

APRESENTAÇÃO

O tema do número 6 da Revista da FAEEBA - EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - é extremamente abrangente. As contribuições que nos foram encaminhadas se concentram, assim, em alguns aspectos específicos dentro desta temática.

O primeiro trabalho, mais extenso do que determinam as normas da revista, por ser um projeto da própria FAEEBA como instituição, tem como título *A Teleinformática na Educação* e apresenta uma importante análise dos pressupostos teóricos e metodológicos que devem nortear o uso dos recursos tecnológicos na Educação.

Na Seção dos *Artigos*, os dois primeiros trabalhos tratam da mesma temática, desta vez abordando aspectos mais específicos. O primeiro trata da questão da validação e normalização de documentos *online*, propondo uma série de modelos, a fim de padronizar as informações disponibilizadas via INTERNET. O segundo artigo descreve o desenvolvimento da indústria da Televisão no Brasil e analisa a atual legislação referente às suas finalidades educativas e culturais.

Os dois trabalhos seguintes abordam um outro aspecto do tema geral, desta vez ligado às profundas alterações que estão ocorrendo, em escala mundial, nas relações de trabalho. O primeiro texto empreende uma análise acerca dos aspectos referentes à formação profissional do trabalhador diante dos impactos produzidos pelo fenômeno da globalização. O segundo trata do conceito Escola de Qualidade Total, visando romper com paradigmas inaceitáveis na nova era da educação, da ciência e da tecnologia.

Dois pesquisas deram origem aos textos sobre o significado da Identidade Cultural para a Educação, assim como sobre a necessidade de uma Epistemologia Multirreferencial nos meios educacionais.

Outros dois artigos abordam temas estritamente educacionais: o significado e o papel do erro na aprendizagem de matemática, e o pensamento pedagógico da educadora Guiomar Namó de Mello.

O último trabalho, nesta seção, analisa um tema mais amplo, sob a forma de notas introdutórias sobre a natureza e o conteúdo das políticas públicas na atualidade.

Nos números anteriores desta Revista, na seção das Entrevistas, já foram apresentadas várias personalidades importantes na área educacional. Agora, introduzimos uma nova seção intitulada *Notas Biográficas*, desta-

cando a figura de Anfrísia Santiago, personalidade marcante do ensino na Bahia.

O Sistema Escolar Italiano é descrito num relato de viagem realizada por uma equipe de professores da FAEEBA.

Finalmente, uma longa entrevista com o sebista Eurico Brandão, o maior livreiro do Brasil, encerra este número.

Lembramos também aos pesquisadores, professores e demais interessados os temas dos dois próximos números da Revista da FAEEBA, no ano de 1997. Temos certeza de que estes temas darão espaço para importantes estudos.

TEMAS	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
Educação e Ética Social	30.04.97	julho de 1997
Educação e Terceiro Milênio	30.09.97	dezembro de 1997

Jacques Jules Sonnevile

Editor-Executivo

PROJETO INSTITUCIONAL DA FAEEBA

A TELEINFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Solange Maria do Nascimento Nogueira
Professora da Universidade do Estado da Bahia
Vice-diretora da FAEEBA

1. APRESENTAÇÃO

Acreditamos que a apresentação da gênese e do processo de construção de um Projeto, cujo objeto é algo novo e desafiador, poderá ser útil para os leitores desta Revista. Antes de introduzi-los nas reflexões em torno de determinados aspectos que nortearam o processo de concepção e construção/reconstrução contínua desse Projeto, a partir de sua primeira formatação, em junho de 1995, bem como na apresentação de sua natureza, significado, objetivos e finalidades que pretende atingir, através de metas e ações, convém situá-lo no seu contexto de origem.

A Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEEBA - foi criada pela Lei Delegada 66/83, em consonância com a política institucional de formação de profissionais para a retroalimentação do sistema educacional da Bahia, notadamente no que tange às suas bases, nas quais se situam os principais pontos de estrangulamento daquele sistema.

Mantém um curso de Licenciatura em Pedagogia, com três habilitações: Magistério de Pré-Escolar ou Educação Infantil; Magistério de Séries Iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª séries), com ênfase em Alfabetização; e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (para o ensino nas Escolas de Formação para o Magistério e Institutos de Educação).

Quanto às bases de concepção do Curso, os pressupostos que nortearam sua proposta curricular passam, sobretudo, por uma formação assentada num sólido arcabouço teórico e na articulação entre Teoria e Prática. Tais

pressupostos respaldam as dimensões básicas de formação do educador, definidas em sua proposta original, destacando-se dentre eles o desenvolvimento de uma visão global e crítica da Educação e de sua relação com a sociedade e o sistema político-econômico.

A atual gestão da FAEEBA, dentre as Diretrizes Políticas de Trabalho para o quadriênio 1994/1997, vem se esforçando para construir uma gestão democrática e participativa, extremamente difícil dentro do quadro geral de carências por que atravessam as universidades públicas do país, na busca do fortalecimento das funções finalísticas da Universidade, ou seja, Ensino, Pesquisa e Extensão, eixos dos quais emana a necessidade de ultrapassar os limites da Faculdade e da própria Universidade.

Pretende-se uma articulação profunda e crescente com a sociedade, a partir de um também crescente envolvimento com a comunidade de referência, não só através da formação e do aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, da produção do conhecimento, via pesquisa, da prestação de serviços a essa comunidade, via extensão, mas também através do estabelecimento de parcerias efetivas, tanto com as Instituições e Órgãos municipais, estaduais e federais do Sistema Educacional, como através de acordos de cooperação com Fundações e Empresas estatais ou da iniciativa privada, tendo em vista a educação com qualidade, em especial das populações de baixa renda.

A FAEEBA pertence à Universidade do Estado da Bahia - UNEB, uma autarquia estadual de regime especial, vinculada à Secretaria de Educação do Estado, com autonomia administrativa, dotada de patrimônio próprio, com personalidade jurídica de direito público.

A estrutura Multicampi da Universidade é altamente moderna, não só no campo social e comunitário, como no econômico, ao levar, pelo conhecimento, o desenvolvimento a áreas de grande significação do Estado. Potencialmente, sua ação poderá constituir-se num componente estratégico no desenvolvimento do Estado, se, ao redefinir a sua política universitária, esta for pautada no nível dos desafios impostos pela atual conjuntura societária, ultrapassando-a, contudo, no sentido da qualidade formal e política desejável, às vésperas do 3º milênio. Precisa, também, conectar-se em redes eletrônicas de comunicação e informação.

A Administração Central da UNEB já possui um setor de Informática, o CPD (Centro de Processamento de Dados) ligado à Internet, bem como já existem computadores nas diversas Unidades de Ensino, para uso administrativo (insuficientes).

A FAEEBA possui 5 microcomputadores, dois servindo ao NUPE e os demais aos setores de administração. Ainda não se conectou à Internet.

O Projeto de Teleinformática na Educação da FAEEBA foi concebido a partir da compreensão do papel relevante, senão decisivo, que as novas tecnologias da informação e da comunicação hoje ocupam no cenário mundial, com repercussões drásticas na vida das sociedades e das culturas, pelas mudanças de paradigmas, tanto na produção de bens materiais, quanto na produção e difusão dos conhecimentos e da cultura.

O Projeto envolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com a utilização das novas Tecnologias (TV - Vídeo - Computador - Multimídia) enquanto ferramentas poderosas na formação do profissional de educação, com capacidade de obter, reconstruir/construir, selecionar, organizar, articular e produzir conhecimento, numa perspectiva crítica e criativa.

O projeto ainda se encontra em fase de captação de recursos para a sua implementação.

Internamente, trata-se de sensibilizar a comunidade para que se envolva o suficiente na proposta, vez que surgiu da manifestação dos desejos das próprias bases da Faculdade.

Constituem-se desejos manifestos:

- a) a criação de um ambiente inteligente que propicie a existência de um "locus" de estudos, pesquisas e trabalhos cooperativos, que sirva de estímulo à convivência acadêmica, considerada muito rara e restrita à sala de aula, além de servir como suporte necessário ao acesso rápido a conhecimentos e informações;
- b) o desenvolvimento da prática da interdisciplinaridade, interligando mais profundamente as disciplinas teóricas com as práticas (metodologia e prática de ensino);
- c) o estabelecimento de uma linha de pesquisa que possa abranger os diversos projetos e trabalhos científicos de docentes e discentes, nas diversas áreas do conhecimento, mas que apontem para determinados eixos, que não só tenham a ver com os pressupostos contidos na proposta original da FAEEBA, mas também com temas para os quais a comunidade tem demonstrado maior sensibilidade, através da realização de pesquisas, seminários e jornadas de Pedagogia. São eles:
 - democratização da educação, tendo em vista a questão da diversidade humana;
 - a formação do cidadão e a problemática do meio-ambiente;

- a preparação do educador para lidar com as novas tecnologias educacionais.

Todo o processo de construção do Projeto, cuja redação inicial se deu em junho de 1995, teve desdobramentos, sendo continuamente reformulado, a partir das exigências contidas nos formulários dos diversos órgãos de financiamento aos quais foi enviado.

O processo de reformulação contínua do projeto, independente da razão enunciada, se deu também pela busca incessante de aproximação com as preocupações que permeiam os pesquisadores e extensionistas da Faculdade, explicitadas nas reuniões temáticas do Núcleo de Pesquisa e Extensão da FAEEBA/NUPE, e com as questões relativas ao Ensino, discutidas nas reuniões departamentais, no Colegiado de Curso e em outras situações da vida acadêmica, principalmente nas Jornadas de Pedagogia, promovidas pelos alunos.

Ao tentarmos buscar na teoria respostas para estas preocupações e questões, tendo presentes as circunstâncias sócio-políticas e econômicas que nos rodeiam, ao mesmo tempo em que procurávamos nos atualizar sobre a área de tecnologia educacional, tendo em vista a constante reformulação do projeto, foi sendo costurado um referencial teórico que apresentamos no item 2 deste trabalho. Longo, é bem verdade, mas construído com base nas nossas reais necessidades e para fundamentar os objetivos, metas e ações que nos propomos a realizar, que não se esgotam em si mesmos, que continuam incabados, e que foram pensados para se constituírem num projeto de desenvolvimento, nascido na Direção da FAEEBA, para ter continuidade.

Convém acrescentar alguns aspectos importantes para a compreensão do significado de um Projeto dessa natureza, numa Faculdade de Educação.

- 1) A Universidade é o *locus* de produção de conhecimento por excelência, que, por natureza e destinação histórica, deve ser universal, devendo manter-se acima de interesses mercadológicos ou de grupos. Seu compromisso é com o homem em todas as dimensões e relações;
- 2) É preciso dar um norte à Educação, nesse momento de crise de paradigmas e de valores: à Pedagogia cabe o desafio;
- 3) O professor continuará insubstituível como formulador, organizador, revisor dos conteúdos a serem adquiridos e socializados, e *orientador* do processo de construção/produção do conhecimento;

- 4) As instrumentações eletrônicas são da ordem das motivações, são ferramentas e, portanto, instrumentais mesmo. Não substituem leitura, laboratório, práticas e, muito menos, elaboração própria.

2. BUSCANDO CAMINHOS À LUZ DE ALGUMAS REFLEXÕES

2.1 - A Questão da Formação Básica

Dentro do contexto atual, é preciso considerar a questão da formação básica da população com qualidade educativa. Esse tipo de formação implica no acesso universalizado a conhecimentos básicos capazes de garantir a *todas* condições de participar e de produzir.

A base educativa comum, uma vez dotada de qualidade formal e política, passaria a funcionar como motor do processo de desenvolvimento da sociedade e da economia. Assim considerada, a formação básica ultrapassa a expectativa conservadora do mero "ler, escrever e contar", bem como as marcas clássicas normalmente atribuídas sob o signo da "cultura" e da "erudição", principalmente no domínio de línguas e conhecimentos gerais do tipo "saber de tudo pelo menos um pouco".

Nesse sentido, a alfabetização em seu sentido *"stricto"* não é mais que mero pressuposto. O desafio futuro aloja-se sobretudo na questão da informação e da comunicação social, emergindo como analfabeto não propriamente o "iletrado", mas o "desinformado".

"A capacidade de informar-se, entretanto, assenta-se sobre dois horizontes complementares: acesso ao conhecimento disponível e capacidade de reconstruir todo dia o horizonte informativo". É neste sentido que se pode afirmar que a formação básica constitui *"o patrimônio mais precioso e seguro que a educação proporciona, sobretudo na linha do 'aprender a aprender', numa era em que a capacidade de formar-se e de reciclar-se coincidem"* (Carragher, Rodrigues, Vygotsky, in Demo, 1993:29).

Assim sendo, a formação básica constitui-se num desafio constante e presente em todos os graus e níveis de ensino, ou seja, também no nível superior.

Seria definida como o conteúdo mais específico do 1º grau, para além da alfabetização, mesmo no sentido crítico e criativo, somando-se a esta a capacidade de informar-se e reciclar-se constantemente. Neste sentido, seriam aglutinados os dois aspectos centrais do processo emancipatório: a preparação continuada tanto na linha da cidadania (participar), quanto na linha da produtividade (produzir, trabalhar).

Em níveis de especialização profissional (2º grau), a formação básica tende a tornar-se a propedêutica mais sensível, porque, mais que o simples profissional especializado, é preciso preservar o ser humano, mediante a

capacidade de crítica, de autocrítica e de atualização. A especialização final é melhor quando adquirida no local de trabalho (escola ou empresa). Mas lembrando que, enquanto a especialização tende a fazer do homem objeto do processo, a formação básica tenderia a recuperá-lo como sujeito.

Convém não esquecer, aqui, o papel essencial da formação básica enquanto espelho e iluminação do processo de mudança. Hoje, a garantia do emprego não depende da especialização, uma vez que a renovação profissional é intrínseca às novas formas de produção.

Resultados científicos, assim como especializações, tornam-se anacrônicos cada vez mais rapidamente. Assim sendo, saber, revisar e refazer o saber constituem-se numa dinâmica contínua ao longo da vida dos sujeitos, para os quais a referência e o eixo a dar organicidade e horizonte ao pensamento é a formação básica, "*reserva cultural a que se recorre para sondar alternativas, patrimônio educativo que funda a crítica, a autocrítica e a criatividade*". (Demo, 1993:34).

A formação básica, portanto, constitui referência fundamental realimentadora de todo o processo formativo, profissionalizante ou não, do Pré-Escolar à Universidade, e passaria necessariamente pela aquisição de um saber estratégico oriundo de conteúdos relativos a determinados campos e áreas do conhecimento, principalmente filosofia, língua e matemática, tendo como pano de fundo a arte, enquanto expressão das potencialidades individuais, e a cultura, como expressão de valores e visão de mundo dos diferentes segmentos e grupos sociais.

Isto nos remete ao compromisso humanista inerente ao ato de educar. Tem razão o humanista quando critica os riscos da modernidade tecnológica, construída como fim em si mesma e sinal de um novo tipo de dominação entre pessoas e entre sociedades, possivelmente ainda mais discriminatório, porquanto não se especialize apenas na desigualdade da distribuição dos bens materiais no nível do *ter*, mas, o que é mais grave, em coibir oportunidades de *ser*.

"A discriminação não se passa apenas pelo confronto entre economias superiores e inferiores, mas sobretudo entre sociedades e culturas, a minoria determinante das chances do desenvolvimento, a maioria sobrevivente como sucata" (Beck, in Demo, 1993:32).

Todavia, essa crítica aponta para algumas formas de reação possíveis, sob pena de retrocedermos ainda mais e, definitivamente, perdermos, como se diz, o bonde da história.

A primeira reação seria "humanizar" a tecnologia, para o que seriam necessários dois movimentos que se interrelacionam: o primeiro no sentido de dominá-la, o segundo no sentido de reconhecer na Pedagogia o seu caráter essencial de dar direção e imprimir os rumos da Educação, o que, nesse momento histórico, significa conduzir o processo de colocar a Tecnologia a serviço da formação do homem, no limiar desse terceiro milênio.

Fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares, a escola praticamente desconhece o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo.

Se é verdadeiro que algumas parcelas da população ainda apresentam resistência ou dificuldade de interagir com os novos procedimentos dessa nova era (uso da tecnologia), a escola não pode continuar caminhando em sentido oposto ao que ocorre no lado de fora de seus muros, desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo e a realidade que se aproxima com o novo milênio.

"Hoje com a proliferação generalizada de imagens pelos meios de comunicação, podemos afirmar que o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios de comunicação" (Pretto, 1996:99).

Se não pode temer a presença dos meios de comunicação e informação, a escola não pode, por outro lado, repetir a década de 70, quando ficou deslumbrada com a tecnologia educacional, sofrendo inúmeras mudanças, com base em diversas teorias presentes no tecnicismo educacional, um modismo da época. As máquinas de ensinar, instruções programadas, projetos de ensino proliferaram em todas as áreas e em todo o país, mas isso não significou uma transformação fundamental do processo educativo.

Conseqüentemente, a escola brasileira precisa ser pensada numa perspectiva não mais reducionista e manipuladora, mas integral, como uma instituição que possa trabalhar com uma multiplicidade de mundos e que tenha na imaginação, e não mais na razão, o seu fundamento.

No que diz respeito à Educação Básica, o resgate da função social da Escola e a promoção da qualidade educativa da população, como um todo, enfrentam sérios desafios dos quais o mais decisivo encontra-se na realização definitiva do direito e do dever constitucional de universalizar o 1º Grau, com parâmetros de qualidade. Trata-se de garantir padrões de aproveitamento escolar básico, que hoje giram em torno de 30%, mais ou menos, ou seja, um terço da demanda.

Sabe-se que a formação básica influi no processo emancipatório em duas faces: a da cidadania e a da produtividade. Embora reconhecer isto não possa, jamais, converter-se em panacéia, a expectativa de equalização de oportunidades, por um lado, e o impacto sobre a produtividade econômica por outro, constituem-se em desafios para a escola, que, mesmo não podendo resolver tudo, deve resolver o que lhe cabe.

Em resumo, o desafio da educação básica, tomada como um todo, mas centrada no 1º Grau, implica em construir um tipo de saber estratégico, ao qual todos devem ter acesso, não como objeto de aprendizagem, mas como ferramenta substancial do aprender a aprender.

A necessidade de profundas mudanças nas políticas educacionais do país, bem como a criação de novos projetos pedagógicos nas instituições de ensino, ante o quadro desolador em que se inscreve a educação brasileira hoje, inclui o uso diferenciado e abrangente dos recursos tecnológicos, uma vez que já vivemos a chamada sociedade da informação. Além da valorização da carreira do magistério, possibilitando aos professores condições de trabalho e salário digno, há ainda a exigência de um acurado processo de formação do docente, para que possa também lidar adequadamente com esse mundo de informação e comunicação, uma vez que, através dele, uma nova visão da educação, uma escola vista sob uma nova ótica, um novo papel para os sujeitos da prática pedagógica, uma outra razão, um outro paradigma para compreender a realidade começam a se delinear.

2.2 - Racionalidade Tecnológica, Educação e Cultura: desafios à Universidade

Profundas modificações no conjunto de valores da sociedade contemporânea estão se processando e a presença generalizada das novas tecnologias da comunicação e da informação vêm desempenhando um papel significativo nesse processo. O mundo contemporâneo sofre mudanças estruturais significativas, de uma complexidade inimaginável há algumas décadas passadas, complexidade esta que se reflete numa gama enorme de contradições, algumas facilmente identificáveis. *"O desenvolvimento da ciência e da tecnologia universalizou o homem moderno, criando condições objetivas para que ele seja, ao mesmo tempo, universal e tribal"* (Pretto, 1996: 17).

Sintetizando o pensamento de Alves (1995), podemos dizer que a sociedade atual caracteriza-se, sobretudo, pela mutabilidade e pelo movimento acelerado de produção e divulgação de conhecimentos e tecnologias.

Conseqüentemente, embora pareça natural reconhecer, pelo menos a nível racional, a mutabilidade como essência dessa sociedade, viver esta realidade se torna, quase sempre, algo conflituoso e angustiante.

Isto porque essas mudanças envolvem maneiras de pensar, interpretar o mundo, conviver, estabelecer objetivos e padrões de vida, uma vez que há uma estreita relação entre a história das tecnologias e as formas culturais a que estão ligadas.

Se as Telecomunicações trazem o mundo para o interior dos lares e do cotidiano dos indivíduos, a Informática, cada vez mais avançada, captura, articula e integra leitura, escrita, visão e audição, fazendo emergir a Multimídia, um novo conceito que engloba todo o universo audiovisual.

"A rede de textos combinados, propiciada pelo advento da imprensa, amplia-se para a rede do hipertexto. Nela, palavras, imagens, páginas, seqüências sonoras, gráficos, documentos e outros tipos de dados se conectam, compondo um conjunto de nós, cada um deles podendo estender suas conexões em uma rede tão complexa, quanto as possibilidades que apresenta" (Alves, 1995:18).

Essas condições objetivas dizem respeito ao surgimento de um novo espaço/tempo, de uma nova Geografia, de outras Histórias substituindo a História unitária, conseqüência do grande desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação e da relação entre eles, conforme destaca Pretto em seu livro *"Uma escola com/sem Futuro - Educação e Multimídia"*, a partir das considerações de René Berger e Paul Virílio.

Esses autores remetem aos conceitos de telêmica (deslocamento do corpo) e de telemática (deslocamento das mensagens) e estabelecem uma importante relação entre o aumento da velocidade do deslocamento das pessoas pelo aperfeiçoamento dos meios de transporte, e o aumento da velocidade de transmissão das mensagens, através dos novos meios de comunicação.

A aceleração do desenvolvimento dessas novas tecnologias está se dando "pelo movimento de aproximação entre as diversas indústrias (equipamentos, eletrônica, informática, telefone, cabos, satélites, entretenimento e comunicação). Esse movimento é a condição objetiva para o aperfeiçoamento dessas tecnologias fazendo com que, potencialmente, aumentem as possibilidades de comunicação entre as pessoas" (Pretto, 1996:19).

A contribuição dos sistemas de Comunicação com Tecnologias avançadas de Informação fez surgir uma infra-estrutura com características

bastante inovadoras. A Internet hoje oferece serviços E-mail, login remoto, transferência de arquivos novos, além de outros apoiados em redes telefônicas e de comunicação de dados.

Torna-se assim possível a troca de conhecimentos, não apenas como produto, mas como processo, possibilitando a existência de uma grande coletividade produtiva, que ultrapassa fronteiras geográficas, de idade, nacionalidade, formação acadêmica ou delimitação de área científica.

A realidade aponta para uma sociedade que pode ser definida como "de informação", cujos elementos ajudam a caracterizá-la como uma sociedade planetária, tendo na circulação de informações sua marca fundamental.

A possibilidade de cada pessoa estar em sua casa e ao mesmo tempo em outro lugar é a essência da possibilidade de ser tribal e não tribal, local e não-local, particular e universal ao mesmo tempo.

Com os computadores e a televisão, a tela passou a ser um espaço público por excelência, povoado por informações culturais de toda natureza, ligado por redes telemáticas de comunicação.

Isso oportuniza uma multiplicação generalizada de visões de mundo, podendo significar um processo de libertação das diferenças, através do qual culturas dominadas ou colonizadas, bem como subculturas locais, afirmem sua identidade, para se tornarem visíveis e poderem ser reconhecidas.

Assim sendo, o sentido de evolução e progresso que está ligado ao sentido de História da Civilização, isto é, da realização do ideal europeu de Humanidade (História unitária), aponta para uma mudança de paradigma, transformando aquilo que era a razão moderna, fundada no racionalismo, no operativo, "*numa razão ainda não completamente definida, mas que tem na globalização e na integridade seus elementos mais fundamentais*" (Preto, 1996:30).

Em síntese, essa nova razão pressupõe realidade e imagem que se fundem no próprio processo de construção de conhecimento e vivência, e tem nos meios de comunicação e informação seus elementos fundamentais, o que possibilita a multiplicação de valores locais.

Isto significa que as máquinas deixam de ser um elemento de mediação entre o homem e a natureza e passam a expressar uma nova razão cognitiva.

Essas condições nos remetem a um outro tipo de contradição: a construção da nova sociedade ocorre num mundo ainda impregnado dos valores da modernidade, e os novos valores emergentes, segundo alguns pesquisadores, não representam necessariamente uma resposta ou uma ruptu-

ra com relação àquela modernidade (sociedade ocidental capitalista industrial).

Se é verdade que o desenvolvimento das novas tecnologias favorece um aumento nas possibilidades de comunicação entre pessoas e culturas, isso ainda se dá de forma potencial, em função da concentração relativa sobre a propriedade dos meios de comunicação e informação.

Segundo Pretto, a concentração do capital é a característica comum de dois movimentos que estão ocorrendo neste momento histórico e que precisam ser diferenciados: o primeiro é referente à aproximação de diversas indústrias que antes eram concorrentes e que após a Segunda Guerra Mundial, principalmente, passaram a trabalhar em parceria, com o objetivo de aperfeiçoar mais ainda os novos meios de comunicação, e, ao mesmo tempo, atingir o mercado mundial. O segundo movimento refere-se à concentração sobre a propriedade desses poderosos meios de comunicação - os novos inclusive - por poucas pessoas, poucos países. No Brasil, apenas quatro famílias detêm 90% dos meios de comunicação eletrônica (Pretto, 1996).

Essa contradição se faz mais intensa em países que não conseguiram resolver os problemas básicos da democratização da comunicação, ou pior ainda, em países como o nosso, que não conseguiram resolver os problemas básicos de sua população, mantendo ainda sérias discrepâncias regionais.

Em toda a história do Brasil, as classes dominantes têm exercido uma autoridade esmagadora e têm utilizado esse poder com egoísmo e extrema irresponsabilidade. No Brasil moderno, essa atitude se reflete na quase inexistência de apoio de brasileiros ricos ou de empresas privadas a museus, orquestras, bibliotecas, hospitais, escolas, universidades, etc. Há poucas fundações mantidas com recursos da iniciativa particular.

Do mesmo modo, a sociedade brasileira possui uma acentuada tendência a depender do Estado e da autoridade, ao tempo em que a elite administrativa estatal, em todos os níveis, tende a ser inoperante e em geral negligente, quando se refere a seus deveres para com o público. A elite burocrática brasileira, extremamente corporativista, importa-se muito mais com os seus próprios interesses e benefícios, deixando de lado a preocupação com o país e o bem estar de sua sociedade (Mazzone, in Valente, 1993).

Conseqüentemente, um dos problemas mais cruciais de nossa sociedade, caracterizada como de economia dependente e de passado colonialista e escravocrata, é a escassez do bem social "educação", oferecido em diferentes doses e de forma diferenciada, quando não discriminatória, aos diversos segmentos sociais.

Isto significa dizer que a escola preconizada pelos ideais democratizantes da Revolução Francesa nos fins do século XIX, ou seja, a escola universal, pública, laica, obrigatória e gratuita não se concretizou entre nós.

Vivemos numa época em que o grande desafio de transformar a educação abre-se em duas frentes: propiciar ensino de boa qualidade para todos, ao mesmo tempo em que uma nova concepção de escola, dos seus sujeitos e da relação deles entre si e com a máquina, a partir de um novo paradigma, de uma nova lógica se impõe.

A população brasileira, hoje, não só reivindica educação em termos de quantidade, como já exige qualidade superior à constante na oferta.

Se de um lado é necessário compreender o que pensa e o que deseja a população para efetivamente poder abrir as portas das escolas ao público, a fim de oferecer-lhe a educação de que precisa, cabe perguntar se não se devem abrir as portas da Universidade, primeiro, para poder compreender, em seguida, estes pensamentos e desejos, através de um trabalho dialógico fundado na pesquisa.

Nessa discussão, existem alguns pressupostos que devem ser explicitados: o primeiro é que um movimento efetivo e eficaz da sociedade civil brasileira a favor dos seus direitos, inclusive da educação, não pode se desenvolver sem a presença das camadas populares. O segundo pressuposto é que aquilo que estas camadas falam não é necessariamente transparente para os profissionais, e nem o discurso destes para as camadas populares.

Na verdade, os intelectuais e profissionais têm geralmente mais acesso ao conhecimento produzido *sobre* as camadas populares do que ao conhecimento *das* camadas populares.

Para garantir seu "status" e prestígio, que são formas de poder, os profissionais tendem a dificultar a compreensão dos seus conhecimentos pelas classes populares (professor com alunos, médicos com pacientes, padre com fiéis, jornalistas com público, político com eleitores, etc.) e, neste sentido, o que as camadas populares captam são apenas fragmentos do discurso científico.

"Quando, no entanto, esses fragmentos são costurados com os conhecimentos que surgem das suas vivências diárias, o resultado é nada espontâneo, mas um discurso elaborado que, embora "não científico", indica uma compreensão da realidade freqüentemente mais de acordo com os problemas a serem resolvidos" (Valla, 1994:25).

É necessário, portanto, que a Universidade e que o conhecimento científico busquem se entender com esse discurso popular, geralmente denominado intuitivo ou "anti-razão", ou seja, com o ponto de vista das camadas populares. Caso contrário, o ponto de vista do "outro", ou seja, do profissional, do intelectual continuará prevalecendo, e os problemas relativos aos direitos da cidadania, educação entre eles, continuarão insolúveis.

A consciência de que a nossa visão de realidade está intimamente relacionada ao lugar sócio-cultural que ocupamos exige de nós a realização de uma análise crítica dessa realidade, associada ao compromisso concreto com a transformação social, no sentido da construção de uma sociedade democrática, onde os Direitos Humanos sejam vivenciados no cotidiano.

"A luta pelos Direitos Humanos passa por questões concretas como raça, classe social, gênero, religião, cultura. Alguns são sujeitos diretos dessas lutas, pois sentem em suas vidas as conseqüências concretas do desrespeito a seus direitos. A outros cabe solidarizar-se nesta luta, constituindo-se seus parceiros" (Candau et al., 1995: 105).

As lutas pela igualdade de direitos no 3º Mundo (para nós, particularmente, na América Latina, no Brasil) estão especialmente comprometidas com as maiorias populares. É necessário que sejam eliminadas a pobreza extrema e a exclusão social, que constituem um atentado à dignidade humana, possibilitando-se a todos o acesso aos frutos do progresso social.

Se a miséria destrói a humanidade das pessoas, ela intercepta a subjetividade, o diálogo e a comunicação, condições essenciais a qualquer forma de conhecimento e de discurso. A partir do pensamento de Paulo Freire, deve-se entender a desumanização como destruição do ser, tanto do oprimido como do opressor, ou seja, como destruição do ser na dimensão ontológica dos envolvidos nesta alteridade às avessas.

A questão da intersubjetividade, indispensável a qualquer forma de conhecimento, significa exigência ontológica e histórica de alteridade. Numa realidade política, econômica e social onde a exclusão e a opressão representam um drama planetário, e onde todos os paradigmas epistemológicos e hermenêuticos estão em colapso, os novos paradigmas só poderão ser pensados a partir da reconstrução da intersubjetividade. Só com o reconhecimento da alteridade dos excluídos, e só através da iniciativa deles, isto se tornará possível.

Enrique Dussel, considerado um dos importantes filósofos da libertação, contribui de forma decisiva para a construção de um conhecimento

filosófico e científico enraizado na experiência, na cultura, na história e nas utopias dos povos periféricos ao centralismo ocidental. A categoria da alteridade inspirou Dussel a repensar o diálogo filosófico e pedagógico, ao considerar como sujeitos indivíduos e povos desta periferia, bem como a necessidade de repensar a subjetividade e a intersubjetividade a partir do que ele categorizou como exterioridade.

Sabemos que variáveis múltiplas e razões as mais diversas estão por trás de todo preconceito, discriminação, marginalização ou exclusão de pessoas ou grupos, no interior das sociedades, na trajetória da humanidade ao longo dos séculos. Contudo, dentro do que nos propomos a discutir, vale destacar o processo civilizatório que marcou a história do nosso país, e, dentro dele, o tipo de educação – além da postura do educador e do tipo de relação estabelecida entre este e o educando, no ato pedagógico.

Conforme o ideal de homem perfeito e educado, era preciso forjar os educandos conforme padrões predeterminados, assumindo os educadores a postura dogmática e autoritária do "magister dixit", absolutizando-se as verdades estabelecidas. Com os jesuítas e seu modelo greco-latino de educação, reproduziu-se aqui o processo pedagógico adequado às intenções e ações colonizadoras e mercantilistas das coroas ibéricas.

Com o advento da Sociedade Moderna, no Ocidente, propõe-se a formação de homens e mulheres dentro de uma racionalidade científica e técnica, compatível com as exigências da produção e correspondente aos rumos que o desenvolvimento econômico vai traçando.

A nossa escola, enquanto instituição de educação sistemática e intencional, foi, desde os seus primórdios, um espaço dividido, um espaço planejado para imprimir distinções e desigualdades.

A emergência de uma nova ordem mundial, com base na globalização da economia e dos meios de comunicação, permite a emergência de uma nova consciência da necessidade de afirmação do direito de ser por parte dos grupos raciais, étnicos, religiosos, de gênero, etc..., bem como da preservação da identidade cultural e da explicitação de valores, até então sufocados pelos processos civilizatórios hegemonicamente eurocêntricos.

A questão básica é que o uso da razão não dá conta das exigências do existir do ser humano no mundo, enquanto ser de relações consigo mesmo e com o outro. No limiar do século XXI, em termos do conhecimento necessário à vida do planeta, há que se incorporar uma série de dimensões humanas que aquela razão cognoscitivo-intelectiva afastou da escola, na medida em que o trabalho, que nela vinha sendo realizado, refere-se quase

que única e exclusivamente ao cérebro, desprezando-se a corporeidade, a dimensão do afeto, das emoções e dos sentidos, a arte, a ludicidade, a religiosidade, e, de certo modo, o fazer concreto, principalmente se esse fazer pressupõe o uso das mãos em atividades que não as da escrita.

O que a crise geral da escola tem colocado, mundialmente, é a necessidade de mudar essa escola, no sentido de incorporar essas dimensões. Não se trata de negar a razão, ou de prescindir do conhecimento científico, mas de compreender que a escola, em todos os níveis, da Educação Infantil à Universidade, precisa incorporar essas dimensões que foram separadas na Modernidade.

Pesquisas que vêm sendo realizadas, a partir da década de 70, sobretudo, têm demonstrado que, não obstante o aumento significativo da oferta de escolarização em nosso país, as crianças das camadas populares apresentam dificuldades em vencer as séries iniciais do 1º grau, resultando no binômio evasão/repetência e na própria exclusão desses alunos do Ensino Fundamental.

Além das variáveis sócio-econômicas desfavoráveis e das precárias condições de funcionamento dos sistemas escolares, influenciando negativamente sobre a aprendizagem, o exercício da prática pedagógica nas escolas tem se revelado inadequado à clientela. Os currículos não atendam à pluralidade étnica e sócio-cultural dos alunos: não há espaço para discussão, explicitação livre de idéias, questionamentos, pontos de vista divergentes, valores e informações que promovam o acesso de todos a um tipo de saber necessário ao exercício da cidadania.

A problematização de nossas práticas diárias, da linguagem, dos livros-textos, de nossos referenciais teóricos, pode se constituir na primeira atitude em relação a uma escola aberta para o povo.

Problematizar o currículo e as práticas significa perguntar quais grupos sociais estão representados no conhecimento curricular, de que ponto de vista são descritos e representados esses diferentes grupos.

Implica também em questionar o que é feito cotidianamente, além de reconhecer a possibilidade de fazer de outro modo.

Analisar a complexidade do currículo requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referência, segundo Terezinha Fróes Burnham (1993), citando Ardoino, Barbier e Berger (pesquisadores da Universidade de Paris VIII).

Ainda segundo essa autora, nessa interação, mediada por uma pluralidade de linguagens: verbais, imagéticas, míticas, gráficas, musicais, plásticas e de referenciais de leitura de mundo, o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum, os sujeitos intersubjetivamente constroem e reconstróem a si mesmos.

Assim, o currículo passa a significar não um objeto estático, mas um processo social, que se realiza no espaço concreto da escola, oportunizando aos sujeitos que o integram acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo (Nogueira, 1994).

Essas afirmativas partem: "de uma perspectiva antropológica integral e afetam o núcleo estruturador da pessoa humana, assim como seus diferentes âmbitos de relação: consigo mesma, com os outros, com a natureza, com o transcendente. É a partir desta opção fundamental pela vida que cada um vai construir com outros seu projeto existencial global, comprometendo-se em criar possibilidades reais de felicidade e realização a nível pessoal e coletivo, numa sociedade pluralista e democrática em que a cidadania seja real para todos" (Candau et al., 1995:107).

Isso nos remete para a necessidade de formação de professores capazes de influir na reformulação de nossas políticas educacionais, de modo que a carreira do magistério seja valorizada através de condições adequadas de trabalho e salário condizentes ao reconhecimento do valor da educação, bem como através da própria competência em fazer educação.

Descrença, indiferença, apatia, por um lado, individualismo exacerbado e autoritarismo, por outro, vêm prejudicando a construção de um projeto educacional participativo, onde a tônica sejam relações sociais (pedagógicas principalmente) fundadas em valores como sensibilidade humana, confiança, cooperação e solidariedade.

Nessa perspectiva, seria forjada uma escola enquanto espaço democrático de construção e de acesso aos conhecimentos, bem como de expressão das diversas culturas e subculturas que lhes dão significado.

2.2.1 - Recursos tecnológicos na educação: o uso da TV e do vídeo

Comentários cotidianos de educadores constituem um material revelador de dados da realidade com que lidam e de posturas diante deles, nem sempre conscientes. Quando o professor diz que "o nível dos seus alunos é

muito baixo" e por isso "pouco pode se fazer em sala de aula", ele está informando que:

- a) o nível de conhecimento dos alunos não corresponde às suas expectativas;
- b) ele (professor) não está preparado para trabalhar em sala de aula com o conhecimento real dos alunos;
- c) existe uma boa dose de fatalismo quanto aos resultados do trabalho.

Uma postura científica frente a esta realidade implica em tomar a constatação da diferença como desafio; aceitar a realidade como se apresenta para desvendá-la, conhecê-la, e tomá-la como ponto de partida do trabalho pedagógico; produzir, com base na experiência e nos conhecimentos, os procedimentos adequados ao avanço tanto dos alunos, como do próprio professor.

É por demais evidente, senão óbvio, que os agentes da prática pedagógica, ou seja, professores e alunos, estão impregnados da cultura tecnológica difundida e consumida na vida cotidiana - da TV ao computador (este ainda em maior ou menor medida).

Assim sendo, mesmo que tais equipamentos não existam no ambiente escolar, se o processo de ensino e aprendizagem é de comunicação e pesquisa, não é possível ignorar os fatos de realidade dos agentes envolvidos. O texto televisivo, por exemplo, é, sem dúvida, algo extremamente disseminado na vida de todos nós, inclusive dos alunos, e pode ser amplamente explorado pelos professores em suas aulas.

A compreensão da natureza da comunicação televisiva encaminha-se para a análise de como operam os signos empregados na TV, na aproximação possível entre telespectador e realidade representada. Espaço dos signos por excelência, a TV lida ao mesmo tempo com três tipos de signos: o índice, o ícone e o símbolo. Com os dois últimos, através das imagens e da língua falada. Com o índice, implicitamente, numa operação menos visível.

Sabemos, hoje, que o consumo de TV é seletivo. São canais de seleção os grupos primários, as classes sociais, o nível de escolaridade, as crenças religiosas; em resumo, as experiências de vida do consumidor. É a sua vida social, a sua experiência grupal que orienta essa seleção e que também "processa" os dados selecionados.

"É nos seus grupos que o indivíduo vai trabalhando as impressões, idéias, informações recebidas via TV; é aí no embate de pontos de vista discrepantes, no confronto de semelhantes visões e no encontro

delas, que se vai apropriando da imagem que recebeu, a partir da qual elabora a sua imagem própria" (Penteado, 1991:49).

A escola não pode perder a oportunidade de aproveitar todo esse material extremamente rico para os seus propósitos pedagógicos.

A produção industrial da cultura distingue-se das demais produções culturais, em termos de qualidade, pela sua multissignificação e pela consequente leitura polissêmica que possibilita. É justamente essa característica que decorre da incorporação dos conflitos experienciais pelos fragmentos sociais em que a sociedade se divide, e da consciência que dela pode advir, que a escola pode explorar, oferecendo-se a alunos e professores espaços para discussões e debates, bem como de expressão e criação de novos sentidos.

René Berger (in Pretto, 1996) propõe a existência de televisões e não de televisão. Para ele, as televisões se classificam em: **macro ou megatelevisão** - a dos grandes sistemas, hoje interligados a satélites, com uma programação nacional ou internacional; e **mesotelevisão** - intermediária, local ou regional, dirigida a grupos diferenciados (não corresponde às emissoras repetidoras, mas faz tevê nos moldes da macrotelevisão).

A educação pela tevê, em circuito aberto, atinge um público do qual não se sabe o conhecimento prévio, a capacidade de aprendizado, a velocidade das reações, o domínio dos códigos lingüísticos. Seus efeitos não são previsíveis, nem podem ser programas rigorosamente pedagógicos: as aulas e os conteúdos são transformados para funcionar na tevê, obedecendo às normas televisivas de ritmo, imagem e sonoplastia. Nesse sentido, a tevê e o rádio não se adaptam às necessidades individuais.

Outra solução é usar a televisão com apoio de literatura apropriada e de monitores treinados. A tevê, nesse caso, apenas serve como motivação e os monitores seguem os manuais, diferentes para professores e alunos.

Uma terceira possibilidade é o uso da tevê em circuito fechado, funcionando como repetidora de conhecimentos, onde o professor apenas tira as dúvidas dos alunos.

"Os educadores devem entender que a televisão simplifica, reduz, nivela a informação, embora a democratize ao máximo." (...) "exige retroalimentação, acompanhamento, pesquisa", (...) "e absoluto conhecimento do meio" (Lobo, 1994:39).

No momento, vêm tomando corpo em todo o mundo algumas iniciativas no âmbito da educação pela TV, que vale a pena citar, nos limites dos nossos propósitos:

"A educação à distância começa a ser assumida neste final de século, como processo educacional que integra recursos tecnológicos das comunicações, da informática e métodos de ensino, construindo uma pedagogia de meios, viabilizadora da auto-aprendizagem" (De Paula, 1994:31).

A educação à distância possibilita:

- acesso amplo e fácil à informação;
- interatividade do aluno com fontes de informação e com seus pares, sob a orientação de especialistas (à distância);
- flexibilidade;
- utilização por alunos das diversas faixas etárias, bem como de níveis de conhecimento, condições sociais e áreas geográficas diferenciados.

A **microtelevisão** surgiu no final dos anos 60, a partir da proliferação de equipamentos menores, mais baratos e disponíveis no mercado. Diz respeito ao vídeo, que possibilita a qualquer pessoa ou grupo, potencialmente, fazer televisão.

"A microtelevisão constitui a mais radical e inovadora revolução no campo da comunicação. Além da função formativa e informativa que desenvolve em contextos determinados (o vídeo, como suporte didático e como instrumento de informação cultural e industrial tem uma extensa e capilar difusão, comparável apenas à fotografia), a televisão coloca em ação a criatividade própria pela qual a cultura deixa de ser qualquer coisa que se percebe, para tornar-se uma ação de participação, uma ação de criação" (Berger, in Pretto, 1996:136).

Entre nós, existem significativas experiências de uso de vídeo em escolas de 1º e 2º graus. A Fundação Roberto Marinho desenvolve o projeto Vídeo Escola, com financiamento do Banco do Brasil. Fornece fitas de vídeo para as unidades escolares e atinge cerca de 2.500 escolas públicas, atuando diretamente na capacitação de professores. Também mantém uma revista, já tendo atendido a 40.000 professores, e oferece um programa na área da saúde.

O projeto Vídeo Escola não distribui apenas a produção da Rede Globo, mas a seleção de material é feita pela Fundação Roberto Marinho. É uma proposta interessante, mas vem sendo criticada por suas características de monopólio.

Não obstante experiências significativas, como as que acabamos de nos referir, a forma como esses projetos vêm sendo vivenciados ainda não permitiu a mudança de foco no processo educativo das escolas, talvez porque os professores ainda entendem o uso da TV e do vídeo como ilustração ou mesmo animação para as suas aulas.

A partir das conclusões a que chegou Pretto (1996), já citado anteriormente, acerca da produção e utilização do vídeo nas universidades brasileiras, alguns aspectos devem ser colocados aqui, com o propósito de orientar o trabalho que nos propomos a realizar quando da execução do Projeto de Teleinformática.

Partindo da constatação de que há um interesse crescente das universidades em produzir vídeos e utilizar material audiovisual, tanto individualmente, como em setores específicos para tal, a evidência maior da pesquisa é que essa produção tem fim em si mesma. Isto porque, em geral, os produtos, em grande quantidade, são utilizados apenas pelos próprios autores, em suas atividades didáticas ou em apresentações em congressos.

Outra evidência é que inexistente uma cultura audiovisual nas práticas acadêmicas, além do distanciamento destas práticas em relação às mudanças do homem e do mundo. Vive-se ainda na era de Gutenberg.

Um conjunto de isolamentos de pessoas, práticas e setores foi identificado, somando-se ao isolamento que ocorre entre as diversas áreas do conhecimento, bem como entre pesquisadores, professores e setores, mantendo-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, o administrar e produzir conhecimento.

O que o autor propõe como recomendável é, antes mesmo da criação de um centro físico, a existência de uma prática que articule as diversas ações, fruto do movimento de pessoas (professores/pesquisadores, funcionários e estudantes), faculdades, departamentos ou setores. A existência de um movimento no sentido de articular esse conjunto de práticas, enquanto parte integrante do novo pensar universitário, é condição para que se veja o vídeo e os meios de comunicação e informação como fundamento dos processos de produção e aquisição de conhecimentos.

Isso não significa que as novas tecnologias passarão a ser o elemento central da nova universidade, mas se constituem em condições que possibilitam um trabalho de produção do conhecimento a partir de outros paradigmas (Pretto, 1996). Se, por um lado, a sociedade começa a incorporar, aceitar e desenvolver intimidade com os avanços tecnológicos e da comunicação, através do uso do cotidiano de terminais de computadores, telefones celula-

res, terminais de vídeos com acesso a bancos de dados nacionais e internacionais, videogames, etc - mesmo que isso não se dê da mesma forma para todos e em todos os lugares -, por outro lado, a Universidade ainda não definiu o seu papel dentro desse contexto.

É bem verdade que o sistema formal de educação, do Pré-Escolar à Universidade, está sendo invadido pela cultura tecnológica, seja por pressão da indústria cultural, seja pela pressão exercida pelos alunos e suas famílias, já impregnados pelos novos valores da sociedade contemporânea. Por sua vez, os sistemas de ensino começam a equipar também as escolas públicas.

A mudança de um velho modelo de Universidade para uma Universidade, enquanto centro produtor e irradiador de conhecimento terá, com a presença dos meios de comunicação e informação, uma outra lógica, não linear, não racional e não dedutiva. Porém, não basta introduzir no ambiente escolar computadores, televisão, vídeo, ou mesmo os recursos da Multimídia para se fazer nova Educação.

Usar as novas tecnologias como *instrumentalidade*, ou seja, com a finalidade meramente instrucional é considerá-las como mais um recurso didático-pedagógico, negando as suas dimensões intrínsecas. Enquadrar o audiovisual nas categorias preexistentes da educação é o mesmo que não utilizá-lo.

Outra possibilidade que se tem é usar os recursos eletrônicos como *fundamento* ou *ferramenta*. Nessa perspectiva, a televisão, o computador, o vídeo, ou a Multimídia passam a fazer parte da escola como elementos carregados de conteúdos, representando nova forma de pensar e sentir.

Nesse caso, muda a função do professor: de transmissor de conhecimento para articulador tanto das diversas visões de mundo, como de um processo educativo que combine a inteligência mental e a inteligência sensível com a inteligência criadora, (Pretto, p.96) ou, segundo Gardner, que considere as inteligências múltiplas do ser humano (Gardner, 1993). Há os que consideram impróprio o uso de "inteligência" ligado ao sentido aqui referido. Trata-se de uma polêmica que não cabe aqui explicitar.*

O importante é saber que a "Teoria" de Gardner está subsidiando experiências significativas em escolas que usam informática como ferramenta de aprendizagem, bem como tem revolucionado a concepção e a prática de avaliação.

* Ver *Revista Fonte*, CIE/IBM, Ano 3, nº 7, p. 11, jul./set. 1996.

Tudo isso, entretanto, assim como tudo que é novo, exige um grande esforço, gera resistências, além de não podermos esquecer dos entraves da burocracia universitária, das precárias condições de trabalho, da atual política neoliberal castradora de recursos para as políticas públicas, bem como de que a categoria docente é ainda uma das mais deprimidas do mercado de trabalho, em termos salariais.

Entretanto, todas estas dificuldades não podem inibir o esforço coletivo em termos de competência e renovação constante, que também são ferramentas políticas capazes de refrear os privilégios e sinecuras. A Universidade precisa recuperar a expectativa de ser um espaço onde a sociedade discute sua sorte e suas esperanças.

Encontramos aí um desafio "sui generis": não obstante o arcaísmo ainda presente na Pedagogia atual, dela depende o fundamento das mudanças preconizadas via educação. *"Por incrível que possa parecer, o desafio de dominar a modernidade supõe a revitalização radical da Pedagogia, que deveria sinalizar os rumos do futuro em termos de vida acadêmica"* (Demo, 1993:168).

Viabilizar essa nova escola, portanto, exige trabalhar intensamente e continuamente na formação de professores, a partir de uma revisão profunda e urgente do modo como se dá essa formação hoje, o que nos remete ao papel das universidades, em especial das universidades públicas.

2.2.2 - As escolas e o computador

O uso do computador nas escolas que optam pela sua introdução na prática educativa é bastante diferenciado. Há aquelas em que as crianças são colocadas frente a essa máquina para que ela lhes forneça informações (respeitando-se o ritmo e características individuais de cada criança), bem como para exercitá-las, dentro de um nível adequado de dificuldades.

Há algumas em que o computador é utilizado apenas como possibilidade de instrumentalização dos alunos, introduzindo-os no contexto de usuários, com o objetivo, no máximo, de dar-lhes oportunidade de digitar textos, imprimindo maior qualidade e rapidez na execução dos trabalhos escolares.

Em ambos os casos, o computador funciona como *máquina de ensinar*, e está programando a criança. Neste sentido, os computadores simplesmente enriquecem o processo de ensino, mas a lógica racionalista, linear e dedutiva da pedagogia tradicional se mantém inalterada. Não há mudança

significativa na escola. Aqui, a abordagem pedagógica utilizada é a *instrucional*.

Conforme reportagem, publicada pela revista *Veja* em 25/9/96, temos o exemplo do desencanto de alguns donos de escolas particulares, que fizeram altos investimentos na aquisição de equipamentos de informática, sem que os resultados obtidos correspondessem às suas expectativas. Modismo ou pressões sociais, tanto dos pais ou das empresas que comercializam produtos de informática como da indústria de entretenimento, podem, muitas vezes, confundir os educadores.

Na abordagem instrucional, em que computador funciona como *máquina de ensinar*, os software empregados são os tutoriais e exercício-prática. Um outro tipo que ensina são os jogos educacionais e a simulação. Nesse caso, a abordagem pedagógica utilizada é a *exploração auto-dirigida*.

Num outro pólo, em que o aluno ensina o computador, "*o software é uma linguagem tipo BASIC, LOGO ou Pascal, ou uma linguagem para criação de banco de dados do tipo Dbase; ou mesmo um processador de texto que permite ao aprendiz representar suas idéias segundo esses software*" (Valente, 1993:3). Neste caso, o computador é usado como *ferramenta*.

Outros autores preferem classificar os software educativos de acordo como o conhecimento é manipulado: geração de conhecimento, disseminação de conhecimento e gerenciamento de informação.

LOGO é uma linguagem de programação que foi desenvolvida no MIT - Boston - E.U.A., pelo Prof. Seymour Papert. Já tem mais de 25 anos, e foi considerada arrojada no período de sua criação, pela utilização de recursos gráficos, hoje disseminados em quase todos os software. Entretanto, a metodologia de uso do LOGO e a proposta pedagógica que ela permite implementar - a Estética LOGO - ainda são bastante inovadoras e revolucionárias.

O aspecto pedagógico do LOGO está fundamentado no construtivismo piagetiano. Piaget concluiu que a criança desenvolve sua capacidade intelectual, interagindo com objetos do ambiente onde ela vive e utilizando o seu mecanismo de aprendizagem. Isto acontece sem que a criança seja explicitamente ensinada. Obviamente, outros conceitos também podem ser adquiridos pelo mesmo processo. É justamente este aspecto do processo que o LOGO pretende resgatar.

A metodologia LOGO tem sido utilizada numa ampla gama de atividades como alfabetização, implementação de jogos e atividades na área de Matemática, Física, Biologia e Português no primeiro e segundo graus. Esta

metodologia também tem sido utilizada na Educação Especial, com crianças com deficiências físicas, auditivas, visuais e mentais.

Além disso, o aluno como ser social está inserido em um ambiente constituído pelos colegas, pais, amigos e comunidade. Ele pode aprender nesses diversos grupos, bem como pode auxiliar a comunidade a identificar problemas, resolvê-los através do computador e apresentar soluções para a comunidade. Essa abordagem é sugerida por Paulo Freire (1970) e desenvolvida pelo Projeto Gênese, da Secretaria de Educação do Município de São Paulo (Valente, 1992).

Quando o computador, através de um tutorial, possibilita a passagem de informação nos mesmos moldes que o professor em sala de aula, ele está exigindo do professor a função de facilitador da aprendizagem. Os recursos audiovisuais e a perfeição metodológica com que o conhecimento pode ser repassado pelo computador não garantem que esta metodologia de ensino seja a maneira mais eficiente para promover aprendizagem.

Já o uso do computador como ferramenta, a exemplo do LOGO, permite a adaptação aos diferentes níveis de capacidade e interesse intelectual, às diferentes situações de aprendizagem, inclusive dando margem à criação de novas abordagens. Este uso provoca maiores e mais profundas mudanças no processo de ensino e no perfil do professor.

A interação aluno/computador precisa ser mediada por um professor que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizado, através da construção do conhecimento. Esse professor precisa entender apropriadamente o que a criança está pensando na situação, de modo a ser efetivo e contribuir para que o aluno construa o seu conhecimento. O modelo que melhor descreve o papel do professor no ambiente LOGO combina o método clínico piagetiano com a Zona Proximal de Desenvolvimento - ZPD, definida por Vygotsky (Valente, 1995:3-4).

Enquanto no uso do computador, como recurso instrucional, a preparação do professor pode ser rápida e superficial, no uso do computador como ferramenta há necessidade de uma formação mais acurada e exigente. Por outro lado, o uso do computador como ferramenta é mais econômico, porque é o usuário quem cria os programas, sem que a sua produção requiera tanta sofisticação como no caso dos tutoriais.

