1980:161). Essa submissão às grandes economias internacionais não se dilui com a globalização da economia; antes, reconfigura-se. Com a extinção das fronteiras nacionais, nossas instâncias superiores, agora, talvez não sejam mais os poderosos Estados-Nações de antes: temos um novo mandatário: o capital internacional dos grandes grupos econômicos. É deles que vêm as orientações.

Relatórios do Banco Mundial, datados de 1986, 1989 e 1991, expõem a situação geral do ensino no Brasil e apresentam ao governo brasileiro recomendações práticas em relação às políticas a serem adotadas para ‘melhorar’ a educação nacional ¹⁰. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nova LDB (Lei 9.394/96) pareceu acatar muitas das orientações do Banco Mundial à medida que propõe a flexibilização da educação. É interessante resgatar o histórico dessa Lei. Na época da convocação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, as várias organizações sociais brasileiras apresentaram suas contribuições para um projeto nacional de educação. Em 1988, um Projeto de Lei já tramitava no Congresso Nacional. Por oito anos permaneceu em tramitação naquela instância legislativa, até que, como que num passe de mágica, as sistematizações anteriores foram ignoradas e substituídas, repentinamente, por um novo Projeto de Lei – mais enxu-

to e que, num dado momento, tramitou em paralelo com o Projeto inicial – apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT - RJ), que contemplando as sugestões neoliberais foi, de imediato, aprovado pelo Congresso, convertendo-se na Lei 9.394/96 ¹¹. Corroborando estas afirmações, registre-se o parecer do Simpro:

“As regras contidas na nova lei guardam perfeita sintonia com o modelo político em vigor, de contínua e progressiva desobrigação do Estado em relação aos serviços essenciais, dentre eles o da Educação” (1997:6).

Correlacionada com as mudanças que se sucedem na sociedade brasileira, a reforma educacional representa uma maneira de ajustar o povo ao novo padrão econômico preterido. Nunca é demais reforçar que, na perspectiva neoliberal, trata-se da subordinação da educação ao mercado.

Conforme Pinheiro Neto:

“Estudo da Confederação Nacional da Indústria (CNI) revela que a baixa escolaridade da mão de obra brasileira já está afetando a competitividade do país no exterior. Grande parte dos trabalhadores que freqüentam até a sexta série do primeiro grau nas escolas públicas é incapaz de ler e escrever corretamente, ou mesmo de dominar as quatro operações básicas, comprometendo a produtividade das fábricas. Dados do Ministério do Trabalho mostram que só 12,14% dos trabalhadores da indústria têm o segundo grau completo e apenas 4,16 têm nível universitário” (1997:120).

A subordinação da educação ao mercado, em especial ao mercado de trabalho, tem contornos, cuja análise, no caso brasileiro, é por demais complexa. Associada à política de desmonte do Estado, está a pretensão de entregá-lo à iniciativa privada. Para explicar essa entrega, apregoa-se uma ideologia que tenta condenar a escola pública pela sua ineficiência (exacerbando-a), ressaltando uma suposta eficiência da escola particular. Absurdos do tipo: *“O Brasil gasta muito com educação, mas de maneira errada”* (Civita, 1997:2) são pronunciados pretensa e ideologicamente - e por isso superficialmente -, para justificar as políticas educacionais do Ministério da Educação. O que esses discursos não revelam é que o Brasil, segundo a UNESCO, ocupa a 80ª classificação a nível mundial nos gastos com a educação.¹²

Propala-se uma educação que seja eficiente e equânime (pasmese!), mas esses conceitos, longe de significar uma verdadeira democratização do saber acumulado historicamente pela humanidade, acenam para o atendimento das demandas do mercado. Trata-se de imputar uma essência produ-

vista, financeira e mercadológica à educação, eliminado-se qualquer possibilidade de cultivo de uma consciência crítica.

3 - NOVOS DESAFIOS EDUCACIONAIS: O EDUCADOR NECESSÁRIO PARA O TERCEIRO MILÊNIO

Perante esse cenário de vertiginosas transformações, é sugestiva a indagação de Gadotti (1995:15): “*que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver esse mundo tão diverso?*” Certamente essa conjuntura pede uma nova educação.

O próprio Gadotti propõe uma pedagogia que possibilite uma educação para a diversidade, capaz de compreender e respeitar o diferente: “*a escola deverá ser um espaço de convivência onde os conflitos são trabalhados, não camuflados*” (1995:16).

Segundo Ataíde:

“A escola para o momento atual deve ser a que abra as portas para toda diversidade cultural. O homem brasileiro precisa de uma educação que o instrumentalize para a subsistência, promova a libertação, a comunicação e a transformação” (1995:50).

Coutinho (1997), na mesma linha de pensamento, fala da necessidade de rompermos com a prática tradicional da pedagogia da assimilação (bancária), que se sustenta no paradigma monocultural e racionalista eurocêntrico, e defende uma pedagogia referendada numa perspectiva multireferenciada, capaz de formar sujeitos plurais, críticos e criativos. Como exemplos, cita a pedagogia da alteridade de Serpa, que se baseia no fortalecimento da convivência do eu com o outro, e a pedagogia relativista de Grignon, que defende a autonomia simbólica das classes dominadas. Ambas as pedagogias têm consonância com o pensamento de Paulo Freire, que propõe a valorização dos conhecimentos do povo, seguido da crítica à exclusividade teórica dos conteúdos tradicionais.

Desta forma, o trabalho escolar deve ter como ponto de partida o meio sócio-cultural onde o aluno esteja inserido, mas o ponto de chegada não deve limitar-se a esse. Como diz Mello, o respeito ao aluno “*não pode ser confundido com uma confirmação romantizada da sua cultura de origem*” (1988:21). Deve-se caminhar, conforme defende Saviani (1986), do senso comum à consciência filosófica; em outras palavras: sistematizar o cotidiano.

Nesse conjunto de revisões, é necessário retomar a questão da crise dos ídolos da modernidade: racionalidade, progresso e sujeito autônomo (Gadotti, 1995:15). O cientificismo positivista, pautado no princípio da racionalidade, cometeu erros como o de, por exemplo, desdenhar a intuitividade e a subjetividade humana. Agora, na pós-modernidade, a racionalidade já não explica tudo - porque é reducionista. Conceitos, como o de interdisciplinaridade, buscam corrigir o reducionismo cometido pelo pensamento racionalista que dicotomizou o que é indissociável: o sensorial do racional; o lógico do intuitivo; o concreto do abstrato.

Assim, é necessário uma pedagogia que atente para a diversidade do eu e do outro. É preciso uma educação que contemple as múltiplas dimensões do sujeito: o intelecto, o criativo, o afetivo, o moral. Educado dessa forma, segundo Moran (1996), o sujeito estará aberto a novas experiências, aberto para a mudança, para a contínua aprendizagem.

O aparecimento de novas tecnologias na sociedade atual tem reformulado a forma de organização do conhecimento. Quanto à sua utilização nos meios escolares, as escolas particulares já há algum tempo fazem uso, com uma certa abundância, desses novos instrumentos, ao passo que na escola pública, quando muito, esses estão a serviço das tarefas administrativas. É necessário que essa questão seja revista, pois conforme Nébias (1995):

“Especialmente em se tratando da escola pública, o argumento em favor da introdução da tecnologia torna-se mais contundente. Ela é o espaço possível para que esse benefício cultural seja apropriado. Se defendemos que essa escola deve avançar qualitativamente, ela deve introduzir o aluno no universo tecnológico. A sociedade atual está organizada intelectualmente e ignorar esse fato é formar indivíduos alienados quanto a esse padrão cognitivo e, indiretamente, contribuir para a reprodução da desigualdade social.”

As novas medidas reclamadas para a educação pública dão conta da necessidade urgente de se fazer, desse espaço, um local de democratização do conhecimento. Reclama-se a eficiência da escola. Mas é preciso definir melhor esse conceito. Dentro do quadro teórico neoliberal, eficiência pode significar o atendimento definido como ideal à demanda do mercado. O conceito de Qualidade Total aparece, então, intimamente articulado ao conceito de eficiência. Dentro dessa lógica, a proposta pedagógica tem como horizonte o lucro (mascarado sob a capa produtividade), perfeitamente adaptado à mercadologização da educação a que já nos referimos em parágrafos anteriores. Trata-se de um discurso que retira os aspectos políticos do processo educacional, definindo os alunos como clientes e a educação como mercadoria.

Imputa-se à administração escolar a ineficiência do ensino público oferecido, omite-se as determinações estruturais do sistema capitalista nesse processo, e, desta forma, convertem-se questões políticas em questões técnicas. Eficiência e qualidade, nesse caso, tratam-se de conceitos superficiais, parciais e despolitizados. Não nos parece ser essa a qualidade mais urgente à educação brasileira. O conceito de qualidade em educação deve estar associado ao conceito de qualidade social e nunca de qualidade total. Educação com qualidade, no nosso entendimento, significa uma educação que seja capaz de democratizar o saber acumulado historicamente pela humanidade, permitindo às novas gerações a sua reelaboração crítica.

Aqui nos deparamos com a questão da distribuição do saber. Esta, uma tarefa urgente na escola atual. A Pedagogia Crítico Social¹³ não nos parece perder sua validade perante às vicissitudes que se sucedem na contemporânea sociedade informática. A Pedagogia Histórico-Crítica não exclui a possibilidade de concatenar a alteridade de Serpa e o relativismo de Grignon já mencionados. O objetivo maior do pensamento savianista¹⁴ é a democratização do saber elaborado e este compreende os conteúdos universais que se constituíram como válidos para a sociedade humana. Nesse processo, a competência técnica e o compromisso político do professor são a pedra de toque.

É dentro dessa competência técnica e desse compromisso político que se situa, por exemplo, a necessidade da consciência do inacabamento do ser, segundo Freire (1997); ou, conforme Luckesi (1985), a necessidade da utopia. Não a divagação fantasiosa, mas a esperança que vai iluminando a nossa marcha. Assim, o sonho é o anúncio do novo, é a possibilidade que, para ser efetivada, necessita da ação. É preciso não confundir o sonho com a esperança vã, o esperar por esperar. O sonho deve ser uma espera consciente, capaz de nos mover na direção de nossos ideais.

NOTAS

¹ Texto produzido como parte da fundamentação teórica do Relatório de Estágio Supervisionado de 2º Grau: Sociologia da Educação, realizado pela ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA/UNEB) - hoje Departamento de Educação do Campus I, por força da Lei Estadual nº 1.176/97, chamada de Lei da Reforma das Universidades Estaduais -, com o título inicial "Sobre o neoliberalismo", em dezembro de 1997. Para fins de publicação o texto sofreu algumas revisões e teve o seu título alterado.

² Pedagogo Licenciado pela Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA/UNEB, 1997) e aluno do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu *Especialização em Alfabetização* na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É Assessor Pedagógico da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Miguel das Matas-Ba e também Professor da Universidade do Estado da Bahia no NESLA - Núcleo de Ensino Superior da Lapa.

³ Sistema de administração/produção industrial, caracterizado pela segmentação do processo produtivo, que alia um mínimo de atividade e tempo ao máximo de rendimento no trabalho.

⁴ A Crise de 1929, provocada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, alastrou-se pelo mundo afora, provocando desemprego, que chegou a atingir 25% da força de trabalho em alguns países. Nos EUA, provocou a quebra de mais de nove mil bancos. (Almanaque Abril 97, p. 673).

⁵ O Estado de Bem-Estar Social foi implantado, inicialmente, nos EUA pelo presidente Franklin Roosevelt (1882-1945) com o programa de reformas econômicas New Deal. Seu principal teórico é o economista inglês John Maynard Keynes. Bianchetti (1996) faz uma distinção entre o Estado Benfeitor, característico dos países capitalistas centrais, e o Estado Assistencialista (paternalista e clientelista) que prevalece nos países periféricos, especialmente na América Latina.

⁶ A derrocada do socialismo provocada pela dissolução da URSS, que implicou na adoção do modelo capitalista, possibilitou recentemente a inclusão da Rússia nesta associação, alterando-se aquela sigla para G-8.

⁷ A análise marxista de sociedade compreende duas instâncias sociais: a infra-estrutura e a superestrutura. Aranha (1986:273), interpretando Marx, diz que a infra-estrutura “*é a estrutura material da sociedade - sua base econômica -, que consiste nas formas pelas quais os homens produzem os bens necessários à sua vida*”, enquanto que a superestrutura “*corresponde à estrutura jurídico-política (Estado, direito, etc.) e à estrutura ideológica (formas de consciência social)*”. Ressaltamos que essa linguagem já é superada, por não contemplar a dialeticidade do real, sendo, portanto, dicotômica.

⁸ Sobre esse conceito, ver Coutinho (1997).

⁹ Os países europeus que, recentemente, permutaram o socialismo pelo capitalismo (neoliberalismo), ao ver emergirem os grandes problemas da velha sociedade capitalista, optaram por reconduzir políticos socialistas (trabalhis-

tas e até ex-comunistas) ao poder. É o caso de Lionel Jospin, na França; Tony Blair, na Inglaterra; Jorge Sampaio, em Portugal. Em toda a Europa, apenas dois países mantêm governos liberais no poder. São ilustrativas, ainda, as recentes vitórias da esquerda mexicana (eleição de Cuauhtémoc Cárdenas para a Prefeitura da Cidade do México) e argentina (nas eleições legislativas de novembro/97).

¹⁰ A esse respeito, ver Cunha (1997). O relatório de 1986 versa sobre o ensino de 1º grau; o de 1989, sobre o de 2º grau; e, finalmente, o de 1991, sobre o ensino superior. O relatório do Banco Mundial sobre o ensino médio, segundo Cunha, foi rebatido pelo governo brasileiro com um documento de 1991, que solicitou uma revisão daquele.

¹¹ Apresentado pelo Dep. Federal, Otávio Elísio (PSDB-MG), o projeto inicial sistematizava os interesses dos mais diversos segmentos sociais brasileiros. A demora sugere o descaso com que a educação era tratada. Consideremos ainda que, durante o tempo em que esse Projeto de Lei esteve em trâmite, as linhas gerais de viabilização do projeto neoliberal no Brasil ainda não eram de todo definidas. Considere-se o amortecimento que as intenções privatistas tiveram durante o Governo Itamar Franco (1993-1994). Com o Governo FHC, o projeto neoliberal andou a largos passos e, paralelamente com as reformas no campo econômico, emergiu a necessidade inadiável de uma reforma educacional.

¹² A esse respeito, ver Druck (1996).

¹³ Também chamada de Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos ou simplesmente Pedagogia dos Conteúdos. Trata-se de uma crítica ao caráter conservador da pedagogia tradicional e à impotência difundida pelas teorias dos crítico-reprodutivistas (dos chamados reprodutivistas franceses: Althusser, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron). Seus maiores representantes no Brasil são Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Cipriano Luckesi, Selma Garrido Pimenta, dentre outros.

¹⁴ Utilizou-se aqui esse termo para referir-se à obra do educador Dermeval Saviani, considerado o maior expoente da Pedagogia Histórico-Crítica, mas o termo pode ser extensivo a outros autores dessa mesma corrente pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMANAQUE ABRIL 97. São Paulo: Editora Abril, 1997.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.
- ATAIDE, Iara Dulce Bandeira de. Educação e multiculturalidade. *Revista da FAEEBA*, Salvador: FAEEBA/UNEB, nº 2, 1993.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei 9.394/96*. Brasília: dezembro de 1996.
- CIVITA, Roberto. O futuro está em jogo. *Revista Brasil em Exame*. São Paulo: Editora Abril, Set./97.
- COUTINHO, Maria Teresa R. de Azevedo. A formação do pedagogo num mundo em transformação. *Revista da FAEEBA*, Salvador, ano VI, nº 7, jan./jun./97.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino técnico e ensino profissionalizante: da fusão à exclusão*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997 (Xerox).
- DRUCK, Graça e FILGUEIRAS, Luiz. *O projeto do Banco Mundial, o Governo FHC e a privatização das universidades federais*. Salvador: UFBA, 1996 (Xerox).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Uma escola com muitas culturas; educação e identidade, um desafio global. *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 4, jul./dez., 1995.
- LEITE, Francisco. A conjuntura internacional e nacional. In: *Relatório do IV Fórum Universitário da Pastoral Universitária da Universidade Católica do Salvador*. Salvador: Campus das Dorotéias, setembro de 1997. (Mimeografado).
- LOPÉZ, Marlene Hernández. *O caráter neoliberal da reforma educacional boliviana*. Salvador: UFBA, 1990. Dissertação de mestrado.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____ et alii. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MARTINS, Carlos Benedito. *O que é sociologia*. 40ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar e classes populares. In: ALVES, Nilda (coord.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.
- MORAN, José Manuel. A escola do amanhã: desafio do presente. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, vol. 25, p. 50-56, maio/jun./jul./ago., 1996
- NÉBIAS, Cleide. Novas perspectivas para a prática pedagógica. *Revista Psicopedagógica*, 14 (32): 32-35, 1995.
- OHMAE, K. *O fim do Estado-Nação: a ascensão das economias regionais*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.
- PCdoB. *Programa Socialista e Estatuto do PCdoB*. Brasília, 1996.
- PETRINI, Pe. João Carlos. A pessoa humana e suas exigências de dignidade e de protagonismo em contexto neo-liberal. In: *Relatório do IV Fórum Universitário da Pastoral Universitária da Universidade Católica do Salvador*. Salvador: Campus das Dorotéias, setembro de 1997. (Xerox).
- PINHEIRO NETO, João. A importância da educação no trabalho na era global. *Revista Brasil Mais*. Rio de Janeiro: Editora Europa/Fernando Chignaglia, nº 2, 1997.
- SANTIAGO, Ubatiara Santos (org.) et alii. *Qualidade total*. Salvador: FAEEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia/UNEB, 1996. Trabalho apresentado à disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional. (Xerox)
- SANTOS, Fábio Josué Souza. "A formação do professor num mundo em transformação". Salvador: Colégio Roberto Santos, outubro de 1997. Anotações sobre palestra homônima proferida pela professora Maria Teresa Coutinho/UNEB.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SIMPRO - Sindicato dos Professores. *A Nova LDB*. Salvador, 1997.

TEDESCO, Juan Carlos. *Sociologia da educação*. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1995.

VIOLÊNCIA, VIOLAÇÃO E VITIMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SALVADOR

Maria José Marita Palmeira

Professora da Universidade do Estado da Bahia
e da Universidade Católica de Salvador

RESUMO

Aborda o reordenamento institucional na sociedade baiana, provocado pelos dispositivos legais que estabelecem o princípio da proteção integral da criança e do adolescente, mediatizado pela opinião pública que coloca o Direito enquanto ação social em busca da garantia e defesa dos direitos infanto-juvenis. Analisa o ato violento, a relação de força, e a relação de violência, segundo as concepções erudita e popular. Distingue os conceitos de Violência, Violação e Vitimação, abordando as suas interrelações e encaminhando à necessidade de sistematização e/ou realização de estudos complementares e mais profundos sobre o tema.

INTRODUÇÃO

Na maioria das sociedades contemporâneas e, entre elas, no Brasil, a luta pelo reconhecimento dos direitos infanto-juvenis vem se colocando no conjunto das lutas pelos Direitos Humanos. Essa luta ganha expressiva força quando é superado o esquema analítico da sociedade com base nas relações econômicas (Mercado), mediatizada pelo sistema político (Estado), surgindo uma tríade formada desses dois elementos aos quais é acrescido o elemento do mundo da vida, isto é, o cotidiano - espaço onde a vontade consciente do povo no cumprimento dos seus deveres e obrigações, elabora a *Opinião Pública* e o faz compartilhar do poder do Estado e controlar as relações do Mercado, com vistas a reduzir sua ganância e iniquidade. (Vieira, 1996)

Nessa perspectiva teórica o Direito é entendido enquanto ação social, em busca da justiça e do bem comum. Nela, a sociedade elabora a cidadania ativa que cria e garante novos direitos, assegurados da construção de um novo humanismo e realidade política, econômica e social. A cidadania ativa propicia o surgimento dos “direitos alternativos” decorrentes da vontade das maiorias populacionais que, organizadas contra sua exclusão e priva-

ção, intervêm no espaço político (de decisão, do interesse público) e operam no interior do Estado, muitas vezes o subordinando.

No exercício da cidadania as maiorias populacionais, organizadas contra sua exclusão, criam novos direitos, garantindo sua participação.

Numa dimensão organizativa dessa natureza torna-se necessária a ampla socialização do Direito, asseguradora do seu fácil acesso às pessoas que precisam conhecer e entender seu significado e importância em sua própria existência. É essencial nesse novo paradigma compreensivo das relações Estado e Mercado, mediatizadas pela Opinião Pública, a consideração de que o Direito surge para atender certas exigências da vida de um grupo, utilizando-se de normas de comportamento (leis) como condição à própria convivência social. (Barbosa, 1998).

As dimensões do *exercício da cidadania* - direito político conferido às pessoas para participarem da vida política do seu país - e do *direito de acesso à Justiça* - assegurado pelo conhecimento das garantias constitucionais, viabilizador da defesa dos direitos ameaçados ou violados - assumem fundamental importância nessa visão que hoje domina no mundo ocidental, influenciada pelas produções científicas da Escola de Frankfurt, através das contribuições de Habermas, Horkheimer e Adorno.

É no bojo desse movimento mundial pela ampliação da cidadania a todos os seres humanos que a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) se compromete com o objetivo de garantir à criança e ao adolescente a sua condição de sujeitos de direitos, isto é, de receberem uma “proteção especial e atenção particular, em um contexto geralmente difícil para as mulheres e as crianças,” assim como de serem considerados *prioridade absoluta*, e seres em condição peculiar de desenvolvimento.

É no bojo desse movimento mundial pela ampliação da cidadania a todos os seres humanos que a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) se compromete com o objetivo de garantir à criança e ao adolescente a sua condição de sujeitos de direitos, isto é, de receberem uma “proteção especial e atenção particular, em um contexto geralmente difícil para as mulheres e as crianças,” assim como de serem considerados *prioridade absoluta*, e seres em condição peculiar de desenvolvimento.

Na condição de signatário dessa Convenção, o Brasil estabelece, no artigo 227 e parágrafos da sua Constituição Federal de 1988, o princípio de que “*é dever do Estado, da Família e da Sociedade a proteção integral à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade*”. Mais tarde a lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA), em seu art. 03, 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*”.

Mais recentemente, em 1995, a Resolução 42 de 13/10/95, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-CONANDA, vem

fixar as diretrizes para a garantia dos direitos, prevendo: “*fortalecer as entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente visando, entre outras finalidades, diminuir a impunidade pelos crimes praticados contra a infância e a juventude*”. A finalidade dessa Resolução é subsidiar os Conselhos de Direitos na sua competência legal de exercer controle sobre as ações governamentais e não governamentais.

A consecução desses preceitos legais vem exigindo da sociedade brasileira um *reordenamento institucional na área social* caracterizado, nos últimos anos, pela presença cada vez mais forte das Organizações Não Governamentais-ONGs. Essas organizações, surgidas das tentativas da Sociedade de, através de suas lutas e pressões, influir nas decisões do Estado quanto à garantia da cidadania e dos direitos ao conjunto dos seres humanos (entre eles as crianças e os adolescentes), buscam socializar os direitos e assegurar o acesso à Justiça e, pela avaliação das leis e da jurisprudência, garantir a sua eficácia.

As ONGs fazem parte do reordenamento institucional da sociedade brasileira em sua luta pela socialização dos direitos e acesso à justiça, sendo essenciais em um processo de universalização dos direitos.

O Estado da Bahia, integrando o processo de reordenamento institucional e legal do país, organiza-se através da sua sociedade civil no sentido de fazer cumprir sua vontade política de garantir os direitos infanto-juvenis, através a ação de ONGs como o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente/CEDECA-BA, o

Projeto Axé, a Fundação São Geraldo - FISG, a Associação de Moradores dos bairros de Mata Escura e Calabetão – ACOPAMEC, ao lado de Organizações Não Governamentais com mais tempo nessa luta, a exemplo da Organização do Auxílio Fraternal - OAF e do Centro de Cultura Popular – CECUP, entre outras.

Apesar da excelência do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e desse expressivo reordenamento institucional e legal, a Região Metropolitana do Salvador-RMS é caracterizada por níveis de violência, estatísticas e condições precárias de vida que denunciam a violação aos direitos de suas crianças e adolescentes nas diversas áreas dos direitos nas quais o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA prevê a **proteção integral** da população infanto-juvenil, o que define uma realidade de violência e vitimação desses contingentes populacionais, como veremos adiante.

1. SOBRE A VIOLÊNCIA E O ATO VIOLENTO

*“A violência não é muda,
são os vizinhos que são surdos”*

Ana Marie Gelinás

A explicação do que seja um *ato violento* toma conteúdo e interpretação diferentes, segundo as concepções erudita ou popular. Enquanto o senso comum percebe e classifica o ato violento como sendo um modo de ação, uma resultante de um desequilíbrio entre fortes e fracos, o discurso teórico conduz à sua compreensão como *“uma realização determinada das relações de força tanto em termos de classes sociais, como em termos interpessoais”* (Chauí, 1987).

Na *relação de força* o objetivo é a destruição de uma das partes: a força deseja a morte ou supressão imediata do outro. Na *relação de violência* a dominação é mais sutil: o objetivo é manter uma das partes para a outra, porém uma delas anulada em sua diferença e submetida à vontade e ação da outra. Na *relação de violência* o que se deseja é a sujeição consentida ou a supressão mediatizada pela vontade do outro, que consente em ser suprimido na sua diferença.

O ato violento caracteriza-se pela *coerção*, isto é, a tentativa de, ao tratar o sujeito como coisa, impedir a sua liberdade de julgamento, de decisão e de ação. A ação coercitiva termina por rebaixar o outro ao nível de meio ou instrumento *“que o absorve e engloba, sem tratá-lo como parceiro livre e igual”*. Essa ação se traduz *“numa tentativa de diminuir alguém, de constranger alguém a renegar-se a si mesmo, a resignar-se à situação que lhe é proposta, a renunciar a toda luta, a abdicar de si”* (Spinoza, apud Chauí, 1997).

Na relação de violência o ser humano violentado é silencioso quanto aos seus direitos, por desconhecê-los ou por ser impedido de fazê-los ser considerados pelos outros.

Ao explicar o conteúdo que adota para a violência, é ainda de Chauí a consideração desta como a *“conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, exploração e de opressão (...)”*, a não consideração do sujeito como um ser humano mas como uma coisa inerte, passiva, silenciosa

quanto aos seus direitos, por desconhecê-los ou por ser impedido de fazê-los ser considerados por outros, para sujeitá-lo.

A *sujeição* de um ser humano a outros indivíduos se exerce sob várias formas/modalidades que terminam por traduzirem-se em ato violento. Exemplifiquemos com o caso da educação escolar que, por detrás de uma unidade curricular aparentemente neutra, produz o trabalhador manual e o trabalhador mental, ou, com o exercício do poder, através dos mecanismos da recompensa, da punição e/ou da vigilância.

De acordo com Da Mata (1982), dois discursos buscam explicar o fenômeno da violência: a) o *discurso erudito* (ou teórico), que concebe a violência como um processo que permeia o sistema, um estado da sociedade, cuja tônica é a de enfocar a violência em seu aspecto político-econômico; e, b) o *discurso do senso comum* (ou popular), que concebe a violência como briga, agressão, ou conflito, visualizando-se dois seres em luta ou ação física, cuja tônica consiste em encarar a violência em seu aspecto de ação interpessoal, de aplicação direta.

Ainda segundo o mesmo autor, a violência pode ser definida como “*atos e condições que obstruem o desabrochar espontâneo do potencial humano para o desenvolvimento e a auto-realização*”. Esses atos e condições podem ocorrer no nível interpessoal, institucional e societário.

No **nível societário** a violência é presente em dinâmicas sociais e padrões de vida que podem ser estabelecidos e legitimados, a exemplo da grande concentração de renda, investimentos intensivos em capitais, agressões ao meio ambiente etc., dos quais podem resultar fenômenos como a pobreza, a miséria, o desemprego, e as doenças, entre outros.

No Estado da Bahia essa *violência estrutural* vem definindo a marginalização e o mal estar de milhares de crianças e adolescentes. Os estudos da Secretaria de Estatísticas e Informações - SEI (1996) informam que as condições de sobrevivência de crianças e adolescentes, que integram famílias com renda de até 1 salário mínimo, é bastante precária: 8% moram em favelas; 46% vivem com pais analfabetos; e 12% são de famílias chefiadas por mulheres. Aproximadamente 2.167 crianças e adolescentes vivem em situação de indigência, sem casa e/ou família, sujeitos à violência das ruas, ao lado de outras crianças pobres, mas que têm para onde retornar à noite.

No **nível interpessoal** a violência contra crianças e adolescentes apresenta múltiplas determinações, entre as quais a *violência doméstica*. Quando se trata de ato violento pessoal na família são muitos os fatores que desencadeiam violência, seja ela física, psicológica ou sexual. Entre eles os mais comuns são o alcoolismo, o stress gerado pela sobrevivência, e o insu-

ficiente apoio dos serviços sociais. Os tipos de maus tratos mais fortemente denunciados são o *abuso físico* e a *negligência*.

Os tipos de violência doméstica mais comuns contra a criança e o adolescente são o abuso físico e a negligência.

Quanto à *negligência*, os dados armazenados no Banco de Dados do Instituto de Saúde Pública da UFBA permitem constatar que, no Estado da Bahia, a taxa de mortalidade de crianças e adolescentes por causas externas, em 1980, foi de 50,7 por 100.000 habitantes, superior à de países inteiros de grande con-

centração demográfica, como o Japão e a Inglaterra.

Quanto ao *abuso físico*, durante o “Seminário de Estudos Sobre a Exploração Sexual Infanto-Juvenil”, realizado em Salvador, em junho/95, pelo CEDECA-BA com o apoio da USAID/Projeto POMMAR, ficou constatado que a Exploração Sexual Infanto-Juvenil vem se dando mediante a *prática coercitiva* que utiliza, entre outras, pressões sobre a remuneração financeira; a violência do adulto sobre a criança e o adolescente; a violência laboral e a limitação à liberdade e vontade de opções; e via a *prática indutiva*, cujas estratégias mais comuns são o abuso sexual na família, ou a pressão gerada pela necessidade de sobrevivência.

Como fenômeno mundial, o problema da menina e do menino vítimas de exploração sexual cresceu na década de 80 e vem apresentando características diferentes. Segundo a pesquisadora Teresinha de Lisieux (1995), a indústria sexual de crianças vem se exercendo em dois níveis: o público e o privado. O primeiro visa ao lucro e compreende atividades que incluem pornografia, danças e turismo sexual. O segundo visa ao prazer pessoal do “cliente” às expensas de toda a sorte de molestação e perversidade.

Envolto em uma gama de valores sociais ainda não suficientemente estudados, o caráter clandestino do fenômeno da exploração sexual infanto-juvenil dificulta o conhecimento mais preciso da sua realidade factual em termos quantitativos e qualitativos que possibilitem uma análise mais profunda das relações humanas nas sociedades brasileira e baiana. Sua prática é disseminada nos lares e famílias, não importando a classe social.

Em alguns casos a violência é tão sutil e perfeita que culmina na condição de alienação, obtendo a “*interiorização da vontade e da ação alheias, pela vontade e pela ação da parte dominada, de modo a fazer com que a perda da autonomia não seja reconhecida, mas submersa numa heteronomia que não se percebe como tal*”. (Spinoza, apud Chauí, 1987)

No ano de 1997 o lançamento da Campanha Nacional Contra o Sexo Turismo de Crianças e Adolescentes, com a participação da EMBRATUR, constatou durante o Carnaval do Estado da Bahia 197 (cento e noventa e sete) denúncias de exploração sexual infanto-juvenil, encaminhadas à Central de Denúncias, 30(trinta) delas da Cidade do Salvador.

No **nível institucional** a violência se expressa em políticas e práticas que podem desconsiderar as necessidades de desenvolvimento humano e sujeitar o ser humano intencionalmente ou por omissão.

São políticas e práticas das igrejas, das escolas, TV, hospitais, e outras instituições, abusivas da condição de ser humano, isto é, da condição de liberdade pessoal, de autonomia. Bourdieu e Passeron (1975) contribuíram para explicar a *violência escolar* através do estudo do seu processo que, utilizando o código simbólico dominante, contribui para acirrar a divisão entre os que foram preparados pela família para decifrar esse código, e aqueles que não o foram. A vivência de diferentes tipos de relações sociais na escola, as relações práticas vividas no ambiente escolar foram estudadas por esses teóricos como definidoras de formações diferentes de subjetividades que acentuam as desigualdades sociais já existentes.

Estudos do Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência-CBIA (1991) identificaram impedimentos de permanência de crianças e adolescentes no sistema escolar brasileiro, violações que se expressam sob a forma de punições abusivas, critérios avaliativos discriminatórios, expulsões indevidas e constrangimentos os mais diversos, relacionados ao desrespeito étnico, à diversidade cultural, e aos valores comunitários, entre outros. É conhecida a história da criança negra que, não podendo ter os cabelos como os de Xuxa, só diminuiu sua infelicidade quando ganhou dos pais uma peruca loira.

Práticas abusivas e desrespeitosas por parte da mídia vêm impedindo a escolha voluntária das crianças e adolescentes. Por conseqüência, vêm dificultando a construção e constituição destas como sujeitos autônomos, forjados na prática do direito inalienável à liberdade de opção em situação de igualdade de condições, princípio basilar dos direitos humanos.

2. SOBRE A VITIMAÇÃO

Para compreender a determinação sujeição-violência-ato violento, é necessário conduzirmos nossa reflexão a um outro conceito: o de *Vitimação*. Para Banison (1992), “*a vitimação de crianças e adolescentes é uma forma de aprisionar a vontade e o desejo da criança, comprometendo a integridade*”

de física, emocional e psíquica da criança, principalmente se seus agressores forem os próprios pais”.

A vitimação é entendida, ainda, como “*processo de produção de vítimas*” que decorre das “*injustiças da estrutura social*”.

As abordagens conceituais acima sugerem que a vitimação (quer processo ou forma), tem causas externas (direitos violados, injustiças da estrutura social) mas também implica em processos internos, subjetivos, articulados ao desejo e à vontade.

As proporções e resultados da vitimação sobre o indivíduo diferem em escopo, intensidade e conseqüências; logo, não podem ser generalizadas, salvo mediante estudos clínicos e rigorosa observação do comportamento do agressor e do agredido.

Na Cidade do Salvador a mortalidade proporcional por causas externas cresceu de 7,8% em 1977 para 9,8% em 1985, sendo apontadas como principais causas de mortes violentas entre crianças e adolescentes: envenenamento acidental (44,9%); afogamento/submersão (18,6%); acidentes de veículos (17,5%); aspiração de alimentos e objetos outros (8,4%); acidentes com fogo e chamas (4,9%); e homicídios (3,0%). A participação dos homicídios entre as mortes violentas de crianças e adolescentes na faixa de zero a 17 anos na RMS cresceu de 14,9%, em 1989, para 25,8%, em 1990 (IPEA/UNICEF, 1991).

3. SOBRE A VIOLAÇÃO

Quanto ao conceito de violação, aparentemente de conteúdo menos complexo que o de vitimação, este se explica a partir do Direito.

Violação é a transgressão de normas, regras e leis. É a transgressão do Direito. A realidade das sociedades contemporâneas no que se refere à condição de alguns de seus segmentos societários a exemplo das mulheres, crianças e adolescentes, é peculiar quando analisada à luz do Direito.

Na Região Metropolitana de Salvador, enquanto, de um lado, registramos uma grande luta pelo Direito (do que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é um exemplo), numa expressão de que nos regimes democráticos o conflito é legítimo e que o Direito pode ser visto como um papel libertador “*por onde ecoarão as vozes de todos aqueles que, em nome da liberdade e da igualdade, sempre foram silenciados*” (Guattari, 1990), por outro lado convivemos com indicadores sociais que testemunham da fragili-

dade da sociedade brasileira e baiana na responsabilização à violação do Direito.

Com base em algumas das áreas indicadas no artigo 227 da Constituição Federal já referido, o estado de violação dos direitos infanto-juvenis na RMS vem se apresentando, nos últimos anos, com as características seguintes:

❖ Quanto ao trabalho infantil

No ano de 1989, 62,8% da população infanto-juvenil tinha famílias cuja renda mensal era de no máximo um salário mínimo. Em 1990, quase metade dessas crianças e jovens pertencia a famílias indigentes, o que representava um quarto da população infanto-juvenil. Nesse mesmo ano 14% das crianças entre 10-13 anos trabalhava, enquanto o conjunto da mão de obra infantil alcançava sete milhões e meio de pequenos trabalhadores, representando 11,6% da população economicamente ativa-PEA brasileira. (Carvalho, 1994).

❖ Quanto aos níveis de renda familiar e dignidade

Os estudos desenvolvidos, em 1996, pela Secretaria de Estatísticas e Informações da Secretaria de Planejamento e Tecnologia do Estado da Bahia -SEI/SEPLANTEC demonstram que o processo de urbanização ocorrido nesse Estado, na década de 80, concentrou 56,3% da população infanto-juvenil na área urbana, dos quais 51,2% é de meninos e 48,8% de meninas.

Como nos grandes centros urbanos o mercado apresenta dificuldades de absorção da mão-de-obra do adulto disponível para o mercado, as famílias que emigram vêm se colocando em uma condição de extrema pobreza, o que as tem obrigado a “arranjos” que incluem o trabalho de suas crianças e adolescentes de forma a viabilizar sua subsistência mínima.

De acordo com a FIBGE (1991) são bastante precárias as condições de sobrevivência dessas crianças e adolescentes, cujas famílias (62,8%) têm uma renda de até 1 (hum) salário mínimo; 13% moram em favelas; 46,9% convivem com pais analfabetos; e 63,8% de suas casas (barracas) têm abastecimento de água inadequado.

Agrava essa condição de sobrevivência a atual fragmentação da família nuclear em uma pluralidade de formas, como é o caso das famílias com chefias femininas, geralmente negras e entre as mais miseráveis, e que formam um contingente, na RMS, de 16% das famílias dessas crianças e adolescentes (Carvalho e Almeida, 1996).

❖ Quanto à convivência familiar e comunitária, abuso e exploração sexual e drogas

Os tipos de violência mais comuns são o abandono, a falta de amparo e a violência sexual. Muitas crianças e adolescentes ficam nas ruas, onde acontecem todos os tipos de violência e onde aprendem a traficar drogas. (Palmeira, 1997).

No que diz respeito ao abuso e à exploração sexual, a Campanha Nacional contra a Exploração Sexual Infanto-Juvenil coordenada pelo CEDECA-BA, nos anos de 1995/96, registrou na RMS 3.000 (três mil) denúncias. Destes, 109 (cento e nove) inquéritos foram instaurados, como resultado das negociações do CEDECA-BA com a Delegacia da Criança e do Adolescente no Estado, no sentido de responder à mobilização da sociedade baiana e implantar as bases fatuais da dimensão quantitativa do problema da violação dos direitos infanto-juvenis..

❖ Quanto à educação básica, cultura e lazer

O déficit acumulado de oferta e distribuição de serviços públicos, particularmente entre as classes populares, vem definindo que 15,3% das crianças e adolescentes da RMS sejam excluídos dos serviços educacionais, dos esportes, do acesso à cultura e ao lazer, atividades desportivas e/ou de aprendizado profissional. Na cidade do Salvador, em 1996, esse déficit expressava-se, na área da educação, em aproximadamente 125.000 (cento e vinte e cinco mil) crianças e adolescentes fora da escola. Na área da profissionalização de adolescentes ou da oferta do ensino médio, as ações neste sentido são mínimas e a ausência do poder público é um fato.

Na opinião de educadores reunidos em seminário na Associação de Bairro de Mata Escura e Calabetão-ACOPAMEC, em outubro de 1996, essa realidade de contingentes infanto-juvenis fora da escola vem motivando seu deslocamento para áreas centrais da cidade e orla marítima onde, *“distantes da supervisão de seus familiares e/ou responsáveis, crianças e adolescentes ficam mais expostos à ação das redes de violência, a exemplo de gangues de drogas e redes de sexo turismo, entre outros”*.

❖ Quanto à vida, à saúde e à alimentação

As doenças diarreicas, a tuberculose, cáries dentárias, doenças respiratórias, dengue, doenças do aparelho circulatório, hipertensão e esquistossomose, parasitose intestinal e anemia carencial são os problemas mais comuns de saúde entre as crianças e adolescentes dos bairros populares do Sal-

vador. Ao lado desses problemas estão a gravidez precoce e as infecções do aparelho genito-urinário.

Segundo Palmeira (1998), quanto à alimentação, o Programa de Atendimento ao Desnutrido (PAD) tem pálida expressão na RMS e muitas áreas identificadas como prioritárias para atendimento ainda não são contempladas com o mesmo. Quando as escolas públicas não distribuem a merenda escolar por alguma razão (falta de água, atraso dos mantimentos por questão de transporte), a situação de miséria e fome das crianças é agravada.

4. CONCLUINDO

Os dados e considerações acima provocam uma reflexão curiosa: a sociedade baiana, enquanto, por um lado, continua a violar direitos civis e sociais elementares que outras sociedades melhor organizadas conseguem assegurar à maioria de sua população há mais de um século, por outro lado, participa do movimento mundial pelos direitos à bioética, que desloca o eixo do Direito do indivíduo para interesses difusos, propondo os direitos ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, na perspectiva dos novos movimentos sociais, dos quais surgem os direitos das minorias étnicas, das mulheres, dos anciãos, e da criança e do adolescente, entre outros.

A sociedade baiana vive, assim, sob o signo de uma *intensa contradição* entre as possibilidades que suas ONGs percebem em si mesmas para levantar a bandeira da autonomia e da democratização da sociedade, e as dificuldades que estas vêm encontrando de agirem nessa direção, na atual desordem social, herança da recente ordem autoritária.

Assim como o conjunto da sociedade brasileira onde, segundo a FIBGE (1989), 51% dos óbitos de crianças e adolescentes, no grupo de 04 a 14 anos, e 66% dos óbitos, no grupo de 15 a 17 anos, são provocados pela violação ao direito à segurança, à vida e à propriedade, conquistas humanas do século XVIII, a sociedade baiana parece oscilar entre o desejo de elaborar-se mais justa e democrática, indignando-se com a atual realidade de suas crianças e adolescentes, e os sucessivos momentos de desmobilização, apatia e descrença quanto à sua capacidade de autonomia para reconstruir-se e transformar-se.

Até quando conviveremos com a alegria de reconhecermos que nossas crianças e adolescentes são sujeitos de direitos sem conseguirmos passar às ações concretas e necessárias que essa alegria provoca? Será um erro imaginar que a mudança da atual condição de nossas crianças e adolescentes

virá de uma ação isolada. É fundamental que as ONGs, sindicatos, partidos, associações, articulem com as instituições estatais (entre eles as Universidades regionais e locais) uma estratégia que assegure a socialização e universalização do Direito e o acesso à justiça, apoiada a uma nova ordem democrática, cuja expressão maior é a participação cidadã do conjunto de seus atores sociais. Somente a partir de uma articulação dessa natureza, num processo de radicalização da democracia, decorrerão ações planejadas e intencionalmente dirigidas à transformação da sociedade baiana.

NOTA

O presente texto integra um conjunto de estudos iniciados pela autora em 1996 na condição de consultora do CEDECA-BA, com o apoio do POMMAR/USAID, visando à formulação de políticas públicas para a criança e o adolescente.

Colaborou com esse texto a Prof^ª Aida Varella e Varella, mestranda em Ciências da Comunicação e da Informação, Convênio UFBA/UNB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERONI, Francesco. *Gênese: como se criam os mitos, os valores e as instituições da civilização ocidental*. Rocco, Rio de Janeiro, 1991.

ALMEIDA, Fernanda Maria Brito Gonçalves. *Educação para a marginalidade: a problemática do sistema de assistência ao menor*. Salvador, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFBA, 1982.

ASSESSORIA Técnica da Fundação. Crianças e Adolescentes. Crianças e adolescentes em situação de risco: a atuação do governo estadual. *Bahia Análise e Dados*. Salvador, v.6, nº 1, p. 89-94, jun. 1996.

BAHIA. Secretaria da Justiça e Direitos Humanos. Sistema de Vigilância da Violência contra Crianças e Adolescentes. *Mortes violentas de crianças e adolescentes registradas em Salvador*. Salvador: Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, 1992.

BARBOSA, Hélia. *Subsídios à Implantação das Unidades de Mobilização e Assessoramento para Defesa e Garantia dos Direitos Infanto-Juvenis*. Salvador, mimeo, 1998.

- BLOOM, Peter B. Clinical guidelines in using hypnosis in uncovering memories of sexual abuse: a master class commentary. *The International Journal Clin Clin Exp. Hypnosis*. London: SAGE, v. 62, nº 3, p. 173-178, July 1994.
- BRIGGS, Keith. Breaking Silence: investigates the counselling of adults survivors of childhood incest. *Nursing Times*. London, v. 88, nº 40, p. 50-52, 1989.
- BOURDIEU & PASSERON. *Héritage*. Paris: Éditions de Seuil, 1981
- CALHOUN, Crag. Civil Society and Public Sphere. *Public Culture*, nº 5, p. 267-280, Universidade de Chicago, 1993.
- CANDIDO, Marcos. Meninos de rua, meninas de rua: as novas formas de ver e enfrentar a questão. *Bahia Análise e Dados*. Salvador, v. 6, nº 1, p. 105-109, jun. 1996.
- CARDVELLI, Paulo. Prostituição Infantil: Retrato vergonhoso. *Problemas Brasileiros*. São Paulo, p. 05-14, nov./dez.1994.
- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira, ALMEIDA, Fernanda Gonçalves. O trabalho infanto-juvenil na Bahia. *Bahia Análise e Dados*. Salvador, v.6, nº 1, p. 36-46, jun. 96.
- CAVALCANT DE ALBUQUERQUE, Roberto e Vilela, Renato. A situação social do Brasil, um balanço de duas décadas. In: REIS VELOSO, João Paulo. *A Questão Social no Brasil* (Org.). São Paulo: Ed. Nobel, 1991.
- CHOMSKY, Noam. *A Minoria Próspera e a Multidão Inquieta*. Editora da Universidade de Brasília, 1997, 149p.
- CHAUÍ, Marilena. Sobre o Medo. In: CARDOSO, Sérgio et al. *Os Sentidos da Paixão*. São Paulo: Companhia das Letras/FUNARTE, 1987
- COSTA, Sérgio. Esfera Pública, Redescoberta da Sociedade Civil e Movimentos Sociais no Brasil. *Novos Estudos*, nº 38, 1993.
- CURY, Munir; SILVA, Antonio Fernando do Amaral; MENDEZ, Emílio Garcia et al. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. São Paulo: Malheiros Editores, 1992, 783 p.
- DAIN, Sulamis. Dilemas do Estado diante da Nova Ordem Econômica e Social. In: VALLADRES, Lícia e PRATES, Magda (Org.). *Governabilidade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

- DA MATA, cit. in: CBIA. *Violência e Violação de Direitos Infanto-Juvenis*. Brasília, 1991.
- FAUSTO, Airton , CERVIAN, Rubem. *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. Brasília: UNICEF, 1993, 227p.
- FRANCO, Alberto Silva. *Crimes Hediondos: notas sobre a Lei nº 8.072/90*. 3ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991, 173 p.
- GUATTARI, Felix. *A Revolução Molecular*. S. Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- HABERMAS, Jurgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Tradução de Flávio B. Siebeneichler, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. Volumes 1 e 2.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- IPEA, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Descentralização no Brasil – Políticas Sociais na Bahia, Saúde e Saneamento*. Salvador: IPEA/SEI, 1998.
- IPEA/ UNICEF. *A Criança no Brasil: o que fazer*. Brasília: IPEA; IPLAN, 1990, 98 p. (Acompanhamentos de políticas públicas, 23).
- KRUGMAN RD. Sexual politics and child protection: they don't mix [comment]. *Pediatrics*. Estados Unidos: American Academy of Pediatrics, v. 1, p. 41-44, July 1994.
- LAFER, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- LISIEUX, Terezinha. *Subsídios ao I Seminário sobre Exploração Sexual Infanto-Juvenil na Cidade do Salvador*. Projeto POMMAR/CEDECA-BA, Salvador, mimeo., 1994
- OLIVEIRA, Juarez de. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº.8.069/90, de 13 de julho de 1990*. São Paulo: Saraiva, 1990, 161 p.
- PAIM, Jairnilson Silva, COSTA, Maria da Conceição. Mortes violentas em crianças e adolescentes de Salvador. *Bahia Análise e Dados*. Salvador, v.6, nº.1, p.59-67, jun.1996.
- PALMEIRA, Maria José et al. *Realidade Social dos Bairros de Mata Escura e Calabetão*. Salvador: CEDECA-BA, 1998, mimeo, 42p.

