

ISSN 0104-7043

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

REVISTA DA FAEEBA

| | | | |
|-------------------|----------|-------|-----------------|
| Revista da FAEEBA | Salvador | nº 11 | jan./jun., 1999 |
|-------------------|----------|-------|-----------------|

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

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

Semestral

ISSN 0104-7043

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

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

SUMÁRIO

| | |
|---|---|
| Apresentação | 5 |
| Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA | 7 |

EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

| | |
|--|----|
| Escola, família e o aluno trabalhador: a descontinuidade do processo educativo Iron Pedreira Alves | 9 |
| A família como parceira fundamental na educação e no desenvolvimento cognitivo da criança surda na perspectiva do bilingüismo Omar Barbosa Azevedo | 27 |
| Família, educação e comportamento - uma análise psicanalítica da criminalidade urbana Luiz Hosannah de Oliveira Pinto | 41 |
| Família de rua: resistência e exclusão social - estudo de caso Yara Dulce Bandeira de Ataíde | 49 |
| Família e drogas: uma abordagem possível Véra Motta | 65 |
| Família e educação escolar no contexto neoliberal Sidney Nilton de Oliveira | 71 |
| <i>Complexus. Criança in situ, currículo em ato</i> Roberto Sidnei Macedo | 89 |

ARTIGOS

| | |
|---|-----|
| Leitor, texto e contexto: Uma investigação de resposta coreográfica à Literatura Peter Smagorinsky & John Coppock | 101 |
| Os sentidos do corpo Miguel Almir L. de Araújo | 125 |
| Globalização, empregabilidade e educação biocêntrica Gregório Benfica | 139 |

| | |
|---|-----|
| Construção de sentidos e ensino da história nas tramas do hipertexto | |
| Mônica David | 149 |
| Retórica e Argumentação | |
| Jonas de Araújo Romualdo | 163 |
| Educação e Mercosul: desafios e perspectivas | |
| Ernâni Lampert | 169 |
| Política de educação superior na Bahia: êxitos, percalços e perspectivas | |
| Luciano Rodrigues Lima | 187 |
| Investindo na formação de jovens pesquisadores, na UNEB | |
| Regina Celi Machado Pires | 195 |
| Apresentação de trabalhos científicos: estrutura e normatização | |
| Elizeu Clementino de Souza | 209 |

DEPOIMENTO

| | |
|--|-----|
| Só mufundice ! A experiência na Universidade Pedagógica de Beira – Moçambique | |
| Ana Paula Feitosa..... | 237 |

RESENHAS

| | |
|---|-----|
| LAHIRE, Bernard. <i>Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.</i> | |
| Ricardo Ottoni Vaz Japiassu | 251 |
| HALL, Stuart. <i>A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.</i> | |
| Gelcivânia Mota Silva Morais | 255 |

APRESENTAÇÃO

A sociedade moderna criou novos espaços educacionais, permitindo que instituições diversas assumissem, progressivamente, funções até então privativas da família. Responsável, biologicamente, pelo indivíduo, compete a este grupo prover e educar a prole, e, a partir deste suporte, possibilitar à criança plenas condições de inserção nos demais grupos sociais e de aprendizado contínuo.

Por isso, é de grande importância a oportunidade que a Revista da FAEEBA ora oferece de conhecer significativos aspectos deste grupo essencial à própria vida e à organização social, nas suas relações com a educação. O tema central da presente edição é esta agência de educação, a primeira instância formadora do ser humano, nas suas dimensões afetiva, psicológica, educacional e intelectual.

Como afirma Bourdieu, a aprendizagem depende de certo *modus operandi*, condição primeira para qualquer compreensão e entendimento. Ela exige dos sujeitos ou dos grupos um mínimo de domínio de um código comum, ainda que regido por um registro não consciente. Isto constitui o *habitus* primário, ou seja, um conjunto de esquemas implantados, desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e atualizados, ao longo da trajetória social restante. É este capital cultural que rege os potenciais das práticas sociais.

Assim, Bourdieu nos mostra que o papel educativo da família é fundamental na definição da trajetória existencial de cada indivíduo, seja favorecendo condições saudáveis de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e integração social, seja tolhendo essas possibilidades.

Desde cedo, o convívio familiar deve transmitir à criança que ela é parte integrante de uma comunidade segura, acolhedora e protetora. Para isso, ela deve ser encorajada a desenvolver um nível de auto-suficiência compatível com sua idade. Sua independência, autoconfiança, crescimento e auto-expressão devem ser estimulados, assentados num ambiente de amor, compreensão e tolerância. A família saudável está sempre disponível e apta para acompanhar as mudanças sociais e para evoluir, sem medo, na assimilação dos novos parâmetros sociais vigentes. Famílias saudáveis são gratificadas com filhos também saudáveis, que dão continuidade a esta cadeia de amor e boa socialização. O bom e harmônico relacionamento intrafamiliar é sempre pautado pela afetividade e reciprocidade, pois a estrutura familiar não necessita ser hierárquica, rígida e autoritária, para ser sólida e sadia. O relacionamento democrático, compreensivo e consensual é fruto do amor familiar e elemento indispensável à educação de nossa juventude de hoje e

do futuro. Entretanto, a realidade social e histórica nos mostra uma variedade de grupos familiares que nem sempre consegue desincumbir-se, satisfatoriamente, de suas funções.

Que papel cabe à família, neste fim de milênio? Como a família e os indivíduos evoluíram, historicamente, e como estão se comportando neste fim de século? Esperamos que nossos leitores encontrem resposta para estas e outras indagações neste número da Revista da FAEEBA.

Na seção dedicada ao tema EDUCAÇÃO E FAMÍLIA, foram abordados os mais variados aspectos, como: a família e o fracasso escolar; a família e o desenvolvimento da criança surda; a família e a criminalidade urbana; a família de rua; família e drogas. No final da seção, dois artigos tratam do tema na sua globalidade: a relação entre família e educação escolar, no contexto neoliberal; e a concepção de infância, como eixo central na prática pedagógica e na política educacional.

A seção dos ARTIGOS se inicia com uma tradução de um estudo norte-americano sobre a resposta, através da coreografia, à leitura de um texto, seguida por dois artigos que tratam da mesma temática: o sentido e a vivência do corpo. A construção da narrativa histórica e a distinção entre Retórica e Argumentação formam a temática de dois trabalhos. A seguir, três artigos abordam a política educacional em âmbitos diferentes: Mercosul, Bahia e UNEB. Por fim, um texto descreve as normas para a apresentação de trabalhos científicos.

Um depoimento e duas resenhas encerram este número. A Revista da FAEEBA agradece aos colaboradores e apresenta os temas e prazos para os próximos números.

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

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

| Nº | TEMA | Prazo de entrega dos artigos | Lançamento previsto |
|-----------|---|-------------------------------------|----------------------------|
| 12 | Educação e os 500 anos de descobrimento | 30.09.99 | março de 2000 |
| 13 | Educação e contemporaneidade | 30.05.00 | agosto de 2000 |
| 14 | Educação e construção da paz | 30.09.00 | março de 2001 |

Retificação a pedido do autor: No artigo *Ensino do Teatro e Políticas Educacionais*, publicado na Revista da FAEEBA de nº 10, relativa ao período compreendido entre julho e dezembro de 1998, à página 202, os sub-ítems numerados de 6 a 10 referem-se ao ítem I, denominado *Teatro-jornal*. No ítem II - *Teatro-invisível*, onde se lê “*Consiste em atuar representando papéis ilustrando-os e contextualizando-os*”, leia-se: “*Consiste em atuar representando papéis em lugares públicos, sem que haja conhecimento prévio das pessoas – que se encontram nestes locais – de que se trata de uma atuação teatral*”, seguido do texto que se encontra na penúltima linha do último parágrafo da página.

EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

ESCOLA, FAMÍLIA E O ALUNO TRABALHADOR: A DESCONTINUIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO

Iron Pedreira Alves

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

O artigo apresenta o que é conhecido na literatura educacional como “fracasso escolar”, discute as concepções sobre as suas causas, enfatizando as atribuições dos professores que apontam para a família como principal responsável pela reprovação/evasão dos alunos da escola pública. Discute-se, então, essa idéia, tentando mostrar que a Escola, por desconhecer o que se faz no âmbito da família, e, principalmente, da família do aluno trabalhador, tem dificuldades na educação deste aluno.

INTRODUÇÃO

Já é bastante extensa, hoje em dia, a literatura que trata do conhecido fenômeno do “fracasso escolar”. Aqueles que lidam, direta ou indiretamente, com a educação pública fundamental, vêem, a cada instante, avolumar-se o número de publicações sobre o tema, sendo estas de caráter teórico (cf. Carraher & Schliemann, 1983; Patto, 1984; Freitag, 1985; Moro, 1986; Carraher, Carraher & Schliemann, 1986; Leite, 1988; etc.), relatos de pesquisas (cf. Gatti et al., 1981; Patto, 1990; Garcia, 1993; Magalhães, 1994 E 1996; Freitag, 1993; Neves, 1993; Scoz, 1994; etc.) ou de programas de intervenção (cf. Abramowicz, Elias & Silva, 1987; Leite, 1993; Grossi, 1995; Montoya, 1996). Entretanto, apesar do tema ter alcançado indiscutível relevância no meio acadêmico, constituindo um campo de pesquisa complexo e fértil, os índices de repetência e evasão ainda são alarmantes.

Tomando-se o relatório do trabalho *Educação, Escola e Comunidade* (Magalhães & Bastos, 1996:6), pode-se verificar que:

“para cada mil (1.000) crianças que se matriculam na 1ª série, apenas 250 (duzentos e cinquenta) concluem o ensino fundamental.(...) Também dados do UNICEF/CBIA mostram altos índices de reprovação no Estado da Bahia. Esses dados vão incidir fortemente nas séries iniciais do ensino fundamental. Em Salvador, a taxa de sobrevivência da matrícula na passagem da 1ª para a 2ª série é de 71,5%, caindo essa taxa, na média do Estado, para 44,2%, incluindo aí as zonas urbana e rural”.

Vale ressaltar a maneira como esse problema tem sido analisado, e as respostas que têm sido colocadas pela literatura. Explorando, historicamente, o processo de desenvolvimento das explicações para a ocorrência do fracasso escolar, Patto (1990) afirma que elas se organizam, comumente, em torno da distinção entre fatores “extra-escolares” e “intra-escolares”, sendo que ora um, ora outro deste grupo de fatores, foi tomado como causa central da “produção do fracasso escolar”.

Assim, nas abordagens que enfatizam os fatores intra-escolares, os elementos constitutivos da escola são tidos como preponderantes ou diretamente responsáveis, ao passo que nas que enfatizam os fatores extra-escolares a determinação do fracasso é localizada em características pessoais e sociais do educando.

No âmbito dos fatores extra-escolares, duas perspectivas se destacam. Em primeiro lugar, a concepção médico-psicológica dos problemas de aprendizagem, prática tradicionalmente recorrente, que identifica no aprendiz causas orgânicas e/ou intelectuais para o seu insucesso (Patto, 1990). Em segundo lugar, as abordagens fundadas na teoria da Carência Cultural, segundo a qual a família de classe popular apresenta características que prejudicam o bom desempenho emocional e cognitivo da criança, inviabilizando o seu aprendizado escolar (Costa, 1981).

Para o corpo de explicações intra-escolares, duas notas históricas são importantes. Primeiro, que da união da concepção médica do fracasso com alguns pressupostos psicanalíticos surgiu, na década de trinta, uma ideologia da prevenção, um movimento de higiene mental escolar, que deu origem a uma rede de clínicas psicológicas para assessorar as escolas nos problemas de aprendizagem de sua clientela. Esta assessoria, no entanto, se estendia também aos professores, por admitir-se que seus distúrbios emocionais prejudicavam o aprendizado dos alunos (Patto, 1990). Segundo, que a pedagogia da Escola Nova, movimento fundante da pedagogia moderna, ainda que essencialmente liberal, e alicerçada na ideologia da “igualdade de oportunidades” do século XIX, tinha como premissa o fato de que *“a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem”* (Patto, 1990:46); essa idéia, en-

tretanto, foi suplantada pela influência maciça da ideologia da “privação cultural”.

Mais recentemente, na década de setenta, ganharam espaço na explicação do “fracasso” as teorias da “diferença cultural” ou “distância cultural” (Brandão et alii, 1983). Estas se baseiam no pressuposto de que o não-aprendizado se dá pela disparidade “cultural” existente entre a linguagem, os valores e o material didático da escola, e os anseios e padrões de comportamento da criança, causando nesta a percepção de estranheza. Segundo Patto (1990), muitas das pesquisas, realizadas nesta perspectiva, em parte influenciadas pelas idéias reprodutivistas de Bourdieu e Passeron, concebem o professor como um elemento de um ambiente cultural e intelectual diferente que, ao deparar-se com seus alunos das classes populares, os considera como iguais a seus filhos e lhes ensina enquanto tais. A autora questiona a validade dessa concepção no contexto brasileiro, e pergunta se é verdade que o professor da escola pública de primeiro grau possui “capital cultural”, enquanto seus alunos seriam desprovidos disso.

Este quadro, entretanto, não preocupa somente os pesquisadores, que tentam encontrar uma saída para o baixo desempenho dos alunos pertencentes às classes populares. Todos aqueles que participam da educação pública, seja como provedor, seja como usuário, têm alguma noção sobre qual é a origem do problema (cf. Maluf & Bardelli, 1991; Magalhães & Bastos, 1996). Dentro desta população, cabe destacar as concepções dos professores, pois estes são elementos centrais no processo educativo.

De acordo com Furnham (1988), muitas das ciências sociais têm a vantagem de oferecer explicações formais, explícitas, científicas, para certos fenômenos comportamentais, ao mesmo tempo que investigam as explicações informais, implícitas, não-científicas, que as pessoas dão para os mesmos comportamentos. O autor afirma que, apesar de ser muito proveitosa a comparação da estrutura, de funções e explicações desses dois tipos de teorias, as “científicas” e as “leigas”, tais estudos têm caminhado separadamente. Acredita-se, entretanto, que, no campo das pesquisas sobre o fracasso escolar, estas duas abordagens estão relativamente integradas: há, comumente, uma implicação entre as causas “reais” do não-aprendizado e as teorias que os atores educacionais constroem acerca dos problemas da escola.

O estudo da compreensão que as pessoas têm sobre a origem de determinados eventos, ou seja, suas “percepções causais”, faz-se importante, na medida que explicita a sua forma de lidar com estes eventos. Como diz Bar-Tal (1982, apud Gama et alii, 1991:184):

“As percepções causais dos professores, que podem não corresponder àquelas de seus alunos, são importantes determinantes do comportamento docente em relação aos alunos. A relação entre as per-

cepções causais do professor e seu comportamento para com os alunos pode ser explicada através do processo mediador das expectativas docentes relativas ao futuro desempenho dos alunos”

A relevância desses conceitos é ressaltada por outros trabalhos, que mostram que há evidências da interferência dessas “percepções” (ou atribuições) do professor no desempenho dos alunos (cf. Rosenthal & Jacobson, 1981; Rasche & Kude, 1986; Furnham, 1988; Gama & Jesus, 1994).

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O “FRACASSO”

Estudos evidenciam em que medida os professores atribuem, principalmente às famílias, um papel de destaque no conjunto de fatores que precipitam o fracasso escolar. No primeiro deles, realizado em São Paulo (Barreto, 1980), foi pedido a 1.040 professoras que, a partir de um relato sobre uma criança com “problemas escolares” (nas áreas de Português, Matemática ou de comportamento), tentassem explicar a provável origem dos problemas, sugerissem as providências a serem tomadas e indicassem as possíveis conseqüências dessas medidas. As relações causais foram estabelecidas levando em conta vários fatores, classificados assim por Barreto: familiares, sociais, culturais, biológicos, psicológicos e escolares. Entretanto, segundo a própria autora:

“o primeiro dado que chama a atenção com relação às causas familiares, as quais têm predominantemente conotação de carência afetiva proveniente de um relacionamento insatisfatório em casa, é que elas são decididamente, e de longe, as mais evocadas pelas professoras. O mais comum diagnóstico encontrado nos relatos, o que apela para os problemas pessoais dos alunos para explicar as dificuldades por eles encontradas na classe.” (p. 72-3)

No segundo estudo, realizado com 451 professores primários de seis municípios do Espírito Santo (Gama et alii, 1991), provocou-se o debate num grupo de docentes, após a apresentação de dados sobre alguns aspectos da educação no Estado e nos municípios em particular. As manifestações dos participantes foram gravadas e anotadas; a análise dos dados revelou que, juntamente com os chamados fatores econômicos, os fatores classificados como sócio-psicológicos foram os que mereceram maior destaque. Dentro destes últimos, a ênfase recaiu na família:

“é impressionante a unanimidade com que professores atribuem aos pais grande parte da responsabilidade dos problemas dos filhos na escola. Em todos os municípios, foi mencionada a falta de interesse, de compreensão, de responsabilidade, de incentivo e de acompa-

nhamento dos pais ao trabalho escolar, bem como sua indiferença das ações que a escola propõe para tentar solucionar, com eles, os problemas.” (p.370)

Na terceira pesquisa, realizada na cidade de Campinas-SP (Collares & Moysés, 1992), foram entrevistados 8 diretoras e 40 professoras, e, posteriormente, o discurso deles “foi analisado com o objetivo de identificar quais fatores consideram importantes na determinação do aprender ou não-aprender.” (p. 18). Dessa análise extraíram-se, entre outras, duas grandes categorias explicativas: “as causas centradas na criança” e as “causas centradas na família”, e, novamente, “*todos os diretores e professores acreditam que problemas referentes exclusivamente à família impedem, ou pelo menos dificultam, o processo de aprendizagem escolar.*” (p.21)

As conclusões a que chegaram os autores desses estudos podem ser sintetizadas nesse trecho extraído de Mariz (1985:70), da pesquisa sobre “A criança carente, vista por suas professoras”:

*“A criança carente é vista por suas professoras como vítima das condições econômicas muito precárias de sua família. Para estas professoras, a desnutrição e problemas de saúde que sofrem seus alunos, **bem como a necessidade de trabalhar quando ainda pequenos**, são os indicadores dessa pobreza extrema e são causas dessa deficiência no aprendizado. Por outro lado, esta pobreza não explica totalmente os problemas que levam ao fraco desempenho escolar destas crianças, nem justifica as outras características negativas percebidas nelas, como: indisciplina, agressividade, ausência de educação doméstica, pouco gosto pelo estudo, atitudes inapropriadas em relação ao sexo. Para as professoras, a razão deste conjunto de elementos estaria também na falta de orientação dos pais.”* (grifos nossos)

Pode-se perceber, com base nessa afirmação, e nas outras passagens anteriormente referidas, que, para os docentes brasileiros, o fracasso escolar é um fracasso também, e principalmente, da família:

“...fracasso em formar filhos com comportamentos sociais adaptados no caso de distúrbios comportamentais na delinquência juvenil; fracasso em propiciar um desenvolvimento mental pleno no caso de criar filhos com problemas cognitivos, candidatos ao fracasso escolar; e, fracasso em possibilitar um ambiente adequado ao desenvolvimento emocional criando filhos com problemas psicoafetivos.” (Gomes, 1995:81)

A RELAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA

Certamente os fatores supracitados, reconhecidos na literatura como extra-escolares, podem contribuir para o fracasso escolar, “*na medida em que criam os empecilhos concretos a que uma criança pobre tenha uma escolaridade regular*” (Leite, 1988:519). Entretanto, estes empecilhos não podem servir como justificativa para índices tão altos de repetência e evasão. Autores como Carraher (1989), Patto (1990) e Magalhães (1996), entre outros, partindo de diferentes perspectivas, concluíram que a estrutura e a dinâmica escolar (os chamados fatores intra-escolares) são os principais responsáveis pelo péssimo desempenho escolar generalizado das crianças e jovens de baixo nível sócio-econômico.

Um outro problema que podemos identificar, a partir dos referidos estudos sobre as atribuições dos professores da escola pública, e da leitura de autores como Campos (1985), J. Gomes (1994), H. Gomes (1995) e Bassetas et alii (1996), é o distanciamento entre as duas principais instituições responsáveis pela educação das novas gerações, quais sejam: a família e a escola.

“Falta aos profissionais da educação um conhecimento de quem são essas crianças para além dos muros da escola, qual a realidade por elas vivida, qual o universo cultural em que estão inseridas e a partir do qual constróem e representam a sua visão de mundo. Enfim, falta conhecer melhor a rede de relações sociais e de ações concretas do cotidiano em que esses sujeitos se constituem: sua identidade, seus sistemas de regras e normas de condutas, seus modos de conhecer e sua visão de mundo.” (Gouvea, 1993:49)

Esse distanciamento torna-se um fator preocupante, já que pode inviabilizar um melhor desempenho escolar (que pode ser traduzido por socialização, aprendizagem e continuidade da escolarização) das crianças oriundas da família de baixa renda.

A partir da revisão de várias pesquisas realizadas no Canadá e Estados Unidos, Henderson & Berla (1994), tentam mostrar a importância da participação da família nas atividades desenvolvidas, pela escola, para o bom desempenho dos alunos. Segundo esses autores, podemos configurar, contemporaneamente, dois grandes grupos de pesquisas focalizadas na relação família-escola-comunidade, e suas implicações nos resultados do aprendizado. Haveria, assim, um primeiro grande grupo de estudos, focalizando a avaliação dos efeitos de programas e políticas de intervenção no eixo família-escola-comunidade, e um segundo grupo - sobre o qual nos deteremos com mais cuidado - focalizando os processos familiares, i. e., as maneiras através das quais as famílias interagem e se comportam com relação às crianças, e a

extensão em que o contexto familiar influencia o rendimento escolar. Neste segundo grupo, podemos encontrar estudos concentrados na relação entre o contexto familiar e os resultados escolares, nas famílias tomadas como ambiente de aprendizado e nas relações entre classe e “desajuste” cultural.

Estudos concentrados na influência do contexto familiar sobre o resultado dos estudantes enfatizam, primeiramente, a relação entre o nível sócio-econômico da família e o desempenho escolar dos filhos. Adotando o nível sócio-econômico como um agregado de variáveis que inclui, por exemplo, educação materna, renda familiar e status da ocupação paterna, vários autores (Baker & Stevenson, 1986; Benson et al., 1980; Eagle, 1989; Sattes, 1985) apontam para uma óbvia correlação positiva entre nível sócio-econômico e resultados escolares. Entretanto, o trabalho de Eagle (1989) indica que independentemente do nível sócio-econômico, o preditor mais fortemente associado a bons desempenhos escolares é o envolvimento parental na educação dos filhos. Corroborando esta hipótese, Ziegler (1987) conclui que o encorajamento dos pais e sua participação nas atividades escolares são os fatores-chaves relacionados ao desempenho escolar das crianças, sendo mais significativos que o nível sócio-econômico da família. Além disso, Milne (1989), em uma extensa revisão de mais de 100 estudos, que combinam não só aspectos sócio-econômicos, mas também itens como estrutura familiar e emprego da mãe fora do lar, chegou às mesmas conclusões que Ziegler (1987) e Eagle (1989), ou seja, que, não obstante o nível sócio-econômico da família seja um fator relevante nos resultados escolares dos filhos, consideravelmente superior é a participação ativa e o engajamento dos pais no processo educativo dos filhos. À mesma conclusão chegam Kellaghan et al. (1993). Após uma revisão de mais de 300 trabalhos sobre as relações família/escola, estes autores confirmam o papel central da família no rendimento e progresso escolar, sem desprezar as circunstâncias históricas, sociais e demográficas, que implicam em mudanças significativas na estrutura familiar e, evidentemente, repercutem no complexo de relações família/escola. É assim que eles indicam:

“O nível sócio-econômico ou o contexto cultural de um lar, não determinam, necessariamente, o rendimento de uma criança na escola. Pais de uma variedade muito grande de contextos culturais e com diferentes níveis de educação, renda ou status ocupacional podem e de fato oferecem ambientes que apoiam e encorajam o aprendizado de suas crianças. É o que os pais fazem em casa, ao invés de seu status, que importa.” (p. 78)

Também estão de acordo com estes achados os trabalhos de Topping (1994) e Casullo (1994), realizados, respectivamente, no Reino Unido e na

Argentina. Estes estudos, de certa forma, apoiam as concepções dos professores sobre a omissão familiar no que tange à escolarização de sua prole.

Todavia, Lahire (1997), baseado em um estudo realizado junto a 26 famílias de baixa renda (muitas delas imigrantes), na França, nega, também, a responsabilidade dos pais com o fracasso, colocando esta responsabilidade, mais uma vez (assim como Patto, Carrahar e Magalhães), sobre os “ombros” da escola:

“O tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando a lógica das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles.” (p.334)

A questão que se faz presente, aqui, é perceber em que “direção” apontam a educação escolar e a educação familiar. Quais comportamentos e valores a família e a escola consideram como importantes, para a inserção do indivíduo na vida social e no mundo do trabalho, em particular?

“O problema está em que nada se consegue ensinar quando as pessoas possuem códigos e valores culturais diferentes daqueles propostos. A escola brasileira não estabeleceu metodologias apropriadas para construir as pontes entre a “cultura legítima” e outros tipos de cultura (esquemas de assimilação, diriam os piagetianos)”. (Whitaker,1995:68)

Portanto, é de fundamental importância que os educadores saibam quem são seus alunos, de onde vêm, o que fazem. Conhecer as “redes de relações sociais” e “ações concretas do cotidiano”, nas quais estão imersas as famílias de baixa renda, torna-se relevante, pelo fato de possibilitar, aos profissionais da educação, uma revisão dos seus objetivos e metodologias, com o intuito de atender, não a uma clientela idealizada com comportamentos considerados adequados e necessários à sua escolarização, mas a uma clientela real, que tem suas próprias maneiras de lidar com a realidade que a circunda, e de se apropriar do conhecimento que é colocado à sua disposição, sendo, por isso, diferente dos seus pares de níveis sócio-econômicos mais elevados.

Concorda-se, então, com Nunes (1994:7), quando esta sugere que:

“uma teoria de intervenção [incluindo aí a educação formal] deve verificar como as concepções de infância influenciam o desenvolvimento infantil e como as estratégias dos pais e o ambiente familiar refletem as condições da sociedade. Sugiro, porém, que uma teoria para intervenção deve ir além da análise dos fatores que determinam as trajetórias do desenvolvimento das crianças, devendo levar em consideração também o modo pelo qual pais e filhos experienciam suas próprias vidas.”

A DIVERSIDADE DA CATEGORIA FAMÍLIA

Podemos perceber, a partir do que foi colocado, que a família, e, principalmente, a família de classes populares, não constitui uma categoria homogênea, com variações apenas no número de membros que a compõe (cf. Ariès, 1981, e Macedo, 1994). Existe, na verdade, uma série de fatores que devem ser levados em consideração quando se toma essa instituição como objeto de estudo, pois as “configurações” e as dinâmicas familiares podem ser, e certamente serão, bastante diversas.

Tomando-se a “família brasileira”, em particular, podemos ver, com base nos dados dos Censos Demográficos e das PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), cotejados por Goldani (1994), que houve um decréscimo no percentual de casais com filhos (que é ainda o arranjo familiar mais comum, com 79% do total) e um aumento considerável no número de famílias monoparentais, representando 16,5% do total de famílias, em 1989. Houve, também, um aumento da participação de mulheres como chefes de família, da ordem de 18%, no país, como um todo, mas com grandes variações entre as áreas urbana e rural, e entre as regiões (em Salvador o aumento foi de 26%).

Estes fatos são preocupantes, pois, como afirma esta mesma autora, *“há uma estreita relação entre os tipos de família, as etapas do ciclo de vida familiar e a qualidade de vida de seus membros”* (p.14). Goldani chega a colocar em extremos de situação sócio-econômica as famílias formadas pelas mães e pelos filhos menores de 14 anos e as formadas por casal e filhos com 14 anos ou mais; as primeiras, *“mais pobres e com mais dificuldades de gerar recursos”*; as últimas, *“apresentam os maiores níveis de rendimento per capita”* (p.14). A importância desses achados cresce, quando tomamos conhecimento do fato de que *“no Brasil, 3,3 milhões de crianças menores de 14 anos, viviam só com a mãe, sem cônjuge, em 1989. Isto representa 11% das crianças residentes em domicílios particulares”* (p.17). Baseada nestes e em outros dados, a autora afirma que *“o perfil estatístico das mudanças mostra que a população está mais educada e tem residências com mais infraestrutura, mas está cada vez mais pobre.”* (p.08).

Um outro dado importante ressaltado por Goldani, neste mesmo artigo, é o crescimento da participação da mulher na força de trabalho. Além da maior participação, houve uma mudança nas características das trabalhadoras:

“...da tradicional predominância de solteiras nas faixas etárias menores de 25 anos até os anos 70, as taxas de participação nos anos 80 mostram que são as mulheres nas idades 30-39 anos casadas, separadas, divorciadas e unidas consensualmente as que, respectivamente, mais incrementam suas taxas de atividade” (p.9).

Essas mudanças na estrutura e no comportamento da família são relevantes, na medida em que podem repercutir nas suas relações internas (intra-familiares) e na relação de seus integrantes com a escola.

Numa revisão da literatura sobre as pesquisas realizadas com o objetivo de compreender os possíveis efeitos da separação conjugal dos pais no comportamento (afetivo, social, cognitivo, etc.) das suas crianças e/ou adolescentes, Ribeiro (1988) afirma que: a) há controvérsias diante dos resultados revelados pelos diversos trabalhos; b) apesar disso, parece haver um reconhecimento de que as conseqüências da separação no comportamento dos filhos podem ser influenciadas por uma série de fatores, como idade da criança à época da separação, sexo dos filhos, natureza e extensão do conflito familiar, antes e depois da separação, relacionamento da criança com os irmãos, relacionamento da criança com os pais etc.; c) nem sempre a separação, em si, é prejudicial aos filhos, mas o conflito conjugal pode acarretar problemas. Quanto à última afirmação, parecem concordar Costa (1991) e Westerman & La Luz (1995), sendo que estes últimos pesquisaram o impacto do ajustamento/desajustamento, especificamente, no desempenho escolar.

A maior participação das mulheres no mercado de trabalho não parece, como demonstram Da Paz & Alencar (1988), trazer conseqüências negativas à socialização dos filhos. Ao contrário, as autoras mostram que o trabalho da mãe pode ser até benéfico para o desenvolvimento das crianças, na medida em que tende a estimular um maior envolvimento dos pais na criação dos filhos e um comportamento mais independente por parte destes. Entretanto, Sarti (1996) afirma que o fato da mãe trabalhar pode não ser tão positivo para a dinâmica familiar, quando esta se torna a única responsável pela economia da família.

Dentre as transformações sofridas pela “família brasileira”, nas últimas décadas (Goldani, 1994), a que talvez cause maiores problemas ao processo de socialização infantil é sua pauperização. Além da socialização, tomada no seu aspecto mais amplo, o empobrecimento se torna também um obstáculo à educação escolar (cf. Barros e Santos, 1996). Todavia:

“Dizer que na escola repetem os mais pobres (ou os chamados carentes) não responde a todas as indagações quando todas as crianças pertencem à mesma classe social. Não se pode pensar a pobreza como uma categoria invariante e homogênea e como condição necessária para o fracasso ou a exclusão escolar. As concepções que entendem a escola como reprodutora das desigualdades sociais falam concretamente pouco sobre quem são os ‘escolhidos’ para a reprovação.” (Abramowicz, 1995:12)

FAMÍLIA, ESCOLA E O ALUNO TRABALHADOR

Montali (1990, apud Bruschini e Ridenti, 1994), revisando alguns trabalhos sobre o tema, afirma que a crise econômica resulta numa pressão para que outros membros da família, além do seu chefe, se lancem no mercado de trabalho, principalmente quando os “dependentes” são em grande número.

Escola e trabalho, portanto, definem o cotidiano das crianças e jovens pertencentes a famílias de baixa renda, fazendo-se presentes nas suas representações. O trabalho, entretanto, *“abrange tanto uma diversidade classificatória quanto uma gama de significados. Com isso, quero dizer que ele pode ser pago ou não, realizado dentro ou fora de casa e da favela, mediado ou não pela família.”* (Dauster, 1992:33).

Apesar da questão econômica ser apontada, até aqui, como a causa da inserção precoce da criança e do adolescente no mercado de trabalho, autores como Telles (1990) e Dauster (1992) colocam em discussão o trabalho como um instrumento de controle e de educação do qual pais, mães e outros adultos lançam mão, no seu dia-a-dia.

De acordo com Bastos (1994:69), historicamente, temos três formas de entender o trabalho infantil: como uma necessidade econômica da família; como um fator de interferência no desenvolvimento do indivíduo ou como uma forma de participar das tarefas domésticas, nos mais diversos planos.

Essas perspectivas dos pais, que vêem o trabalho infantil, doméstico ou não, remunerado ou não, como princípio educativo, é que precisam ser postas em discussão, se se pretende atingir uma educação escolar aliada à educação familiar. O já citado desconhecimento que os educadores têm da sua clientela e a conseqüente idealização desta pode fazer com que se criem sérios obstáculos aos alunos trabalhadores.

“Uma escola freqüentada predominantemente por trabalhadores desafia os educadores a mergulhar no mundo do trabalho: desco-

brir como os trabalhadores vivem, o que produzem, como trabalham, como compreendem a organização e as relações de produção, que saberes são produzidos/apropriados/reapropriados no cotidiano da fábrica, como resistem à exploração e à dominação... O desafio está em re-descobrir o trabalhador não mais como um aluno idealizado, descontextualizado das relações sociais de produção de sua própria existência, mas um aluno real, concreto, coadjuvante e ao mesmo tempo protagonista do mundo do trabalho.” (Frigotto, Tiriba e Franco, 1993:55)

Essa “re-descoberta” é importante para que, na tentativa de intervir-se no ambiente das crianças pobres, não se tente transformá-las, no dizer de Nunes (1994), em “*crianças de livro didático*”. É necessário não ver os pobres como aqueles a quem tudo falta (cf. Sarti, 1996), aqueles que fazem da vida uma sucessão de comportamentos incorretos, perigosos, e que precisam de um amplo programa de reeducação, para que possam ter alguma qualidade de vida. Para a escola pública, este conhecimento é ainda mais relevante, pois esta instituição não pode continuar lidando com uma clientela imaginária. Esta postura leva a equipe escolar, via de regra, ora a esperar de seus alunos um comportamento característico dos alunos das classes sócio-econômicas mais favorecidas, ora a não esperar nada deles.

A maioria das recentes pesquisas sobre fracasso escolar, no Brasil, tem focalizado a escola, na tentativa de construir um conhecimento sólido, que possa nortear ações verdadeiramente eficazes, no combate à repetência e à evasão. Outras tentam contribuir, estudando as crianças das camadas populares, seus processos de apropriação do conhecimento e seus contextos de desenvolvimento, incluindo aí as suas famílias. Contudo, são raros os estudos que se atêm às interações entre escola e família ou, mais precisamente, às concordâncias e divergências entre as práticas educativas levadas a cabo no interior dessas duas instituições, e suas repercussões na socialização das crianças.

Essa escassez de investigações ganha relevância quando centramos nossa atenção no aluno trabalhador, ou nas relações entre escola e trabalho infante-juvenil, ainda insuficientemente debatidas. Podem-se vislumbrar, nessas relações, possíveis obstáculos à permanência e à continuidade da formação escolar.

Numa pesquisa realizada por Gurgel (1997), junto a estudantes moradores de dois bairros de Salvador - um periférico e outro central - e da zona rural de um município do interior baiano, constatou-se que, dos dezesseis jovens entrevistados, com história de evasão, doze fazem referência ao trabalho como “opção” imediata após abandonarem a escola, quando não colocam este trabalho como principal causa do abandono. Em outro trabalho também

relatado por Gurgel (1998), e realizado nos mesmos locais, pode-se verificar que, dentre os dezoito jovens entrevistados, estudantes de escola pública, com história de sucesso escolar, apenas um relatou ter trabalhado durante o ano letivo.

A pesquisa neste campo faz-se, então, necessária, na medida que pode contribuir para dirigir intervenções que visem à remoção dos obstáculos, melhorando a qualidade e aumentando a quantidade da educação oferecida aos que exercem algum tipo de atividade, que possa levar o nome de “trabalho”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. *A menina repetente*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ABRAMOWICZ, M.; ELIAS, M.D.C.; SILVA, T.M.N.S. *A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*. São Paulo: E.P.U., 1987.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2^a edição, Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAKER, D.P.; STEVENSON, D.L. Mothers' strategies for children's school achievement: managing the transition to high school. *Sociology of education*, vol. 59, pp.156-166, 1986. In: HENDERSON, A.T.; BERLA, N. *A new generation of evidence. National Comitee for Citizens in Education*. U.S.A., 1994.
- BARRETO, E.S.S. *A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social*. São Paulo, USP, 1980. (Dissertação de Mestrado).
- BASSEDAS, E et alii. *Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BASTOS, A. C. S. B. *Modos de Partilhar: A inserção da criança na vida cotidiana de famílias em um bairro popular. Um estudo de casos*. Brasília, UnB, 1994 (Tese de Doutorado).
- BENSON, C. S. et alii. Families as educators: time use contributions to school acievement. In: HENDERSON, A.T.; BERLA, N. *A new generation of evidence. National Comitee for Citizens in Education*. U.S.A., 1994.
- BRANDÃO et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de primeiro grau no Brasil (1971-1981). *R.B.E.P.*, Brasília, 64 (147): 38-69, 1983.

- BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Família, Casa e Trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 30-36, fev. 1994.
- CAMPOS, M. C. S. S. *Educação: Agentes formais e informais*. São Paulo: E. P. U., 1985.
- CARRAHER, T.N. *Sociedade e Inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A.D. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57): 78-85, 1986.
- CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (45): 3-19, 1983
- CASULLO, M.M. “Modelos alternativos para integrar escuela, família y sociedad.” *Anais do XVII International School Psychology Colloquium e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Campinas, SP, 1994.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, Brasília, Ano II, n.53, 1992.
- COSTA, A.M.N. “Privação cultural”, “Privação lingüística” e “Família”. In: VELHO, G.; FIGUEIRA, S. (Org.) *Família, Psicologia e Sociedade*. Rio de Janeiro, Campus, 1981.
- COSTA, L.F. A família descasada: uma nova perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1991, v.7, n. 3, pp. 229-246.
- DA PAZ, M.G.T.; ALENCAR, E.M.L.S. Relações familiares e aspectos da socialização infantil em famílias de mães profissionais e não profissionais”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1988, v.4, nº 1, pp. 69-81.
- DAUSTER, T. Uma Infância de Curta Duração: Trabalho e Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 31-36, agosto, 1992
- EAGLE, E. “Socioeconomic status, family structure and parental involvement: the correlates of achievement.” Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 27-31, 1989. In: HENDERSON, A.T.; BERLA, N. *A new generation of evidence. National Comitee for Citizens in Education*. U.S.A., 1994.
- FREITAG, B. Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuições para um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53): 33-44, 1985.
- _____. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez, 1993.

- FRIGOTTO, G., TIRIBA, L. V. e FRANCO, M. C. Pauperização, trabalho e educação: a profissionalização em questão. *Cadernos CEDES*, Campinas-SP, n.31, pp. 49-62, 1993.
- FURNHAM, A. *Lay theories: everyday understanding of problems in the social sciences*. Oxford: Pergamon Press, 1988.
- GAMA, E.M.P. et al. As percepções sobre as causas do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. *RBEP*, Brasília, v.72, n. 172, pp. 356- 384, 1991.
- GAMA, E.M.P.; JESUS, D.M. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais da manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1994, v.10, n° 3, pp. 393-410.
- GARCIA, R.L. (Org.) *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GATTI, B.A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, (38): 3-13, 1981.
- GOLDANI, A.M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, (91): 7-22, 1994.
- GOMES, H.S.R. De que família vêm nossos alunos? In: SERBINO, R.; GRANDE, M.A.R.L. *A escola e seus alunos*. São Paulo: UNESP, 1995.
- GOMES, J.V. Socialização primária: tarefa familiar?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (91): 54-61, 1994.
- GOUVEA, M.C.S. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (86): 48-54, 1993.
- GROSSI, E.P. Aplicação dos princípios da psicogênese à alfabetização de crianças brasileiras de classes populares. In: GOODMAN, Y. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GURGEL, P.R. H. Ditos sobre a Evasão Escolar: estudo de casos no Estado da Bahia. Brasília, MEC, *Projeto de Educação Básica Para o Nordeste*, 1997.
- GURGEL, P.R. H. Ditos sobre o Sucesso Escolar: estudo de casos no Estado da Bahia. Brasília, MEC, *Projeto de Educação Básica Para o Nordeste*, 1998.
- HENDERSON, A.T.; BERLA, N. *A new generation of evidence. National Comitee for Citizens in Education*, U.S.A., 1994.

- KELLAGHAN, T. et al. The home environment & school learning: promoting parental involvement in education of children. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1993. In: HENDERSON, A.T.; BERLA, N. *A new generation of evidence. National Committee for Citizens in Education, U.S.A.*, 1994.
- LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITE, S.A.S. Alfabetização escolar: repensando uma prática. *Temas em Psicologia*, São Paulo, nº 3, 1993.
- _____. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *RBEP*, 69 (163): 510-40, 1988.
- MACEDO, R.M. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (91): 62-68, 1994.
- MAGALHÃES, A.L.P. *Projeto Lúdico Pedagógico*. Relatório das atividades desenvolvidas durante o ano de 1993, Salvador-BA, 1994.
- _____. *Projeto Multirrepetência: Gênese e Possibilidades de Superação no Cotidiano Escolar*. Relatório das atividades desenvolvidas durante o ano de 1993, 1994 e 1995. Salvador-BA, 1996.
- MAGALHÃES, A.L.P.; BASTOS, E.S.S. *Educação, escola, comunidade: um estudo feito em dois municípios do estado da Bahia*. Relatório da primeira fase, Projeto Nordeste/UNICEF, Salvador, 1996.
- MALUF, M.R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1991, v.7, nº 3, pp. 255-262
- MILNE, A.M. "Family structure and achievement of children". *Education and American Family*, New York: William J. Western ed., University Press, pp. 32-65, 1989. In HENDERSON, A.T.; BERLA, N. *A new generation of evidence. National Committee for Citizens in Education, U.S.A.*, 1994.
- MARIZ, C. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 69-70, maio, 1985
- MONTOYA, A.O.D. *Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORO, M.L.F. A construção da inteligência e aprendizagem escolar de crianças de família de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56): 66-72, 1986.

- NEVES, M. A. M. (Org.) *O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas: a experiência do NOAP*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- NUNES, T.N. O ambiente da criança. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (89): 5-23, 1994.
- PATTO, M.H.S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*, (51): 3-12, 1984.
- _____. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A.Q., 1990
- _____. *Introdução à Psicologia Escolar*, São Paulo: T.A.Q., 1981
- RASCHE, V.M.; KUDE, V.M.M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57): 61-70, 1986.
- RIBEIRO, M.A. Conseqüências do divórcio parental em crianças e adolescentes”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1988, v. 4, n. 3, pp. 283-294.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em uma sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: TAQ, 1981.
- SARTI, C. A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas, Autores Associados, 1996.
- SATTES, B.D. “Parent involvment: a review of the literature”. Occasional paper #021, Appalachia Educational Laboratory, 1031, Quarrier St. Charleston, WV, 25325, 1985. In: HENDERSON, A.T.; BERLA, N. *A new generation of evidence. National Comitee for Citizens in Education*, U.S.A., 1994.
- SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TELLES, V. S. A pobreza como condição de vida: família, trabalho e direitos entre as classes trabalhadoras urbanas. *São Paulo em Perspectiva*, 4(2): 37-45, abril/junho, 1990.
- TOPPING, K. “Parents as educators”. *Anais do XVII International School Psychology Coloquium e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Campinas, SP, 1994.

- WESTERMAN, A.; LA LUZ, E. Marital adjustment and children's academic achievement. *Merrill-Palmer Quartely*, October, 1995, v. 41, n° 4, pp. 453- 470.
- WHITAKER, D. C. A. Cultura Escolar e Espaço Social. In: SERBINO, R. V. & GRANDE, M. A. R. de L. (Org.). *A Escola e Seus Alunos*, São Paulo: UNESP, 1995
- ZIEGLER, S. "The effects of parent involvement on childrens achievement: the significance of home/school links". Toronto, Board of Education, Ontario, Canada, 1987. In HENDERSON, A.T.; BERLA, N. *A new generation of evidence. National Comitee for Citizens in Education*, U.S.A., 1994.

A FAMÍLIA COMO PARCEIRA FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA NA PERSPECTIVA DO BILINGÜISMO *

Omar Barbosa Azevedo

Mestrando em Educação da Universidade Federal da Bahia
Bolsista da CAPES

RESUMO

A temática da educação na condição de surdez necessita ocupar um espaço ainda maior entre as preocupações da universidade. Nem tanto pelo fato de tratar-se de um tema tipicamente associado com a educação especial, mas sobretudo porque a condição de surdez vem, cada vez mais, recebendo uma abordagem que tende a tratar suas questões como problemas do âmbito das relações culturais e da lingüística. O presente artigo procura evidenciar a importância da língua de sinais no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança surda, mostrando as razões pelas quais o papel da família, enquanto parceira da escola, é estruturante e otimizador na perspectiva da educação bilingüe.

INTRODUÇÃO

Descobrir que um filho é deficiente auditivo não é uma experiência fácil para muitas famílias. A escolarização da criança surda é um desafio para a criatividade de professores, diretores e outras pessoas envolvidas com a educação da criança em condição de surdez. Para a família, as reações mais esperadas são as vinculadas ao sentimento de negação da surdez. Para a escola, o desafio de criar adaptações curriculares que permitam suprir a ausência do input lingüístico sonoro e estabelecer uma base de comunicação na qual os conteúdos possam ser trabalhados. Para ambos, inúmeras questões e dificuldades a serem superadas no vácuo entre o modo de organização do pensamento com base na sintaxe adquirida na experiência ouvinte, e o modo

* Este trabalho foi apresentado no XIV EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (16 a 18 de julho/99), realizado na Faculdade de Educação da UFBA. E-mail do autor: omarbaz@ufba.br

estabelecido pela experiência surda – determinante de uma outra organização sintática, que tende a gerar um fenômeno cultural singular: a língua de sinais.

Pelo fato de os surdos possuírem uma língua própria e de revelarem uma forte tendência a agruparem-se entre iguais, a surdez passa a ser uma questão que ultrapassa o âmbito da medicina e da educação especial. A surdez começa a ser percebida como um fenômeno cultural e, com algum exagero, poder-se-ia pensar num povo surdo. Marchesi (1995:212) descreve este ponto de vista da seguinte maneira:

“A surdez profunda, como disseram Schlesinger e Meadow, é 'muito mais que um diagnóstico médico: é um fenômeno cultural, no qual os modelos e problemas sociais, lingüísticos e intelectuais estão intimamente vinculados.' Estes padrões de relacionamento e expressão são vistos, por alguns, como semelhantes aos que constituem uma subcultura e, por outros, de forma menos comprometida, como traços próprios, capazes de constituir uma comunidade específica.”

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE

Da peculiaridade deste fenômeno sócio-lingüístico-cultural que coloca os surdos como portadores de uma cultura singular e, portanto, membros de uma comunidade específica decorre que, apesar de longos anos de insistência na proposta oralista, a alternativa mais viável para a educação destas pessoas é a perspectiva bilíngüe. Isto porque, a partir desta outra maneira de pensar a questão da surdez, a língua de sinais passa a ser vista de outra forma e sua importância, como código compartilhado entre interlocutores ouvintes e surdos, inverte os termos da relação, fazendo com que apareça a necessidade de a comunidade ouvinte apropriar-se da língua de sinais. Ao comentar os requisitos fundamentais para a implementação desta inversão na educabilidade da criança surda, Fernandez Viader (1996:18-19) assevera que:

“En primer lugar (...) dado que la Lengua de Signos es una lengua completa y es la lengua natural de las personas sordas debe ser instrumento de comunicación preferente en las aulas (...) En segundo lugar, la Lengua de Signos también debe ser considerada como contenido de estudio para los niños, es decir, como otra área curricular. Esta consideración le concede a la Lengua de Signos el status de lengua de prestigio, y contribuye a que los alumnos progresen en competencia de lengua de signos. También les facilita el acceso al análisis comparativo entre esta L. de S. y las restantes lenguas de la comunidad.” (grifos nossos)¹

O problema básico do oralismo era que sua lógica operava de maneira a pressupor que a criança surda deveria integrar-se na comunidade ouvinte. Não seria o caso de pensarmos que é a sociedade que precisa integrar-se e/ou incluir-se na comunidade deficiente? Marchesi (1995:201-202) argumenta com clareza sobre a importância de pensarmos em termos inversos, quando lidamos com o fenômeno cultural da educação das crianças surdas:

“Finalmente, deve-se assinalar a importância do processo educacional. Uma educação adaptada a suas possibilidades, que utilize diferentes recursos comunicativos, que contribua à sua socialização, que seja capaz de não colocar a criança à margem, nem do mundo dos ouvintes nem do mundo dos surdos, pode ter enormes repercussões favoráveis para sua aprendizagem e sua educação. Conseqüências favoráveis são mais difíceis de obter, se a criança tiver que se adaptar a modelos educacionais que foram criados pensando-se, exclusivamente, nas crianças ouvintes.” (grifo nosso)

O LUGAR DA FAMÍLIA

Por ser o primeiro ambiente sócio-cultural onde se dá o desenvolvimento da criança, a família da criança surda aparece como parceira imprescindível para sua educação em sentido amplo, e para sua escolaridade, em sentido mais específico. É neste contexto que surgirão as primeiras dificuldades básicas de comunicação e a percepção da necessidade de estabelecer-se um código comum para as interações cotidianas. Com muita clareza, Bautista (1997:356) prescreve o enfrentamento da questão e o acolhimento afetivo da criança:

“Os pais desempenham um papel decisivo na reabilitação dos seus filhos, pois é num ambiente de carinho e apoio que melhor se desenvolve uma criança. Deste afecto, apoio e aceitação da criança (e não do problema) e do tempo que se lhe dedique dependerá, em grande medida, a sua evolução.” (grifo nosso)

Marchesi (1995:210) descreve com muita propriedade o estado emocional da família da criança surda e suas possibilidades de evolução quanto à forma de lidar com o fato da surdez de um filho:

“O diagnóstico da surdez é, certamente, um fato extremamente doloroso para os pais. O conhecimento desta deficiência gera, nos pais, não somente sentimentos de tristeza, mas também de ansiedade e insegurança diante do desconhecimento das conseqüências futuras da perda auditiva. Não se deve esquecer que a grande maioria dos

pais de crianças surdas são ouvintes, e, por isso, desconhecem completamente as repercussões da surdez.”

Com o passar do tempo, uma mudança pode ser verificada, mas o que prevalece no início é o sentimento de negação da surdez e o estabelecimento da já conhecida via crucis a médicos, fonoaudiólogos e outros profissionais que possam reverter o diagnóstico:

“As reações posteriores podem ser muito diferentes. Há pais que tendem a negar a existência da surdez. Pensam, consciente ou inconscientemente, que se trata de uma situação transitória que a criança vai acabar superando. Recorrem, por isso, a novos diagnósticos e a diferentes especialistas, com a finalidade de conseguirem uma informação positiva ou garantias de cura para um futuro próximo. Este posicionamento evita também ter que adotar um estilo comunicativo e interativo diferente. Já que a criança não vai ser surda, não é necessário pensar que sua linguagem ou educação vão ser diferentes das de seus irmãos ou a das outras crianças de sua idade” (Marchesi, 1995:210).

Evidentemente, esta tentativa de negação da surdez criará um bloqueio que, durante um certo tempo, impedirá a percepção da necessidade de um código comum, o que pode acarretar algum prejuízo lingüístico e emocional para a criança.

Mas, confirmando a assertiva de Bautista, a aceitação da questão figura como a melhor via para favorecer as relações pais e filhos, e, conseqüentemente, o desenvolvimento mais normalizado possível destes: *“Finalmente, temos os pais que aceitam o fato da deficiência auditiva e procuram adaptar seus padrões educacionais e interativos às características da criança surda para favorecer sua comunicação e autonomia.”* (Marchesi, 1995: 210)

É por sua posição como primeiro ambiente sócio-lingüístico e por sua importância, enquanto suporte emocional para a criança surda, que a família tem um papel específico na educação de alguém em condição de surdez. Somente com seu apoio o projeto de uma educação bilingüe poderá redundar em desenvolvimento cognitivo, escolar e emocional, pois a família precisa enfrentar o desafio de estabelecer um código comunicativo comum com o filho ou filha surdos.