Todos os usos do computador são relevantes, dependendo do conhecimento que se tenha acerca da sua aplicabilidade a cada situação, bem como as finalidades e objetivos que se pretende alcançar. Mas o uso que efetiva-

mente muda a concepção pedagógica, no sentido do pensamento criativo e crítico, é o do computador como ferramenta.

A Profa. Léa da C. Fagundes, pesquisadora nos últimos dez anos do Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, tem investigado, com a equipe de pesquisadores dessa Universidade, os efeitos da interação do estudante com o computador, ou seja, sua atividade em diferentes sistemas - como Linguagem de Programação, diferentes tipos de softs, diferentes ambientes computacionais, e, por último, atividades com Robótica e com ambientes Multimídia. Em 1991, passaram a estudar os efeitos da comunicação telemática na interação dos interlocutores através de redes de computadores.

Sob a compreensão da epistemologia genética, a psicologia cognitiva faz com que sejam revertidos os enfoques tradicionais sobre os processos de ensino e aprendizagem, privilegiando-se as características naturais do processo de desenvolvimento humano.

"O sujeito interage com as outras pessoas, com os sistemas simbólicos de sua cultura, de seu contexto sócio-histórico, de seu meio ambiente natural e, por necessidades dessa interação, motiva-se a explorá-los, organizá-los, estruturá-los e compreendê-los" (Fagundes, 1995:8).

A função adaptativa da inteligência se constitui num processo contínuo de desequilíbrio e de reequilibração crescente, entre a acomodação dos conhecimentos anteriores do sujeito e a assimilação de novas significações, ou transformando esses conhecimentos ou gerando outros.

"O novo papel da tecnologia será servir para enriquecer ambientes de aprendizagem, apoiando os modos de aprender em que a qualidade seja avaliada pela eficiência dos processos de construção de conhecimentos e de expressão de novos talentos" (Fagundes, 1995: 9).

2.2.3 - A Universidade: compromisso e inovação

É em momentos como o atual, em que se percebe o movimento da sociedade em mudança profunda, numa escala mundial, que acredito tornar-se mais visível o papel da Universidade, enquanto *locus* privilegiado de pesquisa e produção de conhecimento.

Faz-se necessária, então, a criação de tempos e espaços propícios à reflexão sobre as novas teorias da informação e da comunicação, sua articulação com a Pedagogia, com vistas a responder às expectativas da sociedade,

através da oferta de contribuições relacionadas à atual situação educacional considerada nas suas múltiplas configurações e sujeita às mais diversas variáveis.

Entretanto, mais importante que tudo, é pensar a própria Universidade como um todo, isto é, redefinir sua razão de ser, seus objetivos e finalidades, sua presença histórica na sociedade, enfim, avaliar seu desempenho na formação das novas gerações, bem como na produção do conhecimento.

Parece estar sendo gestada uma nova concepção de ser e viver Universidade. Da crise profunda em que está submersa, principalmente a Universidade Pública - hoje sem recursos e aparentemente sem crédito social, excetuando-se alguns centros de excelência e algumas instituições universitárias que descobriram sua vocação, e que se sobressaem pela competência e pelo valor de produção - já existem indícios de que irá ressurgir, como uma nova "Phoenix". Isto, se houver a compreensão, cada vez mais presente, da sua função social mais proeminente: **humanizar a ciência e a tecnologia**.

Para que isto aconteça, a Universidade terá que vencer sérios desafios, dos quais o mais crucial será a produção de conhecimento com qualidade formal e política. Privilegia-se então a pesquisa como princípio científico e educativo, verdadeira alma da vida acadêmica, ou seja, a pesquisa enquanto fundamento, mas intimamente relacionada com o ensino e a extensão.

Segundo Demo (1993), um conceito adequado de pesquisa é capaz de absorver, com vantagem, os outros dois e redirecionar a Universidade para ocupar o seu verdadeiro papel social. *"Em primeiro lugar, pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção"* (Demo, 1993:128).

Nesse sentido, pesquisa não se restringe apenas ao esforço teórico de descoberta de lógicas e sistemas ou experimentação laboratorial, traduzido no seu aspecto mais conhecido, que supõe domínio de instrumentações pouco acessíveis.

A elaboração própria não poderia resumir-se à construção teórica, cujo protótipo é o "paper". Inclui noção mais ampla, como por exemplo:

- a) capacidade de dinamizar o ambiente acadêmico também em termos de prática;
- b) habilidade de consolidar competência científica em todos os novos espaços do mundo moderno, sobretudo em termos de domínio de instrumentações eletrônicas;
- c) visão e ação sempre renovadas em termos de inovação científica e tecnológica, nas quais capacidade laboratorial experimental é crucial;

- d) presença educativa, nem sempre escrita, codificada, mas viva, sobretudo no sentido de motivar a pesquisa;
- e) capacidade de dinamização cultural, para fazer o elo orgânico entre passado e futuro (Demo, 1993:132).

Através do exposto, podemos inferir que a produção de vídeos, softs e CD-ROM se inclui hoje em categoria valorizada no contexto da pesquisa. Entretanto, trabalhos como esses, se se pretende qualidade formal, não podem ser feitos amadoristicamente, supondo-se então parcerias com equipes interdisciplinares que saibam produzi-los, e, por outro lado, um certo conhecimento da linguagem imagética e computacional.

A qualidade política do trabalho acadêmico inclui a noção de produtividade, compreendida como capacidade de pensar e intervir na realidade. O trabalho com o vídeo, por exemplo, dependendo da capacidade que se tenha de captar as diversas manifestações e expressões de valores culturais, bem como do tipo de tratamento que se dê às filmagens, poderá se constituir num produto que fortaleça a identidade de grupos e de indivíduos representativos de culturas locais ou regionais, para serem difundidos, não como folclore ou mercadoria, mas para permitir maior compreensão das diferenças. Também através de vídeo, pode-se registrar e difundir, com finalidades pedagógicas de caráter presencial ou à distância, a proposta pedagógica de uma Faculdade de Educação, por exemplo.

Produtos como esses poderão contribuir também para estudos, reflexões e avaliações que redundem em ações concretas para a solução de problemas existenciais, de grupos, ou mesmo da comunidade e que careçam de determinado tipo de saber para subsidiá-las.

Assim sendo, assume importância capital a montagem de apoios eletrônicos para o ensino, a pesquisa e a extensão. No ensino, eles poderiam absorver grande parte do repasse de conhecimentos, facilitando o ambiente produtivo, bem como o diálogo com a realidade e a difusão dos conhecimentos produzidos.

Depreende-se daí algumas implicações para a prática universitária. Desaparece o professor "auleiro", que não cria, não produz, não participa da política universitária e sindical, não reconstrói o conhecimento sistematizado, bem como o aluno que também não cria, não produz nem participa, restringindo-se a ouvir, anotar, memorizar, reproduzir e fazer provas.

Se o movimento da ciência é sempre no sentido de sua construção/reconstrução, é fundamental, portanto, ensinar a pesquisar, ou seja, a superar a mera aprendizagem, sempre que possível.

Dentro dessa perspectiva, e a partir das considerações apresentadas, é que foi concebido o Projeto de Teleinformática da Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEEBA, apresentado a seguir.

3. PROJETO DE TELEINFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

3.1 - Gênese do projeto

A proposta de gestão administrativa da FAEEBA, apresentada à comunidade em fins de 1993, cuja ênfase recaía sobre o aspecto da gestão participativa, foi objeto de análise, discussão e debate por parte dos diversos segmentos da Faculdade durante os primeiros meses do semestre I de 1994.

Na ocasião, prioridades foram levantadas e, entre elas, foi considerada relevante a criação de um ambiente inteligente ligado ao NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) como suporte às atividades acadêmicas em geral.

Inicialmente, foram pensadas apenas a ampliação do acervo bibliográfico, a aquisição de vídeos, a criação de um banco de dados informatizado, bem como a compra de dois microcomputadores, para apoio aos projetos e dinamização da vida acadêmica.

Elaborado o projeto da SEIN (Sala de Estudos e Informações) e trazido em nova oportunidade para a apreciação da comunidade acadêmica, foi sugerida por uma professora a inclusão de um laboratório de informática, tendo em vista as necessidades emergentes do sistema escolar.

Elaborado o Projeto de Informática na Educação, foi incluído no Plano Operativo da Faculdade em fins de 1994, iniciando-se então a corrida para a consecução de financiamento. Encaminhado ao CADCT (órgão da Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia do Estado) em junho de 1995, lá permanece até hoje, não obstante a apresentação de uma nova planilha de custos, bem mais enxuta.

Em outubro do mesmo ano, o projeto foi encaminhado à Rede Nacional de Pesquisa - RNP/CNPq, em resposta a Edital; em meados deste ano de 1996, fomos notificados de sua aprovação, mas ainda não tivemos notícia dos recursos. Posteriormente enviado à FINEP, não foi aceito por tratar-se de projeto de desenvolvimento, quando a linha de financiamento era para pesquisa básica.

Finalmente, com o nome de Projeto de Teleinformática e, portanto, numa versão atualizada, foi apresentado ao Sr. Secretário de Educação do

Estado da Bahia, onde obteve maior receptividade, acenando-se com a possibilidade de financiamento através de acordo com a Secretaria de Indústria e Comércio.

Não obstante os percalços, resolveu-se, mesmo assim, iniciar a execução de Metas e Ações possíveis de serem executadas, a custo zero, embora, quando necessário e possível, com algum apoio da FAEEBA, através dos seus poucos recursos.

O móvel propulsor foi o desejo de dominar conhecimentos novos sobre o uso do computador na Educação, envolvendo a questão de como o aluno aprende através desses recursos, assim como o papel estratégico de uma Faculdade de Educação, com as características da nossa, única no Estado que forma profissionais de nível superior para o Ensino Fundamental.

3.2 - Objetivos

a) Objetivos Gerais:

- Preparar um Profissional de Educação apto a propiciar aos alunos das séries iniciais o uso da informática e da Multimídia como ferramentas que estimulem a construção, a reconstrução e a aprendizagem de conhecimentos;
- Possibilitar ao educando o trabalho em parceria com equipes interdisciplinares que produzam vídeos ou desenvolvam software com finalidades educacionais, numa perspectiva transformadora;
- Fazer da FAEEBA um centro de referência na formação e capacitação de professores enquanto formuladores, organizadores, revisores e atualizadores dos conteúdos a serem socializados, numa perspectiva construtiva, crítica e criativa;
- Criar e manter um ambiente inteligente e recursos tecnológicos voltados à dinamização da vida acadêmica da FAEEBA e à interação com as unidades co-irmãs da UNEB, o sistema de ensino e as instâncias de educação não-formal.

b) Objetivos Específicos

- Dinamizar a produção do conhecimento e a divulgação do resultado dos estudos, experiências, pesquisas e avaliações na área educacional e na sub-área de tecnologia educacional;

- Ampliar o acervo bibliográfico na área de educação e adquirir acervo de vídeos e de programas educativos (Softwares);
- Documentar as experiências pedagógicas da FAEEBA voltadas ao ensino de séries iniciais e pré-escola, com vistas à produção de vídeos de qualidade para uso curricular da Faculdade, bem como para servirem de apoio a Programas de Capacitação de Professores à Distância.
- Criar programas e espaços para exibir, criticar e debater temas abordados por vídeos educativos;
- Criar Banco de Dados informatizado;
- Promover estudos, pesquisas e avaliações na área de informática educativa, através de cursos, encontros, seminários;
- Acompanhar e avaliar o uso da informática educativa no âmbito das escolas estaduais, municipais e particulares de ensino fundamental;
- Manter articulação com centros avançados no uso da informática e da instrumentação eletrônica, realizando visitas, participando de eventos e interagindo através de redes;
- Instalar e manter laboratórios de informática para a realização de oficinas, de modo a contribuir para o desenvolvimento do pensamento criativo, exploratório, inventivo e antecipatório do aluno, pelo uso do computador como ferramenta de aprendizagem;
- Instrumentalizar docentes, alunos da Faculdade e profissionais de educação (via extensão) no uso do computador;
- Estimular no professor e nos alunos a produção pedagógica própria e a atitude de pesquisa;
- Produzir material didático-pedagógico para uso no computador, como ferramenta de aprendizagem curricular nas diversas áreas do conhecimento.

3.3 - Descrição do Projeto

3.3.1 - Metodologia

A Metodologia de Trabalho assumida por este projeto envolve seis eixos fundamentais:

1) Construção de uma proposta educacional de qualidade com base na pesquisa, tendo como suporte o uso do computador e dos recursos Multimídia.

Atividades:

- Criação de Grupos de Estudos e Trabalhos;

- Intercâmbio com pessoas e instituições;
- Realizações de cursos, encontros, seminários, etc.; promoção de estudos, pesquisas e avaliações na área de Informática Educativa;
- Participação em eventos significativos da sub-área de Tecnologia Educacional e em consórcios de Educação à distância;
- Interação com centros tecnológicos avançados na área de Educação;
- Criação de programas e espaços para exibir, debater e criticar temas abordados por vídeos educativos, Softwares e CD-ROMs.

2) Instrumentalização de docentes, alunos e funcionários da FAEEBA no uso do computador e de seus recursos auxiliares, incluindo Multimídia e uso de Redes: Internet, redes locais e regionais.

3) Conhecer a situação da Informática e da Multimídia na Educação, enquanto objetos de uso no Sistema de Ensino, em Salvador.

Atividades: Pesquisas exploratórias:

- Fazer levantamento das instituições públicas e privadas que utilizam os recursos da informática e da multimídia na educação em Salvador;
- Verificar como esses recursos estão sendo utilizados, se pedagogicamente ou não, ou se estão sendo sub-utilizados;
- Verificar que princípios epistemológicos e pedagógicos embasam o uso desses recursos.

4) A partir dos dados da realidade, realizar cursos de extensão para capacitação de professores, tendo em vista a otimização do uso das ferramentas tecnológicas para fins de aprendizagem nas escolas, numa perspectiva transformadora.

5) Levantamento, estudo, análise e avaliação crítica de softs educativos, do ponto de vista epistemológico e psicopedagógico, além das possibilidades interativas interpessoais no uso de Rede de Comunicação informatizada.

Atividades:

a) Pesquisa Básica

- Investigação de como se processa a aprendizagem, através do uso dos recursos da informática educativa;
- Estudo acerca das possibilidades interativas das redes e dos seus efeitos comportamentais nos usuários;
- Análise do papel do professor enquanto elemento de intermediação na ação do educando junto ao computador;
- Outras.

b) Pesquisa aplicada

- Realização, registro e sistematização de experiências pedagógicas da FAEEBA, através da produção de vídeos educativos.

6) Ensaio de produção de material didático/pedagógico através do computador, em parceria com Centros de Excelência locais.

- Exploração pedagógica dos Softwares educativos existentes, numa perspectiva crítica, tendo em vista o desenvolvimento da curiosidade, inventividade, reflexão, raciocínio;
- Desenvolvimento de estratégias com vistas a transformar os recursos das Redes em recursos didáticos;
- Produção de Softs e CD-ROMS com base na pesquisa e na experimentação com crianças e jovens, no laboratório de informática de Centros de Excelência com os quais estabelecamos parceria.

3.3.2 - Metas e Ações

Dado o grande número de metas (18) e ainda mais numerosas ações, iremos apresentá-las em bloco. As três primeiras dizem respeito aos aspectos físicos, bem como às instalações de um *Ambiente de Informática*, de imediato, e, a médio prazo, mais outro ambiente, também informatizado, para pesquisa. A quarta meta diz respeito à realização de convênios, acordos e parcerias com órgãos, instituições e empresas.

A quinta meta diz respeito à criação do Grupo de Estudos e Trabalhos de Teleinformática, que se define como equipe de suporte ao Projeto. Trata-se de pessoas interessadas na área que desejam realizar projetos de pesquisa e extensão, estudar o uso da informática em nosso contexto e interagir com centros que desenvolvam trabalhos na área das novas tecnologias educacionais.

O grupo se constituiu em agosto de 1996, contando com dez docentes, quinze alunos e três funcionários. Numa Faculdade que possui pouco mais de 60 professores em real exercício, 26 funcionários e 696 alunos, acredita-se ser um bom começo. Dentre as ações relativas a essa meta, que foram priorizadas para serem executadas a curto, médio e longo prazo, o grupo já iniciou o processo de aquisição das informações necessárias ao desenvolvimento do projeto.

Já foi feita a análise minuciosa do projeto, com sugestões que foram incorporadas ao mesmo, além de estudos bibliográficos, visita a Centros de Excelência na área (Centro de Tecnologia Industrial - CETIND/SENAI),

contatos com especialistas e técnicos da IBM e da UNYSIS, bem como com consultores de Centros de Pesquisa de universidades do Sudeste e Sul do país.

Houve a participação em congressos e feiras, tanto locais como em outros Estados e, atualmente, o grupo está cumprindo uma programação de visitas a escolas que utilizam computadores e a Centros de Educação Especial, e de assistência a demonstrações de softs e CD-ROMs junto a empresas que comercializam com esses e outros produtos tecnológicos.

A médio prazo, previu-se a instrumentalização da equipe no uso do computador e, depois, a sua formação, com certeza mais longa, no uso do computador como ferramenta de aprendizagem. Antecipando-se a essa previsão, uma aluna habilitada para tal iniciou um curso de introdução ao uso do computador para as colegas, sem remuneração, uma vez que o projeto ainda não dispõe de financiamento.

Em termos de articulação interna, alguns projetos existentes na Faculdade já se articularam com o Projeto de Teleinformática, na medida em que passaram a incluir a produção de vídeos (terceirização) a partir de oficinas, como no **Projeto de Capacitação de Professores da Rede Municipal de Salvador** (PROEXTE-UNEB-MEC/FNDE), estando também programadas ações conjuntas com o **Projeto Oficina Permanente de Criação**, do qual participam alunos do Curso de Desenho Industrial do CETEBA, Unidade co-irmã do CAMPUS I da UNEB, que, dentre outros objetivos, propõe-se a construir jogos e brinquedos educativos, além da produção de vídeos e programação visual, através da prática da interdisciplinaridade.

Em janeiro do próximo ano, quatro alunas que integram o Grupo de Estudos e Trabalhos de Teleinformática irão à Itália, através do **Projeto Ágata Esmeralda**, do "Movimento per la Vita", projeto de "adoção" de crianças das áreas mais carentes de Salvador por pessoas da Itália, através de contribuição financeira e apoio ao desenvolvimento de ações sociais e educativas.

As alunas farão o Curso de Informática na Educação e um mini-estágio, num programa de intercâmbio entre a FAEEBA e a Faculdade de Educação da Universidade de Pádua, tendo como elo articulador o **Projeto Ágata Esmeralda**, trazendo, ao retornar, contribuições ao desenvolvimento dos estudos dessa área.

O Projeto da Teleinformática ainda está na fase de captação de recursos. A partir da instalação do ambiente informatizado e do seu desenvolvimento, que inclui a presença de consultores, serão aprofundados os estudos

e pesquisas do grupo de suporte, que, integrado a outros profissionais das áreas de Educação, de Informática e de Comunicação, iniciará o processo de atendimento aos alunos, docentes e funcionários da FAEEBA, a pesquisadores e monitores do CAMPUS I da UNEB e à comunidade educacional do bairro de referência (Cabula) (Meta 6).

As atividades relativas às metas seguintes, de 7 a 18, dizem respeito a **cinco eixos**:

1) Promover a formação do educador para saber utilizar recursos tecnológicos na sala-de-aula, com diferentes finalidades, a partir de atividades como:

- aprendizado e prática da linguagem LOGO e de outras linguagens para construção do conhecimento;
- aprendizado do uso de softs educativos;
- análise, seleção e uso de softs em situações instrucionais, de simulação, de solução de problemas e lúdicas;
- análise, seleção e uso de vídeos educativos.

2) Implantar programas de extensão para capacitar professores das redes de ensino, bem como das organizações de ensino informal, na utilização de Informática e Microtelevisão (vídeo) e da INTERNET.

- Cursos;
- Sessões de vídeo, etc.

3) Promover o acesso e o intercâmbio de informações e de conhecimentos, bem como a sua difusão.

- Implantação processual de um banco de dados;
- Conexão com as unidades da UNEB, outras universidades e centros de pesquisa, mediante Redes BBS e INTERNET.

4) Produzir vídeos, softs e CD-ROMs, seja através de terceirização (fase inicial), seja através de elaboração própria (a longo prazo), em parceria com instituições públicas ou privadas que os produzam, e com a participação de especialistas e técnicos de Comunicação e Informática.

- Estabelecer convênios e parcerias com universidades, centros de pesquisa e centros tecnológicos de excelência.

5) Dar apoio tecnológico aos projetos de ensino, pesquisa e extensão existentes na Faculdade (e aos que surgirem), em especial aos que dizem respeito a:

- Formação e capacitação de professores (PROEXTE; SETRAS; "Atualização de Professores da Pré-Escola e Séries Iniciais do 1º Grau", ligado ao Projeto Ágata Esmeralda e à DIREC 1B da SEC);

- Democratização da Educação na Perspectiva da Diversidade Humana;
- Projeto de "Especialização em Educação Especial" (em fase de elaboração);
- Projetos diversos, como: "História oral das famílias de rua e dos meninos de rua de Salvador", "A Concepção Pedagógica dos Egressos da FAEEBA - um Projeto de Pesquisa Construtivista", e "Recontando a história do índio do Brasil"; assim como projetos ligados ao Núcleo de Estudos Pluriculturais - NEP/UNEB, relacionados às questões da etnia, com destaque aos valores do elemento negro.

Através dessa série de projetos existentes na Faculdade, infere-se a preocupação da FAEEBA com relação às camadas populares e aos excluídos, existindo a possibilidade - com a produção e divulgação de vídeos, softs, CD-ROM, etc. - da explicitação da sua visão de mundo e de seus valores, desde que se discuta, se aprofunde e se promova, internamente, a perspectiva da Educação Popular¹, mediante estudos e pesquisas interdisciplinares que utilizem, preferencialmente, a abordagem qualitativa².

3.3.3 - Resultados Esperados

- Oferta de condições adequadas à criação e desenvolvimento, na FAEEBA, de ambiente inteligente, com base na instrumentalização eletrônica progressiva de docentes, discentes e funcionários;
- Criação e desenvolvimento, na FAEEBA, de um ambiente de pesquisa na área das novas tecnologias educacionais;
- Acesso a redes e uso de computadores, possibilitando:
 - * Racionalização do tempo e ultrapassagem das distâncias entre os sujeitos, ampliando, dessa forma, as discussões e trocas de experiências no campo das ciências, e, em particular, na área educacional e na área de informática;

¹ Conceito de *Educação Popular* aqui adotado: "processo permanente de teorização sobre a prática, ligada indissolavelmente ao processo organizativo das classes populares". (Jara, in Brandão, 1984:91)

² A *abordagem qualitativa* aqui referida possibilita a captação das diferentes visões de mundo e das perspectivas pluriculturais, através de diversos tipos de pesquisa, desde o estudo de caso e pesquisa participante, à pesquisa-ação, enquanto forma de estudo, reflexão e intervenção na realidade. Obviamente, serão realizados, quando necessário, o levantamento, a coleta e o tratamento quantitativo de dados e sua interpretação.

- Socialização dos conhecimentos e dos resultados de experiências e pesquisas nas áreas de Educação e de Informática Educativa;
 - * Apoio logístico à Revista da FAEEBA e a outros meios de divulgação de conhecimentos e experiências;
 - * Articulação crescente com a sociedade, não só na produção de conhecimento, via *pesquisa*, e na difusão desse conhecimento, via *extensão*, mas também no estabelecimento de parcerias efetivas com outras instituições.
- Implantação, a médio e longo prazo, de programas de capacitação de professores das redes de ensino formal e informal, no âmbito da Informática Educativa e Teleinformática.

A título de conclusão, cabe-nos apenas remeter o leitor ao nível dos nossos sonhos, expectativas, desejos e vontade de realizar Educação com qualidade, mesmo situados na humildade e portadores de muitas carências. Assim é que, reconhecendo as nossas fraquezas em confronto com tal desafio, confiamos no trabalho de construção coletiva, sem esquecer que, dentro das atuais condições, pode-se fazer bem mais, ao mesmo tempo em que se lute para fazer o melhor, num outro patamar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ângela Cristina S. Informática Educativa. *Fonte*, Centro de Informática na Educação - CIE/IBM Brasil, ano 1, nº 2, nov./fev., 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensar a Prática*. São Paulo: Loyola, 1984.
- BURNHAM, Terezinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 58, abr./jun., 1993.
- CANDAU, Vera, et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- COSTA, Shirley F. e ZAMAGNA, Antônio C. (Coord.). Debate. *Fonte*, Centro de Informática na Educação - CIE/IBM Brasil, Rio de Janeiro, ano 3, nº 7, jul./set., 1996.

- DAMKE, Ilda Righi. *O processo de conhecimento na Pedagogia da Libertação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEMO, Pedro. *Desafio da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FAGUNDES, Léa da Cruz & PETRY, Paulo Padilha. *O preparo de professores para trabalhar em ambiente LOGO*. Relato de Pesquisa, UFRGS, 1989.
- _____. Informática, aprendizagem, a questão da qualidade. *Fonte*, Centro de Informática na Educação - CIE/IBM Brasil, Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul./out., 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: Edições SECNEB, 1992.
- LOBO, Luiz. O choque da comunicação e a educação para o futuro. *Revista Brasileira de Educação à Distância*, Rio de Janeiro, ano 1, nº 5, jul./ago., 1994.
- MELLO, Guiomar N. *Políticas públicas de Educação*. São Paulo: USP - Instituto de Estudos Avançados. Série Educação para a cidadania. 1 mim., dez, 1991.
- METTRAN, Marsyl Bulkool. Lúdico: o diálogo e a informática. *Fonte*, Centro de Informática na Educação - CIE/IBM Brasil, Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, mar/jun., 1995.
- MIGLIORI, Regina de Fátima. O mundo mudou e agora educador, o que fazer? *Fonte*, Centro de Informática na Educação - CIE/IBM Brasil, Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, 1995.
- PAPERT, Seymour. *LOGO: computadores em educação*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PENTEADO, Heloísa D. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez, 1991.

- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola com/sem futuro*. Campinas: Papirus, 1996.
- PAULA, Nancy Martins de. Sistema nacional de educação à distância: SINEAD. *Revista Brasileira de Educação à Distância*, Rio de Janeiro, ano 1, nº 5, 1994.
- RAJ, Paulo Pavarini. Um alô para a educação. *Fonte*, Centro de Informática na Educação - CIE/IBM Brasil, Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul./out., 1995.
- SILVA, Luiz H. da, AZEVEDO, José C. de (Org.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM. Caminhos da educação. *Cadernos SEMEC*. Série Planejamento, nº 1, 1995.
- _____. Caminhos da educação. *Cadernos SEMEC*. Série Planejamento, nº 2, 1995.
- SONNEVILLE, Jacques Jules. O tempo de estudo e trabalho do aluno universitário - um estudo de caso; os alunos da FAEEBA. *Revista da FAEEBA*, Salvador, ano 1, nº 1, jan./jun., 1992.
- SUNG, Jung Mo. *Deus numa economia sem coração - pobreza e neoliberalismo: um desafio à evangelização*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB. *Implantação da FAEEBA: filosofia subjacente, funções, cursos e propostas curriculares*. Salvador: UNEB, 1984.
- VALLA, Victor Vincent. Nova ordem mundial e condições de vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 19, nº 2, jul./dez., 1994.
- VALENTE, José Armando (Org.). *Computadores e conhecimento - repensando a educação*. Campinas. São Paulo: UNICAMP, 1993.
- _____. A linguagem e a estética LOGO. *Fonte*, Centro de Informática na Educação - CIE/IBM Brasil, Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul./out., 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARTIGOS

A INTERNET COMO AMBIENTE DE PESQUISA Problemas de validação e normalização de documentos *ONLINE*

Marcos Palacios*(palacios@ufba.br)
Professor da Universidade Federal da Bahia

À medida que a pesquisa científica e acadêmica começa a se utilizar dos recursos possibilitados pelo ambiente informacional telemático (*gopher*, listas de discussão, WWW, *telnet* etc) ¹ duas questões correlatas se colocam: a da *validação* ² e a da *normalização* das informações obtidas *online*.

Praticamente, todo tipo de material de que se alimenta a atividade acadêmica e científica - artigos, livros, anais, resenhas, comunicações, estatísticas etc - pode ser hoje encontrado na Internet. Cresce a cada dia o número de periódicos científicos digitais, ou que ao menos mantém uma versão digital simultânea à edição impressa. Poucos são atualmente os congressos ou encontros científicos sem uma *home-page* na WWW. Gradativamente, as grandes bibliotecas de todos os continentes investem no esforço de disponibilizar, eletronicamente, seus acervos. Catálogos, livros, revistas, documen-

¹ Para uma introdução à questão da Internet como instrumento de pesquisa, vide Marcos Palacios: "A área de Comunicação na Internet: um mapa para pesquisadores de primeira viagem", in: *Comunicação & Política*, vol. III, n.1, Nova Série, janeiro-abril, 1996, e "Educação na Internet", in: *Comunicação & Educação*, ano II, número 6, maio-agosto, 1996.

² Agradeço a Cláudio Cardoso, doutorando em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, por ter trazido para minha atenção uma discussão sobre o assunto travada na Lista NETTRAIN, com valiosas indicações. Lazarus, Ferd <lazarus@nova.umuc.edu> "Validating info found on the Net", 10 Jul. 1996, <NETTRAIN@UBVM.CC.BUFFALO.EDU> (10/07/96).

tos históricos e manuscritos começam a se tornar, instantaneamente, acessíveis nas telas de nossos computadores pessoais. Já não apenas universidades em todo o mundo, mas departamentos universitários em todas as universidades começam a construir seus *sites* na *World Wide Web* (WWW), disponibilizando a produção científica e artística de seus docentes, projetos de pesquisa em andamento, programas de cursos, bibliografias *online* etc.³

Se, para pesquisadores trabalhando em países desenvolvidos, a disponibilização eletrônica de material científico e acadêmico representa acesso mais rápido às informações especializadas que, eventualmente, serão incorporadas, em suas versões impressas, às bibliotecas de suas instituições, em países menos desenvolvidos o acesso à versão digital pode significar a única forma possível de se ter contato com esse tipo de material. Nestes países, há uma deficiência crônica dos acervos das bibliotecas universitárias e de outras instituições de pesquisa, especialmente no que diz respeito a periódicos especializados correntes.⁴

O JOIO DO TRIGO

Em tal panorama, a primeira questão que se coloca é a da *validação*. Como aferir a *confiabilidade* de informações disponibilizadas eletronicamente, através das redes telemáticas?

O problema, evidentemente, não é novo, pois não se circunscreve ao âmbito telemático. Com efeito, ensinar a um jovem pesquisador como validar suas fontes e como avaliá-las, como buscar e identificar a informação

³ Recente estudo de Stephan Harter & Hak Joon Kim indica que o impacto do uso das publicações eletrônicas na pesquisa acadêmica, mensurado pelo número de citações de jornais eletrônicos, em trabalhos publicados em periódicos especializados, é ainda pequeno; porém os autores concluem que se deve esperar um inexorável crescimento, tendo em vista a proliferação de recursos disponíveis, telematicamente <<http://www.slis.lib.indiana.edu/PrePrints/harter-asis96midyear.html>> (27/07/96).

⁴ Pesquisa realizada por S. Hitchcock, L. Carr, e W. Hall ("A survey of STM online journals: 1990-95: The calm before the storm" - <<http://www.journals.ecs.soton.ac.uk/survey/survey.html>> atualizado 14/02/96, (29/07/96)) encontrou 115 jornais eletrônicos nas áreas de Ciência, Tecnologia e Medicina, disponibilizando, integralmente, textos da versão impressa ou apenas na versão *online*. Todos se enquadravam na categoria de *peer-reviewed*, ou seja, contam com um Conselho Editorial de especialistas que julga o mérito do trabalho, para decidir sobre sua publicação. A área de Humanidades não foi incluída na pesquisa.

confiável, é talvez uma das primeiras e mais importantes tarefas daqueles que se dedicam a formar recursos humanos nesta área. Se tais questões sempre estiveram colocadas e preocuparam com respeito à pesquisa conduzida em moldes 'tradicionais', com mais força elas se colocam no âmbito da pesquisa *online*, com a manutenção de antigos problemas e a colocação de novos. Não se pode, é claro, ensinar bom senso e experiência, mas alguns balizadores podem ser estabelecidos, facilitando a tarefa de validação da informação disponibilizada.

A comunicação telemática em redes informacionais de acesso massivo permite que cada *usuário* se torne também, ao menos potencialmente, um *disponibilizador* de informação. As promessas de democratização e personalização da produção intelectual, trazidas pela explosão da *editoração eletrônica* (*top-desk editing*), na década passada, esbarraram na questão quase insuperável da *circulação*. Pouco vale produzir e reproduzir, mesmo que a baixo custo, se não há como circular, eficientemente. Na Internet, desaparece o conceito de circulação, tal como o conhecíamos. A informação - produzida por quem quer que seja - é simplesmente *disponibilizada*, ou seja colocada num arquivo digital, estando ao alcance de todos que desejem acessá-la ⁵. Essa característica, um dos elementos potencialmente mais revolucionários da comunicação *online*, provoca, em contrapartida, a exacerbação da questão da *validação*.

Grande parte da informação disponibilizada na Internet não está sujeita a um dos principais mecanismos de validação utilizados pelas publicações tradicionais: o julgamento formal feito por pares (*peer-review mechanism*). Quando um original é submetido a uma editora conceituada ou a uma revista especializada, ele passa pelo crivo de um conselho editorial, formado por especialistas, que emitem um julgamento prévio quanto à quali-

⁵ Subsiste, é evidente, o problema da publicização: de nada adianta disponibilizar se o *site* não for visitado. Já existem empresas na Internet que estão se especializando em fazer a divulgação de *sites*. A *Netpost* (<http://www.netpost.com>) faz esse tipo de serviço, cobrando uma taxa. A *Postmaster* (<http://www.netcreations.com/postmaster>) oferece inclusões gratuitas em 17 *sites*, mas cobra uma taxa se o cliente quiser inclusão em sua lista maior, com cerca de 300 contatos. O *Submit It* (<http://submit-it.permalink.com/submit-it/>), coloca qualquer *site* em 15 instrumentos de busca de uma só vez, incluindo o *Lycos*, *Infoseek*, *WebCrawler* e *Harvest*, dentre outros. Em geral pode-se anunciar um *site* em indicadores, catálogos e instrumentos de busca nacionais e internacionais (*Yahoo*, *Altavista*, *WebCrawler*, *Lycos*, *Cadê?*, etc), sem pagar nada por isso

dade do material proposto para publicação. Na Internet existem informações digitais que utilizam critérios equivalentes para a publicação de originais submetidos⁶, o que facilita a decisão quanto à confiabilidade de um grande número de publicações. Mas o autor *online* pode simplesmente disponibilizar sua produção em sua própria *home-page*, ou mesmo numa *home-page* institucional, sem necessitar submetê-la a outro julgamento que não o seu.

Como resultado dessa salutar anarquia, milhares de documentos de todos os tipos são diariamente disponibilizados na Internet, constituindo uma memória coletiva de magnitude sem precedente. Na medida em que a qualidade do material disponibilizada não é, nem deve ser, controlada centralmente, é evidente que coexistem, lado a lado, informações de variável teor, indo do mais avançado, *bona-fide* e confiável em determinada área de conhecimento, a material deliberadamente enviesado e/ou falsificado.

Preocupações com esse tipo de questão vêm gerando contribuições de uma série de acadêmicos e especialistas em Teoria da Informação. Um interessante ponto de partida para uma discussão de critérios de validação é o documento "*Pensando Criticamente sobre Recursos WWW*", de autoria de Esther Grassian, da Universidade de Los Angeles, traduzido por Carlos Naves e disponibilizado no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁷. A autora sugere uma série de questionamentos a serem endereçados a qualquer documento, eletronicamente disponibilizado, colocando em xeque elementos como *Conteúdo e Avaliação*, *Fontes e Datas* e *Estrutura*, entre outros.

Segundo Grassian, o primeiro indicador a ser levantado é o *propósito* declarado da página da Web na qual o documento está sendo disponibilizado. Várias questões se colocam quanto ao conteúdo do documento. Trata-se de uma página de ativismo de algum tipo? Uma página institucional? Go-

⁶ A amostragem realizada por Harter & Kim (op.cit.) levantou um total de 131 periódicos especializados *online*, dos quais 77 se enquadravam na categoria de *peer-reviewed*.

⁷ <<http://www.ibict.br/~ibict/pap00143.htm>> (23/07/96). Apesar de ter tomado a louvável iniciativa de iniciar o debate sobre validação, entre nós, lamentavelmente, por ocasião de nossa visita, dois erros grosseiros estavam sendo cometidos no *site* do IBICT. O primeiro deles (imperdoável) atribuía, equivocadamente, a autoria do artigo traduzido a Eudora Loh, quando de fato a autora é Esther Grassian; o segundo (menos grave, porém igualmente inaceitável) era a não disponibilização de um *link* para o documento original. O fato foi imediatamente por nós comunicado ao IBICT, através do endereço *e-mail* existente no *site*.

vernamental? Acadêmica? A que público aquela informação se destina? Qual o critério de seleção dos *links*? Qual é o valor relativo desta página, em comparação com outros recursos disponíveis sobre o tópico?

Carolyn Caywood⁸ distingue critérios para a validação, classificados em três rubricas: *Acesso*, *Design* e *Conteúdo*. Liasa Janicke faz referência a *Formato*, *Alcance*, *Relações com outros Trabalhos*, *Autoridade*, *Tratamento*, *Organização* e *Custo*⁹. Parâmetros similares são sugeridos por Hope Tillman, em seu artigo "Evaluating Quality on the Net"¹⁰ e Ann Scholz, em "Evaluating World Wide Web Information"¹¹. Levando-se em conta as observações de vários autores que discorrem sobre o tema, podemos construir um conjunto sintético de indicadores para a análise e validação de um documento *online*.

Acesso

O *site* tem utilidade para um *browser* de tipo ASCII como o *Lynx*, que permite a leitura apenas de texto?

Está escrito em HTML padrão, ou inclui extensões exclusivas de algum tipo de *browser*?

Utiliza padrões standard do formato multimídia?

Qual o tempo de carregamento?

É sempre possível se ter acesso ao *site*, ou está usualmente sobrecarregado?

É estável, ou seu endereço (URL) tem mudado?

É aberto para todos na Internet, ou cobra taxas de acesso para parte do material disponibilizado?

Existem instruções de uso fornecidas no início do documento?

Design

As páginas são concisas, ou é necessária muita movimentação das barras de rolagem (*scrolling*)?

Existem instruções claras precedendo conexões (*links*) ou seções interativas?

⁸ <<http://duck.dock.acic.com/carolyn/criteria.html>>, July 1996 (17/07/96)

⁹ <<http://alexia.lis.uiuc.edu/~janicke/Evaluate.html>> (24/07/96)

¹⁰ <<http://www.tiac.net/users/hope/findqual.html>>, 10 de julho de 1996, (20/07/96)

¹¹ <http://thornplus.lib.pudue.edu/library_info/instruction/gs175/3gs175/evaluation.html> (28/07/96)

Todas as partes funcionam?
Os links levam, efetivamente, ao *site* referenciado, ou produzem mensagem de erro?
A navegação pelo documento é fácil, podendo-se localizar qualquer página a partir de qualquer ponto do documento, sem o perigo de 'becos-sem-saída'?
A aparência e o manejo são amigáveis?
É conceitualmente excitante? Oferece algo não-disponível numa versão impressa?
O usuário pode interagir satisfatoriamente?
As interações são seguras, quando envolvem informação privada?

Conteúdo

O alcance está claramente indicado?
Os limites estão estabelecidos?
O título é informativo?
Os subtítulos são claros e descritivos, ou utilizam jargão só inteligível para seu criador?
O conteúdo está organizado de acordo com as necessidades do usuário, ou reflete uma hierarquia interna?
O conteúdo e os links são claros e compatíveis com o público que se deseja atingir?
O conteúdo está atualizado?
As datas de produção e atualização estão claramente indicadas?
O conteúdo está sendo ampliado ao longo do tempo, ou se trata de um *site* para apenas uma visita?
A origem do conteúdo está documentada? É verificável e acurada?
A quantidade total de *bits* que compõem o documento (influindo em seu tempo de carregamento) é compatível com a informação disponibilizada, ou os gráficos e outros recursos multimídia servem apenas como enfeites?

Autoria

A autoria da informação está identificada?
O autor é conhecido naquela área específica? Tem outros trabalhos publicados ou disponibilizados?
O autor está ligado a alguma instituição?
Existe possibilidade de contato com o autor através da página, por *e-mail* ou outro recurso?

Como se nota facilmente, grande parte dos parâmetros sugeridos são simples transposições de critérios já utilizados para a validação de publicações impressas. A maioria dos parâmetros já existentes continua válida e aplicável à produção científico-acadêmica disponibilizada eletronicamente.

Cabem, no entanto, breves comentários sobre algumas características particulares das publicações eletrônicas, que devem ser levadas em conta quando da produção e/ou utilização de documentos *online*.

Um primeiro ponto a ser ressaltado diz respeito à *datação* e à *estabilidade/instabilidade* dos documentos *online*. Apesar de, em alguns casos, encontrarmos *online* cópias exatas de documentos já publicados e disponíveis sob forma impressa (livro, artigo de revista, jornal etc), um número elevadíssimo de documentos existe apenas em sua forma digital. E mais: existem enquanto *documentos vivos*, sujeitos a constantes revisões, modificações, mudanças de endereço e, muito freqüentemente, ao puro e simples desaparecimento.

Essa possibilidade de contínua atualização é, por certo, um dos atributos mais positivos do trabalho *online*, permitindo que a troca de informações seja renovada em lapsos de tempo extremamente curtos. O processo normal de colocar em discussão, na comunidade científica, uma idéia recém-concebida, sempre foi preparar um *paper*, apresentá-lo em um congresso de pares, ou submetê-lo para publicação em um periódico especializado, aguardando as discussões, críticas e endossos porventura resultantes de tais ações. O processo implica, normalmente, em meses e até anos para que uma determinada idéia tenha plena repercussão, seja criticada, assimilada ou rejeitada. Com a expansão da disponibilização *online*, as reações a uma colocação científica ou acadêmica, por parte de uma comunidade de pares espalhados pelos cinco continentes, podem vir a ocorrer em questão de horas.

Por outro lado, essa rapidez de disponibilização e atualização provoca, necessariamente, uma maior fluidez dos conteúdos. Um documento visitado há um ou dois meses atrás (ou mesmo um ou dois dias atrás) pode não mais ser o mesmo, se voltarmos a visitá-lo dias depois. Como as modificações *online* não deixam rastros, é essencial que a disponibilização eletrônica de documentos seja, criteriosamente, acompanhada de indicações sobre suas *datas de produção e atualização*. Por outro lado, ao citar um documento eletronicamente disponibilizado, é absolutamente necessário indicar, não apenas suas datas de produção e atualização, mas também a *data da visita ao site*.

Essa rapidez de atualização e, portanto, fluidez potencial dos documentos *online*, coloca ainda sobre o autor/disponibilizador o ônus de, constantemente, checar as indicações *online* de suas fontes. Nada mais frustrante do que clicar num *link* de referência e, ao invés de ser levado para o texto da obra citada, confrontar-se com os neurotizantes avisos de *NOT FOUND 404*, *FATAL ERROR 500* ou algo semelhante. Isso significa, simplesmente, que, por alguma razão, não foi possível o acesso ao endereço (URL) pretendido. É claro que isso pode ocorrer por circunstâncias casuais (o *site* está em manutenção, faltou energia elétrica naquele lugar do mundo, há um defeito passageiro na conexão etc), mas pode ser, igualmente, a indicação de que aquele documento, ou mesmo aquele *site*, já não existem. É preciso que se tenha em mente que, na Internet, criar um *link* é o equivalente a fazer uma citação, exigindo igual atenção e cuidados.

Finalmente, existem as questões referentes à produção do *hipertexto*, enquanto modalidade de processo comunicativo. É óbvio que redigir para a Internet, utilizando plenamente os recursos (e atentando para as limitações) do hipertexto, requer treino e aprendizado. A mera transposição da forma impressa para a forma *online* produz documentos longos, de difícil manejo e reduzida praticabilidade. Uma série de especialistas vêm se debruçando sobre tais questões e muitos manuais de estilo para utilização do hipertexto já estão disponíveis na própria Internet¹². É de se esperar que, aos poucos, os membros das comunidades científicas e acadêmicas acabem por se familiarizar com a nova modalidade de produção intelectual, disponibilizando documentos formatados de maneira mais apropriada ao novo ambiente comunicacional. Os *becos-sem-saída* encontrados, amiúde, em documentos *online*, deverão passar a ser coisa do passado, assim como serão cada vez mais raras produções hipertextuais no estilo Labirinto Cretense, nas quais o leitor se perde, e corre o risco de ser devorado pelo Minotauro do cansaço e da desorientação.

OS NOMES DA ROSA

¹² Um texto interessante que pode servir de ponto de partida para um aprofundamento da questão do uso do hipertexto é "The Hypertext Breakdown", de Melissa McAddams <<http://www.sentex.net/~mmcaddams/index.html>>, 1996 (18/07/96). Idéias básicas sobre as peculiaridades do hipertexto são apresentadas e discutidas, com muita indicação de bibliografia referente ao assunto.

Como vimos, os problemas ligados à validação tornam-se tanto mais fáceis de serem dimensionados e avaliados quanto maior é a informação disponível nos documentos, no que diz respeito a autoria, datas, ligação do documento a outros documentos e fontes etc. A correta discriminação e exibição de tais informações diz respeito ao processo de *normalização* dos documentos disponibilizados *online*.

Regras gerais e universalmente aceitas para citação de documentos *online* ainda não existem. No caso brasileiro, a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) nem sequer mantém um *site* no WWW, nada tendo a oferecer, até o momento, sobre o assunto. Pode-se dizer, no entanto, que o padrão que vem alcançando maior aceitação e, aos poucos, impondo-se como norma universal para o trabalho de normalização no cyberspaço é o proposto pela MLA (Modern Language Association) dos Estados Unidos¹³. Esse formato, que vem sendo objeto de discussões, há algum tempo, procura cobrir todas as situações de localização no cyberspaço.

Seria extremamente interessante que algum tipo de consenso pudesse ser, efetivamente, alcançado, a fim de que as comunidades científicas e acadêmicas internacionais trabalhassem com uma norma única, evitando as disparidades hoje observadas na normalização de documentos impressos, com variações entre padrões adotados por acadêmicos e editores de diferentes nações, ou mesmo coexistência de mais de um padrão num só país. A adoção de um padrão único talvez seja uma utopia inalcançável, e formatos alternativos possivelmente emergirão e coexistirão também na Internet. Os modelos que apresentamos abaixo incorporam todos os parâmetros considerados essenciais por especialistas da área¹⁴, e referem-se a distintas situações de recuperação da informação *online*.

¹³ O modelo MLA de normalização pode ser encontrado em vários endereços, como por exemplo:

University of Ballarat, School of Information Technology and Mathematical Sciences. <http://www.ballarat.edu.au/>

Capital Community-Technical College, Hartford, CT. <http://webster.comnet.edu/Library/Library.htm>

École Internationale de Français. <http://www.uqtr.quebec.ca/ief>

Taft College. <http://www.taft.cc.ca.us/www/tc/tceng/mla.html>

University of Tennessee at Martin. <http://www.utm.edu/~cgesell/syllabus.html>

¹⁴ Os modelos são baseados no trabalho de Janice Walker, "MLA Style citation of Electronic Sources" <<http://www.cas.usf.edu/english/walker/mla.html>> Jan. 1995, (19/07/96), que foi endossado pela Alliance for Computers and Writing (ACW) dos

FTP (File Transfer Protocol) Sites

A citação de arquivos disponíveis para *download* através de ftp deve conter:

- * Nome do autor (quando disponível);
- * Título completo do documento, entre aspas;
- * Data (mês e ano) da disponibilização ou da última atualização (quando disponível);
- * A abreviação ftp;
- * O endereço do *site* ftp, sem pontuação ao final;
- * O caminho completo (path) para a recuperação do arquivo, sem pontuação ao final;
- * A data de acesso, entre parênteses.

Exemplos:

Bruckman, Amy. "Approaches to Managing Deviant Behavior in Virtual Communities", julho 1994, ftp.media.mit.edu/pub/asb/papers/deviance-chi94 (04/12/95).

Vários Autores. "Ghost Stories", setembro 1995, ftp.netcom.com/pub/ob/obiwan (25/10/95).

Estados Unidos. Também foram incorporadas as sugestões apresentadas por Andrew Harnack e Gener Kleppinger em "Beyond the MLA Handbook: Documenting Sources on the Internet" <<http://www.cs.eku.edu/honors/beyond-mla>> atualizado em 10/06/96 (23/07/96) e Xia Li & Nancy Crane em "Electronic Sources: MLA style citation" <<http://www.uvm.edu/~xlia/reference/mla.html>>, atualizado em 29/04/96 (23/07/96).

WWW Sites (World Wide Web)

A citação de arquivos disponíveis na WWW deve conter:

- * Nome do autor (quando disponível);
- * Título completo do documento, entre aspas;
- * Título do trabalho no qual está inserido, em itálico (quando aplicável);
- * Data (mês e ano) da disponibilização ou da última atualização (quando disponível);
- * O endereço (URL) completo, entre parênteses angulares;
- * A data de acesso, entre parênteses.

Exemplos:

Burka, Lauren P. "A Hypertext History of Multi-User Dimensions." *MUD History*, Maio 1994, <<http://www.ccs.neu.edu/home/lpb/mud-history.html>> (10/09/95)

Palacios, Marcos. "Anjos na Internet: resultados de uma caçada cyberespacial", julho 1996, <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/palacios/anjos.html>> (01/08/96)

Telnet Sites

A citação de arquivos disponíveis através de Telnet deve conter:

- * Nome do autor (quando disponível);
- * Título completo do documento, entre aspas;
- * Título do trabalho no qual está inserido, em itálico (quando aplicável);
- * Data (mês e ano) da disponibilização ou da última atualização (quando disponível);
- * O endereço completo do telnet, sem pontuação ao final;
- * Endereço para acesso à publicação;
- * A data de acesso, entre parênteses.

Exemplo:

Gomes, Lee. "Xerox's On-Line Neighborhood: A Great Place to Visit." *Mercury News*, 03 de maio 1992, telnet lambda.parc.xerox.com 8888, @go #50827, press 13 (05/12/94)

**Comunicação Sincrônica
(MOOs, MUDs, IRC, etc)**

A citação de comunicação síncrona deve conter:

- * O nome da pessoa que fez a intervenção (quando disponível);
- * O tipo de comunicação (Entrevista Pessoal, Participação em IRC etc);
- * O endereço telnet ou WWW (se for o caso);
- * A data da ocorrência entre parênteses.

Exemplos:

Souza, Maria. Participação em chat na MINGAS IRC, <<http://www.mingas.com/irc/irc>> (02/02/96)

Marlow, Ilya. Entrevista Pessoal, telnet abc.pointmedia.net 1234 (12/12/95)

WorldMOO. Christmas Party, telnet world.sensemedia.net 1234 (24/12/94)

**GOPHER Sites
(Informação disponível via protocolos gopher)**

A citação de arquivos disponíveis em Gopher deve conter:

- * Nome do autor (quando disponível);
- * Título completo do documento, entre aspas;
- * Título do trabalho no qual está inserido, em itálico (quando aplicável);
- * Data (mês e ano) da disponibilização ou da última atualização (quando disponível);
- * O caminho (path) para acesso à informação;
- * A data de acesso, entre parênteses.

Exemplo:

Quittner, Joshua. "Far Out: Welcome to Their World Built of MUD."
Publicado em *Newsday*, 07 novembro 1993, gopher/University of Koeln/
About MUDs, MOOs and MUSEs in Education/Selected Papers/newsday
(03/01/96)

Mensagens em E-mail

A citação de material obtido via E-mail deve conter:

- * Nome do autor (quando disponível);
- * E-mail do autor, entre parênteses angulares;
- * O assunto (subject) da mensagem postada, entre aspas;
- * Indicação do tipo de comunicação;
- * Data da postagem.

Exemplos:

Gomes, Wilson. <wilsonmg@ufba.br>, "Sobre a materialidade dos objetos", mensagem pessoal (25/03/96)

Previn, Delenda. <delenda@softnet.com.ca>, "News from our neighborhood", mensagem circular (18/05/96)

Mensagens em Listas de Discussão

A citação de material obtido em Listas de Discussão deve conter:

- * Nome do autor;
- * O e-mail do autor, entre parênteses angulares;
- * O assunto (subject) da mensagem postada;
- * A data da postagem;
- * O endereço da Listserv, entre parênteses angulares;
- * A data de acesso, entre parênteses.

Exemplos:

Simenon, Alberto. <simenon@jefferson.aldeota.br>, "Literatura Romena", 25/07/96, <listserv@ufnn.alton.edu> (26/07/96)

Christa, Dinah. <christad@algonet.semper.no>, "New recipes with brown rice", 03/08/96, <listserv@ucv.mnu.edu> (04/08/96)

Mensagens em Newsgroups (USENET)

A citação de material obtido em Newsgroups deve conter:

- * Nome do autor;
- * O e-mail do autor, entre parênteses angulares;
- * O assunto (subject) da mensagem postada;
- * A data da postagem;
- * O endereço do Newsgroup, entre parênteses angulares;
- * A data de acesso, entre parênteses;

Exemplos:

Nascimento, Mario. <nasc@ufnn.com.br>, "About Machado de Assis", 24/06/96, <alt.books.review> (30/06/96).

Newbury, John. <newb@sentonet.sentex.il>, "Using your tongue", 18/03/96 <alt.sex.misc> (18/04/96)

Os modelos aqui propostos são, evidentemente, tentativos e procuram seguir de perto o padrão MLA. Como tudo na Internet, a normalização *online* está ainda em seus primórdios. Modificações e aprimoramentos deverão ocorrer ao longo do caminho. Assinalamos, no entanto, a *urgência* da conscientização, pela comunidade científica e acadêmica brasileira, da necessidade de utilizar *algum* padrão de normalização, a fim de garantir a seriedade na utilização e circulação da informação *online*. Acreditamos que os modelos aqui apresentados podem servir de sugestão e funcionar como norma provisória, até que padrões abrangentes, universais e consensuais venham a se materializar e consolidar.

Marcos Palacios <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/palacios>> é jornalista e docente da Faculdade de Comunicação <<http://www.facom.ufba.br>> da Universidade Federal da Bahia <<http://www.ufba.br>>.