- PAUL & MULEN. The consequences of child sexual abuse: psychosocial disorders are common in adults abused as children. *British Medical Journal*. London, v. 303, n° 6795, p.144-145, july, 1991.
- POLANYI, Karl. *A Grande Transformação*. Ed. Campus, 1990.
- POTYARA, A . P. Pereira. *A Assistência Social na Perspectiva dos Direitos – Críticas aos Padrões Dominantes de Proteção aos Pobres no Brasil*. Brasília: Ed. Thesaurus, 1996.
- ROCHA, Sonia. Governabilidade e Pobreza: o desafio dos números. In: VALLADRES, Lícia e PRATES, Magda (Org.). *Governabilidade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- SCARDAVELLI, Paulo. Prostituição Infantil: retrato vergonhoso. *Rev. Problemas Brasileiros*. São Paulo, n° 306, p.5-14, nov./dez., 1994.
- TELES, Vera da Silva. *Sociedade Civil e a construção de espaços públicos*. In: *Anos 90: Política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora da UNICAMP , 1994, p. 90-102.
- VIEIRA, Liszt. *Globalização e Cidadania*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

PROFESSOR NEGRO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE ÊXITO

Ernâni Lampert

Professor da Fundação Universidade do Rio Grande - RS

RESUMO

Inúmeros são os escritos sobre escravidão e discriminação racial. Este estudo, de caráter ideológico/pedagógico, não-assistencialista, enfoca o professor negro, tema certamente original, cuja complexidade extrapola a esfera educacional e atinge variados segmentos da dinâmica social. O objetivo principal da investigação foi analisar, através da história oral de vida, curriculum vitae e projetos de ensino, de pesquisa e extensão, a trajetória de vida de professores negros que foram bem-sucedidos profissionalmente. A população/amostra foi constituída por cinco doutores e cinco mestres de diferentes áreas do conhecimento e de ambos os sexos que exercem ou exerciam atividades em universidades do Estado do Rio Grande do Sul. A textualização dos discursos dos narradores permitiu algumas inferências quanto à trajetória pessoal, à formação acadêmica, às experiências profissionais, às frustrações, desejos e aspirações e preconceitos sofridos ao longo de sua caminhada.

1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Ao longo da história da humanidade, inúmeras foram e são as teses construídas pelos detentores do poder sobre a superioridade de civilizações, de culturas, de raças e de religiões. As origens das idéias racistas emergiram, com certa intensidade, a partir do surgimento das primeiras sociedades de classes, que objetivaram a exploração do trabalho servil. Por exemplo, Aristóteles, ideólogo de um estado escravagista, era de opinião de que o escravo existia para cumprir ordens e trabalhar para outrem. Os Persas, por sua vez, difundiram o argumento de superioridade em relação aos demais povos circunvizinhos, enquanto que a aristocracia européia se julgava superior à população indígena da América.

Sabe-se que o preconceito racial não é inato. É produto de construção, resultado da exploração econômica de povos. De acordo com Heller, os preconceitos resultam da própria integração social, sobretudo da classe. A maioria dos preconceitos são produtos das classes dominantes, que desejam manter a coesão de uma estrutura social para o seu próprio benefício e mobilizar a seu favor os homens que representam interesses diversos. Os preconceitos sociais individual-concretos são, na maioria das vezes, de procedência histórica, e *"impedem a autonomia do homem, ou seja, diminuem sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo"* (1992:59).

Atrelada ao preconceito racial está a questão da escravidão negra, que surgiu principalmente em países da América que foram colonizados pelos europeus. O apartheid, racismo colonial institucionalizado na África do Sul, foi um caso à parte, pois uma pequena minoria branca massacrou e explorou a grande maioria negra em seu próprio território.

No Brasil, a partir da primeira metade do século XVI, atendendo à ordem mundial da época, e devido à dificuldade/resistência do indígena em se adaptar ao sistema exploratório europeu, foram trazidos os primeiros escravos da Guiné para realizar trabalho pesado, sujo, que não poderia ser realizado por "pessoa". Como se não bastasse a situação, em 1568 o tráfico negreiro foi oficializado pelo Governador Geral Salvador Corrêa de Sá. Dessa forma, a exploração humana foi legalmente permitida, provocando a selvageria e a desumanização. O negro, além de ser arrancado de sua terra sem consentimento, foi expropriado da sua cultura, de seu mundo. Era visto como um animal de carga, a serviço do "senhor". Quando deixou de dar o lucro necessário, foi substituído pelo imigrante europeu. Durante os aproximadamente trezentos anos oficiais de exploração, não há consenso dos historiadores quanto à quantidade de escravos trazidos da África. As diferenças são marcantes e oscilam entre três e treze milhões. Há registros de inúmeros conflitos entre o europeu e o negro. Em conseqüência, ocorreram muitas mortes, tratos desumanos e fugas. Carneiro, referindo-se a essa situação, diz que:

"os negros em vários momentos se rebelaram contra o mundo da casa-grande. A fuga de escravos foi uma realidade constante durante toda a história do Brasil até 1888; o quilombo - aglomerações de escravos fugidos - são a maior evidência dessa forma de rebeldia. Alguns optavam pelo suicídio ou então, com saudades da África, comiam terra até adoecerem". (1995:55)

No mundo contemporâneo, o racismo assume nova roupagem e estratégias de dinâmica e de opressão, tanto no plano de mentalidades quanto

de aplicabilidade prática, muitas vezes mais violentas e agressivas do que as anteriores e conhecidas. Evolui-se do racismo de fundamentação teológica para atender os interesses imperialistas e do etnocentrismo. Face a esta nova concepção, uma série de teorias afloraram (arianismo, darwinismo social, evolucionismo social e eugenismo), para demonstrar, através de uma ciência conduzida e falsa, a superioridade/inferioridade de raças. O racismo, que pode ser definido como "... a valorização generalizada e definitiva de diferenças biológicas, reais ou imaginárias, em proveito do acusador e em detrimento da sua vítima, a fim de justificar uma agressão" (Memmi, 1984:11), está presente tanto nos países industrializados quanto nos países em vias de desenvolvimento. Alguns têm lançado mão de dinâmicas para eliminar/amenizar problemas decorrentes dessa problemática.

Os Estados Unidos, desde 1941, quando o Presidente Franklin Roosevelt exigiu tratamento não-discriminatório no emprego, até o presente momento, através de uma variada gama de medidas, que não cabe discutir e analisar neste texto, têm-se preocupado, pelo menos num plano legal-teórico, com a questão discriminatória das "minorias". Sabe-se que muitas destas medidas, quando colocadas na prática, têm recebido severas críticas de políticos, teóricos, juristas e - por que não dizer? - de segmentos da sociedade. As contradições nos posicionamentos são evidentes, porém altamente favoráveis à reflexão, à democracia, à cidadania. No plano sócio-econômico, o preconceito racial nos Estados Unidos não desapareceu. Embora a situação da população negra tenha melhorado, ainda, quando comparada com os padrões de vida dos brancos, no que tange à renda per capita, empregos rentáveis, poupança, grau de escolaridade, está aquém da expectativa de dignidade humana. McCarthy (1994) cita os estudos sobre o racismo de Hann, Danzberger e Leftkowitz (1987), que afirmam que, em 1996, 40% dos alunos hispânicos e 28% dos negros abandonaram o bacharelado, em comparação com 13% dos discentes brancos. Na atualidade há menos ingressos de discentes negros com o título de bacharelado no ensino superior do que em 1976. Ogbu e Matute-Bianchi (1986), citado por McCarthy, são do parecer de que a desigualdade racial no ensino superior não é peculiar dos Estados Unidos. A investigação tem demonstrado que, na Inglaterra, Japão, Canadá e Austrália, a juventude que pertence às minorias étnicas tem menos oportunidades, tanto escolares quanto no mercado de trabalho.

No Brasil, a Lei Áurea de 1888, a Constituição de 1946, que proibia a discriminação racial, a Lei Afonso Arinos, de 1951, que proibia o preconceito racial em estabelecimentos comerciais, de ensino, no serviço público, nas forças armadas, em autarquias, em sociedades de economia mista, em

empresas concessionárias de serviço público ou empresa privada, a Constituição de 1988, que afirma, no artigo quinto, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível sujeito à pena de reclusão, pouco colaboraram na questão racial. A sociedade continua a discriminar "camufladamente" o negro de diferentes formas e maneiras, limitando seu campo de atuação. *"Desse passado de opressão e preconceito, herdamos a discriminação que se pratica ainda hoje contra negros e mulatos. Dos porões do navio negreiro esses homens passaram para os porões da sociedade"* (Carneiro, 1995:15).

O século XX, que indiscutivelmente foi um momento de grande avanço científico em praticamente todas as áreas do conhecimento humano, pouco progrediu na desmistificação do preconceito racial criado ao longo da história. Reduzidos são os estudos que mostram as reais condições sócio-econômicas do negro. Poucas são as pesquisas que justificam o afunilamento do negro na pirâmide social, porém muitas são as investigações que trazem subjacentes os estereótipos de que o negro é preguiçoso, agressivo, pervertido sexualmente, exibicionista, imoral, supersticioso, impersistente no trabalho, que constitui atraso, inferioridade, que é despreparado para tarefas intelectivas. Essa falsa concepção vem sendo difundida, de forma implícita, com muita frequência pelos meios de comunicação e pela escola. É a palavra, a posição dos exploradores da classe dominante, que objetiva tão somente o lucrar e firmar-se cada vez mais de forma hegemônica no poder.

O Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (SINPRO), através do META - Instituto de Pesquisas de Opinião, realizou em maio e junho de 1993 uma pesquisa quantitativa para traçar o perfil do professor que atua no ensino particular do Estado. No que concerne à composição étnica do professorado, os dados indicam que 27,6% dos docentes são de origem portuguesa (com miscigenação européia e indígena), 25,1% italiana e 23,6% alemã, sendo o grupo de miscigenação italiana/alemã correspondente a 5,2%. Agrupando-se os entrevistados de origem italiana e alemã forma-se um grupo majoritário, ou seja, 56,9%. O percentual da alternativa "outros" (16,4%) corresponde aos 26,6% de origem espanhola, 10,8% árabe, 10,8% de origem polonesa e outras etnias de menor expressão. O elevado percentual de professores de origem italiana e alemã, segundo a pesquisa, deve-se ao elevado grau de escolarização das regiões de colonização italiana/alemã, enquanto que o pequeno percentual de origem africana (0,7%) se deve à estrutura étnica da população gaúcha e ao tipo de atividades profissionais. *"A discriminação racial é marcante na estrutura do sistema escolar e na estrutura do mercado de trabalho: os negros são relativamente*

menos escolarizados e ocupam funções profissionais predominantemente manuais e subalternas" (1993:9-10).

Similarmente a essa situação, Weber (1996) relata os resultados de uma pesquisa realizada em escolas públicas e privadas de grande porte, situadas em bairros de periferia e de classe média da cidade do Recife. O estudo teve como escopo retratar o conteúdo das concepções e formas de pensar dos professores em relação à docência, à profissão, às perspectivas para o magistério em relação aos projetos profissionais pessoais. A investigação foi realizada em 1993 e teve como amostra 44 professores de ambos os sexos de três gerações pedagógicas. Segundo a autora, a discriminação em relação ao professor de cor negra somente foi tematizada por docentes em exercício em escolas particulares. Weber reproduz a fala de uma professora recém-formada: *"existe diferença na procura da profissão entre brancos e negros. A discriminação social é muito grande. Aqui, por exemplo, no colégio, eu não sei se já chegou alguém de cor negra para fazer teste, não sei. Pelo menos, aqui não há um professor de pele escura, todos são brancos"* (1996:78). Em relação às escolas públicas, conforme a fala de professores, os negros têm tido acesso, pois o magistério está perdendo prestígio e status e os salários são baixos.

Fazendo-se uma incursão histórica, fica evidente que são incipientes os estudos que analisam a trajetória de professores bem-sucedidos no Brasil. Esses estudos normalmente seguem a prática de pesquisa etnográfica, são pontuais e pouco difundidos no meio educacional. Nessa linha, pode-se citar os estudos de André (1995) e, no Rio Grande do Sul, o trabalho de Cunha (1989), que analisa os bons professores na Universidade Federal de Pelotas. Moraes (1991), seguindo a fenomenologia e envolvendo professores da Região Sul do Brasil, investigou a trajetória de profissionalização de bons professores de Ciências. Cabe indagar: quais são os estudos que abordam as "minorias" que conseguiram vencer as barreiras quase intransponíveis impostas pelo sistema e obter êxito na profissionalização?

O contexto político, econômico, social e cultural apresentado e o desenho de um porvir de otimismo/pessimismo, integração/perseguição às minorias, não só no Brasil, mas também em muitos países dos cinco continentes, justificam a realização de uma investigação, cujo objetivo principal é colaborar na desmistificação do preconceito racial de que "o negro não serve para o trabalho que exige níveis superiores de pensamento" e tornar públicas alguns inferências que possam servir de generalizações e/ou encaminhamentos para a realização de estudos ulteriores sobre a trajetória de professores negros que foram bem-sucedidos em sua profissionalização.

2 - CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Partindo-se da crença de que todos os indivíduos, quando as condições sócio-econômicas e culturais são apropriadas ou criadas, têm condições de ascender na pirâmide social; de que não há raça superior e sim diferenças culturais profundas, as quais devem ser respeitadas e, quando trabalhadas, são altamente favoráveis à humanização da sociedade; de que as pessoas precisam aprender a coexistir no complexo mundo multicivilizacional; de que a ciência, com raras exceções, está a serviço do poder; de que há necessidade de ver o negro não como cor de pele, mas como cultura e de que a discriminação racial não é apenas um legado da escravatura, desencadeou-se uma pesquisa qualitativa, no segundo semestre de 1997, no Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, da Fundação Universidade do Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul.

Concomitantemente ao objetivo principal, que é analisar a trajetória de vida de professores pertencentes a minorias raciais que foram bem-sucedidos na sua profissão, está a tese de desnudar o preconceito racial, tão presente na sociedade brasileira ao longo dos tempos. Para efeitos deste trabalho, entende-se por professor-minoria os docentes de cor negra com titulação mínima de mestre, obtida em instituição nacional ou estrangeira, e que estejam e/ou estiveram exercendo atividades de ensino em universidades públicas ou privadas no Estado do Rio Grande do Sul. O termo trajetória, por sua vez, evidencia a caminhada (trajetória pessoal, a formação acadêmica, a experiência profissional, o dia-a-dia, as frustrações, desejos, aspirações, os preconceitos raciais sofridos pelo professor ao longo de sua vida).

Na seleção dos narradores (os docentes que narraram oralmente a sua história de vida), procurou-se estabelecer alguns critérios para contemplar trajetórias de vidas diferenciadas e variadas, distintas áreas do conhecimento humano, diferentes inserções sociais e geográficas.

Observados os critérios, a população/amostra foi composta por cinco professores e cinco professoras. Cinco docentes pertencem ao quadro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os demais professores exercem ou exerciam a docência na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na Universidade Luterana do Brasil, na Universidade Federal de Santa Maria, na Universidade Federal de Pelotas e na Fundação Universidade do Rio Grande. No que tange à titulação, cinco docentes são portadores do título de doutor (economia, educação, engenharia, enfermagem e lingüística). Os mestres são de diferentes áreas (biblioteconomia, educação, engenharia, geografia e matemática). Dois dos professores mestres estão cursando o dou-

torado (fase de elaboração da tese). A faixa etária dos narradores oscila entre 30 e 68 anos, sendo que a predominância (70%) está entre os 40 e 53 anos.

A história oral de vida foi utilizada por ser a metodologia adequada à problemática da investigação. Fonseca, referindo-se a esta tendência, diz que:

"fazer história oral de vida de professores consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais os personagens - sujeitos que produziram e ensinaram - explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, e suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver" (1997:43).

Após a seleção dos narradores, foi feito, através do telefone, o primeiro contato para esclarecer os objetivos da pesquisa, bem como a metodologia a ser adotada. Nesse contato, quase na totalidade das situações, foi marcada a entrevista. Esta, seguindo um roteiro de sugestão previamente determinado, foi realizada nos locais de trabalho do narrador ou residência do respondente ou do pesquisador, sempre observando a disponibilidade do entrevistado. Raros foram os casos em que a entrevista tenha extrapolado uma hora. Esse fenômeno se deve ao alto grau de escolarização, conhecimento da dinâmica da metodologia empregada e objetividade dos narradores. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento do respondente. Após a realização de cada entrevista, foi feita a transcrição da fita e em seguida a textualização, ou seja, a reorganização do discurso. Além da entrevista, foram, em alguns casos, analisados o curriculum vitae, cronologia de vida, projetos de ensino, de pesquisa e de extensão de docentes. Todas as informações foram analisadas e agrupadas conforme as categorias propostas, o que facilitou a interpretação e a extração de algumas inferências.

Cabe explicitar que todos os professores consultados para participar da pesquisa prontamente aceitaram o desafio e, de diferentes formas, colaboraram na sugestão de bibliografia, apresentando projetos de ensino, de extensão e de pesquisa. Esse fenômeno, que não é convencional em investigações e no meio educacional, foi altamente benéfico.

3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

As histórias orais de vida e a documentação acessória (curriculum vitae, cronologia de vida, projetos de ensino, de extensão e de pesquisa) possibilitaram algumas inferências tanto de caráter quantitativo quanto qualita-

tivo, que caracterizam a família de origem, a situação familiar atual, trajetória de formação acadêmica e profissional, preconceitos sofridos, causas do êxito na profissão, o dia-a-dia, frustrações, desejos e aspirações dos narradores. As inferências que passam a ser apresentadas seguem o roteiro de entrevista previamente apresentado aos docentes. Houve preocupação do pesquisador em quantificar algumas informações, possibilitando maior precisão e confiabilidade.

No que concerne à família de origem dos professores, 40% dos pais são naturais de Porto Alegre, 30% são do interior do estado, enquanto 20% são provenientes de outros estados (Maranhão e Ceará). Os pais, na sua quase totalidade, trabalham em atividades “blue color” (motorista, carpinteiro, fundidor, metalúrgico, impressor). As mães eram costureiras, doceiras, empregadas domésticas e/ou ocupavam-se das atividades do lar. Algumas delas se destacavam pelos relevantes serviços prestados à comunidade ou pela extraordinária força de vontade de possibilitar o melhor para os filhos, de ver o mundo com otimismo. Oitenta por cento dos pais são casados legalmente. Apenas um dos professores não teve uma base sólida de família. Como o casal nunca viveu junto, as crianças, ele e uma irmã, nos primeiros anos viveram uma pequena parte com a mãe e o maior tempo com parentes e/ou conhecidos. Em alguns momentos, estiveram na iminência de ser entregues para adoção. Como moleque de rua, ele iniciou sua escolarização pelas ruas do centro de Porto Alegre. Pulando de bonde em bonde, vendendo jornais, engraxando sapatos, enfim, qualquer atividade que resultasse em condições de manutenção do dia-a-dia. Aos dez anos, foi dado a uma família do interior que mais o explorava do que o ajudava. Em pouco tempo, retornou às ruas da capital para buscar a sobrevivência. Ao se juntar a uma gangue, praticou seu primeiro assalto: roubou uma carteira. Com doze anos, internou-se por própria conta em uma instituição, onde iniciou sua formação fundamental. Sua força de vontade extraordinária e o apoio institucional ajudaram no seu encaminhamento.

O número de irmãos dos narradores, com algumas exceções, não extrapolava a dois. A família da professora narradora mais idosa era a mais numerosa. Esses exerciam/exercem (80%) profissões “white color” (militares, professores, fonólogos, analista de sistemas, enfermeiros, etc.). Pai e mãe tiveram pouca formação acadêmica, como era característico na época. Apenas um pai era agrônomo. Porém os pais eram extremamente preocupados em investir na educação dos filhos, tanto no que se refere ao ensino formal quanto à formação de princípios morais e éticos. Certamente essa tese é consequência do Movimento Negro que, no início da república, passou a

defender, conforme assinala Jesus Félix (vide Schwarcz e Souza Reis, 1996), a necessidade de o negro procurar conquistar as mesmas condições de vida dos brancos, para o que o estudo e o trabalho seriam condição essencial. Setenta por cento dos pais conscientizaram os filhos das dificuldades que enfrentariam na vida por serem negros e da necessidade de superar, através do estudo e de muito trabalho, essa desvantagem em relação ao "padrão normal". Alguns verbalizaram que, desde cedo, eram trabalhados no sentido de conhecer o seu lugar na sociedade - "negro que conhece seu lugar". Por sua vez, praticamente todos os professores narradores reconhecem o valor da família na sua formação. Essa idéia é defendida por Lopes, que realizou estudo sobre a educação e a identidade do negro. *"Quando você pertence a uma determinada família, você tem uma base efetiva de referência que lhe dá, inclusive, fé em você. Você pode fazer, você pode construir"* (1987:39).

No que tange à situação familiar atual, 80% dos professores são casados e 20% divorciados ou separados. O número de filhos oscila de um a dois. Os filhos que estão cursando o primeiro e o segundo grau o fazem em estabelecimentos particulares. Esse fenômeno é inverso em relação à formação dos pais, que, na sua grande maioria, estudaram em escolas públicas. Uma das narradoras tem uma filha que está num curso superior em universidade federal e os dois filhos de outra narradora possuem curso superior. Uma delas é mestra na área da psicologia e é professora universitária.

No que diz respeito à formação acadêmica, 70% dos entrevistados cursaram o correspondente ao primeiro grau (primário e ginásio) e ao segundo grau (colegial) em estabelecimentos públicos, que naquela época eram, segundo os narradores, de muita qualidade. Cabe registrar que três dos narradores não seguiram os parâmetros normais de formação acadêmica. Um caso especial, muito louvável, é o de um dos docentes que, sem estrutura familiar, era menino de rua e somente aos doze anos de idade ingressou na escola formal, onde, através de sua extraordinária força de vontade, acabou por concluir o antigo primário em três anos e obteve o quarto lugar entre mil e cem candidatos no exame de admissão. Outra situação foi a de uma das narradoras, que teve muita dificuldade econômica, e, por isso, apenas aos dezessete anos pôde concluir o quarto ano primário. Teve que realizar o curso primário em escola particular, pois as escolas públicas se negavam a aceitá-la em função de estar fora da faixa etária padrão. *"O sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que aquela que interpõe às crianças brancas, sendo destacável a persistência desse segmento da população na procura de nível de melhor escolaridade"* (Rosemberg, 1987:22). Os professores cursaram o ensino superior em instituições priva-

das e públicas no Estado do Rio Grande do Sul como também no Distrito Federal e Maranhão. O título de mestre foi obtido por 60% dos docentes em universidades particulares, especificamente na Pontífica Universidade Católica. Dois professores obtiveram o título de doutor na Inglaterra, os outros três, em instituições nacionais.

Quanto à profissionalização, todos os dez docentes que constituíram a população/amostra exerceram algum tipo de atividade remunerada antes de ingressar na carreira do ensino superior. Apenas uma professora não teve que trabalhar antes de ingressar no magistério. Seus pais a poupavam, pois concebiam que o exercício de alguma ocupação poderia prejudicá-la nos estudos. Office-boy, estagiário, guia de turismo, contador, bibliotecária, enfermeiro, auxiliar de escritório, professor em cursinhos e no ensino de primeiro e segundo graus foram algumas das atividades que os docentes exerceram antes de ingressar na carreira universitária. É oportuno assinalar que uma das professoras solicitou a demissão voluntária que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul possibilitou para que pudesse dar entrada em um apartamento residencial.

Atualmente, oito dos professores continuam exercendo docência em universidades. Uma aposentou-se em 1989 e trabalha como autônoma na preparação de material didático, organização de cursos e programas de educação continuada e assessora alunos de pós-graduação em elaboração de dissertações e teses. A outra docente foi demitida da universidade privada por "contenção de despesas". Além das atividades de ensino, alguns dos narradores exercem importantes e destacados cargos administrativos (vice-diretor, coordenador de departamento, coordenador de pós-graduação, coordenador de projetos de repercussão nacional e internacional). Sessenta por cento dos narradores publicam, regularmente, artigos em periódicos, alguns conceituados nacional e internacionalmente. Quarenta por cento dos professores têm efetiva participação em bancas de concursos públicos, inclusive fora do Estado do Rio Grande do Sul. Alguns docentes são convidados para palestras fora do estado e no cenário internacional. Trinta por cento dos docentes, esporadicamente, ministram aulas em cursos de pós-graduação fora da instituição de origem, inclusive fora do estado. Quarenta por cento dos professores orientam dissertações ou teses de alunos de programas de pós-graduação. Três professores fazem parte do Comitê da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul e um dos docentes é membro da CAPES e do CNPq. Outros professores, dentro de sua área específica, assessoram órgãos regionais, estaduais e federais. Sessenta por cento dos professores geralmente apresentam trabalhos em congressos, seminários e encontros nacio-

nais de sua área de formação. Poucos têm participado de eventos internacionais. Vários professores tiveram seus méritos reconhecidos tanto em nível local, quanto estadual, nacional e internacional. Um dos narradores recebeu em 1994 o título de Cidadão Emérito de Porto Alegre. Quarenta por cento dos professores participam, ativamente, de movimentos sindicais e poucos expressam participação efetiva em movimentos negros.

Em relação ao preconceito racial, todos os professores destacam que sofreram algum tipo de discriminação, quer no trabalho, quer na formação acadêmica. A época, as formas e a intensidade da discriminação variam de um professor para outro. Ficou evidenciado que quanto mais escura a pele do professor negro e desfavorável a situação econômica, tanto maior foi a discriminação. Com exceção de um docente, todos os demais são unânimes em afirmar que o apoio da família foi fator decisivo na superação da discriminação. Praticamente, há consenso de que a discriminação foi mais intensa na formação acadêmica do que no exercício da profissão na universidade. Essa afirmativa está coerente com os resultados da investigação realizada em escola pública de Pelotas (RS), cujos sujeitos foram os componentes de um grupo de dança Afro. De acordo com Silva (1994), o aspecto mais recorrente é a denúncia das discriminações que as crianças negras sofreram na escola, tanto no plano de verbalização de expressões preconceituosas como de atitudes de rejeição ou indiferença. Uma professora narrou as situações desagradáveis que passou na adolescência em escola pública tradicional em Porto Alegre. Os colegas da turma a apelidavam de "Cisne Branco" e atiravam seu material pela janela da sala. Quando procurava apoio no grupo diretivo da escola, era informada de que o problema era dela e ela deveria resolver. Situação ainda pior foi assinalada por outra docente. Quando estava com treze anos, cursando o primário, ela era a única negra na turma. Diariamente, a professora estagiária a encarregava de fazer o lanche para a turma. Um dia, quando questionou sobre a perda de conteúdo em função de suas saídas, a professora disse: "por isso não gosto de preto". Naquele ano, a aluna foi reprovada na escola. Acaso? Coincidência? Essa mesma professora, quando tentou cursar o mestrado em universidade pública, foi informada por uma professora do curso de pós-graduação de que não teria condições para o curso.

Um caso oficioso foi relatado por uma das docentes. Segundo ela, em 1984, após análise de currículo, e entrevistas, foi escolhida para um importante cargo na universidade pública, porém, por ser negra, não foi conduzida ao cargo. Outra professora narra as dificuldades que teve para obter emprego. Em vários momentos, explícita ou implicitamente, foram-lhe negados

cargos. A opção foi prestar inúmeros concursos públicos, embora, em determinados casos, tenha sido eliminada das mais estranhas formas. Um professor relata que, quando realizava o curso de graduação, em universidade pública, duas vezes foi indagado por um professor sobre o que estava fazendo na sala de aula, pois não era convencional negros na universidade. Esse professor também afirma que, por discriminação racial, foi reprovado duas vezes, atrasando a conclusão do curso, e que, quando residiu numa "república" com outros colegas em São Leopoldo, foi discriminado por moradores do condomínio.

Outra situação que mostra, claramente, a discriminação racial ocorreu em 1970, quando um dos narradores veio residir em Porto Alegre. Cheio de perspectivas e aspirações, procurou emprego durante um ano, porém todas as portas lhe foram fechadas. Quando tentou concurso para contínuo em um banco, foi-lhe informado que somente poderia fazer inscrição para faxineiro. Por outro lado, alguns professores assinalam que sofreram também discriminação da própria etnia, por ter casado com pessoa branca ou pelo sucesso alcançado. "Um negro em ascensão traz inveja tanto da etnia negra quanto dos brancos" (fala de um dos narradores). Outro professor narra que, quando duas negras haviam obtido as notas mais baixas em prova de sua disciplina, uma verbalizou para a outra colega: "ele não gosta da cor dele".

As formas como cada docente encarou e/ou enfrenta a discriminação racial são distintas e atendem às peculiaridades de cada personalidade. Alguns se esforçaram muito nos estudos, como maneira de permanecer "no mundo branco" e mostrar as condições intelectuais do negro. Essa constatação pode ser elucidada com casos de professores que obtiveram os melhores resultados nos estudos. Dar "carteiraço", mostrando contracheque, cartões de crédito e talão de cheque, dizer que é professor universitário, ter clareza dos objetivos a perseguir, ser ambicioso, audacioso, porém não prepotente, aprender a conviver com o racismo e respeitar as diferenças interculturais, ser competente na profissão, considerar que a pele não é impedimento, respeitar o mundo dos não-negros são alguns dos mecanismos que os professores negros usam nesse enfrentamento.

No que se refere aos fatores determinantes do êxito alcançado na profissão, pode-se enumerar, não necessariamente em ordem de importância, os seguintes, de acordo com as narrativas dos professores:

- apoio familiar e solidariedade alheia;

- qualidade de ensino das escolas públicas, a única opção para a maioria;
- esforço pessoal, vontade de vencer e ser alguém na vida;
- ambição e nível intelectual;
- auto-estima. "Negro não é vítima. É necessário se dar o devido valor e criar as condições para subir na vida" (fala de um dos professores).

O dia-a-dia dos professores converge em alguns aspectos (rotina na universidade: atividades de ensino, pesquisa e extensão) e diverge profundamente em outros. Além das atividades convencionais do lar, dois professores ocupam-se com a elaboração da tese de doutorado. Dois professores assumem a função de "pai e mãe" ao mesmo tempo, um deles porque a esposa está concluindo o doutorado no exterior e o outro porque é divorciado e o filho reside com ele. Há aqueles que, devido a seu envolvimento com diferentes projetos, extrapolam em muito a carga horária de 40 horas semanais. Todos são de opinião de que o convívio familiar é muito importante e que deve ser cultivado e aperfeiçoado constantemente. Filmes, novelas, passeios, viagens, frequência a clubes, envolvimento em movimentos associativos são alguns de seus entretenimentos ou afazeres.

Os desejos e aspirações se relacionam às questões sociais e pessoais e expressam a vontade de retribuir à sociedade o investimento (ensino público), de possibilitar a outras pessoas negras a chance de ascensão social, realizar-se como profissional e pessoa, trabalhar pelo social, viajar, estudar, escrever, apreciar a natureza, ver filhos e netos crescerem, enfim SER FELIZ. As frustrações dos professores das universidades públicas se referem à questão salarial. O governo, na concepção dos narradores, investiu tanto em sua formação profissional e agora não há retorno. A universidade está colocando para rua os bons professores. Apenas um professor afirmou que é difícil superar as marcas da infância.

As inferências apresentadas quanto à trajetória do professor negro estão de acordo com os resultados do estudo de André (1995), que indicam que há pelo menos três determinantes fundamentais que afetam o processo de construção da competência docente. De um lado está o ambiente familiar/cultural em que o professor cresceu e se desenvolveu (valores, hábitos, crenças, costumes adequados, classe social a que pertence, os modelos com os quais convive, as experiências). Do outro lado está o processo de escolarização e o ambiente de trabalho. No que concerne à escolarização, sabe-se que a discriminação racial é manifestada na escola na medida em que os a-

gentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença. Quanto ao ambiente de trabalho, o que se observa, quer através das falas dos narradores, quer pelo que a literatura existente registra, o negro está constantemente posto à prova (Lopes, 1987:40) – sua identidade, seus conhecimentos, seu emprego, etc.

Hoje em dia, apesar de todo o progresso científico e tecnológico, ainda não aprendemos a coexistir e viver com as diferenças. Somos e, certamente por muito tempo, seremos preconceituosos e discriminaremos civilizações, povos, raças, pessoas, ideologias, religiões. No Brasil, apesar de todo o crescimento econômico e das mudanças paradigmáticas, o hiato entre raças persiste. Teremos que encontrar alternativas para reverter o quadro, pois enquanto estivermos discriminando, estamos perdendo o referencial para construirmos uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARCELLOS, D.M. *Família e ascensão social de negros em Porto Alegre*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BERND, Z.; BAKOS, M. M. *O negro: consciência e trabalho*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.
- CARNEIRO, M.L.T. *Racismo na história do Brasil: mito e realidade*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- DALLA VECCHIA, A. História da educação e da cultura do Rio Grande meridional. *Cadernos de Educação*, Pelotas, vol. 3, número especial, p.159-166, jun. 1994.
- FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. Notas sobre desigualdade racial e políticas no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, nº 25, p. 141-159, dez. 1993.

- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HUNTINGTON, S.P. *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- LOPES, H. T. Educação e identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 63, p. 38-40, nov. 1987.
- LOVELL, P. A. Raça, classe, gênero e discriminação salarial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, nº 22, p. 85-98, set. 1992.
- MC CARTHY, C. *Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias de la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata, S.L. 1994.
- MEMMI, A. "Nós" e "eles". *O correio da Unesco*, vol. 12, nº 1, p.11-3, 1984.
- MORAES, R. *A educação de professores: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores*. Porto Alegre: UFRGS, 1991. (Tese de Doutorado).
- MUNANGA, K. (org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- OLIVEN, A. C. Multiculturalismo e a política do ingresso nas universidades dos EUA. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 21, nº 2, p.74-87, jul./dez. 1996.
- PERROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 63, p.19-23, nov. 1987.
- SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- SCHWARCZ, L. M.; SOUSA REIS, L. V. (Org.) *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO, CED, 1995.
- SILVA, J.R. Resistência negra e educação: limites e possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, vol.3, número especial, p.79-84, jun. 1994.

SINDICATO dos professores do Estado do Rio Grande do Sul. *Professores da rede de ensino particular do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, jul. 1993 (mimeo).

WEBER, S. *O professor e o papel da educação na sociedade*. São Paulo: Papyrus, 1996.

TUDO O QUE É SÓLIDO SE DESMANCHA NO AR: A CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE CURRÍCULO TAMBÉM ?

Regina Céli Oliveira da Cunha¹

Professora da Universidade do Estado da Bahia
e da Universidade Católica de Salvador

O objetivo desse trabalho é duplo. O primeiro é o de apresentar os resultados relativos a uma análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977), processada sobre a obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de Ralph Tyler, a fim de explicitar os elementos internos veiculados em sua concepção, e que a tornam tradicional. O segundo é o de argumentar que essa concepção permanece viva, sob outra forma, no cenário curricular brasileiro atual, devendo ser denunciada, em suas implicações políticas e epistemológicas.

Em relação ao primeiro objetivo, poder-se-ia argumentar que essa investigação seria dispensável, considerando que há muito já se *sabe* que esse clássico tornou-se um mito na área, sendo essa afirmação quase um truísmo para todos aqueles que desenvolvem estudos no campo do currículo. O argumento que justifica o esforço despendido é o de que, com essa investigação, os elementos internos dessa obra serão trazidos à luz, permitindo uma melhor compreensão do que vem a ser uma teorização tradicional de currículo. Isso é particularmente relevante no momento em que devemos buscar, ativamente, sua superação, haja vista que o momento político atual está vivenciando uma ofensiva, articulada de modo mais sutil, dessa concepção. Em se tratando de um teórico com tal peso na teoria curricular, não seria suficiente, em termos políticos e epistemológicos, apenas denunciar sua visão tradicional. A simples denúncia não teria força heurística para que compreendêssemos como a racionalidade subjacente à concepção de Tyler pode aparecer metamorfoseada em outras formas mais sofisticadas e atuais, sendo necessário desmitificá-la.

É preciso desnudar os mitos, tanto os antigos expressos por Tyler, gestados no âmbito da racionalidade positivista, quanto os atuais, concebidos em uma racionalidade que já apreendeu as fragilidades do positivismo, e se revestem de uma nova forma que os fazem, aparentemente, serem diferentes, mas que aqui procuraremos demonstrar serem da mesma linhagem.

Sobre títulos

Inicialmente, esse trabalho intitulava-se: *Desmitificando o mito: uma análise de conteúdo sobre a obra Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. O objetivo era direto: destacar elementos dessa obra que evidenciassem a inserção de seu autor em uma concepção tradicional de currículo. Um problema se impôs: até que ponto, na segunda metade da década de 90, seria válido ficar evidenciando o sabido? Em um segundo momento, mergulhada na dura realidade cotidiana de quem está se defrontando, em sua prática concreta, com pressões acadêmicas e institucionais para *apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores*² percebi o quanto do racional de Tyler existia na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, também, o quanto havia de *aparentemente* diferente entre as duas concepções. Partindo do suposto de que as diferenças são apenas aparentes e que, no fundo, tanto Tyler quanto os PCN veiculam uma concepção tradicional de currículo, julguei pertinente redigir um trabalho com o seguinte título, mais irônico: *Princípios Básicos de Currículo e Ensino e Parâmetros Curriculares Nacionais: a diferença. Onde está mesmo a diferença?*

No entanto, o final de fevereiro de 1998 havia chegado. Seria impossível, no cotidiano do meu trabalho - mesmo pressionada pela racionalidade instrumental que nos cobrava elaborar, coletivamente, parâmetros curriculares sem uma compreensão do que vem a ser currículo - ignorar que o **Manifesto Comunista** estava completando, nessa data, 150 anos. Nesse Manifesto há uma famosa frase: *Tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas.*³ Com isso, seus autores estavam querendo dizer que a modernidade, com a força avassaladora do capitalismo, havia dissolvido o modo de produção anterior, sólido e, aparentemente, indestrutível. No entanto, o feudalismo, mesmo sólido, foi dissolvido no ar. Isso implicaria que o capitalismo, a nova forma sólida, não demoraria a se desmanchar no ar. Isso iria acontecer porque o sujeito histórico que iria propiciar esse desmanche já existia: a classe proletária. Nas palavras de seus autores, *a burguesia não forjou apenas as armas que a levarão à morte; produziu também os homens que usarão essas armas: os trabalhadores modernos, os proletários.*⁴

No entanto, 150 anos se passaram e esse sujeito coletivo não conseguiu realizar a utopia marxiana. Ao longo do desenvolvimento da teorização marxista, que acompanhava o próprio desenvolvimento do capitalismo, algo

foi ficando claro: o capitalismo era bem mais sagaz do que inicialmente se supunha. Sua vitalidade para mudar sua forma e continuar o mesmo parece ser de tal forma inesgotável que nos remete ao mito da Medusa: corta-se uma ponta de seu cabelo que nos ameaça, de um lado, e outra ponta nasce, do outro lado. Nessa tentativa de sujeitos históricos, que dessem conta de cortar os cabelos da Medusa, que é o capitalismo, a teorização marxista foi se sofisticando. A idéia de que classe proletária, como sujeito coletivo, seria a única capaz de dar os golpes fatais foi sendo, gradativamente, ampliada para a incorporação de novos sujeitos sociais, explorados não apenas economicamente, mas, também, em suas identidades culturais e subjetivas. Em suma, os oprimidos, em suas diversas formas - mulheres, negros, homossexuais, trabalhadores - lutando para serem ouvidos e respeitados como sujeitos e cidadãos, incorporaram novas estratégias de emancipação.

Desse modo, ainda que muitas idéias contidas no Manifesto possam estar superadas, uma delas continua imbatível: a crença na utopia de uma sociedade emancipada.

No entanto se, por um lado, a teorização avançou - no sentido de uma compreensão mais articulada da realidade, considerando não apenas elementos econômicos, mas incorporando análises culturais que privilegiavam não só a categoria trabalho, mas também a linguagem - por outro lado, a racionalidade do capital não ficou atrás. A razão instrumental, que sempre esteve presente na esfera econômica, via ciência, através do positivismo e do neo-positivismo, penetrou também na esfera cultural, matizando um discurso com feições sedutoras.

Em termos práticos, Tyler geralmente é visto como um *cachorro morto*, simplesmente porque já é sabido que ele é um positivista e o positivismo, teoricamente, está superado. Esse raciocínio linear ignora algo que Horkheimer e Adorno denunciaram, de modo mais sistemático, no final da década de 30: o positivismo não pode ser visto apenas como aquele movimento intelectual nascido no século XIX e que teve em Comte um de seus mais orgânicos sistematizadores. Seus tentáculos são mais amplos e começam a se gestar na modernidade, desde Descartes, e não acabam na polêmica de Adorno com Popper, na década de sessenta. O positivismo é identificado como a própria razão instrumental entranhada no modo de produção capitalista. Enquanto houver capitalismo e aqueles que o defendam, de um modo ou de outro, haverá positivistas. Esta afirmação ressoa da análise magistral realizada, por Adorno, em *Dialética do Esclarecimento*.⁵

Porém, anteriormente a essa obra clássica, o conceito ampliado de positivismo se desenvolve no ensaio seminal datado de 1937, de Horkhei-

mer, e intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Nesse ensaio, o autor propõe-se analisar as diferenças entre dois grandes enfoques epistemológicos, apoiados em duas distintas visões de teoria: a primeira, baseada no que é denominado Teoria Tradicional, e a segunda, na Teoria Crítica. É com base na Teoria Tradicional de Horkheimer que procuraremos explicitar os fundamentos da teoria Tyleriana.

Destacamos, na nossa análise, que a essência da concepção tradicional é o apriorismo do método face ao objeto, herança do *Discours de la Méthode*, de Descartes, e que se mantém ao longo da modernidade, tendo como base a lógica formal. Essa concepção não leva em conta a construção social e histórica do objeto, tomando-o como fato que pode ser apreendido externamente, e na qual o método aparece a priori. O objeto não é motivo de reflexão.

No campo do currículo, poder-se-ia afirmar que todo aquele que busca *como planejar* sem uma compreensão reflexiva e imanente do objeto estaria veiculando uma concepção tradicional de currículo. Desse modo, se conseguirmos evidenciar, em Tyler, a preocupação com *como planejar currículos* sem uma prévia reflexão crítica sobre o que se concebe enquanto tal, poderemos categorizar sua concepção como tradicional. Os resultados da análise de conteúdo permitirão desnudar todo o tradicionalismo expresso, principalmente, naquilo que Horkheimer denunciou como o cerne da questão: o total desrespeito para com a compreensão imanente do objeto.⁶

Desmitificando o mito: uma análise de conteúdo acerca de *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*

Nesse item serão apresentadas, de modo sumário, as conclusões mais gerais da investigação. Considerando o grande volume de trabalho que uma análise desse tipo acarreta, não será possível, aqui, entrarmos em detalhes sobre aspectos internos. Em função disso, serão incluídos alguns quadros, que permitirão uma certa visualização das categorias analíticas criadas, e também os passos que permitiram o avanço da compreensão dessas categorias criadas no processo.

A obra de Ralph Tyler *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* foi editada, inicialmente, em 1949, pela Universidade de Chicago, e é considerada, por inúmeros estudiosos, como um clássico no campo curricular. Sua importância, segundo Kliebard (1990) é de tal monta que seus princípios foram levados à posição de dogma.

Uma análise da obra permitiu detectar cinco pontos vulneráveis. O primeiro reside no fato de o autor sistematizar princípios básicos de currículo, sem assumir explicitamente o que este significa. Analisando-se a frequência de ocorrência da palavra currículo, na obra, obtém-se um registro total de 114 vezes, com uma média de uma ocorrência por página. No entanto, em nenhum momento, o autor explicita o que entende por currículo. Contudo, a concepção de currículo subjaz à obra, e a análise de conteúdo permite hipotetizar as seguintes possibilidades, tal como se demonstra no Quadro I.

Quadro I - Demonstrativo das palavras básicas constitutivas da concepção de currículo subjacente à obra de Ralph Tyler

PALAVRAS	FREQÜÊNCIA			
	Nº de páginas em que a palavra aparece	Percentual	Nº de vezes em que a palavra aparece	Média palavra / página
Currículo	56	49,55%	110	1,00
Objetivo	92	81,41%	402	3,55
Experiência	60	53,09%	235	2,07
Comportamento	54	47,78%	158	1,39
Programa	39	34,51%	79	0,69
Eficiência/Eficácia	37	32,74%	58	0,51
Conteúdo	36	32,73%	89	0,78
Interesse	34	30,08%	89	0,78
Avaliação	23	20,35%	103	0,91

Observando-se esse quadro, verifica-se a ocorrência percentual de 81,41% da palavra **objetivos**, com uma média de 3,55 palavras por página, indicando um predomínio absoluto em relação às demais. Qual seria a relação entre esse termo e a concepção de currículo? Analisando-se essa palavra, em seu contexto frasal, observa-se claramente que os objetivos fazem parte da primeira fase da elaboração de um currículo. Mas, o que é currículo? Como o autor não o define, explicitamente, deve-se buscar indícios para se detectar sua concepção subjacente. O primeiro desses encontra-se no achado acima: o currículo possui fases que devem ser elaboradas. Retornando ao repertório básico expresso no Quadro I, verifica-se que a palavra que aponta para a idéia de elaboração, implicando fases, é **programa**. Nesse caso, os objetivos seriam a primeira fase de um programa, ou seja, de um currículo.

Assim, hipotetizou-se que currículo seria programa e, com base nessa hipótese, procedeu-se à análise desta palavra.

Analisando-se o termo **programa** em seu contexto frasal, foram detectadas as seguintes categorias expressas no Quadro II. Após o detalhamento interno de cada uma dessas categorias, foi possível concluir que, para Tyler, a essência da concepção é programa educacional, ou seja, currículo é o **programa educacional**.

QUADRO II - Categorias relativas à palavra **programa** em seu contexto frasal na obra de Ralph Tyler

PALAVRA	CATEGORIA	FREQÜÊNCIA (nº)	FREQÜÊNCIA (%)
PROGRAMA	Educacional	28	35,44
	De ensino	16	20,26
	Sem adjetivação	13	16,45
	Escolar	05	6,33
	De avaliação	05	6,33
	Curricular	04	5,05
	De treinamento	02	2,54
	Total	02	2,54
	Nuclear	02	2,54
	Individual	01	1,26
	De matemática	01	1,26
T O T A L		79	100

No momento em que se detecta o elemento nuclear da concepção, pode-se argüir que a primeira vulnerabilidade proposta para discussão deixa de existir porque, apesar de o autor não definir o que entende por currículo, propõe-se *considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino*.⁷

O segundo ponto de vulnerabilidade da concepção de currículo de Tyler está expresso no fato de o autor preocupar-se com o planejamento do currículo, sem ter previamente interpretado, considerado e analisado o que é currículo, a que se propôs no início da obra e não cumpriu. Isso se expressa na problematização dos aspectos do processo de planejamento do currículo, tal como se observa no Quadro III. Os dados registrados nesse quadro impressionam pela sua expressividade. Assim, observa-se, na frequência relativa da palavra currículo, 97,37% tomam como objeto de preocupação o **pla-**

nejamento. Em 2,69% das ocorrências, o autor apenas explicita sua intenção de refletir sobre o conceito do currículo, sem alcançá-la.