BILINGÜISMO E ORALISMO: CLAREANDO AS NOÇÕES

Propositadamente, o presente trabalho utiliza conceitos que não foram explicados antes para os leitores. Além de uma estratégia para a motiva-

ção daqueles realmente interessados pelo tema, vislumbramos a oportunidade de deixar alguém na posição de necessitar compreender algo e não conseguir. Assim deve sentir-se o surdo "vendo vozes", como diria Oliver Sachs (1998), autor de um livro homônimo sobre a questão da surdez enquanto fenômeno cultural. Agora que explicaremos mais detalhadamente os conceitos, o leitor poderá entender com mais facilidade os termos do debate sobre a questão da educação dos surdos. Ou seja, estas explicações tornarão os conceitos desconhecidos, mediadores mais eficazes para a compreensibilidade do texto. Da mesma maneira, não deveríamos pressupor que somente através de mediadores eficazes o surdo teria aumentada sua capacidade de compreensão do mundo dos ouvintes? Certamente que sim, e, partindo desta premissa, tentaremos mostrar que o mediador mais eficaz entre um mundo e outro é a língua de sinais. Fernandez Viader e Triadó (apud Fernandez Viader, 1997:1050) arrematam este ponto de vista:

“(...) para que se dé la negociación de significado entre el adulto y el niño sordo debe existir un código compartido por ambos para hacer accesible al otro la representación de la situación. Las autoras plantean que la Lengua de Signos, podría ser la forma de mediación semiótica apropiada para estas diádas.”²

O oralismo é uma orientação para a educação da criança surda. Sua proposta principal é fazer a criança vir a falar, partindo de estimulações dos outros sentidos, para que ela possa perceber a presença das cordas vocais, e, com estímulos estruturados, fazer com que ela emita sons e desenvolva a pronúncia, mesmo na impossibilidade de ouvir-se a si própria. Além do trabalho vocal, esta proposta pauta-se também no ensino da leitura labial, o que hipoteticamente tornaria uma pessoa surda funcionalmente similar a uma ouvinte. Em muitos casos, estes objetivos foram atingidos, mas nunca sem um esforço descomunal, pesados investimentos e muita frustração. Mesmo assim, a pronúncia das palavras sempre é difícil para o surdo e de sonoridade esdrúxula para os ouvintes. O oralismo não está de todo descartado. As habilidades de emissão de sons e decifração da fala do ouvinte são mais possibilidades para a pessoa surda, sobretudo se esta possui resíduos auditivos. Critica-se apenas sua exclusividade, e sobretudo sua imposição nos primeiros anos da infância. Marchesi (1995:219) comenta que:

“Este processo de resgate teórico da linguagem dos sinais foi acompanhado por uma constatação das limitações educacionais dos métodos exclusivamente orais. As dificuldades que os surdos encontravam para progredir na leitura labial ou na compreensão de textos fez com que se voltasse a atenção para formas de comunicação mais adaptadas às possibilidades dos surdos.” (grifos nossos).

A procura pelas modalidades de comunicação mais adaptadas às possibilidades da pessoa surda resultou na perspectiva do bilingüismo, que, nas palavras de Fernandez Viader (1996:18), é resumido da seguinte maneira: “*El concepto de bilingüismo implica el dominio, por parte de la persona, de dos o más lenguas, de una comunidad bilingüe, como lo es el caso de Catalunya, el País Vasco o Galicia.*”³. Encontramos a defesa do bilingüismo como princípio educativo para a criança surda com grande destaque nas publicações de origem ibérica. Isto não é surpresa, uma vez que a Espanha tem uma larga tradição de convivência do espanhol (língua oficial) com as referidas línguas regionais. Em síntese, o bilingüismo é um princípio educativo que considera os surdos em sua especificidade lingüística, aceitando o fato de que sua primeira língua (ou língua nativa) é a língua de sinais e que a língua falada local deve ser sua segunda língua. No Brasil, a língua de sinais é chamada de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

A LÍNGUA DE SINAIS: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

Muitos pensam que a língua de sinais é universal, ou que o alfabeto surdo-mudo corresponde à língua de sinais. O ato de soletrar com letras sinalizadas é chamado de datilologia e não equivale à língua de sinais. As comunidades surdas de cada país possuem suas línguas de sinais, e, freqüentemente dentro de cada país, estado ou província, existem regionalismos. Bautista (1997:359) lista algumas características comuns às línguas de sinais:

1) Quanto à sintaxe:

“A linguagem gestual não tem correspondência exacta com a nossa linguagem oral. Na linguagem gestual, os gestos ou movimentos das mãos correspondem a uma palavra, a uma idéia ou, às vezes, inclusivamente a uma frase. Outras vezes, a ordem dos gestos não reflete fielmente a linguagem falada. Quer dizer, que a estrutura das nossas orações não coincide com a da linguagem gestual.”

2) Além da questão da sintaxe, segundo o autor, o que ele chama a língua de sinais (que ele denomina 'língua gestual') enfrenta ainda algumas dificuldades:

“Na linguagem gestual, não existe diferença prática, entre substantivo, adjectivo e verbo. Os artigos não existem. Para a determinação do sexo, antepõem-se à palavra desejada o gesto correspondente a homem ou mulher, e assim, por exemplo, o “homem-cão” e a “mulher-cão” designarão o macho e a fêmea deste animal. Igualmente, ainda que por diferentes razões, “pobreza” e “pobre” terão o mesmo sinal, assim como “trabalho” e “trabalhador”.

3) Os verbos e conectivos constituem outra diferença básica:

“Os verbos apenas possuem o infinito. Para a expressão dos tempos, há que utilizar os advérbios ou locuções de agora, antes, depois, há pouco, etc. E, por conseguinte, não há paráfrases verbais, nem voz passiva. Por outro lado, a linguagem gestual suprime a maioria das palavras de ligação, convertendo-se numa linguagem telegráfica ou, melhor ainda, taquigráfica, cuja velocidade tanto surpreende o ouvinte.”

É bom ressaltar que, em cada país, já existem equipes multidisciplinares que estudam estas línguas e formulam propostas para a superação destas dificuldades básicas. Dificuldades estas, que, numa abordagem bilíngüe, são apenas diferenças culturais, e por isso Bautista conclui citando Marchesi:

*“a linguagem gestual tem efeitos vantajosos para o desenvolvimento da criança surda. Não só não dificulta o desenvolvimento cognitivo e lingüístico das crianças, como inclusivamente o facilita em determinadas áreas, ao fornecer à criança pequena uma competência lingüística que lhe permitirá a aquisição progressiva da linguagem oral de forma simples. A chave desta competência parece estar em que **a linguagem gestual proporciona à criança, durante os seus primeiros anos, uma estimulação lingüística que favorece o desenvolvimento de estruturas neurológicas e processos básicos de linguagem**”.* (grifo nosso)

O próprio Marchesi (1995) defende a língua de sinais como legítima e como mediador mais apropriado para as relações entre ouvintes e surdos, favorecendo, cognitivamente, a criança surda em sua escolarização:

*“Hoje é um fato aceito que a linguagem de sinais é uma linguagem autêntica, com uma estrutura de gramática própria e com possibilidade de expressão em qualquer nível de abstração. **Os estudos sobre a aquisição da linguagem dos sinais comprovam que as crianças surdas seguem etapas semelhantes às dos ouvintes com a linguagem oral.** Outras investigações evidenciaram que a aquisição precoce da linguagem dos sinais não atrapalha o desenvolvimento da fala, mas, pelo contrário, pode até favorecer a ampliação do vocabulário, da leitura e do rendimento escolar.”* (grifo nosso)

É certo que a consolidação da aquisição de língua de sinais, por parte de uma criança, não será possível se esta língua não fizer um sentido para sua vida. Não esqueçamos, a criança surda é parte de uma minoria cultural. Em qual ambiente o ato de nomear o mundo ao seu redor poderia dar mais sentido ao aprendizado de um código lingüístico, senão o ambiente da própria casa?

A LÍNGUA DE SINAIS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Acredito que pudemos deixar suficientemente claro como a língua de sinais é uma língua singular e como os surdos constituem uma minoria cultural. Disto decorre que a via para a educação da criança surda é a utilização de ambas as línguas, em momentos adequados. A criança surda, sobretudo até os seis anos, é um ser que, em seu desenvolvimento, vai paulatinamente penetrando em duas culturas: a dos ouvintes com quem convive, e a dos outros surdos, com quem necessariamente deverá viver suas primeiras experiências escolares. Fernandez Viader (1997: 1051-1052) diria:

*“(...) entendemos que la opción bilingüe podría ser, en estos momentos, la más adecuada, considerando el bilingüismo como secuenciación de Lengua de Signos, Lengua escrita y Lengua hablada. Dicha opción podría ser para estos estudiantes la más ajustada a sus posibilidades perceptuales y, en consecuencia, aquella que abrirá una vía a la igualdad de oportunidades y a la plena integración en la sociedad de estas personas.”*⁴ (grifo nosso)

A primeira pergunta que as pessoas geralmente fazem, ao tomar contato com a questão da deficiência auditiva (ou visual, síndrome de Down e outras), é a respeito da inteligência. Apesar de um distante tom preconceituoso, é justificável a preocupação leiga, pois, afinal, a máxima aristotélica "nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos" induz ao raciocínio de que a falta de um sentido reduziria as possibilidades da inteligência. Esquecemos, pois, das possibilidades compensatórias e, antes de mais nada, precisamos deixar claro que, do ponto de vista do desenvolvimento, interessa notar que as diferenças que existem são reduzidas, superáveis e mais qualitativas que quantitativas. Nas palavras de Marchesi (1995: 202):

“Os surdos têm uma inteligência semelhante à dos ouvintes, não sendo encontrados atrasos nos diferentes fatores que configuram o desenvolvimento sensório-motor, salvo na escala da imitação vocal. A seqüência de aquisições dos diferentes conceitos, no âmbito das operações concretas, nos surdos, é a mesma das ouvintes, existindo defasagem temporal entre ambos, que é maior quanto mais complexas forem as operações lógicas envolvidas. No caso das operações formais, caracterizadas pelo pensamento hipotético-dedutivo, os adolescentes surdos manifestam um maior atraso e, inclusive, não atingem este estágio. Estes estudos indicam que as pessoas surdas, em comparação às ouvintes, tendem a ter um pensamento mais vinculado àquilo que é diretamente percebido, mais concreto e com

menor capacidade de pensamento abstrato e hipotético.” (grifo nosso)

Este certo "apego" ao que é diretamente percebido é certamente decorrência da necessidade do input visual, que compensa a ausência do estímulo auditivo. É verdade que a criança surda pode demorar mais para realizar certas conquistas cognitivas do que a criança ouvinte, como o raciocínio hipotético (e pode até não adquiri-lo). Mas, com estimulação correta, o surdo pode atingir qualquer grau de abstração. Nos Estados Unidos, encontramos a Universidade Galaudet, uma universidade de/para surdos. E o que significa uma estimulação adequada?

Além de considerar a seqüência do desenvolvimento cognitivo por uma ótica mais piagetiana, faz-se necessário evidenciar que, pela perspectiva vygotskiana, que põe em relevo a importância das influências sócio-históricas, a internalização de um código lingüístico é de importância vital para a criança surda. No caso, este código é a língua de sinais. Marchesi (1995:203) põe a questão em termos vygotskianos da seguinte maneira:

“Junto a estas orientações no campo dos processos cognitivos, também surgiram novas perspectivas nos estudos sobre a comunicação e a linguagem, sendo apresentado um conjunto de inter-relações que, anteriormente, haviam sido esquecidas. Sob um enfoque evolutivo e genético, ocorreu uma ampla aceitação da tese da psicologia soviética. Os intercâmbios sociais e lingüísticos têm uma marcada influência no desenvolvimento cognitivo. A criança percebe o mundo, também, através da linguagem, que se converte em parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. A linguagem serve para planejar e regular a ação humana e é uma evolução dos primeiros intercâmbios sociais-comunicativos.” (grifos nossos)

Marchesi (1995:219-220) faz uma defesa deste ambiente lingüístico permeado pela língua de sinais. Este seria a melhor possibilidade de código compartilhado para pais e filhos, por garantir as interações entre os mesmos, sobretudo nos primeiros anos da infância, momento no qual esta interação entre pais e filhos estrutura e otimiza o desenvolvimento cognitivo da criança surda:

“Da mesma forma, as diferenças entre o nível lingüístico e comunicativo de uma criança ouvinte aos 4-5 anos – capaz de contar uma história ou de expor o que fez durante o dia – e o nível atingido por uma criança surda profunda desta mesma faixa etária – com um vocabulário de 50 palavras – são gritantes e o atraso da criança surda é tão significativo, que parece necessário que a criança se desenvolva em um ambiente lingüístico em que, além da linguagem oral, possa adquirir um sistema comunicativo de forma mais simples e

rápida. Este código lingüístico deve ser um meio de comunicação e de interação, um instrumento para conceber mentalmente a informação e um sistema para planejar seu comportamento. Ao menos durante os primeiros anos da vida da criança, o único código lingüístico que a criança surda profunda pode adquirir para desempenhar estas funções adequadamente é a linguagem dos sinais." (grifos nossos).

A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE

Este ambiente lingüístico no qual a criança necessita adquirir um sistema comunicativo de forma mais simples e rápida é a família, e, como vimos na proposta de Fernandez Viader, também deve ser a escola. Se ambos não trabalharem com a linguagem de sinais, maior será a defasagem da criança surda, uma vez que, fora deste ambiente que se adapta à sua língua nativa (portanto à sua cultura), a criança terá um ambiente emocionalmente tenso, que certamente bloqueará seu avanço na compreensão do mundo ouvinte. Uma tese de doutorado realizada por Harris (1977, apud Marchesi, 1995:204):

“analisou o estilo cognitivo reflexivo ou impulsivo das crianças surdas. Comprovou que as crianças que adquiriram a linguagem de sinais desde pequenas têm uma maneira mais reflexiva de enfrentar problemas que as crianças surdas que somente se defrontaram com a linguagem oral e que ainda não a internalizaram suficientemente.”

A estruturação da comunicação fundamentada na linguagem de sinais precisa, então, acontecer de imediato, uma vez que seja diagnosticada a surdez. Melhor será a sorte da criança se os pais vencerem logo seus sentimentos de negação e enfrentarem a situação de modo realista, buscando uma língua que todos "falem". Meadow (apud Marchesi, 1995:220) assinala que:

“Se as bases para a comunicação não são estabelecidas cedo, durante o período no qual as mensagens podem ser transmitidas facilmente através dos gestos comuns ou simples, códigos idiossincráticos, a família não pode esperar comunicar-se, adequadamente, durante muito tempo. Logo os pais e a criança precisam referir-se a objetos ausentes, ao passado ou a acontecimentos futuros, a sentimentos e emoções que não podem ter uma referência concreta.”

A língua de sinais ou um código sinalizado mostra-se, assim, imprescindível para a criança, e para a família também. Esta não é uma afirmativa meramente teórica. Os estudos já realizados na área mostram que:

“Um fator diferencial importante é o fato de os pais também serem surdos ou ouvintes. No primeiro caso, os pais aceitam com mais facilidade a surdez de seu filho, compreendem melhor sua situação e oferecem à criança um sistema de comunicação, a linguagem dos sinais, que vai aprender com grande facilidade e que permitirá que ela estruture intercâmbios comunicativos mais fluentes e satisfatórios. No caso dos pais ouvintes, que são 90% do total, embora apresentem modelos mais complexos para a aquisição da linguagem oral, experimentam maiores dificuldades, para encontrar o modo de comunicação adequado e para compreender as experiências vividas pela criança surda.” (Marchesi, 1995:201)

A experiência entre pais e filhos surdos aponta um caminho para os 90% de pais ouvintes: a língua de sinais como sinônimo de um ambiente lingüístico fluente e emocionalmente mais estável. Marchesi (1995:205) arremata:

*“As crianças surdas cujos pais também são surdos adquirem de forma espontânea a linguagem dos sinais utilizada no ambiente familiar. **A relação que existe entre a criança surda e o input lingüístico é semelhante à que se produz entre as crianças ouvintes e a linguagem oral falada em sua família.**”* (grifo nosso)

Será inevitável que pais ouvintes utilizem um código sinalizado, mesmo que este tenha o caráter da bimodalidade (língua de sinais com sintaxe de língua falada):

*“Este sistema de sinais não é uma linguagem de sinais própria dos surdos, com uma ordem e estrutura própria, havendo utilização do vocabulário da linguagem de sinais adaptado à ordem e às regras da linguagem oral. **A criança surda depara-se neste caso, com uma expressão simultânea da linguagem oral e da linguagem de sinais adaptada à ordem e às regras da linguagem oral. Sua aquisição permite-lhe estruturar uma linguagem em idades – de dois a cinco anos – em que ainda não pode internalizar a linguagem oral, facilitando a aquisição desta última.** Possivelmente, este sistema de sinais que a criança surda adquire em idades precoces vai se transformando em uma linguagem de sinais genuína, à medida que se relacione com colegas ou adultos surdos que a empreguem.”* (Marchesi, 1995:205-206) (grifo nosso)

A bimodalidade é para a criança melhor que a imposição da oralidade, e para os pais (acostumados à sintaxe da língua falada) será uma alternativa para sinalizar. Um estudo realizado por Schlesinger e Meadow (apud Marchesi, 1995: 211)

*“indicou que as mães das crianças surdas mostravam-se mais flexíveis e didáticas que as mães de crianças ouvintes. Quando dividiram o grupo de crianças surdas de acordo com sua competência lingüística, comprovaram que as interações das crianças com melhor nível comunicativo eram semelhantes às das crianças ouvintes. **Comprovaram, também, que, quando se utiliza um sistema comunicativo bilíngüe ou bimodal, ocorre uma melhor interação social. Os pais que incluíam um sistema manual de comunicação mostravam maior confiança e aceitação e uma sensação de maior eficácia em seu papel de pais.**”* (grifo nosso)

E esta melhor interação social, como vimos, é de importância capital para o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como para a estabilidade emocional necessária para que sua diferença com o mundo ouvinte não venha a se tornar motivo de conflitos pessoais, nas etapas seguintes da vida.

Ainda que o ideal seja que os pais aprendam a língua de sinais do país ou da região, a bimodalidade é uma situação quase inevitável, e talvez a alternativa menos pior, para ambos os lados. Os pais precisam vencer a dificuldade de aprender outra língua e as crianças necessitam do input visual que estrutura um código lingüístico. Existem manuais de acesso relativamente fácil, que funcionam como "dicionários", por trazerem a correspondência entre as palavras e os sinais correspondentes. Assim, os pais terão a possibilidade de estabelecer a comunicação necessária à vida cotidiana consultando este tipo de manual. Ou seja, em vez de ensinar língua nenhuma, eles estarão ensinando uma língua a seus filhos, de modo estruturado, e não apenas criando sinais que não são os já utilizados na escola especial ou nas associações de surdos. Marchesi (1995:221) traduz esta situação com a qual se deparam muitas famílias e mesmo professores atuando em âmbito de integração (ou inclusão):

*“No entanto, há outro tipo de motivos, relacionados à possibilidade de uso, que orienta a utilização da linguagem oral com sinais ou comunicação bimodal. Os pais e educadores têm maior facilidade para aprenderem este sistema e podem utilizar, simultaneamente, ambos os códigos. **Isto faz com que se sintam mais confiantes e seguros, ao comprovarem que podem aprendê-la sem dificuldades e que isto não pressupõe abandonar a linguagem oral.**”* (grifo nosso)

À GUIA DE CONCLUSÃO

Com base numa abordagem mais culturalista da questão da surdez, pudemos evidenciar e esclarecer que a língua de sinais tem o status de uma língua independente e é importante para o desenvolvimento sócio-

emocional-cognitivo da criança surda. Pelo fato de ser o primeiro ambiente social, e por isso um ambiente muito significativo para a criança surda, é a família que terá o papel de mediar o desenvolvimento da criança em direção às duas comunidades a que pertencerá, durante a vida: a ouvinte e a surda – o que será realizado com maior facilidade, se os sinais forem utilizados para estabelecerem um código comum de comunicação. Essa é uma necessidade inevitável, pois, de algum modo, a criança surda há de deparar-se com a escola que utiliza os sinais, e, da adolescência para a vida adulta, virá a convivência com os grupos de surdos. É por isso que:

“A atitude dos pais, diante da surdez de seu filho, terá uma notável influência. As reações podem ser muito diferentes: desde os que negam sua existência e não se adaptam, portanto, às necessidades da criança, até os que a protegem excessivamente. Em uma posição intermediária e mais positiva encontrar-se-iam os pais que, assumindo as conseqüências da surdez, utilizam com seu filho todo tipo de recursos comunicativos, favorecendo sua autonomia pessoal.”
(Marchesi, 1995:201) (grifo nosso)

Esta autonomia, primeiro passo para uma cidadania plena, não é senão o objetivo último da educação, seja para os ouvintes, seja para os surdos...

NOTAS

¹ *“Em primeiro lugar (...) dado que a língua de sinais é uma língua completa e é a língua natural das pessoas surdas, esta deve ser, preferencialmente, o instrumento de comunicação nas aulas (...). Em segundo lugar, a língua de sinais também deve ser considerada como conteúdo de estudo para as crianças, ou seja, como uma disciplina curricular. Esta consideração concede à língua de sinais o status de língua de prestígio, e contribui para que os alunos progridam em competência nesta língua, o que também facilita para elas o acesso à análise comparativa entre esta língua de sinais e as línguas restantes da comunidade.”*

² *“(...) para que se dê a negociação de significado entre o adulto e a criança surda, deve existir um código compartilhado por ambos, para fazer acessível ao outro a representação da situação. As autoras estabelecem que a língua de sinais poderia ser a forma de mediação semiótica apropriada para estas díades.”*

³ *“O conceito de bilingüismo implica o domínio, por parte da pessoa, de duas ou mais línguas, de uma comunidade bilingüe, como é o caso da Catalunha, do País Basco ou da Galícia.”*

⁴ “(...) entendemos que a opção bilingüe poderia ser, nestes momentos, a mais adequada, considerando o bilingüismo como seqüenciação de língua de sinais, língua escrita e língua falada. Tal opção poderia ser para estes estudantes a mais ajustada a suas possibilidades perceptuais e, consequentemente, aquela que abrirá um caminho de igualdade de oportunidades e a plena integração destas pessoas na sociedade.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUTISTA, Rafael. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- FERNANDEZ VIADER, M. P. et alii. Evolucion de los turnos de conversacion en la interacion madre-hijo. In: *Rev. Logop., Fon., Audiol.* Vol. XV, nº 3, p.164-173, 1995.
- FERNANDEZ VIADER, M. P. Interés de la Educacion Bilingüe para los niños sordos. In: *FIAPAS*, nº 49. Marzo-Abril, p 16-21, 1996.
- FERNANDEZ VIADER, M. P y PERTUSA, E. La lengua de signos como instrumento de mediación para la lectura y la escritura de los alumnos sordos. In: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe de siglo XXI*. Barcelona: FCO. José Cantero, Antonio Mendoza, Celia Romea EDITORES, p.1049-1052, 1997.
- MARCHESI, Alvaro. Comunicação, Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas. In: *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARCHESI, Alvaro. A Educação da Criança Surda na Escola Integradora. In: *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SACHS, Oliver. *Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Uma análise psicanalítica da criminalidade urbana

Luiz Hosannah de Oliveira Pinto

Professor da UNIFACS e da Faculdade Ruy Barbosa ¹

UNITERMOS

1. Criminalidade urbana
2. Comportamento anti-social
3. Psicanálise

RESUMO

No presente artigo, o autor busca apresentar a contribuição da psicanálise para um estudo crítico acerca da criminalidade urbana.

Sem cair no reducionismo que implique um entorpecimento da compreensão dos fenômenos, a psicanálise destaca, no comportamento criminoso, os aspectos motivacionais inconscientes.

O texto demonstra que, para a teoria psicanalítica, as determinantes fundamentais para as ações humanas – inclusive as ações anti-sociais – são encontradas na história de vida, na estrutura de personalidade e na dinâmica intrapsíquica dos indivíduos. O fator restritivo mais importante para que o comportamento anti-social seja evitado não está no mundo externo, mas no mundo interno. É o senso de moralidade, consciência e justiça, vinculado ao superego.

A relação com as figuras significativas no contexto edipiano dá o instrumental para a criança aprender a retardar ou abrir mão dos impulsos. Portanto, a diferença entre o agente criminoso e o cidadão exemplar encontra-se na maneira de lidar com os impulsos anti-sociais que estão presentes em todos. Os criminosos atuam na realidade de modo imaturo aquilo que, nos que não são delinquentes, é mantido no plano da fantasia.

* * * *

A criminalidade urbana tem-se constituído nos últimos anos em um dos maiores problemas vivenciados pela sociedade brasileira. A violência

nas cidades cresce a cada dia a olhos vistos e passos largos, seguindo em paralelo às desigualdades sociais inerentes a uma formação social em permanente contradição e conflito de interesses e valores.

O medo tem suscitado mudanças de hábitos, objetivando alternativas de defesa. Dentre muitas, destacam-se o uso indiscriminado de armas de fogo, a tentativa de evitar lugares perigosos e a transformação das residências em “fortalezas”.

Outra característica do Brasil atual é a “banalização” da violência. Os crimes passionais, sexuais ou contra o patrimônio têm sido tão comuns, nos últimos tempos, que não são mais capazes de “chocar” a sociedade, já acostumada a conviver com estes fatos diariamente. A exceção centra-se em casos excepcionais, como o seqüestro do irmão da dupla sertaneja Zezé di Camargo e Luciano, ou os crimes do *motoboy* em São Paulo, que aglutinam a ojeriza coletiva direcionada às ações anti-sociais, apresentando-se como uma válvula de escape para as raivas e os medos.

Os meios de comunicação têm dado muito espaço a esta problemática, na medida em que ela se refere a algo próximo da maioria das pessoas, e é objeto de preocupação e interesse. “Arrastões”, crimes hediondos, homicídios, seqüestros, etc., ocupam a mídia porque há mercado para a divulgação.

A busca da compreensão do fenômeno criminoso tem motivado o estudo sistemático pelas ciências. Somente o entendimento das determinantes que interagem dinamicamente permitirá que sejam traçadas estratégias efetivas para a prevenção e minoração do problema.

Para Luís Ângelo Dourado, “*O crime não é apenas um problema do criminoso, mas também do juiz, do advogado, do psicólogo, do psiquiatra e do sociólogo.*” (Dourado, 1965:7).

Um estudo sério e profícuo pressupõe uma interdisciplinaridade que viabilize a observação do fenômeno sob vários ângulos, aproximando-se de uma abordagem globalizante.

Ainda que os homens sejam – teoricamente – “iguais perante a lei”, são eminentemente singulares em termos psicológicos.

A principal contribuição da psicanálise no estudo da criminalidade urbana é demonstrar que o ato delituoso não é fruto do acaso, mas está associado à história de vida dos indivíduos, à psicodinâmica familiar e é motivado pela estrutura da personalidade e pela dinâmica intrapsíquica.

Tal interpretação, entretanto, não implica num reducionismo psicológico. Segundo Broadwin (1970:66):

“A fim de compreender os padrões e problemas de comportamento, devemos procurar explicá-los não em função de simples relações de causa e efeito, mas em termos de motivações. Em outras palavras,

não é apenas o simples fator de um lar desfeito que pode exercer, por si mesmo, um efeito nocivo sobre a criança, mas é o efeito do lar destruído sobre toda a massa de fatores que desenvolve e cria a personalidade da criança e a sua adaptação à vida.”

Para a psicanálise, os motivos não devem ser procurados unicamente na vida psíquica consciente do indivíduo. Os motivos mais potentes e determinantes são inconscientes e dizem respeito ao ajustamento que a pessoa faz ante os problemas da vida.

Aprofundando-se o estudo sobre a criminalidade urbana, duas perguntas apresentam-se bastante instigantes: o que impede que a maioria da população infrinja a lei, mesmo quando teria muito a ganhar? Por que todos os explorados pelo sistema não recorrem à via criminoso para a sua subsistência?

É ingenuidade achar que a resposta está no policiamento ostensivo ou na pena de morte. O fator dinâmico restritivo mais importante para que seja evitado o comportamento anti-social não está no mundo externo, mas no mundo interno. É o **senso de moralidade, consciência e justiça** que permite que as pessoas se comportem de acordo com as normas e preceitos valorizados e esperados pela sociedade, viabilizando o comportamento social “civilizado” (Jaques, 1973:61).

Segundo a concepção psicanalítica, este senso interno de consciência do que é certo ou errado é dado pelo *superego*, instância psíquica formada após a dissolução do Complexo de Édipo, a partir da introjeção da moral familiar e da proibição do incesto. É erigido de acordo com as relações no seio da família. As normas de conduta que antes existiam, exteriormente, e sob a forma de controle e repressão dos pais, tornam-se os padrões internos nas crianças, que passam a controlar suas próprias condutas.

O superego formado age acima do ego, escrutinando os pensamentos e impulsos e exercendo uma censura e um controle moral. Em termos sociais, pode-se introjetar ou reter um conjunto comum de preceitos ou restrições que vão determinar o comportamento através desta identificação.

Para Dourado, as primeiras relações das crianças com as figuras significativas na dinâmica familiar têm importância na futura adaptação à sociedade. “*A formação de equilibradas relações objetivas constitui a base da firme adaptação social posterior.*” (Dourado, 1965:17).

No curso do processo de desenvolvimento psicosssexual, o amor, a atenção e a ternura maternos importam para o filho numa gratificação mais sedutora que a realização dos impulsos regidos pelo *Princípio do Prazer*. A educação e o vínculo afetivo com os pais ensinam a criança a abrir mão de certos desejos, em troca de outros ganhos. Pode-se dizer que uma relação

amorosa que estimule a independência e a criatividade, que permita à criança a exploração do ambiente e a sensação de segurança, que tenha bom senso para ser firme e dizer “não”, na hora certa, e ser flexível e dizer “sim”, no momento necessário, instrumentaliza a criança a conviver consigo (no seu mundo interno e seus conflitos subjetivos) e com os outros, enfrentando as agruras da vida em sociedade, com seus deveres e regras contraditórias.

Uma relação bem estruturada com a figura materna implica uma melhor superação das frustrações do dia-a-dia, principalmente numa formação social contraditória, individualista, consumista e competitiva como a brasileira.

A criança pode valorizar e aceitar o *Princípio de Realidade*, postergando a realização do *Princípio do Prazer*. Segundo Dourado (1965:17):

“Na relação mãe-filho é necessário que a genitora exerça seu poder de maneira racional sobre as necessidades instintivas do filho. Só assim poderá influir na formação do seu caráter de maneira positiva, donde a possibilidade de atos socialmente válidos para seu filho no futuro.”

A modificação dos impulsos deve ser progressiva, paciente e racional. Desta maneira, viabiliza a sublimação, em que o amor e a aceitação por parte dos pais apresentam-se como os maiores ganhos buscados pela criança.

É no lar que a criança adquire os ensinamentos para conter as emoções e impulsos. É no lar que o futuro cidadão aprende a respeitar pai, mãe, irmãos e regras familiares, transcendendo, num momento seguinte, para as figuras de autoridade (professores, patrões, gerentes, policiais, juízes etc...) e para as normas sociais e leis.

Os estudos psicanalíticos comprovam que o agente criminoso e o “cidadão exemplar” não são distintos, morfológicamente. A diferença apresenta-se na maneira como os impulsos anti-sociais – presentes nos delinquentes e nos que não são – são dominados. O agente criminoso concretiza, no plano da realidade, os próprios impulsos e desejos inconscientes. Já o indivíduo socialmente adaptado tem maior possibilidade de reconhecer que a realização de certos desejos redundará em seu prejuízo e no da comunidade.

O criminoso atua o que os outros mantêm enquanto fantasia. O ego do criminoso possui um baixo poder integrador. Não consegue substituir os mecanismos neuróticos defensivos por uma conduta flexível capaz de adaptação ao meio social. No criminoso, a consciência social e as repressões são fracas, mas os impulsos são intensos. (Dourado, 1965:17).

O sentimento de culpa que advém com a transgressão de normas tácitas ou formais é fundamental para que o homem possa vir a ser um sujeito social.

Todos os seres humanos vivenciam o sentimento de culpa em algum grau. Na forma mais branda, é a sensação de ter agido erradamente. Há algo “dentro” do indivíduo assinalando que “errou”. A forma mais intensa apresenta-se como uma “voz interior”, criticando e punindo. Pode ser incessante e implacável, tomando por completo os pensamentos, ou imperceptível, mas firme e constante, levando o sujeito a se autodestruir sem se aperceber. Para atenuá-la, o indivíduo é forçado a reparar a falta e obter alívio através do julgamento interno (Jaques, 1973:63).

Patologicamente e levado ao extremo, pode deixar a pessoa degradada e deprimida, reduzindo a auto-estima, fazendo-a sentir-se merecedora de castigos “severos”.

A primeira fonte do sentimento de culpa vem na criança a partir da ambivalência amor/ódio em relação às figuras significativas. Odiar a quem se ama, quando há frustração, é difícil de ser assumido, pois é ameaçador da integridade do ego. Tanto porque a figura amada/odiada pode também odiar, mas com um poder destrutivo fantasiado pela criança como muito superior ao seu (ou seja, o ódio atrai mais ódio), como porque os valores éticos perpassados ensinam que é errado agredir os pais, gerando conflitos. Para Jaques (1973:80): *“A base do interesse social reside na capacidade de culpa que resulta do conflito interno. Em virtude da culpa e do interesse, buscamos apoio externo para nossos impulsos sociais bons e construtivos.”*

A dificuldade para um desenvolvimento biopsicossocial sadio encontra-se na consecução de um equilíbrio entre repressão e liberdade. A excessiva severidade parental possibilita a inibição dos impulsos através da repressão pura e simples, fomentando conflitos e ódio. Já a permissividade inviabiliza os comportamentos sociais, facilitando a delinquência, pois não há a introdução da necessidade de limites e postergação de impulsos. Os conflitos na infância e na relação com os pais implicam em dificuldades para o estabelecimento de relações interpessoais sadias e construtivas. De modo geral, os impulsos que levam ao crime são os mesmos existentes na criança, mas projetados na vida adulta do agente criminoso. A imaturidade é o denominador comum da delinquência.

Falta o mecanismo defensivo da sublimação e força ao ego. Os impulsos existem em todos os indivíduos, mas os imaturos **atuam**.

Segundo Dourado (1965:23), *“O ego débil, portanto, caracteriza-se pela pobreza de sublimações e de formações reativas e desta forma, não consegue dominar os impulsos, inclusive os anti-sociais.”*

Portanto, o ego do delinquente ainda não se apresenta apto a tornar-se independente dos impulsos. O superego é frágil e não lhe ajuda a discernir

o que é “certo” ou “errado”, mais ou menos adaptado. O impulso de ocasião domina dentro do emaranhado de conflitos inconscientes.

A psicanálise demonstra as sutilezas e a variedade de formas com que cada indivíduo reage à massa de influências ambientais. Rompe definitivamente com reducionismos e torna transparentes as determinantes em vários aspectos e níveis, privilegiando, entretanto, as motivações inconscientes, as experiências familiares infantis e a dinâmica da personalidade.

Os delinquentes solucionam seus conflitos e problemas, principalmente atuando-os na realidade. O crime é uma alternativa de gratificação diante da “falta” subjetiva construída na relação com a família e na situação edipiana. (Broadwin, 1970:88).

O contexto sócio-econômico em crise e opressor revive situações frustrantes não resolvidas no Édipo, recolocando em cena ansiedades primitivas.

Para Jaques, os relacionamentos sociais sadios e leis que zelem por uma relação com menos tensão social são importantes para a saúde psicológica e para o bem-estar dos membros da sociedade. Na verdade, são capazes de reforçar os impulsos construtivos e reduzir a projeção de ódio e destrutividade nos laços sociais.

Leis e códigos contraditórios fomentam a percepção de injustiça e catalizam:

“(...) as massas de culpa e perseguição projetadas. O efeito é que a própria sociedade ou suas lideranças são percebidas não somente como maus e inadequados, mas como persecutórios e irremediáveis. Atitudes paranóides são reforçadas e expressas em termos de divisões políticas, preconceitos, xenofobia e em isolamento, conflito e caos.”(Jaques, 1973:81).

A criminalidade urbana se enquadra no campo interativo entre sujeito e realidade concreta. As ligações entre o adulto e suas leis e comportamentos estão determinadas pelos processos infantis que influenciaram, marcadamente, a qualidade da relação do sujeito com a família. Não é possível negar que as ações humanas, inclusive o crime, obedecem a uma lógica. O acaso e o fortuito estão eliminados da análise científica dos fenômenos humanos. A contribuição psicanalítica está em privilegiar o estudo das motivações inconscientes, cujas raízes provêm das experiências infantis.

Na elaboração das relações sociais, os indivíduos são influenciados pelo grau em que os conflitos e reações mais primitivas aparecem e permeiam, inconscientemente, as percepções e comportamentos sociais atuais.

A formação caracterológica anti-social resulta de fatores dinamicamente relacionados:

- ❖ Impulsos não modificados,
- ❖ Debilidade do ego,
- ❖ Deficiência do superego,
- ❖ Contexto social conflituoso.

Dependendo da interação dos fatores, haverá uma estrutura psíquica constituída, desde a infância, que não necessariamente fará da criança um delinqüente, mas condicionará uma marcante “susceptibilidade” para a conduta criminal (Fenichel, 1981:469).

A psicanálise não nega o componente social na explicação do comportamento humano. Apenas destaca o componente motivacional inconsciente enquanto determinante básico, estrutural, que potencializa as ações humanas, inclusive os delitos.

Para Jaques (1973:82):

“Assim é que uma sociedade sadia, como uma boa psicoterapia, ajuda a sustentar o lado sadio do comportamento humano. Enquanto criamos nossas relações sociais, também elaboramos repetitivamente os primitivos conflitos, ansiedades e culpas que carregamos conosco desde o tempo de bebês e da infância.”

Segundo Fenichel (1981:469):

“Justifica-se a opinião de que a chamada criminalidade acidental abranja a percentagem maior de todos os atos criminosos. Os criminosos desta categoria têm estrutura psicológica normal e os crimes que cometem não têm interesse especial para a psicopatologia. O que dizemos não significa que a análise de um “criminoso acidental” não revele nexos entre o ato e os conflitos inconscientes. Tudo que há na mente tem suas conexões inconscientes.”

Concluindo, este trabalho pretendeu ser um passo para correlacionar, mais estreitamente, a psicanálise e o fenômeno da criminalidade urbana. O instrumental teórico/metodológico psicanalítico não pode ser desprezado na busca da compreensão fidedigna das ações humanas, ainda que, também, não deva ser considerada a única via possível e suficiente para o conhecimento que subsidie ações concretas de intervenção social em termos preventivos e emergenciais.

NOTA

Luiz Hosannah de Oliveira Pinto é Psicólogo, Mestre em História/UFBa, Professor Titular da UNIFACS e da Faculdade Ruy Barbosa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASÚA, Luís Jimenes. *Psicoanálisis criminal*. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947, 345 p.
- BROADWIN, I. T. *Delinqüência juvenil. A psicanálise de hoje*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1970, 117 p.
- DOURADO, Luís Ângelo. *Raízes neuróticas do crime*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1965, 320 p.
- FENICHEL, Otto. *Teoria psicanalítica das neuroses*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ateneu, 1981, 665 p.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, 237 p.
- GUNN, John. *Violencia en la sociedad humana*. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Psique, 218 p.
- JAQUES, Elliott. *Culpa, consciência e comportamento social. A abordagem psicanalítica*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1973, 138 p.
- TALLAFERRO, Alberto. *Curso básico de psicoanálisis*. 3ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1970, 324 p.
- WERTHAM, Fredric. *A marca da violência*. 1ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1967, 353 p.

FAMÍLIA DE RUA: RESISTÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL - Estudo de caso

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Professora da Universidade do Estado da Bahia ¹

Neste artigo, apresentaremos o estudo de caso de uma família de rua, privilegiando o testemunho dos próprios sujeitos sociais através de depoimentos pessoais de alguns de seus componentes mais significativos.

Nossa sociedade vive um período de exacerbação, não só da pobreza, mas, principalmente, da exclusão social. Nesta condição, indivíduos e grupos estão desligados dos laços que os integram à sua comunidade e ao mercado de trabalho, transformando-se em indigentes. Assim, sem recursos nem direitos, eles perambulam nos espaços públicos das grandes cidades, abandonados à própria sorte.

A população de rua que vive nas metrópoles é um dos grupos mais estigmatizados, rejeitados e maltratados pela sociedade porque seus membros compartilham o mesmo espaço público habitado, também, por infratores e marginais de toda espécie. Esta condição leva a comunidade a identificá-los com eles.

Com o objetivo de romper este preconceito e tornar pública a voz deste grupo marginalizado, apresentamos, neste artigo, alguns aspectos da nossa proposta teórico-metodológica e o conteúdo dos depoimentos obtidos numa pesquisa realizada com a finalidade de levar o leitor a conhecer e entender mais profundamente a fala desse grupo. Este caso foi selecionado entre um grupo de famílias estudadas por ser representativo do extenso grupo que habita as praças e viadutos de nossa urbis.

CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO DE RUA

Nos últimos tempos, a estrutura agrária, a falta de políticas públicas para o campo e as carências materiais das classes populares levaram seus integrantes a migrar da zona rural e da periferia urbana, cada vez mais empobrecidas, e partir em busca dos espaços públicos dos bairros comerciais e residenciais das cidades grandes. Em virtude da absoluta falta de opções, muitos desses migrantes e suas famílias não tiveram outra alternativa senão viver nas ruas, recorrer à caridade pública e buscar a sobrevivência nas sobras do consumo que as classes mais favorecidas descartavam no lixo.

Esta população é constituída, principalmente, por trabalhadores rurais empobrecidos e desempregados que abandonaram sua região de origem. Ao migrarem, romperam os últimos laços sociais e comunitários que os prendiam à terra natal. Na busca infrutífera do trabalho nunca encontrado na cidade grande, terminam por transformar sua pobreza em miséria e se tornarem marginais, num mercado e numa estrutura social perversa e competitiva na qual não há espaço para este segmento excluído.

Atualmente, a questão da população de rua adquiriu características mais complexas que estão a exigir novas soluções em virtude do agravamento e expansão do problema. *"A miséria rompeu os limites espaciais, transbordou das vilas e cortiços para as ruas e praças das grandes cidades"*. (Rosa 1995:11)

Esta situação é oriunda dos grandes problemas sociais e econômicos vigentes na sociedade e agravada pela falta de soluções governamentais para o desemprego que assola o país. Dentre esses problemas, vale ressaltar o atraso com que caminha a reforma agrária, a precariedade da educação, da saúde pública, da habitação, do saneamento, dos transportes, do planejamento familiar, etc.

Como afirma Monsenhor Júlio Renato Cancelloti (in: Rosa, 1995):

"O povo da rua é hoje um desafio à nossa capacidade de organizar a vida em sociedade.

Excluídos no sentido mais completo do termo é enganoso pensar num processo de inclusão uma vez que a exclusão é planejada e economicamente necessária. O povo da rua é um grito étnico que desnuda a desumanidade de um sistema neo-liberal."

A população de rua, até recentemente, era vista como minoritária e estava na rua circunstancialmente por questões outras, tais como alcoolismo, desequilíbrio mental, desentendimentos ou violência intra-familiar. Estes fatores eram responsáveis pela evasão das mulheres e crianças do ambiente familiar e pela busca dos espaços públicos. Hoje, na cidade do Salvador, segundo um trabalho de campo por nós realizado no período de 1990 a 1998, em áreas do Centro Histórico da cidade e em praças e cruzamentos dos bairros da Pituba e do Cabula, tivemos outra confirmação. Há um crescente número de famílias que, com seus filhos, moram e sobrevivem na rua porque perderam seus últimos bens materiais e a possibilidade de manutenção de sua casa ou barraco.

Como afirma Alba Zaluar (1995:53), há um contingente diferenciado de pessoas que vivem **da** rua, mas não necessariamente **na** rua. Este contingente tem aumentado em virtude da recessão, do crime organizado e de atividades econômicas ilícitas. Mas, no universo das nossas ruas, há um con-

junto cada vez mais significativo de famílias. Dentre estas, escolhemos uma para o nosso estudo de caso.

O TEMPO E O ESPAÇO DO ENCONTRO

Em 1997, na Praça da Piedade, estabelecemos nosso contato inicial com a família de Neide. Conhecer e conviver durante algum tempo com esta família representou uma experiência enriquecedora, à medida que os diálogos progrediam e construíamos depoimentos densos, calcados nas vivências dos seus depoentes.

Para viver esta experiência de pesquisa, partimos do pressuposto de que havia entre os grupos de rua, como entre as demais classes populares, um saber, uma cultura, uma visão de mundo e uma experiência de vida profundamente significativa, desconhecida das demais classes sociais. Tínhamos plena consciência de que, como pesquisadora, advinda de uma classe social diferente daquela dos entrevistados, deveríamos nos conduzir com humildade e flexibilidade no convívio a ser estabelecido com o grupo. Para o bom andamento das entrevistas, era fundamental o estabelecimento de um convívio amistoso e a compreensão do seu agir-pensar-sentir para melhor conhecimento dos seus problemas e aspirações.

Disposta a assumir o papel de mediadora das falas da família e o compromisso de divulgá-las, transformando-as em histórias públicas, tornamo-nos interlocutora desta família de rua que vive na Praça da Piedade. A fim de atingir este objetivo, passamos a visitar o local para melhor conhecer seus habitantes. Neste microcosmo, aproximamo-nos de um conjunto diversificado de pessoas e grupos que moravam na praça ou que sobreviviam das atividades realizadas naquele local..

A família selecionada para o presente estudo e apresentação representa um grupo típico da população de rua de Salvador. Como os demais, após sucessivas perdas materiais e afetivas, conta apenas com a praça como espaço vital e com a sua prole como único bem.

Este grupo, porém, expropriado e sofrido, é ainda muito rico em sabedoria e em esperança, possuindo uma inquebrantável resistência para encarar o cotidiano adverso e administrar todos os seus duros problemas.

Com o auxílio da metodologia da história oral foi possível, após um período de aproximação, interação e camaradagem, estabelecer um vínculo de confiança que possibilitou a construção da história de vida de três membros desta família, e, através dos processos de gravação, transcrição e textualização, torná-los um documento histórico.

Através destes depoimentos textualizados, o leitor terá acesso a alguns aspectos do projeto de vida, das expectativas e da visão de mundo do grupo pesquisado. Estas constatações estão consolidadas num conjunto de experiências, propostas, ideais e valores, estruturados e mantidos por um projeto comum, um afeto profundo e uma solidariedade comovedora entre seus membros.

A sociedade moderna tem evidenciado, mais do que nunca, as contradições entre a afirmação da individualidade e as ligações e responsabilidades inerentes à relação familiar. Cyntia Anderson Sarti (1996) afirma que, na família pobre, este conflito se torna menos evidente porque, segundo sua ética mais conservadora, a família tem precedência sobre o indivíduo, isto é, percebe-se, ao longo dos depoimentos da família entrevistada, quantos adultos e crianças encontram nos laços do seu grupo familiar e no seu compromisso com ele, a essência e o sentido do seu próprio significado pessoal.

O testemunho de Neide e dos seus filhos é uma verdadeira lição de vida que desafia e enriquece o leitor, descortinando-lhe uma percepção de ser humano e de sociedade a partir de um referencial diferente do dominante e convencional.

A FAMÍLIA DE NEIDE

“... Se a colheita é boa, a agente vende tudo só prá pagar o banco, e tá sempre na miséria!... Tem jeito, não, moça!...”

Tenho 6 filhos... este aqui no meu colo é o Paulo César. Os outros estão ali, na esquina, pelejando prá ganhar uns trocadinhos... eu também fico pedindo. Meu mais velho tem 14 anos... aquele ali tem 11 e tem uma menina de 10 que chama Ana Paula... tem mais um de 9, outro de 8 e este de 4 anos.

Marido, eu não tenho mais... Nós chegamos aqui tem uns 10 meses. Viemos de Pernambuco, fugindo da seca... procurando emprego. Neste tempo ele tava com a gente. Quando chegou aqui se juntou com uma turma de desempregados que saía prá procurar emprego. Como tava difícil achar emprego, nas horas vagas, eles iam pro bar e ficavam tomando cachaça prá passar o tempo e se distrair...

Esse pessoal se juntou com ele, era gente muito ruim, braba..., depois que ele se juntou com esse povo de satanás, ele começou a xingar os meninos... a bater na gente... a fazer coisas ruins que não fazia antes... não queria mais ficar na rua com a gente.... uma noite, ele deixou a gente... saiu e disse que voltava mais tarde. Nunca mais voltou!... sumiu... nunca mais tive notícia dele!...

Lá em Pernambuco, nós temos um casinha e um terreno, no interior, numa zona muito seca... a gente veio prá cá por causa da seca. Aqui, nem arranjamos canto², nem emprego... agora nem voltar mais a gente pode.

Lá na roça tinha uma escola... nós andava muito prá chegar lá... mas aprendeu pouco... só sei assinar o nome... era tudo difícil, naquele tempo....

Eu fico o dia todo aqui na rua, pedindo... pedindo num canto, pedindo no outro... os meninos vão prá sinaleira... limpa vidro... pede dinheiro... eu fico por aqui, sentada, pedindo... quando dá umas 4 horas os meninos voltam... aí a gente junta os dinheiros do dia, as coisas de comida que cada um conseguiu juntar... a gente vê o dinheiro que tem, o que pode comprar com ele... e vai cuidar de comprar o que comer... agora mesmo, já tamos com muita fome... a gente passou o dia todo nesta labuta, e tá na hora de comer qualquer coisa... se sobra alguma coisinha, a gente guarda pró outro dia de manhã.

Nós não temo nada... só uma duas camisas velhas, dois cobertores, uma panela e umas cinco colheres... estas coisas a gente deixa guardada, perto da barraca de Sônia, aquela mulher morena daí... quando fica de noite, a gente se junta e cata papelão e jornal, vai num canto desses, ou numa marquise, aqui perto. Todo dia é a mesma coisa... uma luta prá comer e dormir....

Meus meninos, até agora, graças a Deus, não têm problemas com a polícia. Eu tô dominando eles direitinho e eles não fazem mal a ninguém, nem brigam com os outros... Quando eles saem por aí, prá limpar carro, e demoram muito, eu fico com medo. Mas eu sempre dou conselho prá eles se comportar bem, e correr da confusão.

Na rua, o dia não é muito ruim, não... mais de noite é um horror. Aparece muito maloqueiro querendo tomar nosso cobertor... se a gente tiver alguma sacola de roupa ou comida, eles pegam ... às vezes a gente sai correndo atrás deles e toma de volta... mas, eles correm muito, tem vez que a gente perde tudo... tem vez que nem dá prá sair atrás... por isso a gente amanhece o dia cochilando, não pode dormir, porque, quando tá pegando no sono, eles vem e rouba a gente... a gente toma aquele susto, e ele sai correndo... às vezes leva... às vezes, não leva nossas coisas...

Até hoje eles nunca bateram na gente, nem fizeram nenhuma maldade, só levaram o cobertor...

Tem dia que os meninos ganham duas quentinha de um restaurante que fica aqui perto... tem dia que ninguém dá nada. Aqui na Praça da Piedade quase todo dia tem gente que dá um pãozinho prá cada um... com os trocados, a gente compra café e leite... mas tem dia que a gente passa só com pão e fica o resto do dia sem comer mais nada. A gente nunca sabe a hora que vai comer, nem quantas vezes vai comer no dia... tem uns filho de Deus que dia de segunda-feira passa aqui e dá mingau e sopa prós po-

bres... aí, a gente, bem, passa o dia com fome mas janta... na terça-feira, tem uma moça que dá Nescau ou mingau... a gente leva as vasilhas, latas vazias de leite ninho e aí nós comemos bem, sobra até um pouquinho prá o outro dia de manhã, se os moleques não roubar de noite.

Nossa vida é ruim demais... a gente fica todo dia pedindo... não acha uma pessoa que dê uma ajuda... queria tanto que alguém me ajudasse a fazer um barraco e arranjar uma creche prá os meninos .

Só aparece gente dizendo que vai levar os meninos pró juizado. Graças a Deus eles nunca foram pró juizado, mas eles não fazem nada... não são como esses malandros que cheiram cola, tomam as coisas dos outros... acho que esses meninos não têm jeito, porque eles vão pró juizado num dia, e no outro já tão soltos por aí, bagunçando...

Agora eu consegui um pedacinho de terra nas Malvinas, mas não tenho condições de fazer o barraco... minha vida ia ser muito feliz, se eu e meus filhos conseguissem fazer um barraco e arrumar uma guia prá trabalhar...os meninos indo prá escola de manhã, e de tarde e de noite, ajudando no trabalho, pegando uma guiazinha prá vender café ou picolé... de noite, ia ser tão bom ter onde dormir... de dia a gente arrumava o pão, e de noite tinha um cantinho prá dormir... no sábado e no domingo ia ser bom ter um cantinho prá lavar a roupa, prá ficar brincando com as crianças... na rua a gente não pode brincar com elas, nem cuidar direito delas...

Se não fosse Deus, não sei o que seria da gente... acho que é Ele que dá força à gente... se não fosse Ele, acho que todo mundo tava revoltado... tem vez que a gente quer fazer uma besteira, mas se lembra de Deus e pede força a Ele prá vencer sataná e Deus dá esta força prá gente...

Aí, digo prá Ele:

- Meu Deus, me ajuda, que eu tô vendo a hora de desesperar e fazer uma besteira.