A TELEVISÃO NO BRASIL

e a Regulamentação de suas Finalidades Educativas e Culturais

Othon Jambeiro, PhD¹

Professor da Universidade Federal da Bahia

Joseline Maria M. Barreto²

Cristiana Serra

Gabriela M. Diniz da Silva

Maria Almiraci S. da Silva³

A indústria da TV tem sido tradicionalmente considerada como o resultado do uso de uma propriedade pública, devendo, por consequência, ser submetida a um estrito controle do Estado. Isto tem sido aplicado universalmente, tenha ou não tal uso objetivos comerciais. Histórica e universalmente, os sistemas regulatórios desenvolvidos para governar a indústria da TV têm sido montados, em tese, para fazê-la cumprir suas finalidades educativas, culturais e informativas. A pressuposição legal e institucional é a de que o espectro eletromagnético através do qual se opera a televisão é um *bem público*, internacionalmente reconhecido e regulado. Seu uso, portanto, tem de subordinar-se ao *interesse público*. Regulada pelo modelo comercial ou estatal ou entregue a organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a indústria da TV teria que ser sempre um *serviço público*.

O tema central no relacionamento entre a indústria da televisão e o Estado gira em torno da relativa autonomia desta indústria. Por relativa autonomia entenda-se a extensão da liberdade de atuação permitida aos concessionários tanto no relacionamento entre si quanto com outras indústrias, com a sociedade, e com os telespectadores, e os meios pelos quais os limites àquela liberdade devem ser estabelecidos e controlados.

No Brasil, como veremos a seguir, a base regulatória da televisão é oriunda da regulamentação da radiodifusão, feita pelo governo revolucionário de 1930. Nela se estabelece claramente que a então nascente indústria do rádio, assim como a vindoura indústria da TV, tinha finalidade educativa. Tal afirmação foi confirmada em 1962, pelo Código Nacional de Telecomu-

nações, e em 1963, pela Regulamentação dos Serviços de Radiodifusão, já aí englobando os dois meios como indústrias em plena operação.

Este texto trata da televisão entendida como uma tecnologia com evidentes aplicações nos processos educacionais formais e não-formais da sociedade, e o modo regulador no qual ela tem sido enquadrada no Brasil. Vai-se aqui mostrar que embora existam dispositivos legais referentes à finalidade educativa da TV, eles têm sido redigidos de maneira vaga e jamais foram regulamentados de forma operacional. O resultado tem sido a notória exploração deste meio de maneira predominantemente comercial.

Argumenta-se no corpo do estudo que a recente regulamentação de novas tecnologias como a TV a cabo, por exemplo, trouxe no seu bojo um significativo avanço na fixação, de maneira concreta, de obrigações para os concessionários de serviços de televisão. Mesmo colocando a operação desta nova tecnologia sob completo controle da iniciativa privada, a regulamentação inclui dispositivos - principalmente os que se referem à cessão de canais para uso gratuito por universidades e entidades da sociedade civil - que podem permitir iniciar-se o estabelecimento de permanentes processos educacionais *lato sensu* via TV.

Recentes Desenvolvimentos na Indústria da Televisão

Sessenta anos nos separam do início das primeiras transmissões de TV na Inglaterra. Naquela época, ninguém poderia imaginar o impacto e a penetração que o novo veículo teria na cultura e na vida da sociedade. A televisão consolidou sua supremacia em relação aos demais meios de comunicação e estendeu sua influência sobre todas as esferas sociais, convertendo-se em poderoso instrumento político e econômico. É matriz de valores, dita padrões de comportamento e sugere a opinião pública. Adquiriu tal legitimidade que se tornou auto-referente. *“Mais do que em representação, a televisão transformou-se na própria expressão da realidade.”*⁴

O avanço da tecnologia dos satélites de comunicação, a generalização da TV por assinatura a partir dos anos 80, o surgimento de outros sistemas de distribuição de sinais e, finalmente, o desenvolvimento dos processos de digitalização de sons e imagens inauguram uma nova fase para a televisão. A transformação em curso não constitui apenas uma evolução técnica, mas, sobretudo, uma revolução nos padrões econômicos e nos modelos de programação que caracterizaram durante muito tempo a televisão. Desde o início, a TV foi identificada como um meio de transmissão pública e gratuí-

ta, condicionado pelas características do espectro eletromagnético. O espectro - também conhecido como "o ar" ou erroneamente denominado de éter - é composto por uma enorme escala de frequências. As transmissões televisivas se concentram em uma porção limitada do espectro que é altamente suscetível a interferências. Além de não ser possível a realização de duas transmissões diferentes na mesma frequência, a obtenção de uma boa recepção pressupõe a existência de um espaço livre isolando cada sinal no espectro.

A natureza do espectro eletromagnético restringiu o mercado da indústria de televisão a poucas redes comerciais e públicas. O reduzido número de canais estimulou o caráter industrial e de massa da programação. O objetivo das emissoras passou a ser atingir grandes audiências, mesmo que em detrimento da qualidade do conteúdo dos programas. Foi seguindo este caminho que a TV no Brasil terminou por se configurar como um veículo mediocrizante, que ignora as características particulares dos vários grupos de telespectadores e trata a todos como uma massa homogênea. Assim, um meio que revelava um imenso potencial cultural e poderia contribuir para a educação da população, caracteriza-se hoje pela priorização do entretenimento e da publicidade.

As recentes tecnologias de distribuição de sinais - o cabo ótico, os sistemas MMDS, DTH, DBS - viabilizaram a ampliação do número de canais e a implantação das TVs por assinatura. A vantagem dos novos dispositivos em relação às formas convencionais de distribuição de sinais pelo ar em VHF e UHF é inquestionável, porém cada meio tem suas especificidades. Segundo Hoineff,

*"O cabo oferece uma capacidade teoricamente ilimitada de tráfego de sinais com qualidade digital e alta capacidade interativa. Sua instalação, contudo, se é complexa dentro dos grandes centros urbanos, inviabiliza-se economicamente fora deles. O MMDS pode oferecer limitação de capacidade e a qualidade pode variar, mas o sistema é de fácil instalação dentro e fora de centros de grande concentração populacional. O DTH na banda C tende a abrir caminho para outros sistemas, e no Brasil teve durante muito tempo uma importância fundamental para a implantação da TV por assinatura, até mesmo em um estágio intermediário. E a banda Ku, o DBS, sedimenta-se como uma alternativa cada vez mais atraente, na medida em que satélites mais sofisticados e de maior capacidade vêm sendo lançados."*⁵

Muito mais do que uma simples mudança quantitativa, a multiplicação do número de canais possibilita uma mudança qualitativa na produção de programas de televisão. Uma das conseqüências mais evidentes dessa transformação é a desmassificação. O modelo genérico voltado para as grandes massas é substituído por uma programação temática direcionada a públicos específicos. O telespectador passa a dispor de uma fonte diversificada de opções e tem a oportunidade de escolher exatamente o que quer ver.

A expansão ou não de serviços como o *pay-per-view* (assinatura de programas específicos) e o *video-on-demand* (compra de filmes e outros programas gravados em vídeo por telefone) permitirá que se saiba se o telespectador está disposto a pagar por uma programação que atenda às suas preferências. A televisão comercial aberta é gratuita e mantida pelos anunciantes. A televisão por assinatura vende prioritariamente programas, em vez de anúncios.

Outro aspecto que redefine a relação do telespectador com o veículo na nova fase da televisão é o surgimento de uma interface interativa propiciado pela revolução digital. No futuro próximo não haverá mais a necessidade de transmissão de programas em tempo real. A televisão se tornará um veículo programável. O telespectador abandonará sua postura passiva e não se submeterá mais à programação da forma como lhe é seqüencialmente imposta. Ele determinará o que quer ver no horário em que julgue conveniente. “*O horário nobre é meu*”, sentencia Negroponte.⁶

A diversificação dos programas e as potencialidades da nova tecnologia conduzem à ruptura com o modelo de comunicação passivo e massificante e à conseqüente substituição por um modelo interativo e personalizado. Porém, essa mudança de paradigma pode vir a revelar-se insuficiente para garantir mudanças substanciais no conteúdo da programação, um conteúdo que pudesse finalmente atender às finalidades educativas e culturais da TV.

Na verdade, em decorrência das inovações tecnológicas e da rearticulação das economias capitalistas no mercado globalizado, tem se manifestado nos últimos anos uma forte tendência à concentração no controle da indústria da TV. Episódios recentes como a compra da ABC pela Walt Disney, da CBS pela Westinghouse e da Turner pela Time Warner evidenciam essa crescente conglomeração de empresas e interesses econômicos. Neste caso, mais uma vez aquelas finalidades poderão terminar sendo desprezadas em benefício do lucro dos grandes conglomerados que controlam os serviços de TV, associados às indústrias transnacionais da cultura de massa e das telecomunicações.

A TV no Brasil

A televisão foi inaugurada no Brasil no dia 18 de setembro de 1950, quando entrou no ar a primeira transmissão da PRF-3, TV Tupi Difusora, instalada em São Paulo. O pioneirismo coube a Assis Chateaubriand que, respaldado pelo império jornalístico dos Diários e Emissoras Associados, encomendou ao conglomerado americano RCA (*Radio Corporation of America*) o equipamento para a instalação da primeira emissora do país e a sexta do mundo. O Brasil ficou atrás apenas da Inglaterra, Estados Unidos, França, Alemanha e Holanda.⁷

Dois anos após a primeira transmissão a televisão já era vista em aproximadamente onze mil aparelhos distribuídos entre Rio de Janeiro e São Paulo.⁸ Em janeiro de 1951, Assis Chateaubriand inaugurou a TV Tupi-Rio, que funcionava nas dependências da Rádio Tamoio. Fascinados pela novidade, outros grupos decidiram entrar no mercado. Ainda em 1951, foi instalada a Rádio Televisão Paulista (depois comprada pela TV Globo) e, em 1953, a TV Record de São Paulo.

Enquanto a televisão norte-americana cresceu tendo como modelo a indústria cinematográfica, a televisão brasileira surgiu como extensão do rádio, aproveitando os seus padrões de produção e programação, assim como seus técnicos e artistas.

“A principal característica da televisão neste período é sua vinculação estrutural aos programas de rádio. Vedete da mídia eletrônica nos anos 40 e 50, o rádio serve como um modelo cultural à sua sucedânea, que oferecia a visualidade do artista como única vantagem aparente; de resto a programação acompanhava o formato radiofônico”⁹

A implantação da televisão difere, no entanto, de um aspecto característico das primeiras transmissões radiofônicas. O rádio foi operado inicialmente como um veículo de caráter fortemente educativo¹⁰, somente se transformando em um meio de comunicação de massa com perfil comercial no final da década de 30. O contrário ocorreu com a TV, que desde o seu surgimento se desenvolveu tendo como meta o uso comercial das emissoras. Seguiu, portanto, os moldes do sistema de radiodifusão norte-americano.

A expansão da televisão no Brasil pode ser dividida em duas fases: a primeira, que vai dos anos 50 até 1964; e a segunda, que tem início com o golpe militar de 64. O primeiro período caracterizou-se pelo monopólio dos Diários Associados, liderado pelo empresário e jornalista Assis Chateau-

briand. Esse grupo já controlava grande parcela do mercado de comunicação de massa e chegou a possuir no seu auge mais de 36 estações de rádio, 34 jornais e 18 canais de televisão. O segundo período foi marcado pela ascensão da Rede Globo, comandada por Roberto Marinho. Beneficiária de capital e sobretudo de *know-how* americano, a empresa possuía uma administração moderna, muito diferente do estilo paternalista implantado nas empresas de Chateaubriand.

Nos seus primeiros anos, a televisão se constituiu num meio de comunicação limitado às áreas urbanas e voltado para a elite econômica. O número de aparelhos de TV, todos importados, era bastante reduzido devido aos altos preços. O caráter elitista se refletia na qualidade da programação, que levava ao ar adaptações de autores como Brecht, Shakespeare, Dostoievsky e Goethe, além de músicas clássicas e ballet.

Em meados dos anos 50, as emissoras passaram a veicular uma programação mais popular, com a inclusão de programas de auditório e telenovelas. A TV seguia, portanto, o mesmo caminho do rádio, que inicialmente era voltado para a alta sociedade e depois sofreu transformações a fim de atingir a massa dos ouvintes.

A relação entre as grandes empresas e os meios de comunicação de massa reproduziu-se dentro da TV desde seu início, fazendo-a caracterizar-se como um veículo publicitário. Necessitando da publicidade para sua sustentação comercial, a televisão refletiu essa dependência através de programas que levavam o nome dos patrocinadores. Foi a época de "Repórter Esso", "Telenotícias Panair" e "Gincana Kibon". Além de determinar o conteúdo dos programas, os anunciantes contratavam produtores e artistas. O modelo de radiodifusão dependente ficou, pois, claramente evidenciado na história da televisão brasileira, que jamais se limitou a divertir e instruir o telespectador, e sempre respondeu aos interesses capitalistas de produção.

A ascensão de Juscelino Kubitschek à Presidência da República, em 1956, abriu as portas do país para os investidores estrangeiros, que eram atraídos pelos incentivos fiscais e creditícios. Uma das prioridades do novo governo era a produção de bens de consumo duráveis. Várias empresas multinacionais foram então instaladas no país e a industrialização cresceu em ritmo acelerado. Os aparelhos de TV começaram a ser produzidos nacionalmente, o que provocou o seu barateamento e, conseqüentemente, a explosão da indústria televisiva. A televisão transformou-se então em um elemento de reforço da ideologia desenvolvimentista, tornando-se um símbolo da socie-

dade de consumo. O número de televisores, que era de 200 em 1950, aumentou para 598 mil em 1960.¹¹

Apesar de muitas emissoras de televisão terem sido inauguradas durante a década de 50, ainda não era possível efetuar a transmissão em rede entre elas. Inicialmente as transmissões eram ao vivo e, com exceção dos filmes importados, os programas eram produzidos nas regiões onde cada emissora operava. Em virtude dessa limitação, o Brasil não possuía uma indústria nacional de televisão.

A programação somente passou a ser nacionalmente integrada com o advento do vídeo-tape (VT), utilizado regularmente a partir de 1962. O VT permitiu que os programas fossem gravados e retransmitidos em pontos diferentes do país. Ele pode ser considerado um divisor de águas na história da televisão brasileira. A produção televisiva adotou a partir daí processos industriais e concentrou-se nos estúdios do eixo Rio de Janeiro/São Paulo. As estações situadas fora desse eixo perderam seu caráter local e sua autonomia produtiva, devido à implantação do sistema de afiliação (as emissoras mantêm-se sob controle dos seus concessionários de origem, mas sua programação, inclusive publicitária, é comandada por uma outra emissora chamada "cabeça de sistema": TV Globo, no sistema do mesmo nome, TV Tupi de São Paulo, no SBT, etc.). A integração nacional através da TV representou uma diminuição das produções regionais, aumentando as disparidades existentes.

No começo dos anos 60, a entrada do capital estrangeiro na economia brasileira provocou conflitos que se estenderam à televisão. O acordo de cooperação técnico-financeira entre a TV Globo e a Time-Life (EUA) - fator crucial para a ascensão da emissora e o definhamento das demais - provocou a revolta do grupo nacional Diários Associados, de Assis Chateaubriand, que começava a ter prejuízos. Mesmo contrariando o artigo 160 da Constituição - que proibia a participação de empresa estrangeira na orientação intelectual e administrativa de sociedades concessionárias de rádio e TV - o acordo só foi investigado depois que a TV Globo entrou no ar em 1965.

O golpe militar de 1964 marcou o início de uma nova etapa de desenvolvimento da televisão. Nesta fase o Estado aparece como centralizador do capital e elemento determinante para a criação do novo perfil assumido pelo veículo. O Brasil entrou numa fase de rápida industrialização baseada na importação de tecnologia e investimentos externos. Nesse contexto a televisão funcionou como o principal difusor de bens de consumo produzidos.

O crescimento acelerado das estações de rádio e televisão fez com que o governo incluísse a indústria da radiodifusão no seu plano nacional de desenvolvimento das telecomunicações. O objetivo era promover comunicação rápida, eficiente e econômica que integrasse todos os pontos do país. O interesse do governo militar em criar elos entre as estações de TV espalhadas pelo Brasil se justificava pela necessidade de disseminação homogênea da ideologia do regime. Os programas e propagandas veiculados pela televisão eram armas poderosas para a concretização deste projeto.

Com a entrada em vigor do ato institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, o regime militar precisava legitimar-se através da aplicação dos princípios estratégicos da doutrina de segurança nacional, elaborada pela Escola Superior de Guerra (ESG). Os conteúdos da programação da TV eram submetidos a um controle rigoroso do Estado, que censurava qualquer tipo de manifestação contrária aos "objetivos nacionais". Afinal, o governo precisava divulgar valores e um estilo de vida comum, em concordância com o plano de modernização do país.

Neste período foi criada a EMBRATEL, que iniciou a interligação de todo o território através de modernos sistemas de microondas de alta capacidade, assim como a ligação do Brasil com o resto do mundo via satélite. Graças à infra-estrutura recém instalada, a Copa do Mundo de 1970 foi transmitida ao vivo para todo o país. Devido ao bom relacionamento com os militares e ao *know-how* adquirido com o acordo Time-Life, a Globo aumentou sua penetração e alcance dentro do território nacional. Ao mesmo tempo, consolidou a posição de emissora líder de audiência. Em 1969 levou ao ar o Jornal Nacional, telejornal que deu origem à programação nacional da rede.

A falência da Rede Tupi, no início dos anos 80, mudou o panorama da televisão brasileira. O governo decidiu revogar as licenças dos canais daquela rede devido às suas dívidas junto à Previdência Social. Os canais liberados com o fechamento da Tupi foram redistribuídos, em 1981, para dois grupos: o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), pertencente ao grupo Sílvio Santos, e a Rede Manchete, da Editora Bloch.

A década de 80 marcou a abertura democrática, a conseqüente suspensão da censura prévia e o retorno da liberdade de informação. Os anos 80 também assinalaram o período de maturidade industrial da televisão brasileira, que se afirma como um empreendimento lucrativo. Seis redes nacionais, cinco comerciais e uma estatal, passaram a operar no Brasil: Bandeirantes, Globo, Manchete, SBT, Record, e Educativa.

Conclui-se, portanto, que os anos 60 foram bastante significativos para a história da televisão brasileira. Nesse período deu-se a ruptura definitiva do rádio e a TV começou a adquirir uma linguagem própria. A utilização do VT e o impulso provocado pelo governo militar no sentido de tornar a televisão um meio de comunicação para a integração e segurança nacional a transformou em um veículo disseminador de idéias e de papel fundamental no contexto social, econômico, político e cultural do Brasil contemporâneo.

A TV Educativa

A programação da televisão brasileira até a década de 60 era composta basicamente por "enlatados" estrangeiros, principalmente norte-americanos. Esta situação só começou a mudar em meados dos anos 60, quando o governo expressou preocupação com o conteúdo dos programas veiculados e a decisão de investir em uma programação voltada para a educação e cultura.

A primeira iniciativa no sentido da reserva e obtenção de recursos para a implantação das TVs educativas no Brasil partiu do Major Drummond Coelho Reis Taunay. No início da década de 60 ele já pressionava o Ministério da Educação e Cultura para o desenvolvimento deste sistema e, depois do golpe militar de 64, conseguiu o apoio da Liga de Defesa Nacional, que era ligada aos objetivos de segurança nacional propagados pelo regime.

O Código Nacional de Telecomunicações, promulgado em 1962, já fazia referência aos canais educativos. Um ano depois o Ministério da Educação e Cultura pedia oficialmente a reserva de canais exclusivos para educação.

No entanto, desde 1961, a TV Cultura, canal 2 - TV Escolar de São Paulo - já transmitia aulas para os alunos que iriam prestar o concurso de admissão. No que se refere ao ensino básico, a televisão foi utilizada pela primeira vez pela Fundação João Batista do Amaral, também em 1961. Neste mesmo período, o canal 9, TV Continental do Rio de Janeiro, iniciou as transmissões da *Universidade sem Paredes*, ou *Universidade de Cultura Popular*. A programação noturna trazia aulas voltadas para os adultos que pretendiam fazer cursos supletivos.

A implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Televisão Educativa pôde ser concretizado a partir da criação, pelo Contel (Conselho Nacional de Telecomunicações), do Fundo de Financiamento da Televisão Educativa - FUNTEVÊ, em 1966. O FUNTEVÊ tinha como objetivo arrecada-

dar os recursos necessários para o desenvolvimento desta empreitada. Quatro anos depois, em 1972, havia quatro canais de televisão educativa em funcionamento.

Durante a década de 70 merecem destaque a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, a TV Cultura (Fundação Padre Anchieta, de São Paulo), a TV Cultura de Recife, Canal 11 e a Fundação Maranhense de Televisão Educativa, que inovaram a metodologia educacional, ao substituir boa parte do trabalho do professor na sala de aula. A Fundação Brasileira de Televisão Educativa iniciou suas transmissões em 1975 e tinha uma programação formada por aulas de Conhecimentos Gerais, Matemática, Ciências e Educação Moral e Cívica. Já a TV Cultura preenchia os espaços com programas artísticos, culturais e noticiários. Ainda nos anos 70 entraram no ar as TVs Educativas de Natal, Fortaleza, Porto Alegre, Goiânia e Vitória.

Atualmente a TV Cultura de São Paulo é a de maior produção do país. Apesar de atingir apenas 13 Estados, a emissora tem tido resultados bastante animadores. O programa infantil Castelo Rá-tim-bum, por exemplo, já é um sucesso, sendo assistido por cerca de 6 milhões de pessoas. A TV Cultura tem alcançado, às vezes, até 9 pontos de audiência no horário nobre, superando emissoras comerciais como o SBT e a Manchete. Ela é financiada com recursos do governo do Estado de São Paulo e patrocínios de empresas. A TVE - Rede Brasileira de TV Educativa é de responsabilidade do governo federal e sua programação compõe-se basicamente de transmissão de aulas, documentários, programas culturais, esportes e noticiários.

Hoje, de um modo geral, as emissoras educativas já têm consciência do poderoso instrumento cultural que é a televisão. Em decorrência, o conceito de TV Educativa está se modificando e as emissoras estão começando a evitar a simples transposição das aulas ministradas nas salas de aula, processo que peca pelo artificialismo. A transmissão de conteúdos educativos de forma indireta, além de gerar resultados mais satisfatórios, torna possível a exploração de todo o potencial fornecido pelo veículo. Ou seja, a programação das tevês educativas tende a ser cada vez mais abrangente. Como observa Roberto Muylaert, ex-diretor da TV Cultura de São Paulo:

*"Nós temos programas educativos **stricto sensu**, que são programas educativos por sua própria natureza; mas o que é importante é que nós temos preocupação de que a televisão seja educativa em toda a sua programação, naquilo que couber."*¹²

Além da transmissão de programas educativos em canais abertos, o Ministério da Educação está desenvolvendo o projeto TV Escola, programa

de educação à distância através de circuito fechado de TV. O objetivo é fornecer a 46 mil escolas um kit composto por televisor, antena parabólica, videocassete e fitas para gravação dos programas. Os sinais são transmitidos via satélite e produzidos pela Fundação Roquette-Pinto. O projeto TV Escola não pretende substituir as aulas nem o professor. O material deve ser utilizado apenas como um apoio. Até julho o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação já havia contabilizado 23.120 kits instalados, de um total de 36.052.¹³

As Obrigações Educacionais da TV

Os primeiros atos regulatórios da radiodifusão no Brasil datam de 1931 e 1932 e são, respectivamente, os Decretos 20.047 e 21.111. A televisão não havia chegado ainda ao país, sendo apenas um experimento nos EUA e Europa, mas já era citada nestes regulamentos. Os dois decretos foram, por 30 anos, a base legal para a regulamentação da indústria da radiodifusão no país.

A preocupação com o papel educativo das novas tecnologias de comunicação já era observada no artigo 11 do decreto 21.111, onde se afirmava: "*O serviço de radiodifusão é considerado de interesse nacional e de finalidade educacional*". Ao Ministério da Educação e Saúde Pública cabia dar consequência àquele dispositivo legal. O Código Nacional de Telecomunicações, aprovado em 1962, e o Regulamento dos Serviços de Radiodifusão, publicado em 1963, mantiveram o caráter educativo da radiodifusão, já então incluindo no mesmo conceito os serviços de rádio e de televisão.

Atualmente, disciplinam a radiodifusão no Brasil o Código Nacional de Telecomunicações (Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962), complementado e alterado pelo Decreto-lei nº 236/67, seu Regulamento Geral e o Regulamento dos Serviços de Radiodifusão - Decretos nº 52.026 e nº 52.795, respectivamente. Além disso, existem dispositivos constitucionais que interferem diretamente no assunto.

O caráter educativo da radiodifusão como um todo, e da televisão em particular, no entanto, é tratado com extrema superficialidade por tais dispositivos legais. Mesmo afirmando que todos os serviços de radiodifusão devem ter finalidade educacional, a legislação brasileira sobre o tema não esclarece como tal prerrogativa pode ser garantida, viabilizada ou ainda como pode ser punida a emissora radiodifusora que não colocá-la em prática.

A Constituição, por sua vez, faz referência apenas uma vez ao caráter educativo da TV, no seu artigo 221: *"A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;..."*.

O Código Nacional de Telecomunicações dispõe sobre o tema de forma vaga e não-imperativa, estabelecendo no seu artigo 38 que:

"Nas concessões e autorizações para a execução dos serviços de radiodifusão serão observados, além de outros requisitos, os seguintes preceitos e cláusulas: (...) d) os serviços de informação, divertimento, propaganda e publicidade das empresas de radiodifusão estão subordinados às finalidades educativas e culturais inerentes à radiodifusão, visando aos superiores interesses do País;...".

A regulamentação do Código também não estabelece a maneira pela qual tal subordinação deve ser exercitada. De maneira repetitiva o decreto regulamentador apenas afirma, no seu artigo 3º, que:

"Os serviços de radiodifusão têm finalidade educativa e cultural, mesmo em seus aspectos informativos e recreativos, e são considerados de interesse nacional, sendo permitida, apenas, a exploração comercial dos mesmos, na medida em que não prejudique este interesse e aquela finalidade".

O mesmo decreto diz em seguida, no seu artigo 28, que:

"As concessionárias e permissionárias do serviço de radiodifusão, além de outros que o governo julgue convenientes aos interesses nacionais, estão sujeitas aos seguintes preceitos e obrigações: (...) 11. subordinar os programas de informação, divertimento, propaganda e publicidade às finalidades educativas e culturais inerentes à radiodifusão;...".

Por outro lado, embora preveja que as emissoras de rádio e TV devem destinar do seu tempo de programação um mínimo de 5% (cinco por cento) para a transmissão de serviço noticioso e um máximo de 25% (vinte e cinco por cento) para a propaganda comercial, o Código não fez inicialmente qualquer previsão quanto ao tempo que deveria ser destinado a programas educacionais. Esta lacuna foi preenchida em 1967 com a promulgação do Decreto-lei nº 236 que, através de seu artigo 16, deixa a cargo do Contel (Conselho Nacional de Telecomunicações ¹⁴) a responsabilidade por baixar normas determinando: a obrigatoriedade da transmissão de programas educacionais pelas emissoras de rádio e TV, o horário mais adequado para estas transmissões, a duração e a qualidade desses programas. Este mesmo artigo

estabelece limites às determinações do Contel, afirmando, nos seus parágrafos 1º e 2º, que os programas educacionais devem ter duração máxima obrigatória de 5 horas semanais e que o horário de transmissão de tais programas deve estar compreendido entre as 7 (sete) e 17 (dezesete) horas.

Estas determinações temporais para a transmissão de programas educativos introduzidas no Código Nacional de Telecomunicações pelo Decreto-lei nº 236/67 também estão previstas no artigo 28, item 12, do Regulamento dos Serviços de Radiodifusão (Decreto nº 52.795, de 31 de outubro de 1963).

A legislação brasileira define, assim, o rádio e a televisão como serviços de natureza pública, com finalidades predominantemente educacionais. Entretanto, a forma vaga e não-operacional pela qual os dispositivos legais a eles referentes foram redigidos tem permitido a exploração do rádio e da TV de maneira marcadamente comercial. Além disso, uma norma prevista sem correspondente sanção específica tende a ser considerada por seus destinatários apenas como um preceito moral e não como uma norma jurídica. Isto faz com que as emissoras comerciais de TV brasileiras ignorem as determinações legais e operem sem subordinar sua programação às finalidades educacionais e culturais que, segundo as leis vigentes, são inerentes aos serviços de rádio e televisão.

A regulamentação brasileira estabelece que os programas conceituados como educativos devem ser transmitidos entre 7 e 17 horas. No entanto, os poucos programas assim definidos não seguem tal determinação. É possível observar em algumas emissoras nacionais que os programas considerados educativos, como aulas, por exemplo, são transmitidos às seis horas da manhã. Além do que o tempo que é hoje destinado a este tipo de programação está bem distante do determinado pela legislação.

A Regulamentação da TV a Cabo

O Brasil foi um dos últimos países da América do Sul a usar serviços de TV por assinatura: cinco ou seis anos depois de Colômbia, Bolívia, Venezuela e mais de 10 anos após a Argentina. No final de 1995, com cerca de 40 milhões de residências em seu território, o país não tinha mais de 200 mil delas ligadas a operadoras de TV por assinatura.

A regulamentação da TV a cabo foi feita pela Lei 8.977, de 06 de janeiro de 1995, e estabelece como objetivos desta nova tecnologia a promoção da cultura nacional e universal, a diversidade de fontes de informação,

lazer, entretenimento, pluralidade política, e o desenvolvimento social e econômico do país. Dirigindo o setor devem estar os conceitos de rede única, rede pública, participação da sociedade, operação privada, e coexistência fisicamente integrada das redes privadas com as redes estatais do setor.

O Ministério das Comunicações é o encarregado de supervisionar a execução da Lei, elaborar regulamentações complementares, fixar critérios para limitar os serviços de TV a cabo em cada área geográfica, e decidir em última instância não-judicial conflitos sobre a interpretação da lei. A ele cabe também reprimir o abuso do poder econômico e assegurar a livre competição no setor, fixar normas para o uso dos canais gratuitos e dos destinados a produtores não vinculados ao operador, além de estabelecer diretrizes para o estímulo ao desenvolvimento da produção de programas e filmes nacionais.

As concessões para a exploração de serviços de TV a cabo são feitas pelo poder executivo para empresas privadas, válidas por 15 anos e renováveis por sucessivos e iguais períodos. As empresas candidatas devem ter esta atividade como predominante em seus negócios, estar sediadas no Brasil, e possuir no mínimo 51 por cento de suas ações controladas por brasileiros. Empresas estatais de telecomunicações não podem receber concessões para explorar serviços de TV a cabo, a não ser que haja clara evidência de desinteresse de empresas privadas numa dada área geográfica.

A Lei é particularmente inovadora nas provisões relativas à implementação dos serviços. Além de sua programação paga, o operador de TV a cabo deve fornecer gratuitamente ao assinante: a) todos os serviços de TV, em UHF e VHF que atinjam a área; b) um canal sob a responsabilidade da Câmara Municipal e Assembléia Legislativa; c) dois canais sob a responsabilidade do Congresso Nacional, um para a Câmara Federal e o outro para o Senado; d) um canal destinado ao uso comum de universidades e escolas situadas na área; e) um canal para uso comum de entidades educativas e culturais ligadas aos governos federal, estadual ou municipal; f) um canal para uso comum de organizações da sociedade civil não-governamentais e sem fins lucrativos.

Além disso, cada empresa operadora deve reservar: a) dois canais para serviços ocasionais, como congressos, seminários, debates, comícios etc., mediante pagamento por pessoa jurídica; b) 30 por cento dos canais disponíveis para transportar programas de companhias não ligadas a ela, mediante pagamento compatível com o mercado.

Apenas iniciando sua aplicação no país, a regulamentação da TV a cabo poderá trazer alguma inovação no uso desta tecnologia para objetivos

educacionais e culturais. Os canais de acesso público criados pela Lei do Cabo, por exemplo, poderão se constituir em instrumentos de experimentação de programação segmentada, dirigida para públicos específicos, variando de horário para horário, sob controles e avaliações educacionais jamais utilizadas na tecnologia televisiva tradicional. O campo é tão vasto quanto desconhecido e só a experiência irá indicar as reais possibilidades abertas pela nova tecnologia e sua inovadora regulamentação.

Conclusões

A despeito das determinações regulatórias de leis, decretos e mesmo da Constituição, o caráter educacional da TV no Brasil jamais foi instituído. Dualizados entre um sistema comercial e outro dito educativo, os serviços de televisão do país são esmagadoramente dominados pela visão industrial da cultura de massa. Em conseqüência, o pouco que se obtém em termos de educação e cultura está presente fundamentalmente nas redes TVE e Cultura, ambas isoladas em baixíssimos índices de audiência.

De fato, a televisão educativa brasileira tem vivido sob intensa e pesada crítica de ineficiência e desperdício dos poucos recursos de que dispõe. Sua programação usualmente mostra falta de coerência e criatividade e muitas vezes se diz que não se sabe porque um programa está indo ao ar ao invés de um outro. Alguns críticos mais mordazes dizem que com os recursos que as TVs educativas gastam em programas pretensamente educativos, seria mais eficaz e mais barato pagar professores particulares para cada um dos seus telespectadores, ou então mandá-los estudar nos mais caros colégios particulares do país.

Nos anos 90 a TV educativa vem sendo questionada de maneira dura sobre o que passará a fazer consistentemente para justificar sua existência, após ter gasto tanto dinheiro e falhado em sua missão educativa e cultural. Alguns argüem que ela deveria se dedicar aos grupos minoritários da sociedade; outros dizem que ela deveria fortalecer seu papel como o último bastião do localismo, refletindo e projetando as vidas, as visões e os problemas das comunidades, ao invés de transmitir programações nacionais e internacionais produzidas nos grandes centros mundiais.

O debate, mantido em fogo brando, traz necessariamente à luz a questão do seu financiamento. Nesta matéria, o mais importante aspecto é definir se todos os sistemas de TV no Brasil devem passar a ser tratados como atividade econômica, ou se algum deles - a TV educativa - deve ser

mantido, com substanciais recursos, às expensas do governo ou da sociedade civil, como um instrumento educativo e cultural que vise contribuir para a preservação de nossa identidade nacional.

No que se refere ao sistema comercial, o mínimo que se pode almejar é que se consiga um equilíbrio entre o entretenimento, a informação e a educação *lato sensu* na produção dos programas de TV. Providência fundamental neste sentido é conseguir-se uma regulamentação que finalmente torne operacionais e democraticamente controláveis as obrigações educacionais da televisão. Enquanto isto não ocorre este sistema mantém-se como uma atividade puramente comercial, tendo compromisso apenas com o lucro.

NOTAS

1. Professor do Departamento de Comunicação da FACOM/UFBA e Bolsista Pesquisador do CNPq.
2. Graduada em Comunicação e Bolsista de Aperfeiçoamento do CNPq.
3. Alunas do Curso de Comunicação da FACOM/UFBA e Bolsistas de Iniciação Científica do CNPq.
4. HOINEFF, Nelson. *A nova televisão - desmassificação e o impasse das grandes redes*. Rio de Janeiro: Comunicação Alternativa/Relume Dumará, 1996. pg. 29.
5. HOINEFF, Nelson. Idem, pg. 59/60.
6. NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Citado por Hoineff, pg. 174.
7. JAMBEIRO, Othon. Raízes históricas da regulamentação da TV no Brasil. *Textos de Cultura e Comunicação*, 35, julho 1996.
8. MATTOS, Sérgio. *Um perfil da TV brasileira (40 anos de história: 1950-1990)*. Salvador: Associação Brasileira de Agências de Propaganda - Capítulo/Bahia; A Tarde, 1990, p.10.
9. ALMEIDA, Cândido José Mendes de. *Uma nova ordem audiovisual*. São Paulo: Summus, 1988, p. 18.
10. A primeira emissora brasileira, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, foi fundada por Roquette-Pinto, defensor da necessidade de transmitir educação e cultura em todas as regiões do país. Em 1936, a emissora é

doado ao Ministério da Educação e Cultura, passa a se chamar Rádio Ministério da Educação, dando origem ao Serviço de Radiodifusão Educativa.

11. MATTOS, Sérgio. Idem.
12. MUYLAERT, Roberto, em entrevista à Revista *Comunicação e Educação*, São Paulo, Editora Moderna, jan./abr., 1995, p.81
13. TV ESCOLA quer qualificar professor. *Folha de São Paulo*, Encarte Ler, 10 setembro de 1996, p. 4.
14. Órgão extinto, cujas funções estão hoje a cargo do Ministério das Comunicações.

O SIGNIFICADO SOCIAL DO TRABALHO DIANTE DO FENÔMENO DA GLOBALIZAÇÃO - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL REPENSADA

Roberto Moraes Cruz

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Este estudo empreende uma análise acerca dos aspectos referentes à formação profissional do trabalhador diante dos impactos produzidos pelo fenômeno da globalização. No âmbito dessa investigação, discute-se o significado social do trabalho frente às mudanças tecnológicas e às novas competências exigidas pelo mundo produtivo, resgatando-se a necessidade de instrumentalização do trabalhador quanto às particularidades de sua inserção no espaço produtivo.

INTRODUÇÃO

A discussão do imperativo moderno - o significado social do trabalho - tem proporcionado reflexões enriquecedoras sobre os impasses gerados entre as competências e habilidades requeridas pela modernização do processo produtivo e a qualidade da formação profissional do trabalhador.

Ao mesmo tempo em que as organizações buscam profissionais mais preparados para as constantes inovações operadas no conteúdo e no contexto das relações de trabalho, com capacidade para planejar suas ações e potencializar ao máximo seu desempenho, a realidade do mercado de trabalho aponta para um descompasso entre o que se espera do trabalhador e o processo de formação profissional ao qual está submetido.

Pensar em formar pessoas e desenvolvê-las profissionalmente envolve, porém, uma reflexão mais ampla e cuidadosa, resgatando as relações íntimas entre o mundo do trabalho e a educação e suas implicações para a formação e o desenvolvimento do trabalhador.

1. O FENÔMENO DA GLOBALIZAÇÃO E A (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O conjunto das transformações sócio-econômico-culturais operadas pelos dois últimos séculos de industrialização, moldou, ao longo do tempo, as necessidades fundamentais do ser humano em torno dos progressos obtidos com a produção industrial. Mais do que isso, tornou a experiência do trabalho e o produto do trabalho elos fundamentais para o entendimento das relações entre os sujeitos humanos e deles consigo mesmos, seja no entendimento dos processos de cooperação, de conflito ou mesmo de satisfação pessoal.

Simultaneamente a essas transformações, emergiu a heterogeneização do trabalho (a diferença entre o trabalho individual e o trabalho coletivo), evidenciando uma ampliação da competição, da circulação de bens materiais e da diversificação proporcionada pelos novos espaços de atuação profissional. Produziu-se a universalização das expectativas materiais e a diferenciação cada vez mais acentuada das possibilidades de qualificação pessoal.

A existência de um mercado amplo, para além das fronteiras nacionais, reforçou a crescente internacionalização da economia, na disputa por mercados e tecnologia, evidenciando um processo de troca cada vez mais constante entre os modelos econômico-culturais.

Esse cenário, configurado no conceito de globalização, apresenta-se como o centro das discussões mais atuais sobre os impactos que essas mudanças têm provocado na estrutura das organizações e, portanto, dos empregos e na possibilidade de gerir mão-de-obra qualificada e plenamente integrada às novas formas de organização do trabalho.

Um cenário particular, porém, se desenvolve ao longo dessas mudanças estruturais percebidas no mundo do trabalho: a objetividade das transformações, operadas no conteúdo e no dimensionamento do trabalho, implicou em uma diferenciação qualitativa das atividades de cada trabalhador, ocasionando mudanças nos padrões coletivos de trabalho e na identificação dos trabalhadores com a atividade profissional. A relação objetiva entre a consciência de realizar trabalho e a obtenção de satisfação pessoal passou a ser cada vez mais filtrada pelas transformações geradas nas relações sociais mediadas pelo trabalho.

Dessa forma, o convívio diário com os avanços científico-tecnológicos, o cruzamento efetivo entre a vida pública e privada, a diferenciação

social dos indivíduos a partir do trabalho e os seus aspectos motivacionais, tudo isso aponta para um aprofundamento da relação entre os processos objetivos e subjetivos presentes tanto no ato de trabalhar, quanto nas suas repercussões sociais, ao se definir sob o estatuto de trabalhador assalariado.

E, apesar da relação de sobrevivência estar intimamente associada à dependência do salário obtido no meio produtivo, percebe-se que as diferenciações obtidas no conteúdo do trabalho, sinalizadas pelos valores sócio-profissionais e pelas características das atividades econômicas, evidenciam uma reorganização qualitativa do próprio fazer profissional e de sua relevância social para o sujeito que trabalha.

Esta reorganização se distingue da atitude técnica exercida pelo trabalhador, habitualmente denominada de *habilidades*. A distinção encontra-se na natureza da aprendizagem produzida pelo trabalho, porque se tornou qualitativamente diferente da unilateralidade da atividade física e mental (preconizado pelo modelo taylorista), implicando na ampliação do grau de autonomia do trabalhador.

Se o conceito de trabalho sempre esteve relacionado à satisfação de necessidades, sua natureza social tem-se condicionado aos limites da empregabilidade - entendida como a capacidade de obter lugar relativamente permanente no mercado de trabalho - isto é, à necessidade de sobrevivência do trabalhador.

Seu significado transformador, do homem e da natureza, tal como apontado pela literatura marxiana, perde-se num emaranhado de situações práticas, onde o exercício pela sobrevivência adquire o significado de obviedade diante de sua importância vital para a vida dos indivíduos. Marques (1984) assim entende essa afirmação:

"O trabalho, então, para o homem como para a mulher, tem um sentido muito mais além do simples dinheiro para a sobrevivência. Nas atuais condições das estruturas sociais, ele é mais que 'aprender um ofício', ele é capaz de se transformar no ser daquele que o exerce. Ele é capaz de determinar a qualidade das relações sociais" (p.107).

No âmbito da avaliação do significado social do trabalho, Gorz (1982) critica a condição de "miséria humana e cultural" a que o trabalhador foi reduzido pela indústria, pelas instituições, pelo ensino e por sua cultura.

Segundo o autor, o trabalho não pode ser mais visto apenas dentro de uma visão tarefaira, estimulado pelo ritmo e por suas recompensas materiais, pois ele não se reduz à técnica, mas também nos motivos da atividade que refletem as condições objetivas da sociedade. Elementos que, embora se

processem globalmente, estão condicionados pelas relações sociais concretas que se refletem na consciência humana.

Tomando este ponto de vista, a produção se torna cada vez mais um produto social, de modo que as necessidades fundamentais das pessoas, seja em nível de consumo ou em nível da produção, adquiram uma dimensão cultural.

Desse modo, as demais dimensões da vida dos indivíduos estariam articuladas com os vínculos produzidos na relação sujeito-trabalho. Seus desejos, aspirações e necessidades materiais estariam sempre se redimensionando diante das mudanças operadas no eixo econômico-social, criando expectativas positivas e negativas no dia-a-dia de suas atividades e obrigações.

Integrado ao fenômeno da globalização, os trabalhadores assumem seu papel de conectores de um grande mercado, onde as dimensões do lazer, da família, da não-ocupação, da realização pessoal encontram-se mesclados à possibilidade de ocupação e ascensão social.

Buscar compreender o conjunto dessas articulações - as mudanças comportamentais desenvolvidas pelos indivíduos diante das mudanças operadas no mundo do trabalho - constitui um esforço interdisciplinar no âmbito das ciências humanas e sociais, na tentativa de explicitar os elementos objetivos e subjetivos presentes no significado social do trabalho para os indivíduos.

Na medida em que se compreende a relação entre o sujeito e as particularidades da sua inserção e vivência no mundo do trabalho, se apreende melhor o significado do trabalho para os indivíduos (Tittoni, 1994). Isso implica em desvendar, nessa relação, o significado entre aquilo que o indivíduo faz e aquilo que o identifica psicossocialmente, na medida em que o trabalho se constitui em uma das principais mediações na formação e no desenvolvimento humano.

2. TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em toda reflexão científica e, particularmente, na reflexão pautada nas ciências humanas, subjaz uma concepção de natureza humana muitas vezes implícita no objeto de investigação. As hipóteses sobre a especificidade do humano atravessaram séculos de estudos, em meio aos processos históricos e sociais, deduzindo que a problemática humana tem-se construído

no interjogo entre a realidade e o conhecimento obtido pela transformação do homem operada em seu contexto.

Ao se constituir como elemento transformador da realidade, o ser humano se investe de uma relação com a realidade cujo motor modificante é a necessidade surgida exatamente por essa capacidade produtiva. Segundo Foulcault (1984), até o final do século XVIII o homem não existia enquanto objeto de conhecimento. A instauração do objeto "homem" se delineia no espaço da consolidação das necessidades materiais engendradas na sociedade moderna, pela necessidade de instrumentalizar corpos e mentes para o trabalho.

Portanto, o ponto de partida para a formação do indivíduo é a produção social, com suas regras de organização, com seus instrumentos e padrões de convivência. Nesta condição, *a vida dos indivíduos passa a depender não somente de sua inserção no mundo do trabalho, mas particularmente da identificação com a atividade desenvolvida profissionalmente, suas regras e padrões de trabalho*. Mesmo porque, se o trabalho e sua utilidade no atendimento das necessidades é comum a todos os indivíduos, a qualidade na instrumentalização do fazer profissional é que irá diferenciar uns dos outros. Esta condição revela o caráter formador do conteúdo do trabalho sobre o indivíduo.

Para Baethge (1994), desde os primórdios da Sociologia tem sido privilegiada a relação entre trabalho e formação do homem. A organização do trabalho humano, até mesmo por representar historicamente a organização dos sistemas sociais (Estado, Sociedade, Escola etc.), se constituiu em "locus" de desenvolvimento de um princípio definidor do comportamento humano, qual seja, a formação de um homem dotado de qualidades para a sua completa utilização no mundo do trabalho.

Segundo Offe (1989), na Sociologia Clássica, tanto as concepções da sociedade burguesa quanto as da marxista analisam a questão do trabalho humano enquanto princípio fundamental de entendimento da dinâmica social. Indaga o autor se realmente pode-se considerar o trabalho, ainda, como categoria fundamental de entendimento da dinâmica, da estrutura e das relações entre os sujeitos humanos, considerando que a racionalidade da produção industrial atingiu seu limite de exaustão com o surgimento do trabalho em serviços, caracterizado pela crescente heterogeneidade na formação da renda, na variabilidade da jornada de trabalho e nas modificações dos critérios de qualificação profissional.

A escola alemã contemporânea, representada por pensadores como Martin Baethge, Helmut Konig e Werner Markert *, questionam Offe (1989) e a sua argumentação de não ser mais o trabalho uma categoria fundamental para a interpretação das atuais estruturas sócio-econômico-culturais. Consideram os autores que, apesar do aumento do tempo livre e da expansão das possibilidades de comunicação, continuamos vivendo uma "*sociedade do trabalho*", dado que a posição social do indivíduo, bem como sua participação política na sociedade, permanecem, ainda, essencialmente determinadas pela qualidade de sua inserção no sistema produtivo.

Reconhecem, contudo, que as mudanças advindas da mobilidade do capital e dos avanços tecnológicos delinearão novas estruturas na organização do trabalho, com decorrentes modificações sobre as técnicas tayloristas, embora sem substituí-las em sua racionalidade implícita. A tendência a novos esquemas de racionalização do trabalho deverá se voltar à qualificação do trabalhador, dentro de uma perspectiva educacional e cultural humanista, na qual a exigência será por competência nos conhecimentos sobre o produto e o processo de trabalho, além de um saber empírico, proveniente de sua experiência direta com o desenvolvimento tecnológico.

Desse modo, refletir sobre a formação profissional implica necessariamente em tomar como ponto inicial de análise as relações entre o mundo do trabalho e a educação.

Na verdade, trabalho, educação e desenvolvimento humano se tornaram eixos estratégicos na concepção dos inúmeros autores voltados à discussão do significado social do trabalho frente às transformações globais operadas no âmbito produtivo.

A crescente busca pelo conhecimento, pela rapidez de informações, pela inovação tecnológica e por novos modelos de gestão da mão-de-obra tem cada vez mais ampliado o grau da competitividade social e profissional, colocando esses eixos estratégicos sob dois parâmetros de discussão:

1. Inovações no âmbito produtivo significam inovações no conhecimento sobre o trabalho e, por conseguinte, uma formação profissional adequada às características do processo produtivo.

* Para maiores detalhes, ver os artigos dos autores no livro organizado por Werner Markert: *Teorias de Educação do Iluminismo - conceitos de trabalho e do sujeito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

2. A emergência do trabalhador competente e instrumentalizado às inovações no mundo do trabalho está diretamente relacionada a mudanças no eixo educativo, depositando-se na educação, onde quer que ela se dê, o desafio da inovação científico-tecnológica e política.

Ambos os parâmetros apontam para uma dicotomia conhecida entre aqueles que manipulam a temática Educação-Trabalho. No primeiro plano, uma visão mais otimista correlaciona o aprimoramento do conhecimento humano ao aprimoramento da tecnologia do trabalho, o que implica em dizer que a educação deva acompanhar a realidade mercadológica. No segundo plano, uma visão mais pessimista quanto à capacidade mercadológica, apesar de ter como eixo de estudo o processo de trabalho, atribui ao processo educativo, em si, o papel de instrumentalizador do conhecimento e democratizador de oportunidades de formação profissional, visto que o determinismo econômico e tecnológico somente tem acentuado a desqualificação do trabalhador, via menor capacidade de reação cognitiva e redução da oferta de emprego.

Esta polarização tem encontrado eco, respectivamente, entre os defensores da Teoria do Capital Humano e os seus críticos, os seguidores do pensamento marxista, numa tentativa de explorar exaustivamente os nexos entre os processos educativos e o mundo do trabalho.

Desta polarização, ganha cada vez mais espaço a tendência em se discutir a relação trabalho, educação e desenvolvimento humano diretamente relacionada à emergência de novas tecnologias e dos novos modelos de gestão empresarial, diferenciando-se da tendência verificada nos anos 60 e 70, no Brasil, onde o debate priorizava o papel político-ideológico da educação no cenário desenvolvimentista nacional (Neves, 1991).

No âmbito desse processo de discussão e pesquisa sistemática, contabilizam-se alguns horizontes fundamentais de análise:

1. Reconhece-se a importância de se analisar o nexo entre Educação e Trabalho, em razão das exigências operacionais alavancadas pelas mudanças tecnológicas e pelos novos programas de formação e desenvolvimento no e para o trabalho, geridos pelas organizações. Operam-se conceitos como profissionalização e qualificação profissional, no sentido de satisfazer às exigências da competitividade e às tentativas de integração entre o conhecimento que o trabalhador detém sobre sua atividade profissional e a realidade do processo de trabalho.
2. Procura-se atualizar a noção de formação e desenvolvimento profissional atrelando-a aos atuais modelos de busca da qualidade e produtividade, a-

través dos sistemas e programas de Controle de Qualidade, de origem japonesa e norte-americana (Bastos, 1992). Valoriza-se a chamada "dimensão social" nas relações de trabalho, ampliando os conceitos de autonomia, participação, desenvolvimento de equipes, integração de tarefas, criatividade, qualidade de vida no trabalho, configurando-se numa atitude de promoção do "patrimônio humano" face às condições de adaptabilidade ao processo de trabalho.

Com tudo isso, percebe-se, no fundo, a necessidade de confluir os interesses gerados pela absorção do instrumental técnico (domínio científico e tecnológico) e o compromisso com a motivação humana, na tentativa de conciliar a qualidade formal (a competência técnica) com a qualidade subjetiva (a identificação com o trabalho e seus aspectos motivacionais).

A formação profissional do trabalhador, ao se mostrar ideologicamente configurada ora em programas de capacitação técnica, ora em programas de valorização do humano, se vê atropelada pelas condições econômicas, políticas e culturais das próprias organizações, o que permanece como um desafio à prática de trabalho dos órgãos de Recursos Humanos das empresas, visto que implica em assumir que a formação e o desenvolvimento do trabalhador deva se configurar numa instrumentalização da realidade do trabalho, isto é, deva operar uma aprendizagem de conceitos e métodos a partir das qualidades formais e subjetivas construídas e vividas nas relações de trabalho.

Aponta-se para um novo paradigma de racionalização, baseado na flexibilização e na integração das tarefas, gerador de novas necessidades e formas de aprendizagem na organização do trabalho, com capacidade para criar no trabalhador capacitações gerais, tanto na profissionalização técnica, quanto nas competências individuais. Dessa situação, decorrem duas consequências:

1. A apropriação instrumental desse "novo" conhecimento, engendrado nas transformações no conteúdo do trabalho, sinaliza uma aprendizagem social do trabalho cada vez mais qualitativa.
2. A objetividade do avanço instrumental do conhecimento do trabalho abre as possibilidades para a interpretação da realidade do trabalho para além das estruturas formais, rompendo com a linearidade do aprendizado e desenvolvimento humano sustentado nas políticas de recursos humanos.

Porém, enquanto as transformações no cenário produtivo se difundem de forma cada vez mais rápida, o cenário do desenvolvimento humano apenas tem-se recriado e reproduzido através da pulverização de modelos de

gestão da mão-de-obra voltados às mudanças comportamentais. Sofisticados ou mais simplistas, estes muitas vezes se apresentam como alternativas às dificuldades experimentadas entre a estrutura técnica do trabalho e a qualidade da performance no trabalho.

Na verdade, dada a urgência em apresentar propostas de intervenção nos ambientes organizacionais, visando seu aperfeiçoamento humano e profissional, as ações voltadas ao cenário da formação do trabalhador nem sempre conseguem fazer uma avaliação das mudanças qualitativas desenvolvidas no universo das necessidades humanas. Mesmo porque, essas propostas, ao partirem de sua *atualização* imanente, consolidam uma visão de homem e natureza humana particularizadas *stricto sensu* nas exigências do consumo.

Com base nesse quadro, percebe-se na verdade uma unilateralidade na formação profissional do trabalhador, cujo caráter individualizado está baseado numa expectativa de uma melhoria pessoal contínua, mas que se apresenta como um procedimento de dotar corpo e mente de uma função intercambiadora, de troca. Isto significa, no sentido foucaultiano, que o mundo produtivo, ao criar suas próprias qualificações, procura "resgatar" em cada trabalhador a qualificação já requerida, perdendo, assim, as especificidades da sua efetiva realização profissional. O significado expresso de uma formação unilateral é desenvolver o homem para as qualificações já postas pelo mundo produtivo, com início, meio e fim previstos.

CONCLUSÕES

Problematizar as nuances da formação profissional no cenário das relações sociais de trabalho implica em desvendar, de forma mais ampla e analítica, aspectos históricos e conjunturais das transformações operadas no sistema produtivo, ressignificados na qualidade da relação do indivíduo com o seu contexto de trabalho e, portanto, consigo mesmo.