QUADRO III - Demonstrativo das categorias básicas da palavra **currículo** na obra de Ralph Tyler em relação ao seu objeto de problematização

PALAVRA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQÜÊNCIA	
			Nº	%
CURRÍCULO Problematizada em relação ao:	PROCESSO DO PLANEJAMENTO	Planejamento em si	71	62,28
		Aspectos internos do planejamento	16	14,04
		Exemplos de planejamento	15	13,15
		Consideração de estudos que embasam o planejamento	09	7,89
		SUBTOTAL	111	97,37
	O QUE É CURRÍCULO EM SI	Explicitação da intenção de problematizar	03	2,69
T O T A L			114	100

É possível estabelecer que, na concepção de Tyler, currículo é o programa educacional, que, para ser bom, deve ser planejado com base em princípios racionais, ou seja, a qualidade do currículo está implícita em sua racionalidade e instrumentalidade. Estes princípios estão concatenados de modo lógico, com uma função programática, no sentido de embasar o planejamento. Deste modo, o segundo ponto de vulnerabilidade apontado em Tyler agrava ainda mais o primeiro.

A análise dos resultados demonstra a vulnerabilidade, também, em relação à lógica do programa, que apresenta incoerências. Este é o terceiro ponto de vulnerabilidade que será evidenciado no modelo. De acordo com os levantamentos realizados até aqui, currículo é o programa educacional que deve ser elaborado com base em princípios que orientam suas quatro fases básicas: a seleção dos objetivos, a seleção das experiências de aprendizagem, a organização das experiências de aprendizagem e a avaliação. Assim, observando-se a lógica do modelo, percebe-se que é racional: determina-se o que se quer alcançar (objetivos), os meios para o seu alcance (seleção e organização das experiências), e, finalmente, verifica-se o alcance dos fins com tais meios (avaliação). Esta lógica pode explicar a grande popularidade deste modelo entre planejadores de currículo, que são práticos e querem logo

desincumbir-se bem da tarefa, sem maiores reflexões teóricas. A análise apontou quatro situações de incoerência.

A primeira está expressa na relação entre o que o autor explicita como objetivo e o que ele define como experiência. Segundo Tyler, os objetivos são comportamentais (vide a alta frequência no Quadro I) e devem ser especificados previamente. Em relação ao conceito de experiência, ao colocar o aspecto interacional entre o aluno e o meio ambiente, Tyler supõe uma certa dinamicidade, que permite alterações. Aparece então a primeira incoerência interna: como ter essa dinamicidade, se os objetivos já estão pré-definidos? Ou Tyler mantém o dinamismo da experiência, e essas passam a determinar os objetivos no processo, alterando, substantivamente, sua concepção, ou deve mudar o conceito de experiência, e assumir o caráter de enquadramento a objetivos pré-especificados, o que acarretaria a explicitação do problema do controle social.

A segunda incoerência interna do modelo reside no fato de que sua parte fundamental - a formulação dos objetivos - deve estar baseada em três fontes que, a rigor, passam pelo crivo da filosofia. Assim, a fonte verdadeira deveria ser a filosofia e, estranhamente, essa não é refletida na obra. Ao invés de perceber a filosofia como reflexão crítica, percebe-a como instrumental, um mero crivo para selecionar objetivos. Esta é uma visão muito simplista da função da filosofia. A terceira incoerência está nas relações diretas entre objetivos e avaliação, em que se ignoram as relações entre avaliação e experiência. Ora, se a função da avaliação for apenas a de mensurar se os objetivos foram ou não alcançados, ela ignora todos os aspectos latentes que possam ocorrer, com base na dinamicidade das experiências. Novamente, a aporia se forma: ou se muda o conceito de avaliação ou o de experiência. A quarta incoerência prende-se à sua circularidade. Em vários pontos da obra, detectados em contextos frasais, o autor refere-se ao bom currículo. Esse adjetivo fica mais deslocado porque não se percebe, em nenhum momento da obra, uma discussão séria sobre a questão de valores. Isso significa que o valor básico de um currículo reside em sua qualidade de ser bom. O que seria um currículo bom? A análise dos resultados demonstrou, conforme pode ser observado no Quadro I, uma grande incidência das palavras eficiência e eficácia. Assim, percebeu-se que um currículo bom é aquele que é eficaz, ou seja, que atinge seus objetivos, ou eficiente, que os atinge com racionalidade. As questões éticas relativas a estes objetivos não são levantadas, deslocando-se-lhes para uma estranha concepção instrumental da filosofia.

Se retornarmos ao Quadro I, podemos verificar, a partir dessas palavras, o começo de uma construção de definição de currículo tyleriana. As-

sim, currículo é um **programa educacional**, que tem nos **objetivos** sua fase mais importante. Estes objetivos devem direcionar o comportamento esperado dos alunos, e cuja modificação deveria se basear nos **interesses** do educando. Devem ser selecionadas e organizadas **experiências**, meios para o alcance dos objetivos. A **avaliação** deve mensurar o alcance desses objetivos com **eficiência** e **eficácia**.

Na análise dos dados, observou-se que somente uma palavra que aparece com frequência significativa não pode ser incluída nessa definição: **conteúdo**. Onde está o conteúdo, na concepção de Tyler?

QUADRO IV - Demonstrativo das categorias e subcategorias relativas à palavra **conteúdo** na obra de Ralph Tyler, tomada em seu contexto frasal

PALAVRA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQÜÊNCIA		
			Nº	%	
CONTEÚDO percebida como:	FAZENDO PARTE DOS OBJETIVOS	De modo explícito, incorporado a estes	49	55,06	
		De modo exemplificativo, explicando como se faz a incorporação ao seu objetivo	28	31,46	
		SUBTOTAL	77	86,52	
	ELEMENTO NUCLEAR EM SI, COM:	Ênfase no conteúdo em si	03	3,37	
		Ênfase em exemplos	09	10,11	
		SUBTOTAL	12	13,48	
	T O T A L			89	100

O quarto ponto de vulnerabilidade detectado na concepção de currículo está ligado ao problema do conteúdo, sobre o que seria inverídico afirmar que Tyler não se preocupa com isso. Tal preocupação existe, mas de modo inverso, ou seja, é detectada no esforço que o autor faz para demonstrar a não importância do conteúdo, a ponto de camuflá-lo e colocá-lo embutido, como elemento acessório dos objetivos. Esta afirmação pode ser evidenciada no **Quadro IV**, que nos mostra que, das 89 vezes em que a palavra conteúdo é citada, em 77 vezes está associada, de modo direto, aos objetivos. A razão pela qual deixa oculto um elemento que é tido, tanto pelo senso comum, quanto pela teoria curricular, como importante na concepção de currículo, torna sua argumentação vulnerável, na medida em que se busca uma compreensão mais articulada das intrincadas relações entre conhecimento

escolar e poder. A ausência de reflexão entre essas relações nos leva ao quinto e último ponto de vulnerabilidade detectado.

QUADRO V - Demonstrativo das palavras relacionadas de modo subjacente à concepção de currículo de Ralph Tyler, que aparecem com baixa frequência e/ou com frequência zero

PALAVRAS	FREQÜÊNCIA			
	Nº de páginas em que aparece	Percentual (%)	Nº de vezes em que aparece	Média palavras / página
Classe / Classes Sociais	06	5,30	09	0,079
Ciência	04	5,53	04	0,035
Conflito	04	5,53	04	0,035
Neutralidade / Neutro	01	0,88	01	0,008
Controle	zero	zero	zero	zero
Poder	zero	zero	zero	zero
TOTAL	-	-	18	0,157

Analisando-se o repertório das palavras básicas constantes da obra de Tyler, um fato chama a atenção: a ausência significativa de certas palavras. Em primeiro lugar, considerando-se que o modelo é controlador, pelo fato de especificar, previamente, os objetivos, a questão do controle social deveria surgir, o que não ocorre. Em segundo lugar, esses objetivos devem basear-se nos estudos dos alunos e da sociedade. No entanto, o modo como estes alunos são percebidos, em suas relações com a sociedade, não é explicitado em relação aos conflitos que podem surgir, entre interesses antagônicos de uma sociedade de classes. Em terceiro lugar, para a formulação de uma concepção, que se pretende científica, porque é apoiada em princípios racionais teóricos, deve haver uma reflexão sobre o que se entende por ciência e suas implicações axiológicas, ou seja, a questão da neutralidade científica. A análise demonstrou que essa questão não é objeto de problematização. E, finalmente, no momento em que o currículo é percebido como um programa educacional, que deve atender a certos objetivos ligados aos interesses e necessidades dos alunos e da sociedade, pode-se argüir: no interesse e na necessidade de que tipo de alunos? de que sociedade? Em suma, para quem e para que o currículo é planejado? Tais questões, que estariam subjacentes à concepção de Tyler, não são por ele problematizadas. Os resultados

da análise das palavras **classe social, controle, ciência, neutralidade, conflito e poder**, constantes do Quadro V, podem evidenciar o fato.

Observando-se o Quadro V, conclui-se que, das palavras que apresentam baixa frequência, as que possuem a mais alta são classe/classes sociais. Poderia isso ser evidência de que, mesmo de modo subjacente, Tyler possui preocupações sociais específicas com relação às classes sociais?

QUADRO VI - Categorias relativas às palavras **classe/classes sociais** tomadas em seu contexto frasal, na obra de Ralph Tyler

PALAVRA(S)	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	
			Nº	%
CLASSE OU CLASSES SOCIAIS, SENDO PERCEBIDAS COMO POSSUINDO:	Elementos cujos conflitos não são percebidos, em alguns momentos no sentido de que:	classes sociais distintas possuem valores comuns	02	22,22
		classes sociais possuem o mesmo peso em relação a outras variáveis	02	22,22
	Elementos que têm seus conflitos percebidos como negativos, devendo ser eliminados com base na:	subordinação de uma classe à visão de mundo de outra	03	33,34
		manutenção de seus valores, porém em posição subalterna	02	22,22
	T O T A L			09

A análise interna dessas palavras, constante do Quadro VI, mostra-nos que isso não ocorre. Apesar de aparecerem, apenas, nove vezes em seu sentido sociológico, isso não poderia ser indicativo seguro de que o autor não problematiza esse conceito. Outras evidências são mais fortes. Na primeira categoria criada, percebemos que os conflitos não são percebidos. Na segunda categoria criada, o autor não pode deixar de reconhecer que, em alguns casos, o conflito pode existir. A visão de Tyler é de tal modo negativa que, no momento em que isso ocorre, sua posição deixa bem clara duas opções: subordina a visão de mundo de uma classe a outra, ou então mantém os valores da classe tida como subalterna, colocando-a em uma perspectiva de conservação, vinculada ao trabalho também subalterno. Em ambas as posições, percebe-se a tentativa de eliminação do conflito, tido como negativo. Em suma, a finalidade do desenvolvimento de atitudes sociais leva os alunos a se situarem, harmonicamente, sem conflitos em suas classes sociais. Isso

surge como uma decorrência natural da racionalidade, que coloca a harmonia como desejável: subordinar os valores de uma classe a outra, para que o conflito seja eliminado, a harmonia se instale, a ordem permaneça e o progresso surja.

Ainda no Quadro V, pode-se verificar que a ocorrência da palavra **conflito**, ao longo da obra em questão, não ultrapassa quatro vezes. Os resultados da análise dessa palavra, em seu contexto frasal, mostraram que, em 100% dos casos, ela foi tomada com conotação negativa. Decorre desta compreensão o fato de que serão necessários mecanismos de controle, para a superação de sua negatividade ou sua eliminação, o que nos conduziu ao exame da palavra **controle**.

No mesmo quadro, observa-se que sua frequência é zero, ou seja, este termo inexistente na obra. No entanto, em sua categoria de verbo, foram identificadas quatro ocorrências. A análise permitiu criar as categorias constantes do Quadro VII. Os resultados indicam que a categoria que possui maior frequência é relativa ao controle dos aspectos internos do currículo, o que denota uma preocupação do autor em sistematizar seu programa educacional, de modo que cada fase subsequente seja controlada pela anterior, e assim sucessivamente, até que se chegue à última fase, de avaliação, que, por sua vez, controla até que ponto os objetivos foram atingidos. Os resultados também evidenciaram uma única ocorrência do termo, dentro de uma visão social externa. Neste contexto, fica evidente que a comunidade deve ser controlada para desenvolver atitudes desejáveis.

QUADRO VII - Categorias e subcategorias da palavra **controle**, tomada em sua forma verbal na obra de Ralph Tyler

PALAVRA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	
			Nº	%
CONTROLAR percebida como mecanismo de ajustamentos harmonioso do currículo ao contexto	INTERNO, EXPLI- CANDO MEIOS QUE	Devem ser utilizados	02	40
		Não devem ser utilizados	01	20
	EXTERNO, RELATIVO A ASPECTOS	Psicológicos	01	20
		Sociais	01	20
	T O T A L			05

Em análise anterior, foi evidenciado que as atitudes desejáveis são as positivas, que, por sua vez, são as corretas, extraídas de uma visão de mundo que coloca como certos os valores de um determinado grupo hegemônico. Assim, fica claro que, embora Tyler não perceba o problema da hegemonia, em suas diferentes formas (sociais, políticas econômicas e culturais) e do papel do controle social na preservação destas últimas, eles estão implícitos em seu modelo. Esta concepção, além de compreender currículo como um programa educacional que pode ser traçado sem uma reflexão crítica, compreende o currículo como um programa não controlador, artefato neutro e eficaz, capaz de dar a todos os alunos comportamentos educacionais positivos que a sociedade necessita, para manter sua harmonia e integração. Aqueles que não alcançarem, com currículos tão racionalmente planejados, os perfis desejáveis para os interesses do indivíduo e as necessidades da sociedade, serão os únicos responsáveis, porque não possuem as condições adequadas. Mas essas poderão facilmente ser alcançadas, desde que se tenham os parâmetros, digo, os princípios básicos do currículo e do ensino. E, quem os dará? Os cientistas especialistas em currículo. Mas, que ciência é essa?

QUADRO VIII - Categorias e subcategorias da palavra **ciências** na obra de Ralph Tyler

PALAVRA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQÜÊNCIA	
			Nº	%
CIÊNCIA: Vista como Conhecimento que tem	AS CARACTERÍSTICAS DE	• ser produzido em grande escala	01	25
		• dever ser selecionado pela escola	01	25
	AS FUNÇÕES DE	• ajudar a satisfazer as necessidades dos alunos	01	25
		• harmonização social	01	25
	T O T A L			04

Os resultados relativos à palavra **ciência**, constantes do **Quadro VIII**, combinados com a análise das palavras **neutralidade** e **poder**, constantes do **Quadro V**, nos mostram que o autor encara a ciência como sendo capaz de produzir vastos conhecimentos, e a escola como devendo selecioná-los. A análise da palavra evidencia que a escola, por ser incapaz de passar todo o conhecimento produzido, deve ter mecanismos de seleção apropriados, con-

vocando especialistas nos diferentes campos do saber científico. É exatamente a respeito da questão do controle social do conhecimento, subjacente a essa seleção, que Tyler se omite. Este controle está ligado à repartição de poder, termo que, em nenhum momento da obra, faz ocorrência. Em contrapartida, o autor enfatiza a necessidade de que o conhecimento seja selecionado e distribuído. Com base em que critérios? A análise não deixa dúvidas: científicos.

A análise evidenciou também que a seleção dos objetivos, fase mais decisiva na elaboração de programas educacionais, deveria se basear, entre outros critérios, nos interesses e aptidões dos alunos, cientificamente. A ciência, assim, forneceria ao planejador de currículo os princípios básicos, que por sua vez, perceber-se-ia como um cientista, acima e além do poder. Seria, neste caso, um controlador do poder, sem a percepção deste fato, camuflado em uma visão neutra da ciência. Planejado dessa maneira, o currículo instalaria a harmonia social. Afinal, os alunos estariam nos lugares certos, determinados cientificamente. Estes elementos podem ser visualizados nas categorias relativas às funções da ciência: ajudar a satisfazer a necessidade dos alunos e promover a harmonização social.

Vale ressaltar que a questão de a ciência ser ou não neutra não foi discutida por Tyler. Sua concepção de neutralidade é detectada no uso harmônico que propõe para a atividade científica. A palavra neutralidade não foi encontrada na obra, mas existem contextos frasais em que a ciência é tomada como contribuidora do bem-estar. De que grupo social? De todos, porquanto a ciência, a todos, beneficiaria igualmente.

Após o relato do trajeto percorrido no universo textual de Tyler e da apresentação dos resultados obtidos da análise das palavras de alta frequência (objetivos, experiência, comportamento, programa, eficiência, eficácia, conteúdo, interesse e avaliação) e das palavras de baixa frequência ou ausentes (poder, controle, neutralidade, ciência, conflito e classe social) podemos sistematizar o que buscávamos: a concepção Tyleriana de currículo. Podemos afirmar que currículo é o **programa educacional** que deve ser elaborado com base em princípios racionais, que, por sua vez, implicam na seleção de **objetivos**, seleção e organização de **experiências** e na **avaliação**, capaz de mensurar o alcance desses objetivos, em termos de **eficiência/eficácia**. Os objetivos devem se basear, entre outros aspectos, nos **interesses** e nas **necessidades** dos alunos, e devem ser formulados de tal modo que o **comportamento** possa ser exercitado através de **conteúdos**, que se lhe subordinem.

Desse modo, podemos argumentar que a visão de Tyler repousa no princípio básico que está sendo assumido como concepção tradicional: aprio-

rismo do método, sem a reflexão crítica sobre o objeto. Em suma, o autor busca os princípios para elaborar o currículo, sem refletir, criticamente, sobre o que significa. No entanto, além desse aspecto seminal, algo pode ser valioso para reforçar ainda mais a postura tradicional tyleriana.

O ensaio de Horkheimer deixa bem claro que uma concepção crítica, que se opõe à tradicional, preocupa-se em desvendar as questões políticas e epistemológicas subjacentes a um conceito. Assim, categorias políticas como controle, poder, classe social e conflito são constantes em uma concepção que se pretenda crítica. Logo, qualquer teórico da área de currículo, que fundamente sua concepção na análise desses conceitos, adotará uma postura crítica.⁸ A análise da obra clássica de Tyler não deixa dúvidas em relação a esses aspectos políticos e epistemológicos, confirmando-se sua posição tradicional. Assim, as palavras *poder* e *controle* aparecem com frequência zero, na obra em questão. As demais (*classe social, conflito, ciência e neutralidade*) aparecem com frequência extremamente baixa e com conotação radicalmente oposta a uma postura crítica.

Deste modo a análise de conteúdo apenas evidencia o já sabido: Tyler é um positivista. Mas, será que o positivismo tem apenas essa face? Vimos, com base em Horkheimer, que sua face mais interna é a do apriorismo do método, sem a compreensão imanente do objeto. Essa idéia, levada para o campo do currículo, estaria expressa na proposta de elaborar diretrizes e princípios para currículo, sem a sua compreensão imanente.

“Princípios Básicos de Currículo e Ensino” e “Parâmetros Curriculares Nacionais”: onde está a diferença?

O leitor, que nos acompanhou na análise da lógica tyleriana, deve ter verificado a preocupação do autor em elaborar princípios básicos de currículo, sem uma reflexão crítica sobre a compreensão do objeto. Perpassa toda a obra em questão a postura de traçar princípios para o *fazer*. Os sujeitos da ação e o objeto a ser elaborado não são vistos como históricos, nem compreendidos teoricamente. No entanto, uma teorização crítica nos diz que: (a) estes elementos, sujeito e objeto, são históricos e têm que ser compreendidos teoricamente; (b) cabe à teoria transformar os conceitos externos, confrontando-a com o que realmente é; (c) para um conceito ser veículo de compreensão do real e ter a possibilidade de transformá-lo, deve legitimar-se no plano dialético a partir do *contexto real*. Assim, pode-se compreender a afirmação de Hebermas: *"Só é possível fazermos história na medida em que*

*ela se nos apresenta como fática. Nesse sentido, entre as vantagens, mas também entre os deveres de uma ciência social crítica, coloca-se a necessidade de enfrentar seus problemas a partir da compreensão de seu objeto. "*⁹

No edital 004/97 sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais* fica evidenciada a ausência de preocupação com o objeto. O que se pretende é: (a) uma orientação geral para a organização das diretrizes curriculares; (b) o perfil desejado do formando; (c) as habilidades desejadas; (d) os conteúdos curriculares; (e) a duração dos cursos; (f) a estruturação modular dos cursos; (g) estágios e atividades complementares. Esses itens devem ser traçados em um ambiente de discussão, envolvendo várias entidades que possam legitimar o processo, de modo que se possam traçar *os perfis profissionais demandados pela sociedade*. Tyler não teria escrito melhor. No entanto, o rei Tyler está morto. Mas os PCN's estão aí. Viva o novo rei: a concepção tradicional de currículo está sólida.

Tudo o que é sólido se desfaz no ar: a concepção tradicional de currículo, também ?

Com tal visão harmônica, teríamos chegado, como quer Fukuyama (1986), ao fim da história, e o capitalismo estaria de tal maneira sólido que não iria se desfazer no ar. Será? Os 150 anos do Manifesto Comunista não deveriam ser comemorados por todos aqueles que ainda acreditam, como quer Boaventura de Sousa Santos (1997), *que precisamos da utopia, como do pão para a boca?* Haveria a possibilidade de a concepção tradicional de currículo, adequada à nova face da Medusa do capitalismo, estar tão sólida a ponto de se desfazer no ar?

Algo que o avanço da teorização marxista nos ensinou, ao longo destes 150 anos, é que a crença na direção da transformação social não está garantida pelo simples avanço da ciência, da ação coletiva da classe trabalhadora, ou pelo determinismo social. *"O futuro é hoje, para nós, ao contrário do que foi, para Marx, simultaneamente mais próximo e mais imprevisível. Nunca esteve tanto nas nossas mãos..."*¹⁰

O que deveria estar nas nossas mãos, vamos deixar a cargo de especialistas que *dominam* o saber científico? Estou falando com você, professor. Você se sente sujeito da história? Pegue o currículo tradicional que aí está. Veja como ele está sólido. Está até consubstanciado em parâmetros. Dissolva-os no ar e busque a compreensão desse objeto. Se ele for compreendido, não se vingará, e a transformação que buscamos poderá acontecer.

NOTAS

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação da UNEB e da UCSal. Doutora em Educação pela UFRJ.

² Essa solicitação é uma decorrência do edital 004/97 de Ministério da Educação e do Desporto, que convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de especialistas da SESu/Mec. Com base nesse Edital, a Instituição de Ensino Superior à qual estou vinculada, planejou um amplo seminário envolvendo a comunidade acadêmica para a discussão desses parâmetros. Recusando-me, por princípios teóricos e compromisso político com a luta pela construção de uma concepção crítica de currículo, a participar de um seminário que iria discutir parâmetros curriculares nacionais para o ensino superior, sem uma ampla discussão prévia sobre o que se estava compreendendo por currículo na realidade educacional brasileira, julguei mais pertinente produzir um texto que procurasse demonstrar o paralelismo entre a concepção de Tyler e aquela subjacente à proposta dos PCN.

³ Karl Marx e Friedrich Engels. Manifesto do Partido Comunista. In: Daniel Aarão Reis Filho (org.). *O Manifesto Comunista 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998, p.11.

⁴ Idem, p. 14.

⁵ Theodor W. Adorno. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

⁶ A propósito, Adorno tem uma frase que considero genial para colocar o que esse objeto faz, ao não ser considerado reflexivamente: ele se vinga.

⁷ Tyler, *Princípios...* p. 1

⁸ Tal fato fica muito claro em uma análise de conteúdo processada sobre a obra *Ideologia e Currículo* de Michael Apple. As palavras com maior frequência em sua obra e que constroem sua concepção foram as seguintes: conhecimento, controle, poder, classe social, ciência, interesse, neutro/neutralidade e conflito. A concepção tradicional de currículo de Tyler fica muito mais explícita quando defrontada com a de Apple. Em um segundo trabalho, os resultados específicos dessa investigação poderão ser apresentados.

⁹ Jurgen Habermas. *Teoria Analítica da Ciência e Dialética*. p. 284-5.

¹⁰ Boaventura de Souza Santos. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Persona, 1977.

BRASIL. MEC - Secretaria de Educação Superior. SESu. *Edital N° 004/97*

FUKUYAMA, Francis. El fin de la Historia. *Estudios Públicos*, n° 37, 1989.

HABERMAS, Jurgen. Teoria Analítica da Ciência e da Dialética. Contribuição à polêmica entre Popper e Adorno. In: BENJAMIN, HABERMAS, HORKHEIMER, ADORNO. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção os Pensadores.

HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: REIS FILHO, Danile Aarão (org.). *O Manifesto Comunista 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3° ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TYLER, Ralph. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 10ª ed. s/d.

NOVAS TECNOLOGIAS: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar ? *

Lynn Rosalina Gama Alves¹

Professora da Faculdade de Educação da Bahia - FEBA

A preocupação com a informática e a educação tem início em 1971, quando a Universidade de São Carlos (SP) realizou o primeiro encontro para discutir o uso do computador no ensino de Física (Moraes, 1993). Com o surgimento na década de 80, dos computadores pessoais (PC), aumenta o número de experiências que articulam a informática com a educação.

Ao longo deste tempo percebemos a predominância básica de duas vertentes: a primeira, caracteriza-se pelo ensino da informática na escola, com a proposta de ensinar aos alunos a utilização de aplicativos (Wordstar, Word, Lotus e Excel), visando a profissionalização. Esta tendência atrai a atenção dos pais que vêem a informática ocupando todos os espaços da sociedade, modificando as exigências do mercado de trabalho. Assim, a implantação de laboratórios de informática nas escolas, principalmente as da rede privada, surge como “chamariz”, atraindo pais e alunos em busca do seu domínio.

Hoje, no final da década de 90, apesar de muitas reflexões sobre o uso da informática na educação, ainda existem escolas que trabalham só com aplicativos, dando ênfase no “como fazer”, isto é, no domínio técnico da máquina e dos aplicativos.

A segunda vertente caracteriza-se pela informática no ensino, quando os softwares educacionais são inseridos no cotidiano da escola. No início, poucos softwares estavam disponíveis no mercado e, muitas vezes, eram de qualidade duvidosa. É dentro desse contexto que começam a surgir propostas baseadas na utilização da linguagem de programação *Logo*, criada por Seymour Papert. É um software de inspiração construtivista que desenvolve o raciocínio lógico-matemático. O *Logo* vem sendo utilizado na educação desde a década de 80 e, hoje, principalmente nas primeiras séries do ensino fun-

* Publicado pela Série Pós-Graduação, UNOESC, Joaçaba/SC, ago/1998, nº 1

damental, com a utilização do Micromundos, versão mais atualizada dos primeiros *Logos*.

É na década de 80 que se amplia a discussão em torno da temática, culminando com a implantação de dois grandes projetos públicos para a área: o EDUCOM em 1983, e o Programa Nacional de Informática na Educação - PRONINFE em 1989, ambos visando a introdução da informática na educação, criando núcleos de Informática Educativa em vários estados brasileiros.

"Estes núcleos tinham por finalidade desenvolver a formação de professores, promover a utilização da informática como prática pedagógica por parte dos alunos, o desenvolvimento de metodologias, processos e sistemas na área." (Moraes, 1993:25)

Esta finalidade é resgatada, agora, com o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO² (1996). Estes Projetos indicam uma preocupação com a formação profissional e a democratização do ensino através do uso da tecnologia, atingindo assim um grande número de indivíduos nos mais distantes pontos geográficos. Ao longo deste tempo começam a surgir softwares, produzidos com base em uma concepção de aprendizagem behaviorista, reproduzindo para o computador o velho modelo skinneriano de Instrução Programada (Valente, 1993), objetivando, entre outras coisas, suprir a falta de professores, emergindo assim, no imaginário dos professores a idéia de serem substituídos pelas máquinas.

A utilização de softwares educativos tem crescido de forma significativa dentro das escolas particulares. Esses softwares, que vêm sendo disponibilizados no mercado, eram inicialmente apenas traduções de produtos americanos o que ainda continua, - só que, agora, contam com a crescente concorrência de softwares produzidos por grandes editoras como a Ática, e empresas como a Expoente e a ARS. Do lado oficial, o MEC instituiu um concurso para produção de software educativo nacional, o que vem aquecendo de forma intensa este mercado.³

As experiências com esses elementos tecnológicos, na maioria das vezes, estão desarticuladas do projeto pedagógico da escola. Usa-se o software em disciplinas isoladas, durante os 50 minutos das aulas, apenas uma vez por semana. Uma análise superficial dos softwares, que estão sendo utilizados nas escolas, comprova que eles não passam de livros eletrônicos, que podem ser classificados como tutoriais e/ou “exercício prático”.

Segundo Carlos Seabra, os programas tutoriais *"...caracterizam-se por transmitir informações de modo pedagogicamente organizado, como se*

fossem um livro animado, um vídeo interativo ou um professor eletrônico." (1994:1)

Já os programas tipo "exercício prático" objetivam o treinamento de certas habilidades, implicando apenas na memorização e não na construção de conceitos.

As concepções de educação e aprendizagem implícitas nestes softwares seguem uma perspectiva tradicional, em que a aprendizagem é vista como mudança de comportamento frente ao bombardeio de informações que não possibilitam a construção de conceitos por parte dos alunos. Ainda trabalham, portanto, com a concepção de aprendizagem behaviorista.

"A idéia de que os comportamentos humanos são aprendidos em decorrência de contingências ambientais e a noção de modelagem do comportamento têm influenciado as práticas educativas. De acordo com Skinner, ensinar é planejar/organizar essas contingências de modo a tornar mais eficiente a aprendizagem de determinados conteúdos e habilidades. A utilização de reforçadores e a organização da aprendizagem por pequenos passos são princípios decorrentes dessa abordagem." (Fontana & Cruz et alii, 1997:31)

Embora tenha crescido o número de empresas que vêm desenvolvendo softwares, montando, inclusive, equipes multidisciplinares com pessoal nas áreas técnicas, pedagógicas e de comercialização, percebe-se que a qualidade dos softwares em nível técnico e pedagógico, deixa a desejar. Apresentam uma diversidade de recursos de multimídia mas, no que se refere à construção de conceitos, e interatividade entre o usuário e o software (na maioria das vezes está limitada apenas em "clique" com o mouse os ícones disponíveis no menu), não permitem nenhuma criação por parte do aluno-usuário. A leitura hipertextual ⁴ apresentada - se é que assim podemos chamá-la! - é pobre ⁵. Apresentam links ⁶ que, ao serem clicados, normalmente abrem uma "caixa de texto", que remete a outra e nada mais. Sabemos que os limites de armazenamento de memória no CD-ROM não permitiriam a instauração de uma leitura hipertextual em toda a sua amplitude.

A leitura hipertextual, aqui, é compreendida como o rompimento de uma dimensão hierárquica, linear, seqüencial, instaurando uma dimensão heterárquica, que, para Fagundes (1997), garante uma autonomia na tomada de decisões, rompendo com as amarras da seqüencialidade linear, onde, a cada teia de conexões, surgem caminhos sempre originais, resultantes de razões individuais e de negociações coletivas.

Este tipo de leitura hipertextual poderia ser travada com o próprio livro, na medida que podemos ler capítulos, itens, sem seguir a ordenação oferecida pelo autor/editor. No entanto, se, por um lado, existem as dificuldades relativas à velocidade de uma possível navegação neste tipo de suporte, por outro, há a nossa própria resistência em romper com a lógica instaurada pela cultura letrada, que estabelece padrões rígidos, procurando fixar a realidade num espaço e num tempo finito. O que importa é a palavra, a idéia, o conceito, não permitindo o investimento na imaginação. A interação com as tecnologias exige uma nova compreensão do mundo, emergindo um novo tipo de inteligência que contemple a pluralidade, a complexidade, as diferenças e ambigüidades dos sujeitos, possibilitando assim, a participação, a colaboração, a multiplicidade das visões de mundo, enfim, uma maior interatividade que se caracteriza pela dimensão comunitária, pela reciprocidade, criação e interferência por parte dos indivíduos.

Portanto, utilizar o software pelo software implica em empobrecer a prática pedagógica, mantendo uma postura tradicional frente ao processo de ensinar e aprender, que se limita à transmissão de informações, em que o aluno recebe os "pacotes" cheios de conteúdos, caracterizando a velha educação bancária (Paulo Freire, 1996), cuja única diferença é a presença do som, imagem e texto. É, em verdade, uma grande mixagem, que torna inicialmente atrativa a navegação pelo software, mas é logo preterida por se tornar "chata", limitada, cansativa, repetitiva.

Dentro desta abordagem, não se trabalha numa perspectiva da construção de uma inteligência coletiva, entendida aqui na perspectiva de Pierre Lévy⁷ como *"... uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efetiva das competências."* (Lévy, 1994:38)

Para Lévy (1994), essa inteligência está em constante processo de construção onde todos os saberes são valorizados. A ênfase, portanto, desloca-se do quantitativo para o qualitativo. Respeita-se a identidade cognitiva do ser, mas a busca é pela construção coletiva.

Apesar das recentes discussões em torno das novas tecnologias como elementos estruturantes de um novo pensar, ainda há educadores que reduzem estes elementos a meros instrumentos ou ferramentas que apenas ajudam na condução da aula, ilustram, animam, enfim, o mesmo modelo de educação.

Será esta apenas uma questão conceitual? Uma questão semântica? Terminológica? Certamente não. Definir e diferenciar estes termos marca

uma concepção diferenciada da relação entre educação e novas tecnologias ou, o que é mais fundamental, implica assumir uma concepção diferenciada do fenômeno técnico (Lévy, 1993).

Acreditamos que é importante resgatar os conceitos que vêm sendo apresentados por alguns autores, realizando uma revisão teórica sobre esses termos. Para Valente:

"...o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador." (Valente, 1993:8)

Na concepção de Ripper:

"Usar o computador como uma ferramenta educacional é mudar a relação tutor/tutorado, o computador se transforma de instrumento de instrução programada em ferramenta na mão do aprendiz, que a utiliza para desenvolver algo, uma ferramenta que permite um vaivém constante entre suas idéias e a concretização delas na tela, resultando num produto carregado de sentido não só cognitivo, mas também afetivo." (Ripper, 1995:2)

Para Pretto:

"...o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir." (Pretto, 1996:114)

Percebemos que os conceitos de instrumento e ferramenta limitam bastante o potencial dos elementos tecnológicos no contexto social e em especial no ambiente escolar, pois nesta perspectiva a tecnologia termina sendo usada para modelar o pensar humano. Na medida em que Ripper (1995) contempla o aspecto afetivo na interação com as tecnologias, já marca uma diferença. Mas é no conceito apresentado por Pretto que se estrutura uma outra possibilidade, uma vez que esses elementos tecnológicos (TV, vídeo, computadores, Internet, etc...) passam a ser vistos:

"...carregado[s] de conteúdo[s] (e não apenas como instrumento), como representante[s] (talvez principal!) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir, no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo." (Pretto, 1996:115)

Aceitar tal posicionamento implica em repensar o papel da escola e consequentemente a prática pedagógica, proporcionando momentos de reflexão e discussão, permitindo assim que todas as vozes existentes no cotidiano escolar sejam ouvidas, aceitando o espaço escolar como um espaço fractal⁸, multicolorido, no qual cada sujeito tem subjetividade/saberes diferenciados; mas que, isolados, não podem transformar a escola, e, juntos, não perdem sua individualidade, mas ressignificam os seus saberes e subjetividades, construindo novos caminhos mediados pelo coletivo.

É dentro desta perspectiva que vem sendo desenvolvida, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador, uma pesquisa para investigar a emergência desta *nova razão cognitiva* que vem se delineando por intermédio das novas tecnologias na sociedade e nas escolas.

As novas tecnologias se caracterizam pela desmaterialização do tempo e espaço, uma vez que substituem *os átomos pelos bits*, originando transformações significativas na sociedade contemporânea, possibilitando um *movimento de passagem* da revolução industrial para uma revolução na produção do conhecimento. Um elemento marcante deste período é a presença intensa das redes.

"(...) Através das redes as barreiras territoriais são ignoradas e a idéia da aldeia global de McLuhan parece estar sendo alcançada, com a ajuda de telefones celulares e de satélites os limites geográficos são dissipados e as trocas de informações ocorrem no mesmo instante entre diferentes regiões do mundo." (Kenski, 1994:27)

Diante desta realidade, cabe perguntar: a entrada da Internet nas escolas instaura uma *nova forma de pensar*? Essas tecnologias que estão chegando às nossas escolas, vão significar uma possível transformação da prática pedagógica, mudando também a relação entre ensinar e aprender?

Estamos trabalhando na perspectiva de considerar estas tecnologias como possibilitadoras de uma multiplicidade de visões de mundo, do rompimento com a noção de tempo e espaço, instaurando uma nova forma de ser e pensar na sociedade. Com isso, as nossas relações, o nosso modo de aprender e comunicar são transformados, possibilitando a construção coletiva do conhecimento.

Essa nova forma de pensar favorece um pensamento mais inferencial, na medida que possibilita as mais variadas conexões, sem nenhuma preocupação hierárquica, instaurando assim, uma lógica rizomática, em que, a cada nova contribuição, surgem novos caminhos, novas cartografias cognitivas que emergem através das Novas Tecnologias da Informação e Comuni-

cação (NTIC). Dentre estas NTIC, sem dúvida, merece destaque a rede mundial Internet.

"Na Internet, um adulto pode interagir com uma criança, uma criança com um adolescente. O ambiente e as ferramentas da telemática⁹ e dos computadores enriquecem o ambiente como nunca a humanidade conseguiu em sala de aula. Ontem, navegando na Internet, descobri uma coisa. Nós, na filosofia, temos o pensamento dedutivo e o indutivo. Mas o pensamento na Internet é outro, de outra natureza. É o pensamento do clicar, que privilegia a inferência." (Fagundes, 1997:5)

A lógica rizomática, a que nos referimos anteriormente, permitirá uma cadeia de associações cognitivas, com um ponto de saída e que logo será perdido, em função da busca de novos caminhos que irão surgir a cada novo link, sem definir necessariamente o ponto de chegada. As associações passam a ocorrer, valendo-se do desejo dos sujeitos que buscarão informações e conhecimentos que, momentaneamente, tenham significado, construindo assim uma nova cartografia do processo de construção do conhecimento, permeada pelo prazer e desejo do saber, onde nenhum saber é negligenciado (Lévy, 1995). Toda interlocução passa a ser válida, significativa, permitindo a construção coletiva do conhecimento, cada novo navegante indicará um direcionamento diferente daquele já existente, respeitando a singularidade e a identidade cognitiva (Lévy, 1995) dos sujeitos envolvidos na busca de novas trilhas para construir e produzir conhecimento.

"Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história, isto significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão." (Lévy, 1993:72-73)

Portanto, as tecnologias criadas pelo homem atuam como elementos históricos que vêm possibilitando a transformação dos atores sociais e consequentemente do contexto no qual estão inseridos. A Internet, assim como o livro, a televisão, a informática e outras inovações técnicas, são tecnologias intelectuais, representantes deste *novo pensar*. Tecnologias intelectuais aqui compreendidas na perspectiva de Lévy (1993), como elementos que reorganizam e modificam a ecologia cognitiva dos indivíduos, promovendo a construção de novas estruturas cognitivas.

Com base nestas considerações, arriscamos dizer que, na escola, a Internet atuará na Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito, mediando

a passagem de um conhecimento elementar para outro superior. Em uma abordagem psicogenética é esse o papel do professor.

Para Vygotsky a Zona de Desenvolvimento Proximal:

"(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes." (1994:112)

A presença das NTIC na escola instaura um conhecimento por simulação, isso porque a idéia de concreto, no sentido de manipulável, palpável, que pode ser tocado, sentido, que faz parte da vida real (IRL) ¹⁰, convivendo no mesmo espaço, esvazia-se de sentido, já que o virtual também é real! Sabemos que é preciso contextualizar o conhecimento construído pela humanidade, porém em tempos de novas tecnologias temos o rompimento com este "real", já que podemos ter acesso a uma teia de novos conhecimentos e informações, simulando realidades, estabelecendo relações sócio-afetivas virtualmente com outros sujeitos através da telemática.

"A telemática está multiplicando de forma vertiginosa o número de comunidades existentes e acessíveis ao indivíduo. Comunidades virtuais de todos os tipos, atendendo a toda espécie de interesse são criadas diariamente no cyberspaço." (Palácios, 1996:11)

Valendo-se da revolução telemática, a linguagem verbal tem que aprender a conviver com um outro tipo de linguagem, uma vez que a interação com essas inovações técnicas, principalmente a Internet, exigem o domínio de uma linguagem hipertextual que rompe com a ênfase na leitura linear, seqüencial, e com base em uma palavra, um signo, o internauta ¹¹, pode se remeter virtualmente a uma infinidade de informações em pontos distintos do mapa, predominando aqui também a função indexical, isto é, a capacidade que o indivíduo tem de armazenar uma grande quantidade de dados, constituindo em uma amálgama. Cada vez que as palavras emergem, uma rede de significantes aflora a depender do espaço em que estejam inseridas as palavras, permitindo ao leitor escolher a trilha que mais se aproxime do seu desejo. A característica marcante dessa linguagem é a interatividade, que possibilita a troca com o outro virtualmente, sem haver deslocamento físico, alterando o que está posto.

Hoje os sujeitos sociais já se apropriam do novo por meio do virtual, do rompimento da barreira espaço-tempo. Apropriam-se do novo pelo cognitivo, social e afetivo, "tudo ao mesmo tempo, agora".

"A informática não intervém apenas na ecologia cognitiva, mas também nos processos de subjetivação individuais e coletivos. Algumas pessoas ou grupos construíram uma parte de suas vidas ao redor de sistemas de troca de mensagens (BBS), de certos programas de ajuda à criação musical ou gráfica, da programação ou da pirataria nas redes. Mesmo sem ser pirata ou hacker, é possível que alguém se deixe seduzir pelos dispositivos de informática. Há toda uma dimensão estética ou artística na concepção das máquinas ou dos programas, aquela que suscita o envolvimento emocional, estimula o desejo de explorar novos territórios existenciais e cognitivos, conecta o computador a movimentos culturais, revoltas, sonhos." (Lévy, 1993:56-57)

A Internet não deve ser apenas uma novidade a mais na escola, nem deve ser encarada com uma panacéia que resolverá os problemas educacionais, mas poderá ser um novo caminho no processo de apropriação do conhecimento para transformá-lo, modificando os sujeitos e a sociedade; o foro de debates dos novos e velhos conhecimentos se dará em níveis virtuais e presenciais envolvendo toda a aldeia global. Novos conhecimentos serão construídos, caminhos diversos, resgatando a realidade "concreta" do sujeito do ponto de vista filogenético e ontogenético.

Para tanto, o professor necessita imergir nesse "novo" buscando compreender as possíveis articulações com a sua práxis pedagógica, ressignificando-a, construindo um novo olhar e uma nova escuta do processo ensino-aprendizagem que resgate o prazer de ensinar e aprender.

NOTAS

¹ Mestranda em Educação pela UFBA. E-mail: lynn@ufba.br; lynn@svn.com.br; telefone: 237-7846/974-3507; <http://www.ufba.br/~pie>

² Para saber mais visite a home page do PROINFO: <http://www.proinfo.gov.br>

³ Maiores informações na home page do MEC: <http://www.mec.gov.br/sesu/concurso>

⁴ Para maior aprofundamento sobre a teoria do Hipertexto visite o site de Melinda McAdams: <http://www.sentex.net/~mmcadams/index.html>

⁵ Uma das raras exceções é o software "Como as coisas funcionam", produzido por David Macaulay e distribuído no Brasil pela Globo Multimídia. A

segunda versão deste software já possibilita uma conexão com a Internet, o que considero um avanço.

⁶ Link: elos de ligação entre diferentes homepages, acessados quando se clica em um hipertexto

⁷ Em maio/98 quando Pierre Lévy visitou o Brasil, a UNISINOS disponibilizou diversos artigos em português através da home page: <http://www.hotnet.net/PierreLevy/index2.html>

⁸ Mandelbrot define os fractais como "(...) formas geométricas que são igualmente complexas nos seus detalhes e na sua forma geral, isto é, se um pedaço de fractal for devidamente aumentado para tornar-se do mesmo tamanho que o todo, deveria parecer-se com o todo, ainda que tivesse que sofrer algumas pequenas deformações." (1996:197)

⁹ Revolução que marca a combinação da telefonia com a informática.

¹⁰ A expressão IRL (In Real Life), significando “na vida real” é usada para distinguir as atividades que se processam pelas redes das atividades outras da vida do indivíduo, suas atividades na “vida real”.

¹¹ Aquele que navega pelos mares da Internet.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN Marie France. *Os novos modos de compreender - a geração do audiovisual e do computador*. Tradução Maria Cecília Oliveira Marques, São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

FAGUNDES, Léa da Cruz. A inteligência coletiva – a inteligência distribuída. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, nº 1, maio/jul., 1997a, p. 15-17

_____. Tecnologia, transição para uma nova escola. *Trend OnLine*, Rio de Janeiro, nº 4, fev./abr., 1997b, p. 4-5

FONTANA, Roseli e CRUZ, Maria Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura)

KENSKI, Vani Moreira. BBS e pesquisa: possibilidades e limites. *Atrator Estranho*, nº 6, maio/94 p. 27-31

- LÉVY, Pierre e AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimentos*. Tradução Mônica M. Seincman. São Paulo: Editora Escuta, 1995
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- _____. *O que é virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996
- _____. O digital e a inteligência coletiva. Caderno Mais, *Folha de São Paulo*, julho/97, p.3
- _____. O inexistente impacto da tecnologia. Caderno Mais, *Folha de São Paulo*, agosto/97, p.3
- _____. *A inteligência colectiva - Para uma antropologia do ciberespaço*. Tradução Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1994.
- MANDELBROT, Benoit. Fractais: uma forma de arte à bem da ciência. In: PARENTE, André (org.). *Imagem máquina - A era das tecnologias do virtual*. Tradução de Rogério Luz et alii. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996
- MORAES, Maria Cândida Moraes. Informática educativa no Brasil: um pouco de história... *Em aberto*, Brasília, ano 12, n. 57, jan./mar., 1993, p. 17-26
- NEGROPONTE, Nicholas. *A vida Digital*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- PALÁCIOS, Marcos. *Passeando pelo ciberespaço*. Salvador: FACOM/UFBA, 1996.
- PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro - educação e multimídia*. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 1996
- RIPPER, Afira Vianna. *O preparo do professor para as novas tecnologias*, 1995, <http://www.Leia.fae.unicamp.br/preparo.htm>, s/d
- SEABRA, Carlos. Software educacional e telemática: Novos recursos para a escola. *Lecionare*, nº 2, nov. 1994
- VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 57, jan./mar 1993, p. 3-16

VYGOTSKY, Lev S. *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole...[et al.]; tradução José Cipolla Neto [et al.], São Paulo, Martins Fontes, 1994.