Você veja... passa dias e dias... não aparece coisa boa, nenhuma solução prá aflição da gente... tem horas que fico pensando em acabar com tudo... até com a vida...

Depois a gente se lembra de Deus, tem fé que Ele vai ajudar. Aí a gente diz:

- Deus me ajudou a não fazer uma besteira.

O culpado da gente tá nessa situação é o prefeito... é o governador, que não ajuda o pessoal que carece de tudo... eles só quer tudo prá eles... mesmo rico, quer mais riqueza... não dão uma força prá os pobres. A gente morava no sertão... morria de trabalhar, se quisesse plantar um legume, ia pedir ajuda na prefeitura e eles não davam. A gente ia pró Banco, pedia um empréstimo... quando tirava os legumes, fica todinho na mão deles.

Às vezes não tem safra, não chove... se a gente tiver uma coisa, uma criação, um boi, uma vaquinha, o banco toma, como tomaram da gente. Como a gente não pode pagar o empréstimo prá plantar, porque não

teve inverno, a agente perdeu tudo... tamos devendo tanto, que tomaram tudo nosso, e a gente ainda ficou devendo...

No interior, nunca ninguém vai prá frente... a gente morre de trabalhar... quando produz o legume, vende tudo mais barato. Vem os carros da cidade comprar os legumes da gente por uma micharia, e a gente tem que vender, porque senão perde tudo. Nós temos que vender prá se alimentar porque tem vez que a gente tem feijão e arroz, mas precisa de café, de açúcar que a gente não tem, né?... E a roupa prá vestir, o remédio... tudo que a gente tem, vende barato, e tudo que precisa comprar, compra muito caro...

Por que ninguém ajuda a gente, lá na roça?... É tudo na miséria, eles só querem explorar a gente... o povo peleja prá ir prá frente, mas só vai prá traz... a culpa é dos governadores... os presidentes, que não olham prá pobreza, por isso a pobreza tem que sofrer mesmo.

Eles não ajudam ninguém, não dão oportunidade pros pobres, só querem tudo prá eles... por isso o pobre não vai prá frente... não tem nada... os ricos é que aumentam a miséria do mundo...o pessoal tá aí, se acabando de fome, precisando de ajuda, e ninguém olha a vida deles...

Quando entrou aquele Presidente Collor, ele disse que ia ajudar os pobres, não disse?... cadê?... que foi que ele fez?... só fez roubar o povo. Andou no sertão da gente dizendo que ia ajudar, ia dar camisa pros pobres, pros descamisados... cadê?...

Já entrou esse outro aí... que é que ele tá fazendo?... inventou essa cesta do povo, a gente vai prá lá, mas só vê papel higiênico, um arroz ruim, um feijão ruim, pior do que aquele que a gente tem costume de comer...

Quando eles vão prá lá, levar um feijão pró pobre, lá no sertão, porque nós estamos se acabando de fome, dão um feijão velho, preto, que a gente deixa dois dias de molho, bota no fogo e ele sobe na panela... nem amolece, nem cozinha... o arroz tava cheio de gorgulho, cheio de besouro... a gente catava, sacudia e botava no fogo, mas nem podia comer, porque a massa amargava... a farinha de milho, também, era cheia de besouro... como é que o pobre vive?... Muitos pobres tem que sair do lugar deles prá catar recursos, vai prá cidade comer lixo, pedir esmola, porque aqui aparece alguma coisa, e no interior tem que plantar e esperar que dê... e se não der, como é que o pobre fica?...

Lá no sertão, a gente trabalha no verão, vai aprontando a roça, e quando chega a chuva, a gente planta... se não tiver semente, vai na prefeitura pedir... aí eles dizem que vão dar... venha tal dia... quando a pessoa volta, parece que tem um buraco no chão, porque a gente não vê o prefeito... só vê aquela moça entrando e saindo...

Ela diz: ele chega já... espere mais um pouco... quando chega meio-dia, a gente tá se acabando de fome, lá na porta da prefeitura... mas não aparece ninguém... aí as moças dizem:

- Ah!... o prefeito já veio e já foi embora... ah!... ele não veio hoje, não...

Parece que tem um buraco no chão...que ele entra e sai, e ninguém vê...

Tem vez que ele manda a gente ir no Banco... lá as pessoas tomam dinheiro emprestado... aí, quando tem terra, eles faz o abate, mede as tarefas, vê quanto a gente vai receber. Eles arrumam o dinheiro prá comprar a semente prá gente plantar.... a gente planta... quando não tem chuva, a plantação morre... não tem colheita... a gente fica na miséria e devendo ao banco... também, se a colheita é boa, a gente vende tudo só prá pagar o Banco, e tá sempre na miséria!... não tem jeito, não, moça!...

Eu até voto... votei no Collor... esse tal que veio depois dele, nem sei como é o nome dele. Votei porque ele disse que era bom, que tudo ia melhorar... ele disse que era melhor do que Lula... todo mundo se iludiu com o Collor ... ele não fez nada. Espero que este agora faça... Tem esse Lula que promete o mundo e o fundo, esse aí é outro pior, ele é comunista, e comunista é o pior de todos.

O que é comunismo? Sei direito, não, moça, só sei que é coisa ruim... Prá mim, comunista é gente que quer tomar tudo da gente... comunista não tem religião, não tem nada...

Não confio nos políticos... depois que eles ganharem, que tiverem mais ricos, aí é que vão pisar no pobre.

Vai ser sempre assim... no país, todo mundo tá se acabando... daqui prá diante, ninguém vai esperar tempo bom, não... nós já tamos no fim da era e já não tem mais bondade no mundo não... agora, só vai ter fome, peste, desgraça... mesmo prá quem tem riqueza... eles não vão dá... quem não tem, vai ter que morrer de fome, vendo tanta riqueza no mundo... tem tanta coisa... a gente tem mesmo é que pedir, mesmo sabendo que ninguém dá... é por isso que tem muito roubo aí... quem vê a riqueza dos outros, pede um pouquinho prá matar a fome, e não recebe nada, fica com raiva e vai roubar....

Como meu menino tava dizendo - tem dia que ele chega aqui chorando - vê uma pessoa comendo, vai pedir, tá com fome, e o pessoal não dá... enxota e humilha ele, dizendo:

- Vai trabalhar, vagabundo, quem não trabalha, não come!...

- Trabalhar em quê?...

- Cadê o trabalho?...

Trabalho prá menino não tem, não, senhora.

Nós não acha nada prá fazer. Saio nas casas pedindo trabalho, pedindo prá trabalhar, mas as pessoas têm medo da gente... pensa que a gente é ladrão... que vai roubar, porque muita gente ruim faz isso... pensa que todo pobre é ladrão... pensa que a gente vai fazer isso também... aí, como não acha trabalho, a gente tem que mendigar... tem que pedir, mendigar o pão, até o dia que der... esperar uma melhora...

A vida é tão dura que às vezes a gente tem vontade de fazer uma besteira... assim... dá vontade de pegar e roubar... pegar os filhos da gente e dar todos e ficar sozinha no mundo.... Mas depois, eu penso que ainda tem Deus no mundo, tomando conta dos pobres, de nós todos, de todos aqueles que acreditam Nele... e aí fico pedindo forças a Ele... O pobre, que tá na miséria, fica desesperado quando imagina que seu caso não tem solução... quando pensa que não tem ajuda de ninguém, e não sabe o que pode fazer prá melhorar a vida...

Meus filhos são bons... se não fossem eles, eu já tinha morrido, ou feito uma besteira... mas eu não posso fazer nada errado, por causa deles, né?... tem vez que eu digo prá eles:

- Vou dá vocês!... tem gente rica que passa aqui, e pede vocês prá criar...

Eles olham prá mim, com medo, aí eu digo prá eles:

- Vou dá vocês, sim!... mas eles choram e dizem:

- Ó maíinha, não quero morar com gente rica, quero ficar com a senhora... prefiro ficar na rua sofrendo... nós todos quer ficar juntos, na rua sofrendo, mas junto da senhora!.....

Falo assim, na hora do desespero, mas nunca vou ter coragem de largar meus filhos... nem eles têm coragem de ir embora e me largar...

Eu tenho uma menina, a Ana Paula... uma mulher pelejou prá levar ela... até deixei, mas ela disse que não ia... a mulher prometeu uma Barbie prá ela, disse que dava uma porção de coisas, e ela disse:

- Se quiser me ajudar, me leve junto com meus irmãos e minha mãe... só quero ir se todo mundo for junto...

Essa mulher tinha uma casa muito bonita, com piscina, muito brinquedo, muita comida... mas ela preferiu ficar aqui, na miséria, sem nada, mas perto de mim.

Era bom se a gente tivesse tudo junto, e eu tivesse com meu marido... já nem me lembro mais dele... faz muito tempo que ele foi embora... Lá na roça ele era bom... trabalhava... cuidava da gente... quando chegou aqui, quando ficou sem emprego e se juntou com a turma de maloqueiros, começou a beber... a cachaça acabou com ele... ele batia nos meninos, n'eu e não trazia nada prá nós... passava um bocado de dias sumido e voltava sem nada... tava sempre bêbado e brigando com a gente.

Nós não tamos mais usando nosso cobertor... estamos com medo que roubem... Tô deixando eles guardados na barraca da Sônia... se um dia a gente conseguir um canto, um barraco, vamos ter dois cobertores prá gente se enrolar... aqui a gente tá se enrolando com papelão, com jornal, pega uma caixa e fica deitado dentro... cobertor e lençol, os pivetes e maloqueiros roubam direto....

Eu tenho esperança em Deus, um dia eu saio da rua... alguém vai me ajudar... vai me dar um barraquinho... aí a gente sai da rua, de vez... vamos vender ficha, vender qualquer coisa prá arrumar uns trocados ... fi-

camos na rua direto, trabalhando, pedindo... mas de noite vou ter meu ranquinho prá morar, uma escola prá botar os meninos prá estudar... e assim a gente vai levar a vida... quando os meninos for prá escola eles vão ficar sabidos e depois vão achar trabalho... só estudei um pouco na escola da roça, mas acho que a escola ajuda as pessoas a ficar sabida... se eu tivesse estudado não tava aqui...

Tenho fé que eu vou conseguir, nem que seja uns pedaços de madeira e uma lona... se eu tiver uma lona, finco quatro paus no chão, boto minha lona em cima e fico lá... me prometeram que, no Natal, vão me dar a lona... a madeira a gente arranja... com ajuda de Deus a gente consegue...

- Deus é bom, né, moça?.. ele já ajudou a senhora alguma vez?...

Neide, 32 anos, parda.

“...De noite tem tanta miséria por aqui... Tem tiro, tem grito, tem roubo, tem até pivete que bota fogo nas pessoas que tão dormindo...”

A vida na rua é muito ruim, se a gente pudesse voltar pró interior e fazer a nossa rocinha... se a nossa casa ainda tivesse lá, era muito bom... nós não sabe o que aconteceu com a nossa terrinha... e nem se tá chovendo lá... a gente morre de fome e sede lá.

Tem muitos meses que a gente veio prá cá e ficou na rua... nós não come, não tem lugar certo prá dormir, a gente labuta, limpa carro, pede dinheiro, aí vem uns moleques e rouba o dinheiro da gente... quando a gente ganha um dinheirinho prá comprar comida, vem um menino grande e toma, bate na gente...

Se a gente ficasse na rua trabalhando e caçando dinheiro... mas tivesse onde ficar... onde dormir de noite... era bom, mas como a gente tem de dormir na rua, a gente fica muito preocupado... de noite tem tanta miséria por aqui... tem tiro, tem grito, tem roubo, tem até pivete que bota fogo nas pessoas que tão dormindo... nós não consegue dormir direito, toda hora tem que acordar prá ver se os outros irmãos estão bem..

Eu nunca estudei, nem eu nem meus irmãos porque lá na roça não tinha escola perto, minha mãe falava que aqui na cidade é que a gente ia prá escola. Só que, morando na rua não tem escola... não tem nada... Quería muito ter condições de estudar e de ter um barraco prá ficar com minha mãe e meus irmãos.

Meu pai, eu ainda me lembro dele. Ele trouxe a gente prá cá, falava que ia trabalhar e comprar um barraco prá gente e não fez nada... depois sumiu.

Achava ele bom, mas agora não gosto mais dele, porque ele foi embora e deixou todo mundo sozinho e na pior. Eu não sinto saudade dele porque ele não sente da gente. Por que será que ele deixou a gente? Acho que ele não gostava de ficar na rua, tinha vergonha e se picou...

Quando o pai vivia aqui, às vezes ele era bom, e às vezes, não. Tinha dia que ele trazia uns biscoitinhos, trabalhava e comprava comida e “queimados”³, e quando a gente pedia uns trocadinhos, ele dava. Tinha dia que ele era ruim, bebia cachaça, saía por aí. Ficava sumido o dia todo... de noite já chegava bêbado e brigando com todo mundo... batendo na gente.... batia até na minha mãe.

Nós tamos na rua porque meu pai e minha mãe não acharam trabalho nem a gente consegue ganhar dinheiro prá fazer um barraco. Ninguém tem culpa, quase todo mundo tá na mesma situação. Eu tenho raiva porque nós pede a um, pede a outro, e ninguém dá... a gente fica chorando porque não tem nada prá comprar comida prá nossos irmão e mãe.

De manhã a gente sai alegre do pé da mãe, pensando que vai ganhar alguma coisa... pede, pede, e ninguém dá... não deixa a gente carregar pacote e de tarde a gente volta triste... sem nada. A raiva só passa quando tô perto de minha mãe, porque ela fica procurando jeito de conseguir uma comidinha prá nós e sempre consegue....

Mãe é boa e eu gosto muito dela... fico todo tempo querendo trabalhar prá ajudar ela. Nunca vou me separar dela, tem um povo que vem aqui pedir prá criar a gente, diz que vai ter casa boa, escola, comida... mas eu não vou querer ficar no bem-bom, ficar comendo e minha mãe na rua, sem tá comendo nada... fico sofrendo com ela, ir prá uma casa e meus irmãos e minha mãe na rua sofrendo, não vou!...

Passo fome... fico dormindo a toa, mas não vou deixar minha mãe. Por dinheiro nenhum eu largo minha mãe... eles prometem que vai dar casa, roupa, brinquedo, sapato, bicicleta, mas eu não vou...

Eu quero é ficar com minha mãe e ajudar ela, a gente não tem as coisas mas tá perto de ter... um dia a gente vai ter... a gente vai vivendo sofrendo, mas tá junto!...

Tá vendo estas manchinhas aqui? Foi catapora. Tive febre e fiquei doente aqui na rua... Foi muito ruim, eu ficava o dia todo dentro de uma caixa, com febre, e passando mal... minha mãe foi cuidando de mim e eu fiquei bom.

A gente não tem tempo de brincar... ou fica pedindo e trabalhando, por aí... ou fica junto da mãe, comendo e descansando. Nós não tem amigos... nós não brinca com os outros meninos... porque mãe disse que eles podem ter drogas, cola e aí a polícia pega a gente junto e leva pró juizado.

Com fé em Deus, nós não vai ficar a vida toda na rua, um dia a gente vai ter uma casa ou um barraco prá botar todo mundo dentro e viver em paz.

Quando a gente tiver casa vou poder estudar, trabalhar e viver feliz com nossa mãe.

A gente não foi prá escola... mãe não botou... mas quando for pro barraco eu vou estudar... a escola é boa, né?...

O povo fala que a Prefeitura ajuda a construir barraco... mas nós não conseguimos nada até agora... mas vamos lutar até conseguir.

Não sei se o pai vai aparecer mais nunca, também se ele não gosta da gente, não adianta aparecer. Prá que?...

Quero crescer, trabalhar, estudar, ser soldado... usar aquela botina bonita e sair por ai... vou prender os bandidos e cuidar das ruas prá esses maloqueiros não roubarem os pobres...

Tia, agora vou trabalhar... já tá ficando meio-dia... e ninguém comeu nada hoje... preciso conseguir dinheiro prá comer... meus outros irmãos ficam por aí, querendo ganhar dinheiro... a gente é honesto, não pega nada de ninguém... a gente sabe que prá ter um lugar no mundo a gente precisa trabalhar e estudar.

Aqui tem uns meninos que rouba relógio e cheira cola, mas a gente corre deles... A mãe diz que se a gente se meter com eles vai ser uma desgraça... a gente vai parar na polícia, no juizado, e ser chamado de ladrão... Deus me livre... a gente não quer isso não!...

Paulo César, 11 anos, pardo

“Outro dia vi um soldado pegando uns meninos e tirando a roupa deles prá ver se tinha droga ou roubo escondido... Depois bateu neles.”

Nós todos mora na rua. Meus pais veio trabalhar na Bahia... no interior tinha muita seca e a gente não agüentava mais.

Fico mais aqui na praça... perto de minha mãe... pedindo dinheiro.

Tem vez que eu vou nos restaurantes arranjar restos de comida...

Tem dia que a gente come, porque tem uma moça da igreja, que vem numa Kombi, e trás comida prá nós... nós costuma chamar ela “a moça da sopa”... ela é boa e quer ajudar a gente... tem, também, uns restaurante que dá uma quentinha prá nós, e a gente tira um “rango”..

Acho que minha família é minha mãe e meus irmãos... meu pai sumiu...

Não sei porque ele sumiu. Será que caiu em algum buraco? Acho que ele pegou outra mulher ou morreu... uma pessoa que bebe muito pode morrer?

Pode ser que ele tenha caído no mato quando tava bêbado e morreu.

Não quero mais saber dele, ele não gosta de nós... ele sumiu... Quem gosta de nós é a mãe... ela tá aqui... não deixa a gente sozinho.

Nós não somos como esses pivetes que tão na rua roubando... sozinho... batendo nos outros... nós tamos juntos com a mãe... nós não tem um barraco prá morar...

Queria crescer, ser rico, ajudar as crianças pobres da rua.

As criança precisa de casa... às vezes ela chega, pega uma bolsa e sai correndo... é por isso que tem gente que rouba... tem que roubar prá comer, né?... fica o dia todo com fome... eu não roubo... fico com fome, como lixo.... Roubar, não.

O povo pode ajudar as crianças pobres mas eles não ajudam... tem muito menino sofrendo aqui.

Quero muito ajudar minha mãe, mas não ganho nada... só uns trocadinhos e uns restos de comida.

Meu sonho é fazer um barraquinho de tábuas e ficar com meus irmãos e minha família. Depois eu quero ir prá escola e ser motorista... já pensou dirigir um buzú prá rua... vou buzinar muito e encher de gente.

Não fui prá escola... mais eu quero ir... vou estudar prá ter um trabalho... a escola ajuda a gente e dá comida... tem vez que os professor bate, né?...

Graças a Deus nunca tive nada com a polícia... ela só passa aqui e pede documentos da gente prá minha mãe, mas nunca prendeu nós.

Os outros meninos já apanharam da polícia... nós não.

Outro dia vi um soldado pegando uns meninos e tirando a roupa deles prá vê se tinha droga ou roubo escondido... depois bateu neles. Tem vez que eles falam prá gente andar direito senão vai pró juizado.... eu tenho medo deles, mas nunca me pegaram.

Sexo, acho que é os nenés saindo da barriga... tem os viados que só gostam de homem... eu sou pequeno... quando eu crescer vou pegar uma nega...

Eu sei que tem gente rica que fica no bem-bom e não ajuda os pobres... se o governo ajudasse a gente nós já tinha um barraco ...

Nós quer trabalhar... Se nós pudesse ganhar dinheiro nós mesmos comprava telha e bloco e fazia nosso quartinho.

Gosto de dormir até o sol vim me esquentar, mas na rua a gente tem que acordar cedo.

Quando eu acordo tenho uma fome "cabrita" ⁴ ... mas não tem comida... só de tarde é que aparece sopa ou pãozinho.

Minha mãe guarda uns pãezinhos prá de manhã... mais tem vez que os moleques roubam o nosso saco e fica todo mundo sem comer.

Nós morava antes na roça, mas lá era melhor que na rua. Eu não lembro de muita coisa de lá, não... só que a gente tinha uma casa... lá a gente comia mais... tinha leite...

Aqui não tem nada...

Só quero ver se a gente vai achar trabalho e sair desta desgraça... não tenho mais nada prá falar, não!...

Edson, 9 anos, pardo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos a intenção de propiciar ao leitor a oportunidade de conhecer a experiência diária e as expectativas de uma família típica que habita as ruas de Salvador. Como afirma Oscar Lewis (1985), “*contribuir à compreensão da cultura da pobreza*” no mundo contemporâneo.

Entretanto, mais que isso, pretendemos gerar uma oportunidade de reflexão e discussão sobre a questão da cidadania e as responsabilidades humanas numa sociedade onde cada um de nós precisa situar-se na luta política.

Uma das características da nossa época é que nossas opções e nossas omissões são posições políticas que defendem o *status quo*, quando reforçam as desigualdades sociais ou, ao contrário, quando preconizam mudanças e trabalham por uma nova sociedade mais solidária e mais humana.

Segundo Maria Alice Foracchi (1982:1), ainda na década de oitenta:

"Uma das características marcantes da sociedade moderna é o fato de que cada um de nós é responsável pelo destino que ela venha a tomar. Isto quer dizer que não podemos mais nos dar ao luxo de sermos indiferentes, não participantes ou omissos porque mesmo a indiferença e a não-participação envolvem uma definida responsabilidade".

Com estes depoimentos, descortina-se um universo desconhecido e não experimentado pela maneira de viver burguesa, própria das classes mais aquinhoadas que, dificilmente, compreenderiam como sobreviver nas condições materiais em que vive esta família, dormindo sem ter cama, sentindo fome sem ter comida e satisfazendo outras necessidades vitais sem ter um mínimo de privacidade e conforto pessoal, necessitando recorrer à criatividade para transpor os limites extremos do desafio a esta sobrevivência.

Seu acervo cultural é um legado advindo das gerações anteriores, do seu grupo de origem, quase sempre rural, e de suas condições de vida atuais. As enormes dificuldades que enfrentam por estarem alijados da estrutura social e num ambiente urbano desconhecido, resultam na impossibilidade de freqüência à escola e no despreparo para o confronto com a complexidade da nova sociedade onde estão vivendo, razão pela qual não conseguem estar suficientemente instrumentalizados para competir no mercado de trabalho nem para atuar como sujeitos sociais engajados. Resistem, porém, e conseguem reconstruir sua identidade e explicar com equilíbrio a nova realidade, questionando a situação de seu grupo e da própria sociedade urbana.

Eunice Durham (1978), em estudo realizado sobre a migração nordestina para São Paulo, encontrou no elo de parentesco ou amizade com al-

guém já integrado ao mercado de trabalho o ponto crucial para facilitar ou possibilitar a integração dos migrantes à sociedade urbana. Numa pesquisa que realizamos, com um número maior de famílias, constatamos que a ausência de ajuda oficial e de relacionamento com pessoas que as acolham no primeiro momento constitui um dos motivos preponderantes para o migrante tornar-se “sem-teto”.

Apesar dos esforços empreendidos e da criatividade investida pelas famílias em busca de adaptação e integração à nova realidade, essas tentativas tendem a ser infrutíferas e a conduzir, progressivamente, as gerações mais jovens a um empobrecimento cultural significativo que vai caracterizar seu *habitus* primário, ou seja, o conjunto das disposições fundamentais adquiridas nesse primeiro estágio do processo pedagógico, iniciado na família e que o compõe. Ele será decisivo em toda aprendizagem posterior.⁶

A situação destas famílias é agravada pelo fato de que as crianças e os adolescentes já nascem ou se desenvolvem na situação excludente da cidade, não contando, portanto, com uma comunidade que lhes transmita valores, crenças e padrões de comportamento, recebendo apenas aqueles transmitidos diretamente pela família ou através dos contatos assimétricos com a sociedade urbana. Isso os deixa desamparados e torna bastante incerto o futuro destas famílias.

Este trabalho pretende ser um testemunho sobre a capacidade de luta desta família representativa da colônia de famílias de rua, ao tempo em que pretende, também, evidenciar as ameaças e discriminações que pairam sobre seus caminhos.

Cabe a cada cidadão consciente uma parcela de responsabilidade na luta pelo fim desta discriminação e em favor da autêntica democracia, mais humana e solidária com respeito à diversidade cultural e ao reconhecimento das classes populares e dos grupos excluídos, dentre os quais se situam os protagonistas deste artigo.

NOTAS

¹ Professora Adjunta da UNEB, Mestre em Ciências Sociais, Doutora em Educação.

² Termo usado como significado de lugar de morada, domicílio.

³ *Queimados*, sinônimo de caramelo, balas de açúcar para crianças.

⁴ *Cabrita*, termo de gíria sertaneja que significa danada, medonha, exagerada.

⁵ Falando em habitus de classe, diz Pierre Bourdier (1992:XIII): “é um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante”. O hábito primário é, porém, crucial e vai condicionar a aprendizagem posterior em todos os seus momentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1992.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. *A Participação Social dos Excluídos*. São Paulo, Hucitec, 1982.
- LEWIS, Oscar. *Antropologia de la Pobreza*. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- ROSA, Cleisa MM. et al. *População de Rua no Brasil e Canadá*. São Paulo, Hucitec, 1995.
- SARTI, Cynthia Anderson. *A Família como Espelho*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.

FAMÍLIA E DROGAS: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

Véra Motta

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Família e Drogas conformam um sintagma de difícil manejo na clínica da toxicomania, especialmente na clínica de inspiração lacaniana. Em primeiro lugar, a questão que se coloca, para uma clínica do sujeito, é a impossibilidade de tomar a família enquanto tal, visto que esta não representa, rigorosamente, um conceito psicanalítico, embora constitua uma referência permanente no interior da experiência analítica, na trama do trabalho de rememoração do sujeito.

A psicanálise se interessa pela família desde a perspectiva de seu funcionamento lógico, ou seja, a família se concebe como um lugar no qual o ser humano se constitui, enquanto ser falante. Em outras palavras, o discurso psicanalítico nada tem a dizer sobre a vinculação biológica que existe entre pais e filhos. Neste sentido, a família concerne ao campo psicanalítico do ponto de vista da estrutura subjetiva, como uma estrutura articulada, simbolicamente, e não desde a perspectiva de seu fundamento biológico.

Um psicanalista está, como todos os demais, confrontado com o real do mal-estar da cultura, e, diante da queixa daqueles que o procuram, desprega-se da figura da caridade e, através da escuta, permite que advenha o desejo de cada um. Numa clínica de tratamento para usuários de droga e toxicômanos, de orientação psicanalítica, de que modo se pode responder à demanda dos sujeitos que para aí acorrem, pedindo uma orientação quanto aos seus filhos, esposos, que abusam da droga?

Em março de 1996, enquanto terapeuta do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas-CETAD, desenvolvi projeto no sentido de criar uma nova estratégia clínica - o Grupo de Espera de Família -, dentro do Programa Espaço de Convivência, concebido como um lugar sem drogas, lugar de permanência para o paciente.

O Grupo de Espera de Família foi inspirado numa experiência vivida por nós, em Salvador, em 1983, quando psicanalistas argentinos, brasileiros e outros em formação implantaram o Grupo de Espera, grupo aberto de admissão coletiva, cujo objetivo era atender, de imediato, a uma demanda cada vez maior de pacientes à procura de tratamento, selecionando-os e preparando-os para o trabalho analítico, individual e em grupo. A espera se definia em função de uma direção e de um tempo, estabelecidos, individualmente,

para cada paciente, podendo mesmo funcionar como um modo de se inserir no próprio Grupo.

Diante da demanda cada vez mais crescente de familiares em procura da instituição de tratamento do abuso de drogas, o Grupo de Espera de Família, adaptado às finalidades do Projeto Espaço de Convivência, pareceu-nos ser uma forma de abordar aquele que assim se designava familiar. Ou seja, tratava-se de fazer surgir um lugar onde esse sujeito - para quem o filho, em geral, e a droga, em particular, respondem pelo mal-estar no mundo - pudesse ter acesso à palavra, e, por essa via, encontrar-se frente a frente com sua questão. Tal como Freud assinala em 1919, o *familiar*, que supõe o conhecido, torna-se, por via do recalçamento, em *estranho*. A duplicação, a divisão que decorrem dessa operação refletem-se, de forma inelidível, na fala dos sujeitos que chegam nessa posição.

Ancorados na estrutura do “acolhimento” inicial, que previa, para cada um que chegasse à instituição, uma escuta pormenorizada da queixa, e um encaminhamento específico para a demanda que se apresentava, contávamos receber, de início, um volume significativo de pacientes portando a insígnia de “familiar”, e que não explicitassem uma demanda de tratamento para si próprios, dirigindo-a para um terceiro, usuário de drogas. Nossas previsões se confirmaram, e, durante os três primeiros meses, mais de setenta casos foram encaminhados ao Grupo.

Nesse período, foram-se definindo os primeiros contornos de uma prática que se estendeu por todo o ano, e que se continuou, além de minha permanência na instituição. A Coordenação do Grupo de Espera de Família contou, de início, com nossa direção, auxiliada por Profissional de Psicologia, em treinamento no Centro, e mais três estagiários da área clínica, dois dos quais com formação em Psicanálise.

Os familiares que primeiro compareceram ao Grupo tinham uma exigência de resposta com relação à queixa com que se apresentaram à instituição: “o que fazer com ele/ela?” Cedo perceberam que o Grupo de Espera propiciava a circulação da palavra, promovendo a recolocação do sujeito frente ao problema. Em outros termos, a tarefa de apresentar-se ao Grupo, muitas vezes repetida, devida à contínua mudança de pacientes, conduziu ao deslocamento de uma demanda dirigida ao Outro, em nome de terceiros, para uma demanda em seu próprio nome.

Assim, vimos surgir, no interior do Grupo de Espera, pedidos de tratamento em que o sujeito em causa não mais se situava do lado do usuário, mas nem por isso encontrava-se menos implicado na questão. Evidentemente, como assinala Serge Cottet, não basta que alguém demande uma análise para propô-la. Neste sentido, as entrevistas preliminares, em psicanálise, têm funcionado como uma espécie de sanção à demanda que assim se dirige ao

Outro, colocando em evidência a função do Outro para o sujeito. Trata-se de um momento de abertura do Inconsciente, sem o que a análise não acontece.

O Grupo de Espera de Família, embora se situasse num quadro diverso ao do dispositivo de análise, em que operam analista e analisando, constituiria, a nosso ver, um equivalente das entrevistas preliminares, em que se procuraria situar o sujeito frente à questão que o faz buscar ajuda terapêutica, ou seja, implicá-lo em sua própria demanda. Tratar-se-ia de realizar, no interior do Grupo, uma passagem, que o termo *espera* bem define, enquanto expectativa, direção : de uma posição alienada na demanda de um Outro, em nome de outrem, passar-se-ia para uma outra, inteiramente diferente, que aponta na direção do desejo, que é sempre desejo do Outro.

Assim é que pudemos verificar, a partir do Grupo de Espera de Família, uma verdadeira promoção da demanda, cumprindo, desse modo, a operação que Lacan assinala, em 1958, a propósito do analisando: com a oferta, cria-se a demanda. Mas, diferentemente da situação de análise, não se trata de uma demanda radical, porquanto aquele que participava do Grupo não se via tentado a ficar, e responder ao Outro a questão que a droga lhe colocava. A inserção no grupo, numa posição de *espera*, levava-o a realizar um giro, cujas conseqüências se fizeram sentir num terceiro.

Dois planos se salientaram na experiência : do ponto de vista clínico, os efeitos do trabalho dos familiares no Grupo refletiram, diretamente, no tratamento dos usuários, na medida em que a atenção imediata possibilitava uma certa liberação do mal-estar, e a escuta intervinha num momento considerado crítico, pelos protagonistas da estória. Do outro lado, o trabalho de análise dos pacientes usuários viu-se fortalecido, na medida em que seus familiares passaram a implicar-se no tratamento, enquanto sujeitos, e não apenas enquanto instâncias de referência.

Um segundo plano referiu-se à experiência de transmissão, entre, de um lado, terapeutas com experiência no manejo de pacientes, e, de outro, estagiários que participavam, pela primeira vez, de um trabalho clínico. A forma de intervenção no Grupo, compartilhada entre os membros da Coordenação, possibilitou uma dinâmica própria, em que os fenômenos transferenciais se manifestaram à medida de um endereçamento subjetivado, encontrando uma resposta específica a uma demanda que se explicitava.

Ao longo do trabalho no Grupo, surgiram temas e núcleos temáticos vários, em torno dos quais a palavra circulou: “o saber sobre a droga”, “a função dos pais”, “a transgressão”, “a formação dos bandos entre os jovens”, “a vigilância dos pais aos filhos”, “o ato de nomeação dos filhos”, entre outros, que permitiram promover o deslocamento da questão da “droga do outro” para temas cada vez mais ligados à subjetivação. De um discurso marcado, essencialmente, pela referência à terceira pessoa, discurso impessoal,

por natureza, assistiu-se, no Grupo, à passagem para um discurso marcado pela primeira pessoa, emergindo a forma pessoal, própria do diálogo que instaura a transferência.

Contudo, a experiência com o Grupo de Espera apresentou limitações e insuficiências, algumas marcadas pelo âmbito da própria experiência, circunscrita à expectativa - a *espera* como determinante - de uma travessia primeira, essencial ao trabalho analítico que se vislumbra, no horizonte. Na clínica psicanalítica, espera-se que advenha o desejo de cada um, em lugar de uma demanda dirigida ao Outro, em nome de outrem, o que significa uma dupla alienação. Igualmente, uma outra forma de alienação se verificou, na medida em que, no imaginário do familiar, a droga e o filho se conjugam, de tal forma, que falar de um é subsumir o outro. Na clínica da toxicomania, trata-se de fazer ultrapassar o objeto droga, ao qual o usuário se identifica, para o estatuto de significante, única forma de representar o sujeito. No Grupo, o que se trata de sustentar é a operação de separação do outro do familiar, inscrevendo-se este último na categoria de sujeito, que se faz representar por um significante.

Outras limitações se observaram, permitindo extrair da experiência alguns postulados, que podem servir de guia para novos empreendimentos. O manejo dos terapeutas deve ser de tal ordem que impeça o Grupo de se transformar num instrumento de aconselhamento ou orientação, pautando sua conduta por um princípio ético, mais que propriamente técnico: o de fazer emergir um desejo, inscrevendo o sujeito na dimensão do Inconsciente.

Em trabalho realizado pela equipe de Turim, Itália, assinalou-se o caráter monótono e uniforme da demanda toxicomaniaca. Observamos, igualmente, do lado da demanda familiar, uma monotonia e uniformidade que não nos surpreendem, posto que, em geral, este outro familiar não é senão o Outro materno, o que nos obriga a questionar a forma de oferta. Se se realiza uma oferta assistencial, qualquer que seja sua natureza, reatualiza-se a oferta materna. O imperativo da instituição, de acolher a todos, apóia-se dentro deste paradigma: como uma mãe, oferece tudo o que tem, não sem que isto seja percebido pelo filho, como o desejo de que continue pedindo, para que a oferta possa renovar-se. Cai-se, dessa forma, no domínio fora da lei, protetor, mas arbitrário, que opõe a lei do Pai à onipotência materna.

A psicanálise pode por um limite a isso, na medida em que reintroduz a questão subjetiva, recuperando a relação do sujeito com a palavra, particularmente em sua função de pacto. Este foi o nosso desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREUD, Sigmund. O estranho (1919). In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas*, Vol. XVII, p.273-318. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GOYA, Amanda. Editorial. *Pliegos Madrileños de Psicoanálisis*. Infancia y Familia en Psicoanálisis. Escuela Europea de Psicoanálisis – GEM, Madrid, jun.95, p.3-4
- LACAN, Jacques. La direction de la cure et les principes de son pouvoir. In: _____. *Écrits*, p.585-645. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- MILLER, Judith. Apertura de las Jornadas. *Pliegos Madrileños de Psicoanálisis*. Infancia y Familia en Psicoanálisis. Escuela Europea de Psicoanálisis – GEM, Madrid, jun.95, p.9-13.
- MANZETTI, Rosa Elena y otros. Como disolver la monotonía del objeto droga? In: SINATRA, E.S. *Sujeto, goce y modernidad III; de la monotonía a la diversidad*. Buenos Aires: Atuel TyA, 1995, p.85-95.
- MONTOYA, Mario Campuzano. *La admisión grupal. Determinantes de su surgimiento y técnica de realización*. Asociación Mexicana de Psicoterapia analítica de grupo, México, 1982. Mimeo, 49 p.

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Sidney Nilton de Oliveira¹

Professor da Universidade Federal do Paraná - UFPR

RESUMO

Este é um artigo sobre algumas características da educação escolar no Brasil. Neste trabalho, pretende-se destacar as conseqüências sociais e psicológicas do neoliberalismo no ensino e na aprendizagem. A hipótese aqui levantada é a de que a cidadania crítica é substituída por uma conformidade conveniente ao sistema. A escola ocupa lugar de destaque na difusão da ideologia dominante. A educação, por vezes, reforça a submissão ao status quo dominante, que começa a surgir desde a entrada da criança na escola. O indivíduo conveniente ao sistema nega os conflitos inerentes ao modo de produção capitalista.

Palavras Chaves: Educação e Dominação; Educação Escolar e Neoliberalismo.

ABSTRACT

In this article it is articulated some reflections on the subject of the school education - the brazilian neoliberal context. It is intended as that analysis, to elucidate the political-cognitive-affective dimensions of the dominance - the modern capitalism. That process ignores the possibility to educate for a critical citizenship, turning into a strategy of the individuals' control psicossocial. The vinculation of the education with the market comes, along the time, as a neutral and friendly idea. It is a process of introjection psicopolitic of a naturally truth, that is, acceptance and recognition of cognitive and affective entails - that it can trust and to which everybody owes, advisably, to obey. It is difficult for the individual not to assimilate the values massificados for the media. This problem is constantly repeated. Thus, its critical thought becomes more and more disposable.

Key-words: domination and education; escolar education and neoliberalism.

INTRODUÇÃO

“... *Raciocina (...)* mas *obedece*”
(Zizek, 1991)

O papel da família e da escola são decisivos na formação da personalidade e caráter dos indivíduos. A educação familiar e escolar fornece os referenciais sobre os quais o indivíduo irá basear-se em suas relações intra, inter e extrapessoal. Apesar da áurea sacra, nesse contexto ocorrem diversas contradições, pois a história humana está pulsando, com toda força, em seu primeiro continente.

Deseja-se, idealmente, que exista uma complementaridade harmônica e construtiva entre família, escola e educação. No entanto, o dinamismo de cada componente dessa tríade e as forças sócio-culturais que nela atuam nem sempre contribuem para a formação de um cidadão autônomo, crítico e responsável. A realidade nem sempre é essa, pois, na maioria das vezes, essa complexa relação oscila entre a incompatibilidade e a impotência.

Cabe ressaltar que a educação familiar e escolar reforçam, desde a mais tenra infância, uma orientação político-cognitivo-afetiva, que pode subordinar ou emancipar. No Brasil, infelizmente, é muito comum negar as diferenças entre raças, a situação urbana e, principalmente, as questões sócio-econômicas. Prefere-se o faz-de-conta. É sempre mais fácil acreditar que não existe preconceito, que há igualdade de oportunidades, que a violência está controlada etc...

Torna-se necessário localizar grande parte da origem do problema aqui abordado no surgimento da sociedade capitalista. Neste modo de produção, as relações sociais e econômicas acabam por determinar mudanças tecnológicas e sociais na sociedade, sempre que a *mais-valia* dos proprietários dos meios de produção esteja ameaçada.

Ao longo do seu desenvolvimento, o capitalismo determina, por sua vez, o reordenamento de uma consciência igualmente dividida e fracionada. Essa tendência é acentuada, nos dias atuais, em que a modernização neoliberal do capital pratica a hegemonia do mercado, em detrimento das necessidades da sociedade.

A QUESTÃO FAMILIAR

*“É a mãe, e o ambiente humano,
quem qualifica humanamente o instinto,
tornando-o uma manifestação pulsional,
ou seja, um desejo dirigido...”*
(Jurandir Costa, 1986)

A criança humana é um dos mais frágeis filhotes da natureza. No entanto, ao se desenvolver, em condições satisfatórias, o homem atinge o ápice da natureza. O ser humano torna inigualavelmente complexa sua história, quando inaugura a novela familiar. A família será muito mais do que provedora biológica, pois estrutura uma teia que liga o social ao simbólico-imaginário.

Quando uma criança nasce, encontra à sua espera o efeito do que os psicanalistas - principalmente Freud e Lacan - denominaram de "nome próprio". O nome de uma criança revela as implicações simbólicas e imaginárias que o surgimento de um novo ser traz à família.

Na rede de significantes em que a criança será envolta, o nome próprio será a metáfora de uma gama enorme de fantasias e expectativas. É por esse signo que o indivíduo se identifica e é identificado. O nome próprio da criança - assim como o sobrenome, apelidos, segundo nome - acabam por ser os títulos e subtítulos dessa novela familiar

Porém, se, por um lado, esta marca que acompanha o indivíduo em sua vida revela a sua herança metapsicológica, por outro, também, esconde a ideologia assimilada no universo familiar. Junto com o nome e sua implicação psicossocial, vem embutida, na história do indivíduo, toda a carga econômico-social em que irá crescer. Na maioria das vezes, a família reproduz repetidamente essa contradição. A família raciocina, mas, ainda sim, obedece...

Não existe, segundo a psicanálise, uma única e definitiva resolução para os conflitos parentais. Porém, o indivíduo que consegue gerir, construtivamente, seus desejos e as exigências do seu contexto, tem possibilidade de atingir a maturidade afetiva. Esse processo é entrecortado pelo prazer e pela angústia contidas na novela familiar. Segundo destacou Freud (1969-1980/1997)²:

“(...) a pequena criatura primitiva deve transformar-se num ser humano civilizado; ela tem de atravessar um período imensamente longo de desenvolvimento cultural humano de uma forma abreviada de maneira quase misteriosa. Isso se torna possível pela disposição hereditária, mas quase nunca pode ser conseguido sem o auxílio a-

dicional da educação, da influência parental, que, como precursora do superego, restringe a atividade do ego mediante proibições e punições, e incentiva ou força o estabelecimento de repressões. Não devemos, portanto, esquecer de incluir a influência da civilização entre os determinantes da neurose. É fácil, como podemos ver, a um bárbaro ser sadio; para um homem civilizado, a tarefa é árdua. O desejo de um ego poderoso e desinibido pode parecer-nos inteligível, mas, tal como nos é ensinado pelos tempos em que vivemos, ele é, no sentido mais profundo, hostil à civilização. E visto que as exigências da civilização são representadas pela educação familiar, não devemos esquecer o papel desempenhado por essa característica biológica da espécie humana — o prolongado período de sua dependência infantil — na etiologia das neuroses (...)”

A partir dessa clássica citação, pode-se ressaltar que a dominação psicossocial também passa de pai para filho, muitas vezes em detalhes que passam despercebidos. A educação familiar também é política. Na maioria das vezes, essa micropolítica privilegia valores hegemônicos e recalca as críticas ao *status-quo* dominante. A partir daí, a ideologia hegemônica é incorporada, naturalizando e gerindo o processo cognitivo-afetivo familiar.

Destaca-se que, desde cedo, a criança tudo observa e imita, construindo sua identidade exatamente sobre o que seus pais e parentes acreditam. Mesmo nas fases em que se rebelam, o modelo parental é utilizado como parâmetro. Processo semelhante ocorre na escola, onde se desloca a referência para o professor. Todo esse processo é mediado pela estrutura sócio-econômica em que todos estão inseridos.

As relações familiares são atravessadas pelo *contexto político*, onde as dimensões históricas revelam a trama social, pelo *contexto cognitivo*, em que as relações com o conhecimento revelam a trama cultural, e, finalmente, pelo *contexto afetivo*, que desvela o desejo, ou seja, a trama do outro.

FAMÍLIA E CAPITALISMO

“A autonomia possível ao sujeito oscila, assim, entre os limites colocados pela biologia e aqueles construídos pela história humana, fonte de conteúdos da mente (...) O que, no sujeito humano, não é histórico, nem culturalmente determinado? Quase nada, diria certamente um walloniano, invocando sua afirmação explícita de que nada há de absoluto na razão humana (...)” (Dantas, 1992)

Ao se colocar a questão familiar, torna-se fundamental considerar as referências hegemônicas que se privilegiam no capitalismo moderno. O mo-

delo familiar judaico-cristão teve uma de suas origens na ascensão da burguesia ao poder, e todo o caleidoscópio sócio-cultural foi construído como herança.

A divisão do trabalho no capitalismo pode ser ressaltada como outro fator que mudou a vida em sociedade, pois a sua estruturação e desenvolvimento revelaram-se como um exercício psicopolítico das relações de poder sobre o trabalhador. Esse processo legitimou-se por meio de instituição ética e estética de normas e valores que objetivavam difundir a universalização comum do consenso ideológico e cultural.

A noção burguesa de família continua sendo importante nos dias atuais. Na modernidade da globalização econômica, as contradições capitalistas, como o aumento da miséria no Brasil, por exemplo, contribuem para uma progressiva degradação da família. A violência se banaliza a tal ponto que atinge a escola e a família, e legitima comportamentos de fuga e esquiva, criando uma sociedade paralela.

Com a falência estrutural-funcional do modelo familiar burguês, as antigas referências psicossociais também vão perdendo seu sentido. Ao notar sua hecatombe, em tempos neoliberais, a elite dominante vê abalada sua fantasia de harmonia social e perfeição econômica. O modelo burguês de família parece não dar conta das novas exigências econômicas, sociais e culturais.

Neste final de milênio, todos se lançam na busca por um novo modelo familiar. As diferenças que começam a surgir estão nos objetivos traçados para essa busca. Nessa mesma linha, questões como o racismo e a miséria podem ser citadas como exemplo. Quem admite? Por que admite? Quem nega? Por que nega?

Historicamente, antes do surgimento da escola, a educação cabia à família e à comunidade. Nesse processo formativo, incluíam-se o trabalho e as demais atividades sócio-culturais. Com o surgimento da propriedade privada, uma nova estrutura político-econômica se institui.

O modo de produção capitalista sobrevive marcado por uma sociedade dividida em classes. É nesse contexto de conflitos e confrontos sócio-econômicos que se inscreve a questão escolar. A educação pode provocar a conformidade ou a emancipação. No Brasil, com raras exceções, o aluno não tem sido educado para perceber, criticamente, o contexto em que está inserido.

A QUESTÃO ESCOLAR

“As pessoas desprovidas de uma educação emancipatória terão mais facilidade em aceitar a orientação moral e intelectual proposta pelo neoliberalismo. Ao reforçar a submissão, as escolas e universidades sustentam a dependência político-cognitivo-afetiva, dificultando - convenientemente - a conscientização crítica dos conflitos inerentes ao modo de produção capitalista (...)” (Oliveira, 1998)

O capitalismo catalizou as revoluções industriais e, a partir das necessidades econômico-industriais, entendeu que a escolaridade fundamental deveria ser obrigatória (final do século XIX). Embora esse fato represente um avanço para a humanidade, revela-se, também, como um poderoso meio de influência política sobre a família.

Desde o seu início, a escola tem sido um campo de importante embate ideológico que, nos momentos mais incisivos, sofreu intervenção do moderno Estado Capitalista. A chegada da qualidade total na escola moderna revela que esse embate continua...

A sociedade pré-capitalista instituiu o chamado ensino escolar quando as modificações decorrentes do desenvolvimento das grandes navegações, do comércio internacional e da estruturação do capitalismo internacional foram determinando uma ruptura entre a educação familiar e a educação para o trabalho.

Por um lado, pouco se tem ressaltado, na pós-modernidade globalizante, que a educação é, no capitalismo, o continente que media as interações político-cognitivo-afetivas. O contexto social e histórico em que estão inseridas a família e a escola faz-se decisivo na determinação do papel efetivo a ser desempenhado pelos atores envolvidos no universo educativo, familiar e escolar.

Por outro lado, tem-se destacado, atualmente, a degradação da família e suas conseqüências psicossociais. Essa questão é evidenciada nos congressos sobre as relações entre família e violência. Na mesma medida, a decadência da escola tem sido apontada como fator agravante, que atinge em cheio a sociedade brasileira. Mas, o que esses fatores possuem em comum?

Em primeiro lugar, os atores envolvidos são os mesmos. Em segundo, a causa principal de ambos os problemas é a mesma: a injustiça sócio-econômica. Por tudo isso, a relação entre família e escola é fundamental para compreender como alguns mecanismos de dominação instalam-se e permanecem.

A origem de toda essa situação está em processos que são, aparentemente, inocentes. A dominação pode ser localizada nos anos mais tenros.

Alguém poderia suspeitar da educação pré-escolar? Tome-se, a título de exemplo, a “prontidão para a aprendizagem”. Que modelo de pessoa e de comportamento se transmite à criança?

Nessa mesma linha, pode ser citada a atual LDB, em que a questão política só é admitida parcialmente. Negam-se as contradições e recusa-se a admitir a radicalidade dos fatos. Esconde-se em uma linguagem progressista a tendência neoliberal do governo atual.

A criança curiosa e questionadora, muitas vezes, incomoda pais e professores. É sempre mais cômodo mandar calar a boca. Muitos professores sentem-se ofendidos e desautorizados com essa atitude. Uns poucos confessam estar inseguros diante de um “novo” aluno. Mas, por que é sempre mais fácil - da pré-escola à pós-graduação - mandar o aluno calar a boca? O que realmente incomoda tanto no questionamento?

Essas, certamente, não são perguntas de fácil resposta. Interessa à ideologia hegemônica a adesão dos indivíduos, e esse é um processo lentamente inculcido. De qualquer modo, é bem possível que a busca por uma resposta possa gerar, não só uma escola diferente, mas, certamente, um novo homem, em uma sociedade mais justa e igualitária.

Não há liberdade sem igualdade e, muito menos, sem leitura e interpretação crítica da realidade que contextualiza os indivíduos. Por isso, a educação ocupa papel central na dominação das pessoas, internalizando progressivamente, na estrutura psicológica do indivíduo, os valores hegemônicos da ideologia capitalista.

Quando o indivíduo adota, por exemplo, os mesmos valores organizacionais e comunga o conhecimento transmitido pela organização, ele é recompensado de diversas maneiras: o elogio afetuoso, a recompensa valiosa ou o alívio de ter escapado ao castigo.

EDUCAÇÃO E CAPITALISMO

“Numa reflexão sobre os regimes fascistas, Wallon mostra como seus dirigentes estavam cientes da força política da educação. Valorizando fatores como o sangue e a raça, a educação fascista buscava manter os indivíduos em sintonia com seu lado mais instintivo e primitivo (...)” (Galvão, 1995)

Desde o início da educação escolar, o desempenho dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – alunos e, mais tarde, professores – tornou-se um ícone de valorização extremamente significativo, logo incorporado e legitimado pela família. A educação escolar, aos poucos, converteu-se

em um instrumento que permitia, aos que obtivessem os melhores desempenhos, ascenderem socialmente.

O desempenho escolar revela a intimidade dos indivíduos. Desvela as expectativas que crianças e adultos possuem sobre seu existir no contexto educacional. Mas, na sociedade moderna, a atuação das pessoas, quase sempre, é regulada por uma demanda social que valoriza o desempenho.

A realização pessoal na moderna sociedade - neoliberal e globalizada - acaba sendo subserviente ao controle do desempenho, de modo formal e informal. As pessoas passam, então, a legitimar e exigir a continuidade desse estado de coisas. A continuidade é cômoda, pois é revestida de um caráter familiar, embora esse estado também possa ser assustador.³

Nesse contexto, erro e fracasso se instalam de acordo com os parâmetros estabelecidos pelas dimensões político-cognitivo-afetiva hegemônicas. Quando chega à escola, a criança já carrega, consciente e inconscientemente, uma visão do mundo que a cerca. Quando vem de uma formação familiar crítica, a criança é muitas vezes reprimida pela escola.

Ao inverter-se essa situação, isto é, quando os professores ou a escola promovem uma educação emancipadora, ocorre surgirem pais pressionando a escola, para interromper essa mudança. Evidentemente, a concordância da família e da escola com os valores dominantes afasta, provisoriamente, a criança do conflito, mas pode esconder uma conveniência perigosa, uma armadilha que irá, mais tarde, aprisionar a criança na ideologia da competição e do sucesso.

Nas raras vezes em que existe uma atitude crítica da família e da escola, a criança sente-se amparada para enfrentar as pressões vindas de outras organizações da sociedade. Mas este amparo não significa que será uma posição confortável e facilmente de ser mantida. Nem sempre a repressão é evidente. A sociedade moderna também possui mecanismos de controle sutis, como, por exemplo, a propaganda subliminar. A inibição começa na própria família e aprofunda-se com a educação escolar.

Na era da qualidade e do desempenho, procura-se enfatizar a importância do sucesso e, conseqüentemente, o papel fundamental que o desempenho exerce nesse processo. A valoração dos resultados acaba por introjetar "lugares" que o indivíduo deverá habitar, para possuir o reconhecimento social.