Somente na medida em que se compreende a relação entre o sujeito e as particularidades da sua inserção e vivência no mundo do trabalho, uma relação permeada de histórias pessoais e coletivas fundidas na construção da vida profissional, é que se apreende o significado do processo de formação do homem no trabalho, de seu potencial e da sua capacidade de intervenção prática.

Mesmo porque, no trabalho, estão implícitos, além do produto da experiência do trabalho, as condições sócio-tecnológicas de sua realização, as reações subjetivas do trabalhador diante da incorporação de novos conhe-

cimentos, os motivos que o levam a trabalhar. Todos esses elementos, embora tenham dimensões individuais, se articulam com o processo de trabalho, repercutindo sensivelmente na vida do trabalhador.

A busca por uma formação profissional que acompanhe as transformações histórico-sociais ainda se mostra infinitamente mais lenta do que a objetividade dos eventos criados no mundo do trabalho. Desvendar os elos objetivos entre os resultados do trabalho social e suas implicações na unilateralização da formação do trabalhador constitui um desafio plenamente justificado para os profissionais interessados em sua prática efetiva como instrumentalizadores do conhecimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAETHGE, M. Trabalho, socialização, identidade - a crescente subjetivação normativa do trabalho . In: MARKERT, W. (Org.). *Teorias de educação do Iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito: contribuições para uma Teoria Crítica da formação do homem*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- BASTOS, A. V. B. "A psicologia no contexto das organizações: tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo." In: *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: CFP/ Átomo, 1992, p. 55-124.
- FOULCAULT, M. *As palavras e as coisas - uma arqueologia das ciências humanas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. *Microfísica do poder*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARKERT, W. (Org.). *Teorias de Educação do Iluminismo, conceitos de Trabalho e Sujeito: contribuições para uma teoria crítica da formação do homem*. Trad. Cláudia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- MARQUES, J. C. A educação e o mundo do trabalho. *Rev. Educação e Realidade*. Porto Alegre, 1984, v.9, n.1, p. 101-107.
- NEVES, L. M. W. Educação e Desenvolvimento - uma velha discussão? *Revista Tempo Brasileiro - Sistema Educacional e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v.1, n.1, abr./jun. 1991.

- OFFE, C. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- TITTONI, J. *Subjetividade e trabalho: a experiência no trabalho e sua expressão na vida do trabalhador fora da fábrica*. Porto Alegre: Ortiz, 1994.

QUALIDADE TOTAL NO ENSINO : REALIDADE OU UTOPIA ?

Luiz Fernando Pinto

Professor aposentado da Universidade Federal da Bahia
Psiquiatra e Psicanalista

REPENSANDO ARCAICOS ESTATUTOS

A escola tradicional é uma instituição obsoleta, alheia e alienada, cronológica e geograficamente fora de foco, que não reconhece nem atende às demandas da comunidade que pretende supostamente educar. Os pais são, na maioria das vezes, excluídos do processo educativo, e a sua participação é sentida, geralmente, pela escola, como indesejável e persecutória. É autocentrada, voltada para si mesma, perdendo-se num emaranhado confuso de fins e meios, indefinidos e ambivalentes. Os programas são preconceituosos e obsoletos e, não raro, os alunos continuam aprendendo as mesmas coisas que seus ancestrais aprendiam, há vinte ou trinta anos atrás. Aprendem coisas que não servem para nada. Aprendem *inutilidades desatualizadas*, que estão muito longe de atender a qualquer demanda, interesse ou expectativa imediata de alunos desmotivados, que não tardam em ser contaminados pelo mal insidioso da repetência, que termina por afasta-los definitivamente da escola. A nossa educação é, de fato, uma *educação sem qualidade*, que os dirigentes da burocracia pedagógica nacional, arautos do conhecimento inútil, elaboram nos seus gabinetes de luxo, sentindo-se supostamente iluminados por concepções que nada têm a ver com a clientela a quem estes conhecimentos são impingidos. Assim, estas informações, inúteis e desnecessárias, são despejadas sobre os alunos, apenas para cumprir imposições, mais burocráticas do que programáticas.

Com o advento da industrialização, afirma Vieira¹, a segmentação social do trabalho encaminha os indivíduos e os grupos às atividades que lhes são adrede destinadas, ajustando-os às suas próprias culturas, ao tempo em que os tornam inexperientes ou alienados em relação a outras, levando, assim, indivíduos a ignorar indivíduos e grupos a ignorar grupos, apesar da existência de uma cultura geral. A escola retrata muito bem esta situação discriminatória, gerando ambivalências difíceis de serem contornadas, pois quase sempre valoriza aquilo que é desvalorizado em casa e no

meio cultural do aluno, onde, também, o inverso ocorre, pois lá se valoriza justamente aquilo que se desvaloriza na escola. Isto acontece porque, tanto os professores como os alunos, refletem a cultura geral da sociedade, através das culturas especiais e particulares dos seus grupos.

A desigualdade no poder, continua Vieira, nas classes e nas posições sociais, manifesta-se, também, na Educação, porque educar é um importante fator produtivo, que exerce significativa influência nas relações de produção da sociedade industrial. As classes menos favorecidas procuram a escola pública, oferecida pelo Estado, em busca da suposta igualdade de oportunidades, a que supostamente se julgam com direito de ter, como os indivíduos das outras classes sociais privilegiadas. A título de *igualdade de oportunidades* para todos os grupos, aceitam-se as diferenças de poder, posições e classes, esperando-se que as pessoas ascendam socialmente, através da *Educação Democrática* que o estado oferece. Assim, a Educação reproduz as condições da sociedade, em qualquer local e a qualquer momento. Esta explicação sociológica é chamada de *reprodutivismo*, porque expressa a repetição e a perpetuação das relações sociais. Desta maneira, a violência da vida econômica sustenta a violência cultural. O sistema de ensino é eficaz aliado da sociedade industrial, reforçando o controle dos dominados, através da reprodução das classes e da reprodução da cultura desta sociedade. Estes dois tipos de reprodução estão intimamente ligados entre si, estruturando a continuidade do sistema de ensino e funcionando como a sua própria razão de ser: assegurar a continuidade das relações de produção entre os empresários que compram a força de trabalho, e os trabalhadores que a vendem. Como aparelho ideológico do Estado, juntamente com as igrejas, famílias, política, mídia, letras, artes, desportos, etc. a escola atua, basicamente, sobre a consciência das crianças e adolescentes de todas as classes sociais, durante sua vida escolar, reproduzindo o modo de pensar, agir e sentir dominante na sociedade industrial. Por isso, a escola pode ser considerada o mais completo instrumento de reprodução na sociedade. Ela reproduz a força de trabalho, qualifica os trabalhadores e justifica a desigualdade social, impondo a aceitação da diferença de classes. Desta forma, conclui Vieira, a escola prepara o caminho para a reprodução das relações de produção, e o desejo de conservar a desigualdade social e a distinção entre as classes.

Gadotti² afirma, por isso, que o pedagogo deve, hoje, repensar o seu estatuto, repensando a sua educação, a sua formação e o próprio curso. O educador brasileiro vive um momento em que precisa repensar, urgentemente, a reconstrução brasileira, passo a passo com a própria sociedade, através do seu dia-a-dia na escola.

A EDUCAÇÃO INÚTIL DOS ANOS PERDIDOS

A escola tradicional é refém da rigidez de calendários escolares, verdadeiros sarcófagos da flexibilidade e liberdade das necessidades e capacidades de aprendizado individual. Eles partem do falso pressuposto de que todos os alunos deveriam ter capacidades semelhantes de aprendizado, para assimilarem os conteúdos ensinados, dentro do cronograma proposto. Assim, é negada ao aluno a possibilidade de que o tempo atue como equalizador destas diferenças individuais, num espaço didático flexível e extensível, que valoriza o desempenho do aluno, mais em função das suas capacidades individuais e da sua produção, do que em função do tempo marcado por um imaginário taxímetro, que registra as horas de aulas assistidas. Algumas universidades já adotam, engatinhando, o sistema, permitindo que seus alunos se graduem em quatro, cinco ou mais anos, a depender das suas possibilidades individuais, enquanto o ensino é mantido constante, com as opções de escolha do aluno.

Na escola tradicional, os alunos são reunidos em turmas estanques, fechadas, todos juntos, prisioneiros na mesma cela serial, na mesma turma, estruturada apenas segundo o critério da homogeneidade da idade cronológica, e em desrespeito a critérios mais flexíveis que levem em conta os interesses individuais ou outros critérios mais racionais de agrupamento. Este tipo de critério de homogeneização não leva em conta as diferenças individuais de capacidade pessoal, cultura, velocidade de aprendizado, talento individual, interesses, dificuldades, etc.

O currículo escolar lembra um presunto fatiado, repartido em muitas fatias, que segmentam o saber a ser transmitido aos alunos, estabelecendo fronteiras rigidamente demarcadas, dentro das quais o professor é, também, refém e vítima de uma compartimentação limitante do conhecimento.

Referindo-se a este problema, Ramos ³ aponta que a solução para a Qualidade Total na escola seria a ruptura com esta tradição de matérias isoladas e conteúdos fragmentados, e a adoção de uma visão global, integrada e interdisciplinar, atendendo mais adequadamente às necessidades da clientela escolar. Autênticas e significativas reformas curriculares - não cabe discutir o seu conteúdo, neste espaço - começam a ocorrer, face à insistência e amplitude com que o problema tem sido debatido nos últimos anos, tanto em universidades, como em escolas do primeiro e segundo grau, bem como em escolas técnicas e centros de formação tecnológica.

O que os nossos alunos estão aprendendo na escola é útil? O que se entende por uma *educação útil*, do ponto de vista da Qualidade Total? Indaga Ramos⁴. *Educação útil*, responde ela, é aquela que agrega, adiciona, acrescenta valor à qualidade de vida dos alunos, e é aplicável ao meio onde eles vivem, na vida cotidiana, na comunidade próxima e no universo mais amplo em que convivem, direta ou indiretamente.

A Escola de Qualidade Total visa romper com paradigmas inaceitáveis, na alvorada da nova era da educação, da ciência e da tecnologia.

Estamos vivendo um momento de preocupação com a melhoria da qualidade em todos os segmentos empresariais. É cada vez maior o contingente de empresas que reconhece a necessidade de fornecer ao cliente aquilo que ele solicitou e deseja. Muitas empresas, porém, envolvem-se com as técnicas e com as passageiras ondas dos modismos vigentes, e acabam por esquecer o que é realmente essencial no processo. A todo instante nos deparamos com empresas que apresentam grandes melhorias e depois recaem, de volta, ao poço do qual emergiram e, não raro, mergulhando mais fundo ainda nesta recaída. Estas empresas supõem que, uma vez aplicados os elementos corretivos básicos de um processo de qualidade, eles continuarão a produzir, indefinidamente, os resultados iniciais. Infelizmente isso não é verdade. Como veremos no decorrer deste texto, estes conceitos aplicam-se, também, às escolas e universidades.

O século XXI, afirma Crosby⁵, oferecerá uma chance nunca vista para o êxito planejado. Não será preciso descobrir o petróleo, o telefone ou a lâmpada elétrica, porque eles já foram descobertos. A característica essencial será o desenvolvimento da capacidade de dirigir uma instituição que seja capaz de oferecer aos seus clientes exatamente o que eles esperam receber, com eficiência. O segredo reside, conclui ele, na forma de entender e atender o cliente adequadamente, ao mesmo tempo em que permite aos funcionários uma vida profissional bem sucedida. O mesmo se pode afirmar em relação às escolas e universidades, porque precisamos, como em qualquer empresa, melhorar as nossas relações com os nossos alunos, e melhorar a qualidade e a eficiência da nossa contribuição, como estimuladores do seu processo educativo.

Enquanto as empresas e as escolas particulares estão inquietas e mobilizadas em busca da Qualidade Total, a escola pública ainda continua a dormir, deitada em berço esplêndido, esquecida da necessidade de revisar os seus processos educacionais. Esquecida no seu processo hibernar, que o mundo muda continuamente, sob as mais diversas influências sociais, políti-

cas e econômicas. Em função deste marasmo e alienação, os burocratas do ensino ainda não se deram conta de que a nossa escola está muito longe de alcançar a verdadeira qualidade que o nosso ensino está a exigir, há longos e penosos anos. Anos perdidos, no percurso existencial de uma geração sacrificada.

Para que ocorra uma mudança no sistema educacional, é preciso que todos os professores, envolvidos no processo, melhorem a qualidade da sua pessoa e do seu trabalho, dos seus conceitos, da sua concepção de vida, buscando compreender e interpretar o significado do papel da escola na vida do país. As pessoas têm diferentes padrões de qualidade. A qualidade que esperam e cobram das outras pessoas, depende muito de quem são estas outras pessoas. E esta qualidade exigida ou esperada, nem sempre é a mesma que eles exigem de si próprios. Por isso, uma avaliação de qualidade depende muito do julgador. Por isso, quem julga precisa habilitar-se, holisticamente, para julgar com competência as situações sob sua jurisdição. Para isso é preciso que essas pessoas cresçam, como seres humanos, como profissionais e como cidadãos. Isto pode parecer fácil, mas não é. Se este crescimento não for genuinamente incorporado, ele não passará de um mero jogo conceitual de palavras, cujos significados e significantes não sobreviverão ao ano letivo, quando esta dialética de vitrine perder-se-á no emaranhado das hipóteses, sem conseguir a elaboração de uma síntese.

O CONFRONTO DA MEDIOCRIDADE COM A EXCELÊNCIA DA QUALIDADE

Neste limiar do ano 2.000, quando educação, ciência e tecnologia tornam-se metas prioritárias para o desenvolvimento individual, institucional e comunitário, o confronto da mediocridade com a excelência da produção e qualidade, representa um sério desafio para os nossos educadores. De um lado, defrontamo-nos com um contingente de professores omissos e alienados, que aceitam a sua própria ineficiência e a da instituição à qual pertencem, e pautam sua trajetória nos (des)caminhos da improvisação, terminando por conduzir a instituição ao retrocesso ou à estagnação. Infelizmente, isso ocorre na maioria das escolas e universidades, graças à permissividade das famílias, e à apatia da sociedade, que abdicam, conjuntamente, do direito de vigilância da educação e do bem-estar social coletivo.

Em contrapartida, uma pequena minoria de idealistas (ou realistas) não aceita esta situação e luta pelo aperfeiçoamento contínuo e pela melhoria

dos métodos, processos e técnicas do ensino-aprendizagem, acreditando que o futuro do país se decide na luta contra o analfabetismo e que ela deve ser travada, ininterruptamente, em cada sala de aula, em todas as escolas e em todas as universidades, do Oiapoque ao Chuí.

Ultimamente, fala-se cada vez mais, e com mais insistência, na Escola de Qualidade Total. Esta idéia não é nova nem velha. Ela é inovadora. Não é moderna nem antiga, porque é sempre contemporânea dos ideais e valores sociais. Não se confunde com as alternativas das soluções arquitetônicas, da multiplicação de salas de aulas, nem da instalação de aparatos tecnológicos, afirma Ecilda Souza⁶.

Deming⁷ diz que um *sistema* é uma rede de componentes interdependentes que funcionam juntos, na perseguição de um alvo. O sistema precisa ter um alvo, um objetivo claramente estabelecido, e que inclua planos para o futuro. O gerenciamento deste sistema requer conhecimento pleno das suas interrelações nos seus diversos segmentos.

Partindo-se destes conceitos de Deming, a escola pode ser vista como um sistema e, como tal, cada um dos seus elementos deve funcionar bem, sincrônica e harmoniosamente, para que os objetivos visados possam ser alcançados. Quando isso não ocorre, perde-se a globalização dos objetivos e processos, situação que coloca a estrutura em risco de falência. A filosofia de atuação sistêmica é o eixo em que se apoia o sucesso dos processos conjugados, pois os desempenhos são interdependentes, sendo indispensável uma perfeita interrelação, positiva e dinâmica, voltada para o crescimento e a busca da qualidade total. Os sinais evidentes desta situação de risco evidenciam-se através do alto índice de falhas, desperdícios de material e tempo, retrabalho*, e perturbações diversas das operações.

O Controle de Qualidade Total é um sistema administrativo aperfeiçoado no Japão, a partir de idéias de autores norte-americanos. Segundo os conceitos destes autores, as organizações - escolas, empresas, hospitais, etc. - são *meios* destinados a atingirem determinados *fins*, ou seja efeitos. *Controlar* uma organização significa detectar os fins, efeitos, ou resultados, identificar os problemas, analisar os resultados positivos e negativos obtidos e buscar as suas causas, atuando sobre elas para melhorar os resultados. Como

* Conceito muito usado nos textos referentes ao estudo da Qualidade Total o qual significa repetir um trabalho já feito, porque foi realizado com imperfeição ou defeito.

a educação e o treinamento são limitados no tempo, eles devem ser realizados de forma continuada e planejada.⁸

A busca da Qualidade Total na escola visa a otimização do sistema escolar, de forma globalizada. Todas as atividades da instituição, administrativas, técnicas, de manutenção, psicológicas e pedagógicas, devem atuar de maneira integrada, num regime de complementaridade e mútuo apoio, tendo a integração e o crescimento da escola, através da aprendizagem oferecida aos alunos, como seu objetivo maior, e a sua própria razão de ser.

Dentro deste contexto, a escola, segundo Ramos⁹ deve ser considerada como um **Centro de Aprendizagem**, porque, nela todos aprendem: estudantes, pais, professores, dirigentes, serventes e demais profissionais vinculados à instituição, onde se desenrola o processo-fim de aprender, estimulando o crescimento e o desenvolvimento permanente das pessoas. A instituição educacional deve ser vista, portanto, como elemento integrante de um contexto global, membro indispensável de uma rede integrada de múltiplos relacionamentos com os outros sistemas que representam e integram um universo mais amplo, com o qual a escola deve manter uma sintonia perfeita e uma interação contínua. Para se alcançar, no entanto, a Escola de Qualidade Total, é preciso, conclui Ramos, *reinventar a escola*, substituindo os *velhos paradigmas do passado*, que estão ameaçando a sua sobrevivência. É preciso adotar os novos paradigmas do futuro, frutos da modernidade, que serão seu passaporte para o Terceiro Milênio. Só esta nova escola será capaz de transformar a cultura organizacional e colocar esta instituição verdadeiramente a serviço da sociedade, respeitando a diversidade cultural e os aspectos humanísticos e filosóficos do saber escolar e popular.

OS NOVOS PARADIGMAS NA GESTÃO PARTICIPATIVA

Na Escola de Qualidade Total, já não há mais lugar para os atuais paradigmas arcaicos, baseados no paradigma autoritário das estruturas hierárquicas rigidamente demarcadas, baseadas na precisa delimitação de funções, rigorosa obediência e disciplina inflexível.

O esquema autoritário, retratado nos organogramas verticais, e assentados na *pirâmide do poder*, mostram, claramente, quem "manda", ao nível dos diversos escalões. As chefias são apontadas *de cima para baixo*, indicando claramente os que mandam e os de devem obedecer, submissos, no pé da pirâmide. Na sala de aula, os professores são prepotentes e dominadores, primando sua conduta pelo sadismo e pela *síndrome da mão-de-ferro*.

O ensino torna-se obsessivo, ditatorial e, longe de representar uma experiência compartilhada de um intercâmbio empático, torna-se pesado, desagradável e desmotivado.¹⁰

No paradigma da gestão autoritária, só os chefes mandam e decidem, com exclusividade, o destino da instituição. Nas tomadas de decisões eles são soberanos e não há espaço para manifestações ou contribuições dos demais integrantes da instituição. Este modelo, infelizmente, ainda prevalece na maioria absoluta das instituições educacionais, públicas e privadas, do maternal ao pós-graduação, envolvendo as escolas brasileiras numa onda maldita de desânimo, insatisfação, falta de motivação e descrença nos destinos da nossa escola. Este sistema favorece a competição antropofágica e o antagonismo predatório.¹¹

Contrariamente, na Escola de Qualidade Total, é adotada a gestão participativa, em substituição ao paradigma autoritário. A gestão democrática adota esquemas de trabalho participativo e descentralizado, com ênfase na delegação de poderes, grupos-tarefa ou equipes auto-gerenciáveis. A *dominação das pessoas* é substituída pela *liderança das pessoas*. O líder acredita nas pessoas e confia na sua equipe. Acredita que somente com a ativa participação delas é possível alcançar os objetivos desejados.

Não se pode mudar uma instituição, se as pessoas não estiverem dispostas a mudar, assumindo relacionamentos baseados em interrelações de profunda consideração mútua, nas quais recebem e oferecem, reciprocamente, ajuda para o crescimento, ao longo de todo o processo educacional. Os participantes da instituição devem sentir-se como integrantes de um sistema, e estarem motivados para o trabalho cooperativo, entendendo os benefícios desta cooperação, bem como o sentido das perdas decorrentes das competições e rivalidades individuais e grupais. A Escola de Qualidade Total implica, portanto, na substituição do paradigma da competição e do autoritarismo, pelo paradigma da cooperação, baseado na convergência de propósitos em prol de objetivos compartilhados¹². Isso não é fácil de ser obtido e requer programas especiais de educação e treinamento de toda a equipe, do diretor à merendeira. Só através deste treinamento especial é possível mudar a maneira de pensar da equipe.

Este treinamento indispensável é realizado através de um programa centrado na pessoa e que visa o aprimoramento do recrutamento e da seleção dos membros da equipe, para obtenção de um quadro de bom nível profissional e pessoal. É fundamental que a participação no projeto de Qualidade Total passe a fazer parte do projeto de vida do participante, e venha a criar

condições psicológicas para que todos tenham orgulho da sua escola e desenvolvam um forte desejo de contribuir para que o seu futuro seja cada vez melhor. A escola deve ser considerada, pela sua equipe, como um ancoradouro do ser humano - o seu próprio ancoradouro - e um lugar saudável, onde todos podem, individual e coletivamente, desenvolver os seus potenciais e realizar os seus ideais.

A Escola de Qualidade Total busca, acima de tudo, a excelência, a formação de cidadãos honestos e produtivos, e um programa que favoreça o interesse pelo estudo. O ambiente escolar é seguro, acolhedor e afetuoso. Valoriza a confiança mútua, o senso de pertença, e estimula, positivamente, a auto-imagem e a autoconfiança. Como centro de qualidade, a Escola de Qualidade Total estimula a criatividade e o pensamento crítico, favorecendo a aplicação prática do conteúdo aprendido e a transferência do conhecimento adquirido em sala de aula para a vida cotidiana. Cultiva a capacidade de aceitação de desafios para atuação dentro dos padrões éticos e de responsabilidade social. Valores tão carentes no mundo de hoje.

A transformação deve ser sistêmica, global e holística, envolvendo todos os componentes e integrantes da instituição. Só assim será assegurado o desenvolvimento harmonioso e integrado da escola, e a conquista da renovação desejada.

EM BUSCA DA QUALIDADE TOTAL OU DA UTOPIA PEDAGÓGICA ?

Na escola e na empresa, o **Controle de Qualidade Total** visa desenvolver, ao máximo, a capacidade potencialmente ilimitada do ser humano, procurando conciliar as suas necessidades pessoais com as necessidades institucionais. O CQT abre os caminhos para a modernidade, em busca da excelência. Acima de tudo ele visa a satisfação das necessidades de todas as pessoas envolvidas no processo. A qualidade total dos serviços e produto-ensino é colocada acima de todos os valores vigentes, e deve possibilitar uma educação mais eficiente e uma formação para o trabalho que seja capaz de preparar cidadãos competentes para a dura competição, num mercado de trabalho exigente e globalizado.

A Escola de Qualidade Total, acima de tudo, encoraja o aluno a liberar as suas capacidades criativas, favorecendo o desenvolvimento adequado das suas possibilidades. Os alunos são respeitados na sua individualidade,

tratados como seres humanos e considerados como parceiros no grande empreendimento social, representado pela relação ensino-aprendizagem.

É incentivada a confiança mútua entre escola-professor-aluno-família, favorecendo-se, ao máximo, a integração e o trabalho em equipe. As contribuições de cada uma das partes são sempre reconhecidas e recompensadas, e os interesses de cada segmento são respeitados, num processo de conciliação e integração que satisfaz, plenamente, a todos.

O conjunto destes paradigmas favorece uma melhor qualidade de vida para todos, conduzindo alunos e professores à dignidade, ao respeito à ética, à auto-afirmação pessoal e, finalmente, ao crescimento pessoal e social. Na Escola de Qualidade Total, a preocupação com o bem-estar físico e emocional coletivo é objetivo prioritário, e merece especial atenção dos dirigentes.

Nesta nova era da Escola, não há lugar para a autocracia, ou para a sustentação de interesses unilaterais. Os alunos e suas famílias evoluíram, tornaram-se mais exigentes e conscientes quanto aos padrões de qualidade a que têm direito. Tornaram-se mais reivindicadores quanto a esta qualidade, principalmente na escola privada, que tenta acompanhar este movimento, renovando os seus modelos de gestão empresarial e pedagógico. Enquanto isso, porém, repetimos, a escola pública continua dormindo em berço esplêndido, e fazendo cara feia para aqueles profissionais conscientes, que tentam despertá-la do seu marasmo, embora já existam registros de experiências isoladas e bem sucedidas no país.

A Escola de Qualidade Total prima pela eficácia administrativa e pela mobilização de uma força de trabalho adequada. Em consequência, o moral da equipe é sempre alto, e os resultados do trabalho são gratificantes, porque os índices de repetência são muito baixos, as taxas de absentismo tornam-se insignificantes, e as relações interpessoais, em todos os níveis e segmentos, são abertas e francas, sem problemas, sem arestas e estabelecidas à base da confiança mútua e do amor fraterno. A rotatividade dos professores reduz-se significativamente, aumenta o sentimento de pertença e o espírito de lealdade à escola. Há uma plena consciência dos objetivos globais da instituição, por parte de todos os integrantes, em todos os níveis. Isso diminui as insatisfações e melhora as relações humanas na escola. O processo deve abranger todos os níveis hierárquicos. Do maternal ao pós-graduação, e da faxineira ao diretor da Escola. Nas empresas, deve partir do presidente e chegar ao mais humilde operário.

A Qualidade Total, exercida por todos os integrantes da Escola, de forma harmônica, sistêmica e metódica, conduz ao sucesso organizacional, com plena satisfação da comunidade, dos dirigentes da escola, das famílias dos alunos, do governo, dos funcionários, da nação, etc.

A Qualidade Total é obrigação de todos na Escola. Ela não é conseguida apenas por exortação, mas, sim, por educação e treinamento de todos os seus integrantes, porque ela é um processo holístico, que envolve todos os elementos da escola e todos os segmentos do processo. Este controle deve ser exercido por todas as pessoas, para a satisfação geral de todos os participantes. Todos devem estar motivados, em todos os níveis, para assumir plenamente as suas responsabilidades e papéis na Nova Escola de Qualidade Total. Quando isso ocorre, instala-se um benfazejo círculo - nada vicioso - no qual o crescimento pessoal favorece a realização profissional, e esta retorna, favorecendo o crescimento pessoal, fechando o círculo reverberante do crescimento da pessoa e do profissional. No nosso meio, isso é uma quase utopia, mas pela qual vale a pena lutar, e na qual todos os investimentos devem ser feitos, porque o retorno é sempre compensador e gratificante.

Só assim a escola terá condições de fornecer serviços que atendam concretamente às necessidades da sua clientela. O bom desenvolvimento deste processo é fundamental para a sua sobrevivência, como empresa, e como centro multiplicador de conhecimentos. Para garantir a sua sobrevivência, através da boa reputação, é preciso que ela tenha atingido um nível de qualidade que lhe assegure competitividade no mercado. Quanto melhor for a qualidade do seu produto - o ensino - maior será a sua produtividade e aceitação pela comunidade. Somente observando estes requisitos de Controle de Qualidade, a Escola será capaz de modernizar o seu produto - o ensino - e satisfazer a sua clientela: os alunos.

Quanto maior for este Controle de Qualidade Total, mais fácil e rapidamente os problemas são detectados e solucionados, através da ação orientada pelas prioridades estabelecidas. Isso permite evitar os defeitos no produto-ensino, bem como impede a sua repetição, fazendo com que a equipe não volte a tropeçar na mesma pedra, repetindo o mesmo problema e o mesmo erro, pela mesma causa, pois este controle permite o gerenciamento preventivo contra os erros e falhas do processo administrativo e didático.

Assim como para a empresa o cliente é o rei, para a Escola de Qualidade Total, o aluno é o príncipe. As suas necessidades devem ser identificadas, e a orientação da escola deve estar voltada para ele, razão fundamental da sua existência.

A escola apresenta, na sua estrutura, três elementos estruturais básicos¹³:

- a) O *Hardware*, constituído pela sua estrutura material, equipamentos, prédio, material pedagógico, etc.
- b) O *Software*, constituído pelos procedimentos, programas, projetos, sistemas de ensino e treinamento, atividades para-didáticas e extracurriculares.
- c) O *Humanware*, representado pelos recursos humanos da escola, a equipe em seus diversos níveis e segmentos.

Para que uma escola possa tornar-se competitiva, é preciso que ela tenha uma maior produtividade em relação às suas concorrentes. Isso significa que ela deve ser capaz de captar e identificar as demandas da clientela e oferecer produtos e serviços que melhor se adaptem às necessidades da comunidade. Para isso, deve oferecer melhores produtos, ou seja o ensino, a custo mais baixo, e desenvolver novos projetos e produtos, gerenciados, competentemente, para conseguir uma maior produtividade e qualidade.

Para alcançar estes objetivos, é preciso planejar, determinar os padrões de qualidade a serem atingidos, estabelecendo, objetivamente, as metas a serem alcançadas. Isto deve ser feito a partir dos alunos, da filosofia e da política pedagógica da escola e da estratégia dos seus dirigentes. As prioridades devem ser realisticamente definidas, e a viabilidade das diversas etapas do projeto devem ser claramente estabelecidas, a fim de evitar-se que o projeto naufrague no meio do percurso, por inviabilidade de algum dos subsistemas, superdimensionados inadequada ou intempestivamente. Os métodos devem ser claramente definidos, a fim de que o trabalho possa ser instrumentalizado adequadamente, e a execução das tarefas possa ser racionalmente executada, permitindo que as metas, viabilizadas, possam ser atingidas. Só assim será possível garantir aos alunos uma boa qualidade dos serviços e produtos que a escola tem a oferecer.

É fundamental que haja uma motivação adequada para que todos se enquadrem no projeto, durante todo o tempo da sua vigência. Isso exige que toda a equipe seja adequadamente treinada para o desenvolvimento pleno da sua capacidade, para que haja um salutar retorno dos investimentos materiais, financeiros e humanos, investidos no desenvolvimento e aperfeiçoamento permanente do sistema de ensino. Isto implica numa melhor qualificação do professor para a sua atividade didática, e contribui, decisivamente, para instrumentalizar o seu ajustamento ao trabalho e à instituição. Com isso, a Escola de Qualidade Total consegue ampliar e melhorar seus programas de

trabalho, e aperfeiçoar seus padrões de produtividade. O planejamento da qualidade, e a qualidade do ensino, numa Escola de Qualidade Total nunca pára de aperfeiçoar-se, e está sempre em permanente desenvolvimento, buscando melhoria tecnológica para o seu crescimento e competitividade. Com isso, diminui a incidência de problemas, o número de reclamações externas e internas, e os custos operacionais, enquanto a qualidade do ensino e a qualidade de vida dos integrantes do processo tende sempre, também, a melhorar.

Este planejamento e treinamento deve ser seguido de ação. Os projetos e metas devem ser executados, eliminando-se as dificuldades e obstáculos indesejáveis, com vistas ao combate às causas e efeitos dos problemas surgidos. É a fase da realização eficiente de gestão de pessoal, valorização do trabalho da equipe e melhor aproveitamento das aptidões pessoais dos integrantes do grupo.

A execução das tarefas deve obedecer a procedimentos padronizados. *Padronizados*, não *estereotipados*, para que haja uniformidade na aplicação do projeto de melhoria de qualidade. Um padrão de trabalho uniformizado, em harmonia e concordância, é muito mais produtivo do que um trabalho aleatório, no qual cada um faz o que quer, e do modo que acha que deva ser feito.

A MONITORAÇÃO PERMANENTE NO CONTROLE DE QUALIDADE

Finalmente, é preciso checar sempre. Estabelecer padrões de avaliação permanente da qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores, e do aprendizado realizado pelos alunos. Deve haver uma avaliação do processo de cada membro do grupo, permitindo que o processo total seja gerenciado através destes índices de controle. Isso está muito longe de significar policiamento ou espionagem do trabalho da equipe. Isso, em linguagem de controle de qualidade, significa *monitoração do crescimento*, para verificação e acompanhamento da aplicação dos procedimentos planejados e realizados. Só assim é possível verificar se as normas estão sendo adequadamente aplicadas, se os problemas ocorridos na escola estão sendo detectados a tempo, e como eles estão sendo resolvidos. É este controle que permite a avaliação das medidas aplicadas, e o controle e acompanhamento dos procedimentos em vigor, permitindo a redefinição de padrões que se mostrem menos operantes ou adequados para as diversas situações propostas.

Só assim teremos um controle eficiente da qualidade do ensino ministrado, dos custos operacionais, do moral do grupo, da segurança, satisfação e bem-estar coletivo.

Este ciclo, chamado **CICLO PDCA** *, representa a estrutura básica para a busca do Controle de Qualidade Total na Escola e encerra as diretrizes da organização na busca destes objetivos, através do projeto, implantação, execução e controle dos seus padrões de operação, em busca da melhoria do nível de qualidade do ensino-aprendizagem. Estes padrões, conforme já referimos, devem ser aplicados a todos os níveis hierárquicos da instituição, e todos devem acatar e praticar os padrões de qualidade estabelecidos. Isso significa que cada qual, no seu nível de atuação, deve ser um exímio solucionador de problemas, um braço forte e uma cabeça bem pensante que traga sempre uma contribuição efetiva para o crescimento da instituição.¹⁴

Esta melhoria de qualidade total pode ser avaliada em diferentes níveis¹⁵:

- a) A **NÍVEL ORGANIZACIONAL** - A Escola de Qualidade Total evidencia o seu crescimento através do aumento da eficácia organizacional, da melhora da imagem da instituição perante a comunidade e a opinião pública, bem como ante os órgãos mantenedores da instituição. O clima da escola melhora sensivelmente, a nível de entrosamento, harmonia, cooperação, motivação, melhoria das relações professor-professor, aluno-professor, direção-professor, professor-funcionário, etc. Os novos conceitos e procedimentos adotados fluem facilmente, e são aplicados com eficiência e motivação por parte dos alunos e dos professores. A indispensável burocracia flui suave, ágil permitindo que as tarefas de rotina sejam executadas com satisfação e desembaraço, e dentro de um melhor nível de desempenho do trabalho técnico e administrativo.
- b) A **NÍVEL DE RECURSOS HUMANOS** - Há uma redução da repetência e do absenteísmo dos alunos e professores. Há um aumento nítido da eficiência pessoal da equipe, com pleno desenvolvimento das habilidades pessoais e interesse da equipe pela reciclagem de conhecimentos e experiências. Ocorre, também, uma melhoria progressiva da qualificação da mão de obra, em geral, em todos os níveis operacionais. Tornam-se evidentes as mudanças de atitudes e comportamentos e, sobretudo, registra-

* **CICLO PDCA** significa **P** = PLAN, planejar; **D** = DO, fazer; **C** = CONTROL, controlar e **A** = ACTION, agir. Representa a estrutura básica, universalmente aceita, do projeto de Controle da Qualidade Total, para qualquer tipo de organização.

se um maior corporativismo, expresso de maneira saudável, pelo orgulho que o professor e o aluno expressam em pertencerem a uma instituição conceituada e respeitada. Em tudo e por tudo, há uma maior cooperação, responsabilidade, criatividade, confiabilidade e iniciativa por parte de toda a equipe.

- c) A NÍVEL OPERACIONAL - Há um aumento da produtividade, melhoria da qualidade do ensino e, sobretudo, uma melhoria da qualidade das relações humanas, com a acentuada redução dos problemas e atos predatórios contra o patrimônio da escola.

Este processo de avaliação da qualidade consiste no levantamento dos resultados operacionais que os vários sistemas estão investindo nos seus processos para a busca das mudanças planejadas. A equipe deve estar *permanentemente* em estado de auto-avaliação. As avaliações devem ser dinâmicas, sempre se atualizando os critérios adotados, porque não existem critérios de avaliação que durem eternamente. É preciso, pois, atualiza-los continuamente.

É necessário, portanto, que haja uma equipe organizadora da melhoria de qualidade, constituída por um grupo encarregado de coordenar e supervisionar o processo de reforma e recuperação da instituição. Para isso, é necessário que haja espírito de equipe e todos aprendam a trabalhar juntos. As situações e os problemas devem ser partilhados e participados por todos, assegurando-se que todos sejam educados e treinados, adequadamente, para melhor eficiência do grupo. Não é apenas o diretor, isoladamente, protegido por uma redoma de cristal, que deve tomar decisões. Sempre que possível, elas devem coletivas, e toda a equipe deve participar das mesmas.

PADRÃO "ZERO DEFEITOS"

Crosby¹⁶ afirma que a instituição do Controle de Qualidade Total deve levar à aspiração do *Planejamento do "zero defeitos"*, isto é, a adoção de um padrão de desempenho sem erros ou defeitos. Isto pode parecer um exagero. Mas não é. A equipe deve tomar conhecimento do "*padrão zero defeitos*", com relação ao desempenho pessoal de cada um dos seus elementos. O autor acha que a empresa deve instituir *O dia do "zero defeitos"*, dia comemorativo especial que demarca o início do processo de qualidade implantado, o dia em que todos celebram seu compromisso com a qualidade. Cada erro tem seu preço. Os erros de uma organização expressam-se no alto custo e na inconveniência de se fazer as coisas de maneira diferente da pla-

nejada. Deixar de fazer as coisas certas pode causar problemas, e sempre que se faz algo errado, este erro pode custar caro. É preciso calcular sempre este valor do erro, porque a Escola de Qualidade Total não se deve permitir errar e, muito menos, reincidir no erro. As situações de risco de erro devem ser identificadas preventivamente, e a equipe deve ter a sabedoria necessária para ser capaz de aprender, através dos erros dos outros, para não repeti-los desnecessariamente. Os erros devem ser eliminados nas suas causas, mediante um sistema de identificação preventiva, que permita a sua remoção, porque eles são obstáculos indesejáveis para o alcance do padrão desejado. Não se deve esperar que a instituição seja utopicamente perfeita, todavia, ela deve ser realisticamente eficiente para atingir a meta do *zero defeitos* preconizada por Crosby.

Para que uma escola atinja a Qualidade Total, é necessário que haja um compromisso coletivo, e todos se sintam responsáveis pelo gerenciamento da qualidade da instituição. É necessário que todos se estimem, se honrem e se protejam mutuamente, através do um corporativismo saudável e honesto, já referido em outro local deste texto. Este compromisso deve ser reafirmado a cada momento, todos os dias, de muitas maneiras, e num discurso polissêmico, que deve envolver muita responsabilidade e maturidade por parte dos seus participantes, para que se evitem conflitos narcísicos entre lideranças e a tão indesejável *guerra das estrelas* em busca de projeção e luminosidade individual e egoísta, tão freqüente entre os nossos *professores-problema*¹⁷. Na Escola de Qualidade Total, não há espaço para este tipo de professor.

Com muita propriedade, Gadotti¹⁸ afirma que o processo educativo implica num processo constante de renovação da escola e do professor, porque o educador deve educar-se, também, através de cada educando. Assim, o educador consciente dos limites da sua ação pedagógica deve procurar *educar-se, educando, e aprender, ensinando*. A responsabilidade social do educador contemporâneo implica em construir e reconstruir a educação, *reinventado-a*, e criando condições objetivas para que esta educação seja democrática. Ela só será verdadeiramente assim, e só cumprirá os seus objetivos, se favorecer o advento de cidadãos conscientes, solidários e voltados para a superação da exploração capitalista do trabalho. Este novo projeto educacional não surgirá já pronto, dos gabinetes dos burocratas da educação, nem virá, tampouco, sob a forma de uma lei ou de uma reforma já terminada e pronta para uso imediato. Se ela for possível, de fato, amanhã, é porque, hoje, ela já está sendo pensada pelos educadores, juntos, trabalhando coletivamente e, sobretudo, comprometidos num processo de reeducação pessoal e

coletiva. Esta reeducação dos educadores, é possível e necessária. E já começou.

Por isso, cada educador deve repensar, responsabilmente, sobre os nossos arcaicos estatutos pedagógicos, e avaliar a Qualidade Total da sua escola e do seu próprio trabalho, questionando se eles se encontram mais próximos da realidade ou da utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. VIEIRA, E. *Sociologia da Educação - Reproduzir e Transformar*. São Paulo: Editora FTD, 1942.
2. GADOTTI, M. *Educação e Poder - Introdução à Pedagogia do Conflito*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
3. RAMOS, C. *Sala de Aula de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
4. RAMOS, C., Opus cit.
5. CROSBY, P. *Integração - Qualidade e Recursos Humanos para o ano 2.000*. São Paulo: Makron, 1993.
6. SOUZA, E. *Excelência na Educação - A Escola de Qualidade Total*. Capítulo de apresentação do livro de RAMOS, C., Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994. (vide nota 9)
7. DEMING, W.E. *Qualidade: a Revolução da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Marques Saraiva, 1990.
8. CAMPOS, V.F. *Controle de Qualidade Total (no estilo Japonês)*. 6ª Ed. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - Fundação Cristiano Ottoni, 1992.
9. RAMOS, C. *Excelência na Educação - A Escola de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994.
10. PINTO, Luiz Fernando. Aluno-problema ou professor-problema? *Revista da FAEEBA*, Salvador, ano 5, número 5, jan./jun., 17-45, 1996.
11. PINTO, Luiz Fernando, Opus cit.
12. RAMOS, C. *Sala de Aula de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qua-

litymark, 1995.

13. CARVALHO, A. V. *Treinamento e Recursos Humanos*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1998.
14. CAMPOS, V.F. Opus cit.
15. CHIAVENATTO, I. *Recursos Humanos*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 1995.
16. CROSBY, P. *Integração - Qualidade e Recursos Humanos para o ano 2000*. São Paulo: Makron Books, 1993.
17. PINTO, Luiz Fernando, Opus cit.
18. GADOTTI, M. *Concepção da dialética da Educação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL

Miguel Almir L. de Araújo

Professor da Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta, sinteticamente, algumas reflexões emanadas da pesquisa que desenvolvemos acerca da Educação e Identidade Cultural, na região Nordeste da Bahia, especificamente em dois municípios do sertão do sisal, Serrinha e Retirolândia. Nela buscamos compreender os significados e sentidos que as manifestações artístico-culturais realizadas pelos sertanejos possuem para eles, identificando a relação destas com as práticas educativas das respectivas localidades, procurando elucidar como a educação pode nutrir-se nos mananciais vigorosos da cultura, bem como contribuir para o processo de afirmação da identidade cultural dos sujeitos, no contexto histórico-cultural em que estão imersos.

A trajetória metodológica da investigação foi estribada nalgumas referências das chamadas metodologias qualitativas, por concebermos que as mesmas apresentam elementos relevantes para uma compreensão mais alargada, densa e aproximada da temática de pesquisa, na dinâmica de sua singularidade e pluralidade, através de contatos de campo que primaram pela maior proximidade possível com os sujeitos, nas múltiplas dimensões do processo de investigação.

No decurso do texto apresentamos alguns depoimentos dos sujeitos contactados na investigação referida por considerarmos que são relevantes como falas originárias e expressivas acerca do tema, confirmadoras e enriquecedoras de nossas reflexões.

EDUCAÇÃO E CULTURA

Entendemos educação, na acepção de prática social instituída através de procedimentos sistemáticos, como processo de mediação de saberes e sentires, que consubstanciam espaços e tempos históricos específicos, onde esses repertórios culturais de saberes/sentires, sedimentados pelos sujeitos humanos, são transmitidos e interpretados, como também resignificados e recriados na dinâmica de sua práxis. Dessa forma, a educação vai possibili-

tando aos indivíduos a expansão de suas consciências com uma compreensão cada vez mais ampla e crítica acerca do real, do mundo, com o desenvolvimento e a articulação de sensibilidades, idéias, valores, capacidades e habilidades que lhes permitem desafiá-lo e transformá-lo.

Além de proporcionar a assimilação e a compreensão dos saberes instituídos, as práticas educativas também propiciam a criação de novos saberes e sentires, no fluxo cambiante das relações e movimentos que norteiam a história humana, em suas constantes transformações.

Educação pode ser compreendida, portanto, no âmbito das práticas educativas, como processo de aprendizado dos sentidos e significados que densificam a teia da cultura, tecida e sedimentada na dinâmica das relações sociais, como também de recriação e criação de novos saberes/sentires (Duarte Júnior, 1988:59-60).

O vocábulo *cultura* é tingido por uma vastidão e uma multiplicidade de conceitos e compreensões. Para o eixo de entendimento de nossas reflexões, são mais pertinentes e propícias as acepções que a apresentam como um sistema complexo de significados que traduzem valores, crenças, cosmovisões, sentimentos, idéias que representam a vida dos sujeitos humanos em seus contextos históricos, apresentando caráter dinâmico, configurando os conflitos e as contradições que movem a sociedade em sua obliquidade.

Regis de Moraes pontua que *"a cultura é uma complexa rede de signos densos de significados"* e que *"o tecido cultural é sempre uma permanência feita de efemeridades, é sempre uma continuidade feita de rupturas e transformações"* (1992:45), acentuando a presença de elementos que permanecem mediante as constantes mudanças e transformações, ou seja, processos de continuidade marcados por rupturas que vão ressignificando a cultura em sua cadência dinâmica.

Através da criação de representações simbólicas eivadas de significados e valores, os sujeitos humanos vão instituindo a cultura, caracterizada pelo fluxo da permanência e da mudança desses valores e significados, onde também vão criando-se e recriando-se a si próprios nas formas diversas de manifestações dos seus pensares e sentires.

A educação e a cultura, como práticas humanas, são pólos interdependentes que se entrecruzam, se complementam, se renovam e se recriam numa relação de coexistência dinâmica entre ambas, no seio da sociedade.

As práticas educativas se consolidam mediante os repertórios da cultura, que são elaborados e sedimentados na carnalidade da história, na tensão de seus movimentos.

A educação emerge e se constitui dos mananciais da cultura, no território das representações simbólicas significativas que compõem o cotidiano dos indivíduos.

Assim sendo, a educação é o processo de transmissão, aprendizado, criação e renovação da cultura (Rezende, 1990:63; Salvador, 1971:188). A educação "*condensa, sistematiza os bens culturais*" (Salvador, 1971:185) através de seus processos sistemáticos peculiares.

Jean C. Forquin (1993:14) elucida que a cultura "*é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última*", é a "*memória viva*" que a vivifica, não sendo, portanto, possível existir esta independente daquela.

Porém, quando afirmamos que a educação se nutre dos mananciais da cultura, não estamos concebendo esta apenas na sua dimensão lógica, objetiva, mas compreendendo-a como acervos que estão eivados de elementos da razão e da paixão, de pensamentos e sentimentos, de objetividade e subjetividade. Cultura como representação de sentidos e significados que consubstanciam as práticas humanas na diversidade de aspectos que perfazem a totalidade de nosso ser, de nossa vida. Cultura compreendida como compósito de expressões que revelam a vitalidade, a mobilidade, o fluxo dinâmico das criações humanas nos confins de nossa história (Snyders, 1988:314).

Quando a cultura é reduzida, nas práticas educativas, apenas à sua dimensão objetiva, as mesmas abordam os sentidos das coisas, o cotidiano da vida, de forma bastante parcial e fragmentária, com a supremacia do saber científico, lógico-formal em detrimento do saber intuitivo, da expressividade dos sentimentos, dos valores primordiais que povoam nossa subjetividade.

Em nossas práticas educativas, os conteúdos culturais apresentados, quase sempre reduzem-se apenas ao âmbito da razão analítica, ficando desprovidos dos componentes mais sutis da subjetividade que dão sabor e ritmo à vida. A escola rejeita e distancia-se da cultura vivida, dos contextos culturais em que vivem alunos e professores, negando os valores que dão sentido às suas existências (Snyders, 1988:216).

Os professores que entrevistamos na pesquisa que engendrou esse texto enfatizam que a escola distanciada da cultura vivida pelos alunos converte-se naquela "coisa bem ressequida mesmo, que não tem muito envolvimento até com a própria realidade", afirmando que a presença da vivacidade das manifestações culturais na sala de aula "mexe com essa dimensão do prazer, do desejo, envolve mais o aluno e dá mais sabor". Realçando essa

perspectiva, afirmam que elas ajudam a "desenvolver a própria personalidade da pessoa (...) é uma maneira de você realmente mostrar o quanto você tem valores, e, o mais importante ainda é você mostrar realmente as suas raízes". Ainda quanto a esse aspecto, uma professora de Prática de Ensino afirma que "é importante revitalizar a própria cultura (...) e também despertar a criatividade (...) aproxima mais as pessoas", os sujeitos da educação.

As nossas práticas educativas estruturadas e alicerçadas nos paradigmas da razão instrumental, que pretendeu erigir-se como modelo onisciente e onipotente de conhecimento e verdade, através do cientificismo e dos poderes estabelecidos que pretendem a homogeneização cultural, a partir de modelos cristalizados e logocêntricos, foram sendo reduzidas apenas a processos de articulação do cognitivo, do pensamento lógico-formal, em detrimento das dimensões do lúdico, da sensibilidade, da intuição, do corpo, com a negação dos territórios imponderáveis e inefáveis da vida humana, na perspectiva de reduzi-la apenas à linearidade do pensamento racional claro e distinto.

O predomínio do desenvolvimento do lado esquerdo do cérebro, do pensamento retilíneo e ordenador que redundava na hipertrofia do pólo racional, do técnico-objetivo, reduz cada indivíduo apenas a um ser produtivo, eficiente que apresenta carências significativas para a compreensão do terreno da subjetividade, da sensibilidade do corpo, dos desejos mais viscerais.

À proporção que a escola privilegia processos de formação baseados nos modelos da razão instrumental, nos signos e conteúdos dos conhecimentos científicos, considerados universais, na pretensão de formar cidadãos do mundo que funcionalizem com eficácia as estruturas sócio-econômicas da sociedade, ela restringe-se meramente ao homo-faber, perdendo de vista a totalidade/complexidade de cada ser, o que tem desembocado em processos de massificação, homogeneização e dominações político-ideológicas dos indivíduos, que vão sendo, assim, desterritorializados de si próprios.

João F. Duarte Júnior acentua que *"educar-se diz respeito ao aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos"* (1988:59). Educar, portanto, é assim, em primeira instância, o processo que leva os educandos a compreenderem o mundo em que vivem a partir dos sentimentos, idéias e valores que lhes são singulares e compartilhados em seu cotidiano, constituintes de sua identidade de base, e que, por conseguinte ou conjuntamente, os conduzem também a relacionar a cultura mais próxima com as mais distantes, travando diálogos de trocas.

É a partir dos saberes e sentires já sedimentados na mente e no corpo, dos repertórios culturais já existentes no imaginário de cada sujeito que ele vai compreendendo outros referenciais, outros saberes, movido pelo desejo de expansão de seus conhecimentos e vivências, de ampliação de sua relação com o mundo (Freire, 1992:86-87). Os novos significados são assimilados e compreendidos no bojo dos já existentes (Duarte Júnior, 1988:60).

A sala de aula deve ser um espaço que contribui efetivamente para a afirmação das experiências vividas pelos alunos (Giroux, 1986:97) para que eles possam alargar sua compreensão e valorização destas experiências, e assim, relacioná-las com as dos outros e dos valores de outras culturas, através das relações recíprocas de trocas.

O saber articulado apenas na órbita do lado cognitivo, desconectado da cultura vivida pelos sujeitos, na pulsação de sua cotidianidade, torna-se insípido e desvitalizado, desestimulando-os nos processos de aprendizagem que, dessa forma, enfatizam apenas a exterioridade, a casca das coisas, da vida. O desejo criador emana do vivido, do já sentido e compreendido, para desembocar nas buscas que apontam maior amplitude e profundidade (Snyders, 1988:241).

Quando a educação não se banha nas águas moventes dos rios curvos da vida, no movimento vivaz da cultura do mundo vivido, ela se converte numa prática ressequida, desvitalizante, negadora dos valores primordiais que ancoram a existência dos sujeitos humanos, perdendo-se na desertitude de relações interpessoais desencantadas e desencantantes na reprodução de conteúdos aziagos.

As práticas educativas não podem sucumbir nas posturas excêntricas, que as asfixiam no pólo da cultura considerada universal, apresentada por vias indiretas, de maneira meramente objetiva, bem como no pólo da cultura local, com suas características peculiares, e sim precisam buscar, efetivamente, articular a relação de coexistência e de complementaridade criadora entre ambos os pólos, partindo do mundo mais próximo, afirmando-o em sua relação com o mais distante, extraindo dessa relação elementos que enriqueçam a ambos, no fluxo dialético entre as singularidades e as alteridades.

A presença das expressões da cultura, das manifestações artístico-culturais na educação, mobiliza a sensibilidade e o espírito lúdico dos educandos e educadores, possibilitando a revelação da plasticidade do corpo, em seus ritmos e movimentos, impulsionando o despertar da subjetividade numa atmosfera de abertura, leveza, fluência e confluência da afetividade e energia

que instauram um ambiente educativo prazeroso e criador. Essa ambiência na sala de aula tingem o saber de sabor, o aprendizado de sentido, a educação de significado para a vida. Além disso, as manifestações artístico-culturais dos contextos específicos vão sendo afirmadas e revitalizadas, num processo de relação das mesmas com a alteridade, com a diversidade de outras culturas.

IDENTIDADE CULTURAL

No terreno complexo da cultura, identidade pode ser compreendida como o conjunto de traços diacríticos que perfilam a fisionomia de sujeitos e grupos, de forma una e múltipla, com características que compõem suas singularidades, seus modos de ser e estar no mundo, que permanecem e se modificam em seus contextos culturais específicos. Identidade como representação dessa singularidade, de desenhos próprios, formados também por contornos diversos, mas que conformam o rosto de um ser, em seu todo particular, diferente dos outros seres, com suas peculiaridades, o que impele a própria dinâmica das relações e inter-relações de trocas e partilhas de saberes, sentires, valores. Um amálgama de heterogeneidades.

Na dinâmica das culturas, cada grupamento humano, em seus diversos ambientes históricos, apresenta características peculiares em seus modos de expressão, reveladores de sentimentos, crenças, valores, idéias, etc., que representam formas singulares de sua cultura. Esses traços diacríticos podem ser assim denominados pelo binômio de identidade cultural.