Para saber mais sobre a temática visite os sites:

1. Site da Faculdade de Educação da UNICAMP com textos da Afira Ripper e José Armando Valente: <http://www.fae.unicamp.br>; <http://www.leia.fae.unicamp.br/preparo.htm>
2. Site da Biblioteca virtual coordenada por Nelson Pretto: <http://www.prossiga.br/edistancia>
3. Site do professor Nelson Pretto com artigos: <http://www.ufba.br/~pretto>
4. Site da Faculdade de Comunicação da UFBA: <http://www.facom.ufba.br>
5. Site do professor Marcos Palácios: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/palacios>
6. Site do professor André Lemos: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos>
7. Site com artigos da revista *Atrator Estranho*, coordenada por Ciro Marcondes Filho: <http://www.eca.usp.br/eca/nucleos/ntc/atrator.htm>
8. Site que ensina a construir software educativo; não é necessário conhecimentos aprofundados em computação: <http://www.iam.com.ar>

OBSTÁCULOS IDEOLÓGICOS À DINÂMICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Narcimária Correia do Patrocínio Luz
Professora da Universidade do Estado da Bahia¹

“As dificuldades inerentes ao relacionamento com um outro e o processo histórico durante o qual se cristalizaram os conceitos que envolvem as abordagens da diversidade humana precisam ser urgentemente repensados. É preciso superar matrizes do pensamento etnocêntrico e racista, bases dos preconceitos e do conservadorismo discriminador. Esse processo está na origem das contendas entre nações e etnias, do ressurgimento do fascismo e neo-nazismo na Europa e da discriminação e fragmentação dos povos das Américas, África e Ásia.” (Carta Aberta elaborada no Encontro Internacional sobre o tema Diversidade Humana Desafio Planetário, organizado pela Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SECNEB, em abril de 1994)

INTRODUÇÃO

A contribuição que apresentamos para o tema **Educação e Política** dedica-se a abordar um dos principais obstáculos político-ideológicos que sobredetermina as atividades de pesquisa na área de educação. Trata-se da perspectiva evolucionista-etnocêntrica que se desdobra do contexto histórico colonial e neo-colonial.

Tendo em vista que a produção universitária/acadêmica possui um determinado poder de Estado capaz de influenciar a constituição de linhas de ação no que concerne as políticas educacionais, urge que essa produção alerte para o hiato existente entre a cultura da nação brasileira e as políticas oficiais traçadas, em geral eivadas de um europocentrismo neocolonialista, que promove dessa forma uma defasagem entre o Estado e a nação.

As produções acadêmicas sobre o processo civilizatório africano no Brasil sempre estiveram sobredeterminadas pela visão de mundo europeu, de onde transbordaram ideologias antropológicas de representação do colonizado frente ao colonizador. Erguidas no processo de exploração colonial e das

tentativas de desculturação do *outro*, essas ideologias estabeleceram suas fronteiras conceituais preocupadas em justificar as relações de exploração colonialista. Conceitos como “animismo”, “fetichismo”, “primitivismo”, “pré-logismo”, “litolatria”, “sincretismo”, e “meta-raça” são alguns exemplos de obstáculos epistemológicos para uma percepção do real.

Aqui no Brasil, a produção acadêmica tem revelado a constituição de um novo continente epistemológico, a exemplo dos trabalhos de Roger Bastide, Juana Elbein dos Santos, Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Marco Aurélio Luz e Muniz Sodré. Essas produções promoveram uma ruptura com as ideologias teóricas positivistas, evolucionistas e unidimensionais, que recalçaram e deformavam a civilização africana. Um novo continente teórico-epistemológico se pronuncia, dando destaque fundamental ao complexo simbólico do universo cultural do patrimônio civilizatório milenar africano. E uma nova metodologia é erigida, no que podemos afirmar como uma “verdadeira inversão copernicana”. Trata-se da perspectiva *desde dentro para fora*, e *desde fora para dentro*.

Pretendemos registrar neste trabalho as distintas possibilidades metodológicas de pesquisa no que se refere à presença civilizatória africana nas Américas.

Para os educadores, especialmente aqueles que atuam no espaço sócio-histórico baiano, as reflexões aqui apresentadas procuram compor o mosaico de uma educação pluricultural onde um novo paradigma de valores democráticos aflora, proporcionando no cotidiano escolar ciclos interdinâmicos de dimensões estéticas ancoradas em distintos códigos, formas e repertórios que emanam do complexo e erudito patrimônio milenar africano-brasileiro.

1. Superando o Recalque à Alteridade Própria

Os chamados “estudos” sobre a comunalidade africana no Brasil estiveram desde o início deste século até meados da década de setenta assentados na perspectiva evolucionista-etnocêntrica. Nesta perspectiva destacam-se os nomes de Nina Rodrigues, Artur Ramos e Edson Carneiro, que nos seus estudos tentaram afirmar pressupostos de incapacidade civilizatória do negro e gerar uma política de recalçamento ao complexo civilizatório africano-brasileiro.

Após a abolição da escravatura a população de ascendência africana foi tomada pela “inteligência” brasileira como objeto de ciência. Através de

uma operação reducionista, embebida por obstáculos teórico-ideológicos que denegavam a riqueza e a complexidade do patrimônio simbólico-cultural africano-brasileiro, construíram-se argumentações em que esta civilização aparece como uma espécie de “desvio”, algo que demanda não só uma explicação, mas também uma correção social, que poderia vir através da Educação, da Psiquiatria, etc.

Os intelectuais da Escola de Sociologia de São Paulo apresentaram nos seus estudos uma percepção reducionista da cultura africana, e a partir dos anos cinquenta empreenderam estudos sobre a situação da população africano-brasileira, procurando afirmar que as relações sociais de produção davam a resposta para tudo, ou seja, a população de ascendência africana era uma vítima dentro de um sistema econômico voltado para a acumulação do capital.

Assim se expandiram durante décadas deformações que iriam sobre-determinar a compreensão do patrimônio civilizatório africano no Brasil, e essa situação de “objeto de ciência” caracteriza a percepção etnocêntrica, pois o *outro* jamais é percebido enquanto sujeito social. Este ponto de vista se articula com uma metodologia ultrapassada de levantamento, análise e descrição dos dados. Essas análises constam da aplicação de uma ou mais disciplinas heterônimas ao campo de significação do simbólico negro e visam reduzi-lo a elas.

Outra abordagem característica desse campo de estudo e que procurou reduzir a significação de um contexto simbólico a outro, foi a que utilizou o método empirista, distanciado, o que todavia não deixou de ser também uma forma de interpretação e recorte superficial da realidade simbólica, onde os símbolos são apresentados elementarizados e em sua instância mais superficial. (Cf. Luz, 1983:19)

Desta maneira, Juana Elbein infere que: “(...) esse condicionamento histórico da ciência gerou – salvo raras exceções – teorias metodológicas e trabalhos que limitaram e deturparam a realidade sócio-cultural que pretendiam analisar. Essa situação gerou e continua gerando cientistas cujas histórias pessoais e bagagens acadêmicas, emergentes desse sistema oficial de valores, conduzem a perpetuar estereótipos conceituais de difícil remoção. A herança evolucionista se alastra até nossos dias. Fetichismo, animismo e até sincretismo são suas conseqüências (...)” (Apud Luz, 1983:60)

Em 1975, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB publicou um número especial da Revista Sárepégbé dedicado a

Roger Bastide, que um ano antes tinha falecido. Este número inédito da Sá-repégbé procurou prestar uma homenagem à integridade de pensamento, clareza de expressão e profundidade da pesquisa de Bastide, publicando um de seus artigos póstumos, pela primeira vez traduzido para o português. Destacaremos alguns enfoques desse artigo, por vezes ousado e agressivo, em que se pode enxergar o último pensamento do autor sobre os estudos da civilização africana nas Américas, um exemplo sem dúvida a ser seguido pelo pesquisador que deseja realmente emprestar sinceridade ao seu trabalho sobre a presença civilizatória africana nas Américas. Assim pensava Bastide:

“(...) Os pesquisadores usaram freqüentemente teorias estrangeiras, emanadas da Europa ou dos Estados Unidos, mais do que teorias baseadas em suas próprias análises, desta forma correndo o risco de negligenciar os aspectos mais originais dos afro-latino-americanos (...). (Bastide, 1975:12).

Sobre o caminho futuro que os estudos afro-latino-americanos deverão buscar e a posição que os intelectuais afrodescendentes reunidos nas universidades poderão ocupar, Bastide mostra que a antropologia cultural será a alavanca para a pesquisa de amanhã, porque tem mostrado que o africano-brasileiro só pode ser entendido dentro da trama que o liga à sociedade como um todo, e é assim que a sociedade brasileira deve ser estudada: como uma sociedade pluralística, mais do que uma série de segmentos separados.

A pluralidade da formação social brasileira deve ser analisada pelos pesquisadores a partir da superação da antropologia social e da aproximação com a antropologia cultural, pois, para Bastide, são os valores culturais que fazem circular entre os indivíduos a base de interação e campos semânticos que fazem significar grupos sociais. É fundamental que os pesquisadores descubram novos conceitos que transcendam as velhas categorias, a exemplo de “castas” e “classes sociais” que, apesar da utilidade, não dão conta do vigor existencial da sociedade brasileira. Novos métodos de análise devem ser encontrados, principalmente se considerarmos determinados fenômenos que foram desprezados porque submeteram-se a uma abordagem limitada e reducionista do começo do século XX. Isso nos levará a perceber que a civilização africana é viva, pujante, criativa, dinâmica nas interações com a sociedade oficial da qual ela não é marginal, mas um elemento dialético.

Essa compreensão sobre a pesquisa que se refere ao processo civilizatório africano no Brasil, e é realizada pelo sociólogo francês Roger Bastide, esteve sempre presente na nossa atuação enquanto pesquisadores no campo da pluralidade cultural e educação.

Desde o nosso trabalho intitulado *Insurgência Negra e a Pedagogia do Embranquecimento*, tivemos a oportunidade de aprender que qualquer estudioso da cultura africana deve ter a necessidade de desfazer-se da couraça preconceituosa em relação ao *outro*, e procurar interagir com todos os aspectos da sua identidade cultural. (Cf. Luz, 1970:54)

Caminhando nesta direção o pesquisador deverá debruçar-se criticamente sobre as ideologias que deformam a população africano-brasileira e a identificam como incapaz, ignorante, primitiva, pagã, selvagem, incivilizada... Se o *outro* é colocado como objeto, como poderemos conhecê-lo como sujeito? A deformação que existe é que não se trata de estudar essa população como objeto de ciência, e sim a sua cultura e seu complexo sistema civilizatório como fonte de sabedoria. Também não podemos compreendê-la como máquina econômica, porque hoje a economia política já permite discriminar a exploração dos meios de produção da exploração da força de trabalho. Por fim, sabemos hoje que, se os antigos africanos “desapareceram”, o patrimônio cultural herdado pelos seus descendentes marca acentuadamente os traços da nação brasileira.

Para ilustrar essa discussão, tomemos o comentário relevante de Marco Aurélio Luz sobre um artigo da Revista Afro-Ásia do Centro de Estudos Afro-Orientais-CEAO/UFBA, publicada há trinta e três anos atrás, nas comemorações dos oitenta anos da abolição da escravatura. Trata-se do artigo de Edison Carneiro: *O Negro como Objeto de Ciência*.

“Só o título já indica a situação da postura da problemática ideológico-teórica sobredeterminada pelas relações sociais. O início do artigo assume a expectativa de Silvio Romero, ou seja, ‘de que o negro era não apenas a besta de carga, mas um objeto de ciência’. Quer dizer, não só explorável em termos econômicos, mas também ‘científicos’ e ‘culturais’. Sabemos que esta problemática é clássica e característica da antropologia, disciplina eivada das ideologias racistas, evolucionistas, etnocêntricas, características do período colonialista.” (Luz, 1977:40)

Devemos ser prudentes como pesquisadores, no que se refere à originalidade da pesquisa que pretendemos realizar, pois deve haver a crítica permanente, evitando que nas nossas observações e investigação empírica depositemos nossos recalques no *outro* ou na sua cultura. Assim, procuramos estabelecer linhas orientadoras para a nossa metodologia, que obviamente se impõem à medida que avançamos nas pesquisas. Juana Elbein dos Santos nos adverte que essas linhas orientadoras vão se impondo porque, como pesquisadores, levamos para o campo uma bagagem, uma cultura uni-

versitária, uma história e uma ideologia que tendem a impor uma visão redutora do fenômeno a ser estudado.

Muitas vezes nos deparamos com pesquisadores que procuram ser “objetivos” e “neutros” no que se refere à ideologia do recalque, principalmente nas observações e coleta de dados. Contudo, sabemos que um mesmo objeto ou fenômeno apresenta diferentes aspectos diante do olhar de distintos pesquisadores. Muitos aspectos podem ser considerados ou desconsiderados a depender da metodologia da pesquisa e, sobretudo, da situação sócio-histórica do pesquisador e de seu quadro de referência teórico-ideológica. Essa constatação constitui um obstáculo no âmbito das atividades de pesquisa, porque a ideologia do pesquisador muitas vezes faz com que aspectos profundamente reveladores por seu simbolismo oculto, ou mesmo elementos-signos que constituem a trama manifesta dos *conteúdos inconscientes*, não tenham nenhuma importância para o estudo.

O que Juana Elbein caracteriza de *conteúdos inconscientes* são aqueles que fazem parte das fantasias inconscientes do grupo ou da estrutura do sistema cultural, e que geralmente não são notados nas suas relações abstratas.

Dentro dessa perspectiva a metodologia que sempre adotamos compreende a dimensão *vivido-concebido*, que nos possibilita a imersão no contexto da pesquisa, que inicialmente ocorre através de uma convivência como observadores, e depois através do processo de ampliação das relações interpessoais e do acesso ao universo simbólico do grupo. Nossa metodologia caracteriza-se também pela sua dimensão iniciática, ou seja, pela possibilidade de iniciar a elaboração do conhecimento a partir dos conteúdos político-míticos e religiosos, que geralmente tendem a ser preteridos por métodos que recalcam a alteridade própria da comunidade estudada.

Portanto, não esqueçamos que a compreensão de um outro simbólico só pode ser entendida na relação dialética *vivido-concebido*. É no interior das vivências comunais que surge o conhecimento. Deste modo, o próprio processo de conhecimento é colocado em questão, onde a abstração é acompanhada das sensações e emoções que caracterizam a forma de contato na cultura do homem com a natureza, sendo esta enfim também um *outro*; e é a partir deste ponto que o antropólogo já se encontra num outro contexto simbólico, que sobredetermina a nova atuação. Este contexto simbólico representa uma mediação entre a abstração e a prática, e deverá ser conhecido no processo cultural iniciático em que se realiza. (Cf. Luz, 1994:25)

Agora, o que sempre se impõe à nossa atividade metodológica são dois aspectos: como *ver* e como *interpretar*. Mais uma vez as perspectivas elaboradas por Juana Elbein dos Santos nos levam a penetrar no contexto das nossas atividades de pesquisa. São as perspectivas *desde fora* e *desde dentro*.

Como o sistema nagô tem sido um dos núcleos ilustrativos para os nossos estudos, temos necessidade de vivermos uma experiência iniciática que nos possibilita a apreensão de conhecimentos vividos a nível bipessoal e grupal, num processo gradual de transmissão e absorção de conteúdos simbólicos e complexos que constituem a incorporação dos elementos coletivos e individuais do sistema cultural nagô. Neste nível de atividades nos encontramos imersos na perspectiva *desde dentro*.

Muitas vezes o pesquisador não tem desenvolvimento iniciático na cultura que estuda, principalmente por não conviver com a comunidade, e isso o leva a realizar observações *desde fora*, ou seja, a partir do seu próprio quadro de referências. Dificilmente ele fala a língua da comunidade que está sendo estudada, recebendo muitas vezes informações através de tradutores, que também têm dificuldade para entender a língua do pesquisador. Essa perspectiva *desde fora* leva-nos também a uma observação parcial. A pouca convivência não nos permite distinguir fatos singulares, ciclos ou seqüências, e relações entre elementos dispersos ou de ritos aparentemente difusos. Além disso, se utilizarmos conceitos, categorias ou mesmo terminologias originárias do nosso contexto acadêmico-cultural, poderemos deformar o contexto observado, levando-nos a descrições fragmentadas, deturpadas e equivocadas.

Portanto, sentimos necessidade de sublinhar que estar “*iniciado, aprender os elementos e os valores de uma cultura desde dentro*”, mediante uma relação dinâmica no seio do grupo, e ao mesmo tempo poder abstrair dessa realidade empírica os mecanismos do conjunto e seus significados dinâmicos, suas relações simbólicas, numa abstração consciente “*desde fora*”, é uma aspiração ambiciosa e uma combinação pouco provável. (Santos, 1986:18)

O nosso empreendimento portanto, tem sido o de *ver e elaborar desde dentro para fora*, enfatizando três níveis ou estágios: factual, revisão crítica e interpretação.

O **nível factual** trata de aspectos da realidade empírica, providenciando a descrição mais cuidadosa do acontecer ritual, de seus elementos constitutivos, considerando os que técnica e materialmente instrumentam sua existência. Neste nível podemos descrever cerimônias públicas e privadas, o

comportamento dos integrantes da comunidade, o contexto hierárquico, aspectos, elementos e entidades sobrenaturais que participam simbolicamente da existência e do devir da comunidade, e até mesmo, como sugere Juana Elbein, um gesto ou mínimo detalhe do processo ritual.

Juana Elbein dos Santos nos ensina que a descrição factual é muito dinâmica, e nos proporciona um rico comentário sobre sua atividade de pesquisa no seio das comunidades-terreiro:

“(...) os objetos e os emblemas, a que demos um lugar preponderante nas descrições, foram colocados no seu contexto ritual. Neste mesmo nível factual, demos lugar muito particular às cantigas e aos textos rituais. Sua importância, neste trabalho, decorre não só do papel oral no sistema Nàgô em geral, mas também pelo fato de se tratar de materiais que nunca foram compilados nem traduzidos – por exemplo, os textos de Pádé e Àsèsè – e por serem elementos constitutivos fundamentais de ritos e cerimônias. Não poderia ter-se uma descrição que se aproxime da ‘realidade verdadeira’ de uma cerimônia se não se conhecem os textos que a integram como elemento dinâmico... As palavras têm um poder de ação. Ignorar aquilo que é pronunciado no decorrer de um rito é o mesmo que amputar um de seus elementos constitutivos mais importantes e provavelmente mais reveladores.” (Santos, 1986:19)

Desta narrativa podemos perceber que a coleta e a transcrição dos textos orais, neste contexto, representam algumas das atividades mais sedutoras e urgentes da investigação factual.

A **revisão crítica**, segundo Juana Elbein, se impõe no decorrer da pesquisa, pois nos obriga a revisar conceitos e descrições de bases etnocêntricas e de ideologias neocoloniais. Daí a vigilância constante e consciente nas nossas ações, para não utilizarmos o que consideramos *obstáculos teórico-epistemológicos*, fruto da perspectiva *desde fora*. A revisão crítica permite-nos o enfoque *desde dentro*, isto é, a relação dialética *vivido-concebido* que caracteriza a realidade cultural da comunidade.

Para ilustrar essa preocupação destacaremos uma advertência de Juana Elbein sobre o estágio de revisão, onde se impõe a necessidade urgente de rever a tradução de certas palavras que ela qualifica de criminosa, porque compromete a originalidade da estrutura e a compreensão do sistema.

Eis alguns exemplos: a tradução tão corrente em Daomé de “charlatão” em lugar da Babaláwo, sacerdote versado nos profundos mistérios do cosmo e do destino dos seres; a de “Satã” ou “diabo”, presente até no dicio-

nário de Abraham ², em lugar de Èsú, princípio dinâmico, de comunicação e individualização de todo o sistema; a de “mascarado” em lugar de Ègun, espírito de um ancestral cuja representação materialista é invocada no culto dos antepassados. Mesmo o emprego da palavra “máscara”, tão divulgado em livros de arte negra, em catálogos e museus, na língua etnológica, provém de uma tradução que adquiriu uma classificação preconceituosa por parte de autores de prestígio, que imprimiram deturpações no real significado de certos objetos ou palavras, identificando-os na sua própria cultura. (Santos, 1986:22)

Desse modo, a revisão crítica é uma necessidade da pesquisa no momento de contraste das descrições, conceitos e teorias da chamada “literatura especializada” com o material coletado em campo: experiências pessoais e de análise dos textos rituais, e especialmente com os conceitos emitidos pelos participantes da tradição africana. A revisão crítica engloba uma ampla bibliografia, inserindo-a na sua verdadeira perspectiva histórica e destacando aspectos e elementos significativos. Infelizmente, a maioria dos trabalhos sobre a comunalidade africano-brasileira é muito superficial, comprometida por uma metodologia equivocada de enfoque etnocêntrico.

O nível de interpretação é o momento de elaboração da perspectiva *desde dentro para fora*, ou seja, é quando se dá a análise da natureza e significado do material factual. Os elementos são dispostos num contexto dinâmico, deixando aflorar a simbologia latente, onde se reconstitui a trama dos signos em função de suas inter-relações internas e de suas relações com o mundo exterior.

Aqui é importante destacar que a interpretação do símbolo, seu nexos ontogenético, e seu ou seus referentes permitem-nos tornar explícita a *realidade factual*. Já dissemos que não entendemos o símbolo com um significado constante, sua interpretação está sempre em relação a um contexto. Sua mensagem está em função de outros elementos. A interpretação simbólica permite perceber as seqüências rituais e dar-lhes uma estrutura conseqüente. (Santos, 1986:30)

Aqui cabe o destaque de uma longa citação de Victor Turner, pois ele sublinha uma perspectiva que, como sugere Juana Elbein, deveria ser compartilhada entre os pesquisadores que lidam com o patrimônio simbólico africano:

“Entendo por rito um comportamento formal prescrito para ocasiões não consagradas à rotina tecnológica, mas referidas à crença em seres ou poderes místicos. O símbolo é a menor unidade do rito

que conserva, contudo, as propriedades particulares da conduta ritual... Segundo o Concise Oxford Dictionary, um símbolo é uma coisa considerada por consenso geral como caracterizando naturalmente ou representando ou relembrando algo por possuir qualidades análogas ou por associação de fato ou do pensamento. Os símbolos que pude observar no campo eram empiricamente objetos, atividades, relações, acontecimentos, gestos e unidades espaciais numa situação ritual... Os símbolos estão particularmente envolvidos no processo ritual... O símbolo associa-se a interesses, propósitos, fins e meios dos homens, quer eles sejam formulados explicitamente, quer devam ser deduzidos do comportamento observado. A estrutura e as propriedades de um símbolo transformam-se nos de uma entidade dinâmica, ao menos no quadro de seu contexto de ação própria.” (Apud Santos, 1986:35)

A partir dos estudos que sempre fazemos para compormos a nossa metodologia de pesquisa, detectamos muitos aspectos significativos nos trabalhos de Roger Bastide, Marco Aurélio Luz e Juana Elbein dos Santos. Mas o que nos marcou profundamente, no que se refere às técnicas e métodos para coleta e análise do nosso “objeto” de estudo, é que não podemos perder de vista que o patrimônio civilizatório africano, especificamente o nãgô, sua morfologia, sua prática e conteúdos, se expressa através de símbolos ou estruturas simbólicas complexas, e o nosso desafio enquanto pesquisadores será o de considerar os aspectos simbólicos, interpretá-los e explicitá-los na perspectiva dos conteúdos do acontecer ritual.

2. A Dinâmica do Vivido-Concebido

Foi através da riqueza dessa perspectiva metodológica apontada por Marco Aurélio Luz, Roger Bastide e Juana Elbein que fizemos a nossa tese de Doutorado em Educação, intitulada *ABEBE: A Criação de uma Nova Perspectiva Epistemológica em Educação*.

Abebe se caracteriza pela crítica e negação da *epistême* do racismo, evolucionismo e etnocentrismo, gerada no bojo do colonialismo e neocolonialismo.

A metodologia que utilizamos compreendeu a dimensão dialética do *vivido-concebido*, em que as nossas relações sócio-comunitárias, principalmente aquelas que nos vinculam ao culto aos ancestrais, nos aproximavam do universo simbólico da tradição africana. Fomos capazes de viver profunda-

mente, e conceber com muita sensibilidade (frisamos que para o trabalho que desenvolvemos a emoção, os sentimentos e a afetividade são fundamentais) o contexto simbólico norteador do *continuum* civilizatório africano nas Américas.

Procuramos rechaçar as limitações da pesquisa empírica de caráter evolucionista-etnocêntrico, que trata a civilização africano-brasileira como objeto de ciência. Sabemos que a visão empirista que sobredetermina o espaço acadêmico-universitário tende a disciplinar o pesquisador, reduzindo suas ações ao “levantamento de dados”, análises e descrição dos mesmos, abordando o contexto simbólico do *outro* através de recortes superficiais, matematizando-o, esquadrinhando-o, deformando-o, fragmentando-o, esvaziando-o, deturpando a realidade cultural que se pretende analisar. Assim, optamos por desenvolver uma metodologia cuja dinâmica ocorre através da perspectiva “*desde dentro para desde fora*”, numa perspectiva que institui uma aproximação de reconhecimento da alteridade própria.

Conseguimos estabelecer nas nossas vidas uma verdadeira iniciação cultural, que desencadeou a elaboração de luto das referências teóricas e ideológicas absorvidas durante toda a nossa vida escolar e acadêmica, geralmente concentradas no âmbito da ideologia do recalque e discriminação, estimulada pelo contexto positivista predominante em todos os níveis do sistema escolar brasileiro.

É na dinâmica dialética do *vivido-concebido/desde dentro para fora*, que procuramos desenvolver um novo sistema de idéias, com articulações e conceitos inteiramente novos, construídos a partir de um corte epistemológico, como propõe Bachelard. Isso nos levou a descobrir um *novo continente teórico-epistemológico* que, para nós, como educadores, ficou censurado pelo positivismo empirista, e também pelos preconceitos ideológicos que vêm sustentando o cotidiano curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, a exemplo dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, responsáveis pela formação de professores.

Procedemos a uma vasta revisão bibliográfica para a elaboração de uma arqueologia das ideologias (incluindo aquelas que se referem à educação), desvelando-as, revisando criticamente conceitos e descrições de bases etnocêntricas, identificando os obstáculos ideológicos, e colocando-as numa perspectiva histórica que desestruture e/ou desestabilize o europocentrismo, que detém o monopólio autocrático da suposta “verdade” que vem sustentando as explicações sobre a realidade educacional brasileira.

Fizemos uma análise sobre as ideologias produzidas e as suas múltiplas variáveis nas instituições da Razão de Estado, que alimenta as políticas educacionais instituídas no Brasil, desde o processo histórico de instauração da República até os nossos dias.

Neste contexto, a pedagogia escolar, com seus conteúdos evolucionistas, procura estruturar identidades pertinentes ao controle social necessário ao modo de produção e organização capitalista-industrial, voltada para a formação do sujeito produtor e consumidor. Como corolário dessa ordem de valores, assentados na acumulação de capital, há também a denegação da morte, da alteridade, dos ancestrais, da natureza.

A escrita impressa e seus desdobramentos como forma de comunicação própria dos valores europocêntricos foram analisados como uma espécie de alavanca da pedagogia, que visa a manutenção e reprodução da ordem sócio-política-econômica imperialista.

Apontamos um novo *continente teórico-epistemológico* construído a partir do patrimônio civilizatório africano nas Américas, e suas repercussões na constituição da formação social brasileira. Destacamos que o processo civilizatório africano nas Américas caracteriza-se pela estrutura de valores invariantes, de onde emerge a incrível pujança da continuidade de valores legados pelos ancestrais. Através das instituições religiosas instituídas nas Américas são irradiadas linguagens próprias, capazes de estruturar identidades pelas quais as comunalidades afro-americanas vêm lutando e afirmando sua existência própria. Essas instituições são constituídas pelo culto aos ancestrais, pelo culto às forças cósmicas que governam o universo através da percepção de mundos visíveis e invisíveis, ou seja, a existência concreta e a existência genérica, caracterizadas por uma tensão dialética permanente, e pelos conceitos de oferenda, de forças vitais circulantes e da existência infinita.

Neste contexto é importante apontar a dinâmica que se estabelece no âmbito da linguagem e formas de comunicação próprias da comunalidade africano-brasileira, onde se estruturam identidades. Tratam-se de formas de comunicação que incitam a participação direta, interdinâmica, pessoal, ou inter-grupal. Aqui, os mitos e contos se constituem como importantes formas narrativas de elaboração de mundo, de elaborações fascinantes de dimensões estéticas originais. Os orikis ou poemas laudatórios, as cantigas, a presença da síncopa, códigos de cores, música polirítmica de base percussiva, códigos de gestos compondo danças e dramatizações, culinária litúrgica, enfim uma sucessão de linguagens que se desdobram, realçando a *epistème* milenar africana - ethos e eidos.

A proposta pedagógica da Mini Comunidade Oba Biyi, e toda a dinâmica curricular realizada durante os dez anos dessa experiência piloto de educação pluricultural, foi o ponto de ancoragem das nossas reflexões. Evidenciamos que a linguagem pedagógica utilizada na Mini Oba Biyi se desenvolvia a partir do universo simbólico nagô da comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, onde ocorreu a experiência. Alguns temas semestrais norteadores da atuação da Mini Comunidade Oba Biyi são apresentados a partir de uma compreensão transdisciplinar da experiência, demonstrando a possibilidade de intercâmbio e/ou interação/coexistência com o currículo do sistema oficial de ensino e o êxito no que se refere à auto-estima das crianças e jovens envolvidos.

O que motivou a criação da Mini Comunidade Oba Biyi foi o desejo das crianças de terem a oportunidade de se sentirem bem e aceitas na escola, o que não conseguiam no sistema de ensino oficial, caracterizadamente europocêntrico, uno e totalitário, e que rejeita a diversidade de valores, linguagem e identidade de nossa pluralidade cultural, promovendo o recalque.

As crianças, ao vivenciarem a Mini Comunidade Oba Biyi, fortaleceram tanto a sua identidade a ponto de enfrentarem e superarem a política de denegação à sua alteridade própria, imposta pela pedagogia instituída pelo Estado.

O contexto de rejeição às crianças que emergem de um processo cultural distinto no Brasil refere-se, sobretudo, ao *continuum* civilizatório ameríndio e africano. De modo geral, o sistema de ensino oficial está sempre buscando nas “causas econômicas” a justificativa para seus fracassos, representados pela conseqüente evasão e baixo aproveitamento escolar.

Constatamos que a percepção pedagógica dicotômica diante da “teoria-prática” no sistema oficial de ensino desmorona diante da exuberância do cotidiano pedagógico estabelecido na Mini Comunidade Oba Biyi, onde a noção de *Odara*⁵ alimenta e impulsiona as vivências curriculares. As histórias individuais e coletivas, as tensões e conflitos, as formas de sociabilidade, a riqueza das formas de comunicação própria da comunalidade africano-brasileira, enfim, toda a memória da experiência da Mini Comunidade Oba Biyi é apresentada de forma inédita e original neste trabalho, cuja abordagem utilizada procura destacar a Mini como um dos pólos de referência fundamental para a constituição de uma nova epistemologia da educação.

A experiência da Mini Comunidade Oba Biyi provoca novas reflexões no campo educacional, especialmente porque não se restringe em denunciar o recalque e o preconceito empiricamente constatados, e, sobretudo,

porque propõe uma nova linguagem pedagógica baseada nos valores da tradição africano-brasileira e no respeito à alteridade e à diversidade cultural.

A dinâmica metodológica que norteou o nosso trabalho de campo compreendeu três estágios.

O primeiro trata do documentário sobre a Mini Comunidade Oba Biyi. Pudemos classificar, organizar e selecionar a documentação visual existente (fotos, desenhos, filmes e slides), trabalhos dos alunos, atas de reunião, planos semestrais e diários dos professores, propostas do Grupo de Trabalho em Educação (GTE), fichas de alunos, funcionários e monitores, e textos produzidos pelo GTE. Entrevistamos alunos, professores, membros do GTE, pais e pessoas da comunidade que viveram a experiência da Mini Oba Biyi.

Já o segundo estágio dedicou-se a avaliar o contexto curricular da Mini Comunidade Oba Biyi. Avaliamos toda a documentação selecionada, confrontando-a com a bibliografia existente sobre educação, particularmente com a bibliografia clássica que há décadas norteia as políticas educacionais e os discursos pedagógicos. Realizamos avaliações comparativas entre a experiência da Mini Comunidade Oba Biyi e as práticas curriculares do sistema oficial de ensino.

No terceiro estágio nos dedicamos a definir um quadro teórico que nos permitiu realizar um inventário histórico das principais ideologias sobre educação no Brasil, e os desdobramentos das mesmas na constituição das políticas educacionais. Também nos permitiu caracterizar o *continuum* civilizatório africano e sua influência na formação social brasileira, mais especificamente sua influência na elaboração de uma epistemologia educacional. Sistematizamos a conceituação e metodologia da educação pluricultural. Constituímos uma documentação ilustrativa sobre a experiência pluricultural da Mini Comunidade Oba Biyi. Avaliamos o processo de rejeição escolar promovido pelos obstáculos ideológicos à educação pluricultural. Analisamos em que medida a rejeição à alteridade própria da nossa população infanto-juvenil de descendência africana concorre efetivamente para promover o “fracasso”, “repetência” e “evasão” escolar. Indicamos uma dinâmica curricular baseada num currículo pluricultural, onde o técnico e o estético não são elementos percebidos de forma dicotomizada. Apresentamos o uso de um novo repertório didático, relacionado ao universo simbólico técnico e estético familiar às crianças da comunalidade africano-brasileira. Reunimos uma documentação de fotos e slides, que até 1997 compreendia um acervo visual de 500 exemplares capaz de ilustrar o currículo pluricultural da Mini Comunidade Oba Biyi (estamos expandindo esse acervo, identificando novos da-

dos). Estabelecemos um roteiro de trinta minutos para a edição de um vídeo sobre a Mini Comunidade Oba Biyi - estamos buscando recursos para editá-lo através do Programa Descolonização e Educação, a ser executado de 1999 a 2002, na UNEB, sob a nossa coordenação.

Cabe ressaltar que esses estágios foram enriquecidos pelas referências de outras pesquisas que já tínhamos realizado anteriormente no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, no período de 1987 a 1990.

O nosso trabalho apresenta uma abordagem que sempre nos remete à dimensão estética africana. É impossível falar da experiência da Mini Comunidade Oba Biyi, por exemplo, sem destacar ou considerar a dinâmica contextual em que se desenvolvia a programação semestral do currículo onde os temas que mobilizavam a comunidade eram integrados à experiência pedagógica.

Abebe é, portanto, um trabalho que abriga uma dimensão metodológica de pesquisa que emerge das nossas motivações existenciais, principalmente daquelas referidas ao nosso envolvimento sócio-comunitário, onde tivemos oportunidades de incorporar experiências fascinantes, inclusive a nível iniciático, e extrair dessas experiências a maturidade necessária para investirmos em atividades capazes de projetar e afirmar, em distintos espaços institucionais da sociedade oficial, a pujança do patrimônio civilizatório africano – a nossa ancestralidade.

Desejamos que as perspectivas metodológicas apresentadas enriqueçam a estrutura, forma e conteúdo que orientam as pesquisas educacionais como um todo, especialmente aquelas que envolvem a comunalidade africano-brasileira, que, como sempre afirmamos, constitui a pluralidade cultural da formação social brasileira.

E não esqueçamos de promover “*Alianças forjadas e sonhadas no sentimento e na paixão de emoções estéticas comuns em torno do lúdico, emergente das dimensões sagradas de um contexto civilizatório pan-africano, principalmente para nós na Bahia, onde nossa pólis não é grega, é africana...*” (Apud Luz, 1997:105)

NOTAS

¹ A autora é doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação - Campus I da UNEB, pesquisadora no campo da Pluralidade Cultural e Educação e coordenadora do Programa Descolonização e Educação.

² Dicionário inglês sobre a língua Yorubá: Abraham, R.C. *Dictionary of Modern Yorubá Language*. Oxford University Press (Cf. Santos, 1986:22).

³ Quanto à noção de *Odara*, ver artigo publicado pela autora na *Revista da FAEEBA*, nº 9, jan./jun. de 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, Roger. O estado atual da pesquisa afro-americana na América Latina. *Sárépegbé*. Salvador: SECNEB, p.12-30, 1995.

LUZ, Marco Aurélio. Do negro como objeto de ciência aos estudos negros. *Revista Vozes*. Petrópolis, nº 3, p.50-64, 1979.

_____ et alii. *Epistemologia e teoria da ciência*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

LUZ, Narcimária C. Patrocínio. *ABEBE. A Criação e uma Nova Perspectiva Epistemológica em Educação*. Salvador: Tese de Doutorado em Educação – FACED/UFBA, 1997.

_____. *Odara: os contos de Mestre Didi*. *Revista da FAEEBA*, ano 7, nº 9, jan./jun. 1998, p. 39-46.

SANTOS, Juana Elbein. *Os nagô e a morte*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ANSIEDADE NAS AVALIAÇÕES: UM ESTUDO E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUA UTILIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE

Omar Barbosa Azevedo

Professor da Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O presente artigo relata os resultados de uma investigação na qual se procurou a relação entre a percepção de avaliação e a medida da ansiedade em alunos da sexta série do ensino fundamental. A *percepção de avaliação* foi estudada através das pressões exercidas pela escola, pela família e pelo próprio aluno para alcançar o sucesso nas avaliações. O "Inventário de Ansiedade Traço e Estado" foi usado para medir a ansiedade de sessenta e cinco alunos numa situação sem prova e em outro momento antes de uma avaliação. Para a obtenção de dados sobre as pressões sofridas pelos alunos, utilizou-se um questionário com perguntas objetivas e uma questão discursiva. A relação procurada não apareceu claramente entre os alunos cuja medida de ansiedade situou-se na média ou abaixo desta. Já entre os vinte e cinco alunos mais ansiosos, vinte e dois estavam sob alguma forma de pressão. A pesquisa foi prejudicada na segunda mensuração da ansiedade, mas ainda assim, a discussão dos resultados obtidos levou a uma reflexão sobre o papel das avaliações no controle do comportamento dos alunos e suas implicações para a reprodução das relações de poder na escola.

INTRODUÇÃO

A pesquisa procurou encontrar uma relação entre duas variáveis: a *percepção de avaliação* e o nível de ansiedade mensurado em alunos da sexta série do ensino fundamental. Para tornar a coleta de dados mais objetiva, a *percepção de avaliação* foi equacionada às pressões que o aluno sofre para obter aprovação, partindo da pressuposição de que quanto mais o aluno estiver pressionado, maior a tendência para perceber a situação de avaliação como ameaçadora, e portanto, deflagradora de ansiedade. Esta pressão poderia estar sendo exercida pela escola, pela família ou pelo próprio aluno sobre si mesmo.

Na literatura sobre a ansiedade, as diferentes correntes da Psicologia propõem diversas explicações para as causas e conseqüências do fenômeno, cada uma dando maior ênfase a fatores subjetivos ou ambientais como responsáveis pela ocorrência da ansiedade. Spielberger (apud Ribeiro e Rengel, 1992:9) adotou um conceito de ansiedade que procura superar a dicotomia entre fatores internos e externos, propondo uma distinção entre duas dimensões de ansiedade: o traço de ansiedade, que refere-se às diferenças individuais na predisposição para reagir às situações de tensão, e o estado de ansiedade, que, por sua vez, é passageiro e varia de intensidade com o tempo e de acordo com os estímulos recebidos na situação atual. Partindo desta distinção, Spielberger (1983) criou um instrumento para a mensuração da ansiedade, o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE), que possui uma versão adaptada para a medida de ansiedade em crianças, o IDATE-C.

Biaggio (1984:141) adaptou e validou o IDATE para a cultura brasileira. No processo de validação, a autora estudou as relações entre ansiedade e avaliação usando o IDATE-C em alunos da sexta série de escolas privadas e públicas do Rio de Janeiro. Ela não encontrou diferenças significativas entre as medidas tomadas antes das provas e em situações neutras (sem avaliações), ou encontrou apenas diferenças na *ansiedade traço*. Foram resultados “inesperados”, pois para a autora seria lógico esperar uma variação da *ansiedade estado* na situação de avaliação. Ela especulou que a pouca ênfase no *terror da prova* teria reduzido o índice da *ansiedade estado*.

Biaggio (apud Silva, 1994a:5) justificou os resultados da seguinte maneira: “*é possível que novos métodos de ensino, que enfatizam pouco o terror de provas, bem como fatores da cultura brasileira, façam com que nossas crianças não sejam sujeitas a medo de provas escolares tanto quanto as das amostras norte-americanas*”. Para Silva, esta justificativa não explica completamente a redução da *ansiedade estado*, mas ele não toma esta justificativa como um problema de investigação científica. A posição de Silva parte do pressuposto de que a prática de ensino em todo Brasil teria características autoritárias e tradicionais, desconsiderando a possibilidade de ocorrerem modelos alternativos menos favorecedores da ansiedade. Investigando a relação entre 'ansiedade' e a 'história de desempenho em matemática', Silva (1994b:11) concluiu que os coeficientes correlacionais encontrados não permitiam afirmar a existência de uma correlação linear inequívoca entre estas variáveis, propondo como diretriz de pesquisa “... *um estudo com um delineamento mais qualitativo a fim de esclarecer questões a respeito do significado da ansiedade para os alunos e como eles interpretam esta ansiedade*”.

A pesquisa, aqui relatada, procurou dar um primeiro passo na direção apontada por Silva, mas os dados encontrados, novamente não evidenciam uma relação linear, e sim algumas contradições que serão discutidas no âmbito da função das avaliações no processo pedagógico: elas servem mesmo para verificação da aprendizagem? Ou será que de modo velado as avaliações servem para controlar o comportamento dos alunos? Este controle seria sintoma de um currículo oculto voltado para a domesticação dos alunos?

MATERIAL E MÉTODO

População alvo

Foram sujeitos *válidos*, sessenta e cinco alunos de ambos os sexos cursando a sexta série do ensino fundamental, na faixa etária de onze a treze anos.

Local

A coleta de dados foi realizada num colégio particular na cidade de Salvador-Bahia.

Instrumentos

- *Inventário de Ansiedade Traço-Estado*, de Spielberger (1983), em sua versão infantil, contendo quarenta (40) perguntas divididas em duas partes. A primeira parte mede a *ansiedade estado* e a segunda a *ansiedade traço*. A escala do nível de ansiedade varia de zero a quarenta, do menor para o maior grau de intensidade. O inventário requisitava em média vinte minutos para ser respondido.
- Um *questionário* elaborado pela equipe de pesquisa, contendo perguntas diretas e indiretas a respeito das pressões que interferem na situação de avaliação (família, escola e indivíduo) e mais uma pergunta discursiva. O questionário requisitava em média vinte e cinco minutos para ser respondido.

Procedimentos

Após o contato com a Direção e o Serviço de Orientação Escolar, foram solicitados quatro alunos voluntários e formou-se um *grupo de discussão* com o objetivo de captar informações sobre as circunstâncias das provas, identificar as disciplinas nas quais as avaliações gerassem mais ansiedade (que no caso foram Português, Matemática e História, denominadas *disciplinas-queixa*) e com base nestas informações, construiu-se o questionário para

estudar as pressões sofridas pelos alunos. Tanto o questionário quanto o IDATE-C foram testados em duas outras ocasiões, no mesmo grupo, para a identificação do tempo médio de resposta de cada instrumento e eficácia da coleta de informações. Levando em conta que os alunos deste grupo de discussões poderia ter aprendido a responder os instrumentos de modo socialmente aceitável (efeito conhecido por *reteste*), evitou-se o cômputo das respostas dos alunos deste grupo na fase de tabulação dos dados.

No total, três turmas responderam ao IDATE e ao questionário em três diferentes datas. A medida de ansiedade foi tomada num dia no qual não houve qualquer avaliação; esta situação foi definida como *neutra*. Em seguida, os alunos responderam ao questionário. Por fim, mediu-se novamente a ansiedade numa data na qual ocorreram duas avaliações de unidade; essa situação foi definida como de *prova*. A comparação entre as medidas *neutra* e *prova*, serviu para indicar se o aumento da ansiedade poderia ser atribuído ou não à ocorrência de avaliações naquele dia. Procurou-se agendar estas coletas de dados em datas e horários que não interferissem significativamente na rotina de professores e alunos. Atendendo a um pedido do Serviço de Orientação Educacional, a coleta na situação *prova* não foi realizada momentos antes da avaliação de uma das três *disciplinas-queixa*, e sim antes da avaliação das disciplinas Ciências e Desenho.

Em linhas gerais, os dados do questionário foram analisados da seguinte maneira: caso o aluno estivesse sob pressão de nenhum, um, dois ou três dos seguintes agentes de pressão: escola, família ou por ele mesmo, atribuíam-se graus de pressão *ausente*, *moderada*, *forte* e *fortíssima*, respectivamente, ao total da pressão sofrida pelo aluno. Com a questão discursiva, foram colhidos indicativos de uma maior ou menor tendência para reagir ansiosamente bem como informações que confirmassem a sinceridade das respostas objetivas. Conteúdos relativos a nervosismo, ansiedade, medo, obrigação, pressão, rejeição ao processo de avaliação, valorização excessiva da nota, foram considerados como sinais de predisposição para reagir ansiosamente e serviram para aumentar a fidedignidade das respostas objetivas, uma vez que se podia checar a coerência entre os dois tipos de questões. Redações com indicações de naturalidade, calma, aceitação do momento de avaliação como parte de um processo de crescimento, valorização justa da nota, foram consideradas como sinal de pouca tendência ao aumento de ansiedade, confirmando respostas objetivas que denotavam ausência de pressão.

Após o cômputo dos escores de mensuração da ansiedade e os enquadramentos dos questionários nos graus de pressão *ausente*, *moderada*,

forte e fortíssima, os dados foram cruzados a fim de encontrar as relações mais evidentes. Toda tabulação foi feita em planilhas de computador.

RESULTADOS DISCUTIDOS

A definição da *ansiedade estado* foi considerada de maior interesse para este estudo, uma vez que este tipo de ansiedade estaria mais sujeito às variações ocasionais, como nas situações de avaliação (*prova*) e sem avaliação (*neutra*). Assim, deve-se entender a palavra ansiedade como *ansiedade estado* neste artigo. A média de ansiedade encontrada na população foi de 31,05, com desvio-padrão igual a 5,80 na situação *neutra* e 31,94, com desvio-padrão de 6,52 na situação *prova*. Na média global, a população ficou mais ansiosa por ocasião das avaliações de Ciências e Desenho.

Analísaram-se também os percentuais absolutos de variação da ansiedade da situação *neutra* para a situação *prova*. A ansiedade variou de menor para maior grau em 49,23% da população. Variou para menor grau em 43,08%, e ficou estável em 7,69%. O percentual de 49,23%, de variação positiva, indica um certo comprometimento do estudo, uma vez que pouco menos da metade da população teria ficado *mais* ansiosa por ocasião das avaliações. Mas, como esta medida não foi tomada por ocasião da avaliação de uma das *disciplinas-queixa*, decidiu-se levar a investigação ao término, uma vez que já havia algum comprometimento quanto à visibilidade do fenômeno por causa do fato da mensuração de ansiedade na situação *prova* não ter sido realizada num dia de grande tensão - esperada nas avaliações de Português, História ou Matemática.

Tabela 1 - Distribuição do grau de pressão para obtenção de sucesso em avaliações

Categoria	<i>Ausente</i>	<i>Moderada</i>	<i>Forte</i>	<i>Fortíssima</i>
Número de alunos	11	22	24	8
Percentual	16,92	33,84	36,92	12,31

Fonte: A Relação entre a Percepção de Avaliação e Ansiedade em alunos de sexta série do Primeiro Grau (pesquisa original)

A análise dos questionários mostrou os seguintes percentuais quanto ao grau de pressão sofrida pelos alunos em cada categoria (Tabela 1): pressão *ausente*: 16,92%; *moderada*: 35,29%; *forte*: 36,92% e *fortíssima*:

12,31%. Um total de 83,08% dos alunos estava sob algum tipo de pressão. A análise de conteúdo da questão discursiva, revelou que 70,76% do total dos alunos teriam respondido com sinceridade às questões objetivas.