O processo gerencial-pedagógico, praticado atualmente em muitas escolas, foi importado das recentes revoluções (?) da administração produtiva das megaorganizações. Ao ser deslocada para o campo escolar, a tecnologia industrial transforma o conhecimento em um veículo de exercício do poder e em mercadoria a ser produzida, de acordo com as especificações dadas

pelo capitalistas nacionais (mercado interno) e, principalmente, pelas imposições do FMI (mercado externo).

O fracasso escolar é analisado pelos teóricos da excelência, como por exemplo Cosete Ramos, somente em seu aspecto técnico; porém, esses autores, quase sempre, evitam aprofundar as causas da repetência e da evasão escolar. Segundo Oliveira (1998:161)⁴:

“A sociedade capitalista constituiu-se nas dominações econômicas e sócio-culturais, que, por meio da escola, veiculam o mecanismo ideológico de regulação da luta de classes e do “status-quo”. A partir da Revolução Industrial, o capitalismo passou a gerir o interesse de grupos econômicos. Sendo a escola um veículo de reprodução da estrutura social, a gestão pedagógica, por força do desenvolvimento do capitalismo, assumiu um papel chave na educação (...) O neoliberalismo quer superar as divergências culturais por meio do controle econômico, e a educação ocupa, neste processo, um lugar de destaque (...)”

Atribuir as causas somente ao desempenho de um profissional – diretor, professor, ou qualquer ator que participa do processo educacional – reduz o problema do fracasso escolar-educacional a questões gerenciais, teóricas ou valorativas. O cumprimento de algumas metas educacionais e os esforços de professores e diretores têm sido utilizados como sinônimo de sucesso de antigas escolas-problemas. A propaganda ideológica ignora as reais condições geradoras do fracasso escolar.

A grande maioria dos problemas educacionais decorre da falta de vontade política de resolvê-los e é resultante de uma adesão ao modelo neoliberal imposto, ao Brasil, pelo FMI. As condições apontadas são, portanto, efeitos irrefutáveis daquilo que o governo brasileiro não parece muito empenhado em resolver.⁵

Deve-se destacar, porém, que a influência sócio-cultural não se restringe aos elogios de professores e às perspectivas de ótimos empregos. Torna-se necessário ressaltar que essa questão inclui o âmbito familiar e as dimensões intrapsíquicas dos indivíduos. Mas, evidentemente, as relações sociais desencadeiam todo esse processo.

DOMINAÇÃO E CONHECIMENTO

“Nas classes mais pobres da população, o desejo do sucesso também tem sua influência, mas com a impossibilidade de continuidade da vida escolar, ou é negado em sua importância, ou é visto de outros modos, tais como: punição, destino, castigo de Deus, o que, na

verdade, constitui a defesa psicológica desenvolvida para conviver com a impossibilidade do sucesso e com a presença do fracasso. Em todos os casos, a cultura hegemônica desempenha seu papel (...)” (Oliveira, 1998b)

A estruturação do conhecimento, pelo indivíduo, é mediada pelas relações sociais e suas conseqüências históricas. O ato de conhecer, a partir da família e também na escola, é invariavelmente indireto, pois não existe um *conhecimento virgem*. O ato de conhecer é constituído a partir dos sistemas simbólicos determinados historicamente. A família e a escola também são contextualizadas historicamente.

Em uma perspectiva dialética, esse conhecimento - escolar e não-escolar - construído origina-se, estrutura-se e desenvolve-se a partir de determinado contexto histórico e de relações sociais, econômicas e culturais que o indivíduo estabelece com o objeto, num determinado contexto.

Ao defender-se uma leitura dialética, não se concebe a ideologia como um destino, ou uma estrutura estática à qual o indivíduo é submetido, sem que possa emancipar-se. Mas, entende-se, isto sim, que a estrutura crítica, quando não perseguida pela sociedade, é limitada em suas ações.

O processo de dominação determina como são feitas as conexões políticas, cognitivas e afetivas do indivíduo, tornando a ideologia da maximização do desempenho e a busca do sucesso instrumentos e objetivos fundamentais de recalque das contradições capital-trabalho e de dominação psicopolítica.

Segundo Oliveira (1998:171-172) ⁶:

“No capitalismo atual não interessam a ignorância e o analfabetismo. É necessário produzir técnicos competentes para o mercado (...) A proposta de uma escola/pedagogia da qualidade de Ramos (1992, 1993, 1995) aproxima-se constantemente de uma concepção mercantil da educação. Nas condições em que existe, a qualidade na escola pública, retrato do subdesenvolvimento brasileiro, deve ser modificada por esta realidade, ou será um novo marketing da escola privada de um bairro nobre (...)”

A educação escolar não pode ser entendida somente dentro de uma visão técnico-metodológica, pois é uma ação política que influencia, decisivamente, a ordenação e o funcionamento da sociedade. Pode-se dizer que o homem apolítico e ahistórico não existe, mas, para admitir essas condições, o sistema capitalista renunciaria à ideologia hegemônica que o sustenta.

Os processos de construção do conhecimento tendem a ocorrer, habitualmente, durante o desenvolvimento político, cognitivo e afetivo do indivíduo. O conhecimento, porém, é, no capitalismo, mercadoria acessível à

classe sócio-econômica a que o indivíduo pertence. Os que conseguem ter acesso a conhecimentos da classe superior, podem, em circunstâncias especiais, ascender socialmente. E o marketing dessa situação sustenta diversas ilusões.

A escola não cria estes processos, mas pode, por meio da ideologia dominante, manipular, estrategicamente, os seus conteúdos e a forma como se desenvolvem, isto é, selecionar valores e conceitos que acabam sendo internalizados pelo indivíduo, e que irão servir de base para seu comportamento e posicionamento político.

Freqüentemente, em vez de emancipar, a educação torna-se uma hábil retórica, que visa persuadir o indivíduo, convencê-lo de que o argumento hegemônico é o mais correto e que, por isso, deve assumi-lo. As pressões podem ser extremamente perversas, se o condicionamento se mostrar insuficiente.

O comprometimento entre a escola e a sociedade capitalista - presente desde os objetivos educacionais ao currículo escolar - tem, por objetivo, a adesão do indivíduo aos valores hegemônicos da sociedade capitalista. As exceções esbarram em constantes cerceamentos e lutam, arduamente, contra a maré. Para exemplificar, basta investigar um pouco mais as atuais políticas nacionais de educação. Para se ter uma idéia, a aplicação opcional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem se transformado em uma retórica governamental. Apesar de *não serem obrigatórios*, a maioria das secretarias estaduais de educação tem dificultado - institucional e culturalmente - opções e oposições, instituindo a retórica de uma educação despolitizada, ahistórica e imparcial.

EDUCAÇÃO, DOMINAÇÃO E SUBJETIVIDADE

“Em Freud tratar-se-ia de explicar a estrutura subjetiva como uma organização racional do corpo pulsional pelo império da forma social. Se cada um de nós vem sendo constituído pelo sistema de produção histórica, é evidente que o aparato psíquico não faz senão reproduzir e organizar no âmbito individual a própria corporeidade, como adequada ao sistema para poder viver e ser dentro dele (...)”
(Rozitchner, 1989)

A perspectiva psicanalítica permite apreender e explicar a relação das estruturas imaginárias com os mecanismos e estratégias de controle nas organizações. A premissa básica para a utilização da teoria psicanalítica na compreensão dos fenômenos organizacionais é que *a massa não anseia pela verdade, mas pela ilusão*. Com isso, o homem, na perspectiva freudiana, é

seduzido por ilusões, como as da perfeição do ego, da proteção familiar e da racionalidade do comportamento.

Nesta ótica, a verdade bem-vinda é aquela conveniente às ilusões do indivíduo. Entende-se que o indivíduo nega, por exemplo, a castração simbólica, ou seja, aceita uma ilusão que o convença de que é um ser perfeito, sem fissuras ou limitações, e, portanto, que não precisa assumir a responsabilidade de decidir algo, de procurar a verdade, esperando sempre que *outro* assumisse esse risco.

A teoria freudiana – aqui apontada como aquela que permite ver as implicações subjetivas desse processo –, ao ser aplicada ao campo social e organizacional, permite a instrumentalização de uma análise psicopolítica das condições subjetivas em que a ideologia neoliberal estabelece sua dominação, via afetos.

A dominação acontece porque existem as identificações que a permitem. O sistema capitalista atual utiliza-se deste mecanismo para seduzir e persuadir os indivíduos, os grupos e as organizações de uma ilusão conveniente. A negação das falhas, conflitos e contradições permite a introjeção da ideologia hegemônica, pois ocupa a conveniente posição de verdade incontestável, apresentando-se, assim, como uma referência idealizada para as ilusões individuais e coletivas.

Ao converter-se na “ilusão esperada”, a ideologia capitalista é introjetada por meio de uma cultura organizacional que media uma referência político-cognitivo-afetiva favorável ao compromisso com as verdades eleitas. Isso é possível na medida em que o processo se legitima e naturaliza suas trocas simbólicas.

A sociedade capitalista utiliza, em seu benefício, a primeira hipótese infantil sobre a dominação. O período edípico é analisado, a partir daí, como um fenômeno psicológico utilizado pela sociedade capitalista moderna – por meio de agentes e organizações – para a dominação dos indivíduos e dos grupos. Quanto mais os objetos de consumo e de afirmação se aproximem dos desejos, mais profunda será essa dominação.

A identidade e a influência do poder se estruturaram dentro da personalidade do indivíduo, mas não ficam isolados do meio sócio-econômico em que o indivíduo está inserido. Este fenômeno psicológico, apesar da universalidade conceitual, só terá uma operacionalização adequada na medida em que não nos isolarmos em abstrações ou conclusões empíricas, optando pela metodologia científica e contextualizando, historicamente, esse homem e seus fenômenos psíquicos.

Ao introjetar os valores da cultura organizacional, o indivíduo permite que ocorra a identificação dos desejos egóicos com as metas organiza-

cionais. Essa concessão é, na maioria das vezes, inconsciente, pois o indivíduo não se apercebe de que está sendo dominado, afetivamente, pela organização. Uma das estratégias de dominação afetiva ocorre quando a organização manipula o indivíduo - pela cultura, pelas relações de poder, ou pelo “marketing interno” subjacente.

CONCLUSÃO

“Não existe lógica capitalista sem que os capitalistas sejam mais ou menos inteligentes e exploradores. Mas não existem capitalistas, como demonstrou Castoriadis, sem a construção de um imaginário social que autorize atos capitalistas (...)” (Enriquez, 1990)

A educação, no capitalismo moderno, incentiva a preparação de alunos para a sociedade, de acordo com as novas exigências tecnológicas e econômico-sociais. Este processo é estruturado na gestão política do comportamento, e desenvolve-se na introjeção do engodo sustentado pelo *status-quo*.

A escola, no modo de produção capitalista, gerencia os investimentos cognitivos e afetivos do indivíduo e dos grupos. No entanto, quando a ideologia neoliberal institucionalizada não se utiliza da resolução infantil para dominar o indivíduo, procura manipular os vínculos e os investimentos que o indivíduo prioriza na vida adulta.

A questão da família se insere nesse contexto, na medida em que é o espaço político, cognitivo e afetivo em que a criança erguerá as primeiras referências sociais. A importância dos primeiros anos já foi ressaltada pela psicanálise. Personalidade e caráter irão solidificar-se no universo familiar. A família prepara a criança para a escola e para a sociedade, mas essa família foi preparada anteriormente. A emancipação ou a subordinação são inscritas nesse processo psicossocial. Por isso, Família, Escola e Sociedade são a base da cidadania emancipada ou da submissão coletivizada.

Ao longo de sua vida escolar, o indivíduo naturaliza a exploração do homem pelo homem, pois foram-lhe apresentados valores convergentes com as necessidades do modo de produção capitalista. O neoliberalismo criou, por meio da *ideologia do desempenho*, a dominação psicossocial, reforçando a ética de uma sociedade de classes que valoriza o acúmulo do capital e a busca do sucesso.

A psicologia moderna denunciou, algumas vezes, que os pais, ao reforçarem determinados comportamentos, elegem valores e regras a serem seguidos. Prêmios e punições criam, para as crianças, importantes referências cognitivas e afetivas. No entanto, pouco se problematizou, em psicologia, o caráter político da educação familiar.

Por fim, entende-se que as escolas modernas vêm investindo suas estratégias de dominação em políticas de gestão persuasivas, em que o indivíduo é “ganho”, psicologicamente. A busca do sucesso não revela somente uma satisfação pela melhoria cultural e pelo conhecimento adquirido. Implica, também, o desejo de atingir melhores “lugares” dentro da sociedade.

NOTAS

¹ O professor Sidney Oliveira é graduado em psicologia e pedagogia pela Universidade Católica de Santos, Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo, Doutor em Psicologia Social pela USP e professor adjunto do departamento de Psicologia da UFPR.
E-mail: sidney@coruja.humanas.ufpr.br

² FREUD, S. Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e Outros Trabalhos (vol. 23). *Obras Psicológicas Completas*, 1ª Edição Eletrônica, Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980 / 1997.

³ FREUD, S. História de uma Neurose Infantil e Outros Trabalhos (vol. 17). *Obras Psicológicas Completas*, 1ª Edição Eletrônica, Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980 / 1997. Freud afirma que:

“(...) o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar. (...) Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho (...) Quanto mais orientada a pessoa está, no seu ambiente, menos prontamente terá a impressão de algo estranho em relação aos objetos e eventos nesse ambiente (...)”

⁴ OLIVEIRA, S. N. Algumas Críticas à Gestão da Qualidade em Educação, *Revista da FAEEBA*, Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Bahia, ano 7, nº 9, Salvador, 1998, pag. 161.

⁵ Pode-se acrescentar, ao quadro, aqueles que não conseguem estar nos melhores colégios (pertencentes à classe média baixa, por exemplo), e que, embora não precisem sair da escola para trabalhar (como as classes mais pobres), procuram manter na escola que freqüentam os mesmos ideais, exigindo de professores e da organização do ensino a qualidade necessária para uma boa formação. Na verdade, a qualidade exigida pelo mercado.

⁶ OLIVEIRA, op.cit., p.171-2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANABB - Associação Nacional dos Funcionários do Banco do Brasil, Fernandohenriquismo, *Rev. Momento*, ano 2, nº 07, jan.-fev., Brasília, 1996.
- ANABB - Associação Nacional dos Funcionários do Banco do Brasil, Neoliberalismo: Mercado de Ilusões, *rev. Momento*, ano 2, nº 11, nov.-dez., Brasília, 1996.
- BELOTTI, G. *Educar para a Submissão: o Descondicionamento da Mulher*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista*, Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- COSTA, J. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DAMASCENO, M. *Pedagogia do Engajamento*. Fortaleza: UFC, 1990.
- DANTAS, H. In: TAILE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon*. São Paulo: Summus, 1992.
- DOWBOR, L; IANNI, O; RESENDE, P. *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ENGELS, F. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. São Paulo/Rio de Janeiro: Global, 1990.
- ENRIQUEZ, E. *Da Horda ao Estado*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990.
- FARIA, J. *Relações de Poder e Formas de Gestão*. Curitiba: Criar, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREUD, S. A História do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre Metapsicologia e Outros Trabalhos (vol. 14). *Obras Psicológicas Completas*. 1ª Edição Eletrônica, Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980 / 1997. *

* As datas de publicação das obras de Freud são as seguintes: 1969 - publicação original (inglesa); 1980 - edição brasileira (baseada na inglesa de 1969); 1997 - 1ª edição eletrônica, baseada na de 1980.

- FREUD, S. História de uma Neurose Infantil e Outros Trabalhos (vol. 17). *Obras Psicológicas Completas*. 1ª Edição Eletrônica, Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980 / 1997.
- FREUD, S. Além do Princípio do Prazer, Psicologia de Grupo e Outros Trabalhos (vol. 18). *Obras Psicológicas Completas*. 1ª Edição Eletrônica, Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980 / 1997.
- FREUD, S. Novas Conferência Introdutórias sobre Psicanálise e Outros Trabalhos (vol. 22). *Obras Psicológicas Completas*. 1ª Edição Eletrônica, Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980 / 1997.
- FREUD, S. Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e Outros Trabalhos (vol. 23). *Obras Psicológicas Completas*. 1ª Edição Eletrônica, Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980 / 1997.
- GENTILI P. (org), *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, S. N. & SILVA H. Nas Trilhas de uma Querência. *Revista da FAEEBA*, Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Bahia, ano 6, nº 8, Salvador, 1997.
- OLIVEIRA, S. N. *Uma Análise Crítica das Dimensões Político-Cognitivo-Afetiva na Gestão da Qualidade em Educação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1998.
- OLIVEIRA, S. N. Algumas Críticas à Gestão da Qualidade em Educação, *Revista da FAEEBA*, Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Bahia, ano 7, nº 9, Salvador, 1998.
- OLIVEIRA, S. N. *Psicanálise e Trabalho* – artigo inédito.
- PEREIRA, M. (org.). *Leituras da Psicanálise: Estéticas da Exclusão*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- ROZITCHNER, L. *Freud e o Problema do Poder*. São Paulo: Escuta, 1989.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- SILVA, T. T. & outros. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, T.T, *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996
- SINGER, P. *Dominação e Desigualdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- SINGER, P. *A Formação da Classe Operária*. São Paulo: Atual, 1994.
- SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

- TASCHNER, G. Raízes da Cultura do Consumo. *Revista USP: Dossiê Sociedade de Massa e Identidade*, dez.-fev., USP, São Paulo, 1997.
- ZIZEK, S. *O mais Sublime dos Históricos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- ZUIN, A. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org). *A Educação Danificada*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997.

COMPLEXUS.

CRIANÇA *IN SITU*, CURRÍCULO EM ATO

Roberto Sidnei Macedo

Professor da Universidade Federal da Bahia
e da Universidade do Estado da Bahia

*“Atingir a complexidade significa
atingir a binocularidade mental e
abandonar o pensamento caolho, insular.”*
Edgar Morin

Retomo neste ensaio a temática da infância, agora vinculada diretamente à *gestalt* criança-currículo-família, bem como à epistemologia do pensamento complexo. O texto se desenvolve numa crítica à concepção de infância como uma invariante na história, tomando as pautas pedagógicas e psicopedagógicas hoje disponibilizadas nas práticas e políticas de educação infantil. São justamente os operadores conceituais desenvolvidos por Morin como a dialógica, a recursividade organizacional e o holograma, e os dispositivos crítico-dialéticos por mim desenvolvidos em análises anteriores citadas neste artigo que, articulados, vão constituir o corpus teórico e empírico aqui exposto, sobre o *complexus* que constitui o fenômeno relacional criança, currículo e família. Quanto à concepção de currículo que basila este ensaio, norteia-se pelo entendimento de uma construção social de saberes cultural e historicamente validados, organizados por uma opção político-formativa que, na sua prática (experiência), movimenta-se na dialética instituído-instituente.

É do posto destas perspectivas que me vejo, vez por outra, a indagar sobre o poder que algumas concepções e práticas têm de reproduzir-se, mesmo sob as mais ácidas críticas. Tais indagações habitam minhas reflexões em face do que elaboro, há alguns anos, em termos de pesquisa acadêmica, consubstanciado no estudo da criança em escolarização e dos conceitos mediadores das práticas pedagógicas disponibilizadas em educação infantil.

O que percebi e percebo ainda hoje (Macedo, 1988, 1991, 1995, 1997), problematizando com outros autores a temática da criança em escolarização, tomando o currículo da escola pública como *locus* de pesquisa, é que o paradigma predominante e que ainda se sustenta tenazmente, está calçado numa concepção de criança enquanto uma certa *invariante na história*,

mesmo que o discurso pedagógico progressista e contextualista e até mesmo o oficial, tenham desconstruído ou desconfiado da visão universalista da infância.

A partir desta constatação, três percepções sensibilizadoras predominam quando passo a escutar/olhar mais detalhadamente as práticas pedagógicas em educação infantil e a implementação das políticas educativas para a infância brasileira: há um inconsciente cultural extremamente cristalizado entre nós e pouco afetado pelas análises críticas no que concerne à criança em escolarização e sua ecologia; o currículo reproduz muito mais o conservadorismo colonizador da escola e menos o seu poder de transformar; o construtivismo e o culturalismo a-críticos afrouxaram o nó da análise radical, quando se desobrigaram do julgamento ético-político e do tratamento de questões cruciais como a inserção social da criança e as marcas da iniquidade que carrega; o culto e o cultivo de um tipo de *habitus*, como as prescrições educativas pela via de métodos messiânicos descontextualizados, favoreceram a cristalização e uma nova construção de consciências colonizadas.

Um exemplo que ilustra bem esta última assertiva é o conteúdo da visita oficial e espetacularizada do psicólogo israelense, Dr. Feuerstein, entre nós, portadora de um grande valor crítico-hermenêutico em relação ao que acabamos de afirmar. Entre outros conceitos mediadores do seu método redentor da inteligência moderna na escola, ressurgiu a noção excludente de *carência cultural*, noção há muito desconstruída pela psicologia multirreferencializada, isto é, articulada a temáticas sócio-antropológicas e históricas, face a sua orientação etnocêntrica.

Definitivamente não há carência de cultura; há carência de condições dignas para grandes camadas excluídas da sociedade brasileira e baiana para acessar os conhecimentos necessários ao exercício digno da cidadania, e, sem essas condições, nós, psicólogos da aprendizagem, sabemos que não há método que opere bem. Ademais, dadas as condições dignas de educabilidade, temos entre nós educadores competentes para transformar este estado iníquo da constituição da educabilidade em nossos contextos, é bom que se alerte.

O mito da *mágica pedagógica*, que vem do além-mar para nos ensinar a resolver nossas questões, ainda se constitui entre nós como um forte *habitus*. Emerge, não raro, como *ato falho* que eclode de um inconsciente coletivo em geral colonizado, e que não aprendeu que autonomia se conquista no esforço cotidiano e interativo de descobrir soluções próprias, mesmo que num processo relacional com o diferente. Não se trata de um discurso xenofóbico ingênuo; exerço o que entendo como dialética de um pensamento que se percebeu colonizado, e que caminha na constituição infinita da sua

condição de ator/autor, na qual ação, autorização, autoria e alteração, tornaram-se bússola existencial insubstituível.

Foi neste contexto crítico que o psicologizado e perverso conceito de *prontidão para aprender* esbarrou num beco psicopedagógico sem saída, por ser muito mais um operador de excluidências, face ao reducionismo teórico-prático que carregava, já que, por uma psicopedagogia fatalista e às vezes ortopédica, teve o papel acima de tudo de impiedosa seleção social, enquanto dispositivo de diagnósticos, com poder de previsão da aptidão ou não de uma criança para escolarizar-se. Desta perspectiva, em geral, é na criança e na sua família que são identificados os déficits meramente pontuais, *portanto não relacionais*, de uma suposta falta de condições para uma determinado aprendizado, quando já se tem evidências claras de que o fenômeno da aprendizagem no espaço escolar-familiar acontece num processo de interatividade ampliada e contextualizada.

Tais percepções dizem implicitamente de constatações que se colocam agora no âmago de práticas pedagógicas mais recentes. É aqui que as realidades educativas vêm nos dizer dos efeitos das práticas curriculares contemporâneas, naquilo que o neo-psicologismo, o cenário depauperador do neo-liberalismo “globalizado” e suas pouco refletidas inovações tecnológicas e o culturalismo ingênuo, vêm escamotear a possibilidade de práticas e políticas pedagógicas *radicais* no que diz respeito ao que as críticas primeiras sobre as concepções psicologizadas, nomotéticas, etnocêntricas e classistas de criança em escolarização trouxeram de seminal (Macedo,1991).

Do lugar destas constatações, indagaríamos: qual a natureza sócio-pedagógica do que ficou após a desconstrução crítica do ethos pedagógico defectológico e compensatório-tecnicista que norteou, durante décadas, a educação infantil, seus pressupostos, suas pedagogias e políticas educacionais?

Ora, se as críticas construídas e direcionadas para uma concepção pedagógica de criança arquitetada predominantemente por um interessado *conhecimento autoritário* (Bruner) não foram/não são suficientes, onde a excluidência em massa por mecanismos sócio-psicopedagógicos seletivos ainda tem sido a resultante mais fácil de se perceber, algo nos diz que é necessário continuar na radicalização dos discursos educacionais (uma forma incontornável de prática constitutiva de realidades), porquanto as raízes das práticas sócio-pedagógicas do liberalismo excludente em educação infantil não foram afetadas, continuam sendo regadas, nutrindo outros troncos e ramos da mesma espécie de árvore; quero acrescentar ademais que, mesmo não sendo suficiente, o discurso jamais pode ser dispensado pela *praxis* educativa; é um dos seus mais potentes instrumentos mediadores e dispositivos para constituição de saberes, fazeres e realidades.

Por outro lado, ao propugnarmos a repotencialização da reflexão *radical*, não estamos fazendo a apologia do discurso monossêmico, tampouco de um puro e simples retorno às análises anteriores, como se a história das realizações fosse passível de reprodução quase clonagem.

Aliás, a radicalidade das análises em níveis que possam atingir o âmago da complexidade de uma outra compreensão do *sapiens-demens criança* em ação, em educação, reconfigura-se nestes tempos críticos da pós-formalidade, trazendo a dialógica e a dialética articuladas como fontes incontornáveis para estas análises.

Se, de um lado, a dialógica supera o uso abusivo e pouco fértil da monorreferência insular como forma de compreender a realidade da criança (ontologicamente ser-no-mundo, ser-com-o-outro), a dialética, pela sua própria característica, deve retomar de forma ressignificada (no sentido de deixar-se fecundar pela diversidade de propostas emancipatórias) a crítica pelo veio da sua histórica capacidade de mobilizar a transformação pela *praxis* e de desreificação das relações sociais, em geral, fabricadas pelo *ethos* capitalista moderno e suas diversas indumentárias. A propósito, se Freud dissera, a despeito de algumas práticas clichês, que a psicanálise deve se renovar a cada evento analítico, bem como não deve perder o sentido relacional das dificuldades psíquicas que, pontualmente, se expressam (a metáfora do vaso de cristal quebrado é tomada por Freud, ao recomendar a observação acurada do formato especial de cada pedaço que contém a estrutura característica do vaso inteiro; os pedaços que se quebram obedecem às linhas de força da disposição singular e estrutural das moléculas do vaso), o mesmo deve ter imaginando o inquieto Marx a respeito da necessidade da dialética de se renovar para dar conta das complexas formas de constituição das relações sociais e suas plurais e totalizantes emergências. Aliás, a dialética só se faz no movimento e suas ressonâncias, e na apreensão deste; seria um paradoxo engessá-la, como fizeram os que se acharam no direito de aprisioná-la e apossar-se dela de forma totalitária, reivindicando para si sua patente. Entendo, a propósito, que a dialética e a dialógica existem para destituir pontos e portos seguros e para possibilitar totalizações desreificadoras.

Do posto destes argumentos, a conclusão que apreendo é que se faz necessário atingir, mais profunda e expandidamente, a *complexidade* da criança em escolarização, por uma análise que, sem deixar de lado a radicalidade necessária, não fique presa às perspectiva monossêmicas .

Neste sentido, o ator/autor social criança é um Ser que pensa e deseja, altera-se e autoriza-se em meio às possibilidades e limites da instituída e instituinte convivibilidade social, é um sujeito contextualizado, portanto, está inserida numa classe social, numa família, numa cultura e não raro, cultua uma religiosidade. Ademais, está marcada pelos âmbitos da etnia e do

gênero, pelos quais, sincrônica ou assincronicamente, constrói um certo processo identitário. É um Ser relacional, por conseguinte, construído com o outro, e é aqui que o sujeito *complexo* se mostra, demandando acima de tudo uma leitura multirreferencial do seu estar-no-mundo. A multirreferencialidade existe justamente para compreender a *complexidade* do Ser-do-homem, na relativa inteireza das suas relações, na singularidade da sua existência e na eterna angústia da sua incompletude: ontologias negadas ou naturalizadas pelos iluministas convictos ou ingênuos, que ainda teimam em conceber a criança em escolarização como uma *invariante na história*, à espera para ser encaixada em alguma teoria e/ou método vistos como matrizes únicas ou panacéias universais.

Tais inserções críticas, longe de edificarem uma *invariante*, se substanciam num *complexus*, isto é, numa rede auto-eco-organizada, multimedida e movente, inalcançada por análises insulares e/ou nomotéticas, ou seja, isoladas e/ou perfeitamente generalizáveis.

No caminho (visto como método ou teoria em ação) trilhado pela sistematização do pensamento *complexo*, radicalmente crítico e humanizante nas suas inflexões e proposições, estaria, da nossa perspectiva, a reconstrução do elo perdido, no que concerne à apreensão do Ser criança em totalização, em escolarização; um instrumento mediador de fecunda potência para atingir pontos fulcrais da problemática da criança no seio da sua escolarização e na dinâmica psicossocial que envolve este interessado processo de socialização, moderna, por sinal, enquanto demanda social, transformado numa luta-demanda insana, dramática diria, por se tratar de mais um bem público que, aos poucos, mas celeremente, se transforma em mercadoria de alto preço e, em muitos casos, inacessível; essa é uma socialização capaz de assimilar destrutivamente aqueles vistos como disfuncionais por sua pretensa incapacidade.

Na tentativa de entender a criança, via suas imaginadas regularidades bio-psicológicas, obscurece-se a necessidade de apreendê-la histórica e contextualmente, perdendo-se por completo a concretude plural do processo de conhecimento do que é a infância, isto é, de como, a partir de sua inserção no contexto social, se processam as *políticas de sentido* sobre a infância concreta e os atos de currículo em educação infantil daí decorrentes (Macedo, 1991).

O que é mais uma vez importante recolocar é que a inserção social dá-se em contextos diferenciados; desta forma, não se pode homogeneizar os diversos grupos infantis. A análise das modificações do sentimento devotado à infância, que terminam por nortear os currículos, deve ser feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade e suas tensões, o que contribui para uma maior compreensão da questão da criança no pre-

sente, não mais estudada como um problema apenas individualizado/regular, mas entendido a partir de uma perspectiva do cenário existencial e histórico em que vivencia suas diversas experiências.

Neste sentido, as ontologias (experiências culturalmente indexalizadas) teriam um papel tão fundamental nas análises da criança em escolarização quanto as epistemologias científicas embutidas nas formulações teóricas e métodos de ensino. As ontologias recuperariam a experiência de vida e suas verdades escondidas nos ofuscamentos cotidianos, em geral avaliadas como de menos importância pelo teórico universalista e pelo educador acostumado a cultivar *imprintings* paradigmáticos. Neste sentido a *etnopesquisa crítica* (Macedo, 1999) consubstancia-se num recurso fecundo para a construção de um *corpus* empírico muito mais pertinente, para a edificação de teorias mais fiéis às realidades e problemáticas que crivam as existências infantis e seus coletivos sociais que emergem entre nós. A *etnopesquisa crítica* é, em realidade, o veio mais indicado em termos de pesquisa sócio-culturalmente orientada, para constituir uma teoria enraizada e crítica. Foi orientado por estes princípios que Vygotsky preconizou uma ciência geral da infância, uma *pedologia*, enraizada no movimento sócio-histórico mediador e constitutivo de uma pluricognição infantil.

A partir do exposto, é notório que não se pode pleitear uma concepção de criança em escolarização, a partir de uma suposta infância universal, transpondo, mecanicamente, modelos arquitetados via concepções de infância forjadas em contextos não contrastados com nossas especificidades. Temos diversidades sociais, culturais e políticas tão complexas quanto profundamente problemáticas, e estas diversidades são constitutivas do Ser-no-mundo e do Ser-com-o-outro.

Philippe Ariès (1981) já nos demonstrara, de forma pertinente, a incontornável necessidade de entendermos a criança por sua histórica e dramática inserção social, assim como Vygotsky demonstrara que o processo de constituição cognitiva aponta para uma individuação mediada pelos processos e ferramentas sócio-culturais, como já pontuei anteriormente.

Somos uma sociedade cultural e socialmente diversificada, colonizada, economicamente frágil e dependente, com terríveis e naturalizadas iniquidades sociais, portanto excludente desde à sua concepção original. Convivemos com preconceitos raciais, sexuais e de idade, assim como somos vítimas constantes de *perversas e cínicas* políticas sociais para a maioria das nossas crianças. Por conseguinte, a criança em escolarização e sua *gestalt* familiar não podem ser concebidas pelo currículo escolar a partir de paradigmas ou métodos que ignorem tais aspectos mediadores. Toda a base da filosofia construtivista de natureza reflexiva e crítica já demonstrara que não há ação social sem suas circunstâncias, sem suas idexalidades culturais, sem

sua historicidade e tampouco sem finalidades orientadas por mundovisões. Esta é uma complexidade incontornável, se quisermos ser honestos quanto a uma reavaliação das políticas curriculares para escolarização da criança a partir de uma percepção relacional e expandida.

Do mesmo modo que convivemos com uma interpretação de infância cujo *habitus* mediador, predominantemente, ainda é um pretenso universalismo, agora mais praticado enquanto método do que teorizado (*verbi gratia* a perversa prática equivocadamente denominada de “construtivista”, que desconhece qualquer valor em relação ao conhecimento historicamente constituído e ao professor como o seu mais autorizado mediador), o Estado continua destituindo-se das suas obrigações sócio-educacionais, e, neste bojo a família é duplamente atingida, digo, a família despossuída, cada vez mais numerosa entre nós, porquanto, além de continuar sendo o “bode expiatório” de uma psicopedagogia culpabilizadora vesga, carrega o fardo da responsabilidade financeira de dar conta da qualidade da educação dos seus filhos, face à irresponsável e célere degradação da educação pública.

Se, há algum tempo, a relação criança, escola e família tem, no funcionalismo e no psicologismo adaptativo, defectológico e culpabilizador, sua principal base de orientação, em termos de ação educacional, o que se vê recentemente é uma inspiração neo-psicologizada sutilizada pelas práticas psicológicas relativistas, com um discurso da autonomia idealista, apesar da presença marcante de produções psicopedagógicas a partir das obras de Vygotsky e Wallon, da minha perspectiva, um dos poucos instrumentos radicais disponíveis para uma crítica e uma proposta realista e transformadora das práticas psicopedagógicas visando a educabilidade da criança, porquanto jamais desvinculam a existência e a cognição da historicidade e da cultura.

Seguindo esse veio de raciocínio, a instituição familiar, da qual emerge a criança em escolarização, também não pode ser vista de uma perspectiva idealista; a instituição familiar, seus valores, simbologias e práticas são, também e muito, resultante da ordem social em que ela emerge; as mudanças na família e suas condições dependem em muito das mudanças na sociedade; neste sentido, a família como fenômeno psicossocial, que tem um papel determinante no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico da criança, e que se faz chegar na escola através do Ser-criança-em-escolarização, varia de acordo com a historicidade, é uma construção interativa e mutante, não é jamais um fenômeno natural; portanto, apresenta especificidades no tempo espaço-tempo da sua existência; é só observarmos os constrangimentos cristãos, ou mais precisamente católicos, diante do desconforto com que muitos casais modernos ouvem a frase: “unidos até que a morte os separe”.

Do posto destes argumentos, necessário se faz introduzirmos alguns operadores e dispositivos conceituais e metodológicos que, da nossa perspectiva, poderão *acordar algumas fontes* (Bachelard) cognitivas e de intervenção educacional, que, mesmo não percebidas como autosuficientes, jamais pretendem perder a radicalidade e o humanismo das propostas emancipatórias.

Ora, se a análise hegemônica da criança em escolarização a percebeu de uma forma fragmentada, não-relacional, perdendo, por conseguinte, o elo da sua “*ecohumanidade*”, cabe, por vias dialéticas e dialógicas, repotencializar este elo desvelador.

É justamente pela mobilização do que se está construindo como uma epistemologia do pensamento complexo que caminharei, tendo na obra de Edgar Morin um veio principal.

Cabe explicitar os princípios reitores que orientam a noção de complexidade em Morin. Um dos princípios fundamentais é a *dialógica*, que se refere às trocas, simbioses e retroações, presentes no incontornável fenômeno da interação enquanto ato constitutivo e que orienta a organização viva, principalmente o homem e a sociedade. A dialógica não opõe ordem e desordem, natureza e cultura, mas apreende estes fenômenos como simultaneamente concorrentes, antagônicos e complementares, o que permite a dualidade no âmago da unidade. O segundo princípio – *recursividade organizacional* – nega a cadeia linear causa-efeito, produtor-produto e orienta a idéia de que a causalidade é necessariamente recursiva, de modo que uma causa produz um efeito que se torna causa novamente, e assim sucessivamente (note-se a relação corrente feita entre nós de culpabilizar a desnutrição como causa do fracasso escolar entre os pobres, de uma forma linear; em realidade, a desnutrição é efeito e causa ao mesmo tempo, constitui um ciclo, pois é parte de uma ecologia da miséria para a qual, a cada dia, as famílias brasileiras pobres se vêem empurradas). O terceiro princípio, *Hologramático*, parte da proposição de que a parte está no todo, que está na parte, retomando o entendimento de Pascal de que: “...não posso conceber o todo sem conceber as partes e não posso conceber as partes sem conceber o todo”. Dentro deste mesmo princípio, o todo pode ser *mais e menos* do que a soma das partes, por constituir-se enquanto um ressignificado fenômeno dialógico e dialético. Segundo Morin, estes três princípios são indissociáveis, tanto que a idéia de holograma está ligada à de recursividade que, por sua vez, supõe a idéia dialógica. O que temos aqui, em realidade, é a destituição de qualquer lógica linear, insular e fragmentária, portanto não relacional; trata-se de um instrumento mediador e operador de desconstruções dos fechamentos teóricos duros e de práticas alienantes.

Retomando a questão da criança em escolarização e o que acabamos de exercitar sinteticamente como princípios do pensamento complexo, faz-se pertinência operarmos como a cognição e a cultura seriam pleiteados por esta forma de pensar o homem em sociedade, em socialização/escolarização.

Uma primeira investida seria retirar a compreensão do que seja a cognição de qualquer pensamento insular (biologismo, ambientalismo, racionalismo), colocando-a enquanto ato de conhecimento, seja na família, na escola ou no trabalho, vinculada à cultura e suas plurais competências específicas, e formas de ação auto-eco-organizadas e organizadoras.

Há que perceber a cognição de uma forma transversal e assim descolonizá-la de toda e qualquer propriedade privada em termos teórico-práticos. Um exemplo preocupante é a atribuição única que se faz à epistemologia genética de Jean Piaget no que concerne ao construtivismo, sendo que, em realidade, se trata de uma filosofia que perpassa várias correntes e teorias acionalistas, que tentam compreender o homem como ator/autor de suas ações no mundo. As formas de conhecer surgem de dentro dos desafios cotidianos e históricos e das “bacias semânticas” onde experimentam e conformam seu funcionamento, da experiência enfim. Fora desta *gestalt*, tornam-se universalismo tão abstrato quanto perversamente colonialista.

Depreende-se daí que o ato de conhecer e seus problemas, seja na escola ou em qualquer espaço da aprendizagem, traz consigo especificidades cognitivas crivadas de especificidades culturais, sociais-classistas, étnicas, de gênero, existenciais enfim, e que qualquer abordagem disciplinar/hermética desta complexidade é uma parcialidade interpretativa. Como exemplo, costumo recomendar aos meus alunos na disciplina “psicopedagogia e realidade social” que, ao se depararem com uma simples “disgrafia”, não imaginem que ali está, de forma isolada, um exemplar da patologia “troca de letras”, mas que a “disgrafia” emerge de um Ser relacional, de um Ser que traz na *sua* “disgrafia” toda uma historicidade incontornável; há uma especificidade social, cultural, familiar, existencial e religiosa no Ser que se apresenta “disgráfico”. Isto é, há um *complexus* que se apresenta enquanto problemática psicopedagógica, por mais que a existência da dificuldade seja um fenômeno legítimo e que deva ser compreendido com competência na sua especificidade.

Mesmo reconhecendo as competências especializadas no que concerne aos estudos da cognição, dever-se-á assegurar o espaço de interconexão, da articulação entre saberes, referências (multirreferencialização), como a única forma de não se reduzir a cognição a alguma de suas especificidades – genética, psíquica, social, cultural, tecnocognitiva, etc. É neste movimento de religação das áreas disciplinares que se terá de executar um pensamento *transversal, multirreferencial*, capaz de se aproximar do pensamento totali-

zador-ampliado. Neste sentido, Rosnay (1995) nos fala de um olhar *macroscópico* que, dialogicamente, supera os olhares modernistas *telescópico* e *microscópico*, pelo qual religaríamos o todo e a parte, o singular e o universal, o micro e macro, etc. Seria este, portanto, o caminho da constituição de uma política cognitiva democrática, desvencilhada de qualquer *ethos* teórico-colonialista, uma recorrência cristalizada entre nós.

No que se refere à questão da cultura de uma perspectiva complexa, seria interessante nos apropriarmos do que imagina Morin sobre esta potente construção-expressão humana. Para este pensador “*a cultura é um capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das aptidões aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica e das crenças míticas de qualquer sociedade*” (Morin, 1992). Como em Levi-Strauss, a cultura aqui não pode ser vista de uma perspectiva insular, solipsista, tampouco pelo viés disciplinar-fragmentador. Uma outra inteligibilidade deve se formar a partir daqui, uma inteligibilidade que comece por falir com a linearidade e, mais do que urgente, pense relacionalmente, dialogicamente; essa é uma radicalidade que, se disseminada nas formações que refletem a criança e sua socialização, tornaria as análises e os discursos muito mais próximos da transformação, porque operam de forma profunda na desreificação, na desalienação e no engajamento humanístico.

Desenvolvimento humano, nesta perspectiva, significa resgatar a humanidade perdida nas explicações simplificadas e insulares dos âmbitos da ciência e suas aplicações, que não percebem a esquizofrenia que cultivam, ao desvincular abstratamente pensamento, ação e cultura. Aliás, um *habitus* característico de nós, intelectuais e educadores, formados sob o *ethos da tecnociência* e do discurso científico-magistral, de pouco ou quase nenhuma indexalização e/ou engajamento político-humanizante.

Em síntese, a concepção do dinamismo cognitivo e afetivo de uma criança em escolarização não pode ser submetido ao um mundo factual fragmentado e suas representações científicizadas. A partir deste raciocínio, há uma liberação dessas dinâmicas das narrativas insulares, nas quais os reducionismos imperialistas genético, psicológico, sociológico e outros, seriam substituídos pelos princípios que, verdadeiramente, regem a vida e sua complexidade, e dos quais vêm nos falando Ilya Prigogine, Fritjof Capra, David Bohm, Jacques Ardoino, e especialmente Edgar Morin, naquilo que buscam na ciência, a construção de uma dialógica crítica, muito mais *enraizada* no humano, portanto muito mais humanamente radical.

Há, nesses autores, o que Almeida (1997) denomina de uma *antropologia geral*, que é capaz, segundo a autora, “*de deter-se sobre o fragmento, mas somente na condição de o retotalizar/inserir no todo do qual faz parte e de abrir-se à escuta do campo de ressonância do todo, que delimita as*

singularidades”. Há inclusive, nestes fundamentos, uma ética solidarista que não tolera qualquer desvio da humanização dos saberes. Este é um princípio, avaliamos, de pertencimento a todos os saberes que visam, por exemplo, compreender a *gestalt* criança, currículo e família e todas as problemáticas que emergem desta relação.

Nesse sentido, faz-se urgência a desconstrução dos *imprintings paradigmáticos* (rígidos modelos disciplinares e discipulares) que impedem uma visão larga e profunda. Mais do que conhecer mais sobre a criança e sua escolarização, por exemplo, numa acumulação de conhecimentos estéreis, autoritariamente descontextualizados, modelizados portanto, necessário se faz criar uma outra forma de compreendê-la, uma outra forma de pensá-la dentro das relações que estabelece nos caminhos da sua socialização, porquanto se insere como qualquer Ser-do-homem num *complexus* (o que é tecido junto numa determinada circunstância), e que só uma visão complexificada e multirreferencializada pode tocá-la radicalmente, isto é, nas raízes das suas plurais e relacionais problemáticas.

Estas são algumas considerações introdutórias, que tiveram, acima de tudo, a intenção de um convite ampliado e aberto para caminharmos um outro caminho que possa encontrar a criança, o currículo e a família *in complexus*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ALMEIDA, C. *Complexidade, do casulo à borboleta*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990.
- _____. *O desafio da complexidade. Por uma reforma do pensamento*. Porto: Ed. Europa-América, 1992.
- MACEDO, R. *O Sentido da Pré-Escola Pública*. Salvador: UNEB/EUA, 1991
- _____. *Prontidão, Compensação e Pré-Escola. Prática e Crítica*. Dissertação de Mestrado, FAGED/UFBA, 1988.
- _____. *Enfance et Éducation*. Tese de Doutorado, Universidade de Paris Saint-Denis, 1995, 740 p.

MACEDO, R. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 6 , jul./dez, 1996, p. 38-52.

_____. Hermes Re-conhecido. Etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. *Revista da FACED*, Salvador, UFBA, nº 2, julho/1999, p. 23-32

_____. Bildungsroman: construcionismo, literatura e formação. *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 7, 1997, p. 119-132

ROSNAY, J. *O Macroscópio; para uma visão do global*. Lisboa: Ed. Estratégias Criativas, 1995.

ARTIGOS

LEITOR, TEXTO E CONTEXTO: Uma investigação de resposta coreográfica à Literatura ¹

Peter Smagorinsky ²
& John Coppock ³

Nota dos tradutores ⁴

Tomei conhecimento deste artigo através da lista de discussão denominada xmca que a Universidade da Califórnia de San Diego-UCSD mantém na internet, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Michael Cole - uma das maiores autoridades da Escola Norte-Americana de Psicologia Cultural.

O professor Cole, carinhosamente chamado de Mike por pesquisadores dos cinco continentes que freqüentam aquele fórum permanente e eletrônico de discussão, teve o privilégio de ter sido orientado em seu doutorado por A.R. Luria, na Rússia, no início da década de sessenta. Alexander Romanovitch Luria, como se sabe, integrou a troika – grupo de pesquisa liderado por Vygotsky nos anos 20 e 30 – e desenvolveu importantes pesquisas no campo da neuropsiquiatria a partir de uma abordagem histórico-cultural da mente.

A leitura da mente humana, segundo esta perspectiva histórico-cultural, ressalta a subordinação dos fatores biológicos às injunções culturais historicamente determinadas, e constitui-se na âncora epistemológica da pesquisa dos professores doutores Peter Smagorinsky e John Coppock, cujos resultados são apresentados neste artigo.

Tenho acompanhado com interesse as contribuições do professor Smagorinsky na xmca desde que passei a fazer parte daquela comunidade virtual, há quase dois anos. Lembro-me que, logo após ter lido o presente artigo na Web, solicitei-lhe permissão e obtive sinal verde para submetê-lo ao Conselho Editorial da Revista da FAEEBA que, em seguida, acertadamente, aprovou a sua publicação.

A tradução do artigo para o português, sob minha iniciativa, contou com a colaboração espontânea das seguintes pesquisadoras brasileiras que fazem parte da xmc: **Elsa de Mattos**, psicóloga e colaboradora da Fundação Clemente Mariani/Ba e da **Prof^a. Dr^a. Maria Judith Sucupira da Costa Lins**, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, pesquisadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação-LISE/UFRJ. Além delas, a revisão geral da tradução esteve sob os cuidados da **Prof^a. Lígia Pellon de Lima Bulhões**, doutoranda em lingüística da Universidade de Campinas/UNICAMP, com a rigorosa supervisão do **Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile**, ambos professores do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia/UNEB-Campus I.

Assim, sem a abnegada determinação do Prof. Jacques, editor-executivo da Revista, e de suas colaboradoras voluntárias, não teria sido possível a versão brasileira do texto - inédito no país - principalmente se for considerada a escassez de recursos financeiros por parte da Revista da FAEEBA para o pagamento de tradutores profissionais. Através do engajamento coletivo de todos nós, no esforço de divulgar no Brasil os resultados obtidos pelas investigações do Prof. Dr. Peter Smagorinsky, confirma-se uma vez mais o importante papel, no cenário nacional, da Revista da FAEEBA que, segundo a opinião do Prof. Walter Garcia, estudioso de periódicos especializados em Educação no país, deve ser considerada uma das melhores publicações brasileiras nessa área de conhecimento.

Por fim, resta-nos esclarecer que, se o relato da pesquisa dos pesquisadores norte-americanos apresentar qualquer dificuldade ao entendimento do leitor, apenas nós - os tradutores - deveremos ser responsabilizados.

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu

Professor da Universidade do Estado da Bahia

APRESENTAÇÃO

Grande parte da teoria contemporânea sobre respostas à Literatura enfatiza o papel ativo do leitor na construção de significados, ressaltando que as interrelações entre leitor, texto e contexto afetam a interpretação do sujeito (Beach, 1993). Respostas à Literatura, assim como a maioria das interações numa sala de aula, tendem a tomar uma forma lingüística. Numa classe cujo ambiente seja encorajador, no entanto, diferentes formas de resposta podem potencialmente mediar as transações dos alunos com a Literatura. O presente estudo exploratório valeu-se da **recordação estimulada** aplicada a duas alunas, numa escola alternativa, para desencadear a narrativa retrospectiva da coreografia, que ambas elaboraram, no sentido de demonstrar o en-

tendimento que possuíam do relacionamento entre duas personagens centrais de um determinado conto.

O relato das jovens indicou que na composição de seu texto elas: 1) iniciaram sua interpretação a partir do estabelecimento de relações de empatia com as personagens; 2) representaram o relacionamento das personagens através de imagens e configurações espaciais, e 3) utilizaram-se psicologicamente da dança, tanto para representar como para desenvolver suas idéias a respeito do conto.

Seus pensamentos e atividade foram em grande parte mediados pelo contexto social em que se dava sua aprendizagem, o qual incluía: a) diferentes gêneros de comunicação por parte da classe; b) as interações ocorridas entre ambas; c) as intervenções do professor, e d) a entrevista feita com elas a partir da recordação estimulada de suas atuações na sala de aula. O relato das alunas ilustra de que maneira leitor, texto e contexto participam de uma intrincada transação em que o significado da Literatura é construído segundo a perspectiva de quem a interpreta.

A vivência das jovens mostra em que medida os valores de um cenário instrumental definem o grau de auxílio que aprendizes podem obter de instrumentos psicológicos disponíveis para seu crescimento.

O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

Pergunta: Que decisões você deve tomar em dança artística?

Jane: O que é possível se fazer, com o que é possível trabalhar... É como você não poder se valer de adereços ou figurinos. Tudo que você tem a fazer é trabalhar com seu próprio corpo e isso é tudo que a dança é - exceto quando se trata de uma grande coreografia ou balé, que exige figurinos e adereços. Você tem que trabalhar com você mesmo. Você precisa estar certo de que sabe o conto linha por linha... E a gente tinha que ser capaz de trabalhar em conjunto, como uma equipe. Se existe mais de uma pessoa, é necessário um trabalho em equipe porque senão as pessoas entram em competição umas com as outras, para conseguir as melhores partes e toda aquela coisa... e eu já estive numa situação dessas antes... E a gente teve que falar sobre o que nós duas poderíamos fazer para representar coisas porque era isso que os nossos professores queriam.

Este relato do potencial da dança, para a capacitação de aprendizes na construção e representação de significados, foi extraído de uma entrevista com duas jovens integrantes de um programa alternativo de educação escolar, de nível médio, para a recuperação de dependentes e usuários de drogas

nos Estados Unidos da América. As questões que promoveram o relato das jovens foram estimuladas pelo vídeo-registro das alunas, enquanto elas montavam uma coreografia para representar o entendimento da relação entre duas personagens centrais de um pequeno conto.

O relato de ambas revelou que, através do planejamento e encenação da coreografia que conceberam, elas reconstruíram os eventos do conto num novo texto, do qual foram as autoras. Este processo de reconstrução veio à tona na transação entre suas próprias experiências e os caminhos que percorreram para a leitura dos signos do texto literário. Além disso, o processo de compor o texto coreográfico interpretativo alterou a compreensão original que estas alunas possuíam do conflito no conto lido.

Nesse relato nós investigamos os processos em que se engajaram as alunas-dançarinas enquanto montavam sua leitura coreográfica do conto. Nossa análise teve como foco o processo da “transmediação” (Harste, 1993 e Suhor, 1984), quer dizer, o modo como as estudantes leram os signos do texto literário, colaboraram na construção de significados desses signos e criaram uma nova representação daqueles significados através de um sistema de signos diferente.

Tipicamente, a construção de significados é mediada por instrumentos lingüísticos como a escrita (Applebee, 1981). Nossa investigação sobre a resposta literária, através de um sistema de signos alternativo, sugere que a eficácia de um instrumento psicológico – escrita, dança, escultura – depende da adequação cultural daquele instrumento em termos tanto da experiência pessoal do aprendiz como dos valores do ambiente instrucional (Smagorinsky, 1995a, 1995b; Smagorinsky & Coppock, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b; Wertsch, 1985, 1991). O potencial de um instrumento de mediação como a dança, conseqüentemente, vem em parte das suas possibilidades intrínsecas enquanto sistema semiótico de representação e, em parte, através dos caminhos pelos quais o ambiente social no qual ele é utilizado valoriza sua adequação e diferentes formas de uso.