A identidade cultural se estrutura com as referências que permitem o "*reconhecimento*" (Menezes, 1989:182), ao se identificar o "*lugar e a função do indivíduo na sociedade*" (Luz, 1989:12), no seio da comunidade. Se constitui de repertórios culturais que desenham imagens caracterizadoras de fisionomias singulares.

A identidade cultural é marcada, como afirma Carlos R. Brandão, pelo jogo dialético entre semelhanças e diferenças, onde se estabelece "*o reconhecimento social da diferença*" (Brandão, 1986:92).

Nos depoimentos dos protagonistas das manifestações artístico-culturais que investigamos, como a Cantiga de Roda, a Celebração do São João, eles afirmam, enfaticamente, em relação às mesmas: "é muito divertido, todo mundo brinca com a gente"; "é uma forma de, um meio de juntar o pessoal e compartilhar alegria"; "a roda, ela nasce do conjunto do povo, da vivência da comunidade"; "isso dá vida a nossa comunidade". Afirmações

que traduzem, com primor e profundidade, a magnitude dessas expressões como afirmadoras da vida, da cultura desses sujeitos e grupos.

Uma professora de Português, referindo-se a esses repertórios culturais cravados na história dos sertanejos, afirma que são de "grande importância desde quando são nossas raízes que sempre toca nas pessoas de alguma forma". Uma aluna de segundo grau declara: "são coisas que estão englobadas em nossas raízes". O passado pode então ser assim concebido como manancial fértil donde emerge o presente, nos processos de criação e recriação da cultura. São as marcas do velho em sua intemporalidade que continuam presentes na temporalidade do novo.

A expressão metafórica do enraizamento a compreendemos, como declara Simone Weil, em seu sentido vivaz, dinâmico, como seiva que dá vitalidade à árvore da vida, da cultura. O que se caracteriza como raízes culturais, considerando as escutas que fizemos acerca do binômio, são as fontes de símbolos e significados primordiais que nutrem o fluxo da cultura com seus repertórios de valores, que vão sendo redimensionados e ressignificados no movimento da história, mas que, qualitativamente, são alimentados por essas matrizes/nutrizes simbólicas, que constituem a história do corpo e da alma dos sujeitos, em seus aspectos histórico-culturais, psico-sociais e religiosos.

Afirma Simone Weil que toda "*revolução extrai sua seiva da tradição*" (1979:354). Tradição entendida como elementos referenciais de saberes e sabedorias sedimentadas na história que alargam os horizontes da cultura, do presente, engravidando os seus processos de criação e de transformação de signos e significados. Ecléa Bosi, de forma lapidar, anuncia: "*A mensagem enraizada tem uma resistência imperecível porque capta o intemporal sob as espécies do temporal e do regional*" (1987:40). Os valores, crenças, sentimentos e cosmovisões que são edificados em territórios culturais mais densos, nos confins do corpo e da alma humana, nos vãos da sociedade, vão tomando caráter de transcendência, se adentrando nos desvãos da história, compondo o imaginário, o inconsciente coletivo dos sujeitos e grupos, nutrido assim, em seus meandros, as vidas desses sujeitos e grupos, em seus vínculos e vivências cotidianas, que são marcadas por efemeridades e permanências, por rupturas e continuidades (Morais, 1992:45).

Esses repertórios, que representam a identidade cultural em suas particularidades, não podem ser concebidos como acervos estanques e isolados da teia complexa da sociedade mais ampla, com códigos e saberes de outras culturas, o que redundaria em processos de asfixia e suicídio cultural

dos grupamentos específicos, à medida que, na globalidade das relações sociais, será imprescindível o estabelecimento de intercâmbios, onde os sujeitos vão se enriquecendo nas relações de troca dos saberes construídos e acumulados pela humanidade.

A relação dialógica entre os pólos das culturas mais locais e das consideradas mais universais se impõe como atitude de relevância fundamental na dinâmica da globalidade das inter-relações sócio-culturais do planeta Terra.

Porém, consideramos que as singularidades das localidades, das culturas regionais devem ser respeitadas e afirmadas, para que as mesmas travem contatos com as diversidades culturais, garantindo suas características próprias, no processo pedagógico de relações dialógicas de trocas entre as heterogeneidades, que podem levar à expansão e ao fortalecimento de ambas.

Os múltiplos aspectos que plasmam o uno, no desenho de uma identidade cultural, em sua especificidade, no fluxo cambiante da cultura, apresentam uma diversidade de matizes que sedimentam a mesma, através dos modos de ser, sentir e pensar dos sujeitos, compondo uma unidade multifacetada, instituída no plano simbólico da cultura.

Identidade cultural não supõe, assim, homogeneidade, mas unidade na diversidade, mediante a articulação de atitudes que tecem e impulsionam os vínculos entre heterogeneidades, na presença de conflitos, no movimento das contradições da história humana.

Como acentua Montes, a "*identidade é relação*" (1994:37) e, portanto, formada de características móveis que se apoiam num núcleo primordial, fundante, mas que se desdobram, no decurso ondulante da cultura, em processos de mudanças, de reconstrução, no fluxo das contradições que dão ritmo à história. A identidade "*é transitória e não necessariamente acabada*", pontua H. Ribeiro (1994:26), onde elementos nucleares, primordiais vão se desdobrando, na dinâmica das permanências e mudanças, num processo de ressignificação de valores e cosmovisões, na cadência das inter-relações sociais, no jogo dialético entre o local e o chamado universal.

As transformações que ocorrem nos processos de mudanças sociais, na esfera da cultura, no jogo dialético entre permanências e mudanças, com as modificações e ressignificações dos traços culturais, não incidem absolutamente na dissolução das representações que perfazem as identidades culturais dos sujeitos e grupos. Essas modificações e ressignificações ocorrem a partir dos eixos primordiais que vão nutrindo esses processos, a partir de

suas dimensões mais profundas e viscerais, que compõem o leito da história. Dessa forma, diante das mudanças, vão permanecendo os símbolos nucleares desses repertórios culturais, como observamos nas múltiplas manifestações artístico-culturais do território em que encampamos a pesquisa. Os versos, as danças da *cantiga de roda* vão sendo modificados, porém os elementos estruturais da manifestação, a mobilidade dos sentimentos, da relação de prazer, de expressão dos aspectos mítico-poéticos continuam e são instigadores. O leito do rio vai permanecendo diante do fluxo contínuo das mudanças que nele ocorrem no movimento de suas águas.

A singularidade, que se traduz na composição da identidade, em suas matizes do uno e do múltiplo, é condição de possibilidade para o estabelecimento de relação dialógica dos sujeitos com a alteridade, com as diferenças, a qual pode ocorrer, de forma enriquecedora, no fluxo de trocas simbólicas e materiais entre ambos. O sentimento de pertencimento a um grupo, com seus acervos de valores próprios, leva ao reconhecimento de cada indivíduo como sujeito que pode, com mais firmeza, realçar seus vínculos com os outros.

Através das festas, celebrações cotidianas da vida e da morte, de valores e crenças, no movimento de suas contradições, os sujeitos vão realçando seus laços e vínculos coletivos, acendendo a relação de pertencimento à cultura e à história que tecem e entretecem, no seu dia-a-dia, com as cores e fios de seus saberes, sentires e valores diversos, mediante processos variados de adaptação, redimensionamento e ressignificação, mas mantendo vivos seus núcleos simbólicos (Canclini, 1983:129). O sertanejo Caboquinho, falando dessas celebrações arremata: "essas alegrias aqui é pra poder animar, ir pra adiante".

Ainda Canclini pontua que a mercantilização não destrói plenamente as características míticas, místicas das festas, das celebrações que povoam o universo simbólico dos grupamentos humanos com suas singularidades, e que, mediante os conflitos, as ambigüidades da identidade cultural, esses sujeitos vão garantindo sua participação coletiva na condução de seus destinos, na dinâmica de permanências e mudanças da história (1983:130).

A multiplicidade de formas de ser, viver, sentir, agir, imaginar, pensar e sonhar constitui a sociedade global, e a "*globalização leva consigo a diferenciação*" afirma Otávio Ianni (1993:78). E ainda Ianni acentua: "*No âmbito da sociedade global, as sociedades tribais, regionais e nacionais, compreendendo suas culturas, línguas e dialetos, religiões e seitas, tradições e utopias não se dissolvem, mas recriam-se*" (1993:77). As emergências

das localidades, com a estampa de suas culturas singulares, nos mais diversos rincões do mundo nos revelam factualmente a questão.

Diante dos processos de globalização da cultura, das tendências de uniformização e homogeneização que deles decorrem, a vivacidade das manifestações culturais das localidades, com suas características e significados originários, com suas peculiaridades, mediante o movimento cambiante da cultura, vai também se reafirmando, se renovando através de desdobramentos e intercâmbios diversos, na pluralidade de seus símbolos e modos de ser, na complexidade e dinamicidade do fazer humano.

Os símbolos, a plataforma de referências culturais, a memória de cada sujeito ou grupamento humano, se traduz em "*instrumentos biológico-culturais de identidade, conservação, desenvolvimento que torna legível o fluxo dos acontecimentos*" (Meneses, 1987:185). O esquecimento, a negação, o ocultamento dos repertórios da memória, da singularidade de valores enfraquecem a personalidade dos sujeitos humanos, os fragmentam existencial e socialmente, e os tornam vulneráveis a processos sistemáticos de opressão e dominação, levando-os a perder as pedras dos alicerces que lhes dão segurança nos desafios do mundo (Meneses, 1987:185).

Dessa forma, essa perspectiva de abordagem da identidade cultural propugna por afirmar a relevância da diversidade cultural, da heterogeneidade dos valores e cosmovisões que plasmas os grupamentos humanos, as civilizações da humanidade, buscando ultrapassar as posturas homogeneizantes.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL

Considerando que "*educar-se diz respeito ao aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos*" (Duarte Júnior, 1988:59), onde a prática educativa deve articular-se e consubstanciar-se nos repertórios culturais do mundo mais próximo, como também estabelecer relações com as expressões culturais mais diversas e amplas, consideradas universais, a educação exerce relevância fundamental no processo de afirmação dos símbolos que representam a identidade cultural dos sujeitos e grupamentos humanos, nos ambientes históricos em que está imersa. A sala de aula, como evidencia Giroux, deve contribuir no processo de afirmação das experiências vividas pelos alunos, em sua cotidianidade, proporcionando-lhes uma consciência alargada e crítica dos seus sistemas de

significados próprios, bem como a ampliação dos mesmos na relação com os saberes da humanidade (1986:97).

Entre os professores e alunos que entrevistamos, a maioria realça essa perspectiva. "A escola deve fazer crescer nossa cultura", deve "respeitar os valores de nossa cultura". Uma professora de Metodologia de História afirma que a prática educativa deve "fortalecer nossa cultura, principalmente do sertanejo, que se ele perder suas raízes, perde sua identidade, e a escola tem essa função e não está cumprindo".

A escuta do mundo vivido pelos alunos e professores, na diversidade de seus relevos, odores e cores, onde ressoam seus desejos, desafios, conflitos e buscas, e são instituídos seus sistemas de significados próprios, seus valores e crenças (Giroux, 1986:264), na sala de aula, vai evidenciando e afirmando os conteúdos e formas desse mundo vivido pelos sujeitos, realçando assim suas personalidades de base, lhes dando mais firmeza e vigor nas encruzilhadas das relações mais complexas, nas ondulações da sociedade. Um professor afirma que a presença das manifestações artístico-culturais dos sujeitos, na escola, ajuda a "desenvolver a própria personalidade da pessoa", enfatizando, assim, a relevância das mesmas no processo de formação da singularidade de cada indivíduo que através das mesmas burila "suas criatividades, seus desejos".

Muitos desses professores e alunos com quem contactamos afirmam que a escola, muitas vezes, tem se desvinculado e até negado os contextos culturais em que ela está circunscrita. Snyders também acentua que a escola tem desconsiderado, em suas práticas, a cultura vivida dos seus sujeitos, negando suas próprias existências, enfatizando a necessidade de que essas práticas educativas têm de banhar-se na cultura vivida dos alunos, em sua cultura primeira (1988:261). Para Snyders, como também para muitos dos sujeitos que entrevistamos, a cultura íntima dos indivíduos representa sua existência mais profunda, que não se reduz apenas à esfera do cognitivo, do lógico-formal.

Uma aluna de 1ª grau enfatiza que a presença dos símbolos da identidade cultural na educação permite que "a gente aprenda mais sobre nossa região, (...) e dá mais alegria". E uma professora de Geografia realça que "mexe com os sentimentos, valores... com a totalidade mesmo das pessoas" apontando para o desenvolvimento da globalidade do ser de cada um em suas singularidades. Um professor de Matemática revela que essas manifestações são a "nossa riqueza, nossa grandeza" evidenciando que elas devem alimentar as formas e os conteúdos da educação na construção da "persona-

lidade da pessoa", dando-lhe assim, mais firmeza para pisar no chão de sua história.

Como já tentamos elucidar, é na relação de coexistência dialógica e criadora entre os acervos das culturas mais locais com as mais gerais, com as alteridades, que as práticas educativas devem alicerçar suas experiências cotidianas, possibilitando, assim, tanto a afirmação dos símbolos e expressões da cultura mais próxima e vivida cotidianamente pelos sujeitos, como também impelindo a expansão da consciência e de mundivisão destes através dos intercâmbios com as diversidades de valores de outras culturas, na mobilidade das suas inter-relações dinâmicas.

Os novos significados são incorporados no universo cultural de cada indivíduo, a partir do sistema de significados já existente, da cultura já vivenciada por ele, e, nesse processo de desenvolvimento, esses indivíduos vão adquirindo, com mais vigor e amplitude a visão de mundo da cultura a que pertence na relação de cruzamento com outras culturas (Duarte Júnior, 1988: 60).

Para Jean C. Forquin, a educação deve constituir-se dos repertórios da *"memória viva"* (1993:14), do pertencimento dos alunos no mundo de sua cultura vivida, no trânsito entre as diversidades de pertencimentos na teia multicultural da sociedade.

A educação, nesse sentido, deve portanto proporcionar, em suas práticas cotidianas, a revelação dos significados e valores que perfazem a cultura, as culturas, em suas singularidades e diversidades, e contribuir, por conseguinte, para o processo de enriquecimento das mesmas.

Considerando que a *"educação é o processo de revivificação, renovação e criação da cultura"* (Salvador, 1971:188), seu compromisso com a sedimentação e a afirmação da identidade cultural é uma de suas tarefas fundamentais, em sua constituição como prática social formadora de sujeitos humanos mais livres, conscientes e forjadores da história, da sua história.

A educação desreferencializada desses acervos culturais vai apagar as expressões e símbolos que caracterizam a identidade cultural dos indivíduos e grupos, em suas localidades específicas, com a imposição de modelos de cultura estabelecidos como universais, unívocos e homogeneizadores. Dessa forma, os saberes apresentam-se destituídos de sabor, desvinculados da vida, em sua pulsação dinâmica, e denegam os valores e cosmovisões das culturas locais, o que pode incidir na fragilização e esmaecimento dos símbolos da identidade cultural dos indivíduos e grupos, que se tornam, assim, mais vulneráveis a processos de dominação e controle.

Na proporção em que as práticas educativas vão sendo nutridas nas fontes das expressões que representam a identidade cultural, através das formas e conteúdos que revelam essas expressões, traduzindo o *ethos* desses sujeitos com seus sentimentos e valores, elas vão efetivamente contribuindo para a compreensão da relevância que têm os elementos constituintes da cultura vivida para cada indivíduo, no processo de formação e expressão de sua consciência individual e coletiva, no seio de sua cotidianidade, realçando a afirmação de suas identidades de base.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade, lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- BRANDÃO, Carlos R. *Identidade e etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986
- CANCLINI, Nestor G. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DUARTE JÚNIOR, João F. *Fundamentos estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- FORQUIN, Jean Claude. *Cultura e escola, as bases sociais do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- IANNI, Otávio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- LUZ, Marco A. (org.). *Identidade negra e educação*. Salvador: Ianamá, 1989.
- MENEZES, Ulpiano B. de. "Identidade cultural e arqueologia." In: BOSI, Alfredo e outros. *Cultura brasileira. Temas e situações*. São Paulo: Ática, 1987.
- MONTES, Maria Lúcia. Identidade e cidadania. *Cadernos do CEAS*, n. 151, Salvador, maio-jun., 1994.
- MORAIS, Regis de. *Estudos de filosofia da cultura*. São Paulo: Loyola, 1992.
- REZENDE, Antônio M. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- RIBEIRO, Hércion. *A identidade do brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SALVADOR, Ângelo D. *Cultura e educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Ed. Manole, 1988.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POR UMA EPISTEMOLOGIA MULTIRREFERENCIAL E COMPLEXA NOS MEIOS EDUCACIONAIS

Roberto Sidnei Macedo

Professor da Universidade do Estado da Bahia

“De todas as coisas certas, a mais certa é a dúvida”.
(Bertolt Brecht)

Antes de entrar em contato com a noção polêmica da *multirreferencialidade* arquitetada por Jacques Ardoino ¹, face à emergência complexa dos sujeitos e suas práticas nos diversos contextos, acostumei-me a fazer parte no cotidiano acadêmico de defesas sectárias de pontos de vista únicos e herméticos na interpretação ou explicação da plural existência humana.

Entre nós, aqueles que tentam de alguma forma articulações temáticas, teóricas ou metodológicas, ou ousam conjugações alternativas possivelmente contraditórias, em geral são estigmatizados pejorativamente de ecléticos, incompatibilizados face à necessidade da academia de deificar o que é puro, lapidado, linear. Urge forjar o discípulo, eliminar a possibilidade de transgressão, fabricar a ciência "dura".

Uma das saídas encontradas é a reapropriação no momento da noção de interdisciplinaridade, recomendada, mas dificilmente implementada na condução das discussões/explicitações dos plurais e naturalmente contraditórios problemas educacionais, e na montagem de programas e currículos em contextos diferenciados. Interdisciplinaridade que comumente não supera as boas intenções dos não-imperialistas e que, ao final e correntemente, resulta em superposição de saberes tomados de forma desarticulada e não dialetizada. Aliás, a interdisciplinaridade - um significativo avanço curricular - não ultrapassa o *Zeitgeist* ² do paradigma disciplinar; epistemologicamente fragmentário, não se caracteriza enquanto autêntica ruptura epistemológica.

Na minha itinerância de trabalhador em educação, presenciei fracassos retumbantes de equipes "interdisciplinares" competentes, que sucumbiram diante de um flagrante barbarismo teórico-corporativista. Guetos intelectuais se formaram e, hermeticamente, grudaram-se nas suas posições e *habitus* ³, edificando, em geral, argumentos defensivos extremamente cimentados. *Bunkers* acadêmicos ?

Não havia como dialogar, polemizar crítica e fecundamente. Por absoluta impossibilidade de se levar adiante construções plurais, o resultado, em geral, eram propostas de políticas e práticas edificadas por grupos dirigentes privilegiados, espécies de semi-confrarias da burocracia estabelecida, que jamais concretizaram obras prenhes de saberes.

A partir desta lógica acionalista, fabricam-se pacotes esterilizados, feitos para engessar a dialogicidade das culturas e dos saberes interessados. Forja-se um tipo de "dever" no estilo corriqueiro "dever-escola-para-casa" encomendado a técnicos/burocratas acostumados à prática da consultoria especializada. Muitos deles, escribas da dominação e, em geral, distanciados das vivências e dos interesses concretos de comunidades inteiras, querem-se magos iluminados do saber. Note-se o esvaziamento ético-acadêmico das nossas universidades, entorpecidas pela estupidez estreita da burocracia estatal e pelo neo-tecnicismo modernoso, versão robótica do fetichismo fiscalista, muito ao gosto da utopia skinneriana em "Walden Two".⁴

Resultam, assim, no empreendimento público educacional, várias obras fragmentadas, desarticuladas, parciais, ornadas não raro por um discurso daqueles feitos para bem apresentar. A tarefa faz-se cartorial, simples, torna-se cartesiana, estéril, inspirando *a posteriori* intervenções ortopédicas impregnadas de lutos sempre direcionados para o outro, o outro silenciado.

A propósito da natureza complexa dos objetos das ciências do homem, J. Ardoino reconhece a irremediável opacidade das realidades humanas, isto é, a capacidade que têm de negar-se ao pretenso conhecimento distanciado, completo, acabado. Para este epistemólogo das ciências da educação, este fenômeno, ontologicamente humano, convoca uma análise, aliás uma outra análise, que se quer hermenêutica e que não mutile a realidade ao decompô-la artificialmente. Neste sentido, o recurso é o da interpretação/compreensão/explicitação, rompendo com a expectativa construída ao longo da história das ciências antro-po-sociais, da explicação assentada na análise lapidante. Aqui, o objeto não é mais doravante concebido ou construído contendo todas as condições de sua inteligibilidade, mesmo ao preço de manipulações ditas apropriadas.

Neste mesmo veio argumentativo, A. Coulon nos diz:

"(...) a aceitação da opacidade irreduzível, porque natural, dos fenômenos humanos, implica o reconhecimento da complexidade que se pode considerar como a hibridação de diferentes abordagens analisadas de forma crítica e dialetizada... Com essa mudança de olhar sobre a realidade social, se descobrirá não mais categorias,

dimensões, mas perspectivas... Trata-se portanto da mesma realidade, mas ela é olhada sob ângulos e referências diferentes, o que não exclui a possibilidade da contradição, pois no coração mesmo da complexidade coabitam as contradições..." (1993: 139)⁵

A partir deste *ethos* epistemológico, não cabem determinismos lineares como por exemplo da pura e simples relação de causa e efeito, tampouco correlações duras, paridas por pensamentos disjuntivos, porquanto as ciências do homem são da ordem da argumentação; constroem-se nas e pelas mediações eminentemente humanas. Assim, a partir desta postura paradigmática crítica, aponta-se para o que é molar, movente, para uma *démarche* heurística inicialmente fenomenográfica, abrindo-se para as "totalidades em curso" como elaborou Jean-Paul Sartre, na superação do *prático inerte*.⁶

Portanto, reconhecer ou postular a complexidade de uma realidade, significa renunciar, após qualquer trabalho de explicitação, ao homogêneo. A pluralidade de olhares significa, na compreensão de um dado objeto-processo⁵, a emergência da heterogeneidade que, sem esta multiplicidade de esclarecimentos, sempre incompletos, nunca redutíveis, mas pensados como complementares e dialetizantes, restaria ininteligível.

Retomo mais uma vez um exemplo saído das minhas inquietações profissionais e acadêmicas. Trata-se da minha convivência problemática com a noção de infância a qual perpassa as teorias e algumas visões de educação infantil. Pleiteia-se, em geral, para nortear práticas pedagógicas em lugares e culturas diversificadas, visões universalizantes, não-comunicantes, a serem argumentadas como a verdade científica sobre a infância. Cultiva-se e cultua-se a infância na escola como uma invariante na história, ser transparente, penetrável e perfeitamente moldável, "idiota cultural"⁸ da teoria teorizada.

O que existe na realidade é, acima de tudo, singularidade na diversidade; pede o vislumbre multirreferencial, consciente da importância irremediável daquilo que René Barbier chama de "*escuta sensível*"⁹, e do radical projeto político da etnometodologia em considerar incontornável a emergência indexal das ações humanas.

A propósito, partindo de uma inspiração teórica onde se critica, enfaticamente, a *grande théorie* e a história que se quer perfeitamente unificada e profética, P. Pharo, por exemplo, nos encaminha para a elaboração de um olhar mais ideográfico e relacional do que nomotético-globalizante da história. Segundo este autor...

"Construir hoje uma reflexão sobre a história, requer em primeiro lugar começar por admitir a multiplicidade das histórias, e desta

maneira, estabelecer uma ruptura radical vis-a-vis às mitologias que o século XIX nos legou: não uma história, mas histórias; não uma força imanente e única dirigindo os tempos coletivos dos homens, mas uma multiplicidade de figuras que o desenrolar da história consubstanciou..." (1982:1.252)¹⁰

Retomando a problemática da educação infantil a partir das *épistémès*¹¹ normativas, vê-se que as teorias que fundamentam tais *épistémès* pretendem-se "faróis únicos"; visa-se, no seio destas, o conhecimento total de uma criança-objeto-constante, e um método corolário de procedimentos calcados na noção de efetividade e transparência completas. Em contraposição, Ardoino argumenta que a opacidade é parente próxima da poeticidade (po-yésis) e compõe, de forma irreduzível, a "*instituição imaginária da sociedade*"¹², síntese-título da importante obra institucionalista de Castoriadis. É importante lembrar que, a partir da redescoberta eminentemente relacional de noções como as de imaginário social, realidade e/ou sentidos múltiplos e representações sociais, a psicologia, superando seu antigo *ethos* egológico e possibilitarista, articula-se de maneira fluida e fértil com outros saberes (referências), tornando-se, como querem os epistemólogos multirreferenciais, uma ciência híbrida e mais humana.

Assim, Ardoino conclui que, muito mais que uma justaposição de olhares disciplinares, a multirreferencialidade supõe a capacidade de falar várias "línguas" (inteligibilidades) sem as confundir.

Faz-se imperioso, neste momento, acoplar às nossas argumentações o pensamento de Edgar Morin. O próprio Ardoino articula-se com Morin nas suas reflexões a partir da idéia de hipercomplexidade da emergência humana e da crença de que *a barbárie dos tempos modernos, como a barbárie de todos os tempos está no pensamento simplificante, mutilante.*

Para Morin...

"É necessário acabar com a disjunção natureza e cultura... com a concepção estreita e fechada da vida (biologismo), com a concepção insular e sobrenatural de homem (antropologismo), e com o conceito que ignora a vida e o indivíduo (sociologismo), é necessário ver o homem como espécie/indivíduo/sociedade." (1973:34)¹³

Como consequência deste posicionamento, Morin reivindica um novo espírito científico não imperialista, um método que, acima de tudo, articule o que nos paradigmas tradicionais é concebido de forma parcelária, disjuntiva. Tal pensamento, francamente aberto à alteridade e ao multiculturalismo, não se pretende jamais onisciente, abalando definitivamente postu-

ras como a compulsão especializante monoreferencial, que levou os sistemas formadores em ciências humanas a forjarem super-especialidades, portadoras e produtoras de conhecimentos tão espetaculares quanto estreitos e estéreis, que pensam o outro sem sequer vê-los, querendo, ademais, objetivá-lo enquanto transparência perfeita, a ser medida, controlada, explicada e prognosticada. O projeto cartesiano das idéias claras e distintas é óbvio, como foi óbvia a intenção, na história das ciências do homem, de reduzir a realidade humana, densa de sentidos e construída num processo intersubjetivo incessante, a um índice quantitativo dotado de inabalável capacidade de generalização.

Morin nos diz que, quando a cibernética reconheceu a complexidade, foi na realidade para contorná-la, colocá-la entre parênteses, sem entretanto negá-la. Aqui está o recurso falacioso e cômodo dos behavioristas e demais positivistas lógicos, e a problemática estruturalista: a invenção da *Black Box*. Consideram-se entradas e saídas dos sistemas sem se entrar no "mistério" da caixa preta: *os sujeitos*, seus etnométodos, mitos, ritos, paixões, suas artes e obras e suas instituições, em resumo, seus textos e contextos.

Tomando este "mistério" enquanto metáfora, Morin se inquieta:

"Ora, o problema teórico da complexidade é aquele da possibilidade de entrar nas caixas pretas. É considerar a complexidade organizacional e a complexidade lógica. Aqui, a dificuldade não é somente de renovação da concepção de objeto, mas é de abalar as perspectivas epistemológicas do sujeito, isto é, do observador científico: a preocupação da ciência era até o momento de eliminar a imprecisão, a ambigüidade, a contradição. É necessário aceitar uma certa imprecisão, uma imprecisão certa, não somente em relação aos fenômenos, mas também em relação aos conceitos, e um dos grandes progressos da matemática hoje é considerar os fuzzy sets, os conjuntos imprecisos..." (1990:35)¹⁴

Neste mesmo veio argumentativo, é importante alertar que a especificidade da inspiração complexa da multirreferencialidade não está na prática da complementaridade, da aditividade, tampouco da obsessiva necessidade de domínio absoluto, mas da afirmação da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência da necessidade do rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação.

No seio deste discurso pluralista, faz-se clara oposição às racionalidades simplificadoras, unificadoras, redutoras enfim, porquanto a *práxis*, como diz Ardoino, é sempre e profundamente impregnada de um imaginário

social, no sentido magmático elaborado por Castoriadis, supondo a noção de um fazer-sócio-histórico.

Consideramos interessante convocar o pensamento inquietante de Edgar Morin a respeito do que ele denomina uma *Scienza Nuova*.

"Ela supõe e explica uma ontologia, que não somente coloca em evidência a relação em detrimento da substância, mas que também enfatiza as emergências, as interferências, como fenômeno constitutivos do objeto. Não existe um conjunto formal de relações, existem realidades, que não são essências, que não são de uma só substância, são composições produzidas pelos jogos sistêmicos, entretanto doadas de uma certa autonomia... o que se tenta aqui é um discurso multidimensional não totalitário, teórico mas não doutrinal (a doutrina é a teoria fechada, auto-suficiente, portanto insuficiente), aberta à incerteza e à superação; não ideal/idealista, sabendo que a coisa não estará jamais totalmente aprisionada no conceito, e que o mundo jamais estará aprisionado num discurso." (1990:54)¹⁵

O que Morin pleiteia, em realidade, sem cair num niilismo teórico-metodológico ingênuo, é fundar uma certa transdisciplinaridade que, em última instância, signifique uma *perspectiva indisciplinar*, idéia força da utopia multirreferencial em ciências da educação fundada por J. Ardoino.

Assim, para Morin, a *Scienza Nuova* não destrói as alternativas clássicas, não traz uma solução monista que seria como a essência da verdade. Mas os termos alternativos tornam-se termos antagonistas, contraditórios e, ao mesmo tempo, articuláveis no seio de uma visão mais ampla, não mutilante e comunicante.

"A visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais, é pensar que há uma realidade econômica, de um lado, uma realidade psicológica de outro, uma realidade demográfica de outro, etc. Se acredita que essas categorias criadas pelas universidades são realidades, mas se esquece que no seio do econômico por exemplo, coexistem necessidades e desejos humanos. Por trás do dinheiro existe todo um mundo de paixões, existe uma psicologia humana. Mesmo nos fenômenos econômicos stricto sensu, coexistem fenômenos da ordem do desequilíbrio, do desarranjo, os fenômenos ditos de pânico, como vimos recentemente e mais uma vez em Wall Street e em outros contextos... a consciência da complexidade nos fez compreender que nós não podemos jamais escapar à incerteza e que nós

não poderemos jamais ter um saber total: a totalidade é a não verdade." (1990: 17)¹⁶

Portanto, para Morin, os princípios do pensamento complexo serão necessariamente os princípios da distinção, da conjunção e da implicação. Conseqüentemente, faz-se necessário, de acordo com estes pressupostos, impregnar as construções programáticas e curriculares de estratégias relacionais, onde noções como teoria-prática, micro-macro, subjetividade-objetividade, quantitativo-qualitativo, todo-parte, interno-externo, uno-múltiplo, indivíduo-sociedade figurem nas análises como realidades imbricadas e moventes, convertendo o avassalador nada-mais-que-processo em algo da ordem da objetivação, porquanto as certezas petrificadas ou reificadas não são mais que falsas promessas, sombras e desencantos que as luzes na deificação da ciência não souberam transformar em previsibilidade perfeita, mais um espetáculo paradoxal da nossa existência.

Estou convencido, assim, de que é necessário ousar na ruptura, fazer uma "pausa assustada", em direção a uma postura ou inspiração multirreferencial, no sentido bergsoniano do que é sempre movente, que inclua a intuição, as teorias encarnadas pertinentes. É necessário articular, criticamente, diversas inteligibilidades, e isto poderia começar refletindo a própria interdisciplinaridade, levando em conta suas históricas limitações e possibilidades.

Podemos verificar, por exemplo, que trabalhos e pesquisas realizadas a partir de uma visão pluralista e molar, vêm enfatizando o ensino, a pesquisa e a extensão como verdadeiros e indistintos princípios educativos, desaguando no que consideramos uma verdadeira *práxis* universitária. Aqui, as temáticas teriam uma natureza dialógica, a teoria, função de inspiração, referência, sempre aberta às tensões com a empiria, e o método, percebido como caminho e como noção, como queriam os gregos. Este conjunto epistemológico, para ser coerente com uma visão não normativa da produção/socialização do conhecimento, se abriria, de forma irremediável, ao campo das *implicações* - muito mais visceral que o engajamento - campo do não dito acadêmico-científico, que o iluminismo racionalista tratou de colocar à parte, considerando-o epifenômeno, principalmente por ser tão incômodo quanto avassaladoramente explicitador, e pertence, ontologicamente, à ordem do que é complexo: a existência, o desejo, o engajamento político, os "atos falhos" do ensino e da pesquisa e do próprio ser-social.

É necessário enfatizar que a epistemologia da complexidade, no seu olhar multirreferencial em ciências da educação, nasce no âmago do senso

crítico universitário alargado, parte dele. Por isso, cultivava uma visão de mundo, de homem e de Educação, na qual deseja fertilizar um certo humanismo radical, incessantemente inquietado, uma certa contra-instituição epistemológica.

Que os atores pedagógicos estabeleçam, pois, a "brecha", e, concomitantemente, estabeleçam também, de forma definitiva, o processo de falência do paradigma disciplinar/normativo, que vem mutilando realidades e seres, a serviço de uma ordem perversa e excludente, inconscientemente cristalizada nas formações sociais modernas, por ser reificada.

Adotar uma perspectiva multirreferencial - necessariamente ação - é, acima de tudo, assumir uma postura, abrir-se a uma *práxis* de superação não raro inquietante, não acabada, para não dizer muitas vezes desestruturante. Afinal, pertence ao que é eminentemente humano, como o é o fenômeno da educação.

Que não transformemos as noções de complexidade e multirreferencialidade, em ciências da Educação, em mais uma noção mágica, solução acabada e perfeita, panacéia universal, muito ao gosto das confrarias acadêmicas entre nós. Estaríamos, via este *ethos* simplificador, destruindo, na raiz, esta perspectiva tão intrigante quanto fecunda. A multirreferencialidade não se encaixa em nenhum tipo de colonialismo cientificista.

UMA MULTIRREFERENCIALIDADE TEMÁTICA, TEÓRICA E METODOLÓGICA: EXEMPLO DE UM ESTUDO

A pesquisa aqui apresentada^{*}, caracteriza-se como um estudo *interpretativo* de dois programas pré-escolares públicos, orientados pelas perspectivas *compensatória* e *comunitária*, desenvolvidos em bairros populares de Salvador.

Trata-se de um *estudo sobre casos*, portanto, onde a problemática construída revela, acima de tudo, a itinerância de uma inquietação heurística, e menos uma necessidade cientificista de comparação entre dois programas de educação infantil. Neste veio, reafirma-se o caráter fenomenográfico do estudo, sua natureza ideográfica, multirreferencial e crítica.

[JJS1] Comentário:

* ENFANCE ET EDUCATION - Approche Actionnaliste et phénoménographique...
- Tese defendida na Universidade de Paris 8 por ocasião da conclusão do nosso doutorado em Ciências da Educação.

Calcado numa abordagem acionalista, a partir de uma inspiração teórica interacionista, etnometodológica e institucionalista, o estudo opta por uma *démarche* metodológica com intensa observação participante.

Em realidade, tendo como principal objetivo a análise de dois programas pré-escolares, marcados pela diferença, pelo conflito de ideários e por complexas contradições, a pesquisa, na sua verticalidade, emerge desnudando o percurso de superações epistemológicas e práticas do seu ator/autor; seus atos falhos e suas implicações enquanto pesquisador. O que nas pesquisas não hermenêuticas fica em opacidade, no *processo implicacional* do nosso estudo aparece enquanto uma inquietante dialética encarnada do colonialismo intelectual, intensamente vivenciada por seu autor.

A abertura a uma visão relacional do objeto de pesquisa com níveis ditos macros, privilegiando as construções locais dos atores pedagógicos, a flexibilidade, em considerando visões estéticas ou mítico-poéticas da realidade, elaboram uma investigação de característica ao mesmo tempo hermenêutica e não hermética.

Por uma "descrição densa" (Geertz) ¹⁷, por uma abordagem clínica, busquei a característica intensiva, pontual, temática e relacional do objeto analisado, seu caráter eminentemente qualitativo. Considerei ademais, a incontornável capacidade ou competência interpretativa de todos os atores pedagógicos implicados, via entrevistas abertas, histórias de vida, análise documental, diálogos informais, reuniões, manifestações públicas, aulas e expressões estéticas.

No que concerne à problemática central da tese, ao implementar com outros atores pedagógicos o programa Pré-Escolar compensatório do CAS - edificado no início da década de 80 - movido pela crença na efetividade teórica de conceitos funcionalistas como privação cultural e outros, e da pertinência técnica de intervenção da educação compensatória, vejo-me posteriormente envolto em dúvidas e questionamentos. Inquietava-me a tão propagada pertinência pedagógica da perspectiva compensatória, face aos paradoxos das próprias ações cotidianas da iniciativa por mim vivida. Note-se que a problemática estabelecida encrusta-se, imbrica-se ou encarna-se no próprio vivido do seu sujeito/autor.

Após discutir, na minha dissertação de mestrado, a história da educação compensatória e sua apropriação pelos órgãos da educação pública brasileiras, fui movido em direção a um aprofundamento crítico das pedagogias compensatórias e da minha própria formação e prática; inquietantemente

indaguei-me: que outras possibilidades educacionais pré-escolares restam às crianças das camadas populares?

Minhas buscas levaram-me às significativas iniciativas das comunidades dos bairros pobres de Salvador, os programas pré-escolares comunitários, nascidos das inspirações educacionais populares e suas articulações organizacionais e institucionais.

Percebi, então, que se desvelava diante de mim uma perspectiva educacional nascida no seio das contradições fundamentais da sociedade brasileira e do contexto baiano, particularmente, no que concerne ao atendimento infantil na escola pública.

Cheguei então à questão norteadora do estudo: através da análise de programas pré-escolares concretos, como emergem e se dinamizam as perspectivas compensatória e comunitária em educação pré-escolar pública? Quais os pressupostos e conceitos mediadores que as orientam? Como emergem as práticas cotidianamente? Que visão de infância em escolarização transparece das ações dos atores pedagógicos? Qual a natureza dos vínculos e articulações com os movimentos sociais e/ou pedagógicos, no bojo dos quais tomaram forma e feição?

Concebido no seio do chamado "otimismo pedagógico", que surge paralelamente ao "discurso de grandeza" dos governos totalitários que se instalaram no Brasil no pós-64, o programa pré-escolar do CAS nutre a crença de que a educação compensatória seria a panacéia universal para as injustiças e desigualdades sócio-educacionais. Erradicaria o fracasso das crianças pobres na escola, vistas como carentes, culturalmente privadas, desnutridas, sem prontidão para aprender, deficitárias, portanto. As práticas pedagógicas estão plenas de etnocentrismos hierarquizantes, desreferenciadores.

Impregna-se nos argumentos norteadores das práticas uma noção de infância, que se quer universal, idealizada, uma invariante na história, facilmente "penetrável" e objetivamente socializável. Vê-se como a diferença é tornada defeito numa abordagem francamente ortopédica.

Segundo as especificidades do atendimento, a criança é um ser incompleto por natureza, deve ser preparada por uma pedagogia da falta, está sempre à espera de uma vida adulta ajustada e produtiva; consubstancia-se num ser atemporal; nega-se seu status de ator social, aquele que tem competência para ação, capaz de se autorizar.

A partir desta lógica de intervenção, em querendo prevenir/erradicar o fracasso escolar, erige-se no seio do próprio programa conceitos mediadores e mecanismos pedagógicos de claro conteúdo excludente; funda-se seu

principal paradoxo: desejando acrescentar, retira estigmatizando, como nos mostra Goffman nos seus estudos sobre as "instituições totais".¹⁸

O ideário compensatório, por mim vivido, reflexivamente, em realidade reifica e escamoteia mecanismos de exclusão, deixando em opacidade o caráter reformista neo-liberal da ideologia básica desta perspectiva, tão antiga quanto a idéia de escolarização da criança, e tão persistente quanto os velhos mecanismos das ideologias capitalistas nas suas múltiplas hibridações.

Ao mesmo tempo em que compreendi criticamente, *de dentro*, um programa pré-escolar compensatório, seus pressupostos, conceitos mediadores e práticas concretas, deparei-me com a possibilidade, enquanto outra realidade, na profunda e intensa contradição sócio-educacional, consubstanciada nas iniciativas educacionais comunitárias.

In situ, esforcei-me em interpretar uma pedagogia que se quer radical, diferente, requalificada.

Articulado com movimentos religiosos, étnicos, de classe e localistas, todos de caráter emancipatório, colado aos interesses das mulheres da comunidade pela pré-escolarização dos seus filhos, o programa pré-escolar da E.P.N.A. (Escola Popular Novos Alagados) atualiza seu processo educacional pela constante problematização dos conteúdos normatizadores, reproduzidos e disseminados pelos livros didáticos oficiais e pelas instituições que os veiculam. Insurge-se, a todo momento, contra a desreferencialização das crianças dos segmentos populares.

O Currículo que se institui quer saber sempre da vida dos seus sujeitos-alunos, constrói-se, predominantemente, a partir deles, e movimenta-se com eles; torna-se um corpo híbrido e movente de conhecimentos; desconstrói, a todo momento, o poder do que "está escrito"; daí a força da oralidade nas relações e construções pedagógicas.

Fundado numa prática que se quer irremediavelmente dialógica, imbricam-se aprendizagem e vida, deseja-se uma criança concreta aprendendo, vista como um ser que necessita, mas que é capaz de acrescentar ao mesmo tempo. Rejeitam-se os métodos pedagógicos ortopédicos.

Pelo desenho livre, pelo jornal de classe, pelo teatro pedagógico, pela expressão incentivada e fustigada, vivida e vivenciada, aproxima-se a criança do mundo letrado; a leitura na escola começa com a leitura do mundo: inspiração paulofreiriana.

Cultivando como conceitos mediadores aqueles do tema gerador, da problematização, da participação, da dialogicidade e da luta, a *démarche*

pedagógica pré-escolar da E.P.N.A. pode ser interpretada como uma pedagogia construtivista, problematizadora e solidarista. Faz do movimento uma pedagogia pela cidadania, dando à pré-escolarização uma amplitude que transcende às atividades encerradas em sala de aula.

O cotidiano de privações da comunidade de Novos Alagados está presente no dia-a-dia da E.P.N.A. e no programa pré-escolar, por consequência; acrescentem-se aí as difíceis condições de trabalho das professoras e as discriminações sofridas a partir do poder instituído. Neste movimento, vê-se uma relação com o Estado onde os conflitos são inevitáveis, mesmo porque é no próprio seio dos conflitos sociais básicos que caminham as ações educacionais da E.P.N.A. e seu programa de educação infantil; que gera a perspectiva que cultiva.

É aqui que se edifica uma das suas principais contradições e que atinge de frente a intenção maior das práticas educacionais comunitárias: a requalificação do ato educativo, seriamente comprometida pela extrema pobreza de recursos. No seio destas dificuldades, destes comprometimentos, surgem dúvidas e contestações entre seus atores sobre aspectos significativos da identidade do programa, diria mesmo assimilações pedagógicas paradoxais.

Em resumo, a concepção de escolarização infantil do programa pré-escolar da E.P.N.A. quer requalificar radicalmente a pedagogia deste grau de ensino entre nós. Ao instituir práticas novas, em fazendo-se diversidade e adversidade, elemento de contradição, visa assustar o instituído neste campo do fazer educativo. Seus atores transformam a espera perpetuada em esperança ousadamente conquistada. Enquanto sujeitos, querem deixar de ser *objetos de currículo*; fabricam uma certa utopia pedagógica, apesar das inquietantes contradições.

Uma "ilusão fecunda" os move à luta por uma educação pré-escolar pública popular. Com este objetivo, reinterpretam a forma como a pré-escola pública oficial compreende a criança que atende.

Assim, através da "praticabilidade" de programas e currículos, sem mergulhar num empirismo, sem alma ou num egologismo ou possibilitarismo ingênuos, fiz emergir realizações em educação pré-escolar pública até o momento *não documentadas*, isto é, analisadas quando muito abstratamente, ou como mera corporificação de hipercoerentes e/ou onipotentes forças macroestruturais.

As perspectivas *compensatória* e *comunitária* em educação pré-escolar analisadas apontam para o caráter contraditório das políticas e ações

educacionais infantis. Apontam também para a natureza incipiente, fragmentária e socialmente injusta, socialmente, das *pedagogias* implementadas.

Por outro lado, via práticas alternativas, o estudo mostra a possibilidade sendo construída, no âmago mesmo das contradições *en train de se faire*.

Em termos teóricos, evidencia-se na emergência hipercomplexa dos currículos, a fecundidade analítica da concepção de currículo enquanto "estado de fluxo", sistema aberto e relacional, construção interessada e prenhe de significados instituintes. Por consequência, impõe-se uma análise hermenêutica que possa romper com os estudos objetivistas e ditos neutrais, desnudando o fato de que, como tudo entre os homens, a educação é uma prática opcionada. Por consequência, uma construção curricular em nível da educação infantil - como qualquer outra - é portadora de uma visão de homem e de mundo, tem um projeto e uma intenção, aspectos significativos para um pesquisador interessado na *complexidade da práxis* educacional.

Nestes termos, a compreensão da pertinência social de uma construção curricular em educação infantil passa, necessariamente, por uma *pedologia* criticamente consciente, como aliás elabora Edgar Morin, sobre uma certa "*ciência com consciência*", onde o paradoxo, a contradição, a diversidade e a adversidade não são relegados a epifenômenos. A propósito, os imaginários infantis expressam e são densos de multirreferências, complexidade que o cientificismo adultocêntrico não se esforça em ver, tampouco senti-la sensivelmente. Seria, por acaso, o fato de que a criança é uma ausência constante da grande maioria dos estudos que versam sobre a educação? Seria, por acaso, a construção histórica de inferioridade, na qual tem sido concebida? Seria, por acaso, à semelhança do que se fez com os negros, a mulher, o índio, o trabalhador, vê-la como "idiota cultural"? É por acaso o cultivo, na escola, deste *ethos* em opacidade?

Este estudo quis compreender, através de uma *teorização encarnada*, uma problemática curricular onde tais questões perpassam todo processo hermenêutico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição epistemológica disciplinar e compulsivamente especializante, herdeira do iluminismo cientificista, indubitavelmente deixou-nos o peso do desencanto. Em realidade, mergulhamos numa crise que aponta para

as conseqüências mutilantes do modelo analítico esfacelador. Mutilaram-se realidade e seres, em nome de um saber deificado.

Negando a subjetividade humana, o sujeito instituinte, o cientificismo "duro" estreitou-se de uma forma tal, que matou, por sufocamento, a vitalidade das práticas nos meios humanos: esterilizou, lapidando a divergência, a transgressão e a imprudência, bases da contestação instituinte nos cenários educacionais, e do rigor fecundante nas práticas da pesquisa.

O racionalismo cínico - que é capaz de excluir e exterminar em nome da ciência - edificou-se na recusa da sensibilidade, face à gélida compulsão nomotética que cultiva e cultua. Por conseqüência, tratou de afastar a pluralidade das referências, a alteridade, o multiculturalismo e as contradições, o dinamismo semântico das *práxis*, enfim.

Outrossim, fecundada na perplexidade, na inquietação diante do pensamento que se quer único e simplificante, a epistemologia multirreferencial edifica-se a partir da aceitação da irreduzível *complexidade* das práticas humanas, isto é, do seu caráter indexal, opaco, reflexivo, temporal, molar, inacabado, ideográfico e relacional.

Por tudo que representa em termos de ruptura com o saber normativo e prescritivo, esta filosofia do saber engajado, consubstancia-se numa epistemologia da transgressão e da esperança, por ser radical e irremediavelmente humanizante.

Com estas reflexões inconclusas, alimento o desejo de contribuir para o preenchimento de um vazio preocupante nos meios educacionais, o vazio epistemológico crítico, do qual um dia fui vítima rebelde.

NOTAS

1. ARDOINO, J. "Vers la multiréférencialité". In: *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Sob a direção de R. Hess e A. Savoye. Paris: Méridiens Klincksieck, 1988, pp. 247-258.
2. Predomínio de um pensamento em uma determinada época.
3. No sentido atribuído por Pierre Bourdieu. Faz-se necessário acrescentar aqui o peso instituinte do ator social e de seus etnométodos, o que entendo como um vazio epistemológico nas elaborações estruturalistas deste autor.
4. SKINNER, B.F. *Walden Two*. São Paulo: EPU, 1977.

5. COULON, A. Ethnométhodologie et multiréférentialité. *Pratiques de Formation, (Analyses)*, n^{os} 25-26, abril, 1993, pp. 135-145.
6. SARTRE, Jean Paul. *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard, 1960
7. Devo esta expressão à professora Terezinha F. Burnham, UFBA-FACED.
8. Expressão utilizada por H. Garfinkel na sua obra fundadora da corrente etnometodológica. GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*, N.Y., Prentice Hall, 1967.
9. BARBIER, R. L'écoute sensible en approche transversale. *Pratique de Formation (Analyses)*, n^{os} 25-26, abril, 1993, pp. 153-180.
10. PHARO, P. Apologie de la petite histoire. *Temps Modernes*, n^o 426, 1982, p. 1.252.
11. Expressão utilizada por Michel Foucault significando visão de mundo, conjunto de saberes de um determinado grupo em uma determinada época.
12. CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. 2^a Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
13. MORIN, E. *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris: Seuil, 1973, p. 34.
14. Idem. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990, p. 35.
15. Op. Cit. p. 54.
16. Op. Cit. p. 17.
17. GEERTZ, C. *The Interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973
18. GOFFMAN, E. *Asiles*. Paris: Éditions de Minuit, 1968.

O ERRO NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Gildenor Carneiro dos Santos

Professor da Universidade do Estado da Bahia

Stella Rodrigues dos Santos

Professora da Universidade do Estado da Bahia

1. INTRODUÇÃO

As reflexões contidas neste texto basearam-se em uma avaliação diagnóstica realizada, no início do ano letivo de 1988, com 304 alunos entre 14 a 35 anos que cursavam o 1º grau de uma escola pública localizada no interior da Bahia. Estas tiveram como substrato teórico a Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e resultaram em dissertação de mestrado, concluída e apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em 1995.

A hipótese orientadora da pesquisa foi a de que, quando não são considerados os erros que os alunos cometem no processo de ensino-aprendizagem, o seu desenvolvimento cognitivo fica prejudicado.

A opção teórica para a realização da pesquisa recaiu sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget, embora outras abordagens teóricas tenham fornecido subsídios para a investigação. A opção pela Epistemologia Genética deu-se pelas seguintes razões:

- Ela é uma das poucas teorias, talvez a única, que analisa em profundidade a construção das estruturas lógico-matemáticas pelo sujeito cognoscente, se preocupando com a origem e desenvolvimento do conhecimento universal;

- é uma teoria que leva em conta a ordem necessária na construção do conhecimento, o que implica gênese e tempo do processo, tão pertinentes à matemática;

- é uma teoria que discute pela primeira vez e sob uma perspectiva construtivista os erros cometidos pelo sujeito cognoscente, considerando esses erros como momentos do processo cognitivo - o que implica uma nova perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Uma síntese esclarecedora e pertinente sobre o construtivismo foi publicada pela Associação Paulista de Medicina no encarte do Jornal *Folha de São Paulo*, de 28.05.93:

"O construtivismo, em linhas gerais, é a concepção pela qual um indivíduo aprende as coisas da realidade ao colocá-las em relação aos seus conhecimentos anteriores. O professor repensa seu papel como educador. Ao invés de ser somente transmissor de idéias e informações, torna-se o agente do desenvolvimento do aluno, estimulando-o a raciocinar ao invés de imitar. Ele aprende através de descobertas. O educador entende os "erros" como hipóteses e tem prazer em discuti-los, promovendo o conflito interno e a evolução do pensamento. A criança "erra" porque é inteligente e pensa muito. O erro constrói.

Para a criança, assim como na ciência, uma hipótese é aceita como verdadeira até que surja outra que a derrube. Elas vão reformulando suas hipóteses no decorrer do seu desenvolvimento. Desta forma, o erro é visto como uma etapa dentro do processo de aprendizagem e serve como indicador do raciocínio da criança, possibilitando a interpretação e interferência do educador.

Assim encoraja-se a criança a ser autônoma, independente e curiosa, a tomar iniciativas, exprimir suas idéias com convicção, de maneira construtiva e a não se desencorajar facilmente.

O ensino é visto como um convite à exploração e à descoberta, ao invés de transmissão de informações e técnicas." (p. 4.)

Esta síntese nos leva a uma reflexão sobre a importância do erro na construção do conhecimento.

Da observação realizada para se saber sobre o nível de conhecimentos dos alunos em matemática, ficou constatado que dos 140 alunos de 8^a série, 72,8 % não conseguiram resolver problemas simples envolvendo duas operações aritméticas (adição e multiplicação), e apresentaram, ainda, outros erros que normalmente são superados na 4^a série do 1^o grau.

A conclusão da pesquisa apontou para o fato de que os alunos não constroem os conhecimentos que os professores desejam, de acordo com o que estes expressam em seus planejamentos. Os erros cometidos pelos alunos ao longo das séries que cursam no 1^o e no 2^o graus têm sido ignorados pelo professor. E como não são desafiados cognitivamente, os alunos não vêm significado nos conteúdos trabalhados pela escola.

Entende-se ser, portanto, de fundamental importância o aprofundamento do debate sobre o erro no processo de ensino-aprendizagem em Matemática, na perspectiva aqui defendida.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O erro tem sido conceituado de diversas formas, segundo o enfoque teórico que se quer adotar. Em Skinner, o erro deve ser ignorado e só o acerto deve ser levado em consideração e estimulado através de premiações. Tal orientação teórica está na base de grande parte das práticas pedagógicas. Contrapondo-se a esta posição, em Piaget, o errar integra o processo de aprendizagem e é parte constitutiva do processo de desenvolvimento cognitivo.

Goldfarb (1989:91), interpretando o pensamento de Mário Schemberg, para quem o erro é elemento básico do conhecimento, afirma que:

"quando se tem em conta a dimensão histórica dos pensamentos científicos, e mesmo dos valores culturais, (...) o erro (o desvio do comum) não só não é deixado de lado, mas se torna o fundamento que dá vida ao pensamento, enquanto processo criativo."

No âmbito da prática pedagógica, o erro vem sendo alvo de interesse de muitos autores.