Apenas vinte e cinco alunos (38,46% do total) compuseram a faixa de sujeitos com ansiedade acima da média (Tabela 2). Face aos percentuais de pressão, esperava-se um percentual ainda mais expressivo de pessoas muito ansiosas por ocasião de uma avaliação. Este dado evidenciou o quanto a mensuração da ansiedade fora da avaliação de disciplinas consideradas difíceis pelos alunos, prejudicou uma captação de dados que evidenciasse o fenômeno a ser estudado. É possível que os alunos sob pressão *moderada* não estivessem tensos o suficiente para perceber uma situação de *prova* como provocadora de ansiedade significativa, sobretudo em avaliações de disciplinas não relatadas como difíceis.

Tabela 2 Distribuição das medidas de ansiedade realizadas com o IDATE-C

Categoria	Abaixo da média	Na média	Acima da média
Número de alunos	19	21	25
Percentual	29,23	32,30	38,46

Fonte: A Relação entre a Percepção de Avaliação e Ansiedade em alunos de sexta série do Primeiro Grau (pesquisa original)

Um total de dezenove alunos estava abaixo da média da ansiedade, cinco deles sob *ausência de pressão* e quatorze sob algum tipo de pressão (*moderada, forte ou fortíssima*). Estes foram dados incompatíveis com a condição de baixa ansiedade. Pode-se especular que estes eram alunos com maior grau de autocontrole ou que os instrumentos de medida não foram eficazes, ou ainda, que naquelas disciplinas avaliadas os alunos não sentiam dificuldades. Analisando o conteúdo da questão discursiva destes dezenove alunos, constatou-se que quatorze alunos fizeram redações com indicativos de predisposição para reagir ansiosamente - outra contradição por se tratar dos alunos menos ansiosos, o que reforça a hipótese de que estes teriam maior autocontrole. Causou estranheza constatar que apenas cinco alunos deste grupo não deram sinais de que tenderiam a reagir ansiosamente. Nesta faixa de medida da ansiedade abaixo do normal, apareceram apenas dados contraditórios que não confirmaram nenhuma tendência esperada, mas geraram algumas suspeitas no âmbito pedagógico.

Na média da ansiedade mensurada, foram encontrados vinte e um alunos, sendo que três deles estavam sob *ausência de pressão* e dezoito indicaram estar pressionados de alguma maneira. Neste grupo, nove alunos trouxeram conteúdos que evidenciavam pouca predisposição para reagir ansiosamente; os outros doze alunos fizeram redações conotando tensão em relação ao tema e predisposição para o surgimento da ansiedade. Estes números colocaram a gradação das pressões sob suspeita, ou seja, seria falsa uma correlação entre grau de pressão e nível de ansiedade. De qualquer modo, vale ressaltar que, novamente, aconteceu de alunos sob pressão não se mostrarem necessariamente muito ansiosos. Muito provavelmente os níveis de ansiedade mostraram-se normais em função de os alunos terem sido avaliados em disciplinas consideradas fáceis - o que evitaria o aparecimento do fenômeno, mesmo em pessoas predispostas.

Já na faixa que se situou acima da média estavam vinte e cinco alunos. Deles, três sob ausência de pressão e vinte e dois sob pressão. Vinte e um alunos responderam à questão qualitativa do questionário com conteúdos de tensão e predisposição para reagir com ansiedade. Este dado foi compatível com o fato de que estes mesmos vinte e um alunos estavam sob algum grau de pressão. Sobretudo nesta faixa de medida da ansiedade, os prontuários destes vinte e um alunos apontaram evidências de uma relação entre níveis altos de ansiedade e uma *percepção de avaliação* como uma situação deflagradora do estado ansioso. Não é demais lembrar que esta maior coerência entre as informações cruzadas aconteceu justamente entre os sujeitos com ansiedade acima do normal.

Levando-se em consideração que nem sempre a ansiedade aumentou da situação *neutra* para a situação de *prova*, deve-se destacar que, nesta última faixa, 14 pessoas tinham medidas de ansiedade menores no dia da situação *neutra*. Ou seja, para estes a medida da ansiedade antes da prova de Ciências e Desenho pode ser considerada como fidedigna. Estes mesmos 14 alunos também enquadram-se entre aqueles que estavam sob pressão, trazendo conteúdos de tensão na questão discursiva do questionário. Este subgrupo de 14 sujeitos constituiu-se numa evidência ainda mais forte da relação entre a ansiedade nas avaliações e as pressões sofridas pelo aluno, que influenciam seu modo de perceber a situação de avaliação.

Assim como o estudo realizado por Silva (1994b:10), não se encontrou uma relação linear entre *ansiedade* e *percepção de avaliação*. Mas, por outro lado, a inclusão dessas últimas variáveis mais qualitativas permitiu encontrar a evidência de que há uma certa relação entre elas, confirmando as indicações feitas para que estudos mais qualitativos fossem realizados. Os

dados contraditórios encontrados nas medidas de ansiedade abaixo da média e na média também poderiam ser explicados pelo argumento de Biaggio: é possível que no ensino das disciplinas de Ciências e Desenho tenha ocorrido pouca ênfase no *terror de prova* e muito provavelmente a ansiedade seria maior fosse a avaliação de uma das *disciplinas-queixa*. De qualquer modo, esses dados contraditórios constituem-se numa fonte de suspeitas sobre os fatores que estariam gerando algumas combinações inesperadas como "não estar ansioso e estar sob pressão". O que poderia estar por trás deste fenômeno?

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Entre os alunos que estavam com ansiedade abaixo da média, a maioria estava sob pressão. Como explicar tal contradição? Muito provavelmente, estes alunos aprenderam a lidar com a situação de avaliação, a ponto de superarem a ansiedade que, supostamente, deveriam sentir. Seria possível fazer a hipótese de que estas crianças teriam se adaptado a um sistema escolar normatizador? Sim, seria muito razoável admitir tal possibilidade, uma vez que se tratava de alunos de uma escola particular, onde a tendência à reprodução de valores da sociedade capitalista é muito maior.

Durante o contato da equipe de pesquisa com o *grupo de discussão*, ficou claro que as práticas pedagógicas da escola são aquelas descritas por Freire (1997:13) em sua concepção de "*bancária*", práticas estas que fazem "(...) do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos. Ato no qual o depositante é o 'educador' e o depositário é o 'educando'". Para Freire (1997:13) esta perspectiva pedagógica "(...) ao não superar a contradição educador-educando, mas pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à 'domesticação' do homem". A ausência de ansiedade neste grupo de alunos pode ser tomada como sinal de um processo de domesticação já instalado. Vale lembrar que na resposta da questão discursiva, uma boa parte destes mesmos alunos mostrou-se predisposta a reagir ansiosamente.

O que teria levado esta predisposição a não se expressar?... Segundo Libâneo (1994:198): "*A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas.*" Este controle é exercido sobretudo pelo processo de domesticação do qual fala Freire, processo este que se efetiva pela supervalorização da memorização de conteúdos em detrimento do envolvimento emocional do aluno com a disciplina. É como se o processo de domesticação

onal do aluno com a disciplina. É como se o processo de domesticação acentuasse a dicotomia corpo-mente a ponto de paralisar as reações somáticas mais típicas, como a ansiedade. Conclui Libâneo (1994:198) que nesta perspectiva o professor: "(...) *reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle*". Este controle acaba por traduzir-se no autocontrole do próprio aluno face às situações de estresse.

Faz-se necessário perguntar: será que os professores não se dão conta de que a ênfase no aspecto quantitativo das avaliações reforça de modo oculto o processo de domesticação? Parece que não, uma vez que a própria adoção, consciente ou não, de parâmetros quantitativos, denuncia um certo desinteresse do professor em realizar uma avaliação do próprio trabalho. Para chegar a tal conclusão, basta tomar como referência o conceito de avaliação defendido por Luckesi (apud Libâneo, 1994:196) no qual a avaliação é ponto de partida para o professor pensar sua prática: "(...) *a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho*". Priorizando a quantificação, como poderá o professor incluir-se no processo de avaliação, avaliando seu exercício?

O grupo composto por alunos com níveis normais de ansiedade, mostrou-se ainda mais contraditório e mais reforçador das suspeitas levantadas acima. Um reduzido número de três alunos estava livre de qualquer pressão; a princípio estes deveriam estar também livres de ansiedade. Os outros todos estavam pressionados em maior ou menor grau, e mesmo assim não ficaram mais ansiosos do que o esperado. A ansiedade destes seria aquela suportável e até desejável por uma escola domesticadora. Em duas palavras, uma ansiedade literalmente *normal e normalizadora*. Em ambos os grupos, os dados contraditórios não servem para confirmar a relação procurada, mas podem ser tomados como ponto de partida para uma reflexão acerca das possibilidades e dificuldades de uma pedagogia que se aproxima do que Libâneo (1995:62) nomeia de "*pedagogia liberal (...) também denominada de pedagogia acrítica, uma vez que não questiona a implicação dos determinantes socioestruturais da educação, compreendendo o fenômeno educativo nele mesmo.*"

Os alunos que tiveram ansiedade acima do normal, estavam sob pressão em sua maioria, bem como, em sua maioria, eram aqueles alunos que tinham predisposição a reagir ansiosamente. Muito provavelmente, estes são aqueles que mesmo sendo avaliados nas matérias consideradas fáceis, mostram-se ansiosos por não conseguirem adaptar-se às "regras do jogo".

CONCLUSÃO

Não se encontrou uma relação entre a percepção de avaliação e a ansiedade sentida por ocasião de uma avaliação nos casos que se situam abaixo e na média desta medida. Por outro lado, nos casos de ansiedade acima da média apareceram maiores evidências numéricas de que existe uma relação entre o nível de ansiedade alta e as pressões sofridas pelos alunos, as quais condicionam a percepção de avaliação como uma situação geradora de ansiedade.

A investigação realizada abriu novamente a perspectiva e a necessidade de estudos qualitativos mais detalhados com o propósito de esclarecer certas perguntas, o que talvez possa ser feito a partir das vozes dos próprios alunos. Eles poderiam dizer melhor como e porquê superam certas situações ansiogênicas. Ou seja, as interpretações deles poderiam explicar de modo mais claro as contradições encontradas, bem como oferecer uma *descrição mais viva* do ciclo: pressões/percepção de educação/ansiedade nas avaliações.

O fato de a pesquisa ter encontrado alunos sob pressão, mas que não estavam necessariamente ansiosos, levou à suspeita de que estes alunos haviam passado por um aprendizado de autocontrole vinculado a uma pedagogia liberal que acentua o poder de controle do professor. Para Souza:

"Pressupostos políticos calcados na meritocracia conseguiram conceber um processo avaliativo perverso, sem nenhum compromisso com o ensino. Para atender a tais propósitos, a avaliação sofreu um desvio de função básica, uma distorção de suas reais possibilidades, indo além de sua capacidade, que passou a ser utilizada para aprovar e reprovar alunos". (1993:146)

Donde se pode especular que o não aparecimento de ansiedade em situações típicas não é um fato que escapa à discussão acerca das ideologias implícitas nos procedimentos escolares.

Que fazer, então, diante da necessidade pedagógica do ato de avaliar o processo de ensino-aprendizagem? Que fazer, então, se a escola está inevitavelmente inserida numa realidade sócio-histórica, marcada pelo trânsito de ideologias? Como assinala Demo (1988:10):

"Ideologia é, em parte, a modulação de nossas formas de expressão, no sentido da ocupação dos espaços de poder. A dimensão política contém o horizonte da potencialidade humana. É a arte do possível, pois é possível ser feita em parte. É a perspectiva da criatividade".

Assim, além de inevitável, a dimensão das relações de poder na escola também circunscreve a cena social na qual a ação pedagógica acontece e, de algum modo, esta ação precisa oferecer espaço para a criatividade. Reformula-se a pergunta: como praticar uma modalidade de avaliação que não sirva meramente ao controle social reprodutivista?

Souza (1993:148) aponta a seguinte diretriz:

"Na construção de um conhecimento emancipador, compete à avaliação orientar-se para diagnosticar como o aluno está se fortalecendo, como vem criticamente se apropriando do conhecimento social e da natureza (do conhecimento humano sistematizado pela escola), para ampliar a compreensão de si mesmo, do mundo e possibilidades de transformação."

Depreende-se que a avaliação pode ser colocada a serviço de uma pedagogia que favoreça o crescimento pessoal do aluno, sem excluir a possibilidade de uma apropriação crítica do conhecimento que viabilize o horizonte da mudança. Nesta perspectiva, seria menos provável que as avaliações provocassem ansiedade ou aprendizado de autocontrole, e sim, avaliações motivadoras.

Os dados contraditórios encontrados nesta pesquisa são reflexo de uma realidade maior, como assinala Hoffmann (1993:42):

"Se analisarmos seriamente as contradições hoje iminentes à avaliação perceberemos que as explicações ultrapassam os muros das escolas. As relações de poder que se travam em nome dessa prática são reflexos de uma sociedade liberal e capitalista, que se nutre de exigências burocráticas para mascarar o seu verdadeiro descaso com a educação em todos os níveis."

O traço perverso de uma avaliação, que gera ansiedade ou autocontrole domesticador, reside sobretudo no fato de o professor não incluir a si próprio no ato da avaliação, posição unilateral que termina por comprovar o caráter burocrático e autoritário do exercício do ato de avaliar.

Só será possível superar a perspectiva de avaliação como forma de controle, quando professores e alunos puderem realizar o ato de avaliar juntos, numa relação que priorize a qualidade. Hoffmann (1993:42) explicita este princípio da seguinte maneira: *"A avaliação nesta perspectiva, deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação."* Esta mudança de perspectiva, além de reduzir a ansiedade e tornar os

alunos mais ativos no processo pedagógico, atenderia inclusive a uma das metas da educação brasileira, como argumenta Hoffmann (1993:42):

"É urgente encaminhar a avaliação, a partir da efetiva relação professor e aluno, em benefício da educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola."

A ansiedade nas avaliações ou seu oposto equivalente, o autocontrole domesticador, podem ser evitados se a percepção de avaliação não mais for influenciada pelas pressões exercidas sobre o aluno. Isto equivale dizer que é preciso dar um novo significado à avaliação. Na tentativa de propor um *"re-significado da avaliação na escola"* Hoffmann (1997:188) comenta que: *"Para educadores e educandos, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa, um mal necessário"*. Esta re-significação só será possível, na medida em que os agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem modifiquem suas posturas diante da avaliação, procurando substituir a noção de *"mal-necessário"*, por uma noção de instrumento mediador da relação entre professores e alunos. É o que Hoffmann (1997:170) denomina *"Avaliação mediadora"*.

Para professores efetivamente interessados em tornar o processo pedagógico relevante, aderir à ação avaliativa mediadora seria muito mais que evitar a ansiedade desnecessária e promover a motivação criativa, seria algo a ser feito a serviço de um ideal possível como sugere Hoffmann (1997:191):

"Pela curiosidade de conhecer a quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio. Conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confie neles diante dos desafios que lhe oportunizamos. Posturas de avaliação? Posturas de vida!"

NOTA

Omar Barbosa Azevedo é Psicólogo, Professor de Psicologia da Educação da UNEB - Campus XI. O artigo foi redigido a partir da adaptação do Relatório de Pesquisa apresentado por ocasião do Bacharelado em Psicologia, sob orientação do Prof. Marcus Vinicius Oliveira Silva. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 1996, em equipe constituída pelo autor deste artigo e pelas colegas de graduação Elizete Dias da Silva e Patrícia Guerreiro. Os resultados deste trabalho, foram apresentados no XV Seminário

rio Estudantil de Pesquisa, outubro de 1996 e na IV Semana Baiana de Psicologia, novembro de 1996.

A pesquisa original contém análises mais detalhadas por gênero e por grupos de pressão ausente, moderada, forte e fortíssima. Críticas, dúvidas, consultas sobre a íntegra da pesquisa, sugestões ou manifestações espontâneas, enviar correspondência para o endereço eletrônico <omarbaz@e-net.com.br> ou para o autor, Omar Azevedo, no endereço Rua Leonor Calmon, 164/1504, CEP40280-620, Salvador-BA, fone 071-3517939.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIAGGIO, A.M. *Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1984.
- DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25).
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. *Revista da FAEEBA*. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Ano 6, nº 7, Jan./Jun., 1997.
- HOFFMANN, J. *Avaliação, Mito e Desafio - uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Educação & Realidade - Revistas e Livros, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.
- _____. *Avaliação Mediadora uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- LIBÂNEO, J. *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 13ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1995. (Coleção "Educar" nº 1)
- LIBÂNEO, J. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor)
- RIBEIRO, A.S., RANGEL, D.H.P. Estudo comparativo sobre a ansiedade frente à cirurgia cardíaca entre pacientes coronarianos e valvopatas. *RSCESP*, vol. 2, nº 1, p.9, jan./fev., 1992.
- SILVA, J.R. *História de Desempenho e Ansiedade em Avaliação em Alunos do 1º grau* (Projeto de Pesquisa). Salvador, 1994a. (Mimeo)

- SILVA, J.R.. *História de Desempenho X Ansiedade (em situação de avaliação escolar de matemática)*. Salvador, 1994b. (Mimeo)
- SOUZA, C. (org.). *Avaliação do Rendimento escolar*. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)
- SPIELBERGER, C.D. *Manual de Psicologia Aplicada. Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE-C)*. Tradução e adaptação Ângela M. Biaggio. Rio de Janeiro: CEPA, 1983.

ENSINO DO TEATRO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS ¹

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu ²

Professor da Universidade do Estado da Bahia

Relações entre Teatro e Educação

As Artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação multilateral, quer dizer, holística, total do ser humano (Saviani, 1997), o ensino das Artes na educação escolar brasileira segue concebido, por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes, como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo - apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

Os estudos na linha de pesquisa denominada *Teatro-Educação* exigem familiaridade com o vocabulário e saberes de dois extensos e complexos campos do conhecimento humano: o Teatro e a Educação. Já na Antiguidade Clássica filósofos gregos (Aristóteles e Platão) e romanos (Horácio e Sêneca) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito de aspectos da relação entre Teatro e Educação. Todavia, uma literatura caracterizada como especificamente de *Teatro-Educação* só passará de fato a existir a partir da segunda metade do século XIX.

Segundo o Prof. Dr. Richard Courtney, "*a formulação da idéia básica de que a atividade dramática era um método bastante efetivo de aprendizagem deveu-se principalmente a Caldwell Cook (...) A primeira formulação do método dramático foi a de Caldwell Cook em 'The Play Way' (1917)*" (1980:42). De acordo com Courtney, conclui-se que o papel do Teatro na educação escolar passou a ser destacado só a partir da difusão das idéias de uma educação "pedocêntrica" ³, inspirada no pensamento filosófico e educacional de Jean Jacques Rousseau.

A pedagogia original de Rousseau enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizagem. Suas idéias encontraram um terreno fértil no movimento da *Educação Ativa* (liderado originalmente pelo professor norte-americano John Dewey, da Columbia University). A partir do início do século XX, a reper-

cussão do movimento por uma *Educação Ativa* se fez intensa em muitos países e, no Brasil, esse movimento passou a ser conhecido como *Escola Nova*. Sabe-se que um dos principais divulgadores e defensores do *escolanovismo* no país foi o educador baiano Anísio Teixeira, que houvera sido orientado por John Dewey em seu doutorado na Columbia University.

Jogo dramático e jogo teatral: especificidades

A sistematização de uma proposta para o ensino do Teatro, em contextos formais e não formais de educação, através de *jogos teatrais*, foi elaborada pioneiramente por Viola Spolin⁴, ao longo de quase três décadas de pesquisas junto a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos nos Estados Unidos da América.

A divulgação do *Sistema de Jogos Teatrais* spoliano repercutiu intensamente no meio educacional brasileiro, sobretudo a partir dos anos setenta, após a experimentação prática de sua proposta metodológica pelo grupo de pesquisadores em *Teatro-Educação* da ECA-USP, liderado pela Prof^a. Dr^a. Ingrid D. Koudela - responsável pela tradução brasileira de seu livro *"Improvisação para o Teatro"*, publicada pioneiramente pela editora Perspectiva em 1979.

Os *jogos teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas. A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa "local de onde se vê" (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer "*eu faço, eu luto*" (Slade, 1978:18). No *jogo dramático* entre sujeitos, todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". No *jogo teatral*, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em "times" que se alternam nas funções de "jogadores" e de "platéia", isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam. Na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral. Esta passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento cognitivo do sujeito, pode ser explicada como "*uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia.*" (Koudela, 1992a:45)

Os jogos teatrais são intencional e explicitamente dirigidos para o outro. O processo, em que se engajam os sujeitos que jogam, se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A

finalidade do processo é o crescimento pessoal dos jogadores, através do domínio e uso interativo da linguagem teatral. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, isto é, a comunicação que emerge a partir da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação.

Fundamentos teóricos para uma política educacional inclusiva do ensino das Artes

Os estudos e reflexões acerca de aspectos educativos do Teatro, necessariamente, vinculam-se às ideologias implícitas nas teorias da Educação através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais (Courtney, 1980:4). A partir do final do século dezenove, a vulgarização do pensamento pedagógico de Jean Jacques Rousseau serviu de base para o movimento da "Escola Ativa", intransigentemente advogado por muitos educadores e psicólogos entre os quais Claparède, Decroly, Freinet, Froebel, John Dewey, Montessori, Pestalozzi, Piaget, Wallon, Vygotsky - e Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, no Brasil. É com o movimento da "Escola Nova" que o papel do Teatro na educação escolar, sobretudo infantil, adquiriu status epistemológico e importância psicopedagógica.

A inclusão do Teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas sociedades ocidentais deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX. Uma possível explicação para a incorporação dos conteúdos estéticos às diretrizes curriculares das instituições de ensino desses países é aquela segundo a qual a *Arte-Educação* teria ido ao encontro das exigências impostas à instrução formal pela industrialização crescente da produção material de bens. Aníbal Ponce defende este ponto de vista:

*"(...) a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo (...) a livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma **necessidade permanente de invenções.**" (1995: 145-146) (Grifo meu)*

Essa "*necessidade permanente de invenções*", de que fala Ponce, teria trazido ao terreno pedagógico do final do século XIX e início do século

XX a discussão da importância da *criatividade* para o desenvolvimento tecnológico da produção de bens e equipamentos necessários à indústria, aperfeiçoamento de máquinas ou para o design de produtos industrializados. No entanto, paralelamente a esses fatores de ordem econômica, as concepções relativas à infância estavam sendo radicalmente modificadas nesse período por causa dos resultados obtidos com o desenvolvimento da Psicologia como ciência. Considerada importante aspecto da inteligência humana e via para potencializar a capacidade de resolução de problemas, a *criatividade* passou a ser estimulada na educação escolar, no âmbito de um pensamento educacional liberal progressivista, fundamentado nos princípios da "Escola Ativa" - que postulava um novo modelo de ensino para atender aos ideais democráticos de "*liberdade de expressão*" e "*livre iniciativa*" do futuro cidadão.

Consequentemente, o Teatro justificou-se como recurso eficaz para estímulo à "criatividade" do educando. Mas isso não quer dizer que a prática teatral estivesse ausente da sala de aula antes do século XX. Sabe-se que dramatizações escolares e leituras de peças teatrais em latim ocorriam no interior de escolas e universidades já durante a Idade Média. O trabalho com Teatro na escola era então geralmente caracterizado como a encenação de uma peça no final do período escolar ou o uso do simples diálogo, lido durante aulas de línguas.(Courtney, 1980:10-44)

A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de uma *Educação através da Arte* (Read, 1977), o Teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente instrumental. Essa nova abordagem do ensino do Teatro, *essencialista* ou *estética*, fundamentou-se na especificidade da linguagem teatral e ao mesmo tempo buscou compreender seus princípios psicopedagógicos. O eixo desta perspectiva pedagógica teatral é a **compreensão do Teatro enquanto sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem** - acessível a todo ser humano, e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de Teatro ou aficionados do teatro amador).

As Artes, entendidas como formas humanas de expressão semiótica, isto é, como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e sentimentos do ser humano, fizeram com que seu valor e importância, na formação do educando, fossem concebidos em novas bases. Sabe-se, hoje, que a principal característica que distingue o ser humano das outras espécies animais é o uso social de signos para comunicação, controle, organização e transformação do seu comportamento. Esse uso dos símbolos, como instrumentos psicológicos, afeta de forma irreversível o funcionamento

mental humano bem como a estrutura das relações entre sujeitos intra e interculturalmente (Vygotsky, 1987).

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, áudio-visuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o Teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do sujeito, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

Descobertas sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do Teatro interagiram com as pesquisas estéticas que ambicionavam a renovação da linguagem teatral e das Artes ao longo de todo o século XX. As experimentações e propostas estéticas teatrais contemporâneas influenciaram e continuam influenciando as diferentes abordagens do Teatro na Educação. Verifica-se, hoje, um amplo leque de possibilidades, uma espécie de mosaico de encaminhamentos pedagógicos do trabalho educativo com o Teatro - decorrente de crenças, compromissos ideológicos, políticos e preferências estéticas de seus propositores. A seguir serão apresentadas algumas das principais formas de conceber a pedagogia teatral.

Abordagens pedagógicas do Teatro na Educação

O Teatro na Educação ainda hoje é pensado exclusivamente como um meio eficaz para o alcance de conteúdos disciplinares extra-teatrais ou de objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da "criatividade". Uma vertente dessa *concepção instrumental*, redutora da potencialidade educativa do Teatro na escolarização, denomina-se "*Play Way*" ou "*Método Dramático*" (Courtney, 1980:44-45). Basicamente, o "*Método Dramático*" é um *recurso didático* que consiste na "encenação" de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo (dramatização de episódios estudados em História, por exemplo).

A introdução do Teatro e das outras formas de expressão artística na educação escolar contemporânea ocidental trouxe consigo a discussão do sentido do ensino das Artes para a formação das novas gerações. O debate, longe de se exaurir, permanece em aberto, alimentado por diferentes argumentos que logram justificar seu valor educativo e sua inclusão no ensino formal.

As justificativas para o ensino do Teatro e das Artes na educação escolar, inicialmente de caráter *contextualista* ou *instrumental*, passaram a afirmar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e crescimento pessoal do ser humano, introduzindo uma nova perspectiva para apreciação do papel das Artes na Educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*. Essa abordagem, diferentemente da *perspectiva instrumental*, defende a presença das Artes no currículo escolar como conteúdos relevantes na formação do sujeito. O Teatro e as Artes, de acordo com essa abordagem, passam a ser concebidos enquanto linguagens, como sistemas semióticos de representação especificamente humanos. Trata-se, nesta perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades enquanto sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se, na abordagem estética, a necessidade de apropriação pelo sujeito das linguagens artísticas - instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. O objetivo do ensino das Artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas mas o domínio, fluência e compreensão estética destas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomo-tores.

As abordagens do Teatro na Educação, tanto *instrumentais* como *estéticas*, foram em grande parte determinadas pelas políticas educacionais das nações e fundamentadas rigorosamente em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, especialmente pelas leis da epistemologia genética clássica, formuladas originalmente por Jean Piaget em Genebra, na Suíça, a partir das investigações desenvolvidas por ele junto ao Instituto Jean-Jacques Rousseau.

O jogo simbólico infantil na concepção cognitivista do desenvolvimento de Jean Piaget

Ao desenvolver sua *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo*, rigorosamente sistematizada ao longo de quase meio século, Piaget (1896-1980) destaca a importância da emergência da função simbólica e chega a examinar exaustivamente a formação do *símbolo* na criança. Piaget divide sua investigação, sobre a formação da capacidade de representação simbólica na criança, em três partes que abordam, respectivamente, a gênese da *imitação*, o desenvolvimento do *jogo simbólico* e as características da *representação cognitiva*.

São duas as hipóteses que ele pretendeu comprovar ao longo dessa sua investigação: 1) a continuidade funcional entre o *Pensamento Sensório-Motor* (inteligência prática) e o *Pensamento Conceptual* ou *Representativo* (inteligência operatória); e 2) as interações e interrelações possíveis entre as diversas formas de representação que caracterizam o pensamento humano (*imitação, jogo simbólico, imaginação e sonho*).

Utilizando-se de protocolos de acompanhamento do comportamento dos seus filhos Jacqueline, Lucienne e Laurent (desde seus primeiros dias de vida até a pré-adolescência) e do monitoramento da atividade de outras crianças em idade escolar na *Casa da Criança* em Genebra, Suíça, Piaget pretendeu demonstrar os fatos que comprovavam a validade de sua teoria no exame da emergência e desenvolvimento ontogenético da *função simbólica*.

Ele examina, nesse estudo, a questão do *simbolismo primário* (simbolização consciente no jogo; exemplo: uma tampinha de garrafa de refrigerante sendo utilizada como nave intergaláctica) e do *simbolismo secundário ou inconsciente* (imagens cujo conteúdo é assimilado aos desejos ou às impressões do sujeito e cuja significação permanece sem ser compreendida por ele; exemplo: criança impedida de sair de casa brinca de passear na rua com suas bonecas). Piaget chega inclusive a apresentar e discutir algumas abordagens psicanalíticas pós-freudianas que o levaram a concordar que:

"Sem dúvida existem no domínio do jogo infantil manifestações de um simbolismo mais oculto, revelando no sujeito preocupações que, às vezes, ele próprio ignora. Toda uma técnica de psicanálise do jogo foi mesmo elaborada pelos especialistas da psicanálise (Klein, Anna Freud, Löwenfeld etc), a qual se funda no estudo desses símbolos lúdicos 'inconscientes'." (1978:218)

As conclusões de Piaget de que o *Símbolo* (jogo dramático infantil) fazia parte das estratégias naturais do sujeito, no sentido de *assimilar* a realidade, e de que este se constituía num momento intermediário entre o *Exercício* (atividade sensório-motora que antecede a emergência da função simbólica) e a *Regra* (jogos compartilhados por mais de um indivíduo e regidos por regras explícitas, estabelecidas de comum acordo), tiveram grande repercussão no terreno terapêutico e pedagógico, contribuindo decisivamente para a conquista do espaço do *jogo dramático* e das atividades com a *linguagem teatral* tanto na educação escolar da criança como na psicoterapia infantil.

Embora as *abordagens psicanalíticas pós-freudianas* tenham uma contribuição única a oferecer ao estudo do papel do jogo dramático infantil para cura de distúrbios comportamentais e de traumas afetivos do sujeito,

neste trabalho, a vertente terapêutica do Teatro que será examinada e que mais de perto interessa é aquela inaugurada por Jacob Levi Moreno, descrita a seguir.

A concepção terapêutica psicodramática do Teatro de Moreno

Ao lado da *Teoria Genética do Desenvolvimento* de Jean Piaget, os saberes sobre a função terapêutica do Teatro, investigada e acompanhada pelos experimentos psicoterápicos conduzidos por J. L. Moreno (1890-1974), inicialmente na Áustria e em seguida nos Estados Unidos, abriram caminho para a utilização educativa do que se convencionou chamar de *psicodrama pedagógico* (o *psicodrama* aplicado ao treinamento de pessoal em empresas e ao ensino de conteúdos extra-teatrais).

Inicialmente dedicado à pesquisa cênica com objetivo de renovar a linguagem teatral, Moreno, ao desenvolver o seu *teatro da espontaneidade* - que questionava a tradição ocidental das convenções teatrais - terminou por descobrir o *valor terapêutico* do Teatro na cura de distúrbios do comportamento. Essa descoberta o levou a empreender intensa investigação do funcionamento psicológico humano e seus experimentos lhe forneceram as bases para que viesse a propor a *terapia psicodramática* e, com ela, dois procedimentos psicoterápicos até então jamais utilizados: o *psicodrama* e o *sociodrama*.

Descontente com as práticas teatrais conservadoras, Moreno alinhou-se às vanguardas artísticas européias do início do século e propôs seu teatro da espontaneidade. O teatro da espontaneidade rompia com *os procedimentos* tradicionais do espetáculo teatral, por solicitar o engajamento ativo do espectador nas ações representadas sobre o palco, a partir de uma *atuação improvisada* - que não se baseava em roteiros prévios nem em textos dramáticos consagrados.

Opondo-se ao teatro de "conservas culturais" (representações teatrais fiéis ao texto dramático e a uma forma cênica invariante), ele propõe que as apresentações teatrais passem a ser elaboradas com base na expressão cênica improvisada.

Os experimentos com o *teatro da espontaneidade* lhe permitiram verificar a eficácia terapêutica do Teatro especialmente a partir do *Caso Bárbara*. Bárbara era uma atriz do seu grupo, especializada em "viver" heroínas cândidas e delicadas. A partir do desabafo do cônjuge da atriz - também integrante do grupo - em que tornou público o fato dela se comportar de

forma rude e agressiva na intimidade do lar, completamente distinta da maneira de agir das personagens que costumava representar, Moreno começou então a solicitar de Bárbara a interpretação de tipos grosseiros, vulgares e sugeriu ao casal que passasse a encenar, no palco do seu teatro da espontaneidade, as situações de conflito vivenciadas na privacidade do lar. Constatando, através dos depoimentos de Bárbara e de seu parceiro, que o relacionamento conjugal deles melhorara, após o início das encenações em que "reviviam" as situações de conflito experimentadas na intimidade, Moreno começa a refletir sobre o alívio emocional proporcionado pelos processos de negociação envolvidos na reconstrução "fiel" das situações a serem "revividas" durante as encenações "terapêuticas". O Caso Bárbara foi, segundo ele, o ponto de partida para a investigação da *função terapêutica* do Teatro (Moreno, 1994).

Ao observar que o Teatro proporcionava uma *catarsis* não apenas sobre o público - como acreditava Aristóteles - mas principalmente sobre os atores, Moreno inicia os estudos e experimentos clínicos que resultaram na sua proposta psicoterapêutica. Ele destacou a importância do conceito aristotélico de *catarsis* para a *teoria psicodramática* e afirmou que foi, fundamentalmente, a partir do efeito terapêutico e libertador da *catarsis* e das técnicas para o engajamento espontâneo do paciente na reconstrução dramática improvisada de situações traumáticas (em que o sujeito pudesse experimentar diferentes papéis e assim poder enxergar-se "de fora", sob diferentes perspectivas), que ele pôde desenvolver a *terapêutica psicodramática*.

A origem do *psicodrama* resultou das pesquisas cênicas originais de Moreno, à frente do seu *teatro da espontaneidade*, que se desenvolveram em duas direções:

"Uma foi puramente estético-dramática, uma arte do drama do momento. Criou uma nova forma de drama, o 'jornal-vivo'. A outra linha foi psiquiátrica e terapêutica, o estudo e tratamento de problemas mentais através do drama espontâneo(...). O enfoque terapêutico difere assim do estético em um fator essencial. Se interessa pela personalidade privada do paciente e sua catarsis, e não pelo papel representado ou seu valor estético." (1974:249) (Grifos meus - Tradução livre minha).

Os métodos dramáticos de ação profunda para o tratamento psiquiátrico propostos por Moreno se dividem em duas categorias: 1) o psicodrama - que se ocupa das relações interpessoais e da psicologia da vida privada do sujeito e 2) o sociodrama - que investiga as relações intra e intergrupais, com base nos valores culturais dos sujeitos observados. Na história da psicoterapia

pia tanto o *psicodrama* como o *sociodrama* representam o ponto decisivo de ruptura com o tratamento do indivíduo isolado e a partir exclusivamente do discurso verbal (psicanálise freudiana). Moreno funda o *tratamento do indivíduo em grupos*, com base na ação dramática.

A incorporação da *teoria psicodramática* na Educação deu-se por conta da ênfase de Moreno na "espontaneidade", na "criatividade", na valorização do "trabalho em grupo" e na *função terapêutica* do Teatro. Alguns de seus experimentos se deram no contexto da educação escolar e lhe permitiram explicitar procedimentos metodológicos ainda hoje muito utilizados no ensino do Teatro como a *auto-avaliação* e os *protocolos de sessão* (registros escritos, pelos sujeitos, das atividades desenvolvidas no grupo com a linguagem teatral) (1974:188).

Sua *terapêutica psicodramática*, diferentemente da *terapêutica psicanalítica pós-freudiana*, baseia-se nas interações entre sujeitos num grupo e não exclusivamente na observação do jogo dramático solitário do paciente ou do simbolismo secundário de suas representações através da linguagem teatral. Além disso, Moreno se utiliza de elementos constitutivos do espetáculo teatral como refletores, sonoplastia, figurinos, adereços e cenografia. Ainda, suas indicações para a arquitetura do espaço destinado às encenações terapêuticas de *psicodramas* e *sociodramas* (que foram adotadas por algumas escolas, hospitais e clínicas psiquiátricas nos Estados Unidos, Europa e América do Sul) sugerem autênticos teatros com palco, bastidores, urdimento etc.

Moreno cria efetivamente duas modalidades de *teatro improvisacional* com objetivos terapêuticos: o *psicodrama* e o *sociodrama*; este último, voltado para discussão dos vetores sócio-culturais implicados no comportamento da pessoa, e o primeiro, direcionado para compreensão da psicologia da vida privada do sujeito. Destes dois, o *psicodrama* tem sido a terapia mais estudada e difundida. No Brasil, a abordagem *terapêutica psicodramática* do Teatro na Educação denomina-se *psicodrama pedagógico* e têm sido pesquisada pelas professoras Maria Alcía Romaña (1996) e Gleidemar Diniz (1995).

Contemporâneo de Moreno, Brecht se ocupou em investigar a função social do Teatro, sistematizando uma nova Poética da arte teatral - que rompeu radicalmente com a tradição das encenações do mundo ocidental. A formulação de seu *teatro épico* tinha como objetivo educar política e esteticamente o espectador, para uma ação transformadora do Teatro e da sociedade. Suas idéias tiveram grande repercussão em abordagens do Teatro na Educação como se verá adiante.

A dimensão político-estética do teatro em Brecht

Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo judeu-alemão, dedicou-se a pensar novos rumos para o Teatro de seu tempo, assim como Moreno originalmente buscara uma revitalização da linguagem teatral, ao propor seu teatro da espontaneidade. Brecht, no entanto, ao contrário de Moreno, ocupou-se da formulação de um teatro que se constituísse em instrumento de luta política na defesa do ideal anarco-marxista e da propaganda explícita das novas relações de trabalho e poder nas sociedades socialistas-comunistas, criadas a partir da revolução russa de 1917. Movido pela crença na utopia comunista, Brecht funda o seu *teatro épico, dialético ou intelectual*, sobre um solo avesso à idéia aristotélica de *catarsis* - que houvera sido retomada e desenvolvida psicoterapeuticamente por Moreno.

O *teatro épico* de Brecht opõe-se ao *teatro da espontaneidade* de Moreno (e à tradição aristotélica das encenações e da dramaturgia ocidentais), por buscar o não envolvimento sentimental do espectador com o fenômeno teatral, distanciando-o, através do efeito de *estranhamento*, da realidade cenicamente apresentada. Desta forma, Brecht acreditava que era possível levar o público a refletir sobre o caráter histórico-social das personagens e de suas ações, numa perspectiva crítica, conscientemente elaborada. No *Berliner Ensemble* (grupo de teatro sob sua liderança e direção) Brecht conseguiu elaborar uma nova forma de interpretar e encenar espetáculos em que os atores rechaçavam a perspectiva de contágio emocional do público, apresentando suas personagens de forma épica, narrativa, distanciada, destacando-lhes apenas os traços sociais de seu comportamento, sem ênfase na psicologia de suas vidas privadas.

A nova estética cênica perseguida por Brecht empenhava-se em ressaltar a dimensão arbitrária e convencional do signo teatral, rejeitando qualquer possibilidade de *ilusionismo* por parte do espectador. Suas pesquisas estéticas foram influenciadas pela poética formalista e pelas concepções cênicas dos espetáculos do teatro de vanguarda russo-soviético, particularmente do pensamento teatral de V. E. Meyerhold. Também serviram-lhe de inspiração a tradição oriental de práticas espetaculares observadas no *teatro balinês, nô e khôn* - marcadamente convencionais e anti-ilusionistas.

O novo *teatro épico* de Brecht exigia uma dramaturgia que lhe permitisse cumprir a função de conscientizar o público da luta entre classes sociais antagônicas no capitalismo. Ele escreveu dezenas de peças épicas de espetáculo (textos dramáticos destinados à encenação conforme a nova estética proposta por ele) mas, também, pequenas peças concebidas como "mo-

delos de ação" destinados a experimentação pública numa perspectiva pedagógica não formal. Essas *peças didáticas* (Lehrstück), também denominadas de *peças de aprendizagem* (Learning play), foram concebidas no seio de sua pedagogia político-estética.

A *teoria da peça didática* de Brecht propõe uma abordagem pedagógica de textos dramáticos que se constituem em *modelos de ação*. O objetivo das peças didáticas brechtianas não é a encenação ou montagem espetacular perseguida através de ensaios. A sua meta é propor uma apropriação do texto dramático por grupos de sujeitos preocupados em apreender, sobretudo através dos exemplos de comportamento "associal" apresentados nestes seus escritos. Trata-se de uma ação pedagógica em que a intenção do dramaturgo alemão é subverter o significado único das palavras e das ações, investigando seus múltiplos sentidos. A idéia de Brecht é conscientizar os jogadores das suas muitas possibilidades de ação para transformação da realidade estabelecida:

"A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. (...) A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. (...) A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos." (Apud Koudela, 1991:16)

As peças didáticas de Brecht traduzem seu pensamento anarco-marxista ("A Decisão" é exemplar neste sentido), e a teoria pedagógica, que lhes dá sustentação, serviu para informar algumas práticas teatrais educativas de caráter político-estético na modernidade e contemporaneidade. Um exemplo de apropriação e resignificação da *teoria da peça didática*, numa perspectiva pedagógica, no Brasil, é a proposta metodológica para abordagem de fragmentos e textos de peças didáticas brechtianas com jogos teatrais, desenvolvida originalmente pela Prof^a. Dr^a. Ingrid D. Koudela (1991, 1992b, 1996).

Entre a pedagogia político-estética teatral da *teoria da peça didática de Brecht* e a *abordagem psicodramática terapêutica* do Teatro de Moreno é possível encontrar, pelo menos, um ponto de interseção: a ênfase na busca da *espontaneidade*, na *improvisação*, no *frescor* do fenômeno teatral.

Peter Slade e a abordagem pedagógica anglo-saxônica do jogo dramático infantil

Peter Slade (1912-), pedagogo e psicólogo inglês, desenvolveu uma proposta metodológica para a educação infantil através do *jogo dramático*, conforme a tradição pedagógica inglesa de uma *Educação através das Artes* (que houvera sido sistematizada de forma rigorosa e pioneira por Herbert Read). A *abordagem pedagógica anglo-saxônica do jogo dramático infantil* reivindica para o Drama um posicionamento central no currículo escolar, como uma espécie de eixo - em torno do qual seria possível articular diferentes áreas do conhecimento, a partir de um tratamento *interdisciplinar* de conteúdos a serem trabalhados com os educandos.

"O Drama na educação é um meio de aprendizagem.(...) há comprovadamente o reconhecimento do valor da estratégia dramática para o ensino de línguas vernáculas e estrangeiras, humanidades, estudos sociais e educação moral, e da eficácia dessas estratégias práticas na motivação, estímulo e mudança de comportamento dos alunos." (O'Neil & Lambert, 1990:11-16) (Grifos meus - Tradução livre minha)

Peter Slade publica em 1950, na Inglaterra, seu "*Child Drama*" - que foi traduzido de forma resumida no Brasil durante a década de setenta. Neste livro, considerado obra seminal para a *abordagem inglesa e norte-americana do Teatro na Educação* (O'Neil & Lambert, 1990:7), ele descreve seqüências de exercícios e atividades dramáticas, implementadas sob sua orientação, analisando as etapas de desenvolvimento do trabalho escolar com o *drama criativo*. Slade faz questão de diferenciar os objetivos da *educação dramática* daqueles do *ensino do Teatro*:

"(...) uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre drama no sentido amplo e teatro como é entendido pelos adultos (...) no drama (...) a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. (...) Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto (...)" (1978:18)

A metodologia proposta por Slade é desenvolvida a partir de uma *abordagem instrumental do jogo dramático*, direcionada para o alcance de objetivos pedagógicos muito amplos tais como a "criatividade", o "desen-

volvimento moral" ou a "livre-expressão" do sujeito. A atual tendência da concepção pedagógica anglo-saxônica do Drama volta-se para uma:

"noção mais sofisticada de Drama para a aprendizagem e, acima de tudo, um novo respeito pelos 'conteúdos' ou 'temas' para os quais o Drama pode ser veículo.(...) o conteúdo não é o Drama enquanto tal, mas qualquer aspecto do currículo que toma emprestada a estrutura dramática" (O'Neil & Lambert, 1990:7) (Tradução livre minha - Grifo meu).

No Brasil, essa abordagem do *jogo dramático* na Educação tem sido investigada pela Profª Drª. Beatriz Ângela Cabral Vaz (1984) da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Viola Spolin: a sistematização de uma proposta para o ensino do Teatro

Diferentemente da abordagem inglesa do Drama, Viola Spolin (1906-1994) sistematiza procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o Teatro na Educação, através da formulação original do conceito de jogo teatral.

O Sistema de Jogos Teatrais da atriz, professora e diretora de teatro norte-americana foi difundido a partir dos anos sessenta. A pedagogia do Teatro criada por Spolin enfatizou a dimensão improvisacional do fazer teatral e destacou a importância das interações intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais (Spolin, 1992).

Os problemas de atuação cênica apresentados em sua proposta metodológica de ensino do Teatro exigem objetividade e clareza de propósitos por parte dos sujeitos empenhados em resolvê-los ativamente, quer dizer, corporalmente. Para isso, ela introduz algumas noções fundamentais para a operacionalização do seu "sistema": 1) O foco ou ponto de concentração do jogador durante a busca de solução dos desafios postos pelo treinador; 2) a *instrução* do treinador durante a resolução do problema pelos jogadores; 3) a *platéia* ou observadores do jogo teatral, constituída por parte dos sujeitos que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral; 4) a avaliação dos resultados obtidos, compartilhada por todos os sujeitos do grupo (jogadores e observadores).

O Sistema de Jogos Teatrais de Spolin tem sido utilizado não apenas no treinamento de atores mas sobretudo em programas de estudo para cons-

cientização da comunicação não verbal e dinâmica de grupos. Nos Estados Unidos, o sistema de Spolin (1975) é adotado no treinamento de professores e em inúmeros programas de formação na área educacional e pedagógica, não necessariamente vinculados ao ensino do Teatro.

Spolin experimentou o seu método com estudantes e profissionais de teatro, com professores e alunos do ensino fundamental e médio, em programas educacionais de crianças portadoras de necessidades especiais, em cursos para o estudo de idiomas, religião, psicologia e em centros de reabilitação de crianças delinqüentes. Ela observou que seu *sistema de jogos teatrais* é um processo aplicável a qualquer campo, disciplina ou assunto por "*possibilitar um espaço possível para a interação e comunicação verdadeiras entre sujeitos*".

A proposta metodológica de Viola Spolin, embora originalmente voltada para o ensino do Teatro (numa perspectiva pedagógica *essencialista* ou *estética*) não exclui a possibilidade de seu uso *instrumental*, em diferentes áreas de aplicação. Spolin oferece um significativo avanço para a pedagogia teatral sobretudo ao formular, pioneiramente, o conceito de *jogo teatral*. O *Sistema de Jogos Teatrais* de Viola Spolin é uma metodologia que tem se revelado eficaz para o ensino do Teatro a crianças e adultos. Sua proposta tem informado uma quantidade expressiva de práticas pedagógicas teatrais na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior brasileiros e se configura numa âncora para o trabalho de *Teatro-Educadores* tanto na educação escolar como em nível da ação cultural (oficinas e intervenções cênicopedagógicas) em todo o país.