Nossa pesquisa foi concebida no sentido de explorar algumas questões:

1. Quais os caminhos (inclusive idiossincráticos) utilizados por alunos na construção de significado em resposta aos signos escritos de um texto literário?
2. Quais as propriedades singulares do sistema simbólico escolhido por cada estudante - neste caso, a dança - e o que o encoraja a utilizá-lo como instrumento de mediação viável?
3. Como o contexto social do aprendizado influencia o grau em que um aprendiz usa instrumentos mediacionais de forma competente?

Nossa estrutura para acompanhamento de estudantes na construção de um texto interpretativo baseia-se na teoria semiótica de Peirce (1931-1935) que postula uma relação triádica entre objeto, signo e interpretante (cf. Witte, 1992). O modelo de escrita sócio-interacionista de Nystrand (1986, 1989) ilustra os caminhos através dos quais esta relação triádica se manifesta nos significados que o leitor constrói a partir de textos escritos.

A perspectiva semiótica sócio-interacionista entende o ato de leitura como uma transação entre leitor e texto que leva em consideração tanto a história do leitor como o contexto em que se realiza a leitura, esclarecendo e influenciando as associações que o leitor faz com os signos do texto. Todos esses três fatores – o leitor, o texto e o contexto – se conjugam na construção de significado durante uma transação literária (Rosenblatt, 1978).

O conceito de “significado”, embora freqüentemente invocado em discussões sobre a aprendizagem, raramente é esclarecido nestes casos. Smagorinsky (1986; 1995a; Smagorinsky & Coppock, 1994a, 1995a, 1995b) argumenta que a construção de significados envolve necessariamente uma transformação única, por parte dos sujeitos, através dos objetivos a serem por ele alcançados bem como da mediação simbólica em si - que envolve o uso de instrumentos na atividade social, a serviço de um propósito cultural de produção e interpretação de signos semióticos. Um uso de instrumentos desta natureza lança potencialmente o aprendiz no fluxo do processo de aprendizado (Csikszentmihalyi & Larson, 1984), caracterizado então como uma situação em que a pessoa avança em direção a novos estágios de complexidade, através da ação intencionalmente determinada, intrinsecamente motivada e autotélica - que pressupõe níveis de competência e habilidade paralelos.

O **contexto** de leitura é um fator significativo em nossa concepção da construção de significados (Chin, 1994). Ele tanto envolve fatores culturais como sociais. Hull e Rose (1990) argumentam que o respaldo cultural que o educando possui pode sinalizar sua interpretação da leitura em direções que, às vezes, parecem “incomuns, fora do previsto, erráticas” (p. 287) ou incompreensíveis para os professores. Somando-se à experiência cultural do estudante, o clima social da sala de aula pode afetar a maneira dos alunos pensarem sobre literatura. Professores, freqüentemente, controlam o discurso da sala de aula de tal maneira que, muitas vezes, circunscrevem e limitam os caminhos eventualmente eleitos para a abordagem da literatura, por cada um dos estudantes (Marshall, Smagorinsky, & Smith, 1995; Smagorinsky & Fly, 1993). Nossa análise da dança como um instrumento psicológico para mediatizar a resposta do aluno à literatura está intrinsecamente vinculado ao contexto de nossa investigação; um “amplo leque de possibilidades de meios” (Beach, 1993:6) só é possível e legítimo apenas quando um ambiente

instrucional encoraja seus usos como instrumentos para construção de significados.

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O facilitador ⁵

A pesquisa ocorreu num centro de recuperação de alcoólatras, usuários e dependentes de drogas que oferece tratamento terapêutico para desintoxicação, paralelamente à educação escolar pública. Os estudantes submeteram-se (às vezes de forma relutante) a tratamento terapêutico de base comunitária, com duração de seis a dezoito meses. **Em atendimento a leis federais e estaduais que garantem o anonimato dos pacientes, nenhuma informação que permita identificar data, localização e dados pessoais dos sujeitos observados será divulgada ou insinuada. Os nomes das alunas em observação são pseudônimos, e acordos para garantir o sigilo dos dados pessoais nos impedem de revelar seus escores acadêmicos antes de se engajarem no centro de recuperação.**

Uma descrição geral do facilitador é possível, no entanto. O ambiente em que ocorreu a pesquisa foi um fator decisivo para que os alunos reconhecessem os textos artísticos como legítimas formas de expressão social e intelectual. Os estudantes viviam no facilitador, o qual se localizava numa comunidade rural isolada. Embora os estudantes não pudessem circular pelos arredores do centro de recuperação sem supervisão, dentro dele estavam sempre engajados em muitas atividades e possuíam autonomia para realizá-las. Os residentes eram responsáveis por todos os aspectos da manutenção diária do centro e se revezavam na preparação de alimentos e na limpeza, um após o outro. Como parte do reconhecimento de sua condição de dependentes eles participavam diariamente de terapia formal, que abrangia as suas transações sociais. Para auxiliar no tratamento, os estudantes necessitavam ter grande confiança entre si e de apoio emocional mútuo. Abraçar, andar de mãos dadas e outras formas de contato físico e solidariedade eram comuns, independente do sexo dos sujeitos; contato sexual, no entanto, constituía-se em motivo para expulsão dos sujeitos. Os internos poderiam unicamente ser aceitos no programa através do voto dos outros residentes, após um período de observação e triagem.

Os estudantes

Este relato refere-se a duas jovens mulheres, "Jane" e "Martha". Jane havia ingressado como aluna do décimo primeiro grau e Martha como estudante do décimo grau.⁶ Antes de fazerem parte do centro de recuperação,

ambas haviam exibido uma discrepância entre habilidade lingüística e notas nas aulas sobre linguagens artísticas. Suas principais áreas de sucesso no currículo escolar foram no campo das artes (Arte⁷, Música e Teatro). Após seu ingresso no centro de recuperação, ambas continuaram recebendo boas notas nestas matérias.

Instruções Prévias

Antes da coleta de dados os estudantes tiveram uma série de experiências com respostas artísticas à literatura, semelhantes às que foram observadas através das entrevistas baseadas na recordação estimulada das atividades. Em ambos os casos, as jovens foram solicitadas a criarem um produto de sua livre escolha para representar sua compreensão ou resposta a um texto previamente dado; às alunas era dada a opção de trabalharem sozinhas ou em parceria com colegas. As estudantes responderam a dois contos e a duas pinturas projetadas em slides, antes da coleta de dados. O objetivo desta sequência de instruções era o de que os escolares se tornassem capazes de ler, visualizar e responder a histórias, independentemente da orientação do professor - embora podendo contar com a colaboração de outros colegas de classe.

METODOLOGIA

Coleta de dados

A pesquisa empregou a “recordação estimulada” (stimulated recall), uma metodologia originalmente desenvolvida por Bloom (1954), para estudar os níveis de atenção nos processos de pensamento dos estudantes sem a interrupção das aulas ou dos processos de pensamento em si. O método envolve a gravação em vídeo da atuação do aluno e em seguida a exibição deste vídeo-registro para o estudante, como uma espécie de estímulo direcionado para a reconstrução dos processos de pensamento anteriormente documentados. Em dois cantos adjacentes da sala posicionaram-se câmeras, num ângulo de 45°, de forma a registrarem toda movimentação na classe. Aos estudantes foram entregues fotocópias individuais de um pequeno conto: “O Uso da Força”, de William Carlos William. O conto refere-se à narração de um médico sobre o socorro prestado a uma residência particular, durante uma epidemia de difteria. O médico necessita colher uma amostra de secreção da garganta de uma jovem garota que apresenta os sintomas da doença. A garota luta com ele de forma selvagem e histérica de maneira a não lhe permitir a realização do exame. Os seus pais tentam ajudar o médico, imobilizando-a, para facilitar a tarefa do doutor. Ao longo da batalha, o mé-

dico reprova a atitude dos pais e comove-se com a garota. Contrariando sua forma de agir inicialmente equilibrada, o médico é tomado por uma “fúria cega” e investe contra a garota, subjugando-a. Em um “tresloucado assalto final”, ele consegue descobrir o seu “segredo”: “amígdalas inflamadas”. O conto termina com um ato de fúria da garota em que ela agride o doutor “enquanto lágrimas de frustração lhe encobrem a visão”.

A sala havia sido equipada com variados meios através dos quais os estudantes poderiam se expressar: papéis e canetas convencionais para escrita, brinquedos artesanais, tintas e outros recursos para produção gráfico-plástica, um teclado de sintetizador versátil, um instrumento de teclado comum, e um computador com programa gráfico. Além disso, alguns estudantes foram até seus dormitórios e pegaram violões, fitas cassete com músicas, máscaras e outros objetos, para suplementar o que havia sido oferecido a eles. Os alunos tiveram o total de uma hora para ler o conto, decidir como e com quem eles iriam responder ao material literário e produzir seus textos. As câmeras de vídeo registraram, sem cortes, as atividades desenvolvidas no período - incluindo o momento de leitura do conto. Esse vídeo-registro então serviu de base para a entrevista com Jane e Martha a partir da recordação estimulada.

Procedimentos de Análise dos Dados

A entrevista com Jane e Martha resultou em uma transcrição de vinte e duas páginas submetida a análise. Através de nosso procedimento de codificação (ver Smagorinsky & Coppock, 1995a), nós identificamos as conexões emocionais que elas fizeram com as personagens e as formas com que construíram significados através do uso de imagens e relações espaciais, além de outras escolhas feitas, que contribuíram para a sua interpretação.

RESULTADOS

Nossa perspectiva semiótica sócio-cultural focalizou os caminhos pelos quais leitores atribuem significados a signos do texto, com suas experiências pessoais e histórias culturais informando seu processo de construção de significados e com o ambiente social de leitura afetando o medium (meio) e o formato de suas respostas. O relato oferecido por Jane e Martha, a partir da recordação estimulada, ilustra o processo de construção de significados em que ambas se encontravam engajadas quando, num contexto instrucional alternativo e de apoio, as duas recorreram ao instrumento cultural da dança para mediar sua compreensão do conto apresentado pelo professor.

Ao descrever o processo de coreografia de sua dança, Jane e Martha revelaram três processos centrais de sua transmediação. Em primeiro lugar, elas contaram que iniciaram sua resposta ao conto através do estabelecimento de uma relação de empatia com as personagens literárias. Segundo, ambas descreveram o emprego da inteligência corporal e da inteligência cinestésica para: a) visualizar apropriadamente imagens que inspiraram a caracterização das personagens e b) representar o relacionamento entre as personagens através do posicionamento cênico de uma em relação à outra. Terceiro, elas revelaram que, ao engajar-se nesse processo, terminaram por produzir uma composição que cumpria uma função dialética: suas idéias a respeito dos signos do texto literário simultaneamente **esculpiram e foram esculpidas** pelo processo de coreografia e apresentação de sua dança. Além disso, seu texto coreográfico foi também mediado pelo contexto social de aprendizado, incluindo a comunicação de valores de gênero na classe, sua interação durante a preparação da dança, a intervenção do professor, e o processo de participação na entrevista a partir da recordação estimulada em si.

A escolha que as alunas fizeram do medium da dança para interpretar o conto refletia a história pessoal de Jane ao usar a dança para expressar suas emoções, além da história conjunta da amizade, terapia e conhecimento recíproco. E isso refletia a amplitude de gêneros de comunicação sancionados ou legitimados em sala de aula no centro de recuperação. Como Hanna (1987:19) argumentou “a dança é essencialmente significante no contexto sócio-cultural em que ocorre”. A decisão de Jane e Martha de usarem a dança como um instrumento a serviço de sua interpretação só ocorreu com base no reconhecimento, por parte de seu professor, da validade de meios de resposta não convencionais na construção pedagógica de significações.

As próximas seções ilustram esse processo, com trechos extraídos da entrevista.

As relações de empatia com as personagens do conto

Jane e Martha escolheram representar seu entendimento do conto através do veículo da dança, em grande parte por conta de seu potencial para expressão emocional. Hanna (1987:25) observa que “como outros códigos culturais e interações coletivas, a dança é um caminho de ordenação e categorização da experiência, ainda que as marcações numa coreografia não possam ser alteradas”. Essa dimensão afetiva da dança influenciou a decisão de Jane e Martha de coreografar sua interpretação do conto. Jane inicialmente queria apresentar uma representação teatral para demonstrar a compreensão que tinham do conto, mas decidiu mudar o medium para a dança: “na dança você pode mostrar mais emoção do que numa representação teatral. Eu danço todo o tempo. É como eu demonstro minhas emoções... O balé é um tipo

de dança triste para mim mas, ontem, foi diferente. Eu senti prazer, me deu muita auto-estima”. Auto-estima, como qualquer pessoa pode deduzir, era um tema recorrente na terapia e ocupava um lugar central na reabilitação dos estudantes no centro de recuperação.

O potencial da dança para possibilitar a expressão emocional revelou-se através das conexões empáticas de Jane e Martha com as personagens literárias. Martha disse que se identificava fortemente com a experiência da garota do conto porque elas compartilhavam a relutância em deixar-se mostrar para outras pessoas. Como a personagem, ela se sentia “assustada”: “Eu me senti como a garota porque nós vivemos em dois mundos diferentes... Eu me senti como a garotinha porque ela estava sempre tentando se esconder do médico e eu também estava me escondendo do doutor.” O sentimento de Martha de que ela necessitava se esconder do doutor tinha raízes em experiências semelhantes àquelas da garota no conto. Em determinado ponto foi-lhe perguntado: “Quando você dança um papel, você... existe alguma coisa real sua que aflora enquanto você dança?” Ela respondeu:

Martha: Com certeza. Quando eu procurava me esconder ela [Jane na dança] era o doutor e eu era a filha, a garotinha, e eu agia como costume agir. Detesto gente tentando saber quem eu sou... então eu estava me escondendo do mesmo modo que eu sempre me escondo das pessoas. Eu senti como se eu estivesse me escondendo sendo a garotinha, mas era eu que estava me escondendo porque faço isso todo tempo... Eu me escondo das pessoas.

Pergunta: Você se sentia como a personagem, então?

Martha: Sim, eu me sentia como a personagem. Quando eu estava dançando, eu pensava no que eu mesma faria. Odiava o que o doutor fazia com ela. Eu queria matá-lo.

Mais tarde, durante a entrevista, Martha retornou aos seus sentimentos em relação à personagem:

Martha: Minha identificação com a garotinha começou quando eu estava lendo o conto porque foram muitas as vezes em que tive problemas semelhantes. Eu agia como se estivesse bem, e fugia. De uma maneira muito parecida como quando o doutor tentou examinar sua boca. Eu sou desse jeito com os dentistas. Odeio dentistas. Não quero que eles mexam na minha boca. Tenho medo que arranquem todos os meus dentes. Me assusta. Tento manter minha boca fechada... Eu me coloquei no lugar dela durante todo a história por saber que ela tinha medo e estava muito insegura porque sabia que iria morrer... Ela não queria que seus pais soubessem que iria morrer.

Pergunta: Isso vale só para os dentistas? Antes você falou sobre como não gosta que as pessoas em geral penetrem em seu íntimo. Isso se refere apenas aos dentistas ou...

Martha: Bom, para as pessoas me conhecerem... eu não gosto que ninguém me conheça... é muito assustador para as pessoas saberem quem sou... ou essa coisa de médicos, enfermeiros, dentistas. Eu não gosto que eles examinem minha boca. No caso da garotinha... eu sinto que ela não quer que o doutor saiba que ela está morrendo... porque com certeza ela sentia suas amígdalas... Ela sabe que está morrendo. Ela sabe disso, sabia que tinha uma doença e que iria morrer, mas não queria que sua mãe soubesse. Ela não queria que seus pais soubessem disso.

As conexões pessoais de Martha permitiram-lhe entender a personagem e caracterizá-la cenicamente na sua dança. Seus argumentos revelam que através de uma relação de empatia com a garota doente ela pôde ter um profundo conhecimento do tipo de conflito experimentado pela criança do conto, além de ter infundido significado à composição que fez daquela personagem. A descrição do seu processo de interpretação ilustra a “interim-animação” (animação provisória, no original “interinanimation”) que Rosenblatt (1978) localiza nas transações literárias - nas quais os signos de um texto prontamente se associam ao leitor que, em resposta, lhes empresta significados, construindo-lhes o sentido. Seu texto interpretativo próprio - a dança - torna-se então uma construção única de Martha, em resposta aos signos oferecidos pelo texto literário.

Do mesmo modo, a identificação de Jane com o médico capacitou-a para o desempenho daquele papel:

Eu estava sentada ali tentando identificar quem [Martha] é... e eu faço isso no dia-a-dia. É como se eu pudesse olhar no rosto de uma pessoa e conhecer o que está se passando com ela. Não que eu possa ler a mente das pessoas, mas eu consigo olhar para o rosto de alguém e ler, sem dificuldade, o que ela está expressando realmente... Sou capaz de dizer o que se passa pelas suas cabeças e como elas se sentem... É como se eu estivesse tentando saber quem ela era ao longo de toda a coreografia. É por isso que o médico era um bom papel para mim, embora eu também me esconda das pessoas... Acho que o doutor foi um papel melhor pra mim.

A facilidade de ler o sentimento das pessoas capacitou Jane a fazer o papel de médico, através da sua compreensão das duas personagens. Como os médicos, ela se ocupou em “ler” os sentimentos da garotinha, para poder lhe diagnosticar a enfermidade. Com Martha incorporando a garotinha, Jane precisava ver a personagem tanto de acordo com o seu entendimento da cri-

ança, a partir do texto literário, quanto com a maneira pela qual a personagem era apresentada na dança por sua amiga.

A resposta emocional de Jane e Martha às personagens ilustra como as características das pessoas e suas experiências de vida as habilitam a construir significados para os signos do texto. O medium da dança possibilitou-lhes o fórum necessário à exploração e expressão de suas emoções, através das personagens criadas, e vinculava-se a um ambiente pedagógico que sancionava não apenas suas respostas empáticas ao conto, mas o uso do recurso coreográfico para interpretá-lo também.

A construção e comunicação de significados através de relações espaciais e cinestésicas

Jane e Martha contaram que comunicavam sua leitura da relação entre as personagens através de seu posicionamento ou marcação cênicos, movimentos corporais e expressividade gestual enquanto planejavam e executavam sua coreografia, ilustrando o conceito da dança como atividade semiótica de Hanna (1987). Agindo daquela maneira elas utilizaram tanto a inteligência **espacial** quanto a inteligência **corporal-cinestésica** para comunicar sua interpretação. Ao discutir o valor e a importância da inteligência espacial, Gardner (1983:176) identifica duas propriedades que são relevantes para a discussão da dança como um medium para representação de significados e construção de significações. A inteligência espacial, ele argumenta, envolve: 1) “a capacidade de evocar o imaginário e de transformá-lo”, resultando numa “habilidade metafórica para distinguir entre semelhanças através de diversos domínios”; e 2) uma capacidade maior de “abstração e planejamento” para produzir “sentimentos de tensão, equilíbrio e composição que contribuem para o poder de uma apresentação estética - e que tanto preocupa artistas e apreciadores das artes”. Dançarinos criam o aspecto apropriado de uma composição cênica através das relações espaciais envolvidas na coreografia.

A inteligência espacial geralmente está associada ao que Gardner (1983) chama de inteligência **corporal-cinestésica**, que requer “a habilidade de usar o corpo de muitas maneiras complexas e diferenciadas na comunicação de um determinado objetivo ou propósito” (p. 206). Descrevendo a inteligência corporal-cinestésica, Gardner supera a dicotomia cartesiana entre mente e corpo e chama atenção para o fato de que geralmente “o que fazemos com nosso corpo é menos privilegiado, menos importante que aquelas formas rotineiras de solucionar problemas guiadas pelo uso da linguagem verbal, da lógica ou de qualquer outro sistema abstrato de representação simbólico” (p. 208). Portanto, ele argumenta, segundo uma perspectiva semiótica, que diferentes sistemas simbólicos têm potencial semelhante para capacitar pessoas na construção e comunicação de significados (cf. Hanna,

1987; Smagorinsky, 1995a, 1995b; Smagorinsky & Coppock, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b; Wertsch, 1985, 1991; Witte, 1992).

As seções seguintes descrevem como a dança de Jane e Martha envolveu o uso das inteligências espacial e corporal-cinestésica em dois campos particulares: 1) na visualização de imagens que orientaram sua performance e 2) na representação de personagens através de simbolização envolvendo o uso do corpo.

Visualizando imagens

Tanto Jane como Martha se referiram à criação de imagens mentais que as ajudaram a compreender e compor suas personagens. Martha teve dificuldade no cumprimento de alguns saltos que faziam parte da coreografia e Jane disse-lhe: “imagine um riacho que você tem que atravessar com um pulo, e ela pulou”. Mais adiante Jane complementou sua observação dizendo-lhe que sempre procurava ter em mente a imagem de um animal, para ajudá-la na composição e interpretação de personagens numa dança:

Jane: Na dança você fala com seu corpo, não com sua boca. Você não tem que ser outra pessoa. É como você ser um cisne, você não é mais uma pessoa.

Pergunta: Então, como você se sentiu quando estava executando a coreografia? Você se sentiu como a personagem ou se sentiu como um cisne?

Jane: Como um cisne.

Pergunta: Este é o animal em que você sempre pensa quando dança?

Jane: Balé. Quando é jazz, eu me sinto como um leopardo.

Jane retornou à imagem do cisne em diversas ocasiões durante a entrevista. Ela aparentava invocar esta imagem tanto para ajudá-la durante seu desempenho na dança como para fortalecer sua auto-estima: “Eu com certeza me senti mesmo como um cisne porque eu podia dar aqueles saltos e fazer aquela coisa toda e passar uma graciosidade... e os cisnes são na verdade muito graciosos. Isso me faz sentir muito bem quando danço, então eu continuei me sentindo como um cisne, mas ao mesmo tempo eu sentia as emoções [do médico] também.” A habilidade de Jane e Martha para visualizar imagens foi fundamental para capacitá-las a conceber a forma que sua dança ia ter, e lhes ajudou a cumprir sua coreografia. De fato, a forma final de sua coreografia demonstrou a interpretação que elas haviam construído do conto, e sua visualização de imagens informou o desenvolvimento de uma crescente compreensão da relação entre as personagens literárias.

A representação de personagens através do uso do corpo

Ao traçar um paralelo entre as capacidades para comunicar através do movimento corporal-cinestésico e outras formas de inteligência, Gardner (1983:221) sustenta que “o manejo de tais funções simbólicas como representação (no sentido de uma entidade, pessoa ou objeto) e expressão (comunicação de um estado de ânimo, como alegria ou pesar) fornece aos indivíduos a opção de mobilizar suas capacidades corporais no sentido de comunicar diversas mensagens.” O planejamento e performance de sua dança exigiu de Jane e Martha que mobilizassem habilidades interrelacionadas para comunicar sua interpretação das personagens.

Jane e Martha necessitaram retratar a relação entre as personagens através da comunicação não-verbal. O ponto chave dessa transformação, com a qual se depararam, era de como representar espacialmente a relação entre as personagens. Jane contou que “foi difícil” determinar como elas deveriam fazer isso. No início do conto o médico tenta não parecer ameaçador para a garotinha, na esperança dela consentir-lhe fazer o exame. De acordo com Jane:

Você tem que... é como se você estivesse dizendo que você tem que se colocar na posição delas. Quando você lê o conto ele diz, nas entrelinhas, diz como o doutor se sente em relação à garota... e diz como a garotinha se sente. No início da coreografia a gente foi lenta, exagerou na lentidão. É como se ela tivesse fechada para a relação com o doutor e ele se sentisse deprimido por não poder ter acesso a ela, por saber que ela estava morrendo. Ele tinha isso na cabeça e não queria acreditar nisso até que pudesse ter provas... e não queria que ela morresse porque ela seria a terceira criança a morrer.

À medida que a história se desenrolava e a garota começava a resistir, Jane e Martha mudaram suas relações espaciais de movimentos “arrastados” para o oposto: “Quando o médico está tentando fazer com que ela pense como ele, a gente, de forma figurada, fez isso andando em círculos opostos”, contou Jane. A idéia de colocar as personagens em pontos diametralmente opostos e se movendo em torno uma da outra representava tanto a tentativa do doutor em persuadir a menina como os esforços da garota para fugir do médico.

Mais tarde, na coreografia, os papéis foram invertidos:

Martha: O modo como a gente organizou a dança... nós estávamos nos movendo em círculos. E ela estava me caçando ou ao contrário, mas a forma como nós apresentamos mostrou que ela estava me perseguindo. Eu estava ficando realmente assustada, como se estivesse cercada por um pequeno muro.

Pergunta: Vocês falaram sobre os dançarinos estarem em oposição um ao outro na sua dança. Que parte da história vocês estavam mostrando quando a garota caçava o doutor? Vocês se lembram disso?

Jane: Quando ela estava enfurecida, tentava me pegar por trás.

Martha: Era a segunda vez depois que a gente descia e levantava de novo.

No final da coreografia Jane e Martha se depararam com um tipo diferente de problema espacial. De acordo com Jane:

A gente fez uma outra dança no final e a estávamos praticando... é como se a garotinha estivesse a salvo... enquanto está escondida. Ela não deixará ninguém descobrir qual o seu segredo e é isso que ela está fazendo. Ela está se escondendo e o médico tenta seguir seus passos para descobrir o que está se passando com ela. No final de tudo, quando é dito que a menina teve difteria, nós a fazemos morrer na dança. Ela cai e o doutor a carrega em seus braços. Porque, como a gente vai ver, o doutor morre com ela... porque é como se o terceiro paciente dele morresse... e ele está morrendo por dentro, mas [nosso professor] não gostou disso. Depois da gente pensar, você sabe, como era difícil estar sob sua pele... é como se a gente começasse a refletir sobre aquilo também... e ele de fato não morria. Ele tenta ajudá-la e tudo mais... Nós fomos além do que a história oferece.

Aqui, Jane e Martha tentam representar a morte figurada da personagem, demonstrando fisicamente sua morte. Após a intervenção de seu professor elas construíram outra representação figurada para o fim do conto, conforme Jane a descreve:

Agora é quando está configurada. É como se no final eles caminhassem juntos. Como se eles dessem dois passos e uma pequena pausa... o doutor a salva e apenas a olha porque está morrendo com ela também. Toda a sua vida acabou de ir pelo ralo porque é uma outra criança... ele sente que toda a culpa é sua. É como eu realmente me senti quando dançava.

Sua representação do encerramento da história é bem diferente da ação literal no conto, quando a garota ataca o médico furiosa. Jane e Martha escolheram representar os sentimentos do médico em sua dança e, conseqüentemente, focalizaram sua sensação de fracasso. A interpretação que fazem da relação entre doutor e paciente envolveu a criação de um universo textual alternativo, baseado em sua compreensão mútua do estado emocional do médico - o que as fez recriar a ação literal do conto para representar sua linha emocional de interpretação da história, infundindo uma significação pessoal aos signos do texto. A criação de uma leitura alternativa por Jane e

Martha ilustra o processo que Rosenblatt (1978:12) descreve como “compenetração” (compenetration): “O leitor traz para o texto sua experiência pessoal e personalidade atual. Sob o magnetismo dos signos organizados do texto, ele ordena seus recursos, cristalizando um significado a partir de sua memória e pensamento, constituindo assim uma nova ordem, uma nova experiência, que ele vê como o poema”. Neste caso, essa “nova ordem” não mescla literalmente os signos lingüísticos oferecidos por Williams em seu conto mas, ao contrário, representa uma resposta específica a um estado emocional da personagem a partir da experiência afetiva das dançarinas.

A função dialética da Dança

Nossa análise baseou-se fartamente na extensão em que Jane e Martha usaram o medium da dança a fim de desenvolver uma representação das personagens e de seu relacionamento, e de refletir sobre o processo de sua transação com o texto literário, objetivando chegar a uma melhor compreensão da história e de suas próprias experiências - que informaram a resposta das duas alunas ao conto. Como nossa análise pode revelar, o texto coreografado foi **esculpido pelo pensamento** de ambas sobre o conto. As considerações de Martha a respeito dos sentimentos da garota, por exemplo, determinaram como ela iria se posicionar espacialmente em relação a Jane no papel de doutor.

Além disso, a entrevista também revelou que **o pensamento** de Jane e Martha **foi esculpido através do processo de coreografia de sua dança**. Conforme foi relatado na seção anterior, elas tentaram diferentes finais para sua dança interpretativa. Através da intervenção do professor, descartaram um dos finais por considerá-lo insuficiente para dar conta do estado de ânimo das personagens. A partir do processo de reconsideração de como seria coreografada a cena final, elas avançaram para uma interpretação mais completa das personagens e de seu relacionamento. O entendimento que possuíam do conto mudou durante o processo de coreografia da dança.

Jane afirmou que ela também experimentara uma mudança em seu entendimento da perspectiva do doutor, através da caracterização que elaborou desta personagem. Quando perguntada se ela havia aprendido alguma coisa nova no processo de criação coreográfica, ela respondeu:

Jane: Eu finalmente entendi o que é estar na posição de doutor. E é por isso que eu não o odeio muito, porque eu soube como ele se sentia e eu também fiquei sabendo como a pequena criança se sentia... e eu me senti triste pela criança.

Pergunta: Foi durante a dança que você descobriu essas coisas?

Jane: Como o doutor se sentia... Eu conhecia seus sentimentos... mas conhecer e sentir são coisas diferentes.

Mais adiante, na entrevista, ela acrescentou: “[eu aprendi] sobre mim mesma, que eu posso sentir o que eles sentem. Eu vejo como eles se sentem.” Além de experimentar a mudança racional de pensamento característica da mediação semiótica, Jane revelou que ela também foi conduzida através de uma mudança emocional, como resultado de sua composição cênica do doutor.

Os efeitos transformadores do planejamento e performance da coreografia revelam um potencial similar àqueles atribuídos à escrita. Quando descreve as carências da instrução convencional da escrita, Applebee (1981:100) argumenta que esta, quando apenas direcionada para a transmissão de informações, não capacita os alunos a empregá-la:

“como um instrumento de exploração de um determinado assunto. A escrita pode ser um processo poderoso de descoberta de significados e não apenas uma mera transcrição de idéias - o que significaria em algum sentido esperar seu total desenvolvimento apenas na mente do escritor. Nossa linguagem nos oferece um completo arsenal de recursos que não apenas permite que significados sejam enviados a alguém, mas nos ajudam a desenvolver significados por conta própria. Nós tendemos a negligenciar a extensão em que esses recursos nos ajudam a criar idéias novas no ‘momento da enunciação’.”

Applebee escreve na tradição de Vygotsky (1978, 1987), que assinalou o papel da fala como um instrumento psicológico na mediação do pensamento e da atividade. Segundo esta perspectiva, fala e escrita servem a funções recíprocas: representação dos pensamentos da pessoa e, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento.

As observações de Jane e Martha revelam que a coreografia e a performance de sua dança cumpriram para elas esse mesmo propósito dual. A coreografia comunicou o entendimento do conto e também aprofundou a compreensão de ambas sobre as personagens representadas, o que também lhes capacitou produzir uma interpretação mais iluminada da história. A dança serviu como um instrumento psicológico para mediar seu pensamento e atividade, exibindo os mesmos propósitos tipicamente atribuídos exclusivamente à escrita (Emig, 1983), além de outros usos da linguagem na promoção do crescimento cognitivo.

Enciso (1992:99) conta que, em sua pesquisa sobre a recordação de contos relatada por jovens leitores, “os leitores que mais se envolviam com as histórias lidas eram também os mais aptos a descrevê-las e discutir seus eventos e implicações em grande profundidade e detalhe”. A experiência de

Jane e Martha sugere que um processo recíproco pode acontecer: a exploração dos eventos feita pelo leitor e as implicações de uma história podem gerar um envolvimento maior dele no ato da Literatura.

A função mediadora do contexto social do aprendizado

Na seção anterior nós discutimos a maneira pela qual o instrumento psicológico da dança mediou a transação de Jane e Martha com o texto literário. Através da dança elas também criaram um novo texto interpretativo, no caso o texto coreografado, no qual desenvolveram um novo roteiro para a história, demonstrando o estado emocional do doutor.

Nós consideramos que a criação deste texto interpretativo foi facilitado pelo contexto da sala de aula e, além disso, pelo contexto social da entrevista a partir da recordação estimulada. A sala de aula localizava-se numa escola alternativa que se preocupava com a importância da reflexão e da introspecção, e que apoiava as metodologias do professor – voltadas para o envolvimento dos alunos em trabalho produtivo e significativo.

Como dissemos anteriormente, o contexto social da sala de aula incluía um professor que estava disposto a valorizar as artes e o seu potencial mediador do pensamento e da atividade. Através da iniciativa do professor os estudantes tiveram um amplo leque de gêneros de comunicação à sua disposição, o que possibilitou Jane e Martha escolherem um medium que fosse culturalmente apropriado às suas histórias pessoais e coletivas.

Somando-se ao amplo contexto social da sala de aula, a interpretação coreográfica de Jane e Martha foi mediada por suas interações com outras pessoas e pela breve intervenção do professor. Como a transcrição dos depoimentos amplamente revela, Jane e Martha discutiram e exploraram diferentes formas de interpretar o conto. A colaboração de ambas envolveu uma construção mútua do significado da história e uma discussão de como representar aquele significado. Embora Jane tenha liderado o processo de desenvolvimento da coreografia, em função de sua larga experiência com a dança e do papel dominante em sua amizade com Martha, o processo de interpretação do conto foi mais colaborativo - a experiência pessoal de ambas as alunas proporcionou a base sobre a qual elas construíram e interpretaram as duas personagens.

A intervenção de seu professor cumpriu a função de uma voz adicional às suas considerações a respeito de como representar a relação entre a garota e o doutor. Como se pôde notar, Jane e Martha criaram um final possível para a história mas, quando apresentaram sua proposta ao professor, ele levantou uma questão que lhes causou a reconsideração de sua interpretação. O papel do professor na direção do pensamento das alunas certamente funcionou como um fator mediacional a mais no desenvolvimento do texto

onou como um fator mediacional a mais no desenvolvimento do texto interpretativo.

Finalmente, como nós discutimos na seção que trata da metodologia, a entrevista a partir da recordação estimulada, por si mesma, poderia ter causado um maior desenvolvimento de sua interpretação do conto. A entrevista teve lugar no dia imediatamente após a criação e apresentação da coreografia, dentro do espaço dos dois dias destinados à coleta de dados recomendados por Bloom (1954). O período entre a coreografia e a entrevista, sem dúvida, envolveu alguma consideração tanto do conto como da coreografia por parte das alunas. E a entrevista poderia muito bem ter proporcionado a estrutura para a ordenação de sua nova interpretação (cf. Smagorinsky, 1994; Swanson-Owens & Newell, 1994). Nós entendemos, portanto, que uma série de fatores mediacionais contribuíram para que Jane e Martha desenvolvessem seu texto interpretativo – processo este que, sem dúvida, continuou se estendendo para além do encerramento da coleta de dados.

DISCUSSÃO

Nossa análise da transação literária de Jane e Martha dirige-se para o jogo dinâmico entre leitor, texto e contexto na construção do sentido, ilustrando os processos envolvidos, quando leitura e construção de significados são encarados como atividades semióticas. Na resposta literária, o texto providencia a tinta colocada à disposição dos leitores para que desenhem em suas histórias pessoais e culturais a construção de significados, através de formas de texto encorajadas por gêneros particulares de comunicação disponíveis num dado cenário sócio-cultural. No centro de tratamento de usuários e dependentes de drogas, Jane e Martha foram capazes não apenas de construir um texto interpretativo que emergiu de suas transações pessoais com as personagens da história. Elas o puderam construir elegendo um dentre diversos gêneros de comunicação que lhes foram postos à disposição. Isso fez com que pudessem utilizar o instrumento cultural que melhor manejavam.

O estudo ilustra a tese de McGinley e Tierney's (1989:245-250) de que “o engajamento **auto-dirigido** dos alunos na leitura e na escrita” é fundamental para o aprendizado. Eles argumentam que “a habilidade para dirigir dinamicamente o engajamento de alguém na leitura e escrita para que aprenda é fundamental [exame crítico de um assunto] em virtude de combinações e perspectivas diversas e situacionalmente apropriadas que a autonomia permite.” Nossa própria investigação aponta para o potencial do engajamento e aprendizado quando estudantes dirigem não apenas seus próprios significados da escrita, mas sobretudo quando podem escolher seu medium preferido de interpretação. Muitos teóricos têm asseverado que “a escrita

representa um modo único de aprendizado – não apenas válido, não apenas especial, mas singular” (Emig, 1983:123). A pesquisa aqui relatada defende a noção de que outras formas de resposta para além da exclusividade da escrita têm potencial semelhante na promoção do aprendizado, dependendo da extensão na qual estes instrumentos psicológicos são validados pelo ambiente instrucional.

Nós afirmamos o que foi dito tendo em mente o ambiente de aprendizado único do centro de tratamento para usuários e dependentes de drogas: o meio social de Jane e Martha sancionava o uso de um amplo espectro de gêneros de comunicação; a formação do professor incluía conhecimento das linguagens artísticas; sua experiência profissional lhe permitia manejar com desenvoltura metodologias que valorizavam o engajamento e expressão pessoal do aluno; a ênfase da terapia recaía na introspecção; e Jane possuía experiência com o uso da linguagem da dança. Tudo isso, somado a outros fatores, contribuiu para a aceitação da coreografia como meio legítimo na mediação de uma resposta à literatura. Nós vemos a resposta de Jane e Martha ao trabalho literário necessariamente vinculado ao contexto em que ela foi produzida. A “maleta de ferramentas” (“tool kit” no original) com os media disponíveis foi institucionalmente validada de uma maneira que, segundo grande parte de estudos (Goodlad, 1984; Sizer, 1987), não é muito apreciada pela maioria das instituições de ensino.

Nós estaríamos equivocados, portanto, se quiséssemos usar esta pesquisa para sugerir a ampla utilização de diversos media de resposta na totalidade das escolas - a menos que uma mudança desta natureza fizesse parte de um amplo repensar da validade e disponibilidade dos gêneros de comunicação nas salas de aula. O uso da dança (e de outros meios artísticos de resposta), no caso que relatamos, está emoldurado numa ampla reunião de valores que têm como foco a construção de sentido pelo estudante e não apenas formas particulares que esta construção de sentido poderá assumir. A experiência de Jane e Martha sugere que, num contexto social que apoie a construção pessoal de sentido de textos, os estudantes poderão trilhar uma variedade de compreensões pessoais e construir interpretações significantes da Literatura. Para que eles possam desenvolver o seu entendimento, no entanto, os instrumentos que eventualmente venham a utilizar devem ser sancionados pelo ambiente.

ANEXO - Categorias de codificação

1. Relação de Empatia com as Personagens
2. Construção de Sentido através de Relações Espaciais e Cinestésicas
Visualização de Imagens
Representação das Personagens através do Corpo
3. Função Mediadora do Contexto Social de Aprendizado
Referencias feitas ao contexto pelos estudantes
4. Perguntas durante a Entrevista
5. Bases da Cooperação
6. Seleção da Música
7. Seleção do Medium
8. Descrição literal do Vídeo-Registro
9. Atividades pedagógicas que antecederam a pesquisa
10. Esboço da Coreografia
11. Potencial Emocional da Dança

NOTAS

¹ Versão resumida especialmente preparada pelos autores para a Revista da FAEEBA. O artigo homônimo, na íntegra, foi originalmente publicado no *Journal of reading behavior*, nº 27, 1995, p.271-298.

² Professor da Universidade da Georgia/USA; endereço: 125 Aderhold Hall, Athens, GA 30605, USA; e-mail: Smago@peachnet.campuscwix.net

³ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Oklahoma/USA.

⁴ Nota redigida por Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, professor de Artes da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus X – Teixeira de Freitas/Ba.; e-mail: rjapias@ibm.net

⁵ A expressão *facilitador* refere-se tanto ao centro de recuperação onde residiam os sujeitos observados pela pesquisa quanto às condições favoráveis para o desenvolvimento da investigação. “Facility” em inglês pode significar “vantagem”, “oportunidade” ou “simplicidade”. Preferiu-se optar pela expressão *facilitador* em português, no sentido de assegurar a amplitude de significação do termo - no caso, “facility” - originalmente utilizado pelo autor.

⁶ Nos Estados Unidos a educação básica é composta de 12 graus ou séries. Portanto, as jovens encontravam-se, por equivalência, nas séries iniciais do ensino médio (1ª e 2ª séries do ensino médio).

⁷Artes plásticas (Desenho, Pintura e Escultura).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLEBEE, A.N. Writing in the secondary school: English and the content areas. *NCTE Research Report N° 21*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1981.
- BEACH, R. *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1993.
- BLOOM, B. The thought process of students in discussion. In: S. J. FRENCH (Ed) *Accent on teaching: experiments in general education*. New York: Harper and Brothers. 1954, p. 23-46.
- CHIN, E. Redefining "context" in research on writing. *Written Communication*, 11(4), 1994, p. 445-481.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., & LARSON, R. *Being adolescent: growth and conflict in the teenage years*. New York: Basic Books, 1984.
- ENCISO, P. Creating the story world: A case study of a young reader's engagement strategies and stances. In: J. MANY & C. COX (Eds.). *Reader stance and literary understanding: exploring the theories, research, and practice*. Norwood, NJ: Ablex, 1992, p. 75-102.
- EMIG, J. Writing as a mode of learning. In: *The web of meaning: Essays on writing, teaching, learning, and thinking*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook, 1983.
- GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- GOODLAD, J. I. *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill, 1984.
- HANNA, J. L. *To dance is human: a theory of nonverbal communication*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- HULL, G., & ROSE, M. "This wooden shack place": the logic of an unconventional reading. *College Composition and Communication*, 41, 1990, p. 287-298.
- MARSHALL, J. D., SMAGORINSKY, P., & SMITH, M. W. The language of interpretation: Patterns of discourse in discussions of literature. *NCTE Research Report n° 27*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1995.

- McGINLEY, W., & TIERNEY, R. J. Traversing the topical landscape: Reading and writing as ways of knowing. *Written Communication*, 6(3), 1989, p. 243-269.
- NYSTRAND, M. *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando and London: Academic Press, 1986.
- NYSTRAND, M. A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 1989, p.66-85.
- PEIRCE, C. S. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Vols. 1-6. (C. Hartshorne & P. Weiss, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935.
- ROSENBLATT, L. M. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1978.
- SMAGORINSKY, P. An apology for structured composition instruction. *Written Communication*, 3(1), 1986, p.105-122.
- SMAGORINSKY, P. Think-aloud protocol analysis: Beyond the black box. In: SMAGORINSKY, P. (Ed.). *Speaking about writing: Reflections on research methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, p. 3-19.
- _____. Constructing meaning in the disciplines: Reconceptualizing Writing across the Curriculum as Composing across the Curriculum. *American Journal of Education*, 1995a.
- _____. The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of Educational Research*, 65, 1995b, p.191-212.
- SMAGORINSKY, P., & COPPOCK, J. Cultural tools and the classroom context: An exploration of an artistic response to literature. *Written Communication*, 11(3), 1994a, p.283-310.
- _____. Exploring artistic response to literature. In: KINZNER, C. K. & LEU, D. J. (Eds.). *Forty-third Yearbook of the National Reading Conference*, Chicago: National Reading Conference, 1994b, p. 335-341.
- _____. The reader, the text, the context: an exploration of a choreographed response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 27, 1995a, p.271-298.

- SMAGORINSKY, P., & COPPOCK, J. Reading through the lines: an exploration of drama as a response to literature. *Reading & Writing Quarterly*, 11, 1995b, p.369-391.
- SMAGORINSKY, P. & FLY, P. K. The social climate of the classroom: a vygotskian perspective on small group process. *Communication Education*, 42(2), 1993, p.159-171.
- SUHOR, C. Towards a semiotics-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 1984, p. 247-257.
- SWANSON-OWENS, D., & NEWELLI, G. E. Using intervention protocols to study the effects of instructional scaffolding on writing and learning. In: SMAGORINSKY, P. (Ed.). *Speaking about writing: Reflections on research methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994, p. 141-162.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: VYGOTSKY, L. S. *Collected works* (vol. 1, (R. Rieber & A. Carton, Eds; N. Minick, Trans.)). New York: Plenum, 1987, p. 39-285.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- _____. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- WITTE, S. P. Context, text, intertext: toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9(2), 1992, p. 237-308.

OS SENTIDOS DO CORPO

Miguel Almir L. de Araújo

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana -
UEFS, e da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Sem o corpo a alma não goza.

Adélia Prado

A tessitura desse trabalho pretende articular, de modo transdisciplinar, abordagens transversais/multirreferenciais e polissêmicas acerca do fenômeno: o ser do Corpo, na dinâmica de sua complexidade, dentro das fronteiras da linguagem discursiva, e considerando a singularidade do tema.

1. TRAÇOS GENEALÓGICOS

No decurso da história da humanidade, o corpo tem sido abordado, concebido, e vivido dos modos mais diversos. Na cultura ocidental, apesar do provérbio clássico “*mens sana in corpore sano*”, a supremacia dos paradigmas emblemáticos que privilegiaram o pólo do *logos*, do pensamento analítico, do estatuto da razão como único depositário/legitimador do conhecimento/saber verdadeiro, claro e luminoso, bem como dos cânones instituídos das religiões que se lastreiam numa dogmática purista e ascética, incidiu na subestimação, no ofuscamento, no recalque, e até na denegação do corpo. Dessa forma, instituiu-se, no cerne de nossa cultura, o dualismo psicofísico que dicotomiza o corpo (matéria/sensibilidade) da alma (espírito/racionalidade).

No universo da cultura grega – apesar de sua tradição que remonta aos tempos clássicos da mitologia, em que se apresentam cosmovisões e posturas que revelam o cuidado com o corpo através das manifestações da tragédia, da ginástica, dos jogos (olimpíadas) – Platão proclama, em suas reflexões, a superioridade da contemplação do mundo das idéias, da órbita do espírito, na descoberta da verdade, que ocorre na medida em que a alma se desencarna da prisão sombria do corpo. Ele considera o corpo, com sua sensibilidade, elemento de natureza obscura, taciturna, ilusória, logo, inferior. Enquanto a alma, o intelecto, o *logos*, conduz à perfeição, à luz da verdade. Aristóteles considera que o corpo é instrumento natural da alma: esta é substância, aquele mero acidente.

Na Idade Média, a prevalência do pensamento religioso católico realça essa dicotomia mediante o caráter ortodoxo das doutrinas que afastam os religiosos da vida mundana, em que o corpo é concebido como substância pecaminosa, concupiscente, devendo, portanto, ser submetido a exercícios ascéticos de disciplina e controle, para a mortificação dos desejos carnis. O corpo deve ser purificado para converter-se, exclusivamente, em instrumento a serviço da salvação da alma.

Com o Renascimento e o surgimento da Idade Moderna, o corpo passa a ser abordado como objeto de investigação científica, o que se relaciona com a etimologia latina da palavra, *corpus*, que significa cadáver. René Descartes propugna que o corpo é mera *res extensa*, coisa extensa, extensão material, pura exterioridade, na periferia da *res cogitans*, da coisa pensante, da razão, que é o centro do ser. Com esse dualismo psicofísico, o corpo converte-se num objeto associado à funcionalidade da máquina, à precisão do relógio. Descartes evidencia: “*Deus fabricou nosso corpo como máquina e quis que ele funcionasse como instrumento universal, operando sempre da mesma maneira, segundo suas próprias leis*” (apud Aranha e Martins, 1993:313). A partir de então, o corpo é concebido como objeto/coisa mecânica, regida pelo determinismo das leis da natureza. T. Hobbes considera-o como instrumento útil para a produção de algo.

Nesse período, Spinoza (séc. XVII) torna-se a única voz de ressonância, de acordo com as investigações que conhecemos, que explicita uma compreensão diversa do corpo, apresentando-o como uma substância que mantém relação de correspondência com a alma, interativamente.

Nos interstícios da rede de nossa história contemporânea, embora algumas concepções apresentem contornos mais expansivos em relação à compreensão do corpo, ainda permanecem, em nossos imaginários, marcas acentuadas dos modelos difusores de valores, crenças e posturas que abordam o corpo como mero objeto, extensão, máquina, instrumento, e também como reduto pecaminoso, coisa domesticável e controlável.

Com o predomínio dos paradigmas mecanicistas, exacerbadores da dimensão analítica, de traços marcadamente logocêntricos e patriarcais, o corpo tem sido reduzido a instrumento que funcionaliza as leis e normas, que operacionaliza as máquinas. Confinado à condição de máquina, de coisa produtiva, o corpo é exilado de sua potência de prazer, mutilado de sua sensibilidade. É mercadejado e consumido com voracidade nos mercados das transações econômicas. Mercantilizado no consumo das imagens, torna-se mero simulacro (Assman, 1993).

Em suas reflexões sobre o corpo, M. Foucault pontua que, nos tempos modernos, o mesmo foi comensurado pelos dispositivos tecnológicos disciplinares do discurso científico, que o aprisiona, com seu poder astuto e

difuso. Nos cenários das relações sociais, o corpo foi sendo considerado como força de produção, incorporado no sistema de sujeição, mediante os poderes que o disciplinam e o encarceram, através de sua rede microfísica e complexa. Com sua mecânica disciplinar, as tecnologias do poder moderno fabricam corpos dóceis e subservientes (Foucault, 1991).

Toda essa perspectiva de relação repressiva, explorativa, recalçadora e subjugante do corpo, em suas expressões e dimensões mais viscerais de sentimentos, desejos, energias e emoções – instituída pelos cânones da cultura ocidental, que estabelece a cisão violenta e mutilante entre corpo e mente – vai desembocar em posturas, atitudes e experiências destrutivistas, desencantantes e desqualificadoras da vida humana, como revelam diversas investigações realizadas na contemporaneidade.

A concepção mecanicista reduz o corpo, como pontua J. Highwater, a mera “*máquina ambulante que bombeia sangue*” (apud Nunes Filho, 1994:87), circunscrevendo-o como objeto exterior mensurável nos processos de investigação científica, ou como máquina eficiente para a produção de bens, sendo, assim, domesticado pelas leis disciplinares da tecno/lógica produtiva. Desse modo, o corpo é desvitalizado, deserotizado. E o ser humano converte-se num ente apático, esvaziado de sensibilidade e imaginação criadoras, dominado pela mecânica dos poderes aprisionantes, onde não mais grita, pulsa ou se rebela; submisso, imobiliza-se. O corpo coisificado comprime-se, submete-se, de forma dócil, aos estatutos normativos instituídos pela sociedade. Desvigorase, esmaecendo seu semblante. Perde o viço, a energia e a graça.

Com o (re)despontar de concepções e posturas que procuram realçar a relevância do corpo, têm surgido, em nossa sociedade, tendências tributárias de características excêntricas e reducionistas, que desembocam na corpolatria, em que o corpo passa a ser cultuado isoladamente, de forma extremada, gerando outros equívocos e excessos danosos para a complexidade da vida humana.

2. MÚLTIPLAS VISÕES SOBRE O CORPO

O meu corpo sabe mais que me sei.

C. Drummond de Andrade

Nas mais diversas tradições culturais da história, o corpo tem sido compreendido, experimentado e vivido de formas amplas e variadas.

Em *O Banquete*, Platão, apesar dos colorários de suas idéias, refere-se ao comediógrafo grego Aristófanes, que apresenta a metáfora do corpo

como um ser andrógino, composto pela hibridação do masculino e do feminino; sendo que, com a cisão de um pólo do outro operada pelos deuses, ambos ficam intensamente carentes da parte perdida.

M. Mauss, partindo de investigações antropológicas com povos aborígenes, enfatiza que o corpo é concebido, historicamente, de acordo com as percepções de cada povo, em seus momentos singulares. No corpo são inscritos valores e normas da cultura de cada sociedade. P. Clastres, referindo-se a culturas tradicionais, acentua que o corpo é marcado pela memória, na dinâmica do espaço-tempo dos sujeitos, através dos seus diversos ritos de passagem. As leis sociais que representam as normas, tabus e valores são inscritas e sedimentadas no corpo (Kofes, 1991).

Nas muitas tradições dos povos indígenas, o corpo e o espírito são compreendidos como pólos complementares, onde a relevância do primeiro é realçada nos rituais através de pinturas, desenhos, danças e movimentos múltiplos, que o levam a expressar uma relação de sintonia e maior proximidade com as entidades espirituais, nas celebrações dos sentimentos e crenças primordiais de suas vidas. O corpo está, germinalmente, conectado com o espírito.

Nas tradições africanas, o corpo e o espírito existem simbioticamente. Através da pujança de seus ritmos, nas manifestações religiosas e nos eventos de celebração da vida, os negros – imbuídos dos valores de suas tradições ancestrais – expressam, através do corpo, seus desejos, mitos, crenças, valores e sentimentos mais profundos. Na dança, na capoeira, nos cultos aos orixás, o corpo é espaço sagrado/profano, aberto para o mistério que encanta e fascina. Ao receber as entidades sagradas dos orixás, cada indivíduo estabelece com o corpo uma relação direta e aberta entre o sagrado e o profano. O corpo é mobilizado pela dinâmica sincopada do jogo, em seus movimentos rítmicos, nos rituais e manifestações diversas, como fonte de alegria e beleza, como núcleo de convergência entre o material e o espiritual (Sodré, 1988).