Lopes (1990:41) conceitua os "erros" como "verdades provisórias". E, por exploração didática dos "erros", ele entende *"desenvolver um ambiente que gere nos alunos, em grupo ou não, conflitos e perturbações que levem suas "verdades" a provisoriamente continuar provisórias ou perder seu status de verdade"*. O autor defende ser *"necessário que se crie um ambiente de livre pensar, indagar, explorar, duvidar, acreditar, criar e construir."* Ambiente este *"construído por todos os envolvidos no processo de produzir-conhecer: alunos, professores e comunidade."*

Davis e Espósito (1991) escreveram sobre os erros construtivos como sendo *"aqueles que evidenciam progressos na atividade mental"*, e os erros que não o são como *"aqueles que não sinalizam avanços na forma da criança pensar"*. Os erros construtivos, independentes de treino ou repetição, não são cometidos por distração, mas pela ausência de esquemas ou estruturas cognitivas. Em erros não-construtivos, percebemos que a estrutura do conhecimento em questão já foi construída. Eles são erros, por exemplo, de

distração, de falta de treino ou repetição, como é o caso do código escrito, que necessita de fixação da arbitrariedade ortográfica.

Diferenciar os tipos de erros cometidos pelos alunos é ponto chave para a prática docente que compreende o conhecimento enquanto construção do sujeito. O professor só poderá fazer uma intervenção adequada se puder, na sua prática, identificar a natureza dos erros cometidos pelos alunos. Se os erros cometidos pelos alunos indicarem a ausência de outros elementos que não os de estrutura cognitiva, o professor deverá atuar no sentido de ajudar o aluno na construção dos elementos ausentes. Por exemplo, em $3/5 \times 10/9 = 30/40$, um erro não-constutivo, é possível que o aluno compreenda o problema, mas lhe falta os procedimentos necessários para alcançar a resposta esperada. Ao contrário, nos erros construtivos, o aluno pode não ter compreendido o problema.

Erros construtivos, quando trabalhados, indicam possibilidades de progresso, de avanço e ampliação de esquemas estruturais. O que se pode observar é que erros de natureza distinta vêm sendo tratados da mesma maneira, quando, a bem do desenvolvimento cognitivo, pedem conduta pedagógica diferenciada. Para tanto, o professor precisa ampliar a sua concepção sobre o que representa o erro, no interior da própria construção do conhecimento, e suas implicações epistemológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Isto exige uma reorientação na sua formação pois, quando os alunos se apresentam "*sem raciocínio, sem critérios, sem autonomia*" e são "*meros repetidores, com uma visão errônea da matemática, a maioria criando aversão pela mesma,*" é porque são objeto de um ensino em que o professor, a partir de certo ponto, age como se "*nada devesse em explicações ao aluno ou a si próprio.*" (Bertoni, 1994:15)

Entre os autores brasileiros, um dos que mais se têm preocupado com o estudo do erro que os estudantes cometem é Lino de Macedo. Ele analisa resultados do tipo: $74 + 59 = 1213$ e $74 + 59 = 115$, à luz das descobertas de Piaget sobre a moralidade na criança, interpreta-os de acordo com as regras que os alunos criaram, e se interessa por esclarecer "*qual foi a regra adotada por este aluno, como (o aluno) fez para resolver a situação problema que a conta lhe propôs?*" (Macedo, 1993:8). "*No construtivismo o saber do aluno, suas teorias, as regras que inventa, que utiliza para resolver suas dificuldades, são tão relevantes como os conhecimentos ou as teorias científicas, e assumidas pelo professor.*" (Macedo, 1993:9). Ele defende, ainda, que, quando se considera a perspectiva do aluno, as explicações, os sentidos, os procedimentos das crianças para resolver problemas se tornam muito significativos para os docentes.

Como lógica, como regras, ou como algoritmos falhos, as explicações das respostas dadas pelos alunos fornecem meios para o desenvolvimento de sua inteligência. Vergnaud (1988:76) oferece dados sobre a importância de se enfrentar os desafios e a possibilidade de errar, e afirma que "*em primeiro lugar nos seus aspectos práticos, o saber forma-se a partir de problemas a resolver*", um procedimento que não é necessariamente o mais geral ou o mais econômico, podendo mesmo ser falso, o que nem por isso deixa de ser procedimento a estudar em pé de igualdade com os outros.

Não considerar o erro dessa perspectiva é interditar o sujeito na sua caminhada para as novidades, para aquilo que se constitui na fonte maior de crescimento cognitivo - a curiosidade. O medo de errar sufoca a própria ação que é pressuposto básico à construção do conhecimento. Na sua análise de como a escola trata o erro, Esteban (1992:78) afirma que na escola a criança aprende que para "aprender" não deve errar.

Quando o erro for entendido enquanto parte do processo de aprendizagem, enquanto síntese provisória e, sobretudo, como indicação do movimento e das relações do aluno no seu processo de conhecimento, a intervenção pedagógica se revestirá de novos instrumentos de ação, no sentido de superar o momento em que ele se encontra no seu processo de conhecer. A construção de novas relações no cotidiano da sala de aula poderá trazer novas bases para o enfrentamento do tão perverso fracasso escolar. Esteban, ao considerar as respostas "ainda não sei" e "não sei" dadas por um mesmo aluno em momentos diferentes, afirma que o abandono da primeira resposta pela adoção da segunda fixa os padrões de certo e errado e cria um sentimento de exterioridade em relação ao conhecimento, além de fortalecer uma postura de submissão frente àqueles que possuem o saber, considerados como os melhores.

Este também é um modo de exclusão, dentre tantos outros, que a escola vem praticando. Aqueles alunos que "não erram" recebem mais estímulos por parte dos educadores no sentido de continuarem agindo e, quanto mais trocas estabeleçam com o objeto, mais conhecimentos serão construídos. Ao contrário, aqueles que nas suas tentativas expõem os seus "erros", são apontados como os piores e cada vez mais isto será reforçado, ficando assim impedidos de agir.

O bom desempenho lógico-matemático tem suas raízes nos primeiros contatos da criança com a escola, desde que aí se trabalhe na perspectiva de se favorecer uma prática pedagógica em que a criança possa estabelecer

relações com os objetos, expor o seu modo de fazer, e ser estimulada para novas ações e trocas com o objeto do conhecimento.

Rangel analisa processos de construção do número por crianças e comenta erros, ressaltando a importância de a escola trabalhar a maneira da criança obter suas próprias respostas, como por exemplo o erro na seguinte justificativa: $12 + 34 = 46$ porque $2 + 4 = 6$ e $1 + 3 = 4$, sem ver no 12 uma totalidade (1992:27).

Quando acontecem erros desse tipo, a criança deve ser encorajada a fazer confrontações até que, por si só, em um tempo variável a depender do nível em que a criança se encontra, ela venha a concluir que aquela resposta dada não é adequada - não satisfaz às exigências do meio.

Inhelder e Cellier (1992), estudando a questão do erro, esclarecem que ele representa um papel nas heurísticas¹, a título de 'possível' entre outros. Sobre isto Piaget afirma que:

"Do ponto de vista da invenção, um erro corrigido pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e de suas conseqüências fornece novos conhecimentos e a comparação entre erros dá novas idéias." (Piaget, citado por Inhelder e Cellier, 1992:48)

Considera-se que o termo 'corrigido', citado acima, refere-se à ação do próprio sujeito que comete o erro: é o aluno que vai concluir sobre o seu erro, através de comparações e da antevisão das conseqüências do seu ato. Neste caso, é de fundamental importância a mediação do professor, enquanto detentor da possibilidade de planejar intervenções adequadas, a fim de proporcionar ao aluno oportunidades para que possa estabelecer comparações necessárias ao desequilíbrio, que o levarão a concluir sobre o seu erro. Esta é uma postura que se contrapõe àquela de inspiração empirista, que acredita ser o conhecimento cópia do real e que, portanto, pode ser simplesmente transmitido ou apreendido através dos órgãos dos sentidos.

O tratamento inadequado que vem se dando ao erro, conforme estudos feitos também por Medeiros (1988), Papert (1986) e Esteban (1992), tem suas implicações na própria conduta do sujeito frente aos problemas que tem de enfrentar, que não dizem respeito apenas às notas que ele precisa obter para passar de uma série à outra, mas também à sua estruturação enquanto indivíduo. Sua auto-estima fica comprometida, bem como sua capacidade de agir com autonomia. O medo de errar interdita o sujeito à ação, tão cara e necessária à construção do conhecimento. Duvidar, fazer e desfazer, expor o pensamento, travar a luta no seio das contradições de explicações provisórias

e alternativas levantadas pelos alunos, são sugestões que podemos experimentar na sala de aula.

As sugestões dos estudiosos mais contemporâneos, acerca do erro na construção do conhecimento, nos convida a mudar o nosso modo de pensar e agir em sala de aula. Tal mudança só poderá ocorrer se tivermos a coragem de duvidar das nossas crenças, da nossa visão de mundo e, sobretudo, da nossa maneira de encarar a produção do conhecimento. Isto não significa que o erro tenha que ser ignorado; ao contrário, é necessário tomá-lo como uma sinalização do modo como o aluno está construindo suas hipóteses, o nível cognitivo em que ele se encontra, a exposição e delimitação das suas reais possibilidades, para daí partir e intervir adequadamente, proporcionando desafios capazes de contribuir para a superação daquele estado provisório para um outro adequado e que se espera. Uma proposta assim destitui o lugar ocupado pelo professor enquanto o único que sabe, e o coloca em um outro lugar, o daquele que sabe que todos sabem, o lugar de mediador entre o aluno e o saber que a escola tem por dever socializar. Precisamos, então, nos apropriar de uma teoria de ensino-aprendizagem, *"pois, sem ela, não é possível nem agir, nem avaliar, de forma coerente. (...) o que é surpreendente é que a formação recebida pelos docentes não os leve a atinarem para o fato de que seus parâmetros teóricos são absolutamente inconsistentes."* (Davis e Espósito, 1991:199). Isto vem comprometendo todo o processo educacional de um grande contingente de crianças e adolescentes, que ano após ano repetem mesmices, sem saber porque o estão fazendo.

As práticas educativas, geralmente de inspiração empirista, pouco ou quase nunca oportunizam o livre exercício do pensar, a redescoberta dos fatos matemáticos pelos alunos, e muito menos o processo histórico da construção desses fatos. A ênfase do ensino tem recaído sobre a crença na repetição e memorização de imensas listas de exercícios destituídos de significado para o aluno. Nesta ótica, não é somente a autonomia que fica ameaçada, mas, sobretudo, a capacidade crítica do aluno, sua estima, sua capacidade de expressão livre, bem como sua conduta frente às situações que demandam tomada de decisão. Reconhecendo a importância das discussões em grupo, seja entre alunos, ou entre alunos e professores, Piaget lembra que,

"À primeira vista, o despontar da personalidade parece mesmo depender sobretudo dos fatores afetivos, e o leitor talvez se tenha surpreendido com o fato de que, para ilustrar essa noção de um livre desenvolvimento da pessoa, tenhamos começado pela Lógica e a Matemática. Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio

moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não consegue ser livre moralmente." (1977:69).

A partir da afirmação de que "a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais", Piaget faz uma análise da educação intelectual, propondo uma superação dos métodos da escola tradicional e dos métodos da escola ativa, tomando como exemplo a questão do ensino de matemática dizendo:

"Insisto um pouco extensamente nesse exemplo da Matemática, porque não existe campo onde o 'pleno desenvolvimento da personalidade' e a aquisição dos instrumentos lógicos ou racionais, que assegurem sua autonomia intelectual, sejam mais realizáveis, quando no entanto permanecem entravados na prática do ensino tradicional. É que nada é mais difícil para o adulto do que saber apelar para a atividade real e espontânea da criança ou do adolescente; no entanto, somente essa atividade, orientada e incessantemente estimulada pelo professor, mas permanecendo livre nas experiências, tentativas e até erros, pode conduzir à autonomia intelectual." (1977:68).

Piaget entendia que muitos professores ainda estavam empregando métodos educacionais arcaicos e que seus alunos, quando não estavam ativamente alienados, sentavam-se passivamente nas salas de aula, que consideravam insignificantes e, assim, irrelevantes. A aprendizagem, longe de ser interessante e incentivadora, significa quase sempre a repetição de uma série de fatos maçantes, completamente dissociados do pensamento e dos sentimentos. Precisamos entender que o conhecimento supõe uma construção pelo sujeito e esta não é uma caminhada linear, mas feita por desvios, recuos, transversalidades e veredas. Os "erros" cometidos pelos alunos, costumeiramente muito pouco considerados pelos professores, são elementos constituintes do processo. E neste caso requerem atenção adequada para se alcançar a superação desejada.

[S12] Comentário:

3. CONCLUSÃO

Pelos resultados apresentados na pesquisa que realizamos, podemos afirmar que os alunos cometem erros ao tentarem responder às questões que lhes são propostas pela escola. E sobre esses erros não há nenhum tipo de

reflexão, e eles não são tornados observáveis para quem os praticou, de forma que, aparentemente, acertar ou não acertar não faz diferença para a continuidade ou não dos estudos, bem como para a continuidade das atividades dos profissionais que trabalham na escola. Como os alunos não são desafiados cognitivamente, não vêem significado nas questões que a escola lhes apresenta, e, em consequência, não têm interesse pelas ações da escola. O resultado é que o ensino da Matemática não tem contribuído para o desenvolvimento cognitivo desses estudantes.

A falta de desenvolvimento cognitivo e o baixo desempenho em Matemática dos estudantes têm por causa mais imediata, apontada por Bertoni, a formação inadequada do professor. Segundo ela, "*o professor não mudaria o ensino porque não foi preparado para isso, porque não sabe como mudá-lo*". E escreve, a respeito dos poucos que vivenciam novas concepções e metodologias, que eles têm resistência "*a mudanças, em sua inércia e falta de motivação para esforço maior*." (1994:15)

Constatamos, através da pesquisa, que os erros cometidos pelos alunos ao longo do processo de escolarização não foram trabalhados no sentido de que se buscasse atingir os objetivos propostos pela escola e aqueles previstos para o ensino da Matemática, como também não foram trabalhados no sentido de se proporcionar desenvolvimento cognitivo.

Estas constatações remetem à formulação de perguntas que vão desde qual seja a função da escola, até as questões mais específicas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isto, urge um investimento mais efetivo no que diz respeito à formação dos professores. Conforme Piaget, o problema fundamental é que os educadores foram formados para dirigir o seu centro de interesse para o ensino e não para a criança. Sua concentração e seu adestramento restringem-se aos métodos e ao currículo. Seu conhecimento de psicologia infantil é quase sempre superficial, e seu interesse pelo desenvolvimento mental e emocional da criança limitado. Os professores querem ensinar e fazer com que as crianças ouçam; mas isso vai pelo lado avesso de como a criança aprende.

Por vezes incontáveis Piaget repete que o "*conhecimento deriva da ação... Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo... Conhecer é, portanto, assimilar a realidade a estruturas de transformação, sendo essas estruturas que a inteligência elabora como extensão direta de nossas ações*". (1977:86)

Em resumo, entendemos que, para além de uma formação adequada no sentido de se poder alcançar os objetivos do ensino da Matemática nas

escolas, especialmente nas escolas públicas, é preciso que os professores discutam o seu trabalho e se organizem com outros colegas. Não existe um receituário pronto, mas a reflexão do trabalho educativo é necessária. Caso contrário, os professores continuarão desempenhando o papel de submissos às regras do sistema escolar. A autonomia cognitiva, desejada para os alunos, cabe também para os professores. Temos um enorme contingente de crianças prejudicadas no seu desenvolvimento cognitivo e, como consequência, também prejudicadas no vir a ser cidadão.

NOTA

1. Heurística - considera-se como heurística "*um certo grau de variabilidade e adaptabilidade a condições dadas e que guiam as atividades de investigação*" na busca da solução de um problema (Dantas, 1987:15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DANTAS, Martha M. de Souza. *Ensino de Matemática - um processo entre a exposição e a descoberta*. UFBA, 1987.
- DAVIS, Cláudia, ESPÓSITO, Yara. O papel e a função do erro na avaliação escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, V. 72, n. 171, 1991, p. 196-206.
- ESTEBAN, Maria Tereza. Repensando o fracasso escolar. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 28, 1992, p. 75-86.
- GOLDFARB, J. Luiz. *Voar também é com os homens - o pensamento de Mário Schemberg*. S. Paulo: EDUSP, 1989.
- INHENDER, Bârbel, CELLERIER, Guy et al. *Le chemin des découvertes de l'enfant: Recherche sur les Microgenèses Cognitives*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1992.
- LOPES, Antônio José. Erros: mentiras que parecem verdades ou verdades que parecem mentiras. *Cadernos de Educação Matemática - CEM*, S. Paulo, ano 2, n. 2, 1990.
- MACEDO, Lino de. *Equilíbrio dos observáveis e das coordenações*. S. Paulo: IP - USP, s/d. (Mimeo).

- _____. Para uma aplicação pedagógica da obra de Jean Piaget: algumas considerações. *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, n. 61, maio, 1967.
- _____. Para uma Psicopedagogia Construtivista. In: ALENCAR, E. S. (Org.) *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. S. Paulo: Cortez, 1992, p. 119-140.
- _____. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. In: AGUIAR, C. Toledo (Org.). *Proposta curricular de psicologia para o ensino de 2º grau*. S. Paulo: SEC/CENP, 1992, p. 75-84.
- MEDEIROS, Cleide Farias. Por uma educação matemática como intersubjetividade. *Seminário - NEMOC-UEFS*, Feira de Santana, mar., 1988, p. 3-43.
- PAPERT, Seymour. *LOGO: Computadores e Educação*. S. Paulo: Brasiliense, 1986.
- PIAGET, Jean. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976b.
- _____. *Ensaio de Lógica Operatória*. 2ª edição. Porto Alegre: Globo. 1976a.
- _____. *Para onde vai a Educação?* 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio. 1977.
- RANGEL, Ana Cristina S. *Educação matemática e a construção do número pela criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- VERGNAUD, Gérard. Psicologia do desenvolvimento cognitivo e didático das matemáticas. Um exemplo: as Aditivas (C.N.R.S.). *Análise Psicológica*, V. 5, n. 1, 1988, p. 75-90.
- _____. Psicologia cognitiva e do desenvolvimento e pesquisa em educação matemática: algumas questões teóricas e metodológicas. *Cadernos Cem*, São Paulo, ano 2, 1990.

A TRANSFORMAÇÃO PONDERADA: GUIOMAR NAMO DE MELLO E A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Maurício Mogilka

Mestrando em Educação da Universidade Federal da Bahia

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho pretende fazer uma análise do pensamento dialético na teoria educacional brasileira, através de uma discussão das idéias da educadora Guiomar Namo de Mello.

A escolha de Guiomar como representante desta corrente de pensamento e, principalmente, como objeto de nossos estudos, deve-se ao fato de que, além de ser uma pesquisadora cujo pensamento está fortemente embasado na teoria do materialismo dialético, podendo, portanto, representá-lo, apresenta algumas soluções e sínteses de problemas teóricos e práticos que atingem a escola pública brasileira, superando falsas soluções e propostas questionáveis colocadas pelas teorias liberais, reprodutivistas ou pretensamente revolucionárias.

Queremos, desde já, esclarecer que não somos tributários de um materialismo dialético ortodoxo. Defendemos a pluralidade teórica: para entender e transformar a realidade, colocando o conhecimento formal a serviço da maioria das pessoas de uma sociedade, é preciso recorrer a várias teorias e idéias (multirreferencialidade), pois a realidade não cabe em uma única teoria. Desse modo, fazendo uso do materialismo dialético, pela sua formidável competência em analisar as contradições da sociedade capitalista, podemos também utilizar os recursos de outras teorias.

Acreditamos ser de fundamental importância a utilização crítica e não sectária das idéias de um pensador. Recorrendo a Castoriadis, diríamos:

"Honrar um pensador não é elogiá-lo, nem mesmo interpretá-lo, mas discutir a sua obra, mantendo-o, dessa forma, vivo, e demonstrando, em ato, que ele desafia o tempo e mantém sua relevância."
(Castoriadis *apud* Aranha, 1994).

Pretendemos, assim, evitar incorrer em erros freqüentes, ou seja, produzindo uma visão pedagógica que muitas vezes peca pelo determinismo econômico, pela idéia do devir necessário, e pela construção de um sistema com pretensa validade universal (Plastino, 1994)

Defendemos o uso crítico e lúcido do pensamento marxista, atento às limitações da teoria e aos perigos do dogmatismo. Acreditamos que teorias não fazem revoluções: são os homens e as mulheres que transformam o mundo, que utilizam este incrível instrumento que é o conhecimento. Ou, nas palavras de Jean Paul Sartre: "*O marxismo degenerará em uma antropologia inumana se não reintegrar em si o próprio homem como seu fundamento.*" (Sartre *apud* Bornheim, 1989: 202).

Lembramos ainda que, no seio do próprio materialismo dialético, há autores ou grupos de pensadores que alertam para os perigos de uma utilização não-crítica e não-relativizada das idéias de Marx, Engels e seus seguidores. É justamente um autor da notável corrente marxista denominada *História Social Inglesa*, Perry Anderson, quem diz:

"Inversamente, os próprios Marx e Engels nunca podem ser tomados simplesmente ao pé da letra. Os erros de seus escritos não devem ser desconsiderados ou ignorados, e sim, identificados e criticados. Fazê-lo não é abandonar o materialismo histórico, mas antes aproximar-se dele (...) Tomar "liberdades" com a assinatura de Marx neste sentido é simplesmente penetrar na liberdade do marxismo." (Anderson, 1992:9).

Finalizando, gostaríamos de colocar que, para alcançar a compreensão do pensamento de Guiomar Namó de Mello naquilo que nos interessa neste trabalho - a escola pública brasileira - escolhemos três questões básicas e recorrentes em seus escritos publicados: a escola pública como espaço de transformação social, a oposição entre saber formal e saber popular, e a articulação entre compromisso político e competência técnica.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Até a década de 70, no Brasil, a literatura pedagógica e mesmo o chamado senso comum dos professores, das escolas de 1º e 2º graus, explicavam a instituição *escola* a partir dos pressupostos do pensamento liberal. De acordo com tais idéias, a escola era um mecanismo de ascensão social, uma instituição neutra, onde os mais capazes e merecedores teriam a chance

de melhorar o seu padrão de vida, a partir de seus esforços; quem não o conseguisse, seria por deficiência própria ou familiar.

Tal pensamento traz uma contradição profunda : não explica o indivíduo como um ser histórico, imerso em uma situação de classe - em desigualdade de condições, portanto. Segundo Kruppa:

"Neste caso, a escola se isola da sociedade. Diz trabalhar apenas no nível das idéias, afirmando a igualdade aparente, que não leva em conta as desigualdades sociais e econômicas. Este modelo de escola acaba tratando desiguais social e economicamente como iguais, re-produzindo a igualdade apenas formal do sistema social, onde todos são iguais perante a lei, embora vivam em profundas desigualdades de condições." (Kruppa, 1994:52).

A partir de 1975, segundo Libâneo (1985), ocorre o amadurecimento da consciência crítica dos educadores brasileiros, no sentido de contestar a visão liberal de escola, começando a ver nesta instituição um mecanismo de reprodução da sociedade de classes. É na década de 70 que são publicadas algumas obras críticas, marco do pensamento pedagógico brasileiro, como o trabalho de Luiz Antônio Cunha (1975).

É também nesta época que chegam ao Brasil os trabalhos dos teóricos das chamadas teorias de reprodução, como Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Establet e Baudelot. Esses autores, todos de língua francesa, sugerem uma visão bem mais crítica e pessimista da escola, na sociedade capitalista, do que as teorias liberais, denunciando a escola e o seu papel de instituição mantenedora da sociedade, através da imposição de valores, conhecimentos, normas, relações sociais e símbolos da classe dominante.

Tomando a obra de Establet e Baudelot como exemplo (a escola capitalista na França), Meksenas (1993) demonstra como esses autores desmascaram a pretensa neutralidade da escola:

"(...) devemos saber agora que as pesquisas e análises que Establet e Baudelot realizaram têm o mérito de demonstrar a parcialidade desta visão inicial: na verdade, a escola é a instituição mais eficiente para segregar as pessoas, por dividir e marginalizar parte dos alunos com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes." (Meksenas, 1993:135).

Establet e Baudelot mostram que a escola segrega, através da existência de duas redes de ensino: os filhos da classe dominante dirigem-se para as melhores escolas, ao passo que os filhos da classe trabalhadora seguem para as escolas mais deficientes e distantes. Além disto, dentro da própria

escola freqüentada pelos filhos de trabalhadores, reforçam-se a discriminação e a inculcação ideológica, através da linguagem formal da escola, diferente da linguagem dos alunos, e também através da conduta autoritária dos professores, impondo valores e normas inspiradas no modelo da classe dominante.

Não obstante o importante papel dessas teorias, ao denunciarem o papel de reprodução ideológica e social realizada pela escola, elas produziram um clima de pessimismo entre os educadores, ao defenderem que qualquer atuação ao nível da escola pública significaria o fortalecimento do poder das classes dominantes.

Procurando romper os impasses e limitações destas teorias, Snyders (1981) aponta para as possibilidades da escola enquanto espaço de transformação social. Defende que é importante perceber na escola seu lado questionador, sem negar seu caráter de instrumento de reprodução social. Argumenta que há forças progressistas no interior da escola: a resistência dos alunos, os professores progressistas e os movimentos sociais. Vendo os alunos como sujeitos e, portanto, capazes de diferenciarem e processarem, criticamente, os conteúdos que lhe são apresentados, Snyders analisa a escola dialeticamente, como local de conservação e também como local de transformação social. A partir dos escritos deste autor, descortina-se uma nova visão interpretativa e propositiva na pedagogia.

GUIOMAR NAMO DE MELLO: A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA COMPETENTE E DEMOCRÁTICA.

Guiomar Namo de Mello, educadora paulista, nascida em 1943, é professora de Filosofia da Educação na Pós-Graduação em Educação da PUC-SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Pesquisou durante muitos anos as escolas públicas de primeiro grau no Estado de São Paulo, especialmente aquelas localizadas nas periferias urbanas e zonas de baixa renda. Foi secretária Municipal de Educação de São Paulo, na gestão Mário Covas, 1982-1985, pelo PMDB.

Ao analisar a questão da escola como possível espaço de transformação social, Guiomar estabelece que esta transformação, na direção da satisfação das necessidades das camadas populares, pode acontecer na escola, mas tem limites e determinações. Para que a escola e o ensino possam ter um valor para os alunos das classes populares, é preciso, segundo a autora, superar a falsa dicotomia contida na disputa teórica entre aqueles que vêm a esco-

la como uma instituição totalmente determinada pelas relações de produção dominante - e portanto da qual nada se pode esperar - e aqueles que nos levam a "esperar dela um tipo de ação revolucionária e transformadora que ela não tem condições de realizar no âmbito da sociedade de classes." (1987: 73).

Propondo então, a superação destas duas posições unilaterais que conduzem, respectivamente, ao imobilismo e ao ativismo idealista e estéril, Guiomar de Mello acredita na mudança da escola e na sua utilidade como instrumento de luta das classes populares:

"Parto da premissa de que essa escola, seletiva e incompetente, pode e deve ser mais democrática - ou seja, é possível trabalhar dentro dela para aumentar significativamente as oportunidades de acesso e os anos de permanência das camadas populares no sistema de ensino. E mais: se isto acontecer, reverterá em benefício concreto daquelas camadas, apesar do papel reprodutor e ideológico da escola." (1987:74)

Em momento algum a autora desconhece a força e o peso que as condições materiais de pobreza imprimem na produção do fracasso escolar; mas, além destas condições mais amplas, ela destaca o papel específico das condições internas da escola. Chama a atenção para a correlação seletividade escolar-exclusão social, realizada pelas condições escolares desfavoráveis, e que recai mais, exatamente, sobre aqueles que mais precisam da escola e do saber por ela propiciado:

"As condições escolares são hoje mecanismos de seletividade poderosos. Sua natureza e qualidade são de tal teor que contribuem para o fracasso escolar das crianças de origem social e econômica desfavorecida, ainda que grande parte desse fracasso se deve sem dúvida à pobreza material de que estas crianças são vítimas." (1982:15)

Ressalta a autora que o critério para classificar o que é popular ou não deve ser prático e histórico, defendendo a posição centrada não em uma hipotética escola popular, mas na escola pública existente hoje.

Define a escola democrática como sendo aquela que consegue integrar com as condições de vida e com as aspirações das camadas populares, destacando ser este o "(...) desafio profissional que se coloca para a realização de uma escola que será democrática porque colocará a sua competência técnica a serviço das necessidades populares" (1985:37); por outro lado, se esta escola ainda não existe, ela poderá ser construída, pois a escola é dinâmica, justamente por fazer parte de uma totalidade que também é dinâmica, a

sociedade de classes. A contradição entre as classes e grupos sociais distintos é que seria responsável pela dinâmica da sociedade e também da escola.

Neste sentido, propõe a autora ser necessário captar o que a escola é, para perceber a direção do seu movimento, e aí interferir em sua dinâmica. Para que isto seja possível, torna-se necessário superar um falso problema, que considera imperiosa a mudança da sociedade e do estado, para transformar a escola. Tal problema leva a um impasse, e sua superação exige partir das condições atuais da escola, para construir a escola desejada.

Guiomar apoia-se textualmente em Marx para sair desse impasse, quando este último sugere:

"Por um lado é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir das condições atuais." (Marx, 1978:224)

A escola democrática, então, seria aquela que fosse ao encontro dos interesses populares. Que interesses seriam estes? Segundo Guiomar, a melhoria de vida, pela obtenção de emprego e de participação na cultura letrada. Neste ponto, também, Guiomar demonstra a sua lucidez, percebendo que não se pode desprezar essas aspirações populares, que impulsionam o povo à escola, apenas por não configurarem um projeto revolucionário, que negue a dominação. São estratégias individuais de crescimento social, cuja passagem para um projeto coletivo vai depender da participação de cada indivíduo nas demais instâncias da vida social. A escola pode oferecer algumas pré-condições para esta participação, mas não a determina.

Não sendo, portanto, agência de formação revolucionária, a escola seria competente, democrática e útil às camadas populares, na medida em que favorecesse sua inserção na dinâmica da mudança social, através do ensino eficiente da leitura, escrita, cálculo, fala e dos conhecimentos básicos do mundo físico e social. Ou seja, a escola cumpriria o seu papel, não como promotora de igualdade, pois a sociedade é estruturalmente desigual, mas como possibilitadora de uma estratégia de melhoria de vida, e como pré-requisito para a organização política.

Para alcançar esses objetivos, a escola precisa ser *competente*, outro conceito básico no pensamento de Guiomar. Defende a necessidade de aquisição de competência técnica, entendida como o domínio dos conteúdos do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir o saber às crianças que não apresentam as pré-condições ideais para sua aprendizagem.

Esclarece a autora que a competência técnica tem também um sentido político, na medida em que envolve a opção de ensinar, não a uma criança ideal, mas a crianças concretas, aquelas sobre as quais incide, fortemente, o fracasso e a exclusão escolar. Durante sua gestão como Secretária Municipal de Educação, em São Paulo, ela buscou preparar as escolas municipais para atingir esse estado, priorizando a capacitação do professor:

"Na época, Guiomar Namó de Mello acreditava que a diminuição do fracasso escolar e da exclusão poderiam se realizar - e deveria valer a pena apostar nisso, segundo ela - através de estratégias técnicas adequadas para garantir o acesso do maior número possível de crianças às escolas. O ponto principal era a viabilização de uma política educacional que insistisse na capacitação profissional do professor." (Ghiraldelli, 1994:214)

Ao acreditar que a escola democrática deve interagir com as condições de vida e as aspirações das camadas populares, Guiomar questiona o tema do saber escolar, argumentando que as iniciativas de trazer o saber popular para a escola, ou as discussões sobre o trabalho, podem ser um equívoco. As crianças das camadas populares não precisam da escola para aprender, de forma mais elaborada, sobre o mundo do trabalho ou sobre sua própria cultura; isto já faz parte de suas vidas.

Criticando as concepções e práticas pedagógicas que separam, mecanicamente, o saber do dominado do saber do dominante, numa clara alusão à pedagogia libertadora, a autora defende que a escola transmita uma formação geral sólida, baseada no saber dominante existente, inclusive porque, mesmo sabendo que este saber é contraditório e questionável em muitos pontos, seria difícil superá-lo sem conhecê-lo.

De nossa parte, acreditamos que uma solução possível para essa questão polêmica estaria na seguinte síntese: da articulação e confrontação do saber escolar e do saber popular, respeitando a linguagem das crianças das camadas populares, e permitindo-lhes novas incorporações simbólicas, nasceria uma proposta de saber útil e possível às mesmas. Para tanto, os currículos e também as atitudes dos professores, frente a essas questões, precisam ser revistos e flexibilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de breve conclusão, gostaríamos de sintetizar alguns pontos sobre as idéias da autora em estudo, e que seriam referenciais importantes para as discussões sobre a escola pública brasileira.

Acreditamos que a orientação proposta em seus escritos contribua para a elaboração de uma visão ponderada, equilibrada e realista das possibilidades da escola pública, em sociedades capitalistas como a brasileira, rompendo tanto com as explicações pessimistas dos teóricos de reprodução, como as propostas de escola enquanto agência de formação revolucionária, e destacando as reais possibilidades de transformação social, da escola e pela escola.

Com relação aos aspectos teóricos de seu trabalho, a autora consegue relativizar o determinismo econômico das teorias de que se utiliza, afirmando:

"(...) A seletividade precisa em primeiro lugar ser situada em termos dos determinantes econômicos que, em última instância, são os responsáveis pelo fato de uns, mais que outros, conseguirem sobreviver e ser bem sucedidos no sistema de ensino." (1982:13)

Igualmente, flexibiliza a interpretação sobre a determinação, em última instância, dos fatores econômicos:

"Uma vez aceito este ponto de partida, torna-se de grande importância conhecer o que acontece dentro da escola, pois aí atuam mecanismos poderosos que medeiam, reforçando ou atenuando o poder dos determinantes econômicos mais amplos. Aquela constatação inicial a respeito do poder destes determinantes revela-se então necessário mas não suficiente. Permite situar a seletividade, mas não explica como esta se efetua concretamente, na medida em que omite grande parte do percurso que vai da origem à destinação social da clientela." (1982:14)

Por outro lado, os textos de Guiomar favorecem a formação de uma visão positiva e otimista da escola pública, por acreditar nas possibilidades reais de se ter, no Brasil, uma escola diferente daquilo que ela é, e estimulando para que os educadores invistam na transformação possível da escola:

"É preciso pois olhar para ela não apenas descritivamente, não apenas para saber o que ela é, mas para captar o que ela pode ser a partir do que é, e contribuir assim para o seu movimento em direção

a muitos futuros possíveis os quais são ainda objeto de disputa."
(1982:15)

Gostaríamos de acrescentar, também, que, embora os textos que utilizamos sejam da década de oitenta, do período denominado de transição democrática, acreditamos que as questões levantadas e as soluções propostas pela autora não perderam sua atualidade, constituindo importante referencial para a luta educacional pela escola pública brasileira.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Perry. *Passagens da Antigüidade ao Feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- BORNHEIM, Gerd. "O Existencialismo de Sartre." In: REZENDE, Antônio (org.). *Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar/SEAF, 1989.
- GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KRUPPA, Sônia Portella. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MELLO, Guiomar Namó. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Magistério de 1ª Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. Educação escolar e classes populares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, FAE/UFMG. nº 1, 1985.

_____. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional. *Revista ANDE*, São Paulo, ano 3, nº 6, 1983.

PLASTINO, Carlos Alberto. "A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma." In: Brandão, Zaia. *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. "Tendências e correntes na Educação Brasileira." In: TRIGUEIRO, Dermeval (org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.

NATUREZA E CONTEÚDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ATUALIDADE

Notas introdutórias

Maria José de Oliveira Palmeira

Professora da Universidade Estadual da Bahia

Introdução

As considerações que aqui se fazem, ainda que articuladas a um quadro conceitual mais amplo, têm como referência imediata os anos 80 e 90, caracterizados pelo aumento da pobreza no planeta, e que fazem, sob a forma de dilema, a discussão entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social e, no interior dessa discussão, o papel das políticas públicas.

O significado de uma política pública - e o que dela se espera nas sociedades modernas ocidentais, organizadas sob a égide da dicotomia entre o público e o privado e orientadas pelos princípios da democracia -, impõe uma reflexão sobre o papel do político e da democracia, duas invenções dos antigos.¹

As diversas formas que a democracia assumiu, entre elas a conhecida como democracia liberal, vêm dividindo as opiniões sobre se a democracia ideal de fato existiu ou se permanece no nível da utopia.

Na opinião de alguns autores, as democracias modernas sofrem de doenças ², sendo possível identificar, nas formas de expressão das utopias democráticas vigentes, uma não-realização da liberdade e da igualdade, além da permanência da propriedade, o que exige sua ruptura com a ordem capitalista (Labica, 1992; Cotta, 1991).

Outro grupo de autores vem chamando a atenção para as condutas conflitantes dos novos movimentos sociais, que suscitam importantes questionamentos a propósito do político e do poder. Isto sugere ser essencial investir na invenção de novas formas de viver o coletivo (Touraine, 1988; Theriault, 1987).

De um lado, a tendência para o consenso dirige-se no sentido do reconhecimento de que a rede formada pelos autores Estado/Sociedade/Economia não tem um caminho único de ação pública. Desregulamentação, privatização, desmembramentos de monopólios públicos são

vistos, por alguns, como garantias de liberdade. Por outro lado, há o reconhecimento de que a evolução da intervenção pública, no social, testemunha uma mutação decorrente do modo de ação dos populares.

Quanto ao político, tanto uma tendência como a outra consideram-no *um espaço público para a defesa do interesse geral, um lugar de representação e de mediação de conflitos, e uma concepção normativa ou prescritiva dessas mediações*, características que o transformam no objeto da democratização (Boismenu, 1993).

1. As utopias da igualdade e da liberdade e a natureza das políticas públicas

Políticas públicas não são apenas políticas concebidas e propostas pelo setor governamental. As políticas públicas envolvem esforços significativos de amplos setores da população que lutam pela melhoria de suas condições de vida. Ao assim procederem, essas populações estão exercendo seu poder de participação política, logo de democracia.

A análise do ideário democrático elaborado pela humanidade permite constatar a presença de diferentes conteúdos históricos que os conceitos de liberdade, igualdade e justiça já assumiram. Igualmente, a análise de uma política pública é reveladora de que, no nível ideológico, sua finalidade é a de redução das desigualdades sociais e a garantia da justiça social.

Entre os gregos, a igualdade referia-se à similaridade (*homios*) entre os cidadãos: uma igualdade de direitos políticos, nada mais, da qual resultava uma liberdade entre iguais. Os cidadãos eram iguais, mas apenas o homem era considerado cidadão, não as mulheres, crianças e estrangeiros. Estes, à exceção das crianças, permaneciam no âmbito do privado, responsáveis pela economia, isto é, pela garantia da produção material. O homem participava das discussões políticas no Senado, lidava com as idéias (para o que precisava de educação, direito somente a ele assegurado), cuidava da *polis*. Aos servos, não se estendia o direito de cidadania, ainda que do sexo masculino. Donde os homens cidadãos serem iguais, não o eram o rico e o pobre.

Posteriormente, entre os romanos, a igualdade é associada à dimensão legal da justiça e à noção de equidade, dissociada, porém, da democracia. A justiça era orientada para o bem comum, conteúdo básico da moral em Solon e em Aristóteles, segundo os quais *em política o bem comum não é outro senão o justo, isto é, o interesse geral*. Essa concepção prevalecerá no

mundo antigo até o advento do Cristianismo e a organização da Igreja Romana.

A igualdade tinha, no Cristianismo primitivo, conteúdo de igualdade real, que se traduzia em crítica severa ao escravagismo: *o servo não é menor que o seu senhor*, princípio que Aristóteles justificava como um direito natural. Igualmente, reconsiderava-se a posição atribuída à mulher *companheira do homem, carne da sua carne*, limitada até então ao âmbito do privado e excluída das atividades políticas. Quanto à criança na sociedade, o postulado vigente era *deixai vir a mim as crianças, pois delas é o reino dos céus*. Por último, o reconhecimento explícito ao elemento político - *dai a César o que é de César* - era associado ao reconhecimento do poder temporal e da legitimidade da autoridade nas organizações sociais.

A máxima *amai o próximo como a si mesmo*, definidora do conteúdo das relações indivíduo/coletividade e centrada na característica humana maior - o amor, era a expressão, não apenas material como, sobretudo, afetiva e emocional da condição de ser humano neste período.

Sob a influência do cristianismo, apropriado pela Igreja Romana, segundo o qual *diante de Deus e sua perfeição os homens são, necessariamente, iguais por sua condição de mortais perfeitos* (Thagase, 345-430 D.C., *apud* Duquette, 1993), haverá uma pequena mudança do paradigma social. A concepção universalista da Igreja Romana reconhece a liberdade como algo vindo da fé em Cristo e da obediência à Igreja, e transforma a religião em negócio público.

A reação a essa concepção do indivíduo, da sociedade e do político aparece sob a forma de um neo-aristotelismo, com Tomás de Aquino (1225 D.C.), que elaborará um suporte teórico em favor da laicização dos valores morais, ponto de partida para uma restauração da *ciudad* humana. Nesse ínterim organiza-se, exterior à Igreja, o movimento pela afirmação das liberdades, a começar pela liberdade de consciência, ao qual se junta o movimento da Reforma. Um novo paradigma se elabora, caracterizado pelo pluralismo das idéias; uma nova justificação do poder, não mais de origem divina, onde a religião é negócio privado.

Os séculos XVI e XVII trazem a dissolução das relações feudais, com alterações na propriedade e na renda. É quando a decomposição da pequena propriedade se acentua, e o monopólio da terra, por alguns, se estabelece como instrumento privilegiado de exploração das classes produtoras.

Essas transformações originam as teses pré-liberais, que colocam o interesse particular e a proteção das pessoas acima da mobilização social e

da construção da sociedade. Nelas, a grande finalidade é usufruir de sua propriedade pacificamente e sem perigo, *para o que a lei se transforma num instrumento essencial à proteção da paz, do repouso e da propriedade* (MacPherson, 1971).

Devia pairar, nos ares do século XVIII, a mesma sensação que hoje temos, quando se anuncia o século XXI. Muitas idéias fermentando, muitas insatisfações se elaborando, as maiorias excluídas organizando-se, no ar a ameaça de retorno a antigas fórmulas de busca de felicidade e da paz social.

Os debates vividos nos séculos XVI e XVII culminam com o Movimento das Luzes e a Revolução Francesa, no século XVIII, que entronizam a razão, tendo como paradigma *o homem é um fim em si mesmo*. O homem é Deus, e a luta contra a fé se faz com a razão.

Na ordem econômica, já estavam estabelecidas as premissas pré-capitalistas. Com as teses de Locke e Hobbes, define-se o arcabouço teórico do Liberalismo Clássico, segundo o qual as leis devem assegurar a felicidade da comunidade, sendo seu principal limite a autonomia dos indivíduos.

Sob a base da liberdade e da igualdade asseguradas pela lei, a sociedade política deve garantir a todos a liberdade da palavra, de opinião, de movimento e de propriedade, sendo esta última o resultado do trabalho individual, logo inviolável.

Na ordem política, a verdade vai ser buscada na confrontação criativa das opiniões. A razão deve se encarnar na lei, que se transforma na essência das liberdades civis e políticas, e permite pensar uma liberdade que não seja incompatível com a ordem vigente.

Trabalhando com o conceito central de liberdade, Montesquieu afirma que *a lei é a garantia da liberdade e a justa relação entre as coisas*. A lei é a expressão da razão, devendo haver uma relação estreita entre a realidade e o que prescrevem as leis, *donde a liberdade não é um simples conceito mas deve transformar-se na experiência cotidiana e concreta dos cidadãos*.

Rousseau, em uma crítica audaz ao liberalismo, busca demonstrar que, sem reforma do sistema de propriedade, o progresso agrava a desigualdade e a violência, sendo necessária uma soma de esforços que nasçam da ação de vários, e encontrando uma forma de ação que proteja a pessoa humana. Sua proposta de Contrato Social, como forma de associação viabilizadora da solução das desigualdades, é a concepção de liberdade e de igualdade como produção política, tendência que a humanidade retoma, na atualidade, por iniciativa dos excluídos.

Na ordem social, os problemas adquirem um grande interesse, visto que se acentua a luta de classes, surgindo as ideologias que enfatizam o caráter secular do Estado. A compreensão é a de que, na sociedade moderna, o indivíduo não é integrado em uma comunidade de cidadãos, como na antiguidade, nem em uma particular corporação comunitária, como nos tempos medievais. Nela, a liberdade se aplica ao indivíduo privado.

Segundo Marx, essa individualização da liberdade traz a fragmentação da sociedade em sociedade política e sociedade civil, e duas divisões fundamentais: a) entre os indivíduos, que é a privacidade no interior das sociedades; e b) do público e do privado.

Com a maioria da população excluída dos frutos do seu trabalho, é inevitável que esse período se caracterize pela questão social e o aparecimento das teses socialistas e anarquistas. A igualdade econômica será o centro do pensamento socialista, enquanto a igualdade política será o centro do pensamento liberal.

Proudhon acentuará a organização econômica dos trabalhadores e a importância de cada cidadão possuir e produzir a propriedade, o que a transforma em função e direito, resultantes de sua destinação, e não o inverso.

Ao fazer a crítica ao mecanicismo e à forma particular de propriedade, que faz nascer o capitalismo moderno, Marx visará à conquista de uma certa fração do poder político oficial, o que exige a existência de um partido que, através da educação de seus membros, orientará a luta de classes, a superação da ordem burguesa, e a realização de uma reforma social que comece com o Estado.

O mundo ocidental vive, no século XIX, o confronto entre o Liberalismo e o Conservadorismo, e as transformações impostas pela Revolução Industrial. Desse confronto, surge a Economia Clássica onde, segundo seus autores, busca-se conciliar o mercado e a solidariedade social, compromisso que levará, no século XX, ao Estado Keynesiano.

Enquanto a Declaração dos Direitos Humanos estabelece o consenso sobre o pensamento central do liberalismo econômico (garantia à segurança de cada um e à propriedade individual, segundo o princípio da igualdade intrínseca dos seres humanos), o mundo assistirá ao longo de todo o século às reivindicações pró-democracia. Este movimento foi, na Europa, reforçado pela luta em favor do direito do voto dos pobres e do sufrágio feminino, cujo fundamento social apoia-se no fato de ter a família deixado de ser uma unidade de produção econômica, tendo cada um de seus componentes adquirido uma relação individualizada com o trabalho.

É o nascimento da civilização do trabalho que definirá a nova relação do ser humano com a natureza, transformando a economia no principal espaço da divisão social.

A liberdade liberal baseia-se numa concepção polissêmica, segundo a qual cada pessoa é o que faz, com capacidade de definir seu próprio destino. Trata-se, sem dúvida, de um aspecto positivo, marcado por aspecto igualmente negativo, isto é, o entrave a essa liberdade de ação, decorrente da desigualdade de oportunidades. O homem político é distinto do cidadão, e o Estado, caracterizado pelo equilíbrio dos poderes, deve regulamentar o menos possível a vida econômica.

Quanto à igualdade liberal, faz distinção entre os cidadãos quanto a seus direitos políticos. Só os *esclarecidos* e em condições de realizarem uma escolha ditada pela razão podem votar e ser votados.

2. As utopias da igualdade, liberdade e justiça na atualidade e a natureza das políticas públicas

Após a primeira e segunda grandes guerras, põem-se em prática as teses liberais do Estado Providência, uma tentativa de conciliar o mercado e a solidariedade social. O *Welfare State* elaborará, entre outros, o conceito de proteção social *para designar os seguros sociais de base contributiva, que dizem respeito a um certo contrato em que trabalhadores e empresários, com maior ou menor participação do Estado, definem um plano de benefícios - aposentadorias, pensões e seguridade da vida do trabalho* (Keynes, 1931).

Nos anos 60 e 70, o *Welfare State* tende a se expandir na área familiar, principalmente na saúde e na educação, gerando sistemas de proteção social que não se restringem a contratos do tipo seguro social, e incluindo programas assistenciais sem bases contributivas, destinados às camadas de baixa renda; estes programas cobrem os riscos que a sociedade vem gerando e que são considerados cruciais para sua própria reprodução (Draibe, 1987).

Esses benefícios foram transformados em direitos, e incorporados nas diferentes Constituições de orientação liberal que norteiam grande parte dos países ocidentais.

Às portas do século XXI, e no interior da reflexão sobre a Democracia como regime político, e da concepção da liberdade como atividade essencial do indivíduo, complementar à igualdade, vem sendo colocada a ques-

tão do Estado - *agente de mediação e de regulação dos interesses privados em nome do interesse geral e superior da nação* (Boismenu, 1990).

Na expressão de Duquette (1993), assistimos, nesse final de século, a um movimento de retorno do pêndulo e à vontade de exercitar uma política econômica inteiramente centrada no mercado, como reação ao Estado Providência.

Os críticos do *Welfare State* consideram que o processo dinâmico de troca de novas idéias e riquezas, que surge no interior do mercado capitalista, permite a cada um *fazer valer seus talentos, seu sentido de empreendimento e de inovação, assim como sua capacidade de concorrer livremente, sem referência hierárquica, mítica ou semelhante* (Hayeck, 1920).

Nessa compreensão, o primeiro obstáculo à liberdade é o nivelamento de condições (implícito no mito do igualitarismo, que retorna com o Estado Keynesiano). Opor-se à igualdade de condições é sinônimo de atendimento às liberdades individuais (Toqueville, 1946).

A Escola de Chicago, adotando as teses de Freeman (1980), vai argumentar em favor do Estado do *laissez-faire* econômico, afirmando que o capitalismo competitivo, fundado sobre a empresa privada e o sistema de mercado, é a única garantia para os cidadãos gozarem de uma certa margem de autonomia econômica, e se beneficiarem das liberdades políticas fundamentais. Essas são teses amplamente adotadas pelo governo Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos USA.

É a compreensão de que *igualdade política não é sinônimo de igualdade de fortuna (...); os direitos dos homens são uma coisa importante que deve ser assegurada... mas a sua prosperidade resulta de sua participação no mercado. Donde concluir que não há liberdade fora do mercado* (Freeman, 1980).

A liberdade, à luz dessas teses, consiste em tentar a felicidade, cada um à sua maneira. É, portanto, uma atividade essencialmente do indivíduo, concebida como complementar à igualdade.

A atualidade vem debatendo a necessidade de articular liberdade individual com liberdade coletiva, despontando, como essencial, o aprofundamento da reflexão sobre a concepção, essencialmente, negativa de liberdade que dominou o mundo ocidental.

2.1 - Política pública, política social e política governamental

Como já observamos, políticas públicas não são apenas políticas que nascem como propostas do setor governamental. São, também, a expressão do esforço dos setores populares da sociedade em subordinar os interesses de outros grupos às suas necessidades de melhorias, exercendo sua influência sobre o poder do Estado.

Em sentido amplo, a política econômica é parte da política voltada para o sócio-político. Todavia, o conjunto de políticas e programas especialmente dirigidos às populações pobres é concebido como uma política social - uma política que, através de um conjunto de medidas para este fim, tem como objetivo compensar a desigualdade social provocada pelo mercado na sociedade, logo, provocada pela política econômica.

A eficácia dessas medidas (além dos aspectos já conhecidos de descentralização e desburocratização apenas mencionados, para não nos distanciarmos dos objetivos desse trabalho) exige um processo de participação da sociedade.

Ao introduzir o pluralismo de idéias como um dos seus princípios norteadores, a democracia defende as diversas formas de participação política e de pressão de interesses, podendo os diferentes grupos passarem à posição de atores políticos a partir da organização em defesa de seus interesses, *status* e prestígio.

Essa situação estabelece que qualquer decisão de política social traz, no seu bojo, a relação da burocracia estatal com interesses dos grupos privados. Com isso, queremos afirmar que *grande parte do interesse público se faz através de propostas de interesses privados - situação que comporta interesses múltiplos e contraditórios, que tornam difícil o sentido unívoco das políticas sociais e dos processos de gestão*. Essa situação deve ser examinada sob a égide do pluralismo, não comportando o sentido linear implícito em alguns binômios clássicos, a exemplo de *centralismo x descentralização, e público x privado*.

Todos os que acompanharam (ou já viveram) situações de Estado de Exceção e/ou ditadura sabem que uma política social não é, necessariamente, termômetro indicador da temperatura democrática de uma sociedade. É mesmo comum, nos regimes autoritários, a utilização de políticas sociais como estratégias de legitimação ou *parachoque de conflitos*.

No contexto da democracia (onde a sociedade intervém no poder do Estado), a política social é uma busca de consenso, por parte do Estado, entre os diversos interesses, e não a transferência desse poder para outras áreas. Até porque, sob a égide dos princípios democráticos, quem exerce o poder

no Estado não é o Estado propriamente, mas grupos da sociedade civil que representam interesses, compreensão que pode romper com a dualidade Estado x Sociedade Civil, como blocos monolíticos.

Dessa forma, pensar em políticas públicas significa desmistificar o velho *raciocínio por dualidades, tão próprio da lógica ocidental*, como observa Ungaretti (1993). A dicotomia Estado x Sociedade Civil implica o risco de não se considerar devidamente as associações de classe, os movimentos e os grupos de interesses que, como a experiência objetiva já demonstrou, manobram por dentro do Estado, enfrentam-no, disputam com ele e o subordinam algumas vezes.

É a constatação empírica de que uma política é sempre o resultado de um confronto, que sugere a importância de não se conceber uma política social na dependência de uma política econômica, como tem sido comum, aos governantes, inadvertidamente (ou intencional e perversamente) fazerem-no.

2.2 - Política pública e política assistencial.

Em geral, o conjunto de políticas e programas concebidos com a finalidade de atender às populações pobres integra o campo de ação pública identificada como política de assistência social. São políticas que têm, como campo de ação prioritário, as populações carentes, independentemente de vínculo empregatício, contribuição social anterior, pagamento pelos serviços recebidos etc.

A atualidade vem trazendo uma ruptura do antigo conceito de assistência. Antes referenciada na pobreza e na condição do despossuído, hoje é concebida como exercício dos direitos básicos da cidadania, como resposta a legítimas demandas dos cidadãos, com o objetivo de resolver necessidades consideradas vitais.

A idéia é a de que um conjunto de bens e serviços sociais incorpore, gradativamente, um patamar de mínimos sociais, que seriam assegurados a todos, por meio de uma alocação direta de recursos, em dinheiro. A gratuidade de acesso a esses serviços sociais mínimos expressaria uma das dimensões do direito social.

Ao se garantir a renda mínima, ao lado dos seguros sociais, seriam reforçados os laços de solidariedade entre os cidadãos. A finalidade desse programa é a busca de uma nova solidariedade humana, como o fizeram os gregos, ao inventarem o político e a democracia no século III A.C.

Onde vem sendo testada - caso do Canadá - a crítica a essa concepção universalista é associada aos exagerados graus de estatismo, burocratismo e institucionalização que ela incorpora. O caráter gratuito dos seus serviços vem provocando o acesso de algumas populações, nem sempre as mais carentes.