Enquanto a abordagem anglo-saxônica destaca exclusivamente os aspectos instrumentais da *educação dramática*, o *Sistema de Jogos Teatrais* de Viola Spolin permite, sobretudo, **reivindicar o espaço do Teatro como conteúdo em si relevante na formação do educando**. O trabalho pedagógico com sua metodologia de ensino do Teatro permite que os alunos experimentem o *fazer teatral* (quando jogam), desenvolvam a *compreensão estética* da linguagem cênica (quando assistem a outros jogarem) e contextualizem historicamente seus enunciados estéticos (quando se auto-avaliam).

O *sistema de jogos teatrais* de Spolin influenciou o processo de criação e ensaio de espetáculos de muitas companhias de teatro interessadas em investigarem a dimensão improvisacional do fenômeno teatral ou a espontaneidade da atuação cênica, desgastada pela mecanicidade, rigidez e estereotipia dos atores.

A pedagogia do teatro do oprimido de Boal

A insatisfação com o modelo das relações de produção que caracterizavam as práticas teatrais brasileiras, os estudos em busca de uma nova função social para o Teatro e o engajamento político na luta pela construção de uma sociedade socialista no país levaram o Teatro de Arena de São Paulo, a partir da década de sessenta, sob a liderança de Augusto Boal, a perseguir a formulação de uma Poética teatral genuinamente brasileira: nascia o *teatro do oprimido*.

Augusto Boal (1931-), dramaturgo, diretor teatral e político brasileiro (atualmente filiado ao Partido dos Trabalhadores - PT), criou durante a década de sessenta, à frente do Teatro de Arena em São Paulo, uma poética teatral inspirada na estética brechtiana e na pedagogia libertadora formulada pelo educador pernambucano Paulo Freire.

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de teatro do oprimido, tomando emprestado a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua proposta educativa (Pedagogia do Oprimido). O teatro do oprimido consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada que tinha como objetivo, em suas origens, a transformação das tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas, através da conscientização política do público.

Segundo Boal, a estética brechtiana das peças de espetáculo, direcionadas para a constituição de um *teatro épico, dialético e anti-aristotélico* influenciaram profundamente as encenações do *Teatro de Arena* levando o grupo a buscar alternativas cênicas para a montagem e apresentações de seus espetáculos. A solução encontrada pelo *Arena* foi denominada de *curinga*.

No *Sistema Curinga* (1991:213-220) não são distribuídos personagens aos atores, mas funções, de acordo com a estrutura geral dos conflitos identificados no texto. São quatro as funções no curinga: 1) Função Protagnica - é a única função na qual se dá o vínculo permanente entre ator e personagem. A escolha do protagonista não coincide necessariamente com o personagem principal; 2) Função Curinga - é uma função polivalente. Os atores curingas podem desempenhar qualquer papel da peça, podendo inclusive substituir o protagonista nos "impedimentos" determinados por sua realidade "realista-naturalista". "*A consciência do ator-curinga deve ser a de autor ou adaptador que se supõe acima e além, no espaço e no tempo, da dos personagens*". Todas as possibilidades teatrais são conferidas à função Curinga; 3) Função Coro - Subdivide-se em: a) *Coro Deuteronista* - reúne os papéis de apoio ao protagonista (*Coro Mocinho*), quer dizer, papéis que

representam a mesma idéia defendida pelo protagonista; b) *Coro Antagonista* - composto pelos papéis que se contrapõem aos objetivos e idéias do protagonista (*Coro Bandido*); 4) Função Orquestra Coral - é composta de violão, flauta e bateria. Os três músicos deverão também cantar e tocar outros instrumentos de corda, sopro e percussão. Boal esclarece que os coros não devem possuir número fixo de atores; que esse número pode variar entre os episódios e que cada coro possui um *corifeu* (espécie de líder). Também, devem existir basicamente dois tipos de figurino: um relativo à função e ao coro ao qual cada papel pertence e outro para caracterizar o protagonista. Boal faz questão de dizer que tanto atores como atrizes poderão representar indiferentemente personagens masculinos ou femininos, exceto quando na função protagônica.

Além desta "estrutura de elenco", o *Sistema Curinga* deve ter, em caráter permanente, segundo ele, uma única "estrutura de espetáculo" para todas as peças. Essa estrutura é composta por sete unidades de ação: 1) Dedicatória - canção, texto, cena e novamente outra canção, dedicando-se em seguida o espetáculo; 2) Explicação - é uma quebra na continuidade da ação dramática "*escrita sempre em prosa e dita pelo Curinga*". Busca colocar a ação segundo a perspectiva de quem a conta e pode conter qualquer recurso próprio da conferência: slides, leitura de poemas, documentos, cartas, notícias de jornal, exibição de filmes, vídeos, mapas etc. Pode inclusive, conforme Boal, refazer cenas, a fim de enfatizá-las ou corrigi-las, incluindo até outras que não constem do texto original, "*no caso de adaptações e a fim de maior clareza*". A explicação introdutória deve apresentar o elenco, a autoria, a adaptação, as técnicas utilizadas, os propósitos do texto etc; 3) Episódio - reúne cenas mais ou menos interdependentes; 4) Cena ou Lance - módulos dramáticos com fim em si mesmo que devem conter ao menos uma variação no desenvolvimento qualitativo da ação dramática. Podem ser dialogados, cantados, ou ainda resumirem-se à leitura de um poema, discurso, notícia ou documento, desde que imprimam mudança qualitativa ao sistema de forças em conflito; 5) Comentário - interligam as *cenar* entre si e devem ser escritos preferentemente em versos rimados, cantados pelos *corifeus* ou pela *orquestra* ou por ambos; 6) Entrevista - não tem uma colocação pré-determinada na estrutura do espetáculo. Sua ocorrência dependerá de "*ocasionais necessidades expositivas*". Utilizam-se recursos de outros rituais e práticas espetaculares como disputas esportivas, em que, nos intervalos entre um tempo e outro, ou durante as paralisações eventuais das partidas, "*os cronistas entrevistam atletas e técnicos que diretamente informam à platéia sobre o sucedido em campo*"; 7) Exortação - o *curinga* cobra uma ação da

platéia segundo o tema tratado em cada peça. Pode ser em forma de prosa declamada, canção coletiva ou uma combinação de ambas.

Boal aconselha que os espetáculos no Sistema Curinga devam ser divididos em dois tempos e que sempre, no primeiro tempo, deve haver um episódio a mais que no segundo. Ao desenvolver o *Curinga*, Boal e o *Arena* simbolicamente retiravam do ator a "propriedade privada" da personagem. Paralelamente à busca de uma Poética coerente com os princípios e crenças do *Arena*, razões de ordem econômica, no sentido da redução do ônus das montagens do grupo, também determinaram a necessidade de soluções cênicas alternativas para as suas produções. A inquietação do *Teatro de Arena* na busca de uma estética teatral autenticamente brasileira levou o grupo a desenvolver o *Sistema Curinga*. Mas o engajamento do grupo na luta contra a ditadura militar, em defesa de um Brasil socialista, fez com que a tradicional moldura espetacular do Teatro (atores que representam para um público que os assiste) fosse questionada, paralelamente ao caráter "moralizante" e "catequético" de suas montagens. Boal conta que um episódio, ocorrido após a apresentação de uma peça pelo *Arena* numa Liga Camponesa, em um vilarejo do Nordeste, selou definitivamente a fase teatral espetacular do grupo e os lançou na inquietante aventura de propor uma *poética do oprimido* que transcendesse a mera encenação de textos dramáticos. Em "*O arco-íris do desejo: o método Boal de Teatro e terapia*", publicação mais recente de Augusto Boal, ele refere-se a esse ponto de ruptura, que oportunizou um salto qualitativo na sua concepção do fenômeno teatral: "*Depois desse primeiro encontro - encontro com um camponês e não com um abstrato campesino - encontro traumático mas iluminador, nunca mais fiz peças conselheiras, nunca mais enviei 'mensagens'.*" (1992:17-19) (Grifos meus)

A próxima etapa no desenvolvimento da sua pedagogia teatral foi democratizar o acesso ao palco, até ali "estacionamento privativo" dos atores. Boal faz questão de esclarecer que a formulação do *teatro do oprimido* ocorreu circunstancialmente, sem um planejamento mental prévio. Em 1973, Boal foi convidado pelo Governo Revolucionário Peruano a contribuir na implementação de seu Plano Nacional de Alfabetização Integral - ALFIN. O desafio posto era o de erradicar o analfabetismo naquele país. A proposta do ALFIN era unificar a população através do domínio e fluência no castelhano. Boal esclarece que os objetivos principais do ALFIN eram: 1) Alfabetizar na língua materna e em castelhano, sem forçar o abandono daquela em benefício desta; e 2) Alfabetizar em todas as linguagens possíveis, especialmente artísticas, como o Teatro, a Fotografia, o Cinema etc. Segundo ele, o Governo Revolucionário Peruano entendia que os analfabetos eram pessoas inca-

pazes de se expressarem apenas numa linguagem determinada - o castelhano, no caso. Boal chama atenção para o fato do ALFIN compreender que "*todos os idiomas são linguagens, mas que nem todas as linguagens são idiomáticas!*" (1991:137). Partindo deste pressuposto, o Teatro era concebido como linguagem, capaz de ser utilizada por qualquer sujeito - independente de "talento" para o palco.

O plano de Boal para conversão do *espectador* em *ator* foi estruturado em quatro etapas distintas:

- 1) **Conhecimento do Corpo** - seqüência de exercícios em que o sujeito começa a conhecer melhor o próprio corpo, suas limitações, possibilidades, deformações socialmente impostas e seu potencial expressivo;
- 2) **Tornar o Corpo Expressivo** - refere-se a uma seqüência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar intuitivamente através do corpo, abandonando as formas logocêntricas de comunicação e compreensão;
- 3) **Teatro como Linguagem** - é a prática teatral improvisada propriamente dita. Divide-se em três estágios: I) *Dramaturgia Simultânea* - os espectadores "escrevem" juntamente com os atores, isto é, a cena é representada até o ponto em que se apresenta o problema central, que precisa ser solucionado. Neste ponto os atores param de representar e solicitam à platéia a apresentação de soluções possíveis. Em seguida, improvisando, encenam as soluções propostas pelo público, que se reserva o direito de "corrigir" os atores em suas falas e ações; II) *Teatro-Imagem* - os espectadores intervêm diretamente, usando composições corporais com os corpos dos demais participantes. Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar, usando apenas os corpos dos demais participantes para compor, com eles, um conjunto de "estátuas" que represente seu ponto de vista sobre determinado problema social. Todos têm o direito de modificar o primeiro conjunto, no todo ou em parte. O importante, segundo Boal, é se chegar a um denominador comum: um conjunto modelo que, na opinião geral, seja a representação mais adequada do problema colocado (imagem real). Quando se chega ao consenso, pede-se a um dos participantes que apresente um novo conjunto de "estátuas" que, desta vez, deve representar a solução do problema social em discussão, quer dizer, a superação do conflito identificado na imagem real através de uma "imagem ideal". Construídas estas duas imagens do objeto de reflexão coletiva (a real e a ideal), solicita-se a um terceiro participante que mostre, em sua opinião, como seria a transição entre a imagem real e a imagem ideal (imagem de trânsito), ou seja, como *concretamente* se poderia alcançar a resolução do conflito em discussão; III) *Teatro-Debate ou Teatro-Fórum* - é como a Dramaturgia Simultânea mas, nesta modalidade, os espec-

tadores atuam. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, porém terá que ir até o placo e mostrá-la através da atuação cênica. Esta forma teatral tem como objetivo oferecer meios para se estudar, discutir e experimentar possíveis soluções de problemas sociais;

Por fim, a etapa número 4) **Teatro como Discurso** - que consiste em formas dramáticas e teatrais de atuação formuladas por Boal. São elas:

I) **Teatro-jornal** - diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não-dramático em cenas teatrais, tais como: 1) *leitura simples* (a notícia é lida destacada do contexto da página diagramada); 2) *leitura cruzada* (duas notícias são lidas alternadamente e assim ampliam a compreensão uma da outra); 3) *leitura complementar* (à uma determinada notícia acrescentam-se dados e informações omitidos na matéria); 4) *leitura com ritmo* (a notícia é cantada no ritmo que lhe for mais apropriado, fornecendo um distanciamento crítico do ouvinte em relação aos fatos narrados); 5) *ação paralela* (simultaneamente à leitura da notícia, os sujeitos desenvolvem pantomima. Exemplo: um discurso de austeridade é dito por um ministro de Estado glutão que devora um farto cardápio);

II) **Teatro-invisível** - consiste em atuar representando papéis, ilustrando-os e contextualizando-os); 6) improvisação (a notícia é improvisada teatralmente experimentando-se suas múltiplas possibilidades); 7) histórico (a notícia é encenada paralelamente a outros dados que permitam identificar o fato ocorrido em diferentes momentos históricos e contextos político-econômicos e sociais); 8) reforço (a notícia é lida, cantada ou bailada recorrendo-se ao auxílio de slides, jingles e material de publicidade a ela relacionados); 9) concreção da abstração (apresentam-se cenicamente, de forma realista ou simbólica, conceitos veiculados pela notícia. Exemplo: se a notícia fala de tortura ou fome, mostra-se uma sessão de tortura ou uma situação concreta em que alguém tem fome etc.); 10) texto fora do contexto (o texto da notícia é descontextualizado e apresentado cenicamente numa situação que reforce novas possibilidades de sentido e compreensão. Exemplo: um discurso sobre austeridade sendo pronunciado em lugares públicos, sem que haja conhecimento prévio das pessoas - que se encontram nestes locais - de que se trata de uma atuação teatral. É a proposição mais radical e polêmica de Boal, contestada por muitos estudiosos do Teatro que não a consideram válida por entenderem que ela prescinde o acordo, indispensável, entre espectador e público (que funda e justifica o ato teatral). Polêmica aparte, esta modalidade se revelou muito eficaz na conscientização, mobilização e agitação pública;

III) **Teatro-fotonovela** - o enredo de uma fotonovela é apresentado em linhas gerais aos participantes, que devem improvisá-lo teatralmente. Não se informa aos participantes que se trata de uma fotonovela. Após a representação teatral improvisada dos participantes, o material original (a fotonovela) lhes é apresentado e se instala uma discussão das semelhanças e diferenças identificadas no desenvolvimento da fábula pelo autor da fotonovela e pela improvisação teatral do grupo;

IV) **Quebra de repressão** - consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu oprimido e aceitou tal repressão, passando a agir de forma contrária ao seus desejos mais íntimos. O relato do participante é reconstruído teatralmente da forma mais fiel possível à sua narração. Em seguida, o episódio (que foi teatralmente reconstruído) é apresentado, desta vez, investigando-se como seria seu possível desenvolvimento, se o protagonista (sujeito que representa o papel do participante oprimido) não aceitasse a repressão que lhe foi imposta;

V) **Teatro-mito** - trata de descobrir o que está por trás dos mitos. Conta-se uma fábula (um mito conhecido) de forma a identificar as relações de produção material e de poder "ocultas" na narração original;

VI) **Teatro-julgamento** - nesta modalidade, um dos participantes é solicitado a narrar um episódio qualquer, fictício ou real, que em seguida passa a ser representado teatralmente de forma improvisada pelo grupo. Teatralizado o episódio, os participantes são solicitados a "decompor" e "dissecar" as personagens em todos os seus possíveis papéis sociais, elegendo-se um símbolo para cada um dos papéis identificados. Por exemplo, um policial pode ser decomposto em *trabalhador*, porque vende sua força de trabalho (símbolo possível: macacão); em *pequeno-burguês*, porque defende a propriedade privada (símbolo possível: gravata); em *agente da repressão*, porque é pago para se utilizar do poder de destruição das armas, da violência, na defesa dos interesses do Estado de Direito, contra os "fora-da-lei" - que desafiam a legitimidade da propriedade privada (símbolo possível: revólver). Depois de decompor as personagens em seus papéis sociais, passa-se a encenar outras vezes o mesmo episódio, remanejando-se os símbolos dos papéis sociais das personagens. Solicita-se aos participantes que experimentem diversas possibilidades, discutindo-se as implicações dos papéis sociais na compreensão do caráter das personagens e no desenvolvimento e desfecho cênico do episódio;

VII) **Rituais e máscaras** - consiste no estudo dos condicionamentos histórico-culturais impostos ao repertório gestual e comportamental do sujeito. Discutem-se as máscaras do comportamento social que esses rituais (confis-

são ao padre, casamento, festa de aniversário, por exemplo) determinam no sujeito, segundo os papéis que este último desempenha na sociedade na qual se insere. Os participantes são solicitados a experimentar cenicamente um determinado ritual, utilizando diferentes máscaras (Exemplo: máscara de padre e máscara de pai-de-família, num casamento ou máscara de professor e máscara de aluno numa sala de aula etc.). Discutem-se as implicações comportamentais de tais máscaras quando são "vestidas" por classes sociais diferentes (Exemplo: máscara de pai-de-família/patrão X máscara de pai-de-família/trabalhador, desempregado, sustentado pela mulher).

Boal explica que no teatro do oprimido o espectador converte-se em espectATOR - por não delegar mais poderes aos personagens para que pensem, ou atuem, em seu lugar. O espectATOR significa a liberação e a libertação do espectador da "opressão" que lhe foi imposta pela tradição teatral. O teatro do *oprimido* interessa-se pelo Teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma revolução político-econômica, histórica, nas sociedades humanas.

Entre meados da década de oitenta e início dos anos noventa, Boal inicia uma revisão crítica de suas idéias. Cria o *teatro legislativo*, retificando o direcionamento de suas propostas (1996:32-42). O retorno de Boal ao Brasil, após a anistia de exilados políticos da Ditadura, deu-se em 1986, incentivado pelo convite que lhe foi feito por Darcy Ribeiro - então vice-governador do Estado do Rio de Janeiro - para que viesse desenvolver, junto aos CIEPs (Centros Integrados de Educação Popular), núcleos de *teatro do oprimido*. Essa experiência conduziu Boal à Câmara de Vereadores da capital fluminense, sob a bandeira do Partido dos Trabalhadores - PT, inaugurando as práticas do que ele chamou de *teatro legislativo*. Através de seus curingas e do *teatro-fórum*, o vereador Augusto Boal auscultava teatralmente suas bases e, a partir das reivindicações delas, formulava projetos de lei que eram apresentados à Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Encerrado seu mandato político - e de certa forma interrompido o desenvolvimento do seu *teatro legislativo* (por não ter sido reconduzido à Câmara Municipal do Rio de Janeiro nas últimas eleições para Prefeito e Vereadores) - Boal retoma a investigação do caráter terapêutico do Teatro (que o aproximou da abordagem psicodramática de Moreno e que fora iniciada no *Centre du Théâtre de l'Opprimé* - CTO em Paris, França, onde esteve exilado por quase duas décadas).

Esse novo direcionamento de suas pesquisas levaram-no a tornar público o *Método Boal de Teatro e Terapia* cognominado *O Arco-Íris do Desejo*. Basicamente, esse método se utiliza de dois procedimentos exausti-

vamente utilizados em sua pedagogia teatral: o *teatro-fórum* e o *teatro-invisível*. Todavia, tanto o *teatro-fórum* como o *teatro-invisível* recebem nele uma *nova função instrumental*, direcionada agora para cura de traumas e distúrbios psicológicos ou psicossomáticos dos sujeitos. No *teatro-fórum*, os objetivos passam a ser o de fazer com que o sujeito tenha oportunidade de se ver "de fora", e experimente contracenar consigo mesmo, na "pele" de outros, durante a reconstituição cênico-terapêutica de situações traumáticas. Já na versão terapêutica do *teatro-invisível*, o sujeito ensaia uma forma idealizada de agir, segundo a psicologia de sua vida privada, e experimenta esse novo comportamento numa situação real, com auxílio de curingas (espécie de egos auxiliares) - sem que possíveis espectadores de suas ações tenham conhecimento de que se trata de uma atuação teatralizada. A ficção penetra a realidade. O que o sujeito ensaiou no plano potencial passa a existir no plano do real.

Diante do acima exposto pode-se concluir que tanto a perspectiva pedagógica teatral político-estética inaugurada por Brecht quanto a original abordagem terapêutica do Teatro de Moreno perpassam as formulações de Boal. Também será possível constatar a influência do Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin já que muitos jogos sugeridos por ela foram adaptados por Boal (1997 e 1998). A ênfase de Viola Spolin na função da platéia intra-grupo, para o desenvolvimento do processo pedagógico teatral, é aproveitada e redimensionada por Boal, particularmente nas práticas do teatro-fórum. Não se quer dizer com isso que não haja originalidade em Boal, muito ao contrário, pretende-se destacar o caráter genuinamente antropofágico, canibal, no melhor sentido oswaldiano, de sua poética teatral autenticamente brasileira - reconhecida e estudada por pesquisadores que investigam a dimensão pedagógica do Teatro internacionalmente.

As considerações anteriormente tecidas sobre algumas abordagens da dimensão educativa do fenômeno teatral permitem afirmar que, em todas elas, a improvisação⁵ se constitui no princípio pedagógico fundamental para instalação do jogo teatral.

A espontaneidade dos sujeitos enredados por práticas teatrais de caráter lúdico se configura na condição sem a qual não é possível o aprendizado das muitas possibilidades de uso da linguagem teatral.

Resta agora saber como se deu a inserção do ensino do Teatro na educação escolar brasileira, tendo-se em mente as diferentes concepções do trabalho pedagógico com o Teatro expostas acima.

A obrigatoriedade do ensino do Teatro na educação escolar básica nacional

A Educação brasileira incorporou *obrigatoriamente* o ensino do Teatro com a entrada em vigor da Lei 5692 de 1971. Esta lei exigiu o ensino de *Educação Artística* da quinta série do I Grau à terceira série do II Grau (atuais Ensino Fundamental e Médio). Educação Artística foi a nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênica (Teatro e Dança), plástica e musical. No entanto, o ensino das Artes havia sido introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica com a LDB de 1961 (lei 4024/61) de forma não obrigatória. A lei 4024/61 instituiu, por exemplo, a disciplina Arte Dramática, ministrada sobretudo em ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares. Essa disciplina voltava-se para a especificidade da linguagem teatral. Marli Bonome, pesquisadora brasileira do Teatro na Educação em São Paulo esclarece que:

"Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. O Teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de Arte Dramática, nessas escolas, inclusive na década de 70, não eram ignoradas pelo regime militar - que exigia que os textos teatrais, trabalhados nessas escolas, fossem previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal.

Em 1968 essas escolas foram 'invadidas' e 'fechadas' e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional. (...) Com a conquista da 'obrigatoriedade' houve grande perda de autonomia das escolas que ofereciam o ensino artístico em suas diferentes linguagens (...)" (1994:14-15) (Grifo Meu)

Ao reunir sob a nomenclatura de *Educação Artística* as diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das diferentes matérias da área de Artes (que vinham sendo ministradas nas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *Educação Artística*). Os conteúdos específicos das Artes Plásticas e Visuais, Dança, Música e Teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma "interdisciplinar".

A publicação da 5692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (*Educação Artística*) para a qual

não haviam profissionais licenciados. Existiam em algumas escolas professores de Música, Arte Dramática, Dança e Artes Plásticas (geralmente artistas, sem formação pedagógica) que dominavam a especificidade de cada uma dessas formas de expressão artística. Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *Educação Artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5692/71 e logravam a formação de um profissional polivalente, "fluyente" em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da *Educação Artística* nas redes pública e privada de ensino, obrigando as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimento afins (*Comunicação e Expressão* e *Educação Física*, por exemplo) para "taparem o buraco" do currículo mínimo definido pelo MEC. Outra estratégia dos estabelecimentos escolares para "atenderem" às determinações do Governo Federal foi o oferecimento do *Desenho Geométrico* (conteúdo de *Matemática*) sob a denominação de *Educação Artística - prática* ainda hoje observada em muitas escolas.

Os procedimentos administrativos descritos acima (vulgarmente conhecidos na época por "jeitinho brasileiro") tinham por objetivo demonstrar que as instituições de ensino estavam "cumprindo" as determinações impostas por Brasília. A obrigatoriedade da *Educação Artística* e a forma autoritária de sua implantação comprometeram a qualidade do ensino de Artes oferecido nas escolas e arranhou a imagem dos profissionais habilitados para o trabalho com a matéria na educação escolar.

Em fins da década de setenta, a deflagração do processo de abertura política do regime autoritário (reivindicado por mobilizações intensas da sociedade civil exigindo a redemocratização do país) contribuiu para que os responsáveis pelo ensino de Artes se organizassem no sentido de repensar a Arte-Educação brasileira em novos termos, defendendo a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas em Educação Artística com habilitações nas diferentes formas de expressão estética (Licenciatura em Artes Plásticas, Desenho, Música, Teatro e Dança). Para isso, os Arte-Educadores brasileiros criaram, no início da década de oitenta, a Federação de Arte-Educadores do Brasil/FAEB que se constituiu, desde então, em importante instrumento para encaminhamento de reivindicações da categoria (pesquisadores em Arte-Educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais).

A instituição da Nova República e a promulgação da constituição democrática de 1988 acenaram a possibilidade de elaboração de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fruto do diálogo entre os

diversos segmentos representativos da educação brasileira. Mas um episódio envolvendo o Senador Darcy Ribeiro jogaria por terra o trabalho de quase uma década de exaustivo processo de negociação para elaboração do texto da nova LDB. Andrea Cecília Ramal, Assessora do Centro Pedagógico Pedro Arrupe do Rio de Janeiro, esclarece o ocorrido:

"(...) Um dado novo atropela o processo: o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos (...) Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista.

No dia 14 de fevereiro de 1996 é aprovado no plenário do senado o parecer nº 30/96, de Darcy Ribeiro. Esta decisão não só tira o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à Educação." (1997:5-6)
(Grifo meu)

A atual LDB estabelece, referindo-se à educação estética:

- 1) No parágrafo segundo do artigo vinte e seis (capítulo II, seção I) a *obrigatoriedade* do "ensino de arte" nos diversos níveis da educação básica;
- 2) No artigo 92 das Disposições Transitórias, a *revogação* do Parecer 540/77 (que desobrigava a reprovação do aluno em Educação Artística no I e II Graus - atuais Ensino Fundamental e Médio);
- 3) No inciso IV do artigo 24, o direito de se criarem *turmas multisseriadas* (alunos de séries distintas) para o "ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares".

O fato de constar no parágrafo 26 do texto da nova LDB a expressão "ensino de arte" sem o "s" faz com que sejam possíveis diferentes leituras de seu significado. Seu duplo sentido, no caso, pode significar tanto *ensino das artes plásticas ou visuais* como *ensino das diversas formas de expressão e linguagens artísticas*. A Prof^a. Dr^a. Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras da Arte-Educação brasileira, prevendo talvez os riscos de "colisão" nesta "pista de mão dupla" que é a palavra Arte, havia proposto a utilização da expressão "ARTE significando Artes Plásticas e ARTES quando incluir as outras artes que serão referidas especificamente como Música, Teatro, Dança, Literatura".(1993:13)

O texto anterior ao substitutivo Darcy Ribeiro (PL 101/93) dizia no artigo 33, parágrafo segundo, que "entende-se por ensino de arte os compo-

nentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística" (Ferraz & Fusari, 1995). Mas o texto da atual LDB não explicita as diferentes linguagens artísticas. Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN sinalizem no sentido da especificidade das linguagens artísticas, abrangidas pela expressão "ensino de Arte" (das Artes), a retomada do espaço das Artes na educação básica nacional permanece um desafio.

Na rede pública constata-se, em geral, que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino; a carência de espaços adequados para o trabalho com as Artes; a superlotação das classes; instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação afugentam a competência profissional (não só em relação ao ensino das Artes). Contudo, por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado, em processo de globalização e automação crescente da produção de bens, exigem a formação holística, total, multilateral do educando, sinalizando a valorização do Teatro e das Artes na formação escolar dos sujeitos, como acredita Saviani:

*"(...) a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter **numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo** (...)." (1997:69) (Grifo meu)*

Não é possível prever o futuro do ensino das Artes na educação escolar brasileira mas, sem dúvida, o incremento da sistematização dos saberes sobre o Teatro na Educação no país coincide com a entrada em vigor da lei 5692/71, que "excluía", veladamente, as Artes do elenco de conteúdos escolares. Desde então, a produção acadêmica de estudos e pesquisas sobre *Teatro-Educação* no Brasil tem-se avolumado e desenvolvido, sobretudo, no exame das diferentes abordagens - instrumentais e estéticas - do Teatro na Educação e de suas implicações pedagógicas seja na *vertente especificamente escolar* ou no *âmbito da ação cultural*.

Conclusão

Neste momento, em que se discute a reformulação dos cursos de Pedagogia em todo o país, este artigo quer chamar atenção para a necessidade de se contemplar a especificidade das linguagens artísticas no currículo

mínimo necessário à formação profissional do professor alfabetizador e das séries iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, a maioria das Licenciaturas em Pedagogia oferece apenas *uma* disciplina obrigatória (geralmente denominada *Educação Artística* ou *Arte e recreação* etc) com carga horária limitada (em média 60h) e que, em suas ementas, se propõe a abarcar o extenso universo das diferentes e complexas linguagens artísticas.

Cabe, então, o apelo para que os Colegiados destes cursos discutam a contribuição única que o Teatro pode oferecer na instrumentalização do professor da educação infantil e das primeiras séries da educação escolar básica, reconhecendo seu valor pedagógico e sua especificidade estética. As crianças e os licenciandos em Pedagogia têm também o direito a uma alfabetização estética nas diferentes linguagens artísticas. Que se discuta o oferecimento da disciplina "Metodologia do Ensino do Teatro na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental" como conteúdo curricular obrigatório na formação do professor alfabetizador.⁶

NOTAS

¹ Artigo elaborado a partir de dados parciais obtidos com a pesquisa bibliográfica necessária ao desenvolvimento da investigação denominada "Ensino do Teatro nas Séries Iniciais da Educação Básica: A formação de conceitos sociais no jogo teatral" sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo da Escola de Comunicação e Artes – ECA, da Universidade de São Paulo - USP.

² Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X - Teixeira de Freitas/Ba; Mestrando em Artes da ECA/USP; Licenciado em Teatro e Bacharel em Direção Teatral pela UFBA; Membro da Associação de Arte-Educadores de São Paulo-AESP e da Educational Theater Association-ETA/USA; E-mail: rjapias@ibm.net

³ Pedocentrismo é o termo empregado por Richard Courtney para se referir ao pensamento pedagógico, inspirado nas idéias de J. J. Rousseau, que coloca a criança como centro do processo educativo.

⁴ Existe um site na WEB exclusivamente dedicado a Viola Spolin e a sua proposta metodológica para o ensino do Teatro. Endereço na internet: <http://www.spolin.com/>

⁵ Na WEB há também um site dedicado ao teatro improvisacional. O endereço eletrônico é: <http://coulomb.uwaterloo.ca/~broehl/improv/index.html>

⁶ Uma proposta de ementa desta disciplina, com a respectiva carga horária e bibliografia, foi encaminhada ao colegiado de Pedagogia do Campus X da UNEB - Teixeira de Freitas/Ba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). *O ensino das Artes nas universidades*. São Paulo: Edusp, 1993.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *O arco-íris do desejo: método Boal de Teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Teatro legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DINIZ, Gleidemar J. R. *Psicodrama pedagógico: Teatro-Educação seu valor pedagógico*. São Paulo: Ícone, 1995.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1995.

KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva-Edusp, 1991.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992a

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva-Fapesp, 1996.

_____. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992b.

- MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.
- O'NEIL, Cecily & LAMBERT, Alan. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Portsmouth, NH: Stanley Thornes Publishers Ltd, 1990.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1978.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1995.
- RAMAL, Andrea C. "A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9394/96): destaques, avanços e problemas". *Revista do CEAP, Salvador-Ba*, ano 5, nº 17, 1997, p. 5-21.
- READ, Herbert. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- ROMAÑA, Maria Alicia. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papyrus, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. "A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação". *Princípios, revista teórica, política e de informação*. São Paulo: Anita, dez./97 - Jan./98, nº 47, 1998, p. 66-72.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *Theater Game File Handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc., 1975.
- VAZ, Beatriz Angela Cabral. *Teatro ou recreação?* São Paulo: ECA/USP, 1984. (Dissertação de mestrado)
- VITA, Marly de Jesus Bonome. *Histórias da história do Teatro aplicado a educação*. São Paulo: ECA/USP, 1994a. (Dissertação de mestrado)
- VYGOTSKY, L.S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY E BRONFENBRENNER – DUAS PERSPECTIVAS EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Edlamar Leal Sousa Cavalcanti

Professora da Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

Um dilema crucial tem marcado a história da Ciência Psicológica, dificultando sobremaneira a compreensão de seu complexo objeto de estudo: a ênfase colocada, de forma unilateral, ora nos fatores ambientais (contextuais) ora nos aspectos biológicos (estrutura orgânica) como determinantes da conduta humana.

A Psicologia do Desenvolvimento, enquanto ramo desse campo científico, debate-se com o mesmo problema ao tentar explicitar, de maneira coerente, como e por que ocorrem mudanças cognitivas, afetivas e sociais, ao longo da vida do indivíduo humano. Este dilema histórico, surgido de concepções reducionistas, mascara uma dificuldade fundamental, que se constitui na tarefa de abordar, de forma integrada, os fenômenos psicológicos humanos.

Ao longo do século XX, entretanto, têm surgido tentativas de síntese, fruto, talvez, de uma progressiva quebra e abandono de antigos paradigmas científicos, em favor de novas formas de explicação dos fenômenos humanos e da natureza, que consideram cada acontecimento como uma totalidade complexa e multideterminada, reagindo num contexto mais amplo que lhe dá sentido.

No âmbito da Psicologia, destacamos duas perspectivas, que buscam, cada uma à sua maneira, abordar o desenvolvimento humano, seja em seu aspecto cognitivo, seja em seu aspecto afetivo e social, de uma forma mais ampla. Estas visões buscam integrar o “biológico” e o “ambiental”, resultando numa concepção mais integral e quiçá mais fidedigna do complexo processo de construção do sujeito humano.

Centraremos nossa discussão na Teoria Sócio-Histórica do Desenvolvimento, elaborada por Lev Vygotsky e colaboradores, e na Perspectiva

Ecológica do Desenvolvimento Humano, elaborada por Urie Bronfenbrenner. Destas teorias, interessa-nos focar a forma pela qual cada uma considera o desenvolvimento humano para, a partir daí, discutir suas visões acerca do processo de aprendizagem e suas possíveis contribuições para o enriquecimento das possibilidades de educação de crianças, em seus anos iniciais. Assim, o leitor encontrará, de início, uma exposição sintética destes dois aportes teóricos, seguindo-se uma abordagem comparativa, que privilegia seus pontos-chaves.

VYGOTSKY

Lev Semenovich Vygotsky viveu na União Soviética, entre 1896 e 1934. Sua vida foi curta, mas sua produção intelectual bastante rica e original: deixou-nos “*um punhado de livros, muitos artigos e gavetas cheias de manuscritos não publicados*” (Van Der Veer e Valsiner; 1996:30). Este material, retomado por seus discípulos e colaboradores, tem sido uma rica fonte de motivação para experimentos vários, que buscam testar as hipóteses originadas por seus estudos e que têm gerado novos e originais problemas para a pesquisa, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Em sua tentativa de síntese, Vygotsky baseou-se na perspectiva dialética de Karl Marx e Friederich Engels, segundo a qual a síntese de dois elementos não consiste em sua simples soma e justaposição, mas na emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esta visão permeia tanto sua tentativa de superação da crise estabelecida na ciência psicológica, discutida acima, quanto sua visão acerca do desenvolvimento humano. Vygotsky busca integrar o homem enquanto ser biológico e social, enquanto corpo e mente. A abordagem deste autor fica explícita em três pontos focais, a saber:

“- *As funções psicológicas têm suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;*

- *O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;*

- *A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.*” (Oliveira, 1993:23-24).

O cérebro seria a base biológica para o funcionamento psicológico, seu substrato material, que definiria os limites e possibilidades para o desenvolvimento humano; entretanto, não consiste em um sistema de funções fi-

xas e imutáveis, e sim um sistema aberto, que tem sua estrutura construída ao longo da história da espécie e do desenvolvimento do indivíduo. A estrutura cerebral pode servir a novas funções, criadas no decorrer da história do homem, sem que precisem acontecer transformações no órgão físico. Nesta perspectiva, ao longo do desenvolvimento humano, tanto filogenética quanto ontogeneticamente, processa-se a transformação do biológico em sócio-histórico; é esta a síntese necessária e imprescindível à definição de uma natureza e de processos de desenvolvimento especificamente humanos.

MEDIAÇÃO, PENSAMENTO E LINGUAGEM

Vygotsky centra sua concepção, portanto, no desenvolvimento cognitivo, abordando a estruturação dos processos psicológicos superiores nos seres humanos, a saber: memória, percepção, atenção etc. O desenvolvimento destas funções está fortemente baseado em formas culturalmente forjadas, através das quais os homens ordenam sua realidade de vida; é fruto da integração dos aspectos biológico e sócio-histórico, não podendo ser concebido como um processo descontextualizado. Estes atributos da inteligência humana sofrem uma marcante influência da linguagem, permitindo a desvinculação das relações imediatas e diretas homem-natureza e a utilização de formas altamente complexas de ação e pensamento.

A maturação orgânica não consiste em um fator primordial na determinação do desenvolvimento das formas mais complexas do comportamento humano. Um bebê não traz, em sua mente, ao nascer, todos os estágios do futuro desenvolvimento; eles não existem na sua forma completa, esperando o momento de emergir; são construídos através da interação do indivíduo com os vários elementos que compõem sua cultura. Retomando as concepções dialéticas de Marx e Engels, Vygotsky afirma que o desenvolvimento destas funções é caracterizado por transformações qualitativas complexas, que dependem da participação ativa do sujeito que se desenvolve.

A construção do sujeito humano se dá através da interação dos indivíduos no seio de uma determinada cultura. A matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo é, portanto, a interação social, tanto quando se dá diretamente, com os outros membros da cultura, como quando se dá através dos elementos do ambiente, estruturado culturalmente.

A noção de mediação é, assim, colocada como essencial para a compreensão do processo de desenvolvimento das formas superiores do pensamento humano. Karl Marx, no 1º capítulo de sua obra *A Ideologia Alemã*

(1984), relata a forma através da qual a espécie humana, ao longo de sua história, e como fruto das necessidades advindas das relações de trabalho, forjou instrumentos facilitadores de sua ação sobre a natureza. Esses instrumentos, então, interpõem-se entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades humanas de ação e pensamento.

Vygotsky destaca a linguagem como instrumento mediador tipicamente humano, ferramenta interna que facilita as ações do homem enquanto ser inteligente, interferindo como condição *sine qua non* para o desenvolvimento das formas tipicamente humanas de pensamento. É através da atividade simbólica que o homem organiza o real. Assim: *“O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma”*. (Vygotsky, 1993:109)

Para ele, o pensamento não é apenas expresso em palavras, mas é em função das palavras que o pensamento passa a existir. É no significado das palavras que pensamento e linguagem se encontram. A comunicação social e o pensamento generalizante, ambas funções da linguagem, encontram sua unidade no significado. Os significados são, portanto, os mediadores simbólicos, através dos quais o indivíduo compreende o mundo à sua volta e age sobre ele. Assim como os significados transformam-se ao longo do tempo, estreitamente ligados à história da cultura na qual estão inseridos, muda também e desenvolve-se o pensamento humano.

A criança muito pequena, assevera Vygotsky (1991:63), não depende de mediadores (externos ou internos/instrumentos ou signos), como norteadores de seus pensamentos. Os processos de mediação sofrem transformações ao longo da história do indivíduo: de uma relação direta com o mundo, baseada na percepção imediata dos eventos, a criança passa a utilizar-se de instrumentos externos, como mediadores de sua atividade psicológica. Esses mediadores, mais primitivos e menos sofisticados, vão sendo progressivamente internalizados. O uso de signos, atividade mediadora interna, constitui-se no corolário deste processo. O desenvolvimento psicológico humano se dá, portanto, “de fora para dentro”: o bebê realiza ações externas que só adquirem sentido quando são interpretadas pelas pessoas a seu redor. Somente a partir dessas interpretações o sujeito poderá atribuir significado às suas próprias ações, tendo como parâmetro os aportes estabelecidos por seu grupo cultural. Assim, os indivíduos de uma determinada cultura constituem-se em elementos mediadores, essenciais para a construção das funções psicológicas humanas.

Vygotsky assinala, na criança, antes da linguagem falada, a existência de uma inteligência prática, ligada ao alcance de objetivos imediatos e dependente da situação presente, semelhante ao tipo de inteligência manifestado pelos primatas superiores, que se mostram capazes de utilizar instrumentos mediadores a fim de resolver determinados problemas como, por exemplo, o uso de varas de diversos tamanhos para alcançar objetos de seu interesse. Os estudos de Wolfgang Köhler, realizados com chimpanzés, demonstram que o comportamento propositado dos animais independe da fala ou de qualquer atividade simbólica (Schultz e Schultz; 1992:312). Essa etapa da vida da criança é denominada por Vygotsky de “*fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento*”.

Ao mesmo tempo em que exibem esta forma de pensamento pré-verbal, as crianças pequenas, de maneira semelhante aos animais, comunicam-se através de uma linguagem peculiar: emitem sons, gestos e expressões faciais que têm a função de alívio emocional. Este tipo de linguagem é considerado pré-intelectual, porque não tem a função de signo, na medida em que não indica significados específicos e compreensíveis pelos indivíduos inseridos em determinado meio social.

Repetindo o processo ocorrido ao longo da história da espécie, num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos dois anos de idade), o percurso do pensamento encontra-se com o percurso da linguagem. Inicia-se aqui uma forma nova de funcionamento psicológico: a fala é agora marcada pela função simbólica, eminentemente intelectual, e o pensamento torna-se verbal, tendo como mediadores os significados fornecidos pela linguagem.

Embora o pensamento não mediado pela linguagem continue se manifestando sob a forma de inteligência prática e a linguagem sem interferência do pensamento também continue a existir, o ser humano passa a ter a possibilidade de operar, psicologicamente, de uma maneira mais sofisticada. Seu pensamento, agora liberto da dependência da situação presente, torna-se mais rápido e flexível; abre-se a possibilidade de construção paulatina do pensamento abstrato, operando através dos conceitos e categorias dados pela linguagem.

“Cada pensamento tende a relacionar uma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema”. (Vygotsky, 1993:108).

DESENVOLVIMENTO, APRENDIZADO E CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO

O processo de desenvolvimento humano encontra-se estreitamente ligado ao processo de aprendizado. Nesta perspectiva,

“(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (Vygotsky, 1991:101).

O verdadeiro aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, visto que o processo de desenvolvimento progride de maneira mais lenta em relação ao processo de aprendizado. Esta afirmação torna-se mais inteligível com a compreensão de um conceito central na abordagem feita por Vygotsky acerca do aprendizado e desenvolvimento humanos: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para descobrir as reais relações entre os processos de desenvolvimento e aprendizado não basta considerar apenas o estágio em que a criança se encontra ou “aonde a criança chegou”, no percurso de seu desenvolvimento. Geralmente considera-se a capacidade que tem a criança de realizar, sozinha, determinada tarefa, sem a ajuda de outras pessoas, levando em consideração um nível já consumado de desenvolvimento, com funções já completamente sob seu domínio. Esta capacidade de realizar tarefas de forma independente é denominada de “zona de desenvolvimento real”.

Quando são utilizados testes para determinar a idade mental de uma criança, quase sempre se está considerando seu nível de desenvolvimento real; assim, só seria indicativo da capacidade mental da criança aquilo que ela consegue fazer por si mesma.

“Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha”. (Vygotsky, 1991:95).

Nesta passagem, Vygotsky considera um dado novo: para que se compreenda, adequadamente, o processo de desenvolvimento de uma criança, devemos levar em consideração, além do seu nível de desenvolvimento

real, seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas, adultos ou companheiros mais capazes.

Suponha-se, retomando um exemplo colocado pelo referido autor, que se tenha aplicado um teste de nível mental em duas crianças e se tenha constatado, para ambas, uma idade mental de 08 anos. Considere-se, então, que são propostas para elas diferentes tipos de problemas, oferecendo-se várias pistas auxiliares para sua resolução. Com o auxílio de outra pessoa, uma das crianças consegue lidar com problemas até o nível de 12 anos, ao passo que a outra chega até o nível de 9 anos. Coloca-se aqui um importante problema: teriam essas crianças a mesma idade mental?

O conceito de zona de desenvolvimento proximal oferece uma possível resposta para esta questão: não é qualquer indivíduo que, a partir da ajuda de um outro, pode realizar qualquer tarefa. Existe, portanto, uma distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial; é esta distância que Vygotsky denomina “zona de desenvolvimento proximal”. Este conceito confirma a importância da interferência de um “outro social” nos processos de desenvolvimento e aprendizado:

“É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura”. (Oliveira, 1993:60).

Esta concepção de desenvolvimento e aprendizado destaca um lugar especial para o papel da escola, do professor e dos colegas mais experientes no processo educativo da criança, na construção de ser psicológico adulto. Assim, a escola deve funcionar como um fator propulsor de novas conquistas psicológicas, e o professor assume um papel ativo como mediador do conhecimento, como estimulador e dinamizador do desenvolvimento da criança, conferindo sentido ao seu processo de aprendizagem.

URIE BRONFENBRENNER

No prefácio de seu livro *A Ecologia do Desenvolvimento Humano – Experimentos Naturais e Planejados* (1996), Bronfenbrenner desvenda al-

guns dados de sua biografia. Nascido nos Estados Unidos, foi criado no seio de uma instituição estadual para indivíduos chamados “débeis mentais”. Seu pai lá trabalhava como neuropatologista, além de possuir um PHD em zoologia, o que lhe conferia aptidões de um “naturalista de campo”. Assim, Bronfenbrenner cresce observando o ambiente institucional, auxiliado pelo contato com o pai, que o levava a caminhadas às enfermarias, oficinas e fazendas lá existentes:

“Onde quer que estivéssemos, ele alertaria meus olhos pouco observadores para o funcionamento da natureza, apontando a interdependência funcional entre os organismos vivos e seu ambiente”.
(Bronfenbrenner, 1996:VI, VIII).

Esses primeiros contatos juntaram-se às experiências de faculdade e a trabalhos de pesquisa realizados em comunidades situadas em diversos países, que o alertaram para a versatilidade e o potencial da espécie humana, sua capacidade de adaptação e tolerância e, em especial, de criar ecologias nas quais vive e se desenvolve. Além disso, as experiências em comunidade alertaram-no para o poder que têm as políticas públicas de afetar o bem-estar e o desenvolvimento dos indivíduos. Esta constatação o levou a envidar tentativas de modificar, desenvolver e implementar políticas em seu país, que pudessem influenciar, positivamente, a vida das crianças e suas famílias.

Têm-se aqui as sementes de um campo de estudos novo e coerente, que toma como parâmetro teórico os estudos de Kurt Lewin, eminente psicólogo americano, acerca do comportamento dos grupos humanos e de sua interação com os ambientes circundantes.

A ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Urie Bronfenbrenner, assim como Lev Vygotsky, tenta encontrar uma saída para a chamada “crise da psicologia”, ainda perdida em seus caminhos científicos. Nesta tentativa de síntese, Bronfenbrenner cria uma disciplina que é, ao mesmo tempo, experimental e descritiva, voltada para “*a nossa vida como nós a conhecemos*” (Bronfenbrenner, 1996).

A Ecologia do Desenvolvimento Humano, nome dado por ele a esta disciplina, enfatiza a importância crucial de estudarmos os ambientes nos quais nos comportamos. Nesta perspectiva, o comportamento e o desenvolvimento humanos não podem ser satisfatoriamente explicados se adotarmos uma visão simplista e linear, que considera como variáveis explicativas somente aquelas ligadas ao ambiente de vida mais imediato do sujeito.