Adentrando pela vastidão dos territórios das tradições orientais, nos deparamos com as cosmovisões milenares, que traduzem o modo de relação desses povos com o corpo. Para a tradição hindu, o corpo e a mente são também pólos complementares na composição da inteireza da vida de cada ser humano. *Shiva* é o deus dançarino que se revela como manifestação de *Brahman* – a essência das coisas –, em seus movimentos vibrantes de criação e destruição.

Na tradição *Ioga*, o corpo é constituído da *kundalini*, uma imagem de serpente que trespassa o cerne da coluna vertebral, formada por inúmeros pontos de energia psíquica chamados *chakras*, com características do feminino e do masculino, que proporcionam vitalidade e equilíbrio ao corpo e à

mente, ao todo psicossomático de cada indivíduo. Esses pontos energéticos, desde os aspectos mais instintivos aos mais sutis, conduzem corpo e mente aos processos evolucionários nas buscas de autoconhecimento, às formas mais expansivas de consciência. Essa cosmovisão corpomenta concebe uma interdependência nuclear entre ambos, na complexidade da vida humana, tendo, como propósito fundante, a busca permanente de maior equilíbrio e qualidade sutil de vida, na dialogia interativa entre o corporal, o intuitivo, o emocional e o mental, a consciência, o espiritual (Dychtwald, 1984).

Para outras tradições orientais, como o Taoísmo, o corpo é composto pela coexistência dos seus lados direito e esquerdo, onde o direito representa as características mais lógicas, racionais, masculinas – o *yang*; e o esquerdo, os traços mais intuitivos, emocionais, femininos – o *yin*. Na relação interativa e dinâmica entre os dois lados do corpo, o ser humano vai traçando suas buscas permanentes de sabedoria. A extremação de um pólo em detrimento do outro vai provocando desdouros, desafinos que arranham e desfiguram a inteireza da vida (Markert, 1992).

Mediante diversas danças e exercícios corporais, essas tradições orientais procuram atingir uma relação mais interativa, equilibrante e dinâmica entre corpo e mente (o *tai-chi-chuan*, as diversas técnicas do *Ioga* etc.).

3. CORPO: METÁFORA SIMBIÓTICA E POLISSÊMICA

*O caminho sem coração se volta contra os
homens e os destrói.* (Yaqui D. Juan)

Buscar uma compreensão transversal do corpo implica tentarmos nos aproximar da dinâmica de sua complexidade, configurando-o numa metáfora simbiótica e polissêmica, que nos possibilita considerá-lo como uma encruzilhada, para onde convergem sentidos e significados pluridimensionais.

Múltiplas investigações da psicologia contemporânea, na que respeita ao fenômeno do corpo, apontam para entendimentos transversais nas reflexões apresentadas por inúmeros pesquisadores, como W. Reich e A. Lowen, entre outros. Reich anuncia que, quando os desejos e as energias do corpo são reprimidos, ocorre o enrijecimento de sua musculatura interna, o que leva à sedimentação de couraças no caráter dos indivíduos. Essas couraças os imobilizam e comprimem, impossibilitando-os para os desafios da vida. Dissolver a rigidez dessas couraças incide na liberação e expressão da energia vital.

A. Lowen desdobra e amplia as descobertas reichianas, articulando o que ele chama de “análise bioenergética”, em que anuncia que os conflitos emocionais, não diluídos, entram-se na musculatura do corpo, com a formação de nós que impedem a expressão do prazer e da alegria de viver (Lowen e Lowen, 1985). Quando os movimentos espontâneos do corpo são bloqueados pelas tensões, ele vai desvitalizando-se, enrijecendo-se e obstruindo também a mente. Há uma relação de mutualidade seminal entre corpo e mente: o que ocorre em um pólo afeta, diretamente, o outro.

Insulado do corpo, o *logos* (a razão) dessensibiliza-se, perde sua vitalidade, desagrega-se e descamba-se em atitudes traumáticas e destrutivas. O abismo instalado entre a mente e o corpo provoca desequilíbrios que adoecem e mutilam a globalidade, a complexidade de nosso ser (Lowen, 1992). A interdição do corpo reduz os sujeitos humanos a seres calculistas, automatizados, desprovidos de sentimentos, de energia, de suas características humanas fundamentais, tornando-os objetos gélidos, instrumentos embrutecidos.

Quando a mente analítica, de forma astuta e revestida de prepotência, pretende esconder as expressões singulares e viscerais do corpo, através das palavras, ou de outros artifícios que tencionam engoli-lo, este denuncia, com a autenticidade desnudante de suas linguagens, a presença simuladora das estratégias mentais

Um corpo fechado, enrijecido, sisudo, impede o fluxo de circulação sanguínea, energética e emocional, desencadeando atitudes e comportamentos neuróticos e destrutivos na relação de cada um consigo mesmo e com os outros, desfigurando o seu semblante e a sua graça. A descompressão do corpo, a dissolução dos nós, a abertura dos canais de circulação de energia e emoções revigoram-no, acendem a sua chama de vitalidade. O movimento é a linguagem originária do corpo, o seu florescimento; contê-lo é emudecê-lo, murchá-lo e encarcerá-lo (Lowen, 1991).

Os bloqueios encastelados no corpo pela tensão e rigidez emocional reprimem a fluência dos sentimentos, conturbam e ofuscam a mente, apagam a graciosidade da vida. A expressão livre do movimento, da energia, do elã vital do corpo, rega a sua existência e a animosidade do espírito. O processo respiratório é primordial na vida do corpo, para que ele floresça. “*Respirar profundamente é sentir profundamente*”, acentua Lowen (1991:52). A respiração embala o fluxo permanente do movimento seminal do corpo, para que este se revele altaneiro, e a alma rutila nos olhos com seu fulcro radiante. Um corpo comprimido e asfixiado desfigura-se a si próprio, desbotando sua alma.

Lowen realça que “*as emoções são a expressão direta do espírito de uma pessoa*” (1991:90). Um corpo que dilui as cascas de suas tensões e

máscaras exprime, aberta e fluentemente, suas emoções. Os desejos amorosos que emanam do coração convertem-se em fonte de prazer profundo, de animosidade transgressiva e alegria exultante na floração de sua graciosidade, sua rebeldia criadora e sua espiritualidade.

O corpo comprimido pelo medo, afetado pelo ódio, congelado pela raiva, represa seus sentimentos mais nobres e ressentido em emoções ignóbeis. O medo paralisa o corpo e aprisiona o espírito, encaverna e fossiliza a vida.

O cuidado com a terra das emoções, na dialógica fecunda entre mente/consciência e corpo, vai sedimentando, em cada indivíduo, um chão existencial mais firme, e, como o bambu, a árvore da vida vai nele firmando suas raízes, dando centralidade, e concomitantemente, flexibilidade e abertura para as danças flutuantes da conflitividade do devir.

Em suas investigações filosóficas, Merleau-Ponty assevera que o corpo é o substrato de nosso ser senciente e pensante. Para ele, não **estamos**, nem **temos** o corpo, mas **somos** o corpo: “*Meu corpo (...) é meu ponto de vista sobre o mundo*” (1971:83), nele tecemos a rede de significados vivos, o conjunto de significações vividas, vívidas. É através do corpo que nos situamos e nos pomos no mundo na relação de abertura para com o outro. M. Ponty acentua que “*nosso corpo é para nós o espelho de nosso ser*” (1978:182), onde nos revelamos, consciente ou inconscientemente, para nós e para os outros, nos contornos das expressões de nossos gestos, toques e movimentos que traduzem emoções, sentimentos, valores, desejos.

O corpo é a instância, o *locus* primordial, donde emanam os nossos sentires e pensamentos sobre as coisas, sobre a vida. É nele que plasmamos as aventuras cotidianas em nossos desafios e buscas, que expandimos nossa consciência, lapidamos nossa sensibilidade, e burilamos nosso espírito. O corpo é o modo como nos instalamos no estofado do mundo. M. Ponty enfatiza a “natureza enigmática” do corpo em sua ambigüidade e paradoxos, pois este “*é sempre outra coisa além do que é*” (1971:208). A compreensão do corpo, desse modo, só se torna possível na proporção em que o atravessamos na vivência cotidiana de suas luzes e sombras, de sua dramaticidade e complexidade.

Para M. Ponty, no “*logos do mundo estético*” o corpo compõe uma unidade indivisa entre ele e as coisas, nas relações de intercorporeidade que com elas travamos, através de nossas experiências originárias eivadas de sensibilidade (M. Ponty, 1989:VIII). Corpo e mundo se intercambiam, se imbricam e se criam/recriam nessas relações de intercorporeidade, sedimentadas com a fricção do sensível, constituindo assim, o real polissêmico, pré-reflexivo, que transborda as bordas dos conceitos erigidos, meramente, no âmbito do *logos*, do pensamento analítico.

Considera M. Ponty que “*a alma pensa segundo o corpo, e não segundo ela própria*” (1989:61). O corpo é o espaço visível onde se expressa a alma invisível; é a morada originária do ser, que nele e dele nutre-se de energia e vitalidade, e com ele exprime valores, sentimentos, idéias, de forma viva e pulsante. A reflexão emana e projeta-se no corpo, apresentando-se, em sua expressividade mais radiante, incorporada de sentimentos e idéias vigorosas. O corpo comprimido por tensões que bloqueiam sua musculatura emocional enfraquece seu espírito reflexivo, enrijecendo sua flexibilidade e movimentos, ofuscando e embaçando seu discernimento intuitivo e racional. A separação entre corpo e espírito mutila-os e murcha-os, desqualificando o ser, a percepção e a compreensão da vida.

B. Spinoza afirma que o corpo e a alma, cada qual em sua singularidade, exprimem o mesmo evento, numa relação de correspondência entre ambos. Tanto a alma quanto o corpo apresentam momentos de atividade e de passividade, de alegria e tristeza. Ambos, para Spinoza, são dotados de condições que levam à superação das servidões que os minimizam, sendo a relação entre eles dialógica e não hierárquica (Aranha e Martins, 1986). M. Chauí, desdobrando a idéia de Spinoza, pontua: “*corpo e alma não agem um sobre o outro; mas por serem modos da mesma substância infinita, exprimem-se mutuamente*” (1990:60). Corpo e alma constituem-se em pólos interdependentes na composição de um mesmo indivíduo – não divisível.

As concepções fenomenológicas acerca do corpo primam pela compreensão do mesmo a partir da experiência vivida que o trespassa e performatiza, onde cada sujeito humano é protagonista de sua própria história corporal, de sua vivência corpórea, marcada pela singularidade de seus sentires e pensares, no bojo de seu corpo próprio. Os sentidos que o corpo manifesta são bordados e erigidos por seus dispositivos sencientes e pensantes, na textura movente do vivido contextualmente. O corpo é a expressão encarnada do fluxo do devir cotidiano, em sua sinuosidade.

Henrique C. L. Vaz pontua que o “*corpo próprio*” é a estrutura fundamental do ser do homem (1991:175). A corporalidade é o núcleo germinal donde despontam os sentidos do humano. Através do próprio corpo o ser humano transcende sua dimensão física, biológica (animal) na constituição dos valores simbólicos da cultura. O corpo é o “*lugar originário de significação*” (Vaz, 1991:180), do sujeito na radicalidade de sua existência. Esta desdobra-se nas dobras do corpo.

O corpo é nossa fonte primal de existência; nele somos e habitamos em toda nossa trajetória existencial. Nele saboreamos as dores e prazeres da epopéia humana, podendo saber/meditar sobre ela, ruminando o sabor da busca pela sabedoria, que nos destina aos confins da beleza. O corpo arrepiase com a grandeza e os mistérios da beleza. Ele é centralidade, o “*foco irra-*

diante” (Assman, 1993:77) em que transitamos, entre a imanência e a transcendência, entre o visível e o invisível. É auto-referência, “*autopoiésis*” – na expressão de H. Maturana – em sua dinâmica própria; mas aberto para a alteridade, para a intercorporeidade.

O corpo existe na composição de sua globalidade complexa e mantém-se vivo, através de processos múltiplos de transformação, morte e renovação, no fluxo permanente da plasticidade de seus movimentos metamorfóticos. Em seus planos psíquico, físico, mental e espiritual, o corpo desinstala-se e instala-se com a emergência de novos sentires e pensares, na alquimia de cada aventura vivida.

Plasmado por caos e cosmos, desordem e ordem, o corpo, na dinâmica de sua existência pluridimensional, compõe-se e desdobra-se nos elementos e características dos princípios complementares do dentro e do fora, da contenção e da expansão, do masculino e do feminino, de luzes e sombras, de revelação e de mistério, de inspiração e expiração. É nessa perspectiva dialética e coexistencial entre os seus componentes que o corpo nos impulsiona pelos horizontes de nossos sonhos e desejos mais fundos, com a fecundação de nossa potência imaginante, de nossa imaginação criante.

Nietzsche debulha: “*sou todo corpo e nada fora dele*” (apud Buzzi, 1995:65). O corpo é a fonte que nos conduz aos encontros profícuos nas trilhas do mundo, nos desafios de nossas lutas e descobertas que nos aproximam de nós mesmos e dos outros, através da intercorporeidade. É como o pássaro que se nutre da terra e floresce, com seus vãos, pelos ermos do infinito. É com o nosso corpo que tocamos o ritmo dos compassos de nossa existência, que dançamos celebrando os mistérios, as tristezas e as alegrias.

Como metáfora simbiótica, o “*corpo é um complexo de símbolos*” (Rodrigues, 1986:130), uma renda estampada de um sistema simbólico polissêmico, urdido pela participação dialógica de seus sentidos, pela inteligência sensível e racional que constrói significados que dão sentido às coisas. É nascedouro alquímico de símbolos, configurando-se como metáfora agregadora de princípios da vida individual e coletiva que perfaz, consciente e inconscientemente, o nosso imaginário. Ele é instituído pelos signos e símbolos da cultura, esculpido pelos entornos dos valores, crenças e desejos que povoam nosso ser individual e coletivo; mas é, também, fonte germinante e instituinte de novos signos e símbolos, de novos valores e significados.

Nietzsche afirma que “*o corpo é a grande razão, uma multiplicidade dotada dum sentido único, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor (...). Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria*” (apud Nunes Filho, 1994:90). A razão aloja-se no corpo, ela não é mais que o corpo. Possibilita os vãos do pensamento, mas, se esses se desvinculam da seiva do vivido, da carnalidade/terralidade do corpo, debilitam-se e fenecem. É no

corpo senciente que a razão pensante encontra o repertório e o néctar que a nutre e a faz vicejar. Divorciada do coração, a razão desencanta-se e torna-se autodestrutiva.

O corpo é a manifestação primal e lídima do “*pensamento encarnado*” (Buzzi, 1991:89), que nos conecta e nos enreda no mundo. É a forma viva com que celebramos a vida. É no corpo leve, vivaz, aberto, flexível, desarmado, movido pela espontaneidade, que a alegria e a beleza se manifestam com mais cor e desmesura. Nosso corpo representa a terra-mãe, que nos alimenta e irriga, na fertilidade de seu *húmus* vigoroso.

Um corpo que vai cuidando, com primor, numa relação de coexistência dialógica entre seu ser senciente e pensante, de suas emoções, de seus desejos, de sua mente, e de sua sua razão, vai possibilitando uma vida mais graciosa, alargante, mutante e preciosa para cada indivíduo, impelindo a expansão de sua consciência para uma melhor compreensão e vivenciação da complexidade polissêmica e simbiótica da vida, na cadência rítmica de suas metamorfoses.

Dessa forma, o corpo senciente e pensante manifesta-se, nos palcos da história humana, como sujeito protagonista que desafia e transmuta as sujeições. E, na dinâmica da intercorporeidade, tecida nos vínculos intersubjetivos, movido por sua irreverência transgressiva, vai instaurando e matizando, ética e esteticamente, os valores da justiça, da solidariedade, da fraternidade e das liberdades entre os seres humanos, na teia viva e interdependente das relações sociais.

A metáfora do corpo presentifica-se em sua carnalidade física, e prolonga-se em sua dimensão metafísica. A espessura do corpo é plasmada de densidade e leveza, de revelação e mistério, na expressividade de seus meandros mais complexos e imponderáveis. A interioridade do corpo se abre na exterioridade do abraço, expressando a abertura do nosso ser para a manifestação da ternura, que eterniza a efemeridade da vida, no encontro intercorpóreo dos corações humanos. O coração, no corpo do ser humano, é o núcleo primordial, a fonte donde promanam os sentimentos mais nobres e sublimes; é o fulcro onde a vida flameja no fogo de nossas paixões.

O corpo é também o *habitat* onde a ética e a estética se alojam e cohabitam, revelando a coexistência fruída entre o bem e o belo – o *kalokagathos*. É o estofado movente, o andarilho que nos conduz nas veredas das aventuras do devir, onde garimpamos os seus sentidos mais finos e primorosos.

Somos, no planeta Terra, o único ser ereto, dotado de sensibilidade e consciência, o que parece nos responsabilizar com a missão sagrada de nos tornarmos *pontifex* – pontes que interligam céu e terra. Canais que conectam

o profano e o sagrado, o corpo e o espírito, a galinha e a águia, a terralidade e a etereidade.

Com nosso corpo podemos manifestar a dança vertiginosa da pulsão erótica e dionísíaca da sensibilidade da vida, coreografada com os contornos escultóricos da proporção luzente do apolíneo. Assim, desbordamos pelos pólos da desordem e da ordem, de caos e cosmos, nos fluxos cíclicos das mutações cósmicas, através da destruição e criação permanentes, fecundados por *Shiva*. Desse modo, o corpo **animado** exulta de entusiasmo, em estado de graça, arrebatado pelos deuses, onde a presença numinosa do divino suspira na carne e dança no espírito. Esse estado gracioso, em que espírito e carne se expressam, conjuntamente, floresce no corpo a radiância da beleza.

corpóética

corpo cinzento
coisificado na produção
autômato desencantado

corpo encolhido
subjugado nos cárceres
das cavernas do medo

corpo fendido
pelo dualismo psicofísico
que cinde mente e coração

corpo normotizado
por lógicas metálicas
da normalidade disciplinar

corpo transgressão
rebelião de desejos seminais
fluxo dançante de transmutação

corpo caosmos
desordem dionisíaca de caos
ordem apolínea de cosmos

corpo hermafrodita
abraço de complementaridade
entre masculino e feminino

corpo quântico
plasmadodepartículasvibrantes
e centelhas de ondas cósmicas

corpo metáfora
escultura simbiótica
alegoria de claro enigma

corpo alquimia
do prazer que engravida
e da dor que faz parir

corpo fraternura
ninho do aconchego amoroso
recanto sublime da compaixão

corpo silente
sussurros sibilinos d'alma
ecos inaudíveis do coração

corpo água
bálsamo de elixir vital
seiva que rega e vivifica

corpo fogo
arrebatação ígnea fremente
elã de destruição e renovação

corpo terra
mãe fecunda e nutriz
emanação de vitalidade

corpo ar
sopro criante do espírito
leveza etérea da sutileza

corpo florejante
no abraço terno que afaga
e no beijo doce que extasia

corpóética
fulcro de imaginação criante
na fruição radiante da beleza

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ALVES, Rubem. *O poeta, o guerreiro, o profeta*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- ANDRADE, Carlos D. de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- ARANHA, Maria Lúcia A. e MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- ASSMAN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba, SP: Unimep, 1993.
- BERTHERAT, T. e BERNSTEIN, Carol. *O corpo tem suas razões*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BERTI, Clélio. *Prazer. Um caminho para o autoconhecimento*. São Paulo: Ícone, 1995.
- BRUHNS, Heloísa T. (org.) *Conversando sobre o corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- BUZZI, Arcângelo R. *Filosofia para principiantes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- _____. *Introdução ao pensar* (23ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- CARDOSO, Sérgio e outros. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Comp. das Letras, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. Laços de desejo. Em: *O desejo*. São Paulo: Comp. das Letras, 1990.
- DYCHTWARD, Ken. *Corpomente*. São Paulo: Summus, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GAYARSA, José A. *O que é corpo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- KOFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. Em: *Conversando sobre o corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LOWEN, Alexander. *A espiritualidade do corpo*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- LOWEN, Alexander e LOWEN, Leslie. *Exercícios de bioenergética*. São Paulo: Ágora, 1985.
- MARKERT, Christopher. *Yin Yang. Polaridade e harmonia em nossa vida*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- _____. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- NUNES FILHO, Nabor. *Eroticamente humano*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1994.
- REICH, Wilhelm. *Análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986.
- SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.
- VAZ, Henrique C. L. *Antropologia Filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.

GLOBALIZAÇÃO, EMPREGABILIDADE E EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

Gregório Benfica¹

Professor da Universidade do Estado da Bahia

*"Os analfabetos do século 21 serão aqueles
que não desenvolverem sua capacidade
de aprender, desaprender e reaprender"*
Alvin Toffler

I - INTRODUÇÃO

O meu objetivo neste artigo é articular os três elementos - globalização, empregabilidade e educação biocêntrica; neste sentido se faz mister, em primeiro lugar, deixar claro como entendo cada um deles. Esta necessidade se dá pelo fato de que os dois primeiros termos estão envolvidos em uma batalha ideológica entre apaixonados defensores e enraivecidos opositores, enquanto o terceiro termo é pouco conhecido ou mal definido.

Em meio às vozes discordantes - umas apregoando uma nova era de oportunidades para todos, e outras de "horror econômico", na expressão de Viviane Forrester² - desejo demonstrar que há fatos incontestáveis de ordem qualitativa: a reestruturação da produção em função dos avanços tecnológicos; a reestruturação das relações de trabalho e a demanda por uma nova educação que atenda a esta nova realidade.

O que a nova realidade mundial está exigindo dos trabalhadores, além das habilidades simples como conhecimento de informática, línguas, etc., são competências complexas que, até pouco tempo, estavam restritas ao universo pedagógico dos grupos terapêuticos e/ou de crescimento humano. Neste cenário, proponho a Educação Biocêntrica como possibilidade mais promissora, pois, utilizando um método vivencial que privilegia o corpo, as emoções e a relação com o outro, produz de maneira mais rápida e duradoura que outras metodologias, mudanças intra e inter-pessoais que possibilitam o desenvolvimento de competências complexas e um refinamento crítico alicerçado no vivido.

Finalmente, ressalto que este posicionamento, longe de estar ao lado dos que vêem a educação como um mero apêndice do mercado, sinaliza o que nos parece um interessante paradoxo: a atual (des)ordem mundial, centrada no econômico e globalizada, está a exigir aquilo que pode ser o germe

e a possibilidade de sua própria superação - a educação centrada na vida e global.

II - GLOBALIZAÇÃO

O termo globalização seduz de imediato, e isto faz por nos remeter a um ideal humanista de expansão e superação de limites e fronteiras em escala planetária. Como resistir a esta sedução, nós que começamos timidamente nas cavernas e aí permanecemos por quase um milhão de anos, ou seja, 98% de nossa existência enquanto espécie? Muito recentemente, em termos de tempo histórico, passamos a ter consciência de que pertencíamos a algo maior que nossa aldeia e, finalmente, na Idade Moderna, com a primeira viagem de circunavegação, nos aventurando no "mar tenebroso", comprovamos que a terra era um globo. A modernidade se inicia com esta descoberta da globalidade do mundo.

Deste período para cá, cada vez mais se firmou a relação entre modernidade e globalização, até chegarmos, em função de uma revolução nos meios de comunicação nos anos 60, ao início de uma consciência ecológico-planetária. Nesta perspectiva, ser moderno e humanista significa pensar globalmente; ter uma perspectiva global; atravessar as fronteiras geográficas, étnicas e culturais e se perceber cidadão do mundo e membro de uma tribo que habita uma "aldeia global".

Porém, o termo globalização nos seduz não só em função de nossas próprias referências humanistas, mas também pelo fato de o termo, que no uso corrente se refere a uma prática econômica, se apresentar como algo *novo* e *inevitável* do desenvolvimento econômico. É aqui que começamos a perceber a simulação e o marketing: a embalagem é atraente, mas as especificações são enganosas.

Quanto à pretensa novidade da globalização, chamo aqui a atenção para o fato de que em 1848, Marx ³ já se referia à globalização como algo bem conhecido em sua natureza. Na verdade, a globalização é uma prática que tem suas raízes no século XV, na expansão marítima e comercial européia, a qual lança as bases de uma ação *intencional* e *coordenada* da expansão do capitalismo.

Com sua aparente neutralidade e até mesmo promessa de igualdade de oportunidades, a globalização que hoje temos desvia a atenção de realidades incômodas como o imperialismo, o desemprego estrutural e a exclusão social.

Hoje uma empresa pode encomendar uma pesquisa a um grupo de engenheiros russos, altamente qualificados e infinitamente mais baratos, e

depois mandar o projeto para uma fábrica na China, onde a matéria-prima e também a mão-de-obra são baratíssimas, e promover o marketing e distribuição a partir de Nova York, obtendo assim, em função da redução dos custos, lucros fabulosos. Dessa forma, temos empresas de grande porte com "meia dúzia" de funcionários, como é o caso da Nike.

Outro exemplo é a Sun Microsystems, cujo diretor John Gage declara, tranqüilamente, que contrata quem ele precisa, onde esta pessoa estiver, de preferência na Índia, onde há gente qualificada em informática e que aceita salários mínimos para os padrões ocidentais. "*Empregamos nosso pessoal por computador, eles trabalham no computador e também são demitidos por computador.*"⁴ A Sun Microsystems emprega 16 mil pessoas e, segundo Gage, apenas 6 ou 8 são considerados estritamente essenciais.⁵

De maneira sintética, podemos dizer que as transformações tecnológicas no setor produtivo, iniciadas nos anos 60 e aceleradas nos anos 80, possibilitaram esta nova fase da globalização a qual tem como conseqüências, em relação ao trabalho, as seguintes:

- a empresa passa a exigir menos trabalhadores, e desses trabalhadores exige mais qualificação;
- a própria concepção de emprego muda e ele vai se tornando algo obsoleto. A mudança não é somente em termos quantitativos, mas qualitativos, pois a generalização da terceirização faz aumentar o emprego parcial e temporário, o auto-emprego e os *homeworkers*;
- o novo quadro de competição internacional incentiva a desregulamentação de direitos trabalhistas;
- o sonho do emprego em grandes organizações, com contratos e estabilidade, entra em declínio;
- o fantasma do desemprego passa a rondar o cotidiano dos trabalhadores;
- a xenofobia aumenta, principalmente em alguns países da Europa, pois a presença do estrangeiro passou a ser vista, equivocadamente, como um dos fatores do aumento do desemprego.

III - EMPREGABILIDADE

Esse cenário acima descrito causa uma perplexidade imensa aos estudantes universitários recém-formados e trabalhadores especializados que procuram um novo emprego. Tanto para o primeiro como para o segundo, é como se depois de tantos anos de estudos, em um caso, e, tantos anos de experiência, em outro, soubessem "na ponta da língua" várias respostas, mas não encontram mais quem faça as velhas e conhecidas perguntas. Neste con-

texto, se descobre que apenas reproduzir, sistematicamente, informação é concorrer, em imensa desvantagem, com os computadores, e que o bom currículo educacional e profissional não é mais o ponto de chegada, mas o de partida.

Frente a essa realidade histórica, surge o apregoamento de uma nova qualidade capaz de garantir uma colocação no mercado de trabalho e/ou a manutenção do emprego. A palavra mágica é empregabilidade.⁶

Empregabilidade é a capacidade de prestar serviços e obter trabalho. Atentemos para o fato de que a segurança profissional que antes estava no *emprego* e no *salário*, está hoje na possibilidade e nas condições de se conseguir *trabalho e remuneração*.

Há consenso entre os especialistas de que, no estágio atual, estando as tecnologias igualmente disponíveis para a maioria das empresas, o fator diferencial da competitividade será o fator humano ou capital intelectual e, por isso mesmo, as empresas passaram a exigir um leque mais amplo de competências aos trabalhadores. Nos anos 70 e 80, além da competência na área específica de atuação, passou-se a exigir conhecimentos de informática, línguas, técnicas de gerenciamento e vendas, liderança e fluidez verbal e escrita. Nos dias atuais, além destas já citadas, passou-se a exigir habilidades comportamentais como: auto-estima; motivação; capacidade de aprender a aprender; criatividade; iniciativa; curiosidade; abertura às mudanças; habilidade nos relacionamentos interpessoais com espírito de colaboração e aglutinação e espírito generalista (em oposição ao especialista) com capacidade de compreensão sistêmico-holística de processos.

Diante deste quadro, a maioria dos especialistas concordam que a educação contínua dos trabalhadores possa ser o mecanismo que garanta a empregabilidade. Porém, algumas questões ficam em aberto: a quem deve ser atribuída a responsabilidade da capacitação para a empregabilidade? A educação generalizada garantirá emprego generalizado? Os programas atuais de capacitação, tanto nas empresas privadas como nas instituições governamentais, têm focado, de maneira global e integrada, as competências cognitivas, organizacionais, relacionais, sociais e comportamentais? As metodologias utilizadas são adequadas a esta nova natureza de conteúdos?

Em relação às duas primeiras questões, que são de ordem política e econômica, farei um rápido comentário, pois os objetivos e dimensões deste artigo me exigem brevidade. Me deterei, um pouco mais, nas duas últimas às quais se referem mais diretamente à educação.

Quanto à primeira, me parece que há indícios de uma tendência de parceria entre o Estado e a iniciativa privada com o objetivo de renovação da capacitação dos trabalhadores. Particularmente isto está acontecendo nos

EUA, onde a administração Clinton tem investido maciçamente em retraining⁷, e as empresas de alta tecnologia estão decididas a transformar a última semana de trabalho de cada mês em um período dedicado exclusivamente à capacitação.⁸

Em relação à segunda questão, é falacioso o argumento de que os treinamentos, como têm sido realizados, sejam em si garantia de emprego. Simplesmente, o emprego, como o conhecemos, está desaparecendo! Já no começo da década de 90, os resultados destes treinamentos indicavam baixos resultados. Vejamos o que Rifkin diz sobre a situação nos EUA:

*"Um estudo realizado em 1993 pelo Departamento do Trabalho concluiu que menos de 20% dos trabalhadores demitidos que haviam sido retrainados pelos programas federais conseguiram encontrar novos empregos com salários equivalentes a pelo menos 80% de seus anteriores."*⁹

IV - A EDUCAÇÃO GLOBAL E BIOCÊNTRICA

Aqui tratarei, um pouco mais detidamente, da terceira e quarta questões, pois tudo indica que uma das causas do fracasso dos caros programas de treinamento para os trabalhadores esteja relacionada aos conteúdos e às metodologias.

Estou com os que pensam que uma capacitação profissional, para ser bem sucedida, deverá, além da atualização constante nas inovações tecnológicas e gerenciais, proporcionar o crescimento humano global. E isso implica em uma *nova postura*:

- estabelecer como horizonte norteador do desenvolvimento humano não o crescimento econômico e a competitividade, mas o aumento da qualidade de vida e a cooperação entre os homens;
- abandonar a ilusão de que o que chamamos de inteligência é algo desvinculado da corporeidade;¹⁰
- admitir e desenvolver as múltiplas inteligências no sentido de Gardner;¹¹
- admitir que diferentes inteligências e habilidades requerem metodologias diferenciadas para o seu desenvolvimento.

Entre as mais recentes tendências pedagógicas que postulam os elementos acima citados, há uma que se encontra em processo de construção e que apresenta interessantes contribuições, a Educação Biocêntrica.

Sua *filosofia da educação* está centrada na compreensão, preservação e desenvolvimento da vida. Empiricamente, se inspira numa das mais significativas possibilidades de vivência do homem: a identificação de si

próprio com a vida cósmica. Cientificamente, se fundamenta em pesquisas de vários campos, com especial destaque para as recentes pesquisas dos processos auto-organizadores da vida (autopoiesis), realizadas por Maturana e Varela ¹² em escala celular. Em níveis ainda mais profundos, nas pesquisas referentes aos processos físico-químicos que podem estar relacionados à emergência da própria vida cósmica.¹³

A Educação Biocêntrica tem como *conteúdo* a própria vida, em seus aspectos múltiplos e complexos. Aqui não estou falando da “vida” como organizada por uma dada sociedade em um dado momento histórico, como pensou Dewey, nem de um discurso biológico que forneceria um conjunto de “leis” para o bom viver individual e social, mas da teia de relações na qual o homem se encontra. Este homem vive em um contexto histórico-social-econômico-cultural que tem o biológico como pano de fundo e o cotidiano como vivência.

A Educação Biocêntrica, por entender a vida como um todo complexo, propõe, como *prática pedagógica*, o desenvolvimento integrado de conteúdos e processos: conteúdos que se integram entre si na medida em que se integram com a vida cotidiana do aluno na promoção de um desenvolvimento integrado do seu intelecto, de sua afetividade e da sua motricidade.

A desintegração da escola tradicional tanto em relação à realidade cotidiana, velozmente cambiante nos dias atuais, como às outras dimensões do aluno que não sejam intelectuais cria lacunas que os cursos de atualização ou treinamentos procuram preencher. Porém, estes cursos, mais “anteados” com as demandas atuais, ainda padecem, em sua maioria, de problemas metodológicos: os conteúdos são novos, mas as estratégias são estruturalmente tradicionais, mesmo quando se envolvem novos recursos tecnológicos e técnicas de animação.

Neste contexto, a Educação Biocêntrica tem uma contribuição inovadora em termos de *Método Pedagógico*. Ela tem como referência metodológica uma técnica de crescimento humano denominada biodança ¹⁴, a qual proporciona vivências integradoras em um contexto grupal, afetivo e lúdico, utilizando, entre outros elementos, músicas selecionadas e exercícios desenvolvidos ao longo destes últimos 30 anos. Com os recursos e perspectivas metodológicas da biodança, a Educação Biocêntrica tem apresentado resultados rápidos e duradouros no que concerne ao desenvolvimento de várias habilidades, entre as quais as que têm sido requeridas pela atual conjuntura econômica.

Neste ponto de minhas considerações, uma questão deve ser pensada: se os especialistas ¹⁵ afirmam que, em breve, vinte por cento da população ativa bastará para manter o ritmo da economia mundial, qual o *retorno social*, a longo prazo, de um investimento maciço em Educação Biocêntrica

para os trabalhadores? Os oitenta por cento restantes não ficarão desempregados, com ou sem novas habilidades?

A curto prazo, os dados objetivos indicam que só se manterão no emprego ou encontrarão um novo emprego as pessoas que possuírem as “novas habilidades” que o mercado está demandando, e a Educação Biocêntrica pode proporcionar. A longo prazo, os “vinte por cento” certamente serão aqueles que possuírem estas “novas habilidades”.

Quanto aos oitenta por cento restantes, minha perspectiva é otimista, pois concordo com uma das maiores autoridades sobre este tema, Jeremy Rifkin. Este autor, em sua obra *O Fim dos Empregos*¹⁶, demonstra como, gradativamente, a mão-de-obra foi migrando da agricultura para a indústria e desta para o setor de serviços, à medida que a automação ia avançando no setor precedente. Hoje, vivendo a Terceira Revolução Industrial, e com o avanço da automação nos escritórios e serviços implodindo o último reduto dos empregos, o setor de serviços, nos encaminhamos, segundo o autor, para um mundo de desempregados. Nesta condição, apenas duas alternativas nos restaria: a barbárie ou a reestruturação do setor de serviços dentro de uma perspectiva não mais de mercado e sim de uma economia social. Este setor absorveria os “oitenta por cento” e seria financiado pelos setores produtivos e pelo Estado. Seria organizado pela sociedade civil para atender a comunidade em serviços antes prestados pelo setor público ou que simplesmente nunca foram proporcionados por este. O crescimento vertiginoso das chamadas “ONGs”, em todo o mundo, indicam esta tendência.

Se escaparmos da barbárie, quais as habilidades que serão requeridas nesta nova era? Rifkin afirma: “...a economia social está centralizada nas relações humanas, em sentimentos de intimidade, em companheirismo, em vínculos fraternais – qualidades que não são facilmente redutíveis a, ou substituíveis por máquinas.”¹⁷ Em outras palavras, a economia social exige as qualidades que são desenvolvidas pela Educação Biocêntrica.

Como escapar da barbárie? As crises constantes e globalizadas do atual modelo econômico-social indicam que estamos em uma fase crítica, ou seja, de transição, e que, em breve, a humanidade se encontrará no ponto de bifurcação a que antes nos referimos. Aliás, etimologicamente, a palavra crise tem origem no vocábulo grego *krisis*, que significa “separação de caminhos”, bifurcação. As chances de transitarmos para uma economia social ao invés de cairmos na barbárie dependerá, em parte, da capacidade dos trabalhadores para construir novas formas de organização e pressão política. Esta *nova* forma só surgirá se houver uma *nova* consciência crítica e sensível nos trabalhadores. Dependerá do nível de sua auto-estima, autoconfiança e criatividade, em outras palavras, dependerá de sua Educação Biocêntrica.

CONCLUSÃO

Há 20 anos atrás, possuir um diploma superior ou de técnico era quase uma garantia de emprego. Dessa forma, a escola preparava o aluno para *assumi-lo*. Hoje, a escola tenta preparar o aluno para *enfrentar* o desemprego e muitas vezes sem sucesso. Nesta passagem para o terceiro milênio, com as crises em todos os mercados indicando estarmos em processo de transição, o nosso maior desafio é *reinventar* o emprego e a educação, ou melhor, no lugar da empregabilidade, pensarmos em termos de *trabalhabilidade*; no lugar do treinamento, atuarmos no sentido do desenvolvimento das capacidades humanas multiplicadoras da vida; em resumo, trazer o foco das discussões políticas da economia para a vida, criando estratégias de desenvolvimento do potencial de trabalho de cada ser humano, em especial o criativo e solidário, para uma era pós-mercado e biocêntrica.

NOTAS

¹ Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Didata e Diretor Pedagógico da Escola de Biodança da Bahia e consultor nas áreas de educação e relações humanas. Telefax: 071-378.7943; Cel.: 923-2908; e-mail: gregorio@allways.com.br

² FORRESTER, Viviane, *O Horror Econômico*, São Paulo: UNESP, 1997.

³ MARX, K. e ENGELS, F., *O Manifesto do Partido Comunista*. In: Laski, H. J. , *O Manifesto Comunista de Marx e Engels*, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, p. 97.

⁴ MARTIN, Hans-Peter e SCHUMANN, Herald, *A armadilha da globalização*, 3ª edição, São Paulo: Globo, 1998, p. 9.

⁵ *Ibidem*, p. 10

⁶ Inicialmente a expressão foi adotada pelo patronato francês para designar a aptidão para ocupar o emprego. No Brasil foi o presidente da RHODIA, Edson Vaz Musa, quem vulgarizou o termo através de um seminário realizado em São Paulo em meados de 1995, o qual teve a RHODIA como uma das patrocinadoras.

⁷ RIFKIN, Jeremy, *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos empregos e a redução da força global de trabalho*, São Paulo: Makron Books, 1995. p. 38

⁸ *Jornal Folha de São Paulo*, abril de 1998

⁹ RIFKIN, J., Opus Cit, p. 38

¹⁰ Vide: DAMÁSIO, Antônio R., *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

¹¹ GARDNER, H., *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

¹² MATURANA, H. e VARELA, F., *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.

¹³ Vide MORIN, E., *O método*. Vol. 1, Publicações Europa-América, Portugal, 1987, e PRIGOGINE, I., *O Nascimento do Tempo*, Lisboa: Edições 70, 1990.

¹⁴ Sistema criado pelo antropólogo chileno Rolando Toro no final da década de 60.

¹⁵ MARTIN, Hans-Peter e SCHUMANN, Herald, Opus Cit, p. 10.

¹⁶ RIFKIN, J, Opus Cit.

¹⁷ Ibidem, p. 314.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E ENSINO DA HISTÓRIA NAS TRAMAS DO HIPERTEXTO

Mônica David *

Relacionar a narrativa histórica e o hipertexto é o objetivo central deste artigo. Partindo da premissa de que a narrativa histórica sofre transformações face às novas formas de registro, pretendemos caracterizar o que se entende por narrativa histórica, perceber as suas transformações e apontar as possibilidades de sua reconfiguração no espaço do hipertexto, com suas necessárias conseqüências para o processo de pesquisa e ensino da História.

Era uma vez

A narrativa de ficção conheceu diferentes formas de expressão neste século, de Joyce a Cortázar, de Proust a Michael Joyce. Conceitos como os de continuidade, linearidade, autoria e fechamento foram questionados, deixando transparecer as muitas faces da realidade. Uma realidade que levou Robert Musil (1989:259) a admirar-se da história e de seu caminho, onde “*o presente sempre parece a última casa de uma cidade, que de alguma forma não faz mais parte das edificações urbanas*”. As muitas transformações deste século emprestavam à realidade um ar de “invasão” na narrativa histórica, provocando a exclamação de Ulrich, o personagem de Musil na ficção, e a indignação de Philippe Ariès (1993:47), o novo historiador frente à narrativa histórica. A distância entre a história que se vivia e aquela que se escrevia levou Ariès a afirmar que existiam duas histórias. Mas como, se a história narra a verdade dos fatos “tal como foi”?

A indignação de Ariès era contra as características da narrativa histórica, características estas que haviam sido definidas ainda no século XIX e que eram marcadas pelas preocupações da época em dotar a história de um método científico, diferenciando-a da narrativa de ficção. Para tanto, a narrativa histórica deveria basear-se na análise de documentos escritos e de autenticidade comprovada. A crítica à autenticidade era a primeira tarefa do historiador, que deveria manter uma posição de neutralidade frente aos documentos analisados. Acreditava-se que a narrativa histórica, ao contar o passado

* Mônica David é Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Doutoranda em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela FACOM / UFBA.

tal como ele foi, estaria isenta dos valores do presente e livre de qualquer subjetividade.

O rigor científico da narrativa rankeana¹ não levava em conta a imaginação do historiador, presente em todos os atos de estruturação da narrativa histórica. O historiador analisava a realidade pesquisada com os olhos da época, evitando o anacrônico. Mas caberia ao historiador selecionar os eventos por ele considerados os mais importantes, comprová-los com documentos, e estabelecer um ponto central em sua narrativa, tornando alguns pontos relevantes e outros não. Ao fazê-lo, o historiador traçava conexões entre os fatos, criando uma rede de intercomunicações entre os acontecimentos, estabelecendo uma hierarquia, organizando os eventos numa ordem temporal. A narrativa histórica tem seu início e fim determinados pelo historiador que, através de uma síntese, configura os acontecimentos, imprimindo um sentido ao tempo, construindo uma unidade contínua através da narrativa.

Ao contar uma história, selecionando, descrevendo e explicando os acontecimentos, o historiador justifica seus atos através de um procedimento teórico. A narrativa histórica é assim entendida como um processo, reunindo o exercício narrativo, ou seja, o historiador conta uma história, e um exercício teórico, no qual o historiador elabora conceitos e generalizações. Este processo não é alheio ao tempo presente e reflete as mudanças teóricas da historiografia.

As etapas de configuração da narrativa histórica obedeciam à concepção de ciência, e a história, baseada em fontes e documentos escritos, era capaz de construir uma totalidade na narrativa. Mas, no início do século XX, a própria idéia de ciência já havia mudado, assim como a narrativa de ficção, que criava paisagens de tempo, livres da linearidade. A historiografia francesa da primeira metade do século é o exemplo maior desta transformação. Preocupado com as inovações técnicas nas comunicações, Marc Bloch (1965:159) apontava as diferentes formas de registro da história. A tradição oral era amplificada nas rádios, a fotografia congelava o instante e o cinema criava novas narrativas, reconfigurando a realidade. A noção de documento era alargada e, com ela, a história se transformava.

Os historiadores dos *Annales*, revista fundada por Bloch e Febvre nos anos vinte, posicionaram-se contra a narrativa histórica, contra a história fatual dos acontecimentos. Buscaram, com Braudel², a duração do tempo nas estruturas das sociedades, substituindo a noção de totalidade que caracterizava a narrativa histórica tradicional. Entendiam que, ao estabelecer uma hierarquia de acontecimentos e basear-se na ação humana, o historiador excluía dados importantes à análise histórica e individualizava os acontecimentos, sem levar em conta as estruturas daquele momento.

O crescimento dos métodos estatísticos ganhou impulso nos anos 60 com a introdução e o uso dos computadores, permitindo a construção de séries e uma nova sistematização das informações. Mergulhando no estudo das estruturas e nos métodos estatísticos da quantificação e da seriação, a história buscava, em outros modelos, a garantia de que não era ficção, dotando de características próprias e inovadoras a prova histórica. Ela não estava mais na narrativa histórica, que era negada, ela estava no método, transformando o acontecimento na seriação e na análise estatística. Nomes como os de Furet e de Le Roy Ladurie retomavam, no campo da metodologia da pesquisa histórica, questões adormecidas entre a história e a técnica.

O momento era oportuno. A multiplicação dos mídia, trazendo na manga o acontecimento, retomava a narrativa histórica, numa tendência apontada por Nora (1976:179-193) em um texto clássico. Polêmicas sobre o imediato na história, sobre a metodologia de pesquisa nos registros orais e iconográficos, multiplicavam-se. E Roland Barthes (1988:145-171) apontava a importância da palavra falada nas rádios, nos acontecimentos de maio de 68, ela própria confundida e traduzindo o acontecimento. Ao mesmo tempo, indicava os diferentes níveis de registro escritos e inscritos nos acontecimentos. A televisão também ganhava espaço, construindo no cotidiano uma nova dimensão do acontecimento. Travestido no sensacional e na novidade para consumo imediato, o acontecimento aproximava historiadores e jornalistas, imbuídos na tarefa dupla de separar o trigo do joio, e de perceber, na multiplicação do novo, o acontecimento capaz de gerar mudanças.

Caminhando na contramão, Foucault acreditava que a seriação permitiria o surgimento das exceções e das diferenças nas aparentes continuidades temporais. Rompendo com a concepção linear, ele desmascarava os documentos e fatos em sua historicidade, negando a sua naturalidade. Os documentos desdobravam-se em múltiplos níveis de registro e a explicação dos fenômenos históricos abarcava um número crescente de informações; o centro se perdia na fragmentação das margens, daquilo que estava ali sem existir na escritura das palavras, mas na memória do resto.

As concepções de Foucault (1979) rompiam de forma radical com as características da narrativa histórica. Buscando as margens dos documentos, a arqueologia de Foucault revelava a memória do resto, multiplicando as interpretações num torvelinho sem fim. Usando a história como o fio de uma navalha, Foucault desferiu três cortes na narrativa histórica, fazendo sangrar a homogeneidade, a continuidade e a busca de uma verdade, garantia de um sentido. A narrativa histórica asilou-se na antiguidade clássica e nos livros didáticos, reforçando a concepção linear do tempo. A pesquisa histórica buscava outros caminhos, entre micro-narrativas e relatos, desnudando as máscaras do tempo.

O hipertexto

Quando Vannevar Bush (1994) escreveu sobre o Memex durante a Segunda Guerra, apontava novas formas de registro e a relação entre elas e a maneira de escrever e pensar. A disponibilidade de dados em um mesmo espaço, permitindo a rapidez e a diversidade de informações, romperia com a linearidade do texto escrito numa folha de papel, transformando as maneiras de busca às informações. A linguagem nascida com os computadores criou uma nova forma de comunicar, o hipertexto, no qual a associação imaginada por Vannevar Bush ganhou a forma de um link. Surgia uma outra maneira de contar histórias.

A moldura da narrativa tradicional eram o livro e os registros escritos. A moldura do hipertexto é o computador e as mais diversas formas de registro. Para Ilana Snyder (1998:126), o hipertexto é um meio de informação que existe no computador on-line. Esta caracterização implica na diferença entre um CD-ROM e o hipertexto, entre as diferentes formas de um hipertexto, que pode ser fechado, direcionado, apontando um sentido, assim como a moldura de um livro tradicional, ou aberto. Da mesma forma que a narrativa possui suas características, o hipertexto também deve ser caracterizado para que possamos compreender as possíveis relações entre os dois. Afinal, como enfatizou Pierre Lévy (1996:42), a digitalização de um texto não faz com que ele se transforme num hipertexto, mesmo que apresente links os mais diversos.

Michael Joyce (Snyder, 1997:30-33) distingue o hipertexto em duas categorias, os exploratórios e os construtivos. Os exploratórios mantêm a identidade de um autor, ao passo que os construtivos permitem a co-autoria, ou a autoria de um hipertexto. Esta diferença apontada por Joyce é de importância fundamental para a compreensão das características do hipertexto. Algumas vezes, temos a impressão de navegarmos em hipertextos exploratórios e discutirmos aqueles que Joyce chamou de construtivos, nos quais existem a criação de novas estruturas e um grau maior de liberdade. A referência de Lévy aponta o hipertexto como um processo de criação e não apenas de exploração através da navegação entre os links.

A característica primeira do hipertexto que deve ser considerada leva em conta o acoplamento entre a leitura e a escrita, entre o leitor e o autor. A narrativa tradicional possui um enredo, conta uma história com início, meio e fim, interpretada a cada leitura. O autor conhece, de antemão, o fim da história que narra, seduzindo o leitor com seu enredo, surpreendendo-o a cada virada de página. No hipertexto de exploração o autor traça uma linha guia, um mapa, onde as possibilidades de enredo se multiplicam aos olhos do leitor, que escolhe o caminho de sua sedução. Existe a possibilidade de chegar

a um fim, uma vez explorados todos os caminhos. Ainda que o hipertexto esteja em um ambiente fechado, como em um CD-ROM, existem diversas possibilidades de leitura. O hipertexto atualiza a leitura acoplado a interpretação ao texto através dos links.

Iniciada uma outra leitura, como na busca de um tesouro, o leitor pode se perder e fugir do mapa traçado pelo autor, encontrar outros tesouros, construindo, ele próprio um outro mapa de escrita e leitura. Leitor e autor são, no hipertexto construtivo, cúmplices em uma mesma aventura. Esta característica torna o hipertexto um espaço aberto de interatividade, a leitura e a escrita transformando-se em um processo sem fim em que, ao contrário da última página ou do último fotograma, não está escrito “The End”. O sentido está inscrito no processo de escrita e leitura do hipertexto, ou seja, no diálogo, e não em seu fim.

A interação é uma das características do hipertexto presente quer nos espaços abertos dos construtivos, quer nos fechados dos hipertextos exploratórios. É através dela que o leitor vai inscrever o sentido do texto, escolhendo os links, elaborando novos nódulos de leitura. Quanto maior a interatividade, maior a dinâmica e a movimentação do texto, costurado pelo leitor como uma grande colcha de retalhos, na qual os fragmentos coloridos vão, pouco a pouco, produzindo sentidos. De uma forma distinta da narrativa tradicional, o hipertexto não aponta para um fechamento que reafirme o sentido da narrativa ou a identidade do autor. Construído através da interação entre leitor e autor, os sentidos se realizam ao longo de todo o processo de leitura.

A multivocalidade do hipertexto subentende a comunicação entre diferentes sentidos, tempos e tradições, provocando as incertezas que os programas procuram reduzir e controlar. As contradições e os conflitos neste tipo de diálogo são evidentes. A liberdade propiciada na interação entre diferentes identidades através do hipertexto acarreta imprevisibilidades, mas, ao mesmo tempo, estimula a criatividade. Sem ela, a criação e a leitura do hipertexto cairiam na repetição pela busca do que é igual, o que provocaria o fim da interação e do diálogo. A partilha prévia de um sentido, de tradições e verdades, na perspectiva analisada por Paul Ricoeur (1997:337-389) como condição de toda e qualquer comunicação, acontece através do hipertexto na ação da leitura e da criação. O diálogo deixa de ser uma simples troca de informações para se transformar numa busca de sentidos.

A narrativa linear e tradicional concentra em uma só voz a autoridade, oferecendo ao leitor um percurso previamente traçado pelo autor. O hipertexto dispersa a autoridade entre os leitores através da interação e da simulação. Para Michael Joyce (1998), a interação não reorganiza o enredo e nem pressupõe o descentramento da narrativa. “Experimentador” de um programa de hipertexto, o Storyspace (1999), editado pela Eastgate, Michael

Joyce propõe formas de controle da narrativa no hipertexto. O Storyspace permite ao autor a criação hierárquica de links. A leitura não é feita aleatoriamente e reconhece uma ordenação dos links no espaço do hipertexto. A interação é assim entendida como uma forma de reconhecimento no processo de comunicação realizado na leitura, reduzindo as incertezas provocadas pela diversidade das informações. A estrutura do Storyspace induz as associações, que não são livres como em um jogo.

A questão da autoridade se reveste de um destaque maior quando pensamos a narrativa histórica. Criada no século XIX, ela atendia a objetivos imediatos no processo de criação das identidades nacionais. O sentimento de pertença a uma comunidade de língua, tradições e espaço geográfico, estava na ordem do dia. A narrativa, quer a histórica quer a de ficção, com seus heróis nacionais, contribuía nesse processo de uma forma decisiva, acompanhando a proliferação das escolas públicas, dos censos, dos museus e dos Institutos Históricos, que tinham como modelo o Instituto Histórico de Paris.