Paralelas a essa, outras propostas vêm tentando fazer o ajustamento econômico, de forma mais focalizada e seletiva. Sem viabilizar o acesso ao dinheiro e a liberdade de sua utilização, tal proposta prevê o redirecionamento do gasto social, como o subsídio à alimentação e os programas de emprego de emergência, e a busca de formas alternativas de produção e de operação dos serviços sociais.

Fazem parte dessa estratégia os conhecidos programas de emergência, que concentram recursos em determinados tipos de atividades (a exemplo, programas comunitários), ou em certos grupos considerados de risco (a exemplo, o materno-infantil).

As propostas nessa linha de focalização/seletividade são coerentes com as teses de privatização dos serviços e de redução dos compromissos do Estado com as camadas que podem se dirigir ao mercado, para comprar seus serviços.

A redução do espaço público (privatização) vem se dando, entre outros, por setores privados não-lucrativos, em que se incluem atividades informais, associações voluntárias, cooperativas não-lucrativas, organizações não-governamentais, isto é, todo o setor privado não-mercantil, ou os segmentos *autônomos* da sociedade.

2.3 - Políticas públicas e justiça social

Também o conteúdo do conceito de justiça vem sofrendo alterações: de uma justiça legal, entendida entre os romanos, para uma justiça comutativa, introduzida com a sociedade liberal do século XVIII, que trata da divisão do dinheiro e preconiza que, a cada um, se dê o equivalente ao que contribuiu.³

Após o *Welfare State*, o conteúdo de justiça sofre a influência do ideário de uma justiça social, de natureza distributiva, que incorpora, na atualidade, o direito (do indivíduo e sua família) de participar da riqueza social gerada, seja qual for a contribuição particular que forneceu.

Na operacionalização desse direito à justiça social, a estratégia de assegurar o recurso em espécie objetiva ampliar a dimensão de liberdade dos

indivíduos. É, também, uma forma de expressar a visão universalista do Cristianismo primitivo (segundo a qual todos os homens são iguais e têm direito à vida), associada ao direito social introduzido pelo humanismo. Isso sugere pensar a liberdade sem deixar de contemplar a igualdade.

2.4 - Sumariando

Política pública é diferente de política governamental, pois não se elabora no espaço restrito de grupos no poder, mas pode sobreviver à própria existência desses. Surge do exercício do político, refere-se ao interesse geral. Resulta do confronto, da interação ou da conciliação entre os diferentes interesses privados dos diversos grupos e classes sociais, que se confrontam no espaço político do Estado, manobram no seu interior e o subordinam algumas vezes, o que significa que são definidores do projeto (utopia de sociedade que se quer construir).

Política pública é diferente de política social. A política social objetiva reduzir as desigualdades produzidas pelo mercado (política econômica), não assegurando, necessariamente, seu redirecionamento, nem a revisão do projeto de sociedade. Tem natureza mais paliativa que corretiva, podendo ser utilizada tanto por governantes autoritários, como por governantes em regimes democráticos, numa estratégia de legitimação.

Política pública é diferente de política de assistência, visto que esta é uma vertente da política social voltada, especificamente, para o segmento dos despossuídos.

2.5 - Concluindo

Esse sumário visa tão-somente a chamar a atenção para a complexidade dos conceitos e das situações que lhes dão conteúdo e os determinam.

A exclusão dos benefícios da ciência e da tecnologia de uma grande maioria vem atingindo níveis jamais encontrados. Para a superação dessa realidade, parece essencial pensar numa nova ética, que, sem descuidar da produção, defina uma nova techedura das relações (Guattari, 1989). A construção de uma ética, com essas características, implica o reconhecimento da diversidade das necessidades e a convivência tolerante com as diferenças.

A compreensão do elemento político como o *espaço público para a defesa do interesse geral* pode fazer das políticas públicas uma estratégia privilegiadora, na construção dessa nova ética. Para tanto, é essencial conce-

ber as políticas públicas num contexto que considere os princípios democráticos, sem o que os esquemas classificatórios, simplistas, e o raciocínio, por dualidades que não respondem à riqueza da vida social e seus paradoxos, não poderão ser superados.

NOTAS

1. Foi a necessidade de resistir aos tiranos e evitar os abusos das monarquias, que não atendiam às suas necessidades, que fez com que os cidadãos gregos, sentindo-se ameaçados, descobrissem uma nova forma de solidariedade. Sua condição de insegurança motivou uma ação política, nesse sentido, e produziu um relacionamento entre eles que criou uma esfera comunal, na qual exercitavam suas capacidades de vida associativa para o bem comum. Estavam *inventados* o político e a democracia grega.

2. A exemplo do aumento da pobreza, característica do século XX; da submissão da imprensa aos poderes público ou privado de uma justiça de classe; da super-exploração do terceiro mundo conduzido à fome e à morte por uma dívida impagável; dos escândalos político-financeiros e da corrupção generalizada; da vassalagem da pesquisa científica aos interesses dos monopólios; do aumento do racismo face às políticas de imigração e do agravamento das desigualdades de emprego e de salários, para mencionar apenas algumas.

3. Inspirado na ética do trabalho, nascida com a Revolução Industrial, segundo a qual *o indivíduo é tributário da riqueza, e seu valor é função de sua aptidão ao trabalho.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. *Essai sur la révolution*. Paris: Gallimard, 1967.

BOBBIO, N. Gramsci and conception of Civil Society. *NLB*, Londres, p. 21-42, 1975

BOISMENU, G. et al. *Les formes modernes de la démocratie*. Les Presses de l'Université de Montréal, 1992.

BOWLES, S. et GINTIS, H. *La démocratie post-libérale. La découverte*. Paris: Seuil, 1988.

- COHEN, J. L. Strategy of identity. New theoretical paradigmes and contemporary social movements. *Social Research*. Vol. 52, nº 4, 1985.
- COTTA, A. *Le capitalisme dans tous ses états*. Paris: Fayard, 1991.
- DRAIBE, S. M. A política de combate à pobreza na América Latina. *São Paulo em Perspectiva*, nº 4(2), p.18-24, abr./jun., 1990.
- DUQUETTE, M. et. LANQUEUX, D. *Les idées politiques: de Platon à Marx*. Les Presses de l'Université de Montréal, 1993.
- FREEMAN, M. *Edmund Burke and the critique of political radicalism*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- GUATTARI, F. *A revolução molecular*. São Paulo: Edit. Brasiliense, 1987.
- INEP - MEC/BRASIL. *Políticas públicas e Educação*. Série Encontros e Debates 1. Brasília, 1987.
- LABICA, G. *Pour une nouvelle rationalité politique*. Paris: Editions l'Harmattan, 1992.
- LEFORT, C. *Le Travail et l'Oeuvre*. Paris: Gallimard, 1972.
- LOCKE, J. *Traité du Gouvernement Civil*. (Textes Disponibles, datados de 1690).
- MacPHERSON, C. B. *La théorie politique de l'individualisme possessif*. Paris: Gallimard, 1971.
- MARX, K. Escritos da Juventude, notas 1 e 7. *Revue Thiers Monde*, Paris, IEDES, avril/juin, 1981.
- MONTESQUIEU. *L'Esprit des Lois, 1948*. (Textes disponibles en éditions récentes), Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- PALMEIRA, M. J. O público e o privado no projeto pedagógico em discussão. *Revista da FAEBA*, Salvador, ano 4, nº 4, p. 65-90, jul./dez., 1995.
- PROUDHON. "Qu'est-ce que la Propriété?", 1840. In: DUQUETTE, M. et. LANQUEUX, D. *Les idées politiques: de Platon à Marx*. Les Presses de l'Université de Montréal, 1993, p.213-242.
- THERIAULT, J. *La démocratie comme politique*. Deuxième Colloque International sur l'État (Manuscrit). Montréal: Bishop, 44 p., 1987.

TOURAINÉ, A. *Palavra e sangue: política e sociedade na América Latina*.
São Paulo: UNICAMP/Trajatória Cultural, 1989.

UNGARETTI, M.A. *Sensibilidade feminina. Em busca de uma nova erótica*
(texto mimeo). Cabo Verde: Praia, 1993.

NOTA BIOGRÁFICA

ANFRÍSIA SANTIAGO

Consuelo Pondé de Sena

Professora da Universidade Federal da Bahia
Presidente do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia

Não se pode escrever a história da educação na Bahia sem destacar, por irrecusável dever de justiça, o singular papel desempenhado por Anfrísia Santiago, personalidade marcante do ensino em nosso meio.

É, pois, com elevada honra que me desincubo da dignificante tarefa de traçar-lhe o perfil, cumprindo-a em nome de tantos quantos se foram beneficiados por sua superior influência. Deponho em lugar de seus discípulos, dos que privaram da salutar convivência com aquela excepcional pedagoga baiana, dentre as quais, humildemente me incluo.

Anfrísia Augusta Santiago nasceu a 21 de setembro de 1894, à rua dos Marchantes nº 65, distrito de Santo Antônio, nesta capital. Profundamente piedosa, desde cedo revelou extraordinário pendor para a vida conventual, não lhe tendo sido possível, entretanto, ingressar na Ordem das Ursulinas, conforme sempre sonhara. É que tendo sua família sido desfalcada da presença paterna, assumiu a jovem Anfrísia o lugar de chefe de família, substituindo o Sr. Marciano Santiago. Coube-lhe, pois, a partir daquele momento, assistir à DD. genitora D. Amélia Rosa de Araújo Santiago e aos irmãos: Raimundo, Arlinda, Helenita e Rita Carmelita.

A condição de arrimo de família não lhe permitiu, portanto, consagrar-se a Deus através do exercício do magistério, no seio da comunidade Ursulina. Nem por isso, todavia, arrefeceu-lhe o fervor religioso, porquanto, no seu espírito se esculpira a fé que lhe iluminaria a límpida caminhada neste mundo.

Possuidora de admirável capacidade de sacrifício e beneficiada do "capital coragem", o maior dote que possuía, no dizer de sua extremosa mãe, renunciou ao ambicionado projeto de vida para dedicar-se àqueles que lhe cumpria prover a subsistência e dirigir os passos.

A aluna brilhante, desde a aula primária, mais amplamente se lhe revelaram as qualidades intelectuais durante o período em que cursou a Escola Normal da Bahia, onde se diplomou, aos 16 anos de idade, no dia 30 de dezembro de 1910.

Cabia-lhe, assim, precocemente se iniciar na árdua missão de educadora, tarefa de que se desincubiu inicialmente no ensino particular, ao assumir a função de adjunta da Escola Primária do Educandário Coração de Jesus, onde lecionou, apenas, de fevereiro a abril de 1911. É que, naquele ano, foi oficialmente nomeada professora interina do arraial de Santo Estêvão, na Vila de São Francisco do Conde. Erradicada do ambiente familiar, seguiu para aquela localidade a fim de ali iniciar nobre apostolado educacional. Efetivada no magistério em 27 de maio de 1912, ainda se manteve no local até 1914.

Todavia, em face de sua designação para professora da Escola Municipal do distrito da Vitória (1914-1915), teve que regressar a Salvador. É que no dia 7 de outubro de 1914, havia sido nomeada adjunta do mesmo estabelecimento, situado na rua do Rosário de João Pereira, à Avenida Sete de Setembro, hoje simplesmente Rosário. Pouco tempo, entretanto, permaneceria a jovem mestra no exercício do referido cargo, extinto, em 1916, por decisão do Órgão Superior da Educação do Estado.

Ao mesmo tempo, o Conselho Municipal do Salvador criou sessenta cadeiras populares no subúrbio. Na oportunidade, graças às providências adotadas pelo Presidente Consultivo, Dr. Alfredo de Campos França, foi Anfrísia Santiago indicada para reger a Escola Popular da Cruz do Pascoal, em Santo Antônio Além do Carmo, depois convertida na primeira Escola Municipal do tradicional distrito, onde lecionou de 1916 a 1925.

Ambicionando, no entanto, realizar plenamente o seu objetivo educacional e, ao mesmo tempo, imprimir a marca de inconfundível personalidade baiana, pôde, afinal, em 1927, fundar o Colégio Na. Sra. Auxiliadora, a cuja frente esteve desde aquela data e até pouco tempo antes do seu desaparecimento, ocorrido no dia 27 de abril de 1970.

Enfrentando, desassombradamente, as naturais preocupações que suscitam um empreendimento dessa natureza, impôs-se, com apenas 33 anos, perante a comunidade baiana, que acolheu com respeito e confiança, a iniciativa da conceituada Mestra.

É de ressaltar que, sendo educadora nata, a Anfrísia Santiago impulsionava o vivo empenho de ministrar lições de moral, ética e civismo, pregações essas que sempre se sucediam após a oração matinal rezada, em conjun-

to, na roça da casa verde, ou no pátio ornado de lindas trepadeiras coloridas, onde se reuniam as séries do ginásio antes do início dos trabalhos escolares. Era, pois, uma pedagoga preocupada com a transmissão de conhecimentos, com a comunicação de benefícios modelos de comportamento e corretas atitudes perante a vida.

Anfrísia Santiago transmitia e ensinava, orientava e repassava, com lucidez e clarividência, aos seus discípulos, belas e construtivas noções acerca das normas de conduta e regras de bem viver. Parece-me que estou a escutá-la declinando o belo e educativo aforismo de Elizabeth Leseur: "Toda alma que se eleva, eleva o mundo".

Por outro lado, além da atividade educativa, sobretudo exercida na condição de diretora do seu estabelecimento de ensino, foi D. Anfrísia uma intelectual de méritos incontestáveis. Dotada de rápido raciocínio, reconhecida erudição, excedia-se igualmente na lógica argumentação. Circunspecta e severa, competente e aplicada, rapidamente se impôs à admiração do povo de sua terra.

Por todas essas razões, foi distinguida em algumas oportunidades educacionais. Assim, participou do Congresso Pedagógico de 1915, nesta capital. Em 1933, tomou parte do 3º Congresso de Educação, ocorrido em São Paulo, sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação (CDE). Em 1934, também se fez presente ao 4º Congresso de Educação em Fortaleza-Ceará, em cuja oportunidade teve brilhante desempenho.

Não lhe atraía o brilho do sucesso. Em lugar de pleitear posições, ou disputar encargos, preferia desempenhar sua função de educadora. É que privilegiava, antes de tudo, o seu Colégio, valorizava a sua profissão, preferindo sempre estar entre seus alunos e colaboradores.

Avessa à promoção, era extremamente discreta nas atitudes e no trajar-se. Sempre se apresentava elegantemente vestida desde as primeiras horas da manhã. Recordo-a nos seus impecáveis "tailleurs" de talhe perfeito e sóbrias cores, nos seus sapatos escarpins de salto médio e escuros nas finas meias de costura corretíssima, no apurado bom gosto, no uso de requintadas écharpes de seda pura que lhe ornavam o colo sempre oculto. Nunca a vi com os braços descobertos. Tinha-os sempre revestidos com bem montadas mangas compridas.

Relembro-a, igualmente, no uso de acessórios de extremo bom gosto, requinte da mulher naturalmente elegante. Rosto lavado, total ausência de pintura facial, cabelos presos em coque, mãos longas, unhas bem tratadas e polidas, revestidas de esmalte incolor. Enfim, uma Senhora como poucas na

Bahia, que sabia adequar ao tipo, à sua idade, e ao seu "status" de educadora, a vestimenta condizente com a sua personalidade.

Se é certo que D. Anfrísia teve uma vida árdua e repassada de luta, obteve, no entanto, muitas vitórias profissionais. Ao completar bodas de prata de magistério teve a grande alegria de diplomar a primeira turma de Professoras do Colégio Na. Sa. Auxiliadora, ocasião em que pronunciou delicado discurso de paraninfa.

Penso ser indispensável mencionar, ainda, que sempre buscou imprimir originalidade nos uniformes usados por seus discípulos. Conhecida ficou na Bahia a graciosa farda denominada "zebrinha", constituída de um vestido tipo *chemisier* e chapeuzinho do mesmo tecido. Mais tarde, adotou para as séries do curso primário um vestido de anarruga com gola branca de fustão, diferenciando cada série pela cor predominante do tecido.

Não se cingiu, porém, exclusividade ao papel de educadora a atuação de Anfrísia Santiago no seio da comunidade baiana. Assim, de 1940 a 1948, encontramos-a como membro da diretoria do Centro de Estudos Baianos, em cuja agremiação particular figurava como única representante do sexo feminino. De sua autoria, é ainda, o primeiro trabalho divulgado na Série Centro de Estudos Baianos, o de nº 1, intitulado: Capelas Antigas da Bahia, 24 de abril 1951.

Em 1947, havia assumido, após certa relutância, o Departamento de Educação do Estado da Bahia, em cuja função permaneceu de maio a setembro, em atendimento ao convite do então Governador da Bahia, Dr. Otávio Mangabeira, através da indicação do insigne educador baiano, Dr. Anísio Spínola Teixeira, seu fraternal amigo.

Pesquisadora pertinaz e paciente, passava longas horas nos arquivos baianos, especialmente consultando sobre as nossas igrejas e acerca da vida do notável poeta Castro Alves, a quem, além de admirar profundamente, era ligada por laços de parentesco, conforme revelava constantemente.

Entre outros títulos que ornaram o seu espírito operoso e dedicado, vale mencionar: membro do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, e do Instituto Genealógico da Bahia. Fundadora e ex-presidente da Federação das Bandeirantes, seção da Bahia, de cuja agremiação, pelos relevantes serviços prestados, recebeu a *Estrela do Mérito* das Bandeirantes do Brasil.

A repercussão de sua importante obra educacional atravessou as fronteiras estaduais, sendo-lhe, em vista disso, outorgada, pela Prefeitura do Distrito Federal, a Medalha Anchieta.

Nesta capital, em 1960, recebeu distinguida homenagem da Inspeção do Ensino Secundário de Salvador, então dirigida pelo Pe. Manuel Barbosa, tendo sido orador da solenidade, que a enobreceu com o título de Mestre do Ano, o Prof. Dr. Antônio Ernani de Assis Menezes.

E D. Anfrísia, que jamais pleiteou honrarias, que recusou a honroso convite para compor o quadro docente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Isaías Alves, ainda teve ornado o peito digno com a nobilitante honraria de Cavaleiro da Ordem Nacional do Mérito Educativo, que lhe foi conferida, a 27 de setembro de 1968, pelo Presidente da República, Gal. Arthur da Costa e Silva, de acordo com o decreto lei nº 61.285, de 1º de setembro de 1967. Cumpria, assim, o Governo Federal um fundamental dever de justiça para com aquela que dedicara toda a sua existência à causa da educação.

Oito anos antes, a 3 de dezembro de 1960, completou a inesquecível Mestra o seu jubileu de ouro, cercada pelo respeito dos seus conterrâneos e pelo carinho de tantos quantos lhe admiravam os incontestáveis méritos de inteligência e caráter.

Profundamente voltada para as coisas do espírito, católica convicta, entregou-se, igualmente, à obra social, amparando pobres e desvalidos, aos quais, na medida do possível, procurou oferecer conforto material e espiritual. Para tanto, decidiu fundar, com a inestimável colaboração de seus auxiliares diretos, amigos e discípulos, a cruzada social Auxílio Fraternal, no bairro de Brotas, incumbida de prestar assistência médica, alimentar e religiosa a parte da população carente que, então, residia naquele trecho do populoso bairro. Hoje, na mesma área, entregue à Arquidiocese de São Salvador, eleva-se a Capela de Na. Sra. de Fátima.

Em nossa opinião, pelo muito que nos foi dado acompanhar acerca de sua ação e de sua trajetória de vida, não foi a Bahia pródiga nas homenagens que deveriam ser tributadas à memória da incomparável mestra. A nosso juízo, sua lembrança continua a reclamar as reverências que lhe foram insuficientemente tributadas pelos poderes públicos de nossa terra.

Conforme assinali alhures, não se queira argüir que o fato de ter seu nome incluído em três edições do "Who's in Latin America" da Universidade de Stanford, Califórnia, nem a circunstância de haver pronunciado inúmeras conferências sobre vultos e fatos da História da Bahia e, ainda, ter realizado profundas pesquisas históricas em nossos arquivos dão a exata medida do seu valor como intelectual, das suas elevadas qualidades morais e da sua consagrada obra de educadora.

Anfrísia Santiago era, com efeito, uma verdadeira pedagoga. Seus conhecimentos amplos variados e especializados, entusiasmavam a muitos dos seus discípulos que jamais lhe esqueceram os sábios ensinamentos.

Conhecedora perspicaz da vida de Castro Alves, empolgava-se no relato minucioso, preciso e apaixonado da vida do grande poeta romântico baiano, sobre cuja vida, como disse anteriormente, muito pesquisou nos arquivos de nossa cidade.

Mas, no que ninguém a excedia, pela seriedade das considerações e profundidade de conhecimento, era naquela extraordinária capacidade de, educando, ministrar lições de civismo. De inculcar no alunado as noções mais profundas e o sentido mais puro da palavra liberdade. Diante de situações que julgava ferir o homem no que ele tem de mais íntimo e respeitável, a sua dignidade, D. Anfrísia pregava a altivez.

Em certo instante da vida baiana, em que a sociedade preconceituosa, intencionalmente discriminava pessoas, por esse ou aquele motivo, coube a D. Anfrísia, do alto de sua respeitabilidade, apoiar os discriminados, dando-lhes inteiro apoio e irrestrita solidariedade.

O falecimento da notável educadora, após doloroso sofrimento, proporcionou aos seus amigos e admiradores e satisfação de, embora tardiamente, vê-la agraciada com a medalha do Mérito Educacional da Bahia, na Classe Medalha de Prata, em atenção aos relevantes serviços prestados à educação, autorga conferida pelo Governador do Estado da Bahia, Prof. Luiz Viana Filho, na pessoa da Profa. Rita Carmelita Santiago, irmã da pranteada extinta, de acordo com o decreto s/n de 09.03.71, publicado no Diário Oficial de 10 de março do mesmo ano.

Pena, entretanto, que a notável educadora pouco houvesse deixado escrito. Instruída, bem informada, imaginativa, pesquisadora consciente e apaixonada, muito poderia ter produzido no campo intelectual. Penso que lhe faltou tempo para ordenar e elaborar trabalhos resultantes de suas sondagens nos nossos arquivos. A atividade educacional absorveria seu tempo, não lhe tendo permitido uma entrega maior do mister de escritora.

Efetivamente, seu sacerdócio maior era a causa do ensino, seu testemunho de vida era a nobre condição de educadora, sua aspiração mais legítima, a orientação da juventude. Nesse sentido, cumpriu fielmente o papel a que se propôs - formar caracteres, forjar inteligências e, finalmente, ensinar aos seus educandos a amar a Deus e estremecer a Pátria.

Se é certo que todo ser humano tem a ânsia da imortalidade e esta pode ser construída através da concretização de um ideal, D. Anfrisia Santiago é um nome imortal no campo da educação baiana e brasileira.

RELATO

O SISTEMA ESCOLAR ITALIANO Impressões de uma viagem

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Como parte integrante de uma comitiva presidida pela Diretora da FAEEBA, estivemos, recentemente, na Itália, em viagem de intercâmbio cultural, cujos objetivos primordiais foram:

1. Discutir as possibilidades de um protocolo de intenções que, depois de aprovado pelas instâncias competentes, e assinado pelos respectivos Reitores da UNEB e da Universidade de Pádua, promoverá o intercâmbio entre professores e alunos das duas instituições;
2. Realizar estudo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia em diferentes contextos culturais e analisar as compatibilizações possíveis.

Foram quinze dias de preciosas experiências, quando entramos em contato direto com órgãos do Ministério da Educação e Escolas e Universidades. Destes contatos, resultaram valiosas experiências e informações, que agora compartilhamos com os leitores da REVISTA DA FAEEBA.

Essas impressões resultam do conjunto de dados que conseguimos recolher, não só através do diálogo com as autoridades e professores, como também da leitura de documentos variados, do contato com alunos e da observação direta em algumas escolas dos níveis de ensino maternal, elementar, médio e escola média-superior.

Os objetivos da comitiva da qual fizemos parte foram realizados em três níveis, e também em três locais diferentes.

No primeiro estágio das atividades desenvolvidas, tomamos conhecimento da organização e funcionamento do ensino materno, elementar e médio, bem como do curso de formação do professor de nível médio, em

visita a escolas das cidades de Badia-Polesine e Rovigo. Nesta oportunidade, não só visitamos e convivemos com as escolas e as autoridades escolares como realizamos palestras junto à comunidade local, que se mostrou muito interessada e preocupada com a questão da infância carente e abandonada, em especial com os meninos de rua de Salvador. Algumas comunidades italianas estão ligadas à Bahia através do Projeto Ágata Esmeralda que realiza o trabalho de "Adoção à Distância", colaborando com instituições de assistência social e educativa em Salvador.

Estrutura e cotidiano do sistema escolar

O Programa Didático para a Escola Primária do Ministério da Instituição Pública da Itália assim define a escola italiana:

"é a grande responsável pela alfabetização cultural e formação social da criança e do jovem, procurando dar uma substancial contribuição para remover obstáculos de ordem econômica e social que impeçam o pleno desenvolvimento da pessoa humana".

Em outras palavras, a escola é preparada e mantida através de recursos e profissionais competentes para ajudar as crianças e jovens (inclusive deficientes) a vencerem suas limitações, promoverem e desenvolverem, ao máximo, suas próprias potencialidades, tornarem-se cidadãos responsáveis e profissionais competentes. Esta é uma proposta teórica, que constatamos ser realmente cumprida, na prática.

O sistema escolar italiano é organizado em quatro níveis e mais o nível universitário. Inicia-se com a **ESCOLA MATERNA**, com duração de 3 anos, abrangendo a faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade. Não é obrigatória para o aluno, mas o governo e a iniciativa privada trabalham juntos, e há escola para todos.

O nível seguinte é a **ESCOLA ELEMENTAR**, com duração de 5 anos e abrangência etária dos 6 aos 10 anos de idade. Este nível é assumido pelo Estado que, segundo nos pareceu, proporciona uma boa escola para todos.

Em seguida, está a **ESCOLA MÉDIA**, com duração de 3 anos, recebendo alunos na faixa dos 11 aos 13 anos de idade. Complementa a escola elementar e corresponde às nossas 6^a, 7^a e 8^a séries do primeiro grau.

E, como último estágio anterior à universidade, há a **ESCOLA MÉDIA SUPERIOR**, com duração de 5 anos. Atende alunos dos 14 aos 19 anos de idade. Corresponde ao nosso 2^o grau, e divide-se em Liceu, com os

cursos clássico e científico, e os diversos institutos profissionalizantes. Todos esses cursos permitem acesso à Universidade, desde que o aluno seja aprovado no exame final de curso com boa classificação.

Neste contexto, a escola é responsável pelo aluno e pelo seu aproveitamento e aprendizagem e, se for necessário, oferece reforço individual, através do qual os professores acompanham e dão aulas de recuperação a um grupo ou até um só aluno, como tivemos oportunidade de constatar.

A escola é responsável pelo aprendizado e ajustamento do aluno, e realiza tudo que está ao seu alcance, inclusive encaminhamento a médicos, psicólogos e outros profissionais especializados, a fim de resolver problemas psicopedagógicos e médicos que estejam interferindo na aprendizagem dos alunos.

Nos níveis de ensino elementar e materno, a cada duas classes corresponde uma equipe de 3 professores, que planejam e trabalham de forma integrada, acompanhando individualmente os alunos, e realizando recuperação e reforço durante o próprio processo. Nas classes onde existem crianças deficientes, há um professor especializado que acompanha o curso. Devido a este processo, não existe reprovação. Se existe um aluno com deficiência visual numa turma, toda a classe recebe treinamento especial, e todos os colegas aprendem Braille.

Ficamos bem impressionados com a organização e a eficiência das escolas visitadas. Embora os dirigentes tenham afirmado que não há abundância de recursos, nem condições de manter a Escola com equipamentos de primeira geração, todas elas têm o necessário para seu funcionamento eficiente: laboratórios, como o de informática, que fazem parte do currículo, biblioteca, material didático, e uma boa alimentação para os alunos. As instalações são muito confortáveis e bem conservadas, inclusive a cozinha e os refeitórios que primam pela higiene, limpeza e boa qualidade das refeições.

Há uma preocupação evidente com a Educação Sanitária, a Ecologia, a Internacionalidade e a Interculturalidade, voltadas para a integração e o conagraamento entre os povos.

A média é de 20 a 25 alunos por classe. O professor tem uma carga horária de 22 horas semanais, das quais duas horas são dedicadas ao planejamento semanal das atividades. O salário inicial de um professor da escola materna ou elementar, com formação da escola normal, é de US\$ 800,00 a US\$ 1.000,00 mensais.

Embora não seja obrigatória, a escola materna é freqüentada pela maioria das crianças na faixa de 3 a 5 anos. Aos 6 anos de idade, inicia-se o

processo de alfabetização, que não obedece a um método rígido, garantindo-se ao professor a liberdade de usar o que considerar melhor e mais adaptado às necessidades de sua classe.

Há uma grande preocupação com a avaliação qualitativa e permanente dos alunos, e os boletins têm uma parte específica para "CONOSCENZA DELL'ALUNNO", com informes descritivos sobre o perfil do estudante, seu desenvolvimento, habilidades, modo de aprendizagem, participação etc. O objetivo principal dessas avaliações não é reprovar ou justificar atitudes de repressão, mas orientar os professores e permitir o planejamento de atividades que possam ajudar os alunos.

O horário das escolas é das 8:30 às 16:00 hs., diariamente, ou ainda um período de 5 horas de aula, acrescido de 2 ou 3 turnos, na semana, para atividades outras, tais como cursos de línguas, recuperação, esportes e outras disciplinas eletivas. Todas as escolas oferecem merenda e almoço.

O ensino é obrigatório, dos 6 aos 14 anos. São, no mínimo, 30 horas de atividades escolares por semana, somando 213 dias letivos por ano. São 3 professores para duas classes nas séries iniciais, e mais os especializados.

Para ensinar no maternal e elementar, o professor pode ter completado apenas o curso de magistério de nível médio, mas para a escola média é exigida a láurea, ou seja, o equivalente à nossa licenciatura universitária. Os professores são reciclados anualmente, e esta reciclagem é requisito básico para a melhoria do salário e progressão funcional.

Há laboratórios e salas próprias para ensino de ciências, línguas e informática.

A direção das escolas é provida por concurso nacional, cujo pré-requisito, além do currículo, é uma experiência de 5 anos em regência de classe.

Escola Materna

Nosso conhecimento do cotidiano da Escola Materna deu-se através de visita à Escola Materna de Badia, além de diálogo e observação constante de professores e alunos. Trata-se de escola pequena, com cerca de 8 classes, de arquitetura moderna e eficiente administração.

Possui um corpo docente dedicado e entusiasmado, e conta com um excelente ambiente para as crianças. Tem todo o mobiliário e instalações adaptadas para melhor conforto das crianças menores. As instalações sanitá-

rias, o refeitório e as camas para o descanso após o almoço são de tamanho reduzido, em escala própria para criança, para melhor integração dos alunos ao seu universo infantil.

A escola utiliza o método fonético. Há um acompanhamento interdisciplinar, realizado pelos professores, com ênfase nos aspectos antropológicos e sociais. No decorrer da semana, os alunos permanecem na escola durante três dias, em tempo integral e, nos demais dias, apenas um turno.

Durante o período de visita, a comitiva entrou em contato com várias classes, e assistiu a diversas atividades, tais como: desenho, atividades de psicomotricidade e teatro. Na ocasião, estava sendo encenada uma peça teatral pelos alunos da escola, e a comitiva teve oportunidade de assisti-la.

Os livros e o material didático usados, não só nesta escola, como nas demais escolas públicas, são fornecidos gratuitamente, ou são subsidiados pelo Estado.

Em geral, todas as escolas desse nível possuem as mesmas características que esta.

Visita ao Instituto Técnico-Statale Luigi Einaudi.

Esta é uma unidade escolar que privilegia a área científico-tecnológica, voltando sua atuação para o mercado de trabalho, embora possibilite, também, a formação universitária.

O Instituto possui 5 cursos diferentes:

- Científico-tecnológico;
- Biológico sanitário;
- Jurídico-econômico-fazendário;
- Programador;
- Lingüística Moderna.

Todos esses cursos têm duração de 5 anos e oferecem uma formação específica que permite ao concluinte ingressar no mercado de trabalho, ou cursar a Universidade.

Nos dois primeiros anos dos cursos, as disciplinas estão voltadas para a formação geral do educando, e o orientam quanto às especificidades do curso. Durante este período, o aluno pode mudar de curso. Nos três anos seguintes, as disciplinas são mais técnicas e estão voltadas para a especialização escolhida..

O Instituto possui uma excelente infra-estrutura de laboratórios e salas adequadas às suas diversas atividades. A comitiva visitou vários laboratórios e salas de aula e conversou com professores e alunos.

A única restrição feita pelo grupo ao desempenho da Escola é quanto ao seu relacionamento com as empresas. Eles desejariam que a escola fosse mais agressiva para conseguir estágios e encaminhar seus formandos ao mercado de trabalho.

Circular pelas amplas áreas e corredores desta instituição, bem como observar a forma como os alunos vivem seu dia-a-dia, de forma descontraída e alegre, embora disciplinada, foi muito interessante. Impressionou-nos, sobretudo, a consideração dos alunos para com os professores, e vice-versa. É um ambiente saudável, muito limpo, onde os alunos transitam e se relacionam, naturalmente.

Observação do Instituto Magistral de Rovigo.

Esta escola tem por clientela alunos que se preparam para ser professores da Escola maternal e elementar. O curso tem duração de 4 anos, e é complementado por mais um ano, chamado integrativo e preparatório para a Universidade.

Na escola média superior italiana, que corresponde à nossa escola de segundo grau, estão sendo realizadas muitas experiências pedagógicas. Há um programa nacional que estimula a busca de novas alternativas na escola, e que acompanha e avalia essas inovações.

O Instituto Magistral, atualmente, realiza 3 tipos de cursos experimentais, sendo acompanhado pelo Ministério de Instrução Pública. A primeira alternativa é o Curso Tradicional de Magistério, com o acréscimo das disciplinas língua estrangeira e informática.

A segunda alternativa é o Curso Sócio-Psicopedagógico, com duração de 5 anos, e atenção especial nas áreas de Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Direito.

O terceiro curso é o Experimental-Artístico. Prepara alunos para a área de artes plásticas, artes cênicas e arquitetura.

A proposta básica dos cursos experimentais é ampliar a duração dos cursos para 5 anos, e reforçar o currículo com disciplinas de caráter social e psicopedagógico. Os cursos de magistério, com duração de 4 anos, permitem o exercício do magistério, e os cursos técnicos habilitam os graduados ao

exercício das profissões correspondes à área de graduação. Para o ingresso na Universidade, é mister cursar o 5º ano. Estes cursos nos pareceram bem aceitos pela comunidade, que acredita poder resolver seu problema de formação profissional já aí neste nível.

A relação dos alunos dos cursos médios com a universidade é um pouco diversa da brasileira. Eles só ambicionam ingressar nas universidades quando se sentem estimulados a seguir carreiras especificamente universitárias. Caso contrário, ingressam logo no mercado de trabalho.

No final do curso médio superior, ou seja, depois do 5º ano, os alunos concluintes fazem um exame final chamado EXAME DE ESTADO, realizado por uma comissão externa à escola. É este exame que permite a classificação para pleitear matrícula na Universidade.

Toda avaliação escolar possui duplo caráter, ou seja, atribui uma nota ou conceito quantitativo, e emite um juízo qualitativo detalhado sobre a maturidade do educando, sua eficiência na linguagem, seu nível intelectual e sua precisão no raciocínio.

O contato pessoal nesta escola, como nas demais, possibilitou-nos momentos de amável convivência no ambiente escolar e permitiu-nos observar e participar do cotidiano de diversas escolas. Tivemos oportunidade não só de visitar e observar as atividades de copa e cozinha, como até mesmo, participar de lanches.

À guisa de conclusão

Embora saibamos que a Itália ainda não atingiu o ideal na prestação de seu serviço público educativo à população, pudemos constatar que a escola realiza uma tarefa por demais importante na socialização, e já é eficiente instrumento de diminuição das desigualdades sociais.

Mesmo enfrentando problemas econômicos e ideológicos neste fim de milênio, percebemos que o sistema educacional italiano é realmente universal, permitindo, portanto, que todas as crianças e jovens italianos possam frequentá-la, independentemente de suas condições pessoais e sócio-econômicas. Além disso, esse sistema já resolveu o problema da evasão e repetência, alcançando níveis de eficiência e qualidade tais que fizeram por superar, definitivamente, o problema.

É, portanto, uma experiência que vale a pena ser conhecida. Apesar de termos apresentado os resultados da visita sob forma tão simples e sucinta, com base em impressões de viagem, esperamos que estas observações,

que aqui compartilhamos, possam enriquecer a comunidade acadêmica e os leitores da REVISTA DA FAEEBA, estimulando novas reflexões e debates.

As comunidades visitadas e sua solidariedade para com a Bahia

Uma das mais fortes lembranças da viagem às cidades de Badia, Pádua e Florença, na Itália, refere-se à calorosa acolhida recebida e ao compromisso social do grupo com o qual mantivemos contato.

Durante a permanência na cidade de Badia-Polesine, fomos fidalgamente recebidos e contamos com a permanente atenção e cordialidade de Don Dante e Don Ticiano, padres italianos que viveram no Brasil durante muito tempo, brasileiros de coração, e que, em suas paróquias, continuam a fazer um trabalho social também voltado para a nossa realidade. Preocupados com nossas crianças carentes, desenvolvem uma tarefa de conscientização cristã e solidária, estimulando a participação de seus paroquianos no movimento de "adoção à distância".

Através desse trabalho, numerosas famílias italianas contribuem para a manutenção e educação de crianças carentes da Bahia, e acompanham à distância a trajetória de seus adotados. São pessoas são profundamente sensíveis à questão da infância desassistida do Brasil, muitas das quais aqui estiveram, em visita às instituições para as quais contribuem.

Nos contatos realizados com essa comunidade, pudemos conhecer os seus interesses acerca deste assunto, e discorrer sobre os riscos e problemas dos meninos de rua e da infância carente em geral.

Em Pádua, nossos contatos foram todos igualmente gratificantes e enriquecedores. Fomos recebidos pelo corpo docente do departamento de Educação da Universidade local, instituição centenária das mais respeitadas da Europa, com 800 anos de existência e trajetória histórica das mais significativas. Nos seus quadros de professores e alunos estão personalidades famosas, como Galileu Galilei, sendo uma instituição de grande atuação na política e vida nacional. Recebemos o mesmo tratamento caloroso da Diretora, Vice-Reitor e Reitor.

Durante os contatos sociais, muitas famílias nos deram especial e carinhoso tratamento e nos receberam em suas casas, de forma fraterna e generosa, a quem desejamos agradecer, publicamente.

Também nos contatos com as paróquias, principalmente de Badia, São Gregório-Pádua e Grassina-Florença, registramos o mesmo interesse

pelas coisas da Bahia e pelas suas crianças carentes, e uma efetiva militância através da "adoção à distância".

Também em Florença, cidade que tem um compromisso de colaboração com Salvador, através do Convênio Cidades Irmãs, ficamos muito impressionados com a atenção e solidariedade do grupo que nos recebeu, em especial os dirigentes do "Movimento Per La Vita" e Projeto Ágata Esmeralda. Trata-se de instituições que colaboram decisivamente com creches, escolas, e outros órgãos assistenciais na periferia de Salvador, e em muitas cidades do interior da Bahia, como Entre-Rios, Caculé, e outras. Destacam-se aí as atuações do Prof. Mauro Barsi, e de Carlo Casini, representantes na Itália, e do Prof. Gianni Boscolo, coordenador do Projeto, em Salvador.

Nas palestras que realizamos em escolas paroquiais ou em encontros informais, defrontamo-nos com uma audiência interessada e atenta, sequiosa de informações e desejosa de colaborar, solidariamente, com a sociedade baiana, no enfrentamento do problema da desigualdade social.

Na impossibilidade de nomearmos e agradecermos, nominalmente, a todos que em Florença, Pádua e Badia nos receberam e tornaram nossa viagem rica de vivências humanas e culturais, apresentamos a todos, indistintamente, e de forma pública, em nosso nome e no de toda a equipe visitante, nossos sinceros agradecimentos.

RESENHA

JOCA - Um menino de rua, de Yara Dulce Bandeira de Ataíde, São Paulo, Edições Loyola, 1996, 54 pgs.

[JJS3] Comentário: n. de páginas

Consuelo Novais Sampaio

Professora da Universidade Federal da Bahia

A história de Joca, um menino que vive nas ruas de Salvador, é semelhante à de Raul, no México, à de Krishna, na Índia, e à de milhões de outras crianças carentes e marginalizadas neste planeta. Constituem uma categoria social específica, com características próprias e, para nosso desconforto, bem visíveis. Carentes de tudo e sem proteção, elas elegem a rua como morada. A indiferença que o governo e a sociedade lhes devotam é um verdadeiro insulto à dignidade humana. Com raras exceções - entre elas os projetos Axé, José Carvalho e Mansão do Caminho - a maioria esmagadora da sociedade prefere ignorá-las.

A expansão das cidades tem aumentado o número de "Jocas" e os problemas por eles gerados mais rapidamente que as soluções que lhes são propostas. Assim, essas crianças podem vir a incomodar muito mais do que fazem atualmente. Estima-se que, mantidas as condições atuais, quatro quintos da população do chamado Terceiro Mundo estarão, na virada do século, localizados na zona urbana. O mecanismo gerador desta situação tem sido irritantemente repetitivo: êxodo rural, desemprego, pobreza, fome endêmica. São fatores que acabam por desencadear a desagregação da família, expulsando as crianças do lar para as ruas.

Joca é o segundo trabalho que Yara Dulce Bandeira de Ataíde realiza, movida pela crença inabalável de que é preciso dar voz a esses seres em formação. Nas ruas trabalham e se divertem, amam-se e se agridem. Sem possibilidade de se fazerem entender por vias normais, apelam para a violência. Agrupam-se, em bandos, reinventando a família que perderam, ou que jamais conheceram.

A primeira contribuição de Yara Dulce, para uma melhor compreensão deste terrível problema social, foi o seu *Decifra-me ou Devoro-te*. Resultado de 121 entrevistas com meninos de rua, este livro revela, de perto, a

realidade social dessas crianças, que mal conhecemos à distância. Deveria ser lido em todos os lares, escolas e órgãos governamentais do país. A sua contribuição para uma melhor compreensão deste grave problema social foi logo reconhecida além-fronteiras, estando já traduzido em italiano, devendo, em breve, ser conhecido em alemão.

Na realização do *Decifra-me...*, Yara contou com a ajuda de um menino de 11 anos, mas que não foi incluído na análise. Por isso mesmo, prometeu-lhe que escreveria um livro só para ele. Promessa cumprida, surgiu *Joca*, publicado pela Loyola. Sem compromisso com o rigor da análise científica, Yara deixou que a vida do seu personagem - descrito como "magro, pardo, pobre, feio" - fluísse naturalmente, de modo pungente e dramático. Reconstruiu, em seus pormenores, a triste experiência de um menino de rua. Hoje, Joca deve estar com 14 ou 15 anos. Amanhã, junto a outros milhões de crianças marginalizadas, será um homem, cujo destino ninguém ousa prever.

A história de *Joca* - ainda que única, só dele - reflete a existência-tipo de um menino de rua. Nela estão presentes os principais ingredientes do drama que gera essas crianças: o desemprego ou subemprego, a fome..., a depressão..., a perda da auto-estima..., o alcoolismo..., a violência..., tudo num crescendo avassalador, que conduz ao desemprego, à desagregação familiar e termina por lançar crianças nas ruas.

O menino Joca começou a sentir que o seu drama estava-se tornando insuportável, quando o pai, desempregado, resolveu abandonar o lar e não mais voltar: "Vou me mandar, vocês se virem... vou cuidar da minha vida, bem longe daqui..."

As chuvas que periodicamente assolam Salvador derrubaram o barraco em que viviam - única herança paterna, que a mãe ajudou a construir com restos de construção, catados nos lixos da cidade. Joca, seus dois irmãos e a mãe buscaram abrigo no minúsculo barraco de D. Filó, a avó, único personagem no drama que lhe deu amor, carinho e proteção.

Impelido pela mãe a batalhar pelo pão de cada dia, Joca foi, a princípio, um menino *na rua*. Logo a seguir, buscando amparo, a mãe arranhou um namorado que logo passou a morar no barraco e não demorou a deixar cair a máscara, revelando ser um desocupado e bêbado irrecuperável. Só contribuiu para o crescimento da prole, das bocas a alimentar. A violência doméstica escalou, expulsando Joca do barraco e fazendo dele um menino *de rua*. Quando podia, visitava a avó. Mas identificou-se mais de perto com outros meninos que foi encontrando pelas ruas. Quando se deu conta, fazia parte de um bando.

Ao concluir a leitura deste livro, não se pode evitar a sensação de que algo deve ser feito com urgência. É preciso abandonar o paternalismo e encorajar esses jovens a participar da administração de seus próprios problemas, propiciando-lhes métodos e recursos técnicos, materiais e financeiros. A política neo-liberal que esmaga o homem, lançando ao desemprego profissionais de alta qualificação, não nos permite pensar que o mercado de trabalho absorverá os jovens da rua. Precisa-se, com urgência, de soluções alternativas. Grande responsabilidade cabe às escolas. Com seus programas divorciados da realidade em que vivem esses menores, contribuem para jogá-los na rua. Ao invés de tentar, em vão, prepará-los para o mundo do trabalho convencional, deveriam estimular-lhes a realização de atividades alternativas, capazes de conferir-lhes dignidade e auto-estima, características distintas do ser humano.

ENTREVISTA

EURICO BRANDÃO - O homem de um milhão de livros

Maria Palacios

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Nesta entrevista você vai saber, entre outras coisas, o que os militares pensavam de Luíz Viana Filho, o que Delfim Neto gosta de ler, quem são os filósofos brasileiros contemporâneos, como tratar dos seus livros e como fazer dinheiro com eles e, mais importante ainda, que livro é como mulher, tem que se ver, pegar e alisar.

Entrevista realizada em uma das lojas da família Brandão, no Sebo do Brandão, rua Rui Barbosa, Salvador/Bahia.

Maria Palacios - *Por que vocês expandiram e desdobraram-se tanto, de Recife, Pernambuco, para o resto do Brasil?*

Eurico Brandão - Por um lado, meu irmão João Brandão precisava de ajuda e minha mãe me pediu para encaminhá-lo. Por outro lado, a Lei Afonso Arinos, a lei nº 5471 do Conselho Federal de Cultura, proíbe a exportação de obras brasileiras publicadas até o século XIX. A lei diz textualmente: "*Fica proibido sobre qualquer forma a exportação de bibliotecas e acervo documentado constituído de obras brasileiras ou sobre o Brasil editadas do século XVI ao século XIX*". Justamente essa lei me obrigou a expandir, porque, até antes daquela Lei, eu fazia aquisições em todo o Brasil, inclusive na Bahia, mas centralizava tudo no Recife, e lá então eu fazia catálogos e mandava para o Brasil e para o mundo. Para tal fiz curso de inglês e fui estudando aqueles almanaques. Existia um almanaque mundial, o *World Almanaque*. Este almanaque nos dá informação sobre todo o mundo cultural. Então víamos aquela gente que tinha interesse por estudos americanos, latino-americanos e prontamente mandávamos um catálogo, e aí me tornei conhecido no mundo, do Japão aos Estados Unidos. Ganhei muito dinheiro exportando livros usados. Mas, quando veio a legislação, parei de remeter livros

raros para o exterior. O que, até certo ponto, é uma maneira de preservar nosso acervo. Com minha autoridade de velho sebista posso dizer que as bibliotecas públicas do nosso Brasil, em termos de preservação do nosso patrimônio bibliográfico, são simplesmente uma calamidade, uma tristeza.

Convidei meu irmão para abrir uma casa na Bahia, Brasília ou Belo Horizonte. Um dos três "Bês"... Aqui ficamos. Daqui não passamos, porque fomos acolhidos aqui na Bahia, o pessoal de hospitalidade maravilhosa. Inclusive a Sra. nos deu cobertura na época também. Isso nós temos que agradecer muito. Estamos pagando com juros e correção monetária porque botamos na Bahia o maior estabelecimento antiquário do Brasil.

Chegando aqui, fiz anúncios e fizemos boas aquisições. Me lembro da biblioteca do Prof. França, do Prof. Marback, e de outros cujo nome não me lembro. O governador da Bahia era o Prof. Luiz Viana e, tomando conhecimento das minhas compras, prontamente mandou um emissário manifestando desejo de ver os livros em primeira mão. Estávamos hospedados no Hotel Paris, na rua Rui Barbosa, e o Hotel Paris passou a ser a primeira filial do Sebo do Recife. Isso foi um episódio marcante aqui na minha entrada na Bahia, porque o Dr. Alves Nascimento, advogado militante, erudito, verdadeiro ruianista, foi o representante do Dr. Luiz Viana. Estocávamos os livros num quarto de hóspede, transformado assim em depósito. E o Dr. Luiz Viana pacientemente examinou todos os livros e fez uma bela aquisição. Dir-se-á que ele gostava muito de livro, mas gostava de pagar pouco. Digo em termos de curiosidade. Era um chorão. Mas ele indiretamente nos fixou aqui na Bahia.

Maria Palacios - *Como assim?*

Eurico Brandão - Algumas facilidades. Problemas de fiscalização. Sempre que tínhamos dificuldades recorriamos e sempre encontramos aquele jeitinho brasileiro que funciona. Tivemos o prazer de visitá-lo diversas vezes em Ondina. Levávamos aqueles livros que sabíamos ser de grande interesse. Há uma história boa do Dr. Luiz Viana. Em 1969, o Costa e Silva adoeceu, ou foi adoecido, e a repressão estava no auge. Eu estava sempre neste itinerário entre Salvador e Recife. Como em Recife temos bons encadernadores, levávamos os livros do Dr. Luiz Viana para serem encadernados em Recife. Assim, um dia, levando uma Kombi com 400 livros para Recife, dos quais uns 100 do Dr. Luiz Viana, fomos parados pela polícia em Simões Filho. Apesar da chuva, nos fizeram tirar todos os livros do carro. Expliquei ao policial que alguns dos livros pertenciam ao Dr. Luiz Viana Filho, o governador. O policial disse que estes eram exatamente os livros que ia fiscalizar. Como se eu

tivesse transportando coisas subversivas do Dr. Luiz Viana. Essas coisas todas estarão apontadas no meu Diário de um Sebista, com muito detalhe.

Maria Palacios - *Qual é o acervo aqui na Bahia?*

Eurico Brandão - Temos atualmente 300 mil. Estamos com três salões. Nós temos o salão de exposições no nº 4 desta mesma rua.. Aqui no nº 15 temos o 1º subsolo onde construímos a loja, e temos o 2º subsolo, que dá atrás da Rui Barbosa, que sai lá no Glauber Rocha. Este é um salão enorme que está literalmente cheio. É até um pouco improdutivo, porque os livros estão empilhados, o que os torna incomerciáveis. Estamos necessitando arranjar outro depósito para ter espaço para expor melhor a mercadoria.

Maria Palacios - *Nesta reforma do Pelourinho não deveria haver espaço para um antiquário de livros sobre o Brasil, a Bahia, sei lá?*

Eurico Brandão - Estou em discussão com as autoridades culturais da Bahia para montar lá uma livraria, um modelo de livraria especializada em estudos brasileiros e baianos em particular.

Maria Palacios - *E a expansão para São Paulo? Hoje, vocês estão com uma loja bem no centro de São Paulo, não é?*

Eurico Brandão - Nós chegamos aqui em 1969. Em 1972, precisamente, eu tinha um escritório no Rio e, em 1974, eu fiz um escritório em São Paulo. Então, eu passei a comprar nessas duas praças que constituem, exatamente, a Meca dos livros usados.

Maria Palacios - *A Meca de compra ou de venda de livros raros e usados?*

Eurico Brandão - Bem, para mim naquela época era só de compra. Eu comprava no Rio e São Paulo e transportava parte para a Bahia e parte para Recife, e daqui fazia a distribuição dos negócios. Com essas viagens e com o melhor entendimento do mercado e da concorrência com gente da qualidade dos bons sebistas do Rio e de São Paulo eu aprendi. Aprendi com os bons e concorri com os ruins. Como a Sra. sabe, o sebo no Brasil era uma coisa demeritória. Mesmo prestando grandes serviços, era um comércio até pejorativo, embora os bibliófilos nele se abastecessem de verdadeiras preciosidades. Já pesquisei e sei que os sebistas de antigamente todos morreram pobres porque não sabiam comercializar o livro pelo seu potencial mercadológico. Por não terem cultura bibliográfica, não sabiam separar o joio do trigo. Cobravam mais pelo que valia menos e menos pelo que valia mais. No Rio de Janeiro e São Paulo os famosos Gaseaut não morreram ricos. Também não estou dizendo que sou rico. Sou rico de livros e não de dinheiro.

Maria Palacios - *O Sr. reinveste o que ganha no comércio de livros?*

[JJS4] Comentário: Conferir

[JJS5] Comentário:

Eurico Brandão - Todas as minhas finanças são dirigidas no sentido de aprimorar os livros usados. Tanto naquilo que se diz instalação como naquilo que se vê como bibliografia.

Maria Palacios - *Entre Rio e São Paulo o Sr. se decidiu por São Paulo e lá abriu uma loja?*

Eurico Brandão - Quando eu já estava consolidado na Bahia e cansado de viagens continuadas e com conhecimento das vantagens que poderia auferir no Rio e em São Paulo, então optei por São Paulo por ser uma coisa mais dinâmica. Eu, naquela altura, tinha aquele dinamismo que São Paulo exige e oferece a todas as pessoas trabalhadoras e habilitadas a trabalhar.

Maria Palacios - *A sua loja tão famosa em São Paulo fica na Consolação mesmo?*

Eurico Brandão - Realmente comecei no 21 da Consolação que, aliás, foi uma história até certo ponto emocionante. Quando cheguei em São Paulo escolhi a periferia da Biblioteca Municipal como centro do meu sebo. Comecei no 21 da Rua da Consolação apesar do administrador da Mitra Diocesana, que achava que a unidade que eu ocupei estava em má conservação. Me prontifiquei a restaurar tudo e assim o fiz. Posteriormente saí do 21, 1º andar, para o 59. É um enorme salão de 750 metros quadrados. Quatro enormes salas. Levei muitos livros daqui da Bahia e do Recife. Fiz um belo estoque.