O ser humano, seu comportamento e seu desenvolvimento devem ser considerados e entendidos de maneira integrada. Na tentativa de compreender as ações e motivações dos indivíduos, não se deve tomá-los isoladamente ou em seu ambiente imediato. Devem-se considerar estes indivíduos como seres integrados em um sistema complexo, formado por vários ambientes e interações sutis, que devem ser desvendados. Assim:

“(...) as explicações sobre aquilo que fazemos serão encontradas nas interações entre as características das pessoas e seus ambientes passados e presentes (...). Os efeitos principais estão na interação. (...) Se quisermos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes”. (Bronfenbrenner, 1996:XIII).

DESENVOLVIMENTO HUMANO, MICROSSISTEMA, MESOSSISTEMA, EXOSSISTEMA E MACROSSISTEMA

O desenvolvimento humano é entendido por Bronfenbrenner como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente. O conceito de ambiente aqui explicitado é, entretanto, pouco ortodoxo: *“O ambiente ecológico é compreendido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”.* (Bronfenbrenner, 1996:5)

No nível interno destes ambientes encaixados está o meio circundante mais imediato, que contém a pessoa em desenvolvimento e suas interações com os demais indivíduos. Este contexto de interrelações é conhecido como microssistema.

Além deste primeiro nível, coloca-se o nível ambiental aqui denominado de mesossistema, incluindo as interrelações entre dois ou mais ambientes nos quais o indivíduo em desenvolvimento insere-se de forma ativa. Têm-se, como exemplo deste nível ambiental, as relações que a criança estabelece em casa, na escola e com os amigos da vizinhança, ou que um adulto estabelece nas relações de família, no trabalho e na vida social. Desta forma: *“Um mesossistema é, portanto, um sistema de microssistemas. Ele é formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente”.* (Bronfenbrenner, 1996:21).

Um outro nível ambiental é denominado por Bronfenbrenner de exossistema e se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas exercem marcante influência, mesmo que indiretamente, sobre seu comportamento e, conseqüente-

mente, sobre seu desenvolvimento. Os acontecimentos do exossistema afetam ou são afetados por aquilo que acontece nos ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento (micro e mesossistemas). Poderíamos tomar, como exemplo de exossistema, no caso de uma criança, o local de trabalho dos pais, a sala de aula de um irmão mais velho, a rede de amigos dos pais etc.

O último nível ambiental discutido por Bronfenbrenner foi por ele denominado macrossistema e refere-se ao registro da cultura ou subcultura na qual o indivíduo em desenvolvimento está inserido. Este nível maior contém todos os outros níveis; é dele que surgem e são apreendidas pelo indivíduo as pautas gerais de seu comportamento. O macrossistema constitui-se num complexo de sistemas encaixados; dele surgem as ideologias que pautam a organização das instituições sociais. Dentro de cada macrossistema as pautas gerais que regem os modelos institucionais e de comportamento mostram-se semelhantes. Diz o autor:

“Por exemplo, dentro de uma dada sociedade - digamos, a França - uma creche, sala de aula, playground do parque, café ou agência de correio são muito parecidos e funcionam de forma muito semelhante, mas todos diferem de seus equivalentes dos Estados Unidos. É como se em cada país os vários ambientes tivessem sido construídos a partir do mesmo conjunto de plantas e esquemas”. (Bronfenbrenner, 1996:21)

Qualquer tentativa de compreensão do desenvolvimento humano deverá ser pautada no entendimento das conexões que estes ambientes estabelecem entre si e com o indivíduo em questão. Nesta análise será necessário considerar não somente o ambiente real, “objetivo” mas, e principalmente, a forma pela qual ele é percebido pelo sujeito, já que a maneira através da qual cada um é influenciado ou influencia os ambientes circundantes depende de sua própria percepção.

Partindo das relações mais sutis e imediatas entre ser humano e ambiente, este estudioso destaca a importância das díades (sistema de duas pessoas) e da qualidade das relações aí estabelecidas na determinação do comportamento e do desenvolvimento do ser humano. Faz-se, então, necessário considerar os dois lados desta relação, subvertendo um foco tradicional de procedimento em psicologia, no qual somente um lado da relação é considerado de cada vez, perdendo-se a riqueza de dados que se pode obter ao observar-se as duas faces da díade, ao mesmo tempo, em interação. As mudanças desenvolvimentais que atingem um dos lados da díade afetam, conseqüentemente, o outro. Assim, as mudanças desenvolvimentais que atingem

crianças, na família ou na escola, afetam aqueles que mais diretamente delas se ocupam: pais, avós, professores e assim por diante.

Além das díades existem as tríades e as estruturas interpessoais mais amplas, que devem também ser consideradas. A estrutura afetiva que se estabelece na díade, por exemplo, e que é tão importante quando se considera o processo de desenvolvimento do indivíduo, sofre a forte influência de terceiras e quartas pessoas - os chamados sistemas $N + 2$: tríades, tétrades etc. Pode-se aqui tomar como exemplo a díade mãe-filho, que é crucialmente influenciada pela presença ou ausência de uma terceira pessoa - a figura paterna.

Bronfenbrenner cita algumas pesquisas que procuram desvendar a influência desses “efeitos de segunda ordem” sobre o comportamento da díade. Considerando-se a relação mãe-criança, estes fatores poderiam ser: a chegada de um irmão mais novo, uma viagem do pai, um novo trabalho da mãe e, num nível mais amplo, porém bastante significativo, uma mudança nas estruturas que regem a sociedade ou a subcultura na qual está inserida a díade.

“Assim, a capacidade de um ambiente - tal como o lar, a escola ou o local de trabalho - de funcionar efetivamente como contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro”. (Bronfenbrenner, 1996:5).

A avaliação que os pais têm de sua própria capacidade de funcionar junto aos filhos, por exemplo, depende de fatores externos como a flexibilidade de seus horários de trabalho, a confiança nas instituições cuidadoras, a presença de parentes ou amigos que possam ajudar nas emergências etc.

Ainda discorrendo sobre os fatores que interferem no curso do desenvolvimento humano, o estudioso citado procura dar conta das mudanças ambientais que ocorrem durante toda a vida do indivíduo, às quais estão também atrelados os efeitos de segunda ordem. A essas mudanças o autor denomina “*transições ecológicas*”: são elas que vão provocar saltos qualitativos no desenvolvimento, estruturando novas formas de comportamento, na medida em que trazem em seu bojo, quase sempre, uma mudança de posição do indivíduo frente a seu ambiente, uma mudança de papel e das expectativas que a sociedade nutre quanto a seu comportamento. “*Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela*

age, o que ela faz e inclusive o que ela pensa e sente". (Bronfenbrenner, 1996:7)

O ser humano desenvolve-se, portanto, porque estabelece com as demais pessoas e com os diversos ambientes relações diretas e indiretas. Entretanto, os eventos desenvolvimentais que exercem uma influência mais intensa sobre a vida das pessoas são as atividades realizadas por outras pessoas com ela, na sua presença. Ao envolver-se, ativamente, com o que as outras pessoas estão fazendo, o sujeito é inspirado a realizar atividades semelhantes, quando sozinho.

As chamadas "atividades molares" são definidas como "*um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente*" (Bronfenbrenner, 1996:37), em oposição ao comportamento molecular, que é momentâneo e tipicamente desprovido de intenção. Estes comportamentos denotam que algo foi realmente apreendido, e constituem-se em mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico. A imitação de outras pessoas, em relações afetivas, é um importante recurso na aquisição de comportamentos molares.

A forma pela qual o indivíduo estrutura seus modos de funcionar, enquanto pessoa, encontra-se, assim, em estreita consonância com suas vivências e trânsito pelos diversos ambientes, e com suas interações com outras pessoas em diversos níveis. Através desta abordagem, Bronfenbrenner nos coloca diante da importância das instituições sociais enquanto ambientes de desenvolvimento, e propõe formas ativas de interferência nestes contextos, através da modificação de políticas públicas. Situa a pesquisa desenvolvimental e seu progresso como fatores atrelados ao conhecimento e à análise da política social. Ciência, desenvolvimento humano e avanço social estariam, portanto, em estreita interdependência.

DESENVOLVIMENTO, APRENDIZADO, EDUCAÇÃO: VYGOTSKY E BRONFENBRENNER - UM ENCONTRO POSSÍVEL?

Tanto Lev Vygotsky quanto Urie Bronfenbrenner, conforme se pode constatar através da discussão anterior, preocupam-se com o desenvolvimento humano e encontram-se em concordância ao colocar a sociedade e a cultura como contextos essenciais e mentores desse processo.

Através da análise de ambas as visões, divisa-se a importância dada ao outro social como principal alavanca do desenvolvimento individual, na

medida em que confere sentido e significado aos atos da criança em desenvolvimento. O indivíduo é aqui visto como um sujeito ativo no processo de transformação de seu ambiente mas, ao mesmo tempo, recebe as influências destas transformações, e com isto se modifica. Desta forma, os processos de imitação são valorizados como alavancas do desenvolvimento, na medida em que aquele que imita não o faz como uma cópia passiva do comportamento do outro, mas cria, a partir da base comportamental que lhe é dada, maneiras novas e pessoais de ação sobre o ambiente. Numa relação diádica - terminologia usada por Bronfenbrenner - teremos, possivelmente, um adulto, ou uma outra criança, que interfere de forma ativa na zona de desenvolvimento proximal - terminologia usada por Vygotsky - do sujeito em desenvolvimento. Ambos, certamente, porém de formas diferentes, ressaltam a interferência inevitável de ambientes mais amplos sobre este nível primário de relação entre pessoas.

Vygotsky demonstra uma clara preocupação com os processos de aprendizagem, colocando-a como propulsora dos processos de desenvolvimento. Em Bronfenbrenner não se encontram alusões diretas aos processos humanos de aprendizagem. Contudo, esta noção parece permear suas concepções, principalmente quando este estudioso se refere à modificação dos comportamentos molares - mecanismos internos e manifestações externas de desenvolvimento psicológico - como fatores definidores do desenvolvimento. O ser que aprende transforma-se, interiormente, e demonstra esta modificação através de seu comportamento.

A interferência de adultos e crianças maiores é, para Vygotsky, fator essencial no que diz respeito ao aprendizado humano. Este estudioso valoriza, portanto, a criança que se desenvolve, em detrimento do que acontece com o adulto nesta relação. O adulto assume, tão somente, o papel daquele que impulsiona a criança a desenvolver-se.

Bronfenbrenner, tratando de relações diádicas, aborda a interação adulto-criança de uma forma diferente: chama a atenção, não somente para a criança em seu processo de desenvolvimento, mas também para as transformações ocorridas no adulto, como fruto desta interação. Numa díade, portanto, ambos os pólos da relação modificam-se, aprendem, desenvolvem-se. As modificações que ocorrem em um dos componentes da díade marcam mudanças necessárias no outro, como também transformações na qualidade da própria relação. Tudo isto deve ser levado em conta pelo observador, em situações de pesquisa.

Vygotsky confere ênfase à cultura e à história humanas, que assumem papel central na construção das subjetividades. Assim, nesta perspecti-

va, não existiríamos, enquanto seres humanos, fora do âmbito da relação com os demais. Bronfenbrenner não toca diretamente na estruturação do indivíduo humano enquanto ser histórico, mas confere lugar especial à sociedade e às suas instituições, enquanto palco no qual se desenvolvem as relações entre os homens. O macrosistema envolve a sociedade como um todo, com seus valores, normas, estereótipos e preconceitos, componentes ideológicos que norteiam o comportamento humano, pautando as relações entre os indivíduos.

Os autores focam seu olhar em aspectos diversos do desenvolvimento humano: Vygotsky valoriza o desenvolvimento em seu aspecto cognitivo, voltando-se para a criança que aprende e interfere ativamente sobre o meio circundante (sua cultura). Bronfenbrenner parece não abordar, ao menos de forma direta, o desenvolvimento cognitivo, atendo-se mais às relações afetivas que se desenvolvem entre adulto e criança, no interior de díades, tríades etc., e à forma pela qual o ambiente, em seus diversos níveis, exerce influência sobre estas relações. Ambos, contudo, direta ou indiretamente, valorizam o papel da escola enquanto instituição formadora.

Vygotsky aborda a necessidade de que seja repensado o lugar do professor, que de passivo e mero espectador do processo de aprendizado/desenvolvimento, ou de autoritário transmissor de conhecimentos, passa a mediador da relação entre a criança e o saber, interferindo, propositadamente, em sua zona de desenvolvimento proximal. Conseqüentemente, portanto, atua como aquele que estimula e impulsiona suas possibilidades de desenvolver-se. Bronfenbrenner atém-se à necessidade de modificação da qualidade das relações no interior das instituições, através da elaboração de políticas públicas eficientes, que possibilitem à pré-escola e à creche atuarem, de maneira eficaz, na formação de seres humanos saudáveis. Sua proposta pauta-se, portanto, na intervenção direta sobre a realidade das instituições, mudando-se racionalmente sua estrutura e, em conseqüência, exercendo-se real influência sobre as relações dos indivíduos que as compõem, portanto sobre suas possibilidades de desenvolvimento. Neste aspecto, acredita-se, apesar das explícitas diferenças, está a maior possibilidade de encontro entre essas duas abordagens: ambas voltam-se para perspectivas ao mesmo tempo críticas e otimistas quanto ao que pode ser feito, no sentido de criar seres humanos melhores, mais íntegros e capazes de interferir, positivamente, em sua realidade de vida. A escola, o professor e os demais “cuidadores” de crianças assumem, aqui, papel fundamental.

NOTA

A autora é psicóloga, com especialização em Psicopedagogia pela UFBA, e professora de Psicologia da Educação na UNEB – Campus V.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas 1996.
- MARX, K., ENGELS, F. *A Ideologia Alemã – Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Moraes; 1984;
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação – Implicações Psicopedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. *Aprendizado e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Editora Scipioni, 1993 (Série Pensamento e Ação no Magistério – Vol. 21).
- SCHULTZ, D. P., SCHULTZ S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.
- VALSINER, J., VAN DER VEER, R. *Vygotsky, Uma Síntese*. São Paulo: Editoras Unimarco e Loyola, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.
- _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

O “CUIDADO DE SI” E AS VIRTUDES: O PARADIGMA “TERAPÊUTICO” DA FILOSOFIA

José Crisóstomo de Souza
Professor da Universidade Federal da Bahia

“Esculpir a própria estátua”
Plotino

“Cuidar de si” parece ser a última coisa que a filosofia poderia propor como máxima de comportamento. Aparentemente é o que todo mundo já faz, deixando ao Criador a tarefa de cuidar de nós todos. Pensar primeiro e só em si mesmo, o famoso “levar vantagem”, é o que dizem estar mais na moda - apenas um pouco menos do que o lamentar-se disso. No sentido de “cultivar-se”, porém, cuidar de si seria talvez uma idéia mais aceitável. Afinal de contas, cultura é - ou era - um valor considerado recomendável para todos os seres humanos, e ser culto significa exatamente ser cultivado. Mas talvez nesse cultivo também espreite, senão o vulgar egoísmo, algo pelo menos tão ruim: a vaidade e o narcisismo do auto-embelezamento. Etimologicamente, “cultivar-se” está ali pertinho de “cultuar-se”. A cultura da erudição vazia e do falar empolado era justamente conhecida, entre nós, como “cultura ornamental”, enfeite; bem longe de uma verdadeira transformação de si. É, no entanto, a tendência contemporânea para o cultivo (e culto) do corpo, o interesse pelo trabalho sobre si através de terapias e práticas semelhantes, ou ainda o sucesso de toda uma literatura voltada para o cuidado do eu, que melhor exibem essa generalizada preocupação consigo mesmo, senão como pura fixação sobre si, pelo menos como relativa indiferença pelos destinos do mundo.

Não obstante isso, “cuidado de si” é a melhor expressão para denominar a prática que os filósofos gregos recomendavam como *epimeleia heauton* e os romanos como *cura sui*. Tal prática representa o elemento mais interessante da preocupação ética da Antigüidade Clássica. Sócrates dizia-se enviado pelos deuses apenas para lembrar aos homens que eles deveriam cuidar de si. “*Zeus não somente te criou como também te entregou somente a ti*”, acrescentava mais tarde Epictetus, apontando para a dupla dimensão, de privilégio e dever, que cercava aquele empenho. Com efeito, ao contrário

do que se poderia pensar, o cuidado ou cultivo de si recomendado pelos filósofos envolvia uma boa dose de austeridade, e o desenvolvimento de uma virtude essencial, hoje em desuso, a temperança. Fundamentalmente, tratava-se de trabalhar no sentido de submeter os desejos e libertar-se das paixões - entendidas como doença (*pathos*) capaz de perturbar profundamente a alma. E isso envolvia usar dos prazeres com moderação e discernimento, seguindo certos preceitos sobre o beber, o comer, o amor físico, etc. O conjunto dessas práticas, que se estendiam a outras áreas da existência (incluindo a convivência, a família, o descanso), constituía-se numa admirável “arte da vida”, praticada sob a orientação de um mestre ou amigo filosoficamente mais experiente, entre elementos da classe dominante de Grécia e de Roma.

Reflexão, vigilância, moderação, continência, provações, silêncio... - um aspecto que chama a atenção nessa ética do cuidado de si é que seu rigor, apesar de tudo, não se relaciona necessariamente com uma negação do prazer, nem do mundo, nem de si mesmo. Embora geralmente divida os prazeres entre inferiores e superiores, e comporte uma grande desconfiança com relação aos primeiros, essa ética não propõe o sacrifício como um valor, mas convida ao que seria uma maneira mais plena e mais bela de ser. Para Sócrates, cuja vida e pensamento representam a inspiração maior desse ideal, “*só os temperantes são capazes de escolher as coisas melhores*”, e “*a temperança é a única que nos faz experimentar um prazer digno de memória*”.

Do mesmo modo, a concepção aristotélica da virtude, supondo o domínio sobre os desejos, aceita contudo a sua presença e mesmo a sua vivacidade. Aristipo, fundador da escola cirenaica, então, não via problema algum em “recorrer aos prazeres”, mas apenas em “deixar-se vencer por eles”. Daí a expressão “uso dos prazeres” (*chresis aphrodision*), própria dessa tradição, que implicava em disciplina, discernimento e (bom) gosto, com relação ao quanto, quando e como. Sêneca, por exemplo, considerando sua participação nas festividades saturnais romanas, onde tudo era permitido, entendia que “*afastar-se constitui prova de comedimento, mas fazer as mesmas coisas, de outra maneira, é agir com maior força*”. Antifo expressa bem a tensão aí assumida quando diz que “*não é virtuoso nem sábio aquele que não desejou o feio e o mal, nem deles se aproximou, pois nesse caso não há nada sobre o qual tenha triunfado*”.

Aqui temos então a oportunidade de observar a distinção, proposta por Michel Foucault, entre, de um lado, as morais “*orientadas para um código*”, que se ocupam principalmente com listar coisas proibidas e correspondentes castigos; de outro, aquelas que se caracterizam em vez disso por realçar uma relação do indivíduo consigo mesmo e o trabalho sobre si pró-

prio¹. A ética de que estamos tratando aqui está incluída neste segundo caso, compreendendo uma série de práticas através das quais o indivíduo se constitui a si mesmo como admirável sujeito moral, “*esculpindo a própria estátua*”. Mais do que tal ou qual ação particular, o excesso e a submissão aos prazeres representam aquilo que a ética grego-romana dos cuidados de si procurava atentamente prevenir.

A virtude da temperança representava a capacidade de seguir a razão (o *logos*) no terreno dos apetites, pois o excesso ameaçaria a saúde do corpo e o equilíbrio da alma. A continência ou domínio de si, de outra parte, significava o poder de não submeter-se aos desejos - numa luta onde, segundo Platão, a vitória só era alcançada através da intervenção conjunta da razão, do exercício e da arte. A esse respeito, Foucault entende que o indivíduo continente poderia até permitir-se experimentar outros prazeres que não aqueles conformes à razão, apenas sem se deixar levar por eles. De modo particularmente severo, Platão representava os desejos como forças hostis a serem dobradas, elementos bárbaros dispostos à sedição e à revolta, dentro do indivíduo. Tal como Aristóteles depois dele, associava a virtude e o domínio de si à verdadeira capacidade para governar. O candidato a governante deveria primeiro desenvolver uma autoridade sobre si mesmo, sem o que não poderia ser respeitado nem obedecido pelos outros. Os intemperantes, ao contrário, cabiam naturalmente na posição de escravos... ou tiranos. Na *Ciropédia*, Xenofonte refere-se, como exemplo de excelência, à corte de Ciro, o Grande, onde o comportamento comedido dos superiores espontaneamente “*criava entre os inferiores um sentido exato de sua posição*”. Já o escravo não podia encontrar em si mesmo a origem de sua temperança, mas apenas no indivíduo em que o “princípio divino” comandava. Mesmo assim, a relação consigo próprio implicada e desenvolvida nessa ética do cultivo de si não era apenas de tensão e luta permanente, como enfatizava Platão, mas também de “posse” e de “fruição”. Em particular no período pós-socrático, helenístico, as “práticas de si” deviam conduzir ao bem da “conversão a si” - superadas dependências e sujeições a que os seres humanos estão normalmente amarrados. Uma relação em que, afastado das preocupações com o exterior, o indivíduo encontra em si mesmo - ou, antes, na melhor parte de si mesmo - uma serena satisfação.

Eis, então, o que se pode chamar uma “ética de si”. Uma atitude moral que de certo modo encontra sua razão de ser na pessoa do próprio agente. Um “comportar-se” e um “dar-se ao respeito” - como ainda dizemos. Que começa pelo respeitar a si mesmo em sua natureza - de aristocrata, ou simplesmente de ser racional talhado para a liberdade. Uma moral, além disso,

que combina critérios éticos e estéticos de comportamento. Ainda sobre a corte de Ciro, Xenofonte conta que, “*vendo-os, dir-se-ia que tomavam a beleza por modelo*”. Uma estética da existência, portanto, na qual se encontrava fundamento para repudiar o desregramento, o abuso, a violência, a fraqueza e o vício.

Uma observação de Sócrates expressa bem a articulação dessa ética do cuidado de si, não apenas com a liberdade do ser humano, mas também com a bondade e a justiça: “*Aquele que se deixa dominar pelos prazeres do corpo... torna-se incapaz de praticar o bem, e não é um homem livre*”. A dimensão estética da virtude aparece igualmente e de várias maneiras na fala de Sócrates: “*A virtude consiste numa beleza de arranjo da alma*”, diz ele; “*a virtude e a beleza de uma coisa estão ambas no arranjo que corresponde a sua própria natureza*”. A temperança mesma é definida como uma espécie de ordem harmoniosa introduzida na vida de quem a cultiva - agradável e admirável aos olhos dos outros.

É característica do pensamento grego a vinculação entre beleza e virtude, esta última associada a força e coragem, mais do que a uma renúncia de si. Mas nós também ainda prestamos reconhecimento àquela vinculação, nas expressões “bonita ação”, “gesto bonito”, “bela atitude”. Foucault, historiador e admirador da ética do cuidado de si, levanta a observação crítica de que o indivíduo moderno em geral se preocupa com o aspecto da luminária de sua sala, mas não mostra o mesmo interesse pela beleza de sua própria existência. O cuidado de si e a preocupação estética agora na moda - principalmente entre os mais jovens - raramente chegam até aí. Apesar disso, será que o indivíduo contemporâneo, desgarrado de todo apelo ético tradicional, poderia encontrar agora alguma inspiração na moral estetizante, grego-romana, do cuidado de si?

É claro que, antes de propor um tal modelo, seria bom lembrar de que, no caso dos gregos e romanos, tratava-se freqüentemente de uma ética para indivíduos ricos do sexo masculino - aristocrática e machista. Sua dimensão estética, por outro lado, era exageradamente “apolínea” - comportando uma insistência unilateral sobre o equilíbrio, a medida, o comedimento, e repudiando todo arrebatamento, excesso ou paixão. Mais do que isso, algumas de suas correntes transformavam o cuidado de si numa obsessão pela vigilância, pelo controle e pela censura permanentes de si mesmo. A idéia de um prazer sempre regrado, “sem desejo nem perturbação”, ou, principalmente, a de um “desligamento” que devia chegar à apatia (*apatheia*), não me parecem capazes de seduzir o espírito e o gosto contemporâneos - para dizer o menos. Quanto ao seu fundamento, a ética grego-romana do

cuidado de si oferecia dogmaticamente, como guia e medida do comportamento e dos desejos humanos, a “natureza” e a “razão” universal, deixando na prática muito pouco espaço para a individualidade, o gosto, o estilo enfim - o que parece também estar em contradição com o espírito do nosso tempo. Mais do que viver e moldar a própria individualidade segundo um gosto e estilo próprios, tratava-se, de um modo geral, de elevar-se, através dos cuidados de si, à universalidade. A “própria estátua” tinha, afinal, um modelo único e genérico, dado e pré-existente.

Embora Foucault entenda que naquela época a preocupação central da filosofia revolvía em torno do eu pessoal, tratava-se na verdade de buscar o “eu verdadeiro” na razão universal (*logos*) no homem. No que se refere à alma (*psyche*), tratava-se antes de um objeto interior, mais do que de um eu-sujeito em sentido moderno e contemporâneo. Do mesmo modo que esse *eu* não se encontrava aí contemplado satisfatoriamente, talvez também “o outro”, “o próximo”, não encontrasse aí seu verdadeiro espaço. É provável que a ética grego-romana do cuidado de si ainda precise ser rearticulada sobre o terreno de uma outra perspectiva filosófica - diferente, por exemplo, do estoicismo ou do epicurismo - antes que possa representar uma inspiração viável e válida para o nosso tempo. O melhor dessa inspiração, porém, parece até que já orientava o cuidado conosco - de nossas mães, quando, no esforço por transformar a pedra bruta em estátua, repetiam a todo momento: *Toma estilo, menino!*, e juízo também, é claro!

Voltando à idéia do cultivo da virtude como cultivo de si, na filosofia helenística, não poderíamos deixar de nos referir aos “exercícios” como meio para esse cultivo. “*Aprende a alegria*”, diz Sêneca. “*Quero que nunca deixes escapar a alegria, que jamais cessará depois que encontrares de onde ela pode ser tomada*” - promete o filósofo. Mas quando foi que a filosofia se empenhou em tais promessas e falou uma linguagem tão doce? Para nós, a memória desse discurso sedutor se perdeu numa longa noite de aridez teórica. No entanto, a filosofia num certo tempo - justamente aquela de que estamos tratando - não só se colocou preocupações como essas, como de fato se empenhou em elaborar as orientações práticas - os “exercícios” - com vistas à conquista de bens tão desejados como a alegria e a tranquilidade. “*Não existe outro órgão do viver senão a alma*”, explica Apuleio, mas os homens, que querem uma vida melhor, exercitam os pés para correr, os braços para lutar, “*mas não exercitam a alma*”.

O prometido alcance desses exercícios pode até soar aos nossos ouvidos como um exagero de *marketing*, mesmo quando sabemos que sua prática era discreta e freqüentemente circunscrita por relações de amizade. Pois,

através de tais técnicas, dever-se-ia atingir praticamente o fim de todos os problemas e preocupações: “*Dormindo ou acordado, viverás como um deus entre os homens*”². Em vez de desvio ou abuso, porém, uma tal promessa antes coincidia com o interesse essencial da filosofia no período helenístico e romano. Com efeito, ela era exatamente a arte de viver, “*tendo por conteúdo a vida de cada pessoa*”³. Era não apenas uma instrução, mas o “*caminho*”⁴. A ser assim, o que devo buscar na filosofia não é corrigir meu conhecimento, mas “*me transformar*”. Por isso, ela é exercício - para os platônicos, os estóicos, os epicúreos, etc. Tanto quanto viver é - ou deve ser - um exercício e uma arte.

Indo um pouco mais longe, devo encontrar na filosofia a verdadeira saúde da alma e do corpo. Segundo Plutarco, “*a filosofia e a medicina lidam com um único e mesmo campo*”. A escola de filosofia, diz Epictetus, “*é um consultório médico*”, “*o dispensário da alma*”; aí não se vai simplesmente aprender alguma coisa. “*Nossa única preocupação é com nossa saúde*”, confirmam os epicúreos; “*consiste em conduzir a alma das atribulações da vida à alegria de existir*”⁵. A palavra “*terapia*” (*therapai*) - que pode referir-se também aos atos de culto - é aí freqüentemente usada. Nessa tradição, conclui Pierre Hadot, “*o ato filosófico não se situa apenas na ordem do conhecimento, mas do eu e do ser*”⁶.

A filosofia é então um “*exercício*” e não um ensinamento abstrato; ela implica num certo estilo, numa atitude concreta, num “*exercer a vida*”. Deve acarretar, sobretudo, uma libertação das ansiedades e dependências que nos levam à frustração e ao desespero; é o que entendem os estóicos. Visa pôr um fim aos temores sem sentido, que nos privam do verdadeiro prazer, “*o prazer de ser*”. Um estado que se atinge através do cultivo da gratidão com relação à vida e que permite “*rivalizar em felicidade com o próprio Zeus*”. É a opinião dos epicúreos. Ela é uma conversão, uma reviravolta nos valores, uma particular lucidez. E em qualquer das escolas ou correntes filosóficas desse período são determinados exercícios ou técnicas que devem operar essa transformação e garantir esses objetivos, bem como alterar nossa visão do mundo e, ligado a isso, o nosso próprio ser. Sem os exercícios isso não é possível. “*Não se pode fazer nada sem os exercícios... mas eles nos permitem tudo vencer*”⁷.

Quais são, então, resumidamente, alguns desses exercícios filosóficos, que constituem aquilo que os gregos chamavam de *askesis*? As listas de tais exercícios que nos deixou Filo de Alexandria, por exemplo, incluem a *prosoché*, que era um certo e constante estar atento ao próprio agir e pensar; a meditação (*meleté*) e a fixação de determinados pensamentos ou apoteg-

mas; a leitura dos famosos *tetrapharmakon*, que deve propiciar ou prevenir um certo comportamento; o estudo assistido e a audição de determinados textos; a “filtragem” dos pensamentos (*diakrisis*), o domínio da linguagem interior, a contemplação, as recordações, as experimentações... Tratava-se de um trabalho sobre si mesmo, sobre os próprios pensamentos, sentimentos e desejos - com a orientação de outrem, do filósofo. Um trabalho que alcançava o procedimento no comer, no beber, no relacionar-se, no amar etc.

A origem de alguns desses exercícios remonta a raízes hoje altamente estimadas fora dos meios acadêmicos: através dos pitagóricos, as tradições mágico-religiosas e xamânicas. Quanto aos seus desenvolvimentos, sua semelhança com os “exercícios espirituais” do cristianismo, particularmente os de Santo Inácio, não é gratuita. Estes de fato encontram sua fonte na *askesis* dos filósofos, principalmente através de autores cristãos como Justino, Clemente e Orígenes⁸. Mas seu espírito é aí profundamente modificado. O estilo dos exercícios filosóficos também varia bastante entre diferentes escolas nesse período. Em geral, porém, não precisam ser penosos nem complicados, pois visam exatamente a evitar atribulações e frustrações, e promover um autêntico estado de graça - o que os romanos chamavam de “*gaudium*” ou “*laetitia*”. Na verdade, podem envolver a conversa, a correspondência, a amizade, o convívio prazeroso, um atmosfera agradável, e, ao contrário do que se pode imaginar, muitas vezes recomendam alguma participação na vida da comunidade e a solidariedade com o gênero humano - mesmo que possam significar não viver exatamente “como os mais numerosos”.

Não se pense que não estamos falando aqui de verdadeira filosofia ocidental e de filósofos realmente “canônicos”, mas de um pensamento privado da chamada dimensão teórica. Nada disso. Os epicúreos, por exemplo, desenvolveram um elaborado estudo da física - que é assunto da tese de doutorado de Karl Marx. A contribuição dos estóicos ao desenvolvimento da lógica é quase tão importante quanto a de Aristóteles. Entre os estóicos, contudo, a lógica deveria contribuir para o discernimento na própria vida, ajudando a analisar cada situação em seus elementos. Por sua vez, a física epicúrea aguçava a imaginação do infinito, provocando uma mudança total na maneira de ver o universo: à sua leitura, “*as muralhas do mundo se abrem, e um prazer divino se apossa de mim*”⁹.

De fato, como admite Michel Foucault, havia uma identidade entre espiritualidade e filosofia durante toda a Antigüidade Clássica. O próprio diálogo socrático-platônico pode ser entendido como um exercício - tendo todo exercício espiritual, diz Hadot, um caráter dialógico. Sócrates, Platão e Aristóteles, os nomes mais clássicos da história da filosofia, também refleti-

ram empenhadamente sobre o cuidado com a alma, com os desejos e prazeres, tendo em vista nossa constituição como sujeitos éticos. Como o corpo, a alma não pode cumprir adequadamente suas funções se não se exercita, já advertia Sócrates.

Nós é que perdemos de vista como ler os filósofos, depois que a filosofia, a partir da Idade Média, privada dessa sua dimensão prática, distanciada do cuidado da alma e do corpo, foi reduzida a uma simples fornecedora de material conceitual abstrato. Sob esse aspecto, mesmo emancipada da autoridade da teologia, boa parte da filosofia atual, seja ela moderna ou pós-moderna, continuará praticamente medieval e escolástica...

NOTAS

¹ Michel Foucault foi quem mais contribuiu, com sua *História da Sexualidade*, para levantar a discussão em torno da ética do cuidado de si. Mas, antes dele, os trabalhos de Pierre Hadot, Paul Rabow e Christopher Lasch, entre outros, já haviam trazido uma importante contribuição ao assunto.

² Sêneca (Lucius Seneca), homem político, escritor e filósofo romano do século I da nossa era, nascido na Espanha e representante do estoicismo.

³ Epiteto (Epiktêtos), filósofo estóico do século II d.C., de origem grega, viveu, ensinou e foi escravo em Roma.

⁴ Plotino (século III d.C.), filósofo grego, expoente maior do neo-platonismo, abriu sua escola filosófica em Roma em 244 d.C.

⁵ Epicuro (século IV a.C.), filósofo grego, fundador do epicurismo, abriu em Atenas a escola do Jardim (306 a.C.).

⁶ Pierre Hadot, *Exercices Spirituels et Philosophie Antique*, Paris, 1981.

⁷ Diógenes (século IV a.C.), filósofo grego da escola cínica, considerado por Epiteto como o modelo do sábio.

⁸ Paul Rabow, *Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike*, Munique, 1954.

⁹ Lucrécio (Titus Lucretius), século I a.C., poeta e discípulo romano de Epicuro.

DEPOIMENTOS

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CRIAÇÃO DA UNEB (1983-1987)¹

Edivaldo M. Boaventura

Professor da Universidade Federal da Bahia

Diretor Geral do Jornal *A Tarde*

Gostaria de começar esta palestra com uma pergunta: que significa a frase latina *Hominem augere*, no brasão de armas da Universidade do Estado da Bahia? Qual a tradução? Que sentido tem para todos a festa do seu décimo aniversário? Quem a sugeriu como lema? A exposição não possui outro intento senão desvendar a riqueza de significados que encerra o brocardo latino *Hominem augere*.

Agradeço ao Magnífico Reitor o convite para participar da abertura das comemorações deste decenário. A solicitação foi para que falasse sobre a história da UNEB. Confesso que não posso tratar com objetividade científica uma organização que criei. Estou profundamente confundido com os seus objetivos. O seu passado é parte da minha vida de administrador educacional. A UNEB, e também a Universidade Estadual de Feira de Santana, estão ligadas à minha experiência política de Secretário da Educação, de Luiz Viana Filho, nome que invoco com emoção, e de João Durval Carneiro. Em lugar de um relato imparcial, agrego um depoimento sobre as condições que me levaram a criá-la como uma universidade multicampi.

O testemunho abrange, principalmente, os anos iniciais de sua criação e de sua subsequente implantação, períodos em que fui o seu reitor, por força de lei. Implantação marcada pela luta em busca da autorização de funcionamento. Etapa dura e decisiva, árdua e muito difícil. Mas a instituição não parou de funcionar e de se expandir enquanto aguardava a oficialização.

¹ Palestra proferida por ocasião da comemoração do 10º aniversário da UNEB, Campus de Naranhã, 1º de junho de 1993.

O ato de criação foi perfeito e acabado, e emanou dos poderes que tem um Estado-membro para organizar a sua educação.

De logo, posso adiantar que a obtenção da autorização foi o maior conflito desses dez anos. Dialeticamente, a autorização foi muito importante porque impediu que se destruísse a UNEB.

O decênio de uma universidade multipolar, implantada e autorizada, em plena expansão, lança luzes e graças pentecostais para novas etapas avaliativas e progressivas. Mais do que o necessário reconhecimento, a avaliação permanente e a auto-avaliação do seu desempenho acadêmico garantem o futuro da instituição, sob a proteção de Santo Antônio, padroeiro desta corporação de ensino superior.

A seqüência temporal desta palestra será em duas partes. Primeiramente, as contribuições para a criação e, em seguida, alguns problemas da sua implantação. O padrão *time sequence* adotado exige certas categorizações referenciais que contextualizam comportamentos, participações e lideranças de atores e agentes provocadores de consensos, conflitos e emergências, no desempenho da organização decenária.

1 - AS CONTRIBUIÇÕES PARA A CRIAÇÃO DA UNEB

Em 15 de março de 1983, voltei a dirigir a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia. Encontrei um organismo bem maior e bem mais diversificado, bastante diferente daquele que havia deixado em 15 de março de 1971. Mais complexa era a administração direta e inúmeras eram as entidades da administração indireta vinculadas à pasta.

Por outro lado trazia, na minha bagagem, mais experiências e mais conhecimentos, como professor e como um dos dirigentes da pós-graduação da UFBA. Os anos de aprendizagem no Instituto Internacional de Planificação da Educação, o IIPE, vinculado à UNESCO, e na The Pennsylvania State University, a minha querida Penn State, me capacitaram melhor para as novas funções.

Na Secretaria, tomei conhecimento dos estudos de uma reorganização. No que se refere à educação superior estadual, o segmento crescera bastante. Em 1983, a administração contava com a Universidade Estadual de Feira de Santana, já autorizada, com a Universidade do Sudoeste e a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), composta do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) e das Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoi-

nhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus e Filosofia, Ciências e Letras de Caetité. Essa situação resultou da Lei Delegada Estadual número 12, de 30 de dezembro de 1980, conforme decisão do Governador Antônio Carlos Magalhães e do seu secretário Eraldo Tinôco.

A localização dessas faculdades em centros urbanos do interior se me apresentava sumamente significativa para que se criasse uma universidade com pluralidade de *campi*. A Superintendência, virtual federação de faculdades, era uma primeira aproximação. Seguiu o caminho tradicional brasileiro para se instituir universidade, pela reunião de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior. A SESEB agregou uma constelação de recursos docentes e técnicos, com aproveitamento das instalações do CETEBA. Ainda com referência à SESEB, no Conselho de Educação, assisti à defesa dos processos pela superintendente, professora Clélia Silveira Andrade.

Quer dizer que existia uma rede de faculdades distribuídas, regionalmente, com sede na capital, em Naranhina, com espaço e com mais instalações que poderiam ser incorporadas à futura universidade.

Acresce-se a isso que tinha bem presente em mente a maneira como se comportava a educação superior estadual em face do espaço, das exigências de formação de quadros, especialmente para o ensino. Além de tudo, o que mais me motivava era voltar o ensino superior para o interior, no atendimento à demanda de educação universitária nos principais centros urbanos da Bahia.

Muito tinha aprendido com a implantação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Como Secretário, ajudei a fundá-la. Como conselheiro e presidente do Conselho, participei do seu exigentíssimo processo de autorização. Enfim, como membro do seu Conselho Diretor, sucessivamente, reconduzido, acompanhei passo a passo o seu crescimento. Sabia, como sei até hoje que, academicamente, não é fácil, mas é necessário dotar os centros regionais da Bahia de educação superior.

Há uma constatação inusitada que envolve a UNEB que desejaria explicitar, neste momento. A Bahia, em menos de vinte anos, criou e organizou um senhor sistema de educação universitária. Partiu, em 1968, de apenas três Faculdades de Formação de Professores, para possuir quatro universidades, no final de 1991, com a estadualização da Universidade de Santa Cruz, no terceiro governo de Antônio Carlos Magalhães.

Com essa contextualização, vou à idéia de uma universidade multi-campi, enumerando as principais contribuições para a criação da UNEB.

A idéia de uma universidade multicampi

Confirmado como Secretário da Educação e Cultura, delineei as diretrizes para o planejamento educacional, objetivadas depois no *Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia 1984-1987*, quando convidado pelo professor Soane Nazaré Andrade, para proferir a aula inaugural dos cursos da então Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI). A oportunidade foi excelente para apresentar a proposta de educação superior, reforçando este segmento recente, hoje com 25 anos.

Assim, em 1º de março de 1983, enunciei pela primeira vez a concepção de uma universidade multicampi para a Bahia, publicada, em *Sitientibus*, Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana. Em síntese, há três fatores a considerar:

- 1 - um sistema estadual de educação, para ser completo, há de possuir todos os níveis e tipos de ensino, indo da pré-escola às instâncias superiores da pós-graduação;
- 2 - uma educação superior estadual há de se organizar, regionalmente, confirmando a identidade cultural, em unicampus ou multicampi;
- 3 - uma faculdade ou universidade, por fim, pelas exigências próprias à condição mesma da educação superior, concentra laboratórios, bibliotecas e equipamentos outros, que mudam e enriquecem a vida cultural de uma comunidade urbana do interior.

Para o conhecimento das estruturas acadêmicas, muito serviu a participação nos projetos de reforma da Universidade Federal da Bahia, no reitorado de Miguel Calmon, e como assessor-chefe de planejamento, na gestão Roberto Santos, especialmente a departamentalização, por mim coordenada.

Acrescentaria o conhecimento da organização multicampi da Universidade da Califórnia e da Universidade do Estado de New York, isto é, *State University of New York*, que conhecera, em Albany. Mas foi decisiva a observação do funcionamento de Penn State, como uma universidade multicampi, que cobre todo o território da Commonwealth, que conhecia de perto, com o campus principal, em University Park, cabeça dos diversos *campi*.

Aprofundei muitas dessas idéias com Eugene C. Lee e Frank M. Bowen, em *The Multicampus University*. Para estes autores, a continuidade do sistema educacional com base regional levará ao estabelecimento de um sistema de educação superior cobrindo todo o Estado-membro com diversidade de *campi* autônomos. É preciso que faculdade e universidade se integrem em um conjunto articulado, sem perder autonomia e decisão.

Aos poucos, me convenci que a forma multicampi é a que melhor se coaduna com as circunstâncias estaduais, permitindo a economia de meios. Sem o modelo multicampi, tem-se uma duplicação de serviços com várias reitorias ou a não aconselhável faculdade isolada.

A concepção de uma universidade multipolar começava a tomar corpo em face do exemplo das universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), todas três com pluralidade de campi, como demonstrou Irany Novah Moraes.

Por aquela época, abril de 1983, reuniu-se, em Salvador, o III Congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), presidido por Gilles Boulet, reitor da Universidade de Québec, e secretariado por François Loriot. Para esse conclave, apresentei uma comunicação acerca da educação superior e cooperação interamericana, onde insisti na interiorização, racional e organizada, da universidade.

De todo esse conjunto de fatores, pude destacar duas ou três contribuições que considero capitais para o projeto da UNEB. São agentes principais dessa fase do projeto o professor Alírio Fernando Barbosa de Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o reitor Armando Otávio Ramos, da UNESP, e o citado reitor Gilles Boulet, da Universidade de Québec.

A contribuição paulista

Encerrado o congresso da OUI, cometi a Alírio de Souza a incumbência de escrever um primeiro esboço sobre a Universidade do Estado da Bahia. Com o doutorado em Educação Superior, a assessoria de Alírio foi de fundamental importância. Conhecedor das estruturas universitárias modernas, em particular, do funcionamento de Penn State como multicampi, muito me facilitou o trabalho do colega da UFBA. Era importante conhecer de perto a experiência da UNESP, de uma universidade multicampi, brasileira e paulista, interna e estadual.

Trouxe a Salvador o professor Armando Otávio Ramos, na época, reitor da UNESP, um dos seus fundadores, ex-vice-reitor, que se entusiasmou pela idéia e mostrou seus êxitos e vicissitudes. O reitor paulista forneceu amplo material sobre a universidade que dirigia, desde a lei de criação até normas e pareceres internos, colocando-se inteiramente às ordens para ajudar.

Com Armando Otávio Ramos, discuti o primeiro esboço do anteprojeto. A boa vontade desse reitor excedeu em muito as nossas expectativas.

Tudo fez e colaborou por espírito universitário, sem nada cobrar. Considerei altamente significativa a sua experiência na política acadêmica. Tendo concebido o projeto de uma universidade estadual, Armando Otávio, familiar no trato com o poder da academia, me aconselhou a afastar as duas universidades estaduais já constituídas, a de Feira de Santana e do Sudoeste. Até então, imaginava uma grande universidade estadual, com vários campi, sem cogitar das limitações jurídicas nas vinculações de entidades. Em face da experiência paulista, ocupei-me tão somente do conglomerado das unidades integradas pela SESEB.

Mantidas as devidas proporções, Armando Otávio Ramos, como eminente professor da USP, repetia, sem saber, o gesto de outro ilustre professor paulista, Ernesto de Souza Campos, que muito ajudou Edgard Santos na criação da UFBA. Deve-se a Souza Campos a criação da UFBA. Como Ministro da Educação e Saúde, referendou o decreto que instituiu a nossa *alma mater*.

Transcrevo parte do depoimento do professor Alírio de Souza, intitulado *A empreitada da UNEB*:

Encerrada a Conferência (III Conferência da Organização Universitária Interamericana - OUI), recebi do Secretário de Educação e Cultura a incumbência de escrever uma primeira idéia sobre a Universidade do Estado da Bahia.

Sabedora da decisão do Secretário de criar uma grande Universidade estadual, a Université du Québec colocou-se inteiramente à disposição do projeto, através da cooperação interuniversitária. Desse apoio resultou a preparação de recursos humanos e tornou a nova universidade sede de uma conferência anual sobre universidades multicampi e seus problemas.

No caminho houve flores e espinhos.

A década de 80 foi uma época muito difícil para a universidade brasileira, inaugurando inclusive a escolha de reitores pela via malfadada da eleição direta. Os partidos políticos apodrecidos pela ditadura não ofereciam a real possibilidade de participação. Dentre os setores atingidos, a universidade brasileira foi um daqueles que até hoje paga o preço dessa politização estéril e histórica.

Nesse contexto criou-se a UNEB, envolvendo unidades de ensino superior do conglomerado SESEB (Ceteba e outras unidades no interior do Estado), a qual trazia no seu bojo uma nova Faculdade de Educação.

Da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, recebeu o projeto da nova universidade a colaboração pessoal de seu Reitor, Dr. Armando Otávio Ramos, que veio a Salvador exclusivamente para esse objetivo.

A Université du Québec colocou à disposição do Governo do Estado da Bahia nada menos que um dos seus maiores planejadores, seu vice-presidente para assuntos internacionais, Prof. Pierre Casalis.

Criada a UNEB - Universidade do Estado da Bahia, cuja sigla teve a felicidade de conceber, inciou-se um profícuo, duradouro e nem sempre calmo período de relacionamento com a Université du Québec.

Criamos um Centro de Excelência para Estudos Universitários, com ato assinado pelo Reitor Pro tempore e também Secretário de Educação, e publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia.

Instalamos um Seminário anual sobre universidade multicampi, hoje cancelado pela xenofobia.

Professores foram cumprir programas de pós-graduação na Université du Québec e, vitória maior, a Université du Québec se propôs a preparar 20 (vinte) professores da UNEB, a nível de Mestrado, aqui mesmo, em Salvador.

Como aspectos negativos lembraríamos que certa vez o gabinete do Secretário foi invadido por alunos, preocupados com a entrega da UNEB aos canadenses. Não sei se entenderam a ironia na resposta do Secretário: “Para que o Canadá quer a UNEB?”