Caracterizando a modernidade como um tempo vazio e homogêneo, Anderson (1991:194) aponta a importância dos jornais na abertura da percepção de que o tempo comportava uma simultaneidade de acontecimentos. Contribuindo no jogo entre a memória e o esquecimento, construindo identidades e escrevendo a “biografia das nações”, os jornais, a literatura e a história organizavam sua narrativa, imprimindo-lhe continuidade. Tal como a memória e seu registro, o esquecimento também é uma construção social e histórica. Anderson aponta as diferenças entre os rebeldes libertadores das Américas e os revoltosos do Haiti. Para os primeiros, o rompimento não significava banimento, os laços mantinham-se atados. Existia uma memória social comum, de língua e de raça, entre colonizador e colonizado. Mas, para o que ele chamou de uma “segunda geração de nacionalistas”, a ruptura já havia sido feita e o que eles buscavam era a continuidade. Eles haviam aberto um novo tempo, e com ele, uma nova memória. O múltiplo, que marcara os anos de rebelião, fora substituído pela homogeneidade, o que não aconteceu no Haiti, onde não havia uma memória partilhada entre o centro e a periferia.

A disciplina da história homogeneizava uma memória de futuro, criando projeções e expectativas calcadas na memória comum de um passado, na partilha de tradições e verdades, criando um mesmo e único sentido voltado para um futuro comum, de consenso e progresso. A homogeneidade propiciada pelo espaço fechado do livro impresso é rompida com o hipertexto. Ele salta as fronteiras da narrativa tradicional abrindo janelas para o espaço heterogêneo da interação entre leitores e autores, revelando margens, resuscitando fantasmas adormecidos.

Relacionando a interatividade e a simulação, Andy Cameron (1999) aponta a diferença maior entre a narrativa tradicional e linear e a “narrativa

interativa” do hipertexto. A narrativa tradicional relata um fato ocorrido no passado, ao passo que a “narrativa interativa” conta alguma coisa acontecendo no presente. Para Cameron, esta diferença é dada pela intervenção do leitor no texto. A reconfiguração do tempo é, portanto, distinta entre as duas formas. A narrativa tradicional reforça a linearidade da construção do tempo histórico, ao passo que a “narrativa interativa” abraça a multilinearidade. No hipertexto, os fantasmas estão vivos e animando o diálogo entre a memória e o esquecimento.

A posição defendida por Cameron é polêmica. Alguns autores, entre eles Ilana Snyders e George Landow, conferem ao hipertexto a característica da não-linearidade, o que, para Cameron, significaria o fim da narrativa. Entendendo que a “narrativa interativa” abre espaço para a multivocalidade através da interação, ele defende a multilinearidade, que se reproduz em múltiplas narrativas, apontando diversos sentidos e fechamentos.

Ordenando seus elementos, a narrativa tradicional captura o tempo na linha cronológica e hierárquica dos acontecimentos. A narrativa tradicional era estruturada no enredo, no qual a seqüência dos acontecimentos tinha um papel decisivo. No hipertexto, é através da leitura e da criação que o leitor/autor constrói o enredo e imprime sentido à narrativa. Ao fazê-lo, ele está capturando o tempo, reconfigurando-o, criando um sentido, apontando uma direção. Por suas características de multivocalidade e de descentramento, o hipertexto não é unilinear. Mas a posição defendida por Cameron nos parece ser a mais sensata. A negação da unilinearidade não significa o fim de uma seqüência narrativa. Representa sim a sua multiplicação através de fragmentos que apontam diversas direções, diferentes inícios e fechamentos, permitindo a emergência de vários sentidos e tempos. A multilinearidade seria assim uma outra característica do hipertexto, que se apresenta de uma forma distinta da não-linearidade.

Nas malhas da rede

No início do século a realidade, com seus conflitos e contradições, invadiu a narrativa histórica e suas muitas certezas, questionando-a em seus alicerces. O presente, com suas transformações técnicas e de comunicação, parecia não fazer parte daquela construção. A concepção da narrativa histórica foi negada pela nova geração de historiadores, que buscavam nos relatos uma nova forma de comunicar. Mas a narrativa histórica sobreviveu e conheceu um renascimento a partir dos anos 70, com a proliferação dos mídia. E, curiosamente, encontrou na Internet um espaço de crescimento entre os sites educacionais.

O acesso facilitado às fontes e documentos é, sem dúvida, uma benção para todo o historiador. Diversos são os arquivos que disponibilizam na rede informações sobre seu acervo, tornando mais leve o trabalho de levantamento de fontes e dados. O historiador pode assim iniciar sua busca sabendo onde procurar. Pode ainda recorrer à própria rede em sua pesquisa, garantindo-se inicialmente da confiabilidade daquelas fontes, comprovando sua legitimidade.

A digitalização e as conseqüentes transformações sofridas nos arquivos exigem o reexame de algumas questões básicas para o trabalho do historiador, como definir os conceitos de documento original, a proveniência e as práticas de avaliação. Um documento eletrônico nunca é original; na maioria dos casos tampouco tem uma única proveniência, uma vez que as redes de informação interligam as mais diversas organizações e arquivos. A avaliação também foi transformada, pois o documento sofreu alterações em sua produção e não apenas em seu uso. A própria noção de duração foi alterada, já que a manutenção dos documentos digitalizados tem um alto custo financeiro, nem sempre compatível com as instituições de pesquisa e arquivos.

A rede reúne em um mesmo meio diferentes tipos de documentos, entre registros escritos, fotografias, imagens em movimento e registros orais. A leitura de cada um destes registros exige diferentes procedimentos. Na primeira metade do século Marc Bloch já indicava a necessidade de uma nova história que pudesse abarcar as novas e diferentes formas de registro. Os historiadores defrontam-se hoje com um novo meio que reúne em si múltiplas formas de registro e que criou uma nova forma de pensar e escrever.

A narrativa histórica reúne, como já vimos, características que implicam em uma metodologia própria. A busca aos documentos não é feita sem malícia, usando a palavra com a qual Le Goff descrevia os historiadores narrativistas. A intenção destes historiadores é de comprovar os fatos que serão narrados, e sua primeira tarefa é a de organizar os eventos em uma ordem temporal, selecionando-os e definindo os pontos básicos da narrativa. Ao fazê-lo, estabelecem um ponto central, a trama básica do enredo, costurando os fatos isolados entre si, explicando-os. Nesse processo, o historiador estabelece um ponto inicial e, conseqüentemente, um ponto final, enfatizando o sentido da narrativa.

A narrativa histórica, assim agindo, diferencia-se daquela de ficção. Baseada nos fatos históricos, ela narra a verdade dos acontecimentos, seguindo uma técnica e uma metodologia própria que lhe garante a cientificidade e a aparente neutralidade. Há anos atrás, Collingwood (1972:287-306) apontava a diferença entre a narrativa histórica e a de ficção através de três pontos-chaves. Sendo o trabalho de ambos, historiador ou romancista, calca-

do na imaginação, caberia ao historiador a tarefa de construir um cenário coerente, situado no tempo e no espaço. Para Collingwood, o artista estaria livre desse esforço, sendo sua tarefa restrita à construção de um quadro dotado de sentido. Também o artista estaria livre da obrigação de harmonizar o seu cenário ao mundo histórico, ou de comprová-lo através de provas e registros históricos. Para Collingwood, esta é a idéia central da história, “*a idéia dum quadro imaginário do passado*” (1972:306) que não seria nunca um quadro definitivo. A tarefa central do historiador seria, portanto, a de reconstruir e reconfigurar o tempo, através da narrativa, seguindo as imposições e limitações de um tempo cronológico, em perfeita harmonia com o mundo histórico, o mundo das ações humanas.

Abordamos, anteriormente, algumas das características do hipertexto e tentaremos observar o comportamento da narrativa histórica neste novo meio. Sabemos que o trabalho inicial de levantamento bibliográfico, reconhecimento de fontes e registros, é facilitado ao historiador pela rede. Cabe ao historiador organizar os fatos a serem relatados, e a documentação referente, em uma ordem cronológica de acontecimentos. Assim agindo, estabelece o enredo de sua narrativa que irá se desenvolver de um ponto inicial, primeiro passo na construção de um sentido, até um ponto final. Montar esta estrutura narrativa nas janelas abertas de um hipertexto exige algumas regras e formas de controle. O hipertexto não pode ter as características construtivas apontadas por Michael Joyce, uma vez que o sentido da narrativa histórica não está na operação histórica em si, mas em seu contar.

A narrativa histórica vai encontrar seu espaço entre os hipertextos exploratórios, aqueles que, na definição de Michael Joyce, mantêm a autoria através de uma linha mestra que lhes permite ordenar os links e direcionar a leitura. A narrativa histórica não comporta surpresas. Estabelecendo um ponto inicial, a narrativa estabelece o primeiro passo na construção de um sentido, mantêm uma direção e um centramento, impedindo que as características da multilinearidade e multivocalidade do hipertexto se manifestem. E pode usar como recurso a simultaneidade, num processo que já fora aberto, no século passado, pela proliferação dos jornais diários impressos.

A interação entre leitor e autor, estabelecida através dos links, é controlada, assim como a liberdade criativa das associações. A narrativa histórica tenta controlar a imaginação, impedindo a realização de experiências temporais, características da narrativa de ficção. Ao historiador não é permitida a criação livre de paisagens temporais coerentes apenas com a estrutura do enredo e da própria narrativa. Ao historiador cabe a manutenção da coerência entre a imaginação do outro e a tradição recontada pela memória em seus vestígios do passado.

Conhecidos por todos que navegam na rede em busca de sites de história, o *Projeto Perseus*, da Tufts University, e o *Labirinto*, da Georgetown University, podem ser tomados como exemplos. Ambos determinam caminhos de leitura estabelecendo pontos iniciais ou um fio de Ariadne para seguir. Destacam-se entre os muitos sites voltados para o ensino de história antiga e medieval, reforçando a importância da cronologia e da ordenação do tempo e de um sentido na narrativa histórica. As fronteiras abertas do hipertexto transformam-se nas janelas mineiras do poeta e, devagar, elas olham. Os links existem ali como ilustrações e não como caminhos abertos para a multilinearidade ou para a multivocalidade. Funcionam no mesmo espírito das fotografias e ilustrações das histórias impressas nos livros, reforçando o sentido da narrativa. Não abrem espaço para outras vozes ou tempos.

A narrativa histórica torna-se fragmentada no hipertexto, ainda que algumas formas de controle sejam estabelecidas para que ela mantenha a unidade de sua estrutura e aponte uma totalidade. Na tentativa de adaptar-se ao meio e aos novos tempos, a narrativa histórica vem ampliando sua atenção para além da história política, o que pode ser constatado no *Projeto Perseus*. Esta tendência, aliada ao forte sentido de erudição, disponibiliza na rede uma infinidade de fontes primárias, em sua maioria relativas à história antiga e medieval. Em virtude dos custos necessários à divulgação de documentos na rede, eles são, em sua grande parte, referentes à história dos países centrais, confirmando a visão centralizadora e unilinear da narrativa histórica.

A leitura é o elemento central do hipertexto. Uma leitura diversa daquela imposta pelo livro impresso, pois ela dispõe, em um mesmo meio, as palavras escritas, as imagens e os sons. Para o historiador, cada um desses registros exige uma leitura específica e uma metodologia diferenciada. As observações de Barthes sobre o papel das artes na sociedade e suas sugestões sobre as dificuldades da reflexão histórica sobre o tema, mantêm-se na ordem do dia. Se, em suas análises e observações, a fotografia deixava de ser o “espelho com memória” e revelava o invisível, combinando, em um mesmo instante, o passado e o presente, o hipertexto não fica atrás, tornando visível o ato de criação oculto na leitura. A narrativa histórica, por suas próprias características, deixa inexploradas as potencialidades da narrativa hipertextual. Mas existem tentativas identificadas com as novas vertentes da história não-narrativa em explorá-las.

Usando como exemplo um site tão popular quanto o *Perseus* ou o *Labirinto*, temos o projeto desenvolvido pelo Centro de História Digital da Universidade da Virgínia, nos Estados Unidos. Também voltado para o ensino da história, o *Valley of the Shadow* aposta na história não-narrativa e a-

ponta alguns caminhos inovadores no processo de ensino e aprendizado da história.

Contando a história da Guerra Civil Americana através de duas comunidades, o site enfoca os dois lados do conflito e consiste, na realidade, de um grande arquivo. Ali estão reunidos dados relativos à população civil e militar, incluindo o registro de escravos e de libertos, e também da produção agrícola. Abriga ainda documentos militares, da igreja, jornais, mapas, fotografias, diários, abarcando diferentes aspectos da vida nestas comunidades.

A proposta do site é a de que o estudante-pesquisador entre nos arquivos e, estabelecendo livremente o seu trajeto, explore as fontes, relacionando os documentos. O site configura-se então com o triplo objetivo de ser uma fonte de pesquisa, de ensino e de aprendizado sobre a operação histórica, cujo sentido está na operação e não na estrutura narrativa e em seu fim.

A relação do hipertexto com a obra teórica de Barthes e Foucault é evidente, assim como os relatos de espaço que, tal como foram propostos na obra de Certeau, são confirmados a cada navegação. Com seus trajetos múltiplos de leitura, o hipertexto transforma-se numa experiência ininterrupta que tem sido abortada nos sites acadêmicos e educativos de história. A indignação de Ariès não fica distante de nossa surpresa ao constarmos que as metodologias e as indicações mais recentes da historiografia permanecem ausentes desses sites. Como na exclamação de Musil, estas construções não fazem parte das edificações da história, não daquela que se ensina.

Esta situação evidencia a tendência de reconfiguração da narrativa histórica tradicional nas janelas hipertextuais. A narrativa histórica permanece, impondo um sentido, esgueirando-se nas frestas dos ambientes exploratórios, buscando a luz de um olhar que seja único. Construída através de uma prática espaço-temporal, a narrativa histórica tradicional configura as identidades e atribui um sentido linear e universal às representações locais. Ela não considera as transformações verificadas nessas práticas, naturalizando-as. A preocupação das teorias mais recentes é a de historicizar essas práticas, revelando as suas condições de produção e consumo, possibilitando o olhar sobre aquilo que não se tem tempo de ver, o cotidiano invisível. A história contemporânea é a história imediata dos meios de comunicação, simultânea, fragmentada, cujo enredo desenvolve-se nas práticas do dia a dia. A velocidade das comunicações invalida a pré-configuração de um enredo, o direcionamento de um sentido e a universalização de uma mesma identidade.

É curioso pensarmos que, neste momento, a obra de Balzac está sendo submetida à uma releitura computadorizada (Perrone-Moisés, 1999). Contemporâneo dos primeiros jornais impressos diários, Balzac percebeu a força política, mas, principalmente, a explosão da realidade na simultaneidade dos acontecimentos divulgados. Transferindo o cotidiano para a literatura,

Balzac revelou aquilo que os jornais deixavam invisível, segmentando a sua comédia em frações de leitura e realidade. Seu caminho em nada difere daquele traçado pela historiografia contemporânea em suas buscas por uma nova razão e uma nova maneira de contar.

NOTAS

¹ Referente a Leopold Von Ranke, historiador alemão do século XIX, e à estruturação da história como disciplina.

² Fernand Braudel substituiu Marc Bloch na direção dos *Annales* e, em sua obra mais conhecida, *O Mediterrâneo*, elaborou os conceitos de estrutura e das diferentes durações do tempo histórico, abrindo espaço para novas perspectivas na pesquisa histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Imagined communities*. 2nd edition, London, Verso, 1991.

ARIÈS, Philippe. *Essais de mémoire*. Paris, Ed. Du Seuil, 1993.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BLOCH, Marc, *Introdução à história*. Tradução de Maria Manuel Miguel e Rui Gracio. Lisboa: Europa-América, 1965.

BUSH, Vannevar. *As we may think*. (abril de 1994) <<http://www.isg.sfu.ca/%7educhier/misc/bush/vbush.txt>> (novembro de 1998).

CAMERON, Andy. *Dissimulations*. Hipermedia Research Center, University of Westminster, <<http://ma.hrc.wmin.ac.uk/kids/ma.theory.3.2.db>> (março de 1999).

COLLINGWOOD, R.G. *A idéia de história*. Tradução de Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1- artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

EASTGATE Systems Inc. *Storyspace*. <<http://www.eastgate.com/Storyspace.html>> (março de 1999).

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- GEORGETOWN University. *Labyrinth*, . <<http://georgetown.edu/labyrinth/>> (janeiro de 1999).
- JOYCE, Michael. *Hypertext narrative*. Center for Narrative and Technology. <http://noel.pd.org/topos/perforations/perf3/hypertext_narrative.html> (novembro de 1998).
- LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MUSIL, Robert. *O homem sem qualidades*. Tradução de Lya Luft e Carlos Abbenseth. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- NORA, Pierre, “O retorno do fato” In: Le Goff, J. e Nora, P. *História: novos problemas*. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. “Balzac novo em folha”. In: *Caderno Mais, Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 de maio de 1999.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa – Tomo III*. Tradução de Roberto Leal Ferreira Campinas. São Paulo: Papirus, 1997.
- SNYDERS, Ilana. *Hypertext: the eletronic labyrinth*. New York: New York University Press, 1997.
- SNYDER, Ilana. *Page to screen: taking literacy into the eletronic era*. London/New York: Routledge, 1998.
- TUFTS University. *Perseus Project*. <<http://www.perseus.tufts.edu/>> (janeiro de 1999).
- UNIVERSITY of Virginia. The Virginia Center for Digital History. *The Valley of the Shadow*. <<http://jeferson.village.virginia.edu/vshadow2/>> (março de 1999).

RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO

Jonas de Araújo Romualdo¹

Professor da Universidade de Campinas – UNICAMP

O presente trabalho discute, privilegiando as questões associadas, de alguma forma, à temática do sujeito, as relações que a chamada escola francesa de Análise do Discurso (AD) mantém hoje com a Retórica.

Dentro deste contexto, não se pode deixar de discutir os impasses que a noção de argumentação cria para a AD.

A noção de argumentação põe em cena a idéia de auditório que tem um papel destacado nas concepções tradicionais de retórica (por exemplo, a de Aristóteles) e na concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (a chamada nova retórica). Diferentemente, a AD enfatiza as questões relacionadas ao sujeito, um dos temas de sua predileção.

A importância atribuída ao auditório é uma dos traços pelos quais se diferencia a Retórica da AD. Na verdade, através do exame do papel do auditório podemos mesmo afirmar: a retórica é autônoma em relação à AD. Alguns temas postos em relevância pela retórica só poderiam provavelmente ser trabalhados em teorias em que auditório fosse uma noção relevante, como nas antigas retóricas e na nova retórica. Lemos em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1988:7):

"O que conservamos da retórica tradicional é a idéia mesma de auditório que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório sendo freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se".

É, pois, a presença do auditório que ajuda a nova retórica a caracterizar a noção de argumentação, em oposição à demonstração, diferenciação extremamente importante para qualquer teoria da argumentação.

Um bom exemplo de demonstração é aquele que envolve a utilização de sistemas formais. Na demonstração, no caso da lógica formal, passa-se de certas teses de um sistema a outras do mesmo sistema, com a ajuda de regras definidas de transformação. Na demonstração, há, em verdade, auditório? Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958:370) dizem que a demonstração

"não se dirigirá ao homem todo mas a certas faculdades intemporais tais como o entendimento, a razão". A rigor, não há auditório na demonstração.

A argumentação, por outro lado, é caracterizada como um "*conjunto de técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam a seu assentimento*". Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958:369). A palavra adesão não está aí por acaso. Ela se associa, no contexto, a todo complexo das condições psíquicas e sociais envolvidas na argumentação.

Na demonstração, é óbvio, estas condições estão excluídas. Só o que conta são as faculdades tomadas intemporalmente. A demonstração se aproxima da contemplação. Já a argumentação é uma ação sobre o auditório, que pode ou não recusar as teses que lhes são apresentadas:

"Enquanto a demonstração, em sua forma perfeita, é uma série de estruturas e de formas cujo desenvolvimento não poderia ser recusado, a argumentação tem uma natureza não coerciva: deixa ao ouvinte a hesitação, a dúvida, a liberdade de escolha; mesmo quando propõe soluções racionais, não há uma vencedora infalível". (Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958:369)).

A discussão sobre a importância do tempo na argumentação termina por associar-se também à questão do auditório. Na demonstração o tempo, teoricamente, não interfere. Pode-se, por exemplo, começar uma demonstração. Depois interrompê-la, por um período de tempo qualquer. Pode-se retomá-la, do ponto em que ela foi interrompida, prosseguindo, etc. Isto não interfere no valor da demonstração.

Na argumentação, por outro lado, é visível a importância do tempo. Em discursos orais, por exemplo, é visível a mudança de curso que toma a argumentação. Isto está relacionado, é óbvio, com as reações que o discurso está provocando no auditório, reações percebidas pelo locutor. Mesmo em relação à escrita, pode-se dizer que a repetição de determinados argumentos e a atenuação de outros estão relacionadas às reações do auditório, imaginadas pelo locutor. De qualquer modo, a força dos argumentos é dada pela própria situação em que o discurso é produzido.

A distinção entre argumentação e demonstração, embora ainda não seja percebida por muitos estudiosos de áreas diversas, ela aparece em estado latente em Aristóteles. No Organon, sistema composto por várias obras, Aristóteles distingue duas espécies de raciocínio: os raciocínios analíticos e os raciocínios dialéticos. Nos *Primeiros* e nos *Segundos Analíticos*, Aristóteles estuda as formas de inferência válida e, especialmente, o silogismo. Esta inferência caracteriza-se pelo fato de ser puramente formal e de estabelecer uma relação entre validade das premissas e da conclusão. A verdade, neste

tipo de abordagem, é uma propriedade das proposições. Esta verdade independe da opinião dos homens. Assim, os raciocínios analíticos são demonstrativos e impessoais.

Os raciocínios ditos dialéticos, utilizados na argumentação, são estudados nos *Tópicos*, na *Retórica* e nas *Refutações Sofísticas*. Para Aristóteles, um raciocínio dialético se funda sobre enunciados prováveis.

Os enunciados prováveis enunciam opiniões aceitas por todos, pela maioria ou pelos mais notáveis e ilustres. (Aristóteles, 1978:5)

Nesse ponto, vale a pena destacar aqui uma outra distinção utilizada por Aristóteles: a distinção entre dialética propriamente dita, digamos assim, e retórica. Tanto a dialética quanto a retórica se incluem nos raciocínios ditos dialéticos. A dialética se relaciona com o estudo dos argumentos utilizados numa discussão com um único interlocutor, interlocutor este tomado como representante de todo ser racional. O importante é que, ao contrário da demonstração, um auditório, digamos assim, existe. Mas, semelhante argumentação só tem significação filosófica se ela pretende ser válida aos olhos de todos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1988:41) observam em relação a este tipo de argumentação: "*Compreende-se facilmente que a dialética, assim como a argumentação voltada para o auditório universal, tenha sido identificada com a lógica*".

Na concepção de Aristóteles, a retórica, por sua vez, interessa-se pelas técnicas do orador dirigindo-se à multidão em praça pública. Enfim, um auditório situável no tempo e no espaço.

É verdade que a nova retórica não se restringe ao estudo de discursos dirigidos à multidão. Mas, de uma certa forma, esta distinção entre retórica e, digamos assim, dialética propriamente dita reaparece na nova retórica, através da distinção proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca entre **convencer** e **persuadir**. Assim, uma argumentação persuasiva é aquela que vale só para um auditório particular. Por outro lado, uma argumentação convincente é aquela que deveria obter a adesão de todo ser racional.

Persuadir e convencer relacionam-se pois, com o modo como o locutor concebe seu auditório: tanto o ponto de partida quanto o desenvolvimento da argumentação supõem o acordo do auditório. Os objetos deste acordo, Perelman agrupa-os em duas categorias: uma, relativa ao real (os fatos, as verdades e as presunções), outra, relativa ao "preferível" (os valores, hierarquias e lugares específicos e comuns). A utilização de objetos de acordo da primeira ou da segunda categoria mostra o modo como o locutor constitui o auditório. Se é utilizado objeto de acordo da primeira categoria, o locutor está concebendo o auditório como universal. Ele está dirigindo-se a um auditório que supostamente representa toda a humanidade. A utilização de objeto

de acordo relativo ao "preferível" mostra que o locutor está instituindo seu auditório como particular.

Nesses exemplos todos, estamos vendo que a idéia de auditório não só é postulada para se analisar discursos específicos, mas também tem um papel importante na produção de noções e conceitos dentro das teorias da argumentação que tomam como referência uma certa tradição representada pela retórica desde Aristóteles. É possível para a AD ficar indiferente às questões que envolvem a argumentação? Esta é a pergunta que vale a pena ser feita. Também vale a pena perguntar se a AD é indiferente à Retórica.

No que interessa aqui, a AD pode aparecer como um substituto legítimo da retórica, de acordo com os pontos de vistas elaborados dentro da própria AD. A AD tem elaborado uma forte crítica à retórica, e essa crítica diz respeito justamente à concepção do sujeito na retórica: o sujeito da retórica aparece, para a AD, como absoluto. Este dois temas, o da suplantação da retórica pela AD e da crítica à concepção do sujeito, já aparecem em Maingueneau (1987:160), expresso da seguinte forma:

"Nem por isso a AD deve ser relegada a uma concepção "retórica" da argumentação mesmo que em boa parte ela se construa no interior do campo que a retórica tradicional ocupava. Permanece uma separação irreduzível entre esta retórica e seus prolongamentos modernos (as múltiplas técnicas da comunicação eficaz, de persuasão...) e a AD: enquanto a primeira supõe um sujeito soberano que "utiliza" "procedimentos" a serviço de uma finalidade explícita, para a segunda, as formas de subjetividade estão implicadas nas próprias condições de possibilidade da formação discursiva".

Essas palavras merecem algumas observações. Em primeiro lugar, em relação a alegada suplantação da retórica pela AD, mereceria maior discussão a idéia de que o campo, antes ocupado pela retórica, está sendo hoje ocupado pela AD. Podemos, por exemplo, estar de acordo que algumas das tendências da retórica se ocuparam e ainda se ocupam hoje da argumentação. Certamente para qualquer estudioso do discurso, a argumentação não pode ser relegada a um plano secundário. Que faz a AD com a argumentação? Impedida de ignorar a argumentação, acolhe trabalhos provindos de Ducrot e Anscombre, que utilizam a seguinte noção de argumentação: um locutor faz uma argumentação quando apresenta um enunciado destinado a fazer admitir um outro ou um conjunto de outros. Adotando essa noção de argumentação, todo esforço feito é o de apagar a importância de auditório, implícita, aliás, nesta noção.

Como é impossível expulsar a noção de sujeito e de auditório, o próprio Maingueneau (1987:164-5) admite:

"Ter-se-á, sem dúvida, a partir desta apresentação sumária, que tais formulações acarretam um certo perigo para a AD. Na verdade somos constantemente levados a falar de "sentido pretendido pelo locutor", de "estratégias", de "manobras", dirigidas para o destinatário".

Em relação à questão do sujeito, em primeiro lugar, o que temos a dizer é que dentro da própria AD o tema é bastante polêmico. Em segundo lugar, temos a dizer o óbvio: se, numa determinada perspectiva, o sujeito (digamos assim) é o que aparece como dominante num primeiro momento, numa outra perspectiva é o auditório que vai aparecer como dominante, porque o discurso termina por ser adaptado a seu auditório. Dizendo de outro modo, é inegável que aquele que enuncia, no momento que enuncia, é quem manipula as coordenadas do discurso. O auditório pode aparecer ao sujeito como entidade passiva. Mas, no fornecimento de um ponto de partida necessário ao desenvolvimento do discurso, o auditório é decisivo. O sujeito o situa num quadro de significações que ele próprio é obrigado a obedecer. (Osakabe (1979:63-4)).

Finalmente, Maingueneau (1973), no capítulo intitulado *"L'Argumentation"*, acolhe muitas das idéias utilizadas por Aristóteles e Perelman, inclusive a noção de lugar-comum, embora insista na ruptura que existe entre retórica e AD. Insiste também em falar que a retórica supõe um sujeito soberano. O curioso é que reaparece a percepção de que a incorporação dos temas trabalhados pela retórica representa um perigo para a AD. Isto está expresso dessa forma em Maingueneau (1991:234): *"A AD não deve ser deportada para uma concepção <retórica> da argumentação, ainda que ela se construa em boa parte no interior do campo que ocupava a retórica tradicional."* (tradução nossa).

Nesta linha desenha-se um impasse: por um lado, a AD não pode ignorar a questão da argumentação. Por outro, a AD teme incorporar completamente as questões relacionadas à argumentação, porque isto traria, como consequência, uma aproximação indesejada com a retórica. Neste impasse, está também em jogo a questão do auditório. É que a noção de auditório, inseparável da noção de argumentação, é totalmente incompatível com a noção de sujeito totalmente "assujeitado".

De qualquer modo, as questões vinculadas à noção de auditório levam-nos a insistir na seguinte pergunta: é verdadeira a afirmação de que a AD substituiu a retórica?

NOTA

¹ Jonas de Araújo Romualdo, graduado em Letras Vernáculas pelo Instituto de Letras da UFBA, mestre em Lingüística pelo Departamento de Lingüística da UNICAMP e doutor em Ciências pelo Departamento de Lingüística da UNICAMP, onde é professor, dedica-se atualmente à pesquisa na área de Análise do Discurso, mais especificamente, em Retórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- _____. *Tópicos: Dos Argumentos Sofísticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *L'Analyse du Discours*. Paris: Hachette, 1991.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PERELMAN, Ch. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Tratado da argumentação - A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERELMAN, Ch. e OLBRECHTS-TYTECA, L. *Da temporalidade como característica da argumentação*. In: PERELMAN, Ch. *Retóricas*. São Paulo, Martins Fontes, 1977, pp. 369-394.

EDUCAÇÃO E MERCOSUL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ernâni Lampert

Professor da Fundação Universidade do Rio Grande - RS

Resumo

Dentro do atual contexto político, a formação de blocos econômicos é uma premissa para que as nações se desenvolvam e possam enfrentar o cotidiano. Este artigo analisa a educação no Mercosul sob o olhar econômico, científico/tecnológico, cultural e do meio ambiente. São apresentadas algumas considerações finais para que o leitor reflita sobre a conjuntura atual do binômio educação/globalização e sua complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mercosul, educação, cidadania, meio ambiente, cultura, ciência e tecnologia.

Abstract

The arrangement of economic clusters of countries is a trend of these years, in order to face the challenges of the development. This article analyses the education within Mercosul, under the point of view of economy, science/technology, culture, and environment. At the final part, the reader is invited to a reflection about the actual circumstances of education within the globalization and the complexities of this matter.

KEY WORDS: Mercosul, education, citizenship, environment, culture, science and technology.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história dos países da América do Sul é marcada e influenciada por uma variada gama de crises, conflitos, contradições, desajustes e períodos de transição, que transformaram a estrutura econômica, social, os regimes políticos, a relação Estado-Sociedade e a dinâmica educacional. A colonização, a exploração, o capital nacional/internacional, a dependência econômica e cultural, as ditaduras militares, a pobreza e miserabilidade, a deterioração do meio ambiente, o tráfico de drogas, a corrupção política, a dívida externa são algumas convergências que caracterizam os países sul-americanos. Em contrapartida, as divergências culturais, o espaço geográfi-

co, as riquezas e recursos naturais, os modos de enfrentar a ditadura militar, a negociação de abertura política, os enfrentamentos e embates políticos, as tentativas de superar as crises e a própria democracia variam de país a país.

A história da América não se iniciou com a vinda de Colombo em 1492, mas é fruto do trabalho árduo, cooperativo, humano de nossos índios, mestiços, das civilizações maias, incas e astecas, que, há milhares de anos, foram capazes de arquitetar, construir, produzir e viver harmonicamente com a natureza e certamente em condições mais dignas que cidadãos nos dias atuais. Com a soberania dos Estados Unidos, depois da II Guerra Mundial, a influência e o mando norte-americano é visível e gerou uma dependência econômica/cultural e o empobrecimento dos países da América do Sul. Os golpes militares, apoiados pelo capital internacional, transformaram-se em ditaduras. A suposta democracia no Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai, países componentes do Mercosul, foi golpeada e nocauteada, o que afetou e atrasou a universidade, a ciência e tecnologia, a educação, a imprensa, a vida dos intelectuais, políticos, a vida da população como um todo. Torturas, prisões, mortes assolaram e amedrontaram o dia-a-dia do cidadão sul-americano. E a cidadania? Os direitos civis, sociais e políticos? Esse período se estendeu por aproximadamente duas décadas até que o estado de direito foi instalado. Convém frisar que o período ditatorial variou nos países do atual Mercosul. Desde a década de 80, com a reabertura política e a redemocratização, países da América formam blocos para poder enfrentar os megaconglomerados, o capital estrangeiro, a dívida externa e para se enquadrarem na nova ordem mundial. O esfacelamento do bloco socialista e o fim da guerra fria deixaram de lado o mundo bipolar em direção a outro modelo, no qual o capital é hegemônico.

A partir de 1º de janeiro de 1995, após acordos entre os governos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Mercosul tornou-se uma realidade internacional. O Mercosul é uma tentativa de países da América do Sul se organizarem, após os longos anos de ditadura militar, para enfrentar conjuntamente as constantes crises políticas, econômicas e sociais que afetam a vida do cidadão sul-americano. Sabe-se de antemão que esse projeto da moderna burguesia nacional e internacional tem como centro o capital e não inclui os marginalizados e trabalhadores, a grande maioria da população desses países. As discussões e decisões ocorrem em esferas nas quais o povo não participa nem emite opiniões. Tem simplesmente a incumbência de cumprir as tarefas estabelecidas.

Analisando-se a integração sob o prisma da participação do povo, fica claro que o processo de implantação é autoritário, vertical e atende à política internacional e interesses mercantilistas. Todo desencadeamento que ignora os diferentes segmentos sociais perde legitimidade, confiabilidade e

credibilidade popular, porém a integração entre os povos, sem perder a sua identidade cultural, é condição e realidade na sociedade hodierna. “A integração permite fortalecer suas presenças no cenário mundial, pois, no atual contexto econômico mundial, nenhuma nação consegue avançar sozinha” (Brum, 1995:7). De acordo com Muñoz:

“a integração é uma esperança frustrada dos países da América Latina, mas continua sendo um instrumento essencial para assegurar o crescimento das economias latino-americanas e o bem-estar dos cidadãos. A integração é, sem dúvida, um processo de construção paciente, um caminho longo que, agora, nos novos tempos, torna-se mais possível do que nunca na história moderna das Américas” (1996:121).

O autor salienta que, entre todos os esforços de integração da América Latina, o Mercosul se destaca de maneira especial, porque busca constituir um mercado comum, com a livre circulação de bens, serviços, capitais e mão-de-obra. O Mercosul representa o esquema de integração de maior potencial na América do Sul, o que leva a uma aproximação progressiva entre o Chile e o Mercosul.

Considerando que o Mercosul é uma realidade desafiante, cujos aspectos favoráveis e desfavoráveis estão implícita e explicitamente presentes, e que há necessidade de rever, construir e/ou reconstruir caminhos, cabe às universidades, comumente engajadas nos problemas políticos, econômicos, sociais e culturais, participar dessa integração, pois, conforme Silva:

“... a universidade pública já provou historicamente que desenvolveu a sensibilidade de ler a realidade do homem, além, muito além, do discurso oral e escrito, fazendo incursões profundas procurando decifrar e medir a capacidade de assimilação dos estudantes. Com o acervo teórico acumulado a partir da leitura de diferentes alternativas metodológicas, as regiões fronteiriças deverão ser consideradas efetivamente laboratórios vivos e abertos. No papel de aprendiz o estudante será também o informante de seu processo educativo, isto é, formativo.” (In Castello et al., 1998:215).

No parecer de Franco (1993), a emergência do Mercosul como uma realidade histórica significativa requer um debate sobre a universidade e sua participação nessa integração, fundando um desafio para docentes, pesquisadores e discentes. Todavia, a proposta geral necessita ser traduzida para as vivências do cotidiano, em que se objetivam as condições de existência. Na trajetória viável, é pela via do conhecimento que a universidade se insere no processo de integração. É por esta via que se justifica a realização de seminários, que remetem para a produção e a disseminação do conhecimento, isto é, para a pesquisa, o ensino e as ações que os estendam à comunidade. Mo-

rosini, referindo-se à internacionalização dos sistemas universitários do Mercosul, é de parecer que faz-se mister o desenvolvimento de uma cultura de integração com a consolidação da concepção de que a integração não é pasteurização e não implica em colonialismo interpaíses. Implica no respeito às características das nações-partes e na rearticulação das relações existentes. Começa-se a formar uma consciência de companheiros/irmãos entre Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai. Esta cultura da integração é primordial para o sucesso da integração (1996:111).

Discutir Mercosul é candente polêmica, porque a abrangência do tema extrapola a esfera da educação. Assim, o presente trabalho enfoca cinco áreas que, relacionadas com educação, permitem perspectivas de análise de diferentes áreas do conhecimento humano, o que favorece sem dúvida a ampliação do horizonte de discussão, informação, análise e avaliação. Posto isso, educação e globalização, educação para a cidadania, educação ambiental, educação científica e tecnológica e cultura e educação foram contempladas. Sobre esses temas, em forma de sinopse, discutir-se-ão algumas ponderações, uma vez que a complexidade dos temas é vasta e suas interfaces são visíveis.

EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

A globalização econômica e financeira é uma realidade concreta nos países componentes do Mercosul. Esse desencadeamento é decorrente do neoliberalismo, que visa, além da globalização, a privatização das empresas estatais, a redução da inflação e a liberdade de penetração do capital estrangeiro na América do Sul. A globalização, que objetiva a substituição da mão-de-obra e de recursos naturais pelos insumos do conhecimento, gera tanto para países industrializados quanto para os países em vias de desenvolvimento grandes oportunidades/riscos, tensões/conflitos entre o antigo e o novo, as tradições e a modernidade, a regionalização e a internacionalização.

Rattner caracteriza a globalização como o resultado de um processo histórico cujos fatores dinâmicos são a concentração-centralização do capital, o desenvolvimento dos meios de comunicação e o despertar da consciência sobre o destino comum da humanidade. Essa tendência manifesta-se, também, na difusão de padrões de organização econômica e social, de consumo, de formas de lazer e de expressão cultural-artística, enfim, um estilo de vida decorrente das pressões competitivas do mercado, que aproximam culturas, políticas e práticas administrativas e difundem e generalizam os mesmos problemas e conflitos ambientais (1995:22).

Para Rodríguez Gómez (1995), o termo globalização descreve uma gama de transformações que se têm registrado no âmbito econômico, políti-

co, tecnológico e cultural e que têm em comum sua difusão e mútua relação em nível de sistema mundial. No plano econômico, o perfil preponderante é a conformação de um mercado de recursos, produtos e serviços de alcance mundial; na área política, o termo se justifica pela intensificação de tomada de decisões em um marco mundial e pela internacionalização de conflitos locais e regionais; no plano tecnológico, principalmente pelo desenvolvimento de fases do processo que implicam a desintegração do processo de produção e a deslocalização; no plano cultural, o fenômeno se refere em essência à integração de formas de comunicação e difusão de informações de alcance mundial, assim como aos efeitos culturais desse processo. É um marco histórico que se caracteriza pela sua complexidade, cuja descrição obriga a simplificar um grande número de processos e eventos em uma limitada enumeração de aspectos paradigmáticos. Quanto aos países do terceiro mundo, estes estão inseridos nesse contexto a mando do grande capital e sem perspectivas de melhoria a curto e médio prazo. Afastados da modernização, empobrecidos, endividados e sem recursos para investir em áreas prioritárias, esses países estão com as mãos atadas, seguindo as determinações do Fundo Monetário Internacional. Cabe registrar que as mudanças neoliberais se intensificaram a partir das reformas de Gorbachev na União Soviética, em 1985, e praticamente culminaram com o esfacelamento da unidade do Leste Europeu.

“En los últimos años de la década de lo ochenta y en los primeros noventa, el factor de mayor peso en la coyuntura internacional se conformó por la crisis económica, seguida del desplome político de los regímenes socialistas en la ex-Unión Soviética y en Europa Oriental” (Gómez, 1995:146).

A educação, como um dos aparelhos reprodutores do Estado, assume papel decisivo na globalização da economia, porém necessariamente terá que ser redimensionada de acordo com o olhar dos neoliberais para que o projeto global de lucratividade e de exclusão social não sofra muitas resistências. Retrocedendo-se à história, evidencia-se que após a Segunda Guerra Mundial, objetivando apoiar a modernização econômica e social da época e a necessidade imperiosa de formar recursos humanos para inserção no mercado de trabalho, diversas reformas educacionais foram realizadas em diferentes países. A década de 60 foi um marco histórico nessas reformas. A partir da década 80, países industrializados (Estados Unidos e países da Europa) procederam a um movimento reformista internacional. O conhecimento produtivo assumiu o eixo central das reformas educacionais. Por sua vez, os países da América do Sul estavam em desvantagem pela elevada dívida externa, crise de políticas de ajuste estrutural, pobreza e necessidade de investimentos em todas as áreas. Opinando sobre esse período, Miranda diz que:

“... os países da América Latina vivem um período caracterizado pela crise do modelo de industrialização, numa conjuntura demarcada pelo processo global de reforma do Estado, cuja finalidade é instaurar o mercado mundial como principal mecanismo de obtenção de recursos” (1997:38).

Os países do Mercosul, para não ficarem mais marginalizados, e no imperativo de conseguir recursos para sanar problemas sociais, a partir da década de 90, sob orientação do capital internacional, são obrigados a atender às solicitações dos grandes conglomerados e proceder a suas reformas educacionais, ou seja, o que o Banco Mundial estabelece como viável para os países pobres - busca da redução de custos, aumento da competitividade e necessidade de equidade. Sob esses pilares - encarando a educação sob o ângulo economicista e sem a preocupação com a cidadania, as reformas educacionais são realizadas nos países do Mercosul. Miranda, abordando o novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina, assinala que:

“a centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma idéia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo. Não haverá necessidade de acumular muitos conhecimentos, porque estes podem ser buscados a qualquer momento, graças aos novos recursos tecnológicos. É requerido, no entanto, que se saiba como buscá-los corretamente como informação que, para ser acessada, necessita ser permanentemente produzida. Assim, a pesquisa e a produção do conhecimento de modo geral assumem um papel fundamental, como também os processos de organização e distribuição de informação” (1997: 41).

Sabe-se que o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) têm grande influência nas políticas e reformas educacionais para os países mais pobres. Lauglo (1995), referindo-se à influência do Banco Mundial, assinala que, nos países de renda média/baixa, somente 2,2% de todos os gastos em educação são cobertos por financiamentos externos, sendo que o Banco é a maior fonte unitária desse financiamento. Sua participação subiu de 10%, em 1980, para 62%. É sabido que a instituição, como qualquer agência financeira, tem reputação de impor

severas condições, que os países receptores dos empréstimos são obrigados a aceitar e honrar. O Banco Mundial, por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), exerce grande gerenciamento na política macroeconômica. Dessa forma, seguindo suas orientações, os serviços públicos devem ser gerenciados mais em consonância com os princípios da iniciativa privada. O Banco Mundial estabeleceu, entre outras, as seguintes prioridades para a educação dos países menos desenvolvidos: a educação básica gratuita, mas a secundária e superior sujeitas ao pagamento de taxas; o descarte e a inconsistência ao ensino profissional; planejamento curricular em moldes tecnicistas, como especificidade dos objetivos de aprendizagem em termos observáveis; descentralização da autoridade e flexibilização. No que tange a essa problemática, Davini (1997), analisando as novas tecnologias de regulamentação social na reforma educacional da Argentina, tomando como eixo a formação, a capacitação, as práticas e o trabalho docente, destaca que no campo pedagógico foram recuperados os núcleos do pensamento tecnocrático no que diz respeito ao discurso da competência, aos objetivos, à reificação e neutralização dos conteúdos, obscurecendo tanto os interesses sociais que representam quanto a centralização e os sujeitos específicos.

Em face do que foi comentado, cabe registrar a dualidade dos governos neoliberais em relação à educação. Se, sob um prisma, focam no poder central as decisões e políticas públicas e deixam, através dos discursos, transparecer a importância da escolaridade para o desenvolvimento dos países, contrariamente, nas ações concretas, descentralizam e transferem à comunidade escolar as obrigações de manutenção, infra-estrutura e investimentos educacionais. Há a premissa por parte dos países do Mercosul de lutar por uma educação de qualidade e equidade em todos os níveis de ensino, capaz de formar profissionais críticos que, além de exercer a cidadania, produzam conhecimentos para aumentar a capacidade produtiva/organizacional e responder com solidez e de forma mais ética aos desafios que a competitividade econômica impõe à sociedade hodierna. Cabe à educação preparar os indivíduos das classes marginalizadas para inserção ativa na sociedade, de maneira a transformá-la e adequá-la em consonância com os interesses e necessidades do cidadão. A universidade deverá desenvolver projetos e alternativas tecnológicas, a fim de fortalecer empresas nacionais para garantir a propriedade da economia interna e um equilíbrio na concorrência econômica do Mercosul; direcionar pesquisas para resolver questões relativas a saneamento básico; privilegiar a ecologia, saúde e educação; reforçar a identidade cultural dos países latino-americanos, levando-os a se assumirem sem criar dependências ideológicas em relação aos países do primeiro mundo; colaborar para a criação de novos campos e frentes de trabalho através da formação coerente de profissionais para o mercado. A participação em campanhas de

conscientização na sociedade relativas a diferentes áreas é alternativa da universidade para equacionar as principais questões que afetam a sociedade dos países componentes do Mercosul.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A falta de investimentos em ciência e tecnologia na América do Sul foi e é um grande desafio a ser enfrentado e superado nos próximos anos. Dados apresentados por Restrepo, citados por García Guadilla (1997), mostram que, em 1980, a América Latina só participava de 2% do total mundial de investimentos na área de ciência e tecnologia. Em 1990 o índice baixou para 1%, enquanto que o da Ásia subiu de 15% para 21%. Brunner (1997), em seu texto “Educación superior y globalización”, refere-se às acentuadas desigualdades no terreno das ciências. Os países desenvolvidos reúnem 85% dos cientistas e engenheiros que trabalham na investigação e desenvolvimento e ganham 96% do total destinado a essa atividade. Os países em via de desenvolvimento contam com 15% do pessoal e concorrem com os 4% do gasto global investido nestas atividades. Noventa e cinco por cento dos artigos científicos se originam atualmente em países industrializados

Analisando-se dados da ciência na América Latina, fica claro o pouco investimento despendido nesta área. Entretanto, cabe mencionar que o Brasil e a Argentina têm presença significativa em publicação científica no cenário do Mercosul. O Brasil, entre os países do Mercosul, graças aos investimentos nos anos 70, tem posição privilegiada. De acordo com Lampert (1995), o Brasil, fruto de uma confluência cultural, do descobrimento à década de 60, sempre esteve atrelado aos interesses políticos e econômicos dos dominadores (portugueses, ingleses, americanos etc.). Nesse longo período, pouco realizou no campo da investigação científica. Era considerado um país sem expressão no cenário mundial na área científica. A partir da Reforma Universitária, em 1968, fruto dos acordos USAID/MEC, foi dada ênfase à pesquisa para servir ao mercado internacional. O apoio financeiro da CAPES, CNPq, FINEP, órgãos governamentais, possibilitou, principalmente aos professores das universidades federais, atividades de pesquisa. Essas investigações, pelas características da época, eram, na grande maioria, quantitativas, seguindo o enfoque tradicional. É provável que o Brasil tenha sido o país que mais cresceu nesse período. Castro, referindo-se ao assunto, diz que:

“o que tínhamos de ciência, mesmo após a Segunda Guerra, era inexpressivo. Havia as sementes e algumas amostras de ciência. Mas o crescimento da década de 70 é nada menos do que espetacular. É bem possível que não haja outro país que tenha avançado tanto nes-

se período. (...) E, entre 1973 e 1980, nossa participação no ISI praticamente triplica” (1985:186).

Na década de 80, com a abertura política, resgate da cultura popular, interesse pelos problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade, os enfoques alternativos (dialética de Marx, Hegel, a fenomenologia, pesquisa-ação, pesquisa participativa) surgem como reação ao enfoque tradicional e como uma tentativa de contextualizar a educação.

García Guadilla (1997) salienta a importância da pesquisa científica e tecnológica. Segundo a autora, no novo contexto - na sociedade baseada no conhecimento - tanto as economias como seus sistemas educacionais competem no mercado internacional. A reconversão e a modernização da produção somente terão sucesso se contarem com sólidos sistemas de pesquisa científica e tecnológica e com eficientes sistemas de comunicação entre pesquisa e produção. O progresso técnico é condição indispensável para melhorar o nível de vida da população e redistribuir a renda em favor da equidade. Sendo assim, as bolsas de estudo e convênios com Capes, CNPq (Brasil) e outras agências de fomento devem ser aumentados, assim como as verbas para projetos de pesquisa. As pesquisas necessitam de aplicabilidade na sociedade (alimentação, moradia, saúde etc.). Buscar a qualidade de vida e do meio ambiente dos países do Mercosul, relacionar estudos com o mercado de trabalho e prestar serviços à comunidade, estimular e harmonizar as questões técnicas com ética, despriorizar o capital em favor do meio ambiente e da qualidade de vida da população são algumas alternativas viáveis no campo da educação científica e tecnológica.

CULTURA E EDUCAÇÃO

As profundas e intensas transformações que começaram a ocorrer nos últimos anos em todo o planeta Terra não só redefiniram as questões políticas, econômicas e sociais, mas redimensionaram a cultura, ou seja, o modo de viver, alimentar-se, vestir-se, educar-se, comunicar-se, informar-se e atualizar-se das pessoas, enfim, a maneira de encarar o cotidiano próximo, distante e remoto. Se de um lado há uma crença de otimismo no porvir em relação aos avanços da engenharia tecnológica, por outro há a descrença, o pessimismo em relação às questões vitais do homem, em relação à hierarquia de valores, à ética, à identidade cultural, etc.

Os professores Raúl Urzúa e Manuel de Puelles, em texto elaborado como subsídio à VI Conferência Ibero-Americana de Educação, que se realizou em Santiago e Valparaíso (Chile) nos dias 10 e 11 de novembro de 1996, assim se expressam em relação à cultura:

“... a mundialização da economia de mercado e a internacionalização das decisões econômicas, a revolução tecnológica e a consequente readequação das economias a mercados nacionais e internacionais de trabalho, a delegação de parte do poder político dos estados nacionais e órgãos supranacionais ou a poderes locais, a proliferação de acordos ou tratados comerciais de âmbito bilateral, sub-regional ou regional, a criação de uma rede de comunicação que cobre já grande parte do mundo, estão mudando radicalmente a sociedade e a política de praticamente todos os países e têm contribuído para o surgimento de uma nova cultura que também cruza as fronteiras e afeta em maior ou menor grau as culturas nacionais.” (1997:123-124).

Com muita propriedade, Ianni (1996) afirma que a “fábrica global”, que articula capital, tecnologia, força e divisão de trabalho, instala-se sem fronteiras e, utilizando-se dos mais vários meios, dissolve fronteiras, agiliza os mercados e generaliza o consumo. Ela é capaz de promover a desterritorialização e a territorialização das coisas e idéias, promovendo o redimensionamento de espaços e tempos. Em relação à idéia de espaço, Ortiz (1997) diz que este passa por uma redefinição, pois as noções de proximidade e distância se alteram. Os meios de comunicação (satélites, TV a cabo, computadores, Internet, etc.) contribuem em muito para isso, porque põem em contato as partes desconectadas de uma sociedade que se globaliza. A dilatação do espaço redefine a noção de território. Hoje em dia tudo se passa como se o espaço mundializado fosse uma colagem de fragmentos da mesma natureza, pois existem grupos sociais que têm a mesma maneira de viver, que se inserem na maturidade do movimento da globalização. Steingraber salienta que a informação, as viagens e a educação fazem com que as pessoas aceitem maior quantidade de produtos padronizados. As mudanças na tecnologia, nos meios de transporte e na área da comunicação, atreladas ao comércio global e aos investimentos, estão criando um mundo em que qualquer coisa pode ser feita e vendida em qualquer lugar do nosso planeta. *“A multimídia - combinando voz, imagem e dados - redefine a indústria e cria mercados. A Internet, por exemplo, repentinamente transforma-se em canal de distribuição e mercado”* (1997, B2). Brunner (1997) assinala que a maior rede informática do mundo, a Internet, chega a 60 milhões de usuários. A indústria da computação está três vezes maior que a indústria da TV. Calcula-se que a indústria do *software* é hoje um negócio de mais 200 bilhões de dólares e cresce 13% ao ano.