O salão passou a ser notícia. Uma curiosidade em São Paulo pelo acervo que eu estava apresentando. Me lembro que o proprietário do imóvel, um engenheiro culto de origem árabe, levava os árabes que vinham visitá-lo para mostrar a beleza. Ele achava aquilo realmente um espetáculo. Ele dizia que o melhor destino que o imóvel dele poderia ter era ser uma livraria. Estávamos vis a vis com a Biblioteca Mário de Andrade. Mais tarde surgiu a oportunidade comprar na Xavier de Toledo 234, ao lado da Biblioteca, uma grande sobreloja de 300m² onde antes já comprara o 4º andar. Lá hoje estou com a minha sede e não tenho nenhum interesse em mudar. Estou muito bem instalado em instalações próprias.

Hoje moro a 50 km de São Paulo, porque já não tenho mais nervos para aquela vida estressante da grande cidade. No sítio construí dois megadepósitos, onde tenho, sem exagero, e o *Estado de São Paulo* já foi verificar in loco, 500 mil livros. Mesmo longe da cidade sou honrado com visitas de pessoas e sou obrigado a recebê-las pelo seu mérito e pelo orgulho de livreiro. Lá eu não faço nada, nem compro nem vendo. Mas as grandes aquisições todas vão para o sítio. Lá faço a triagem, melhora os livros, faço consertos, recupero, higienizo e só depois disso é que o livro é jogado no comércio.

Recentemente no Recife eu comprei uma biblioteca muito grande, de um grande jurista, e nela vieram cerca de 5 mil livros em alemão, textos jurídicos alemães, livros de direito suíço... esses livros todos em gótico. Modéstia à parte eu leio gótico e organizei um catálogo que mandei para as autoridades Brasil afora. Mandei para o presidente do tribunal do trabalho que lê alemão e, para surpresa minha, um dia tive que receber no meu modesto sítio nada mais nada menos do que o ministro do Supremo, José Carlos Moreira Alves, que é um germanófilo, e um dos poucos que lê e fala alemão. Recebi visitas ilustres como a do Professor José Tavares Guerreiro, grande advogado comercialista, professor de Direito Comercial lá na USP, um homem que tem uma biblioteca ciclópica.

Maria Palacios - *É verdade que Delfim Neto também frequenta a sua loja em São Paulo?*

Eurico Brandão - Eu chamo o Dr. Delfim Neto de cultura de elefante. O homem tem uma memória prodigiosa. Dizem que na escala animal o elefante é quem tem a melhor memória, outros dizem que é o cavalo. De qualquer modo, o homem é de uma erudição fantástica. É meu velho cliente e diria até amigo. Uma pessoa que eu considero bastante. Ele se coloca não só como cliente mas também como estimulador do comércio de livros. É chorão. Paga pouco. Mas com jeitinho chega lá. Ele tem uma biblioteca em Cotia. Ele está em Cotia e eu estou em Araçariçuama. Não conheço sua biblioteca, mas pela informação são mais de 40 mil livros. Todos selecionados com o maior critério. Todas são obras válidas porque quando o livro se torna obsoleto ele descarta. Há um grande germanófilo também no Ceará, Dr. Paulo Bonavide, que também me visitou por duas vezes. Também o Prof. Carlos Alberto Silva, jurista e processualista sul-riograndense. Ele levou a primeira edição da Filosofia do Direito de Emanuel Kant, uma edição de 1798.

Maria Palacios - *Por quanto o Sr. vendeu uma primeira edição de Kant?*

Eurico Brandão - Ele chorou muito, mas teve que pagar naquela altura uns 300 dólares. Seria mais, mas como no conjunto ele levou muita coisa eu tive que vender essa obra a ele por esse preço.

Maria Palacios - *Seu acervo total, incluindo Recife, Salvador, São Paulo e o Sítio teria cerca de um milhão de livros. Certo?*

Eurico Brandão - Em torno disso.

Maria Palacios - *Como o Sr. faz para saber onde estão os livros? Se eu quiser comprar a primeira obra escrita por Silvio Romero, por exemplo, como é que o Sr. sabe onde encontrá-la?*

Eurico Brandão - É muito simples. Cada unidade fala por si. Então o que eu não encontrar aqui tenho uma ficha de busca que vai correr as outras casas. Não uso nem fichário nem computador. Tenho um filho que é engenheiro e professor de informática que insistiu em colocar um computador lá em casa. Ele quis me convencer que era operacional. Mas eu levei a melhor, porque no sebo o importante é o que existe nas outras casas. Dir-se-á que se eu pudesse botar *online*... seria um beleza. Mas um serviço *online* seria muito dispendioso.

O livro usado só dá lucro quando tratado com modéstia, com simplicidade e com técnica, porém sem grandes investimentos, porque o livro de sebo é de uma fonte que é uma incógnita. Muitos colegas fracassaram porque não conseguiram renovar seus estoques, por não saberem comprar, por não terem dinheiro, por não saberem vender e, talvez, por não terem aquela dedicação que nós temos. Nós não esperamos que tragam os livros, nós vamos a ele onde ele estiver.

Maria Palacios - *Vocês colocam anúncio?*

Eurico Brandão - Exatamente. Mas não adianta ter o livro fichado no computador ou em fichas. Você vai à seção onde deveria estar arquivado Luiz Washington Pita, de saudosa memória, e o livro não está lá porque o cliente mudou, mexeu, tirou o livro de ordem. Então o que adiantaria colocar o livro no computador e, chegando na prateleira, não está. Ainda em Recife comecei a guardar os livros por número, com um fichário de autor e de títulos. Foi o Prof. Gláucio Veiga que, um dia, procurando livros de direito penal - estava defendendo tese, queria ver uns autores clássicos, Alimena, Von Litz, o Garreaux, sem falar nos nossos clássicos como Nelson Hungria e tantos outros. Quando apresentado ao nosso fichário disse: "Brandão, livro é como mulher, tem que pegar, tem que alisar, eu quero ver o livro". Também foi essa a reação do prof. Luiz Washington Vita quando visitou um depósito nosso em Olinda, levado pelo Prof. Nelson Saldanha, para ver livros de Filosofia. Um dos filósofos da atualidade, ele mesmo, que o diga o Prof. Luiz Paim. Pois ele ficou parado frente ao fichário e disse: "Seu Brandão, eu não pedi ficha, que eu não estou em biblioteca pública, eu pedi os livros." Então eu expliquei como estava arrumado e ele então disse: "Por favor, Brandão, eu só voltarei à sua casa quando os livros estiverem na prateleira. Quero ver o livro. Quero encontrar a monografia do Faria Brito, Fausto Cardoso. O Versiani Veloso, de Belo Horizonte." Ele estava se referindo a filósofos brasileiros.

Maria Palacios - *Então esta ordem por número não deu certo?*

Eurico Brandão - Deu, porque eu trabalho com catálogo. Mas só daria certo se o cliente não tivesse acesso à prateleira. Ou, se eu tivesse vários arquivos, pois com um arquivo só eu só poderia atender um cliente. Ainda hoje, o que nos prejudica muito é o cliente que tira o livro do lugar, não usa a ordem. É retrógrado dizer que não quero computador, sim, mas eu não o quero porque o cliente tem acesso à prateleira e quase sempre o livro está fora de ordem. Então, eu resolvi fazer uma arrumação técnica. Sou biblioteconomista, aprendi tudo de Biblioteconomia, modéstia à parte sei muitas coisas. Conheço todas as classificações, CDU, CDD, Vaticano e, hoje, temos a classificação Brandão. As bibliotecárias riem muito quando falo da classificação Brandão. A Sra. sabe que Química para nós é uma seção só, seja Química Teórica, ou Tecnológica ou Aplicada. Mas a Biblioteconomia não pode mostrar a classe 500 na classe 600, pois a Química Teórica é uma coisa e a Química Aplicada é outra. Para nós é a mesma coisa. As duas Químicas estariam na seção de Química Geral. Para nós tudo é Química. Aí é que entra a classificação Brandão. A classificação da Biblioteconomia se enquadra em 10 casas, de 000 a 900. As casas 500 e 600 são das ciências puras e aplicadas. Não faz sentido eu pegar um tratado de Patologia Médica e colocar num canto e um tratado de Patologia Médica Aplicada à Clínica e colocar noutro canto. Porque a Medicina Teórica e a Aplicada são quase a mesma coisa. Deixando bem claro, eu resolvi fazer prateleiras-fichário. Não me preocupo em digitar o livro no computador ou fichar o livro, eu faço do livro um arquivo e, para tanto, eu sempre tenho o pessoal colocando o livro no lugar certo, o que nos dá um percentual satisfatório de localizar sempre o livro que o cliente está procurando.

Maria Palacios - *Mas como é que o Sr. decide o que fica nas lojas e o que vai para o depósito? Para onde vão as raridades?*

Eurico Brandão - Na Loja, a prioridade é o que mais fatura, não em termos de raridade mas em termos de mercado, é o que mais vende. O que é uma obra rara? Eu mostrei prá senhora um livro do Moniz Tavares, a História da Revolução de Pernambuco, anotada por Oliveira Lima, em que as anotações de Oliveira Lima tornaram-se mais importantes do que a obra do Moniz Tavares, porque o anotador passou a ser mais importante do que o anotado. É o mesmo caso de Rui Barbosa, quando ele traduziu e anotou o livro *O Papa e o Concílio do Janus*, que é pseudônimo de um cardeal alemão. As notas de Rui Barbosa tornaram-se mais importantes que a obra do Janus. Mas o fato é que temos os livros organizados pelo sistema de prateleiras-fichário. Sempre expomos o que é mais comerciável. Quanto aos livros raros, não temos interesse em expô-los. São perigosos estarem nas prateleira. Podem ser vendidos

por um preço bem inferior, ou sair por uma via que não é desejada. Acho que você está me entendendo quando falo de "via indesejada".

Maria Palacios - *Entendo. Para terem sucesso os livreiros devem ser pessoas eruditas?*

Eurico Brandão - Para trabalhar com livros usados eu não diria que a pessoa precisa ser *erudita*, porque é um termo muito profundo. Mas ela tem que ter uma boa cultura geral e tem que ler no mínimo inglês, francês, italiano, espanhol e arranhar o alemão. Não disse falar. Eu disse ler.

Maria Palacios - *Como é que o Sr. veio a tornar-se o maior livreiro deste país, que não é um país pequeno?*

Eurico Brandão - Eu trabalhava para uma editora mexicana que se chama Uteia do Brasil, que é o nome da Editora Gonzalez Porto. Como gerente de vendas eu estava sempre em contato com os clientes: médicos, dentistas, engenheiros e, quando o cliente alegava que não podia comprar, eu achava que poderia servir a ele e a outros se recebesse o livro dele em troca dos nossos ou de outros clientes. Essa prática de trocar livros e ganhar a diferença me permitiu ser o maior gerente de produção dessa editora, conforme prêmios que eu tenho guardado. Só que, quando a editora descobriu este meu procedimento, achou que era um pouco desonesto, quando em verdade eu estava dando condições ao cliente na compra do livro da editora. Se não fosse esse jogo de cintura, eu não venderia o livro da editora. Evidentemente que, se eu recebia mais que o valor do livro, aquele mais me pertencia. Em vez de receber estímulo fui condenado e censurado e, então, entreguei o cargozinho e foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida, não continuar nesta empresa. Foram duas coisas boas na minha vida. Começar na Editora Gonzalez Porto e não continuar, sair da Editora Gonzalez Porto.

Maria Palacios - *O Sr. passou pela fase tipo Loreiro aqui na Bahia, de baraca na calçada?*

Eurico Brandão - Pelo amor de Deus, senhora. Temos em Recife os melhores salões bibliográficos - antiquários do Brasil, o melhor salão de sebo do Brasil. Melhor dizer sebo, sebo é brasileirismo para lugar onde se compra livro usado. Nosso salão de vendas fica na Rua da Matriz 22, na Praça Maciel Pinheiro, um prédio de 1º andar muito bem construído. Quando o comprei estava em má situação. Mas organizei uma biblioteca de estudos brasileiros em Londres para a British Library e ganhei muitos dólares. Com esse dinheiro reformei meu prédio e tenho orgulho de dizer que no Recife existe um dos melhores salões, não tão grande quanto o da Bahia. Na Bahia, hoje, sem

nenhum favor de colegas do ramo, tem-se o maior salão bibliográfico-antiquário do Brasil, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Maria Palacios - *E quantos volumes o Sr. tem no Recife?*

Eurico Brandão - Atualmente e modestamente cem mil volumes.

Maria Palacios - *Algumas raridades?*

Eurico Brandão - Com certeza. Falando em raridade, tenho uma edição do Antonil, de 1711, *Cultura e Opulencia do Brasil por suas Drogas e Minas*. A edição foi confiscada. Tenho também o Felipe Diese, que é o pseudônimo de Eduardo Prado quando ele fugiu para Portugal, onde foi acolhido por Eça de Queiroz. Eça publicava a *Revista de Portugal* e nela Eduardo Prado publicava artigos contra a ditadura militar no Brasil com o pseudônimo de Felipe Diese. Temos a coleção do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano. Temos a coleção completa - o que constitui por si só uma autêntica raridade - das obras de Alfredo de Carvalho, que foi o maior erudito no período colonial holandês e também grande tradutor. Ele trouxe de volta da Holanda todos os documentos que interessavam a Pernambuco. Evidentemente que o Dr. José Antônio de Melo Neto, nas suas viagens, conseguiu reunir grandes quantidades de documentos para elucidar totalmente o período holandês no Brasil. Seu famoso livro é *Templo dos Flamengos*, cuja segunda edição é refundida e constitui-se no clássico mais completo sobre a ocupação holandesa.

[JJS6] Comentário: Conderir

Maria Palacios - *Qual foi o livro mais caro que o Sr. já vendeu até hoje e para quem foi?*

Eurico Brandão - O livro mais caro que eu já vendi foi o Barleus, in-folio, de 1647, a *História do Brasil Holandez*. Vendi a um historiador pernambucano que hoje está em Brasília e que se chama Wamiret Chacon. Em termos atuais eu teria vendido por 500 dólares, na década de 50 era uma grande fortuna. Também vendi o livro de Maria Graham, *Viagem ao Brasil*. Ela foi a preceptora do Pedro II. A edição, salvo falha, era de 1823. Esse livro me deu muito dinheiro. Inclusive foi motivo de uma confusão. Havia muitos interessados e eu cedi para um jornalista famoso, chamado Dr. Lauren Lima. Ele pagou regiamente. Outros fregueses chegaram a me criticar, até mesmo a agredir. Tal a disputa.

[JJS7] Comentário: idem

Maria Palacios - *E onde o Sr. conseguiu esses livros?*

Eurico Brandão - O primeiro livro, o Barleus, eu consegui no Maranhão, na biblioteca de Wilson Soares, um erudito maranhense que era bibliófilo. Comprava livros de todo o Brasil. Comprei da biblioteca dele 40 mil volu-

mes. Foi a primeira vez que circulou um caminhão de livros no Nordeste do Brasil.

Maria Palacios - *Essa Biblioteca Brasileira que o Sr. montou para a British Library, a grande biblioteca pública de Londres, tem quantos volumes?*

Eurico Brandão - Não sei precisar. Sei que é a maior do mundo e sei que eles me compraram tudo que eu tinha sobre o Brasil e sobre o Nordeste em particular. Mandaram aqui uma bibliotecária chamada Any Wade ou Way, uma dama, expert em bibliografia ítalo-luso-brasileira. A moça conhece profundamente a bibliografia desses três países. Como podia uma estrangeira saber tanta coisas que até eu, livreiro, ignorava?

Maria Palacios - *E o acervo baiano?*

Eurico Brandão - Temos um grande acervo porque pagamos bem. Acabo de comprar duas grandes bibliotecas na Bahia. Uma delas por 6 mil reais. Estamos à disposição para avaliar bibliotecas, não porque queremos necessariamente comprá-las, mas para conscientizar as pessoas do patrimônio que representa hoje uma biblioteca. Apesar da lei não considerar bibliotecas patrimônio real, daí elas não serem inventariadas. Uma biblioteca, por melhor que seja, é excluída dos bens inventariáveis. Elas podem constar em testamento, mas é um desejo do de cujus, se ele assim deixar expresso e a família respeitar o testamento. Testamento é uma coisa muito discutida em direito.

[JJS8] Comentário: idem

Maria Palacios - *E essa biblioteca que o Sr. acaba de comprar por seis mil reais aqui na Bahia?*

Eurico Brandão - Ela é mais quantitativa que qualitativa. Eu diria que de fundamental existem uns 2 mil livros. De um total de 5 mil livros. Pagamos pela qualidade e não pela quantidade. O livro de conteúdo ultrapassado é um peso morto. Compro para vender. Às vezes compro pagando um preço acima da concorrência. Uma vez no Rio, paguei muito acima. Eu queria o *Dicionário Bibliográfico Português* do Adalberto Inocêncio, que é a fonte mais importante para um sebista. Me entusiasmei e terminei pagando cinco vezes mais. Os colegas lá me chamaram de pernambucano louco. Ainda hoje tenho esse Inocêncio, a edição original. Posteriormente saiu uma edição fac-similar, uma maravilha, uma cópia autêntica renovada em papel, feita numa espécie de filme em off set, uma espécie de soro da juventude para o livro antigo. O livro antigo assim volta a ser novo, materialmente falando. Mas estou muito bem com a minha edição Princeps, ou seja, a primeira edição.

Maria Palacios - *Voltemos àquele assunto: os livros raros.*

Eurico Brandão - Os livros raros são guardados, enclausurados, em estantes fechadas, justamente pelo valor que eles encerram. As coisas valiosas devem

ser bem guardadas. Esses livros raros têm lugar especial em todas as organizações e nem sempre estão à vista. São livros para serem expostos quando procurados. O comprador de livro raro já entra procurando pela obra e investe muito naquilo que ele realmente está procurando. Ele pode ver outra raridade, mas não se interessa.

Antigamente, quando existia aquele sebo que era exercido por pessoas incultas, e não quero aqui ofender a memória de ninguém, os intelectuais se abasteciam daquelas preciosidades que ficavam nas prateleiras junto aos livros comuns. O antiquarista tem que conhecer o livro de Rubens Borges de Moraes, que não tenho aqui agora, *O Bibliófilo aprendiz*. Ele é considerado o pai da Biblioteconomia no Brasil. Ele introduziu, desenvolveu e modernizou a Biblioteconomia no Brasil. Ele tem obras magistrais. Hoje, para se organizar uma biblioteca de estudos brasileiros, só é possível com o auxílio das obras do Prof. Rubens Borges de Moraes. Ele nos deixou a *Bibliografia Brasileira*, um trabalho que publicou em Amsterdã, na década de 50. É uma obra em inglês, mas é o melhor oráculo bibliográfico dos livros de estrangeiros, escritos sobre o Brasil, e livros de brasileiros publicados no estrangeiro até a metade do século XIX. Também ele é o co-autor do *Manual de Estudos Brasileiros*, que se constitui para o livreiro sebista em outro oráculo. Esses livros são fontes e instrumentos de trabalho e o sebista que não se reportar a eles nunca passará de um desinformado livreiro. Nesses dois trabalhos, Borges de Moraes arrolou e comentou o mérito de cada obra. Inclusive tem coisas curiosas, coisas bonitas como aquele livro do Biá, *Dois Anos no Brasil*, que está traduzido para o Português. Ele era médico e casouse com uma francesa muito bonita pela qual Victor Hugo se apaixonou. Para evitar o assédio de Victor Hugo, ele veio para o Brasil. O Borges de Moraes diz que o mérito de Biá foi vir ao Brasil gozar sua bela mulher.

Maria Palacios - *E salvar o casamento.*

Eurico Brandão - Nada. Quando eles voltaram à França, o Victor Hugo não deixou por menos e terminaram pegos em adultério. Ela foi para a prisão e ele, como era nobre, tinha o beneplácito do Rei. Temos também do Rubens Borges de Moraes a *Bibliografia do Período Colonial* e um trabalho muito importante que se chama *A Biblioteca do Brasil no período colonial*. Eu estava louco por essa obra e agora, nessa biblioteca do Prof. Imbassahy, me chega às mãos. Não vendo por dinheiro nenhum. É o maior estudo sobre gênese da biblioteca no Brasil. Para o homem comum não vale nada, mas para mim é instrumental. Lista a bibliografia da Biblioteca Régia, das Edições Régias, que foi fundada aqui na Bahia. Da Imprensa Régia no Rio de

Janeiro que vai até 1822. Esses livros são verdadeiros oráculos. No *Manual do Bibliófilo Aprendiz*, Rubens Borges de Morais fala sobre as grandes aquisições que ele fez nos acervos do Rio de Janeiro e de São Paulo - as preciosidades. Com o advento do que ele ensinou da Biblioteconomia e com a chegada ao Brasil dos austríacos, que fundaram a Livraria Kosmos, começou o mercado de livros usados a ter outra conotação.

Maria Palacios - *Quando foi isso?*

Eurico Brandão - Eles vieram no fim da década de 30. Um era Erik Einstein. Chegaram no prenúncio da guerra e aqui fundaram a Kosmos e se dedicaram ao comércio de livros usados. Eram dois irmãos, trabalhando com aquela técnica europeia, que passaram a dar ao comércio de livros usados o pedestal que ele sempre mereceu. O comércio de livros antigos é mais importante que o dos livros novos, porque o livro novo é o produto do livro antigo. Porque é com o livro antigo que se faz o livro novo. Nós vendemos a fórmula do livro novo. Num livro de Pitigrille, chamado *Anglo-Europeu*, há um conceito muito interessante sobre o livro usado. Para ele, o livro novo não é nada mais nada menos que notas rebuscadas de outros livros. Para ele, tanto faz ler o moderno como o antigo. É interessante esse ponto de vista.

De qualquer maneira, o comércio do livro usado é produto da modernidade. Eduardo Frieiro, um erudito mineiro, denuncia que já não é mais possível comprar livros usados por causa dos preços absurdos. O problema é que todos eles estavam organizando verdadeiros patrimônios bibliográficos, pagando preços irrisórios no mercado que pouco pagava e pouco cobrava. Por isso que no Brasil, antigamente, todo mundo podia ser bibliófilo. Quem tinha gosto por livros formava grandes bibliotecas dos sebos. As bibliotecas eram inexpressivas, comercialmente falando, eram mercado de preço vil. Os livros eram tão desvalorizados que as pessoas preferiam desprezá-los, doá-los. Muitas bibliotecas foram vendidas como papel velho.

Maria Palacios - *Há alguns poucos anos atrás, soube de uma fábrica de papel higiênico, no Rio, que se abastecia de bibliotecas...*

Eurico Brandão - Olhe, este é um assunto em que eu não quero entrar a fundo, mas que estou pesquisando porque é preciso dar nomes aos bois. Tanto no Rio, como em São Paulo e no Recife isso está ocorrendo. Eu salvei uma que estavam vendendo a quilo, em Recife. Cheguei na hora em que o papeleiro estava ensacando. Fui à fábrica e, quando cheguei lá, muitos livros já estavam indo para a caldeira. Muitos eu perdi porque já estavam no lastro para dissolver.

Isso me faz voltar ao meu início. Quando saí da Editora e fiquei desprovido de meios para abrir o meu sebo, tive que me valer de tudo para abri-lo. Era empregado e não tinha crédito bancário. Isso digo até com emoção. Sabe o que eu fiz para abrir meu sebo inicialmente? Tive que comprar jóias a prazo e penhorar na Caixa Econômica. Eu tinha muito crédito com os judeus, então eu comprava jóias a prazo e penhorava na Caixa. Hoje tenho muitas jóias que tiveram essa origem. Paguei corretamente aos judeus que me venderam e tirei-as da Caixa. Esse jogo me deu meios para chegar aonde cheguei hoje, além do que Deus me deu, da minha parca inteligência. Então, graças à boa qualidade das jóias dos judeus e aos agiotas, foi que eu comecei a ganhar dinheiro. Os agiotas ganhavam, mas eu ganhava mais que eles. Quem falar mal de agiota eu brigo, porque foi com eles que eu ganhei dinheiro. Eu tomava dinheiro a 10%. Eu comprava uma biblioteca e vendia rapidamente. Naquela ignorância inicial, porque não conhecia ainda os autores e os valores dos livros. Estava dando a certos bibliófilos a oportunidade de comprar livros baratos, porque eu conhecia lá os livros técnicos e científicos, mas tinha pouco contato com a bibliografia brasileira. Eu não sabia quem era Saint Hillé, Biá, esses visitantes e viajantes famosos, como o Príncipe Maximiliano e tantos outros. Me lembro bem daquela *Bibliografia da História Brasileira*, organizada justamente por Rubens Borges de Moraes, a Biblioteca Lamartine. Nelas temos os viajantes mais famosos do Brasil.

Maria Palacios - *Alguns desses viajantes eram mulheres...*

Eurico Brandão - A Maria Graham está citada na *Biblioteca Brasileira* mas não está na *Histórica*. Seu trabalho é de 1823. Na *Biblioteca Histórica* também aparecem Saint Hillé, Cobatine que estudou os índios, Lou Bo, Daniel Kidder, pastores americanos que estiveram aqui no fim do século XIX. Fizeram viagens ao norte e ao sul. Bom, existem centenas de viajantes, alguns mais valiosos e outros menos valiosos.

Maria Palacios - *Mas no começo o Sr. não conhecia a importância desse material?*

Eurico Brandão - Eu não conhecia. Então, eu pegava uma edição rara do Wachia, *O Domínio Colonial Holandês no Brasil*, que foi traduzida por Pedro Celso Uchoa Cavalcanti, publicada pelo Governo do Estado de Pernambuco e posteriormente incorporada à *Brasiliiana*, na edição original, e vendida por dez reis de mel coado. Não sabia que aquilo era escrito em alemão e não sabia o que tinha em mãos.

Nessa época tinha um cliente, em Recife, um professor de Medicina, de Bioquímica e Fisiologia, homem de cultura literária e científica, que tinha

uma cultura geral maravilhosa, lia tudo, Filosofia, Sociologia. Durante a semana ele lia coisas da Faculdade, da Escola de Medicina, e nos fins de semana procurava outros livros para ler e descansar. Então, para descansar, lia Sociologia, Filosofia, História. Tinha um domínio grande de todas as áreas do conhecimento humano. Chegava a comprar dois, três exemplares de uma só obra porque eu vendia a dez reis de mel coado. A minha filosofia de vendas não levava em conta o valor da obra. Eu comprava por um e vendia por dois e isso para mim estava ótimo. Quando fui ao Rio de Janeiro comecei a comprar catálogos, vi o catálogo da Kosmos, comecei a estudar Biblioteconomia, fui ouvindo os comentários dos colegas e das pessoas sobre preços de livros. Na medida em que eu fui conhecendo, fui segurando. Este médico começou a perceber que eu fui tentando mudar os preços de acordo com a raridade dos livros, mas mesmo assim eu terminava vendendo pelos preços que ele queria, porque precisava do dinheiro ou para as necessidades familiares ou para investir em livros.

Um belo dia, comprei uma edição do *Brasil Holandês* de Barleus, cuja tradução foi feita por Cláudio Brandão em Minas Gerais, em 1940, e publicada pelo Ministério da Educação e Cultura, na época do famoso Gustavo Capanema. Foi feita uma edição in-folio, o nome está dizendo, ou seja no tamanho original. Saíram somente 500 exemplares numerados. Se discute quais os volumes que têm mais valor, se os numerados ou não. Originalmente editado no século XVII, em Latim, esse livro tem valor histórico e cartográfico, porque nele tem as ilustrações que documentam todo o Brasil Holandês, desde a Bahia a São Luiz do Maranhão, e também da África, onde eles estiveram. O livro tem as melhores gravuras de Salvador. Coisa linda. Mostra os engenhos que os holandeses queimaram. Os desenhos foram feitos por Franz Post e a parte cartográfica por cartógrafos holandeses. Então, essa obra é um documento vivo do Brasil no período holandês, que vai de 1624 a 1654. Ela foi escrita em 1647.

Maria Palacios - *Explique isso de edição numerada.*

Eurico Brandão - O Barleus numerado, por exemplo, tem autenticidade de pertencer à edição especial feita pelo Ministério. Um Barleus numerado, hoje, vale 1.000 reais. Eu tenho para vender. Traga um Barleus aí, menino! Veja essa outra edição que tenho, saiu em Pernambuco, ela é uma reprodução do original, vale 500 reais. Essa edição para mim é melhor que a edição brasileira. Esta edição aqui, feita em Pernambuco, com introdução de José Antônio Gonçalves Melo, uma verdadeira enciclopédia do Brasil colonial e do período holandês em particular.

Maria Palacios - *Na Europa, conheço em particular o caso da Inglaterra, as bibliotecas são grandes consumidoras de livros. Os livros saem primeiro numa edição capa-dura especialmente destinada às bibliotecas. As edições comuns, capa normal, é que são destinadas às livrarias, ao consumidor comum. Como é a situação das bibliotecas no Brasil? O ITA tem uma boa biblioteca? O Congresso em Brasília tem uma boa biblioteca? Aqui no Nordeste a sensação que tenho é que o último lugar a ir se procurar um livro é numa Biblioteca. A da Universidade em que trabalho é lamentável. A da Federal, que podia ser uma beleza, já que foram tantos professores ilustres que legaram suas bibliotecas à UFBA, é uma tristeza, os livros estão sem páginas, rasgados, riscados. O vandalismo do estudante universitário baiano acaba com 3 mil livros por ano só na UFBA. Como é que o Sr. vê as bibliotecas públicas brasileiras?*

Eurico Brandão - Com os meus 44 anos de sebista vou dizer à Sra. o seguinte: biblioteca pública no Brasil é somente empreguismo, é cabide de emprego. Dir-se-á que elas têm livros, mas eles são mal conservados e nunca atualizados. Se eu fosse viver de vendas oficiais no Brasil, eu estaria puxando uma cachorra, com uma cuiazinha na mão.

Maria Palacios - *Então seus clientes têm bibliotecas particulares?*

Eurico Brandão - Eu estou aqui na Bahia desde 1969 e nunca vendi um livro para uma biblioteca pública ou universitária da Bahia. Parece-me que, uma vez, vendemos uns livros para o Instituto Afro-Brasileiro que é ligado ao Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA. Mas a Sra. tem razão, não adianta procurar livros nas bibliotecas públicas ou universitárias. Basta sair procurando um Carlos Quiaqui, Silvio Bocanera Jr., Acioly de Cerqueira e Silva, Braz do Amaral, esses pesos da cultura clássica baiana, e você não vai encontrar nada. Se houve, não há mais porque conservaram mal. Quando eu cheguei aqui, a Biblioteca Pública era ali junto ao Elevador Lacerda, na Praça Municipal. Fui visitar a Biblioteca e comecei a examinar os livros. Eles estavam todos mutilados. Naquela altura eu já tinha um domínio bibliográfico bom e encontrei lá o Catálogo Nobiliárquico Brasileiro do Barão Espírito de Vasconcelos, todo desprovido das gravuras. Tinham arrancado tudo. Certa vez resolvi procurar *As Notícias Históricas e Políticas da Bahia* do Cel. Ignácio Acioly de Cerqueira e Silva, texto anotado pelo historiador Brás do Amaral, uma obra do começo do século XIX, atualizada neste século, e ele trabalhou nisso de 1919 a 1940, uma obra por excelência da historiografia baiana e um exemplo de como as notas tornaram-se mais preciosas que a obra em si. Então, eu fui ao Arquivo Público, que ficava junto à Biblioteca

Pública, e lá me apresentei querendo conhecer a obra. Aí um funcionário me disse: "Lá embaixo tem uns livros velhos, mas o ácido que eles lavam as peças das máquinas tipográficas já comeu tudo." Mas eu disse que gostaria de ver de qualquer modo, e isso era 1969, talvez 1970. Minha senhora, eu tirei de lá umas trezentas coleções de Acioly das quais eu ainda hoje tenho, porque é um livro de pouca aceitação, porque é só para grandes pesquisadores, são obras que não temos interesse de vender por vender, vendemos a quem precisa e pode pagar, certo? Se os sebos fossem viver de bibliotecas públicas no Brasil estaríamos, todos, falidos. Elas não compram nada.

Aliás, tenho uma curiosidade para relatar. Um dia, uma certa biblioteca recebeu uma verba grande e me chamou para suprir suas necessidades. Eu fiz uma bruta relação de livros e eles compraram muita coisa. Mas o comprador, que me deu as dicas, apareceu logo como um credor de uma comissão. Então, essa conta para ser paga vai passando pelas seções da instituição, de fulano de tal, tombamento de livro, aprovação de contas, pagamento. Então, todo o dia tinha ligação telefônica prá mim: "Acabei de aprovar um negócio seu, está indo para a tesouraria". Quando você vai receber a conta, chega o fulano que aprovou isso, o outro que aprovou aquilo. Moral da história, se eu fosse pagar comissão a essa gente todinha, eu teria que dar todo o dinheiro que tinha a receber pela venda dos livros e mais alguma coisa.

Maria Palacios - *Na Biblioteca Pública?*

Eurico Brandão - Na Biblioteca Pública. Quando você consegue fazer uma venda qualquer para eles vem tanta gente atrás de comissão que é melhor não vender. Eu vendo, mas é para universidades japonesas, alemãs, inglesas... Vendo aqueles livros que não são da faixa proibida pela lei.

Maria Palacios - *Nem no balcão?...*

Eurico Brandão - Vendo. O problema é de quem vai levar e das autoridades brasileiras. Mas o fato é que ninguém fiscaliza nada. Abrem o pacote só para ver se é livro mesmo e não sabem nem da existência dessa lei.

Maria Palacios - *Há sempre o argumento utilizado pelos britânicos e pelos franceses, donos respectivamente do Museu Britânico e do Museu do Louvre, que se eles não tivessem trazido do Egito, da Grécia, e do Oriente Médio tudo que trouxeram, este acervo estaria não à disposição da visitação pública em Londres e Paris, mas na casa de algum milionário texano, longe portanto do acesso do grande público. O Sr. acha que, mandando os livros raros do Brasil para as bibliotecas públicas da Europa e dos EUA, o Sr. está a lhes dar um destino mais nobre do que a caldeira da fábrica de papel*

higiênico? Afinal, a Europa é Europa porque tem a consciência de preservação dos patrimônios da humanidade, consciência essa que não temos.

Eurico Brandão - Mas minha senhora, hoje para fazer um estudo mais aprofundado sobre o Brasil tem que ir para os EUA. Tem que ir a uma universidade americana, que está abarrotada de livros brasileiros. Antes de 1964 eles tinham uma organização permanente com comprador que corria o Brasil todinho comprando. A Universidade da Califórnia, por exemplo, a de Washington, a do Texas... O Texas tem a coleção de estudos brasileiros que eu e outros colegas vendemos que é uma coisa belíssima. Tem revistas, jornais, relatórios de governo? Isso aqui ninguém coloca numa biblioteca. E como é que se pode conhecer a história da Bahia sem os relatórios de governo. Eles compram tudo, e isso é bem indexado, bem guardado, com ar condicionado. O Franklin de Oliveira, em *Morte da Memória Nacional*, faz uma denúncia sobre esta exportação, mas no final ele também admite que a maneira de preservar o documento até agora é essa. Livro aqui é comida de traça e de cupim. Aqui o governo não investe nessa área. Olhe esse livro aqui, dessa moça Ana Virgínia Teixeira da Paz Pinheiro. Neste livrinho ela fala de uma organização que foi criada para salvar o livro raro, o PLANOR - Plano Nacional de Restauração de Obras Raras, que teve como diretor nacional o pernambucano Marcos Vinícius Vilaça, que hoje é Ministro do Tribunal de Contas. Mas não foi adiante. De qualquer maneira, há instituições como o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, que compra tudo que diga respeito a Joaquim Nabuco.

[JJS9] Comentário: idem

[JJS10] Comentário: idem

Maria Palacios - *Como fica então o mercado para vocês, além dos compradores estrangeiros... vocês têm muitos concorrentes?*

Eurico Brandão - O mercado do livro brasileiro cada dia fica mais precário. O brasileiro perdeu o gosto pela leitura. Ele não lê. Ele estuda. Então ele só compra estritamente o livro instrumental, aquilo que ele vai aplicar. Aquela obra para a cultura geral ele não compra. O engenheiro só conhece Engenharia, o médico só conhece a especialidade dele na Medicina e o dentista só conhece Odontologia e, mesmo assim, da especialidade dele. Fora daí o homem está apagado. Isso eu digo com a minha vivência entre essas categorias todas, inclusive com meus filhos. O meu filho médico só sabe Medicina. Eu digo: "Mas rapaz, você está um homem de um olho só". Parece a crítica do Joaquim Pimenta, um sociólogo cearense muito culto, que escreveu obras monumentais como a Enciclopédia Sociológica do Trabalho. Ele disse que Gilberto Freyre era um homem de um olho só e que Tristão de Athayde tinha uma cultura de fichário. Esse pessoal ou é cultura de fichário ou é de um

olho só. A Sra. como jornalista pode ver nos seus relacionamentos que uma pessoa formada em economia até tem uma pequena visão do lado político e sociológico, mas se for para o lado filosófico acabou-se o homem. Isso porque eles não lêem as obras de cultura geral. Eles não seguem aquela lição do Willy Durand em seu livro *Os Grandes Pensadores*. Há um capítulo nesse livro que fala da formação cultural do homem onde ele propõe que, para se ser culto, ou para a pessoa ter uma educação completa, é preciso ler as 100 obras que ele arrola. Para ele, aqueles 100 livros dão um embasamento de todas as áreas culturais.

Por outro lado, as livrarias no Brasil, hoje, de livrarias só têm o título, porque nelas só se encontra material de escritório. Os livros ficam numa prateleira escondida lá num canto. O Guia de Livrarias do Brasil não corresponde à realidade. No guia consta que a cidade X tem biblioteca e livraria. Em chegando lá, há uma casa sem nada dentro, só o nome de livraria. Qual a livraria que é exclusivamente livraria aqui na Bahia? Não conheço nenhuma que subsista como livraria. Aliás, em todo o norte e nordeste só tem uma livraria, no Recife, que é realmente um negócio que não entendo como vive, porque o Recife é uma cidade de menos poder aquisitivo que a Bahia. Lá está a maior livraria do Brasil, está no Guinness Book, tanto em termos de salão como de bibliografia. Chama-se Livro Sete. Mas parece que ela é mantida pelos editores e editoras. Se as editoras não dessem ao livreiro condições especiais, não teriam como vender livros em Recife. Por conta disso, o homem virou uma potência, porque as editoras tem interesse em preservar aquela livraria. Resumindo, o comércio do livro é cada vez mais precário. Daí porque nunca me interessei em ter uma livraria. Diz-se que o povo não lê, mas o povo estuda. Ele vem aqui buscar o livro instrumental. Graças aos cursos universitários que cada dia mais proliferam no Brasil é que a nossa casa ainda é muito freqüentada. Tenho um faturamento que é considerado muito satisfatório e isso não se pode dizer das livrarias. Temos todos os nossos prédios e instalações próprios, tanto aqui quanto em Recife e em São Paulo, porque preferimos comprar a alugar.

O que salva a livraria no Brasil ainda é o livro didático, porque o livro didático não é uma obra, não é um livro *stricto sensu*, é mais uma apostila, uma obra direcionada para um determinado fim e, depois daquilo, ele não vale mais nada. Esse livro é o que o aluno tem que comprar e muitas vezes não abre, apesar dos pais passarem privações às vezes para obtê-lo. Além disso, esses compêndios valem por muito pouco tempo e são restritos a cada ano, dizendo a mesma coisa que os anteriores, para poderem ser reeditados e impor uma nova venda. Aqui no sebo não queremos o livro didático

de 1º grau, porque ele está sempre sendo desatualizado. O de segundo grau é a mesma coisa. Desatualiza muito. Só nos interessa aqui o livro do vestibular e do terceiro grau.

Sua pergunta na verdade são duas. Uma sobre mercado, outra sobre a concorrência. Quanto à concorrência do livro novo nada tenho a dizer porque não é do meu ramo. Agora quanto ao sebo aqui na Bahia, lamentavelmente, não estou fazendo críticas a ninguém, não tenho concorrentes. Gostaria de ter. A concorrência é boa, dá oportunidade ao mais dinâmico. Outra coisa, quanto mais gente no mercado mais oportunidades aparecem. Se a Sra. é sozinha numa atividade ela fica escondida. Mas se todo mundo visa aquela atividade, ela vai se disseminando, vai tendo outra dimensão, vão aparecendo oportunidades para todos. Estamos aqui na Rua Rui Barbosa desde 1969 e muita gente ainda não sabe. Não pudemos fazer publicidade. O custo da publicidade, hoje, é muito alto. O que nós apuramos aqui não paga talvez dois minutos de televisão. O jornal também é caro. Fazemos semanalmente anúncios no Caderno de Cultura de *A Tarde*, que agora tem a coluna Livros & Jornais.

O telefone tem chamado constantemente. Mas quem é que oferece livros? É quem tem pequenas coleções, compradas no crediário, mais para enfeitar, livro bonito, decorativo, verdadeiras baboseiras que não tem valor comercial nenhum. Por outro lado, temos sempre universitários que estavam na Faculdade e que vendem livros didáticos que nos interessam.

Imagine a Sra. que eu estava aqui um dia e chegou o grande historiador Sérgio Buarque de Holanda. Ele era um brasileiro de descendência alemã. Um tipo assim mais europeu. Ele encontrou muitos livros aqui e fizemos negócios, mas eu não sabia de quem se tratava. Estava presente Raimundo Reis, seu colega jornalista, um rapaz maravilhoso a quem gostaria nesta oportunidade mandar um grande abraço.

Mas, quando o Prof. terminou de escolher os livros, fomos fazer a sua ficha de comprador, que é uma maneira que temos de identificar o cliente. Perguntamos a ele se tinha interesse em receber listas bibliográficas. Quando ele disse o seu nome, Raimundo Reis foi à estante, pegou um *Raízes do Brasil* e pediu para ele autografar. Então o Prof. Sérgio Buarque de Holanda nos disse que as informações que havia recebido sobre nós aqui na Bahia foram a de que éramos exploradores e que não valia a pena nos visitar. "Pena que não dêem valor ao seu trabalho", ele nos disse, acrescentando que teríamos grande sucesso em S. Paulo. Só que as pessoas que lhe informaram

mal, queriam que vendêssemos livros para eles por preços que não podíamos, devido às nossas despesas, ao preço que pagamos pelos livros, etc.

Maria Palacios - *O Sr. tem um acervo de 500 mil livros. Digamos que cada um custe 5 reais, então o Sr. tem um capital de mais de 2 milhões de dólares. Sebo hoje é um negócio milionário?*

Eurico Brandão - A Sra. está fazendo uma avaliação irrealizável, irrealista. O nosso livro, como tudo que é antigüidade, só tem valor com a procura. Se eu quisesse acelerar a venda, agora, ele teria pouquíssimo valor. Para começar, não encontraria compradores. Eu digo aos meus clientes que me chamam de careiro: "Meu preço não é de quem precisa vender, é de quem quer vender". Há livros que eu não tenho interesse em vender, que são referências necessárias ao meu trabalho, porque através deles eu fico sabendo do conteúdo e da existência de outros livros.

Maria Palacios - *Esses livros antigos são bem encadernados. O que será do Sebo daqui a anos com esses livros frágeis de hoje em dia?*

Eurico Brandão - O livro brochura sempre foi frágil. Quem quer preservar encaderna. O problema são os maus encadernadores que terminam estragando os livros, cortando as margens dos livros que são para a proteção. São encadernações horrorosas. A encadernação também é muito onerosa.

Maria Palacios - *Nós, que temos pequenas bibliotecas, que devemos fazer para conservar nossos livros?*

Eurico Brandão - O livro, para ser preservado, precisa ser necessariamente encadernado. Tudo também é uma questão de saber manuseá-lo. Entre encadernar mal e não encadernar é melhor não encadernar. Para conservar o livro é preciso colocar uma proteção na cabeça do livro, na parte de cima que é onde a poeira incide mais. A proteção da cabeça evita a aderência da poeira. Então, os lados e o pé não se estragam. Essa coloração que a senhora vê aqui, é uma reação química do papel com o oxigênio. Mas o que enfeia o livro, o que o deixa horrível mesmo, é a poeira. Agora, ao manusear o livro, é preciso ter os cuidados necessários. Não pode abrir totalmente, pois força os cadernos. Nunca dobrar a página para adiar a leitura, mas colocar um papel marcando. O ideal é que os livros estejam em prateleira aberta, nunca fechada. E, para evitar danos de carunchos, cupins, traças e outros insetos que danificam o livro, a pessoa de seis em seis meses faz uma aplicação de Baygon: fecha as janelas e aí aplica o Baygon intensamente na biblioteca. Fecha as portas durante 24 horas. Aí então pode abrir a casa, deixar entrar o ar, o vento. Seus livros nunca serão afetados por insetos e até pelo cupim.

[JJS11] Comentário: idem

O cupim requer um cuidado especial. O cupim é o maior terror das bibliotecas. Requer tratamento sério. Existe um produto formicida específico para tratar do cupim. O cupim não está na madeira, nem no livro: ele está no piso ou no tronco. Então, daquele tronco ele sai, para atacar tudo - o cupim marrom. Há o cupim branco. O cupim marrom fura o livro que, quase sempre, fica ainda em condições de uso. Mas o cupim branco, não. Ele destrói totalmente. Ele faz a casa no livro e destrói através de um líquido que solta, que é altamente corrosivo, que marca até ferro e lata. É um bicho desgraçado.

Hoje, a maneira de conservar as bibliotecas é cara e pouquíssimas pessoas podem seguir as normas técnicas. O ideal é ter na biblioteca um ar condicionado. Com ar condicionado numa temperatura de mais ou menos 20 a 22 graus, a uma umidade relativa do ar de 50 a 56, esses livros nunca vão ficar velhos, nem empoeirados. O grande avanço, a coisa ideal para conservar uma biblioteca é o ar condicionado. Aqui no Brasil, nas grandes bibliotecas, a conservação é feita assim. A Biblioteca Nacional já funciona assim na parte de raridades.

Maria Palacios - *Qual é a melhor biblioteca pública brasileira para a parte de raridades e coisas especiais?*

Eurico Brandão - Nada supera a Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, como núcleo de raridades. Existem, também, em São Paulo, a biblioteca da USP e a Biblioteca Mário de Andrade.

Maria Palacios - *Acho que um dos livros mais valiosos que tenho é de um poeta inglês, Alexander Pope, Cartas a uma Lady, que é uma edição de 1740. Quanto vale isso?*

Eurico Brandão - Eu tenho quanto a isso uma decepção: literatura estrangeira, raridades literárias estrangeiras, para nós aqui não funciona. O Eduardo, da livraria Graúna, comprou a coleção do Zittelman de Oliva e veio a coleção do Voltaire completa, no original, com todas as informações. Isso é uma obra preciosa, mas não tem valor no Brasil. Ele não vai vender. Depende, é claro, do autor: as obras do Kant e de todos os filósofos alemães, por exemplo, vão sempre ser procuradas. Mas se pega algumas edições lindas por aí, de autores franceses, como Chateaubriand, Pasteur... Eu tive a coleção de Pasteur na forma grande formato, o que tem de primoroso na ciência francesa daquela época. Mas foi duro vender. E vendi porque encontrei um médico que era um cientista. Pelo mesmo preço que comprei. Mas vendem-se bons livros estrangeiros de e sobre economistas: Max Weber, Karl Marx,

Malthus vendem bem. Os livros estrangeiros de Religião, História, Filosofia, tem mercado. Mas Literatura não.

Esse pessoal que fez bibliotecas no começo do século, nas primeiras décadas, e até depois da 2ª Guerra mundial, essa turma toda vivia direcionada para a cultura francesa. A ciência, a técnica e as letras eram domínio francês. Todo mundo sabia francês, como todo mundo hoje quer saber inglês. A engenharia era francesa, etc. Vinha muita coisa da Inglaterra, mas o forte era o francês. Mas com a 2ª Guerra Mundial, depois que o americano tomou a dianteira, ninguém quer mais saber de francês. Essas grandes coleções de Física, Química, Medicina, tudo aqui é em inglês. As obras francesas não são mais adotadas nas faculdades. Alguns alemães ainda são famosos. Mas hoje é tudo americano. Obras de poetas não vende. Pela minha experiência em São Paulo, Salvador e Recife, não há comércio para elas. Eu tenho um Lamartine em São Paulo que não consigo vender. De Chateaubriand tenho as obras em grande formato, lindas, que também não consigo vender. Obras de História, a biografia de Napoleão, Hitler, Roosevelt, esses grandes vultos da humanidade, são sempre procuradas. Todas vendem.

Maria Palacios - *Quem o senhor gostaria que entrasse aqui agora, oferecendo uma biblioteca para o senhor?*

Eurico Brandão - Essa é uma pergunta difícil. Veja bem, nós estamos sempre querendo comprar e vender. Mas defendemos o princípio de que o melhor destino de um livro, de uma biblioteca, é ser doada a instituições e pessoas que precisem da bibliografia. Agora, doá-la para uma instituição ou uma pessoa que não tenha cuidado é uma maneira de dizimar com o livro, de acabar com o livro. E que digam as doações indevidas, em que o resultado foram os livros jogados em um canto da sala, entregues ao cupim, ao caruncho, à umidade, ao roubo. O roubo eu até excluo, porque o ladrão de livro até merece um voto de louvor, porque ele tem bom gosto. O roubo de livro é interessante.

O Evaristo de Moraes, pai do Evaristo de Moraes Filho, em suas memórias - ele era rábula, não era formado em direito, mas foi um dos maiores criminalistas do Brasil - conta que quando lhe pediam livros emprestado ele justificava com o seguinte argumento: "Olha, eu não lhe empresto porque esse foi o último que eu tomei emprestado". E Rui Barbosa também, lá em Romero Pires, *Rui e Os Livros*. Rui tinha uma verdadeira livraria. Se algum advogado queria consultar sua biblioteca para uma causa (os livreiros dele eram os irmãos Garnier, franceses que trabalhavam no Rio de Janeiro, muito famosos), e queria um livro emprestado, o Rui ia até um daqueles telefones

de fio magnético e perguntava aos seus livreiros se tinham o livro. Se tinham, tudo bem, ele voltava para o advogado e emprestava-lhe o livro. Quando os seus livreiros não tinham o livro, ele simplesmente dizia que o livro tinha que ser consultado ali na sua biblioteca. O livro não podia sair. Mas eu gostaria de ter uma biblioteca aqui hoje: a do José Honório Rodrigues, que por sinal está à venda. Mas a um preço que nenhum livreiro pode pagar.

Maria Palacios - *Quem comprou a biblioteca do Golbery?*

Eurico Brandão - Eu conheço a história dessa biblioteca. Ela foi comprada pelo Banco Cidade de São Paulo, porque ele foi um dos donos do banco. Eles compraram a biblioteca para doá-la. E até agora não aconteceu nada, pelo que sei ela ainda não recebeu uma destinação.

Maria Palacios - *E a biblioteca do Gilberto Freyre?*

Eurico Brandão - Essa biblioteca é, hoje, uma Fundação. Ela é valiosíssima. Ela tem as fontes originais. Os viajantes famosos. Você quer um Andersen? Está lá dentro. Quer um Christus Maximiliano? Está lá dentro.

Maria Palacios - *Quem ficou com a biblioteca do Sérgio Buarque de Holanda?*

Eurico Brandão - Ela foi vendida para a UNICAMP. Foi uma excelente destinação. Mas nós estávamos falando sobre a doação de uma biblioteca que eu gostaria de comprar. Eu falei que o melhor destino de um livro é doá-lo a quem dele necessite. Fora isso, inexoravelmente, só há um destino para uma biblioteca: vender para um sebista técnico, que pague o preço justo e cobre o preço certo. E logicamente, se nós vamos pagar o preço justo, vamos vender por um preço que só quem pode compra. Quem paga bem vai conservar. Porque justamente o que desestimulava o comércio do livro usado, antigamente, era o baixo valor que era obtido e também a maneira de negociar o livro. Você encontrava o livro cheio de poeira num canto da parede. Aqui na Bahia houve um livreiro muito famoso, que vendeu muito livro, muita biblioteca boa, mas não primava por ter uma instalação condigna. Um lugar sujo, mal iluminado e mal ventilado deprecia a mercadoria. Hoje, não. Hoje isso mudou. Os livreiros mudaram.

NOTICIÁRIO

VI SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO - 13 e 14/11/96

O Seminário de Pesquisa e Extensão da FAEEBA que vem sendo realizado anualmente pelo NUPE, desde 1991, elegeu este ano como tema central o incentivo à melhoria do ensino e a indissociabilidade entre as três funções básicas inerentes ao trabalho acadêmico - o ensino, a pesquisa e a extensão.

Além de incentivar a reflexão crítica acerca da pesquisa e da extensão numa instituição de ensino superior, o seminário discutiu a relação entre pesquisa, desenvolvimento e mercado de trabalho no processo de formação de recursos humanos.

A fim de levantar subsídios para a discussão sobre as linhas norteadoras na definição de políticas de pesquisa nesta Universidade e o papel dos Núcleos de Pesquisa e Extensão no bojo desta política, o evento promoveu a divulgação da produção acadêmico-científica de professores e alunos, visando seu aperfeiçoamento e sua interação com as ações educativas priorizadas nas Unidades de Ensino envolvidas.

Adotando uma temática ampla e estabelecendo uma parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e de Ensino de Pós-Graduação - PPG/UNEB, o seminário teve uma afluência de 250 pessoas. Alcançou, ainda, maior amplitude, por convocar todos os coordenadores dos núcleos e dos grupos emergentes de pesquisa da Universidade, cuja participação foi altamente produtiva e contribuiu para consolidar as ações dos NUPE's da UNEB, integrando-as às ações dos Departamentos, além de promover a discussão acerca dos Programas de Iniciação Científica - PIBIC - para o fortalecimento das atividades de pesquisa nas Unidades Universitárias.

O tema do seminário faz parte do elenco das sete temáticas priorizadas, em nível nacional, pelas Pró-Reitorias de Pesquisa das Universidades Brasileiras e pela CAPES. Assim, foram convidados como palestrantes os professores Maria Emília Yamamoto (UFRG), Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB), Severino Benoni Paes Barbosa (UFRPE) e Valter José Fernandes Junior (UFRN), legítimos representantes do Nordeste nesta discussão nacional. A escolha feita pelo NUPE demonstra a sua preocupação com a forma-

ção e o aperfeiçoamento dos recursos humanos, através do envolvimento dos pesquisadores com o trabalho científico em sintonia com o mercado de trabalho e a conjuntura atual.

Tânia Regina Dantas
Coordenadora do NUPE/FAEEBA

NOTA DE AGRADECIMENTO

A partir do ano letivo de 1997, a professora Lígia Bulhões iniciará um curso de Doutorado, fora do Estado da Bahia. Por este motivo, durante alguns anos, ela deixará de fazer parte da nossa equipe de revisão. Aproveitamos, porém, a oportunidade para apresentar, em nosso nome e no de todos os colaboradores-autores, nossos agradecimentos a todas as revisoras, pelo importante trabalho realizado para a REVISTA DA FAEEBA.