Fui bastante duro com determinados setores de dentro e fora da UNEB quando, apenas para que prevalecessem pontos de vista políticos, quiseram derrubar o projeto de cooperação com a Université du Québec, em especial a turma do Mestrado.

Dez anos depois observa-se alguma mudança. A xenofobia, se não desapareceu, dorme profundamente. O mundo mudou bastante, também. Existe, hoje, um Centro de Estudos Canadenses inaugurado com “pompa e circunstância” e já se delineia um contorno de Universidade. É possível que a primeira década tenha sido a mais difícil. Resta a esperança, pois o futuro é o que importa.

Salvador, 30 de maio de 1993.

Com a ajuda do professor Alírio de Souza e do reitor Armando, a proposta da Universidade do Estado da Bahia começava a crescer. A sigla "UNEB" foi uma sugestão de Alírio. Houve, aliás, duas sugestões: UNEB e UEB. Esta consagrava a entidade máxima dos estudantes baianos, a inesquecível União dos Estudantes da Bahia. UNEB era mais aconselhável, universitariamente, e se aproximava mais do seu modelo paulista, a UNESP.

A contribuição canadense

À contribuição paulista somou-se a canadense.

Desde o início, a UNEB contou com a cooperação do Canadá. Pode-se dizer que tudo começou com aquele congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), de 1983, onde a predominância dos reitores canadenses foi bem evidente. O reitor Boulet, com a experiência de dirigente de uma universidade multicampi, do porte da de Québec, apoiou a minha idéia, que cada vez mais tomava forma e conteúdo. A Universidade de Québec colocou à minha disposição seu vice-reitor para assuntos internacionais, professor Pierre Casalis. A sua visita foi altamente produtiva, principalmente, pela acuidade espacial e econômica.

Iniciou-se um profícuo e duradouro, e nem sempre calmo, período de relacionamento entre UNEB e Québec. Criei um centro de excelência para estudos universitários, mediante convênio triangular UNEB-Québec-OUI, acordo que permitiu a participação em congressos e cursos e a criação do Instituto Interamericano de Gestão e Liderança Universitária (IGLU). Instalei um seminário anual sobre universidade multicampi. Professores foram cumprir programas de pós-graduação na Universidade de Québec e, vitória maior, a Universidade de Québec se propôs e executou um Mestrado em Educação na UNEB, com a vinda de professores para ministrar aulas e realizar pesquisas, sob a direção do professor Marcel Lavallée, que com imensa alegria vejo nesta festa.

Para concluir a colaboração canadense no projeto da UNEB, direi apenas que uma universidade só é digna de ser assim chamada se estiver aberta para o mundo. A participação do Canadá, nos começos desta Universidade, empresta-lhe uma dimensão internacional. Se a USP pôde contar com os professores franceses, quando foi fundada por Armando Sales de Oliveira, do mesmo modo a Universidade do Distrito Federal, a UDF de Anísio Teixeira, a Bahia contou com os professores canadenses. Presença que continua sendo estimulada com o Centro de Estudos Canadenses, dinamicamente di-

rigido pela professora Denise Gurgel Lavallée, um dos grandes valores intelectuais desta Casa.

O ato de criação

Todas essas contribuições canalizaram para o projeto de lei, que tinha de estar pronto até o final de maio. Era preciso aproveitar a chance das leis delegadas.

Todavia, o Secretário da Educação não tinha somente a UNEB para organizar. A entidade que demandava mais reforma era a própria Secretaria de Educação. Decidi, então, elaborar seis leis delegadas para tentar alcançar o universo, largo e rico de recursos humanos, que é o setor da Educação e da Cultura do Estado.

Com a colaboração do ex-secretário Raymundo Matta, reorganizei os Conselhos Estaduais de Educação e de Cultura. Defini a proteção dos arquivos, públicos e privados, por sugestão da eminente historiadora Ana Amélia Vieira Nascimento. Transformei o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) em fundação, com a flexibilidade necessária para operar a televisão educativa, que inaugurei em final de 1985. Enfim, reestruturei a Secretaria de Educação e Cultura, dando-lhe uma feição mais moderna.

Nesse conjunto, destacou-se a lei que criou a UNEB. A Bahia ratificou o sistema multicampi, na sua gloriosa tradição pedagógica, que vem de Abílio César Borges, o barão de Macaúbas, até os nossos dias.

Com a UNEB, se atendeu pela lei que a instituiu:

de forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento dos recursos humanos, a pesquisa e extensão, bem como estimulando a implantação de cursos e campi universitários nas regiões do Estado, observadas as suas peculiaridades, bem como a legislação federal pertinente.

Sim, foi instituída, "para o aperfeiçoamento do homem"; isto é, *Hominem augere*. Eis o sentido do seu lema.

Ao conjunto reunido pela extinta SESEB, acrescentei a Faculdade de Educação do Estado da Bahia, em Salvador. Não poderia conceber uma universidade sem a sua unidade pedagógica. Era a lição da extinta Universidade do Distrito Federal, invenção notável do mestre Anísio Teixeira, da Universidade de Brasília e da reforma universitária. Coloquei, de propósito, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, pois conhecia as diversas tentativas, desde 1970, bem assim o sacrifício pessoal do arquiteto e meu

colega de tempo de estudante, José Raimundo, que lutou a vida inteira para que a sua terra tivesse um centro universitário.

Em suma, com o apoio do governador João Durval Carneiro e a anuência da augusta Assembléia Legislativa da Bahia, dei uma nova estruturação aos serviços públicos da Educação e Cultura da Bahia, sobressaindo, altaneiramente, a UNEB. Para tanto, contei com a compreensão do secretário Waldeck Ornelas, do procurador geral do Estado, Paulo Spínola, do conselheiro Luiz Navarro de Britto, de David Mendes Pereira e dos companheiros de trabalho, especialmente de Rémy de Souza, que insistia na combinação UNEB com IRDEB. Sim, meu caro Rémy, "Cabe agora conjugar, no que couber, a UNEB com o IRDEB".

2 - PROBLEMAS NA IMPLANTAÇÃO DA UNEB

Prometi uma seqüência temporal em duas partes sucessivas. Uma primeira, sobre a criação, foi o que tentei dizer. Na outra parte, a segunda, tratarei de alguns problemas da implantação.

Com muita luta, consegui a autorização de funcionamento, em 1986, graças ao ministro Jorge Bornhausen, com parecer favorável do Conselho de Educação da Bahia, que sempre apoiou a UNEB, cuja expansão atingiu 16 centros urbanos do interior da Bahia. Cumpre, assim, a sua função multipolar. O Decreto N° 92.937, de 17 de julho de 1986, autorizou o funcionamento da UNEB, de acordo com o parecer administrativo da Secretaria da Educação Superior.

Decreto n° 92.937, de 17 de julho de 1986.

Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-lei n° 842, de 09 de setembro de 1969, e tendo em vista o que consta do Processo n° 23000.013359/86-96, do Ministério da Educação.

DECRETA

Art. 1° - Fica autorizado o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia, mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e em sistema multi Campi de funcionamento, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura da Bahia, como instituição educacional de 3° grau, com sede na cidade do Salvador, Estado da Bahia.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 17 de julho de 1986; 165º da Independência e 98º da República.

JOSÉ SARNEY

Jorge Bornhausen

A Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/SUPES/CODESU, Processo Nº 23000.012259/86-96) examinou e resumiu o projeto da UNEB, no gabinete do Ministro. Alguns excertos:

O presente Processo, referente ao pedido de autorização, pelo Governo Federal, da Universidade do Estado da Bahia, veio ter à SESU, originário do Gabinete do Exmo. Senhor Ministro, para “sua manifestação a respeito” do assunto, considerando o Parecer favorável CEE/Ba nº 375/86, aprovado em 2/6/86, pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação da Bahia, conforme se verifica na petição inicial.

A entidade mantenedora da referida Universidade, ou seja, Autarquia Universidade do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada nº 66/83 e pelo Decreto nº 31.299/83, ambos do Governador do Estado da Bahia, como instituição de personalidade jurídica de direito público, conseqüentemente, vinculada ao sistema estadual.

Trata-se de uma Universidade multicampi, à semelhança da Universidade Federal da Paraíba, que, uma vez autorizada, vai de encontro às aspirações dos habitantes de inúmeras cidades interioranas, evitando, assim, o êxodo rural para as periferias urbanas.

O mencionado Parecer CEE/Ba nº 375/86, favorável à autorização da Universidade, está bem estruturado e abordou todos os tópicos indispensáveis ao funcionamento da Universidade, tais como:

1 - a instituição e a sua condição jurídica (folhas 22 a 24);

2 - objetivos e metas definidoras do programa da Universidade do Estado da Bahia (folhas 24 e 25);

3 - capacidade patrimonial e financeira (folhas 25 e 26);

4 - área de influência da Universidade (folhas 26 e 31), compreendendo: a) indicação e natureza dos cursos; b) núcleo de Paulo Afonso; c) Faculdade de Educação do Estado da Bahia; d) Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; e) Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de Juazeiro; g) Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Caetitê; h) Faculdade de Formação de Professores de Jacobina; i) Faculdade de Formação de Professores de Antônio de Jesus; j) Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim; k) Centro de Ciências da Saúde e dos Alimentos; os cursos ministrados pelas instituições acima, que integrarão a futura Universidade do Estado da Bahia, encontram-se, em sua maioria, reconhecidos pelo Governo do Estado.

5 - qualificação do Corpo Docente, verifica-se um bom percentual de professores com pós-graduação stricto sensu (doutorado com 3 e mestrado com 81), bem como 24 professores com pós-graduação lato sensu e 123 apenas com o curso de graduação, sendo que há uma expectativa de crescimento da qualificação docente até 1990;

6 - bibliotecas (folhas 32 e 34);

7 - situação patrimonial e econômico-financeira (folhas 34 a 40);

8 - situações legais que fundamentam o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (folhas 40 a 41).

A Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC reportou-se à apreciação do Conselho de Educação da Bahia e ao projeto:

Acrescente-se que a Resolução CEE/Ba, nº 1.653/86, de folhas 45, aprovou o Regimento Geral da mencionada Universidade.

Conforme se verifica, da parte analisada, e tendo em vista o que consta do Parecer CLN/CFE nº 647/84, publicado in Documenta 285, página 125, respondendo sobre competência para criar Universidades envolvendo a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UBESC e Universidade de Itaúna-MG, vislumbra-se a viabilidade de o Exmo. Senhor Ministro vir a homologar o referido Parecer CEE/Ba nº 375/86 (cópia anexa), bem como referendar Decreto do Poder Executivo Federal sobre a autorização do pleito da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, conforme se verifica abaixo, in verbis:

“Resulta então que a autorização para o funcionamento de Universidade, no caso de entidade a ser vinculada ao sistema estadual, depende de parecer do Conselho de Educação competente, no caso o estadual, sendo, porém, formalizada, sempre, por decreto do Presidente da República, o chefe do Poder Executivo Federal”, sendo que o reconhecimento dependerá de parecer do Conselho Federal de Educação, concluindo, assim, o jurista e conselheiro Manoel

Gonçalves Ferreira Filho, Redator do citado Parecer CFE nº 647/84.

Por outro lado, verifica-se que o Parecer CEE/Ba nº 375/86, favorável à autorização da Universidade do Estado da Bahia, não faz menção à Resolução CFE nº 3/83, publicada in Documenta 268, página 188, com referência à Carta-Consulta. Contudo, observou a mencionada Resolução quanto ao conteúdo e, neste aspecto, respeita-se a sistemática da processualística do CEE/Ba.

A conclusão dos setores técnicos da SUSU/MEC foi favorável e permitiu a publicação do decreto de autorização:

Concluindo, esta Assessoria entende que o Processo está devidamente instruído e a Universidade do Estado da Bahia em condições de ser autorizada, considerando que os cursos que a integram encontram-se, em sua maioria, reconhecidos pelo Governo Federal nos termos da legislação em vigor e com respaldo no Parecer Normativo nº 647/84, publicado in Documenta 285, página 12 e 125, cópia anexa.

Diante do exposto, proponho a devolução do presente Processo ao Gabinete do Exmo. Senhor Ministro, consoante ao que foi solicitado às folhas 47, para as devidas providências que o caso requer.

Brasília, 30 de junho de 1986

Francisco Sales de Morais

De acordo. À consideração superior.

Paulo Elpídio de Menezes Neto

Secretário da Educação Superior

A relação habitantes e estudantes universitários

Ao começar a concluir este depoimento pessoal acerca da criação, pensei na contribuição da UNEB para a educação superior da Bahia. Preocupa-me a desproporção entre a população geral e os efetivos de estudantes universitários. A Bahia tem cerca de 12 milhões de habitantes e menos de 50 mil universitários, apenas. O contingente das quatro universidades estaduais está por volta dos 15 mil, equivalente ao da Universidade Federal; a Universidade Católica contribui com 12 mil; o restante fica a cargo dos estabelecimentos de ensino superior isolados. A desproporção demonstra que temos de empreender um extraordinário esforço de formação de recursos humanos.

Para o aperfeiçoamento do homem

A pergunta inicial sobre o significado do lema *Hominem augere*, "para o aperfeiçoamento do homem", sugerida por dom Timóteo Anastácio Amoroso, é a razão de ser da UNEB.

A universidade multicampi alarga-se não somente em São Paulo, mas também na Paraíba, Santa Catarina e Ceará, comprovando ser a concepção que melhor se ajusta à situação estadual.

A Constituição Federal de 1988 consagrou a organização multicampi, quando dispôs que *"as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional"*. Isso é o que a UNEB está fazendo. Cresce no espaço, atingindo centros urbanos importantes como Paulo Afonso, Barreras, Jacobina, Itaberaba, Serrinha. E cresce no tempo, quando assume a herança telúrica de Canudos e a negritude.

E, para terminar, repito a indagação de uma pesquisadora:

- O senhor assume a paternidade da UNEB?
- Sim, respondi. O que fiz está definitivamente incorporado.

E completei:

- Se não tivesse feito outra coisa em minha vida, já me daria por satisfeito ao conceber a UNEB. Que Santo Antônio proteja a UNEB.

Grato a todos pela atenção.

EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Euclides Neto *

A Educação é o reflexo do regime político de cada povo. Daí o seu conceito variar de uma ideologia para outra: fascismo, comunismo, capitalismo e a chamada democracia, à qual todos dizem pertencer.

Não mergulharei nessas profundidades dos mestres. Como leigo, prestando um singelo depoimento, ficarei nas águas rasas da realidade que tenho vivido, que também é política, na área da Reforma Agrária.

Foi aí onde sempre lutei por uma educação que preparasse o aluno para o trabalho - o mais rápido possível, admitindo que a prioridade é ter comida e abrigo, o que, sem o emprego, não é possível. Ensinar o saber pelo saber é como fazer arte pela arte, a velha torre-de-marfim, muito bela e formosa, mas injusta, porque só alcança os afortunados, enquanto a miséria domina a maioria ignara. Ainda estamos no estágio de priorizar as técnicas agrícolas e industriais, sem perder tempo. Plantar comida e apertar parafusos, antes de estudar línguas mortas e a crítica da razão pura.

O que come, mora e tem emprego - necessidades básicas do homem - não sabe o que é a falta de qualquer habilitação e, conseqüentemente, a impossibilidade de ter acesso à sobrevivência.

Isso não impede de reconhecer que a Universidade é o cérebro que pensa. Não se conhece Civilização sem ela. Dela depende o desempenho dos políticos que dirigem o Estado. A ela se deve recorrer nos momentos das grandes dificuldades sociais. Da doença vassoura-de-bruxa, que hoje dizima a economia cacaueteira, aos dramas financeiros por que passa o Brasil. A lógica é simples: nas universidades estão os mestres, que ensinaram os agrônomos e os dirigentes do Banco Central, os melhores laboratórios e as especializadas bibliotecas, fontes do saber.

Mas não defendo a Universidade da erudição pela erudição, ou como meio de fornecer diploma, como antigamente se vendia título de nobreza.

* Euclides Neto, advogado, ex-secretário da Reforma Agrária no Governo do Estado da Bahia, sendo Governador Dr. Waldir Pires.

Praticamos a educação mais objetiva possível nos assentamentos de Reforma Agrária, servindo para todo o interior, que alguns imaginam ser o que está fora da Capital, quando interior é o que fica depois das cidades menores. Nestas existem telefone, televisão, água encanada, luz elétrica, fax, até internet. Interior é o grotão, sem nenhum desses confortos. Muitos desconhecem as dificuldades de levar, em certos casos, até a água de beber e a semente. Têm na cabeça as Escolas Parque de Anísio Teixeira. Imaginam encontrar professores preparados, quando, sequer, existem os com o curso primário completo, o que ocorre mais ainda porque o êxodo rural atrai, como um imã, não somente trabalhadores analfabetos, como os que têm qualquer grau de instrução. O recurso é a professora leiga, que sabe muito pouco, mas ensina muito a quem nada sabe. Se hoje há falta de mestres para as Universidades, sobretudo devido aos míúdos salários, imagine-se alguém submeter-se a morar no interior de um município, numa casa de taipa, coberta de palha, carente de transporte certo, sem poder esperar a construção do prédio com cimento, tijolo e telha. Aproveita-se a palha, capim, sapé, ou a terrível lona plástica e cobre-se o barracão. Carteiras, mesa da professora também são luxo, quando se tem pressa para iniciar a alfabetização. Improvisa-se tudo e se inicia o aprendizado do beabá. O ideal todo mundo sabe, e também o desejamos: as escolas sonhadas por Darcy Ribeiro, implantadas no Rio de Janeiro e em algumas centros maiores.

Conseguindo professoras diplomadas, integradas com a comunidade, deveriam elas ausentar-se somente nas férias, ou por razões imperiosas, para não criar a impressão de que na roça se deve passar o menor tempo possível.

Conheci uma professora ideal, Iracy, para as áreas de Reforma Agrária. Era diplomada, sim, mas ao deixar a sala de aula pegava da enxada, enfiava o chapelão de palha e ia para o meio dos trabalhadores: plantar, colher, debulhar, cevar mandioca, ainda ensinando. Pois bem, depois soube que ela tinha sido reprovada em concurso da prefeitura, porque escrevera chuchu com *x*. Os seus alunos ficaram inconformados e os adultos, que estudavam à noite, revoltados. Felizmente a brava mestra continuou na Fazenda do Povo como uma simples lavradora. Fui obrigado a dizer aos examinadores: prefiro uma professora da roça que não sabe escrever chuchu, mas que saiba plantar e ensinar a plantar “xuxu”.

Seus alunos trabalhavam em hortaliças e determinavam o horário de freqüentar a aula, após cumprida a obrigação do trabalho. Todos eram mestres na arte de semear, colher, regar e vender. Faziam até pesquisa de mercado. Sabiam que para o São João deveriam plantar milho, e, quiabo, na Quaresma. Uma menina de 8 anos lavrava suas leiras, sabia as quadras da seme-

adura e vendia a colheita, sempre por melhor preço. Motivo: madrugava ao chegar à feira. Como também sempre foi a primeira da classe.

Os ilustrados podem condenar tudo isso, porque não conhecem a realidade. Cheguei a construir uma Escola Normal Agrícola para diplomar somente professoras destinadas à zona rural. Teriam que saber conduzir um parto, aplicar soro anti-oftálmico, prestar primeiros socorros médicos, ministrar convenientemente remédios caseiros e cultivar, perto da sala de aula, as plantas medicinais. Até informações de Direito Trabalhista deveriam transmitir aos meninos. Estimulariam a permanência na terra, valorizando-a, pregando as suas vantagens, convidando técnicos para ministrar palestras e, ela mesma, ensinar rudimentos de agronomia e veterinária, jamais fomentando o êxodo rural. Criamos um Ginásio Agrícola; este, sim, funcionou plenamente. Ensinava tudo em função do que a zona explorava: cacau, gado de leite, horticultura, suinocultura, avicultura, carpintaria etc. E não bastava o aluno aprender: era preciso aprender a fazer; e não bastava aprender a fazer: era preciso aprender a fazer, dando resultados econômicos e sociais.

Na Fazenda do Povo, certa vez, apareceu um grupo de professores da Universidade de Recife e me censurou porque vira o nome da escola escrito errado, no quadro-negro: como é que o senhor permite uma mulher ignorante ensinando? Não sabiam eles das dificuldades de encontrar quem fosse morar na roça. Ouviram, então: se os senhores conseguirem que Anísio Teixeira venha ministrar aulas, o contrataremos agora.

De escolas desse tipo foi que saíram também alguns que se diplomaram (uma pena! Deveriam ter continuado na terra!) na Escola Superior. Um não se perdeu de todo. Conquanto labute nas plantações o dia inteiro, à noite desperdiça o tempo ajudando a esposa, também advogada, a lavar arrazoados. Aos sábados, sem deixar o bom costume de menino, o Dr. Wilson está na feira, com suas verduras, debulhando feijão verde, entre o atendimento a um freguês e outro. Traja mescla de roceiro, camisa de roceiro, chapéu de palha. Sua voz de mercador é mais eloqüente do que se estivesse na tribuna do fórum, de beca e código à mão.

O fato de começar a aprender como professora leiga, no meio rural, não significa que depois não se possa chegar a Ministro do Exterior. Com uma vantagem: aprende-se a ciência do lavrador, ao lado da legislação internacional comparada. Pessoalmente, não me arrependo: comecei a cartilha desse modo, com uma professorinha leiga e linda, moreninha como a de Macedo. Sabia pouco, bem verdade, mas, se aprendi a ler, o que nem eu tenho certeza, foi com ela. E viajava eu mais de uma légua para chegar à aula, num espaço acanhadinho, espremido entre quatro paredes de uma sala de jantar,

aproveitando a mesinha onde a mestra fazia as suas refeições com os filhos e o marido, também lavrador. Aprendi, lá na infância, no precioso livrinho *O Bom Homem Ricardo*, o que sei de ética. Aristóteles só fez me lapidar, tirando a casca grossa, se, volto a afirmar, lapidado sou.

Evidente que, à medida que o tempo foi passando, construíram-se prédios escolares, não muito grandes para que os meninos não tivessem que viajar muito, já que moravam nas glebas distantes. Conseguimos algumas professoras diplomadas. Poucas, que exigiam o transporte diário, pela manhã ao assentamento, e o retorno à cidade. Raras aceitavam morar nas fazendas.

Por outro lado, a implantação de um assentamento já é uma eficiente escola informal. Nela se começa a usar semente melhorada, que produz mais. Vacinam-se os animais, diversificam-se as culturas, usam-se métodos mais modernos na exploração da terra, incluindo-se a aração, gradação, uso de adubos etc. Transferem-se aos vizinhos conhecimentos de como organizar associações e cooperativas. Esse tipo de extensão rural, ao vivo, mostrando logo os resultados positivos, funciona melhor que os órgãos que a fazem nos moldes tradicionais. É que o aprendizado, nesses casos, é mostrado ao vivo, e não através dos compêndios e lousas, ou sob forma de discurso. A melhor sala de aula e o mais eficiente laboratório são a própria roça - o ensinamento entra pelos olhos.

Tais escolas ensinam também o exercício da cidadania. O pior analfabeto é o que não sabe votar, deixando-se conduzir, trocando o voto pela cesta básica, coagido pelo estômago. Vê-se, pois, que uma área de Reforma Agrária é uma escola política, onde se aprende a reclamar direitos junto aos órgãos do governo: crédito, saúde, a própria educação, respeito pela condição de lavrador.

E exigir novas áreas para os companheiros.

O que vai contado aqui é mais uma provocação, como toda a busca do conhecimento humano. Acredito na Universidade de Educação pelo que dela sei. Sempre espero que ela estude um meio de levar ao campo eficiência no ensino. Tudo isso vale como um modesto depoimento, colhido numa realidade que não chega às cátedras.

Ensina-se e aprende-se como se pode, mas poucos têm a coragem de fazer o possível, até que as condições permitam realizar aquilo que deveria ter sido feito desde o início. A necessidade não espera que se tenha uma Universidade-modelo para iniciar o seu funcionamento. Nem um hospital. Muito menos uma escola da roça. Nem nada. Governar bem é priorizar o mais rápido possível as maiores carências, até atropelando-as.

A política da educação, pois, não pode desprezar métodos tão condenados pelos teóricos. Se fôssemos esperar, nada se teria realizado. Não fosse assim, muitos de nós, cá de fora, continuaríamos analfabetos, mais do que somos.

Quem não tem cachorro, caça com gato.

Ipiaú-BA, 23.10.98

ENTREVISTA

O PROFESSOR EDIVALDO BOAVENTURA: ¹ criação e autorização de funcionamento da UNEB

1. Como surgiu a idéia de uma universidade multicampi ?

Tão logo assumi a Secretaria da Educação e Cultura da Bahia, pensei em reestruturar a sua educação superior vinculada ao sistema estadual. Ora, para que um sistema educacional estadual possa ser completo, há de possuir todos os tipos de estabelecimentos, do pré-escolar à pós-graduação, acompanhando os níveis de ensino que estruturam a educação: primeiro grau, segundo grau e superior. Além disso, vai-se enriquecendo com todos os programas e processos organizados de educação e de formação que estão à margem do ensino formal, e que podemos chamar de “educação não escolar”: treinamento de operários e agricultores, alfabetização funcional, treinamento em serviço, extensão universitária, cursos de atualização profissional e programas especiais para a juventude.

A educação superior é, portanto, um segmento do sistema estadual. O seu desenvolvimento, o esforço estadual em estabelecer cursos e faculdades e mesmo em criar universidades, só farão retroalimentar os demais níveis do sistema educacional. Sistemáticamente, parte dos produtos do sistema educacional retorna ao mesmo, sob a forma de professores e especialistas para o ensino de primeiro e segundo graus. E, se pensarmos na melhoria dos contingentes de alunos no interior, ela só será vislumbrada ou alcançada com a oferta e produção de diplomados instaladas nos primeiros pólos de crescimentos regionais, como estabeleceu o Plano Trienal de Educação e Cultura do Secretário Luiz Navarro de Britto.

Nacionalmente, os sistemas educativos dos Estados mais desenvolvidos da Federação, máxime São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, mostram

¹ Entrevista de Edivaldo Boaventura, então Secretário de Educação e Cultura da Bahia (1983-1987) e primeiro reitor da UNEB, para o Documento Memória 1983-1993, Salvador, abril de 1993. Entrevistadora Lycia Margarida Dorea Guedes.

apenas aos Estados-membros menos desenvolvidos a imagem do seu próprio futuro, isto é, os três exemplos ilustram a participação estadual no primeiro e segundo graus, bem como a manutenção de faculdades e universidades. São sistemas educacionais completos pela articulação do *continuum* dos diversos níveis de ensino.

Além da continuidade do processo educacional, assegurada pelo desenvolvimento do sistema estadual em todos os níveis, de forma a completá-lo, o segundo elemento desta proposta de reorganização da educação superior é de ordem espacial.

De plano, é notória a dificuldade em se fazer o *aménagement* da educação, no Brasil. Mesmo os centros urbanos e metropolitanos ainda não conheceram uma eficiente organização racional do espaço educacional. Salvador é uma ilustração: já passou de 1 milhão e meio de habitantes, e concentra, no centro, comunidades de educação de segundo grau com mais de 10.000 alunos. São, demograficamente, “colégios-municípios” o Central e o Severino Vieira, respectivamente, com população discente superior a dez mil alunos. O sistema viário, a tradição do estabelecimento e a proximidade do lugar de trabalho, tudo concorre para a concentração estudantil no centro urbano, sem nenhuma vinculação com a casa, com a família, com a comunidade. São colégios sem comunidade, apenas com clientela, como shopping centers.

O Conselho Federal de Educação tentou organizar, regionalmente, a educação superior, com o “distrito geo-educacional para aglutinação, em universidades ou federações de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior existentes no País” (Lei 5.540/68, Art. 10). A Bahia, com todos os municípios do Estado, constitui um único distrito geo-educacional (Breviário de Legislação Federal da Educação e Cultura, 1978, parecer nº 701/74, do Conselho Federal de Educação, p. 278). Aliás, as federações de escolas também obedecem às normas das delimitações do distrito geo-educacional (Conselho Estadual de Educação da Bahia).

Em face da divisão do território para fins da administração, é preciso levar em consideração a vocação regional, como o enquadramento do semi-árido polarizado em Juazeiro, onde existe uma Faculdade de Agronomia do Estado.

A continuidade do sistema educacional com base regional levará ao estabelecimento de um sistema de educação superior cobrindo todo o Estado, com a diversidade de *campi* autônomos. É preciso que faculdades e universidades se integrem em um conjunto articulado sem perder autonomia e de-

cisão. Parece que o melhor esquema é o da universidade estadual, cobrindo todo o território e compondo-se de vários centros, com direção e colegiados próprios.

O importante é a autonomia, capaz de fazer crescer a organização. No particular, a experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana ilustra bem o que se pretende.

A Faculdade deverá, como unidade decisória, por ela mesma, pelos procedimentos acadêmicos que a farão crescer, como núcleo de educação superior, passar a ser um centro universitário e, finalmente, com consistência e maturidade, a universidade. Mas todo esse processo demanda tempo e recursos.

Pelos recursos que concentra, pelos sentimentos, atividades e interações que vai criando, a Faculdade, no interior, se transforma em um fator de progresso. Para ministrar o segmento mais avançado do processo educacional, exigem-se da Faculdade condições e requisitos que normalmente não existiriam numa comunidade municipal. A existência de laboratórios de ciências e de bibliotecas atesta a presença de equipamentos que mudam a vida cultural de uma cidade.

A maior organicidade que venha a tomar a rede de educação superior do Estado, com universidades estaduais compostas de centros, núcleos, faculdades e *campi* avançados, não dispensa, todavia, a coordenação com as demais entidades de educação superior do Estado, conforme as diretrizes do distrito geo-educacional. Por exemplo, o que cabe à Universidade Federal da Bahia, no contexto estadual, será obrigatoriamente diferente das funções sociais de uma Universidade como a de Santa Cruz. A UFBA, pelo tempo e pela diversidade dos seus cursos, deverá ser o centro de pós-graduação por excelência. Por outro lado, caberá às Faculdades Estaduais um papel significativo na formação de recursos humanos para o sistema educacional. Havendo, entre as organizações, uma certa divisão social do trabalho, em termos de colaboração interinstitucional, efetiva-se a vocação regional e aprofunda-se a qualidade da formação profissional, instrumento para a tão necessária colaboração entre as instituições de Educação Superior da Bahia, a exemplo do que existe no Rio Grande do Sul.

Enfim, o desenvolvimento do segmento educação superior do sistema estadual, com base regional, levará à reorganização de ampla rede de instituições lideradas por universidades estaduais integradas com centros, núcleos e unidades acadêmicas, oferecendo educação geral pelas habilidades avançadas em aprendizagens, formação profissional, serviço à comuni-

dade, educação continuada, treinamento, especialização, bem assim, cursos tecnológico, comercial ou agrícola, carreiras longas e, como não poderia deixar de se cogitar, variadas formas de valorização da cultura local e regional, complementadas pela intervenção das manifestações culturais eruditas.

2. Como era a Bahia, em termos de ensino superior, no início da década de oitenta?

Para a Coordenação de Informática da Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Cultura, em 1980, existiam na Bahia 20 (vinte) entidades de educação superior, sendo 3 (três) universidades, Federal da Bahia, Católica do Salvador e Estadual de Feira de Santana; 1 (uma) federação de escolas, a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna; e 16 (dezesseis) estabelecimentos isolados de ensino superior, a saber: CETEBA (Centro de Educação Técnica da Bahia), CENTEC (Centro de Educação Tecnológica da Bahia), Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Escola Bahiana de Processamento de Dados, Escola de Administração de Empresas da Bahia, Escola de Administração de Vitória da Conquista, Escola de Engenharia Eletro-Mecânica da Bahia com o Curso Superior de Agrimensura, Escola Superior de Estatística, Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia, FAMESF (Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco), Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu, Faculdade de Educação da Bahia, Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina, Jequié e Conquista. Não incluindo os cursos do CETEBA e do CENTEC, as vinte entidades forneciam 93 cursos de graduação, concentrando 67 na capital e 26 no interior.

Por dependência administrativa, a União mantinha todos os seus cursos de graduação na Capital, exceção feita à Escola de Agronomia, em Cruz das Almas. Inversamente, a administração estadual administrava todos os seus cursos nos centros urbanos do interior, excetuando o CETEBA, em Salvador. Aí também se concentravam todos os estabelecimentos isolados de ensino superior. Com exceção da FESPI (Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna), não havia nem faculdade nem curso de graduação funcionando no interior.

Depois, a administração estadual agrupou entidades e cursos superiores de graduação em três grandes conjuntos: (1) a Universidade Estadual de Feira de Santana, autorizada a funcionar pelo Conselho Federal de Educação; (2) Universidade do Sudoeste, integrada pela Faculdade de Formação de Professores e Escola de Administração de Vitória da Conquista, bem assim,

pela Faculdade de Formação de Professores de Jequié; e (3) Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia, composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia e pelo restante das faculdades do interior, em número de seis. Tudo conforme a Lei Delegada Estadual N. 12, de 30 de dezembro de 1980.

Ainda no tempo do Império, a Bahia possuía, além da Faculdade de Medicina, o imperial Instituto de Agronomia da Bahia que, depois de sucessivas mudanças, passou a Escola de Agronomia de Cruz das Almas. Depois de fundada a Universidade da Bahia, em 1946, o Estado continuou mantendo a Escola de Cruz das Almas e criou a de Medicina Veterinária, pela Lei Estadual Nº 423, de 20 de outubro de 1951. Em 1967, pelo Decreto-Lei 250, de 28 de fevereiro, Agronomia e Veterinária passaram a integrar a Universidade Federal. Porém o Estado já havia instituído, anteriormente, a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco.

Em 1968, o governador Luiz Viana Filho deu início a uma nova estratégia de educação superior, com a implantação das Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Vitória da Conquista e Jequié, bem assim, com a Faculdade de Educação de Feira de Santana. O Plano Integral de Educação e Cultura (1968) optou pelas Faculdades de licenciados e pela criação de uma Universidade, também no interior: "A solução teoricamente justificável de aumentar na Capital os núcleos existentes de formação pedagógica teria o inconveniente de deslocar pessoas da região (os desejáveis candidatos ao exercício de magistério no interior) que talvez não regressassem." Em decorrência dos fatores sumariamente analisados, adotou o Governo do Estado a solução de organizar e instalar Faculdades de Licenciados de primeiro ciclo no interior. A implantação progressiva em diversas cidades previa para o triênio quatro escolas.

E, acerca da universidade, o mesmo Plano previu: "Sendo a zona cacaueteira aquela que oferece as melhores condições de receptividade para um empreendimento dessa categoria, optou o Governo pela implantação da Universidade Estadual em Uruçuca". (Plano Integral de Educação e Cultural, volume II, p. 69 e 72).

Em atos posteriores, o governo Luiz Viana Filho implantou as Faculdades em Feira de Santana, Alagoinhas e Vitória da Conquista, criou a Faculdade de Jequié, a Universidade de Feira de Santana e a de Santa Cruz.

O importante é observar a mudança de estratégia do governo estadual, localizando no interior entidades de educação superior para atender: primeiramente, à demanda educacional e, em segundo lugar, para responder às

necessidades sociais e econômicas pela formação de quadros profissionais. Seguindo idêntica diretriz, os governos seguintes foram completando o número de cursos superiores, aumentando novas unidades de educação superior em Juazeiro, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité, e solidificando a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Do exposto, pode-se deduzir que o sentido da política estadual foi a implementação de centros de educação superior nas principais capitais regionais do Estado. Pelo menos, oito sedes de Regiões Administrativas possuíam faculdades mantidas pela administração estadual, tais como Feira de Santana, Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus, Jequié, Juazeiro, Jacobina, Vitória da Conquista e Caetité. O que se indaga é como organizar melhor e mais produtivamente o sistema estadual de educação superior, a fim de que possa atender à população, adolescente e adulta, que necessita de educação nesse nível. No particular, é preciso que se atente para a escolarização virtual no ensino superior, que na Bahia era da ordem de 4,3% (Distrito Federal, Secretaria da Educação, DEPLAN, 1982).

3. Por que foi criada a UNEB, em 1983?

Ao reorganizar a educação superior pública estadual, no início do governo João Durval, integrei as dispersas unidades universitárias existentes principalmente no interior e mais o CETEBA em uma Universidade *multi-campi*. A UNEB compôs o conjunto de leis delegadas, promulgadas em junho de 1983, a saber: 1) organização do Conselho Estadual de Educação (Lei Nº 46/83); 2) organização do Conselho Estadual de Cultura (Lei Nº 51/83); 3) proteção aos arquivos públicos e privados (Lei Nº 52/83); 4) transformação do IRDEB em fundação (Lei Nº 65/83); 5) criação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Lei Nº 66, de 1 de junho de 1983); e 6) reorganização da Secretaria da Educação e Cultura da Bahia (Lei Nº 67, de 1 de junho de 1983).

De todo esse conjunto, a criação da UNEB foi a minha maior ousadia. Sabia que estava construindo para toda a Bahia e muito mais para o seu futuro. Muito me ajudaram nessa fase de planejamento o professor Alírio Fernando Barbosa de Souza, doutor em educação pela The Pennsylvania State University, e professor da UFBA, o então reitor da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita (UNESP), e o secretário de Planejamento, Waldeck Ornelas.

4. *Quais os modelos que influenciaram a criação da UNEB?*

Tínhamos o exemplo brasileiro da UNESP. Acredito em um ponto de vista que cada vez mais se consolida com o tempo, que o modelo *multicampi* é o que melhor se ajusta ao território de um Estado-membro. Essa é a experiência brasileira e também internacional, do Canadá, que visitei depois da criação da UNEB, e dos Estados Unidos. A própria Universidade Estadual da Pennsylvania, onde me doutorei, é uma universidade *multicampi*. A experiência *multicampi* é mundial.

A UNEB foi criada com uma estrutura e concepção onde se destacam um maior envolvimento, solidariedade, compromisso e responsabilidade dos dirigentes, professores, servidores e alunos para com a organização.

5. *Como conseguiu a autorização do governo federal para o funcionamento da UNEB?*

Posso dizer que a autorização não foi fácil. Entendo o problema no conjunto das relações federais e estaduais. Exigiu de mim muito esforço como secretário de Educação e como responsável pela criação da UNEB, com o apoio do governador João Durval Carneiro, além de muita energia e persistência. Houve, no período, a mudança de três ministros da Educação: Esther de Figueiredo Ferraz, que muito ajudou a Bahia, em vários processos de autorização de cursos, Marco Maciel e Jorge Bornhausen. O problema se colocou não ligado aos ministros, mas aos setores burocráticos do MEC. Tínhamos o parecer favorável do Conselho Estadual de Educação, mas faltava o decreto de autorização. O processo peregrinava entre o gabinete do ministro e o Conselho Federal de Educação, que não tinha competência específica no caso.

Deve-se ao ministro Jorge Bornhausen a autorização de funcionamento da UNEB. Para tanto, muito colaborou o ministro das Comunicações, Antônio Carlos Magalhães, que acolheu o nosso pedido, conforme as solicitações do reitor José Edelzuito Soares e dos pró-reitores, especialmente, Joaquim de Almeida Mendes.

A autorização saiu em 17 de julho de 1986 e, dias depois, o ministro Bornhausen visitou o campus da UNEB, em Narandiba. Para a comunidade acadêmica foi um dia de plena realização. Para mim, seu criador, primeiro reitor e Secretário de Educação foi uma grande emoção, quase que não conseguia falar.

Há uma particularidade no decreto autorizador. Talvez, pela primeira vez, tenha-se usado a expressão “sistema *multicampi*” em um documento legal.

A Universidade do Estado da Bahia - UNEB foi autorizada pelo governo federal, conforme Decreto Nº 92.937, de 17 de julho de 1986, publicado no Diário Oficial da União, de 18 de julho de 1986, em anexo.

A autorização foi uma etapa no processo de oficialização do ensino, que é sucedida pelo reconhecimento. Etapa que foi da maior importância para a educação da Bahia, pois veio consagrar o esforço de um estado nordestino que mantinha três autarquias universitárias.

Ressaltem-se, por outro lado, a inovação com a licenciatura em Pedagogia, as habilitações no Pré-Escolar, nas Séries Iniciais do Primeiro Grau e na Educação de Adultos, a criação do bacharelado em Nutrição e a instalação de cursos superiores pioneiros na região Além São Francisco, especificamente em Barreiras.

Tem sido ingente o nosso esforço por uma universidade voltada para o interior, para os sertões, para a problemática da seca. Dentro desta perspectiva, foi criado o Parque Canudos, que integra o Instituto Euclides da Cunha, órgão suplementar da UNEB.

Com a autorização de funcionamento, através do decreto do Presidente José Sarney, que explicitou sua condição de “sistema *multicampi*”, servindo a todo o Estado da Bahia, confirmando a lei que a criou:

A UNEB tem por finalidade desenvolver, de forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento (...) bem como estimulando a implantação de cursos e campi universitários nas regiões do Estado, observando as suas peculiaridades (...).

A forma *multicampi* foi definitivamente consagrada no decreto presidencial, sendo realmente a que melhor convém a uma universidade estadual. O Estado-membro é, de qualquer forma, um espaço a ser ocupado pela educação superior. E não esquecer que educação superior rima com interior! Enquanto educação federal, com capital e litoral! Nos seminários sobre Universidade Multicampi, reunidos em Salvador, voltamos a insistir no assunto.

Para que fosse autorizada por decreto presidencial, tudo conforme o brilhante parecer Nº 647/84, do Conselho Federal de Educação, de autoria do eminente jurista Manoel Gonçalves Ferreira Filho, que fixou nova interpretação para o artigo 47, da Lei Federal 5.540/68, necessário se tornou o parecer prévio e favorável do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Mais

uma vez, a colaboração foi dada no bem lançado parecer do Conselho de Nº 375/86, cujo autor, o Conselheiro Monsenhor José Hamilton de Almeida Barros, contou com a ajuda das Conselheiras Maria da Conceição Costa e Silva de Oliveira, no que tange ao corpo docente e atividades acadêmicas, e de Maria Isabel Bittencourt Oliveira Dias, na análise da situação patrimonial e econômico-financeira. O trabalho e o idealismo da equipe dirigente vêm caminhando no sentido certo para a sua consolidação.

A lei que a criou teve por base a experiência paulista da UNESP. E, durante todo o tempo em que respondemos pela sua estruturação, acumulando as funções de Secretário de Estado com a de Reitor em exercício, diga-se de passagem, por exigência da própria Lei Delegada que a criou, procuramos estruturá-la dentro dos princípios que a política da União e do Governo do Estado estabeleciam. Assim, saiu o Regulamento da UNEB, pelo Decreto 3.299, de 30 de novembro de 1984, peça importante para implantação da nova autarquia acadêmica, que permitiu a criação dos cargos e preenchimento de alguns postos. Seguiram-se depois os demais atos, como o Estatuto aprovado pelo Parecer do CEE 128/85.

Da criação à autorização, grande foi a atividade da comunidade da UNEB, dos seus dirigentes, professores, alunos e servidores. Transpusemos, com o decreto presidencial, uma nova fase. Autorização quer dizer "ato de autoridade competente que concede permissão a um estabelecimento e/ou cursos para funcionar em caráter provisório", como define o Glossário de Termos Utilizados na Estatística Educacional.

É preciso que cada capital regional da Bahia tenha, pelo menos, sua Faculdade, cúpula para a formação de quadros para o sistema de educação e dos demais setores da sociedade. Sempre dissemos que queríamos a UNEB com a cor da Bahia, comprometida com as suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, a começar pelo bairro do Cabula, com a educação de adultos.

Vale acentuar a efetiva determinação do Ministro Jorge Bornhausen que, atendendo ao nosso pedido feito em 18 de junho, em menos de um mês, isto é, em 17 de julho de 1986, fez sair o decreto de autorização, que deu vida acadêmica à UNEB.

6. Como se formou o conjunto acadêmico que deu origem à UNEB?

Se me fosse dado dizer, eu afirmaria que a UNEB já existia de fato nas unidades lideradas pela Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia, instituída pelo meu nobre antecessor, Eraldo Tinôco, e administra-

da pela professora Clélia Silveira Andrade. Pois bem, eu tomei esse conjunto e dei a forma e o espírito de uma universidade, com a Lei Delegada Nº 66, de 1º de junho de 1983.

Nessa trajetória da UNEB, a sua criação pela Lei Delegada Nº 66, de 1º de junho de 1983, foi um ato histórico que honra o governo João Durval Carneiro. A Lei foi bastante clara quando disse logo no *caput*:

Fica criada, nos termos da Lei Federal Nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sob a forma de autarquia em regime especial vinculada à Secretaria da Educação e Cultura, com personalidade jurídica de direito público, autonomia acadêmica, administrativa, financeira e patrimônio próprio.

Era a etapa da criação jurídico-administrativa da autarquia mantenedora, que congregou as Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, além do Centro de Educação Técnica da Bahia - CETEBA, núcleo inicial da UNEB, em Salvador, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, velha e acalentada aspiração daquela comunidade. A UNEB se expandiu com os Centros de Educação Superior em Paulo Afonso e Barreiras, de Ciências da Saúde e dos Alimentos, em Salvador, das Faculdades de Educação, em Salvador, Bonfim, Serrinha, Euclides da Cunha e Ribeira do Pombal, com funcionamento de 31 cursos superiores e mais de 2.400 alunos.

Com a minha experiência da reforma universitária, implantei a Faculdade de Educação da UNEB. Não era possível uma Universidade funcionar e mesmo existir sem um núcleo de conhecimentos educacionais. Era a lição de Anísio Teixeira, quando criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), e quando ele e Darcy Ribeiro planejaram a Universidade de Brasília.

Desse conjunto integrado, a UNEB evoluiu com os seus próprios quadros, com os seus professores, seus alunos e servidores. Isso eu considero sumamente importante. O Secretário de Educação e Cultura, como autoridade, tinha poderes para criar e criou, dando-lhe melhor forma e estrutura, mas o desenvolvimento e o crescimento extraordinário devem ser tributados aos seus componentes, às suas lideranças.

7. No atual momento, em que a UNEB busca o reconhecimento, em fase de expansão, como vê a organização?

A liderança de Joaquim Mendes tem impulsionado enormemente a UNEB. A eleição deu legitimidade para que ele a governe. O seu espírito de

líder faz com que a conduza para novos caminhos e novas avenidas. O compromisso da UNEB é com a Bahia, especialmente com a população jovem dos seus sertões. A UNEB é uma organização voltada para os problemas da educação, da alimentação e da saúde. A circunstância muito especial da sua sede ser no Cabula, mais precisamente no bairro da Engomadeira, cria compromissos sociais com a instituição. A UNEB tem cada vez mais a cor morena da Bahia, das suas regiões, especialmente, do Nordeste da Bahia.

Do ponto de vista normativo, trabalha-se no seu processo de reconhecimento. Tarefa cometida ao Conselho Estadual de Educação da Bahia, com a delegação de competência do Conselho Federal. Essa é a fase do reconhecimento. Com tantos serviços prestados à comunidade acadêmica, a declaração de reconhecimento é uma etapa importante no processo de consolidação da instituição. Todo o Conselho volta-se para o exame do pedido de reconhecimento.

Além do reconhecimento, é preciso ver a instituição trabalhando, crescendo, horizontal e verticalmente, ensinando e pesquisando, atendendo aos apelos da comunidade pelos seus serviços extensos.

No crescimento científico, técnico, cultural e tecnológico da Bahia, a UNEB, como as suas irmãs, UEFS, UESB e UFSC, tem uma grande tarefa a cumprir. Os dez anos passados projetam um futuro de compromissos com a Bahia e o Brasil.

Vamos festejar os primeiros dez anos para marcar o crescimento do esforço de todos nós, que a criamos. Dez anos que se projetam e se multiplicam em realizações.