O acesso às informações através dos meios de comunicação de massa, destacando-se sobretudo a TV a cabo e a Internet, ampliam o horizonte dos cidadãos, favorecendo uma ótica de leitura de mundo antes desconhecida.

da. Esse processo questiona valores, atitudes, conceitos, princípios. Enfim, modifica a cultura. Por meio do aparato midiático, há uma forte inclinação à uniformização de valores e culturas, porque a tecnologia digital desmaterializa o espaço, imprimindo uma nova dinâmica à vida, gestando como nova forma cultural, que repercute no ser, sentir, pensar e agir das pessoas. No contexto mundial, há a tendência à homogeneização e padronização de estilos de vida, de cultura massificada e ideologizada, que descaracterize e desconsidere as já existentes. Por sua vez, através da educação há a necessidade de se rever o etnocentrismo - tão arraigado na sociedade sul-americana, para ver no multiculturalismo uma via de democratizar as relações sociais/raciais, tornando-as simétricas. Sabe-se que geralmente a cultura é uma relação de poder, cujas diferenças podem ser de cunho político, social, econômico, lingüístico. A cultura hegemônica, que normalmente é imposta pelo poder, precisa ser desestabilizada, contestada, criticada, para dar lugar às diferenças raciais, étnicas, de identidade, ou seja, ao multiculturalismo.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Estima-se que existem atualmente na América Latina 196 milhões de pobres. O percentual desta população aumentou de 41% em 1980 para 46% em 1990. A população indigente elevou-se de 19% para 22% nesse mesmo período. As previsões para o ano 2000 são de que 75% dos prováveis 530 milhões da população da América Latina e Caribe viverão em zonas urbanas afetadas por problemas ambientais, criminalidade e pobreza. Sabe-se que a América Latina tem a distribuição de renda mais desigual do mundo, e a curto/médio prazo a tendência é de piorar, se não forem tomadas decisões políticas capazes de frear e/ou redefinir o projeto neoliberal. Segundo Martínez (1998:13), a ausência da ética, da moral e da solidariedade, num sistema excessivamente materialista e prático, está aumentando os riscos e as incertezas das sociedades que adotam ou estão submetidas a essas regras. *“O egoísmo extremo, a competição sem limites e o pragmatismo que só dá valor ao que é produtivo e rentável estão gerando mais desemprego, mais violência, mais criminalidade e indiferença, ampliando o vazio existencial”*.

Concomitantemente a essa problemática estão o desemprego e o subemprego, que continuam entre os principais problemas sociais. Diariamente, através dos meios de comunicação, somos surpreendidos com as altas taxas de desemprego na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Para Cunha (1998), em referência à situação brasileira, mas que pode ser estendida aos demais países do Mercosul, o aumento do desemprego tem três explicações: estrutural, conjuntural e sazonal. A questão estrutural, que afeta o emprego em vários países do mundo, decorre das mudanças tecnológicas na moderni-

zação das atividades econômicas, principalmente na indústria e no arcabouço institucional, que é basicamente decorrente da rigidez da atual legislação trabalhista, que não atende às necessidades de uma economia aberta. As soluções para esse item são mais a longo prazo. A questão sazonal é um fenômeno tido como normal - mais pessoas disputando o mercado de trabalho e a diminuição das vendas. A explicação conjuntural é decorrente da necessidade que o governo tem, após a crise da Ásia, de elevar as taxas de juros, prejudicando as atividades que são desenvolvidas na indústria e do comércio.

Diante desse quadro de pobreza e de desemprego, cabe indagar sobre a cidadania, condições dignas de vida, de trabalho, de escola, de saúde, que teoricamente todo cidadão tem. Onde está a cidadania? O que significa cidadania?

A cidadania, *grosso modo*, pode ser entendida como a reivindicação e o reconhecimento dos direitos e deveres que o cidadão tem diante de determinado poder. Garretón (1997) alerta para o fato de o cidadão não reivindicar direitos e responsabilidades somente do poder público ou do Estado, quer em seus níveis centrais e/ou descentralizados, mas o homem reivindica uma cidadania global que se dá em nível não territorial ou nacional junto aos poderes constituídos no nível econômico, no das relações de gênero, das comunicações, do meio ambiente, do espaço local e regional, segundo indicação das visões mais avançadas dos direitos humanos.

A história da cidadania é marcada por diferentes concepções de cidadão, direitos e deveres. No olhar da *polis* grega e das cidades-estados romanas, a cidadania era exclusiva dos homens ativos na vida política, sendo que as mulheres, comerciantes, artesãos e escravos eram excluídos. Na atualidade, com os avanços dos direitos sociais, a cidadania pode ser reconhecida pelo conjunto de direitos e deveres do cidadão. Incluem-se neste rol o direito à vida, à liberdade de expressão, à opção ideológica/política, à igualdade de oportunidades, ao atendimento de suas necessidades vitais e sociais, às opções culturais etc.

Em seu artigo "Educação para a cidadania e direitos humanos", Benevides (1998) apresenta três elementos indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a cidadania: a) a formação intelectual e a informação. A formação do cidadão inicia-se com a informação e a introdução às diferentes áreas do conhecimento. A ausência e/ou insuficiência de informações reforça as desigualdades; b) a formação moral, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos; c) a educação do comportamento. Enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e divergente. Aprender a cooperar ativamente e subordinar o interesse pessoal ao bem comum. Para a autora, "*a educação para a cidadania é um processo complexo e, necessariamente, lento. Aliás, assim foi e ainda é nos países que já têm*

consolidado práticas de cidadania ativa, e, neles, o processo de criação democrática continua” (1998:177).

Diante desse esboço, tem-se a clara concepção de que a educação é um dos principais veículos de formação da cidadania e de que a democracia – fruto de uma identidade cultural, estabilidade econômica, justiça social e diversidade política, é uma forma de vida na qual o cidadão participa ativamente, na busca de sua cidadania plena.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Lixo, esgotos domésticos, poluição industrial, desmatamentos, ruídos, agrotóxicos, loteamentos irregulares são alguns dos mais comuns problemas do meio ambiente dos países do Mercosul que merecem ser analisados de forma interdisciplinar. Segundo Martins:

“... a universidade, como geradora de novos conhecimentos, deve ter um papel fundamental, não apenas na capacitação profissional técnica, mas através da interdisciplinaridade, proporcionando meios para que a questão ecológica seja compreendida além das fronteiras meramente técnicas. Mentos conscientes têm um papel definitivo nas mudanças políticas necessárias para a preservação da biodiversidade orgânica cultural” (1994:103-104).

O homem terá que conhecer a dinâmica do universo para aprender a descobrir o sentido da vida. O homem terá que aprender a reciclar o lixo, pois, além de gerar empregos, ajudará na preservação do planeta. Haverá a necessidade de preservar a natureza para que haja um equilíbrio entre o meio ambiente e o avanço tecnológico.

“É necessário que o indivíduo compreenda a realidade que o rodeia em um sentido global e perceba a si mesmo como parte dessa realidade. Devemos compreender que todas as nossas atividades mantêm interdependência com o meio ambiente e estão ligadas a uma escala de valores” (Ferreira, 1995, p. 71).

Segundo Guimarães (In: Leis, 1991), os problemas do meio ambiente são os problemas do desenvolvimento desigual para as sociedades humanas e nocivos para os sistemas naturais. Constituem-se em um problema social e político. A mudança da agenda global supõe mudar a forma de encarar os desafios sócio-ecológicos. Referindo-se à América Latina, o autor afirma que há muitos motivos para um desespero sobre o futuro ecológico da região, pois as condições ambientais estão piorando tanto no campo como na cidade, e há a adição de um grande número de seres humanos a quem se deverá alimentar e proporcionar habitação e educação. Por outro lado, a região

possui os requisitos básicos para alcançar auto-suficiência em matéria de energia, alimentos, minerais e outros campos estratégicos. Possui o maior acervo genético do mundo, o que significa a possibilidade de dominar talvez o elemento mais importante para o desenvolvimento sustentável no futuro.

A educação ambiental, pela interdisciplinaridade de abrangência e de atuação, deve ser foco tanto da educação formal quanto informal, envolvendo o maior contingente de cidadãos, pois os neoliberais são capazes de destruir pessoas e o próprio meio ambiente, em favor da maximização do lucro e da hegemonia do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, ao longo da história, sempre serviu de aparelho ideológico à reprodução, à manutenção e/ou transformação da dinâmica social. Nos últimos anos - tanto no período pré-globalização, décadas de 50 a 80, e mais intensamente após o aparecimento da globalização, devido à importância que o conhecimento assume na hierarquia capitalista, o valor da educação reascende no cenário internacional. O investimento na educação é calculado em termos de retorno econômico e não mais pelo mérito de formar cidadãos ativos, corajosos, críticos, produtivos, capazes de criar projetos alternativos de mudança paradigmática. A educação é vista como treinamento de habilidades, algo materialista, pragmático, útil e rentável ao mercado e por sua vez desprovido de ética, moralidade e solidariedade.

Face a essa concepção sombria de educação, diferentes inserções sociais e especificamente professores de todas as esferas e níveis de escolaridade, de diferentes raças, credos e diversidade cultural tanto de países industrializados, de economia planificada e em via de desenvolvimento, para o bem-estar da humanidade e do planeta, são incumbidos de rever a educação - o paradigma transnacional sem fronteiras que isenta o Estado de suas obrigações sociais. Salvar o bem mais precioso da humanidade - a educação em todos os níveis e complexidades - deve ser o desafio, pois a ordem do dia imposta aos governos sul-americanos é salvar o capitalismo, sacrificando a democracia, a educação, a universidade pública, a cidadania, o povo... Urge recuperar e reconstituir o espaço de resistência, de lutas, de conquistas. Urge engrossar sindicatos ou outras agremiações para legitimar as lutas. Precisamos lutar unidos por uma educação gratuita e de qualidade em todos os níveis de ensino. Precisamos salvar a universidade pública, a pesquisa. Enfim, precisamos dizer um basta à robotização, à desindustrialização, à tecnologia de cunho meramente lucrativo, à destruição de postos de emprego, ao processo de globalização que fundamentalmente privilegia países e determinados grupos sociais. Precisamos unir forças dos diferentes segmentos da soci-

idade sul-americana e lutar para que as brechas entre riqueza e pobreza, a dificuldade de acesso a bens materiais/simbólicos e serviços sejam drasticamente reduzidas e até eliminadas. Precisamos lutar por uma democracia sólida, que respeite os direitos dos cidadãos, em vez de vivermos num clima de incerteza e instabilidade política. Precisamos contar com governos capazes de atender o social e o local em detrimento do capital e da internacionalização.

Portanto, precisamos de uma educação calcada em valores, mas que lance mão da ciência e tecnologia para a superação dos problemas econômicos, sociais e políticos crônicos; que respeite o meio ambiente e as diferenças raciais e culturais. Esse é um dos grandes desafios e perspectivas do Mercosul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, M., GONÇALVES, R., PRADO, L. C. D. *Mercosul ou integração dos povos do Cone Sul?* Rio de Janeiro: PACS/FASE/UFRJ, 1992.
- BAQUERO, M. (org.). *A construção da democracia na América Latina: estabilidade democrática, processos eleitorais, cidadania e cultura política*. Porto Alegre/Canoas: Ed. da Universidade/UFRGS, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, 1998.
- BENEVIDES, M.V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. *Anais ...* São Paulo, 1998. p. 165-177.
- BOMFIM, M. *O Brasil na América: caracterização da formação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- BRUM, A. L. Mercosul : breve histórico, situação atual, perspectivas, riscos e desafios. *Perspectiva econômica*, São Leopoldo, v. 30, n. 91, p.5-12, out./dez. 1995.
- BRUNNER, J. J. Educación superior y globalización. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 11-30, 1. sem. 1997.
- CASTELLO, I. R. et al. (org.). *Práticas de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1998.
- _____ (org.). *Fronteiras na América Latina: espaço em transformação*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, Fundação de Economia e Estatística, 1997.

- CASTRO, C. M. Há produção científica no Brasil? *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 37, n. 7, p. 167-187, jul. 1985.
- CUNHA, L. R. A. A questão do (des)emprego, a globalização e as reformas. *O Estado de São Paulo*, 19 abril 1998, B2.
- DAVINI, M.C. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 141-151, jul. 1997.
- FERREIRA, M. T. Ética ambiental. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v. 3, n. 23, p. 70-71, 1995.
- FRANCO, M. E. D. P. *A universidade e o Mercosul: questões candentes*. Porto Alegre, UFRGS, 1993 (mimeo).
- GARCÍA GUADILLA, C. Universidade latino-americana: da casela vazia ao cenário socialmente sustentável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 82-112, jul. 1997.
- GARRETÓN, M. A. Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.128-140, jul. 1997.
- IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- KRAWCZYK, N. A qualidade pública do movimento de docentes: uma análise comparativa das posições dos movimentos docentes no debate educacional, durante a década de 80, no Brasil e na Argentina. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 95-110, 1. sem. 1997.
- LAMPERT, E. A problematização da pesquisa na universidade. *Perspectiva*, Erechim, v. 19, n. 68, p. 57-69, dez.1995.
- _____. O Mercosul e a universidade no século XXI. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 23, n.1, p. 23-38, jul.1997.
- _____. A globalização e os desafios da universidade pública. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 94-99, fev. 1998.
- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, p. 11-36, mar. 1997.
- LEIS, H. R.(org.). *Ecologia e política mundial*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- MACEDO, D., BARTOLOMÉ, L. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In: *Escola cidadã no contexto da globalização*. Porto Alegre : Vozes, 1998.
- MARTÍNEZ, R. Neoliberalismo já não agrada aos países ricos. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 19 de junho 1998 p. 13.

- MARTINS, R. P., CARVALHO, H. C. Uma conversa sobre ecologia e universidade. *Caminhos*, Belo Horizonte, n. 10, p. 95-105, dez. 1994.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 49-56, mar. 1997.
- MOROSINI, M. Internacionalização de sistemas universitários: o Mercosul. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 9, n.2, p. 101-118, 1996.
- MUÑOZ, H. *A nova política internacional*. São Paulo: Alfa Omega, 1996.
- ORTIZ, R. Mundialização e cultura. *O Estado de São Paulo*, n. 37.707, 13 de jan. 1997, p. B2.
- RATTNER, H. Globalização: em direção a um mundo só? *Em Aberto*, Brasília, v.15, n. 65, p. 19-30, jan./mar. 1995.
- STEINGRABER, F. A rota da globalização. *O Estado de São Paulo*, n. 37.707, p. B2, 13 jan., 1997.
- URZÚA, R., PUELLES, M. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 121-148, mar. 1997.
- THESING, J. Latinoamérica: la democracia se estabiliza. *Contribuciones*, Buenos Aires, v. 14, n. 3, p. 125-135, jul./sep. 1997.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA BAHIA: ÊXITOS, PERCALÇOS E PERSPECTIVAS

Luciano Rodrigues Lima

Professor da Universidade do Estado da Bahia
e da Universidade Federal da Bahia ¹

Um painel sobre o sistema estadual de educação superior na atualidade e suas perspectivas diante dos desafios da contemporaneidade.

1 – BREVE HISTÓRICO

Em cada estado do Brasil, os sistemas de educação superior mantidos pelo poder público (federal, estadual e municipal) apresentam características distintas, fixadas pela história político-administrativa recente, e, muitas vezes, fogem a qualquer explicação lógica. Na maioria dos casos, não houve planejamento criterioso para os investimentos, quer do ponto de vista social, econômico ou estratégico. Isto nos leva a concluir que o Ministério da Educação nunca equacionou efetivamente a expansão do sistema público de Ensino Superior no país. Os estados foram aquinhoados com universidades e instituições federais de ensino superior de acordo com o poder de pressão política de eventuais governantes. Nada explica, por exemplo, a disparidade existente entre o número de universidades federais em Minas Gerais (seis instituições federais) e estados como São Paulo, ou mesmo Bahia.

Assim, diante da falta de uma efetiva coordenação nacional para a área, os estados implementaram de forma autônoma - quando não independente - suas políticas para investimentos no setor, de acordo, mais uma vez, com interesses regionais, sem a necessária perspectiva da educação como um processo integrado às demais políticas públicas - saúde, saneamento, economia, segurança, habitação e outros fatores do desenvolvimento social, equacionadas nacionalmente. Desse modo, agrava-se o quadro do sistema público de educação superior, uma vez que os escassos recursos existentes não são, muitas vezes, aplicados com racionalidade, a partir de um planejamento estratégico, tomando em consideração a capacidade de investimento no setor dos governos federal e estaduais. Perde-se de vista, aí, que a premissa básica para o desenvolvimento social das regiões brasileiras, com um mínimo de igualdade, é a execução de uma política efetiva para a educação,

harmonizada com elementos culturais e vocacionais, sem perder de vista a realidade contemporânea.

2 - PANORAMA DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA BAHIA

Entendemos por sistemas públicos os dois únicos existentes em nosso estado: o **sistema federal**, formado pela UFBA (Universidade Federal da Bahia) e CEFET (Centro Federal de Educação Técnica), atualmente autorizado a oferecer cursos de nível superior, e o **sistema estadual**, composto por quatro universidades, UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e UESC (Universidade de Santa Cruz).

A concepção desses sistemas, a sua implantação e expansão nunca foram objeto de discussões e planejamento conjunto. A esfera federal, primeira a implantar um sistema de educação, optou pela instalação de uma única universidade sediada e implantada na capital do estado, com apenas uma unidade no interior, a Faculdade de Agronomia de Cruz das Almas. Tal modelo de universidade, instalado a partir de 1946, não contribuiu para diminuir a desigualdade educacional existente entre o litoral e o sertão, ou, por outro ângulo, entre a capital e o interior.

O poder público estadual, pressionado pela forte demanda por educação superior nas diversas regiões, começa um processo de investimentos no setor, a partir dos principais centros urbanos, como Ilhéus-Itabuna, Vitória da Conquista, Feira de Santana, além de cidades estratégicas como Juazeiro, Alagoinhas, Jequié, Barreiras, Paulo Afonso, e outras, onde foram instaladas, inicialmente, faculdades e centros de ensino superior.

Com a diversificação na oferta de cursos de graduação nesses centros e faculdades, forçado, desta vez, pela demanda por mão-de-obra especializada em uma situação de crescimento da atividade econômica e por um razoável atendimento da demanda por ensino de segundo grau, o Governo do Estado decide adotar uma política de consolidação do sistema de ensino superior e cria a UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana, em 24/01/1970. Talvez sem saber, ou sem perceber a verdadeira dimensão política do ato, o Governo do Estado, ao criar a sua primeira universidade, comprometia-se a manter uma modalidade complexa de instituição, diversa da estrutura administrativa linear adotada para o ensino de primeiro e segundo graus, em que toda autoridade advém da Secretaria da Educação.

A instituição universitária apresenta custos de manutenção relativamente altos (isto se compararmos apenas o custo/aluno da universidade com

o do ensino de primeiro e segundo graus, sem levarmos em consideração a relação custo/benefício para o desenvolvimento do estado e as outras atividades desenvolvidas pelas universidades), além dos delicados aspectos legais envolvidos na questão constitucional da autonomia universitária. Assim, sem um projeto pedagógico definido para o sistema, uma vez que o perfil de "universidade regional" e "universidade multicampi" nunca foi bem definido (e com débeis indicadores de um projeto pedagógico realmente acadêmico para cada uma das instituições integrantes do sistema), o Governo do Estado implanta, nos anos seguintes, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, através da Lei Delegada 66, de 01/06/1983 (a UNEB sucedeu a SESEB - Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia, que compreendia as Unidades de Ensino Superior de Salvador, Juazeiro, Alagoinhas, Caetité, Santo Antônio de Jesus e Jacobina), a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, criada pela Lei 6.898, de 18/08/1995 (a UESC tem origem nas escolas isoladas - Faculdade de Direito de Ilhéus, Faculdade de Filosofia de Itabuna e Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna - do eixo Ilhéus-Itabuna, posteriormente transformadas na FESPI - Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, com sede em Vitória da Conquista e unidades em Jequié e Itapetinga.

Nos últimos dez anos, contra uma estagnação na oferta de vagas para os cursos de graduação da UFBA, verifica-se um crescimento – nem sempre concatenado – do quantitativo de vagas e número de cursos de graduação nas quatro universidades estaduais, buscando suprir uma demanda por ensino superior fortemente reprimida. Nesse período, contudo, a UFBA aumenta significativamente a sua oferta de cursos de pós-graduação, principalmente na modalidade *stricto sensu*, e os resultados dessa inversão de prioridades entre os sistemas serão discutidos aqui, mais adiante. Nesta parte, portanto, apresentamos e traçamos um breve histórico da formação do sistema composto pelas quatro universidades estaduais, demonstrando a sua configuração e porte atuais.

3 – (DES)ARTICULAÇÃO NO SISTEMA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS

As universidades estaduais baianas são autarquias mantidas pela Secretaria da Educação, integrantes de um sistema de educação que engloba o ensino fundamental, de segundo grau e superior. Se observarmos o sistema por dentro, perceberemos que existe baixo índice de articulação entre a educação superior e os outros níveis. A expansão da oferta de cursos superiores não está articulada com a realidade dos egressos do segundo grau do próprio

sistema estadual. Isto não ocorre sequer quanto à área de formação de professores, através dos cursos de licenciatura. Disto decorre uma baixa taxa de aprovação dos candidatos egressos do sistema estadual de educação no vestibular das próprias universidades estaduais, principalmente nos cursos mais concorridos. A recente reforma do ensino de segundo grau, por exemplo, não foi discutida em sua concepção com as universidades estaduais. Por outro lado, os concursos públicos para professores da Secretaria de Educação não são planejados de modo a aproveitar os profissionais graduados nos cursos de licenciatura das universidades estaduais - e estes, por outro lado, não são formados para atender às necessidades do sistema estadual.

Nos últimos cinco anos, observa-se, por parte da Secretaria da Educação, o interesse em promover a integração, ao menos no âmbito do subsistema formado pelas universidades estaduais, objeto deste breve estudo. A Coordenação de Educação Superior passou a ter uma atuação mais relevante e o Fórum de Reitores das Universidades Estaduais tem atuado como uma instância para a discussão de problemas comuns. Estas iniciativas, contudo, não foram suficientes para integrar as universidades a um sistema planejado e devidamente equacionado, de modo a atender às necessidades da sociedade e aplicar com maior eficiência os recursos disponíveis.

Percebe-se que as universidades estaduais poderiam participar mais incisivamente dos grandes programas ligados ao desenvolvimento social, nas diversas áreas. Atualmente, as universidades integram basicamente as ações voltadas para educação, treinamento de mão-de-obra e saúde, mas o potencial dessas instituições é bem maior e poderia ser melhor aproveitado - certamente com investimentos capazes de dar ao sistema a necessária competitividade para atuar na economia de mercado e globalizada, isto após uma reformulação dos seus antigos modelos administrativos, o que parece ser uma decisão interna de cada instituição mas, ao mesmo tempo, interessa a todas elas, uma vez que são regidas pelas mesmas leis.

4 - AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E A REALIDADE ATUAL

As universidades estaduais baianas encontram-se, paradoxalmente por terem investido maciçamente seus recursos nos últimos anos na resolução dos graves problemas educacionais das regiões em que estão inseridas, em posição desfavorável diante das novas exigências contidas na LDB (Lei 9394/96), principalmente no que tange à realização de pesquisa científica relevante, publicação da sua produção científica e ensino de pós-graduação *stricto sensu*. A título de comparação, a Universidade Federal da Bahia, apesar dos graves problemas relativos a custeio e financiamento nos últimos anos, parece ter buscado consolidar uma política de pesquisa e pós-

graduação há mais tempo, devido, talvez, a sua condição de instituição mais antiga e sediada basicamente na capital do estado.

As universidades estaduais têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino básico em todas as regiões em que atuam, através da graduação e treinamento de professores dos diferentes sistemas de ensino, além de participarem de todos os programas governamentais voltados para a erradicação do analfabetismo. Recentemente, UNEB e UEFS implantaram um novo programa de graduação de professores, em regime intensivo, capaz de atender à demanda dos municípios por qualificação de docentes, conforme determina a LDB. A educação ainda é, no nordeste, o maior problema social, por ser subjacente a todos os demais, e, desse modo, todo o esforço despendido não foi em vão.

Percebe-se, hoje, no plano das universidades estaduais baianas, um esforço visando ao redirecionamento das suas metas, isto é, uma verdadeira reformulação dos seus projetos pedagógicos iniciais. Esta transformação aponta para o desenvolvimento da pesquisa científica e sua divulgação em favor do desenvolvimento social, partindo da análise dos grandes problemas regionais, considerando as diferenças culturais. Após a recente reforma administrativa do Governo do Estado, órgãos como o CEPED, ligados à pesquisa, passa a integrar o sistema das universidades, possibilitando o acesso dos professores-pesquisadores a laboratórios devidamente equipados.

Ocorre, contudo, que com as exigências de um mundo globalizado, pautado pela competitividade no âmbito internacional, adota-se no Brasil uma política de atualização do modelo de universidade em relação aos países economicamente desenvolvidos, sem que a nossa realidade econômica cumpra a sua necessária contrapartida – na verdade, dizem os economistas, nunca estivemos tão próximos do caos econômico. É nesse contexto que vai ser exigido das universidades brasileiras (como se todo o Brasil pertencesse à mesma realidade social), imediatamente, a produção de pesquisa científica em nível de excelência, quando, na realidade, a maioria das universidades brasileiras encontra-se na fase da iniciação científica. Tal transformação, parece-nos, demandaria tempo e investimentos estrategicamente diferenciados. Diferentemente disso, constatamos sucessivos cortes nos orçamentos anuais da CAPES e do CNPq.

O governo federal afirma não ter recursos para investir nas suas universidades e, no âmbito estadual, no caso específico da Bahia, apesar do significativo crescimento do porte acadêmico das universidades estaduais, o orçamento previsto para 1999 será ainda um pouco menor do que o executado em 1998.

A palavra de ordem é, então, “buscar financiamento externo”, isto em um contexto de empresas combatidas, sob carga tributária pesada, em

uma economia oficialmente recessiva (sabendo-se, também, que as empresas, na economia globalizada, podem buscar ciência e tecnologia em qualquer parte do mundo, onde estiverem os mais baixos custos).

O CADCT – Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico tem apoiado projetos e eventos científicos promovidos pelas universidades públicas do estado, mas seu orçamento é limitado para atender a todas as instituições que trabalham com ciência e tecnologia na Bahia. Além disso, o órgão opera com recursos federais e a contrapartida do Governo do Estado, cujas perspectivas orçamentárias para 1999 (principalmente no âmbito federal) não são das melhores. Como se vê, apesar do sistema estadual de educação superior ter avançado significativamente nos últimos anos, encontra-se agora diante de um grande desafio: competir em desvantagem em um sistema globalizado.

5 - PERSPECTIVAS PARA UM FUTURO PRÓXIMO

O parecer número 556/98 CES/ CNE (Conselho Nacional de Educação), aberto para discussão nas universidades através do CRUB (Clube dos Reitores das Universidades Brasileiras) traça os parâmetros e determina os critérios para o recredenciamento de cursos de graduação e instituições de educação superior no país. Uma análise preliminar do documento demonstra que a concepção de universidade ali contida, embora baseada no capítulo 8 da LDB, que trata da educação superior, é ainda mais exigente, principalmente no que diz respeito à pesquisa e à pós-graduação, uma vez que se refere a "...cursos considerados de excelência ...", de mestrado e doutorado.

Diante da iminência de um processo de avaliação determinado pelo MEC, sem a devida adequação à realidade brasileira e, principalmente, nordestina, corre-se o risco de que muitas universidades sejam recredenciadas como centros universitários, o que significa um rebaixamento com conseqüências imprevisíveis para o futuro das instituições.

Parece-nos que, no tocante às quatro universidades estaduais baianas, existem questões preocupantes, sobretudo no tocante à pesquisa de ponta e geração de tecnologia e cursos de mestrado e doutorado com padrão de excelência. Tal padrão institucional demanda tempo e recursos, além de uma inserção em uma sociedade cuja atividade econômica possa realimentar o desenvolvimento das práticas acadêmicas. Isto não se consegue de repente, ou através de decreto. Somente decisões políticas e investimentos continuados podem reverter a posição desfavorável em que se encontram as universidades nordestinas em relação ao sul e sudeste do país.

Não queremos fazer previsões às cegas, uma vez que os rumos da educação no Brasil são imprevisíveis, vivendo de marchas e contramarchas. Sugerimos apenas que todas as instâncias da sociedade se unam em defesa das nossas universidades (inclusive a classe política), em um processo que possa não somente garantir o recredenciamento mas, sobretudo, através do debate aberto e participativo, apontar novos rumos para a instituição geradora do conhecimento crítico capaz de criar as condições de cidadania para a totalidade da população. Nesse processo, que é também avaliativo, deverão ser desnudadas as contradições do modelo, as questões relativas à autonomia, vistas de forma responsável por mantenedores e pela instituições mantidas, a falta de entrosamento entre as instâncias integrantes do sistema, as deficiências e carências de ordem material e recursos humanos, a legislação obsoleta e burocratizante, para uma análise aprofundada, de modo que surjam soluções viáveis para os problemas mais cruciais.

É preciso, antes de mais nada, que se afaste o temor da avaliação externa e se crie a cultura da auto-avaliação. Espera-se, porém, uma avaliação criteriosa, na perspectiva da melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade e não de uma classificação, ou “ranqueamento”, estéril e excludente. A quem interessaria a desestruturação e a falência de uma ou algumas universidades públicas? Quais são as conseqüências disto para o desenvolvimento e o futuro do estado? São perguntas para uma reflexão conjunta sobre matéria tão polêmica. O recredenciamento das universidades talvez seja uma questão a exigir muita cautela e responsabilidade, como está explicitado nos cinco princípios definidos pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) no documento *Contribuição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para o Processo de Recredenciamento*.

Desse modo, havendo uma tomada de consciência por parte de todos os que se interessam pelos destinos das universidades estaduais baianas, pode-se transformar um momento de provação, a exemplo do processo de recredenciamento, em uma possibilidade ímpar para o salto qualitativo que o sistema necessita. Não se trata, pois, de aprofundar a crise mas de evitar que ela se instale.

NOTA

¹ Professor de Teoria da Literatura, na UNEB, e de Literatura Inglesa, na UFBA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUB. *Contribuição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para o Processo de Recredenciamento*. Brasília: CRUB, 1998.

MEC. Decreto 2.026 de 10 outubro de 1996. DOU de 11/10/96.

MEC/CNE. Parecer 556 de 05 de agosto de 1998.

NISKIER, Arnaldo. *LDB – A nova lei da Educação*. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 1997.

SERPA, Luiz Felipe Perret. *Uma política de Ensino superior*. Salvador: UFBA, 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael de & SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

INVESTINDO NA FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES, NA UNEB

Regina Celi Machado Pires

Professora da Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

Vale a pena investir em Iniciação Científica? O que espera uma universidade quando investe em Iniciação Científica? É possível avaliar seus resultados?

Partindo dessas questões, o artigo propõe um estudo inicial sobre o investimento em formação de alunos da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como pesquisadores, considerando a recente implantação dos programas de Iniciação Científica, nesta Instituição, como estratégia de formar uma geração de novos pesquisadores.

A EXPANSÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS

Um dos problemas fundamentais do atual sistema de ensino superior reside na Graduação, que nem possui a extensão nem a qualidade e diversidade desejáveis, além de inexistirem mecanismos de avaliação da qualidade do ensino.

Essa crise de qualidade do ensino da Graduação, no sistema superior brasileiro, como reconhece o próprio MEC (1996), é fruto, em grande parte, da apressada e imediata resposta das instituições do setor privado à crescente e diversificada demanda por ensino superior, crescimento que se deu de forma quantitativa e desordenada.¹

A diversificação do sistema demonstra que nem todas as instituições do ensino superior brasileiro têm condições para desenvolver, ampla e sistematicamente, a alta pesquisa, e que a busca de um padrão de excelência do ensino, através da pesquisa científica, avaliada por meios da quantificação dos produtos e conseqüentes tratamentos estatísticos, tem gerado um afastamento das grandes universidades das realidades locais ou nacionais, cujos motivos são muito bem abordados por Sobrinho (1998).

As universidades estaduais constituem um segmento específico do setor público de ensino superior, e são mantidas e fiscalizadas por seus res-

pectivos Estados. Embora a interface dessas instituições com órgãos federais se dê esporadicamente, mediante pleitos de apoio financeiro adicional, a evolução desse segmento está diretamente associada ao comportamento do segmento público federal.²

A grande maioria das universidades estaduais volta-se para a oferta de cursos de Graduação, com uma concentração na área de Ciências Humanas (288 dos 586 cursos), ou seja, cursos que requerem menos investimentos em infra-estrutura e que, por isso, funcionam como indicadores de baixa capacidade de investimento dessas instituições (MEC, 1998).

Na região Nordeste, a maior parte desses cursos é de Licenciatura, concentrando-se, aí, 71% do total de alunos matriculados na Graduação. Por outro lado, há uma forte dinâmica de fechamento e abertura de cursos de graduação, nessas universidades, buscando-se atender à demanda por cursos superiores, "exigidos", a cada momento, pelo mercado de trabalho. (Sampaio, Balbachevsky e Peñaloza, 1998).

Diante do exposto, pode-se constatar que a diversificação do sistema de ensino superior brasileiro, a nível da Graduação, ficou por conta não somente do setor privado, mas também pelo segmento público estadual. Sabe-se que essas universidades públicas, custeadas pelos seus respectivos Estados, não possuem condições necessárias ao desenvolvimento amplo e sistemático da pesquisa científica, e que a titulação predominante dos docentes, nas da região Nordeste, é a de especialista, estando a ênfase de seus cursos no ensino de Graduação.

Observa-se, portanto, uma estreita relação entre o desenvolvimento da atividade de pesquisa e a formação da qualidade de ensino de uma Universidade, onde se sobressai a Iniciação Científica como um eficiente mecanismo para se alcançar esse propósito.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA, A QUALIDADE DE ENSINO E A FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES

Tanto com relação a políticas de fomento como no que se refere à própria produção acadêmica, é notável a quase dissociação existente entre esses dois níveis do sistema de ensino superior, cujas origens encontram-se associadas à sua história, particularmente à reforma Universitária de 1968.

Consubstanciada na Lei 5.540 que reformou o sistema como um todo, a reforma adota, como modelo de universidade, a chamada "universidade de pesquisa", dando origem à moderna Pós-Graduação, a partir da idéia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Com base nesse princípio, a nova Lei *"instituiu o sistema de créditos, aboliu o curso seriado, transfor-*

mou os departamentos em unidades mínimas do sistema e modificou a carreira de magistério superior." (Maggie, 1996:5)

Em conseqüência desse tratamento diferenciado, há de se analisar a questão da qualidade do ensino superior, em seus dois diferentes níveis: Graduação e Pós-Graduação.

Trinta anos após a Reforma, o MEC constata, através de um amplo estudo sobre as causas da "crise" do ensino superior, que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa só se verificou na Pós-Graduação, proporcionando a criação de uma cultura de avaliação que a manteve produtiva, eficiente e eficaz, devendo, portanto, ser mantida e fortalecida, com o constante aperfeiçoamento dos processos de avaliação. (Durham, 1998; MEC, 1996).

Por outro lado, verificou-se que, na Graduação, as disciplinas se acumulavam, criando uma serie de dificuldades para os alunos, deixando emergir problemas fundamentais que dizem respeito não só à extensão e diversidade do sistema, mas, sobretudo, à inexistência de mecanismos de avaliação da qualidade do ensino.

A experiência brasileira mostra, dessa maneira, que o investimento feito na Pós-Graduação não produziu um efeito sensível na própria estrutura do ensino de Graduação, como se esperava, nem permitiu a esta um intercâmbio de experiências que excedesse os próprios limites da Pós-Graduação. (Maggie, 1996; Guimarães, 1996).

Alguns dos esforços para melhoria na Graduação foram centrados na criação de Programas de Iniciação Científica, com os quais se pode verificar uma experiência concreta de ensino de graduação que associa ensino e pesquisa, através da concessão de bolsas de iniciação científica, medida que pode impulsionar as universidades, especialmente as mais jovens, na implementação de uma política de pesquisa voltada para a Graduação.

A Iniciação Científica (IC), enquanto instrumento básico de formação do aluno, passa a se constituir um dever da universidade, representando uma oportunidade concreta para o professor-orientador, que é estimulado a criar equipes, e também para a instituição, que assegura uma estratégia de formulação de políticas de pesquisa e de mecanismos de avaliação.

A partir da experiência da Iniciação Científica, pode-se alegar que, se o lugar mais freqüente de pesquisa é a Pós-Graduação, este não é o único território onde ela pode se realizar, significativamente. Parece ser opinião geral que a IC tem o grande mérito de incentivar, de forma mais sistemática, a pesquisa na Graduação, operando na cultura institucional como fator de integração de grupos, formando pesquisadores e estabelecendo condições de fixa-los na instituição. (Maggie, 1996; Marcuschi, 1996; Silva, 1991; Zucco, 1996)

São afirmações que resultam, por exemplo, de um amplo processo de avaliação realizada pelo CNPq, através da contratação de uma consultoria especializada, para verificar quais os resultados que o seu Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, vinha alcançando. O conceito de Iniciação Científica (IC), que se adota neste trabalho, tem origem nesta fonte:

"A Iniciação Científica é um instrumento de formação que permite introduzir, na pesquisa científica, os estudantes de Graduação potencialmente mais promissores. É a possibilidade de pôr o aluno desde cedo em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa." (Marcuschi, 1996:2)

As instituições orientadas pelo CNPq costumam utilizar-se de estratégias de incentivo individual à Iniciação Científica, como o sistema de financiamento seletivo de Bolsa de Iniciação Científica (BIC) que é, hoje, a principal modalidade de fomento à formação de recursos humanos da Graduação.

As Bolsas de Iniciação Científicas - BIC só se tornam significativas na década de 90, quando, em cinco anos, o CNPq concedeu mais de 65% do total de BIC's, distribuídas ao longo de 45 anos. Assim, os anos noventa já podem ser caracterizados como a "Década da Iniciação Científica." (Marcuschi, 1996:4).³

Vale a pena uma universidade estadual emergente investir em programas de Iniciação Científica? Por quê?

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NUMA UNIVERSIDADE ESTADUAL

No Estado da Bahia, o sistema de ensino superior público é composto por uma instituição federal, a Universidade Federal da Bahia - UFBA, e por quatro estaduais: Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, e a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Destas, duas são *multicampi*: a UNEB e a UESB, com destaque para a UNEB, que abrange todas as regiões do Estado.

A Universidade do Estado da Bahia - UNEB foi criada em 1983, através da Lei Delegada n.66/83, com modelo organizacional multicampi, tendo obtido o seu reconhecimento em 1995. Foi recentemente reestruturada pela Lei 7176/97, que substituiu a estrutura de Unidade Universitária ou Faculdade pela de Departamento, e cujo Regulamento foi aprovado pelo Decreto Governamental n. 72223/98.

A UNEB possui, atualmente, 19 Campi, 20 Departamentos e 04 Núcleos de Ensino Superior, distribuídos por todas as regiões geográficas do Estado da Bahia, com sede e foro na cidade de Salvador / Campus I.

A capilaridade geográfica da UNEB confere a esta instituição uma diversidade sócio-econômico-cultural que torna rico o panorama sensível à pesquisa. Por outro lado, e por paradoxal que pareça, há uma distribuição desigual de professores com elevada titulação, pelos diversos departamentos, verificando-se problemas relativos à fixação de docentes/pesquisadores no interior do Estado, com a concentração de cursos na área de Ciências Humanas, e a carência de um programa sistemático de avaliação desses mesmos cursos, entre outros.

A UNEB vem buscando desenvolver suas atividades de pesquisa através de incentivos como: auxílio para impressão de relatório e materiais; ajuda de custo para cobrir parte do orçamento da pesquisa e participação de professores e bolsistas em congressos e seminários; redução da carga didática, sem prejuízo dos vencimentos, para docentes, dentre outros. No ano de 1998, contavam-se 108 (cento e oito) projetos de pesquisa em andamento, em seus diversos Departamentos, para um total de 766 docentes, dos quais 21 Doutores, 176 Mestres, 324 Especialistas e 52 Graduados.⁴

Do total de 8.152 alunos matriculados na UNEB, no segundo semestre de 1998, 80% estão nos cursos de Licenciatura, aproximadamente, verificando-se o perfil de uma universidade centrada na Graduação, com uma Pós-Graduação ainda incipiente, voltada, sobretudo, para cursos Lato-Sensu que buscam atender à especialização de seu corpo docente.⁵

Até 1996, a UNEB vinha buscando desenvolver a pesquisa, na Graduação, através do Programa de Bolsas de Monitoria em Pesquisa, denominado PICIM, também estendido ao ensino e à extensão, e concebido de forma idêntica para essas três áreas da universidade. Não se caracterizava, portanto, como um programa de iniciação científica, e nem possuía um sistema de seleção, acompanhamento e avaliação de projetos que ultrapassasse as funções administrativa/financeira do Programa. Em vista disso, o PICIM foi, posteriormente, substituído pelo Programa Institucional de Iniciação Científica - PICIN.

Além desse Programa, existia ainda, na Universidade, o Programa Especial de Treinamento - PET/CAPES, implantado, em abril de 1992, no curso de Licenciatura em Química Aplicada, do atual Departamento de Ciências Exatas do Campus I.

O PET/CAPES - UNEB, atinge a sua capacidade máxima, em termos de número de bolsistas, no período out./96 a ago./97, quando passa a integrar 12 (doze) alunos/bolsistas. De ago./97 a dez./98, o Grupo PET se

mantém com 8 (oito) bolsistas, mesmo com a suspensão, em 1998, das taxas acadêmicas. O Programa inicia 1999 com apenas 3 (três) alunos, enquanto aguarda o pronunciamento da CAPES, frente ao novo curso de Licenciatura em Química, em fase de reconhecimento, que substituiu o de Química Aplicada.

É a partir de agosto de 1996 que a UNEB começa a desenvolver a atividade de pesquisa, na Graduação, de forma mais sistemática, com a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC / CNPq e da nova concepção do seu próprio Programa que, conforme já se disse, passa a ter características de iniciação científica, denominando-se, a partir de 1997, de PICIN/UNEB.

Enquanto o Programa PET/Química, por características próprias, tem seu raio de ação onde se encontra instalado (Campus I), o PIBIC/CNPq e o PICIN/UNEB, também por suas peculiaridades, conseguiram diversificar as áreas de conhecimento e a participação dos alunos/bolsistas, através da integração de novos alunos e professores, oriundo de outros campi da UNEB.

Ainda assim, a UNEB não conseguiu aumentar, de maneira significativa, o percentual de participação dos alunos da Graduação na Iniciação Científica, no período 96/98, conforme indica o Quadro 1, enquanto o número de matrículas ⁶ cresceu mais, proporcionalmente, nesse mesmo período.

Quadro 1 - Percentual de participação dos alunos da Graduação, nos programas de IC, na UNEB, no período 1996-98.

| ANO | Nº de Alunos Matriculados | Nº de Alunos na IC | % |
|------|---------------------------|--------------------|------|
| 1996 | 7330 | 47 | 0,64 |
| 1997 | 8098 | 72 | 0,88 |
| 1998 | 8152 | 71 | 0,87 |

Fonte: Relatório de Atividades, 1998 - UNEB; Relatório de Gestão, 1993-97 - UNEB.

Conforme se pode observar, a participação dos jovens alunos da UNEB nos Programas de IC não chega a 1%, o que significa dizer que o ensino da Graduação, nesta Universidade, vem sendo realizado, praticamente, sem a pesquisa.

A distribuição dos alunos da iniciação científica, pelos diversos programas da UNEB, se encontra no Quadro 2.

Quadro 2 - Número de alunos/bolsistas por Programa de IC da UNEB, no período 1996-98

| Programa de IC | ANO | | |
|----------------|------|------|------|
| | 1996 | 1997 | 1998 |
| PET/CAPEB | 12 | 12 | 08 |
| PIBIC/CNPq | 20 | 20 | 20 |
| PICIN/UNEB | - | 40 | 39 |
| PICIM/UNEB | 15 | - | - |
| PNEPG/CNPq | - | - | 04 |
| TOTAL | 47 | 72 | 71 |

Fonte: Relatório de Gestão. Período 1993/97, UNEB; Relatório de Atividades. 1998, UNEB.

Era intenção deste trabalho apresentar um levantamento das despesas realizadas pela UNEB, no período em questão, nos programas de IC, por tipo de despesa e fonte de financiamento. Essa tarefa consistia em verificar quanto se investiu em pessoal docente, pessoal não-docente, serviços de terceiros, pagamento de bolsistas e tutor, apoio à participação de alunos/bolsistas e orientadores em eventos acadêmicos científicos, realização de Jornadas de IC, deslocamento do Comitê Local, material permanente e de consumo.

Quadro 3 - Repasse de Recursos da UNEB, na Ação 5313 - Desenvolvimento de Pesquisa, do Projeto 5145/3079 - Desenvolvimento do Ensino Superior, no período 1996-98.

| ANO | Valor do Repasse em R\$ | | | | |
|------|-------------------------|---------|-----------|---------|-----------|
| | 1° PTA | 2° PTA | 3° PTA | 4° PTA | TOTAL |
| 1996 | 50.000 | 42.530 | 120.000 | 40.000 | 252.530 |
| 1997 | 200.000 | 700.000 | 1.164.100 | 224.600 | 2.288.700 |
| 1998 | 230.000 | 290.000 | 140.000 | 140.000 | 800.000 |

Fonte: Plano Operativo Anual (POA) e Plano Trimestral de Aplicação (PTA) de 1996 a 1998. Assessoria Especial - ASSESP/UNEB, 1999.

Verificada a impossibilidade dessa tarefa, foi possível fazer, apenas, o levantamento das despesas realizadas para o desenvolvimento de ações relativas à pesquisa em toda a UNEB, e isolar o valor total investido no pagamento das bolsas dos alunos e do tutor, no caso do PET/CAPEB. Ainda

assim, foram feitos cálculos que avaliaram esses valores para meses/períodos em que não foi possível localizar as folhas de pagamento, como no caso do PICIM/UNEB, PICIN/UNEB e PIBIC/CNPq.

Feitas as ressalvas, apresenta-se, no Quadro 3 os resultados desses levantamentos. Verifica-se, portanto, um substancial aumento dos recursos para ações de pesquisa, no ano de 1997, com relação ao exercício anterior, voltando a diminuir em 1998. Desses recursos, destinaram-se ao pagamento das bolsas de IC e do tutor (este último, no caso do PET/CAPES) os valores indicados no Quadro 4.

Quadro 4 - Valor investido (em R\$) em bolsas de IC, na UNEB, no Período 1996-98.

| Programa | Fonte | Ano | | |
|-------------------------|------------------------------------|---------------|----------------|----------------|
| | | 1996 | 1997 | 1998 |
| PET/CAPES ¹ | 61 - Órgãos e Ent. Federais | 31.959 | 46.815 | 38.218 |
| PIBIC/CNPq ² | 61 - Órgãos e Ent. Federais | 25.530 | 61.272 | 56.166 |
| PICIN/UNEB ³ | 14 - Recursos Vinc. à Educação | - | 55.860 | 72.000 |
| PICIM/UNEB ⁴ | 4 - Rec. Ord. não vinc. do Tesouro | 12.000 | - | - |
| PNEPG/CNPq | 61 - Órgãos e Ent. Federais | - | - | 9.190 |
| TOTAL | | 69.489 | 163.947 | 175.575 |

Fonte: Prestação de Contas 1996, 1997 e 1998. GERCON/PROAD/UNEB, 1999; Relatório de Atividades da UNEB, 1998; Folhas de Pagamento do PICIN / 97 e do PIBIC / 97. Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB, 1999.

Notas:

¹ Os valores incluem também, a bolsa do Tutor e as Taxas Acadêmicas que foram suspensas, pela CAPES, em 1998, para todos os grupos do país;

² Os valores do PIBIC, relativos a 1997, foram retirados das folhas de pagamento. Com relação a 1996, calculou-se o valor da bolsa (255,30) x n° de bolsistas (20) x n° de meses (5). O mesmo procedimento foi utilizado para o ano de 1998, quando o número de meses é reduzido para 11, medida adotada pelo CNPq para todo o Programa.

³ A partir de 1997, o PICIN substitui o PICIM. O valor de 97 foi calculado a partir das folhas de pagamento do PICIN, localizadas pela Gerência de Pesquisa/PPG, relativas aos meses de março e maio / novembro de 1997. Os demais meses (jan., fev. abr. e dez.) foram calculados pela média dos outros meses (4.655,00).

⁴ Valor estimado a partir da relação: n° de bolsistas (15) x valor da bolsa (80,00) x n° de meses (10). Esse Programa suspendia as bolsas nos meses de férias (jan. e fev.).

Os investimentos da UNEB, com o pagamento de bolsas de IC, cresce mais de 100%, de 1996 para 1997, mantendo-se praticamente estável em 1998. O crescimento, em 1997, deve-se ao Projeto "Memória da Educação", que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE, do Departamento de Educação/Campus I, através do Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação - PNEPG.

Comparando-se os dados dos Quadros 3 e 4, verifica-se que, apesar do considerável incremento de recursos dedicados às ações de pesquisa, no ano de 1997, é nesse exercício que se vai observar o menor percentual destinado ao pagamento de bolsas (7,2%). Já no ano de 1996, o percentual investido em bolsas de IC foi de 27,5% do total dos recursos destinados às ações de pesquisa e, em 1998, as bolsas representam 21,9% dos investimentos destinados à pesquisa.

Pode-se especular que grande parte dos recursos relativos às ações de pesquisa, em 1997, tenha sido destinada a atividades relativas à infraestrutura para institucionalização da pesquisa, na Universidade. Porém, somente um estudo mais aprofundado e específico sobre o destino desses recursos, nesse período, poderia elucidar a relação entre os dados obtidos nos quadros 3 e 4.

ALGUNS RESULTADOS DOS PROGRAMAS DE IC NA UNEB

Para muitas universidades, a IC é uma oportunidade clara de institucionalizar a pesquisa na Graduação. Um dos fatores que contribui para isso é a exigência do PIBIC/CNPq quanto à instituição realizar, anualmente, a Jornada de Iniciação Científica.

Atualmente, a realização da Jornada de IC e a seleção e avaliação de propostas para esses Programas já fazem parte do calendário acadêmico da UNEB. Essa iniciativa cria, sem dúvida, uma mudança de atitude em relação à pesquisa na Instituição, contribuindo para fomentar uma cultura universitária voltada para a avaliação das ações de pesquisa, em busca da qualidade do ensino.

Hoje, na UNEB, pode-se constatar uma cultura de avaliação interna e externa, acelerada a partir do ano de implantação do PIBIC/CNPq (1996) e do próprio Programa de IC da UNEB/PICIN (1997), com a instalação de um Comitê Interno de Avaliação que promove, na Instituição, o processo de seleção, acompanhamento e avaliação dos projetos de pesquisa, dos pesquisadores/orientadores e dos alunos/bolsistas. Pode-se dizer que programas como o PIBIC/CNPq e o PICIM/UNEB adequaram-se, perfeitamente, ao modelo

multicampi, realçando suas potencialidades, enquanto importantes instrumentos de integração universitária.

Os ex-bolsistas do Grupo PET/QUÍMICA vêm, sistematicamente, ingressando na Pós-Graduação, obtendo uma boa classificação nos exames de seleção dos cursos de Mestrado de outras instituições. Encontra-se em fase de implantação, na UNEB, o Curso de Mestrado Profissionalizante em Química, com o apoio do Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação – PNEPG, o que pode confirmar a importância desse tipo de programa na formação de grupos de pesquisa, que constituem a principal base para a implantação de programas de pós-graduação, nas universidades públicas.

Diante desses resultados e, levando-se em conta os dados do Quadro 1, pode-se verificar que, aparentemente, a UNEB vem investindo pouco na ação de formar jovens pesquisadores, considerando-se ser esta uma estratégia clara de alcançar a qualidade do ensino dos cursos de Graduação, principal serviço oferecido, por essa Universidade, à comunidade.

Trata-se de um compromisso da UNEB, enquanto instituição pública, formar, com qualidade, os seus alunos. Tendo em vista tal objetivo, pretende-se que seus programas de iniciação científica sejam mantidos e ampliados, considerando-se o contingente de alunos que, a cada ano, procuram seus cursos, desejosos de uma formação que os capacite a ingressar, competitivamente, no mercado de trabalho, com melhores e maiores chances de progresso na vida profissional.

CONCLUSÃO

Quando se fala em investimento, logo se tem em mente uma ação que está sendo implementada no presente, escolhida dentre outras alternativas, que envolve custos, com perspectivas de se obter benefícios futuros, traduzidos em resultados positivos daquela ação, sob algum ponto de vista, econômico, social, político, tecnológico, ou outros.

A idéia de investimento encontra-se, portanto, associada a um retorno, ao longo de um período. Esse período pode determinar um limite para acréscimos marginais de novos investimentos, a partir do qual o retorno poderá se mostrar positivo, compensatório ou não. O limite costuma determinar se os recursos aplicados representam consumo ou investimento. (Verhine, 1999)

Para se avaliar resultados em Educação Superior, deve-se ter em mente o papel da Universidade, que é bem formar recursos humanos, capacitando-os a atuar e compreender a realidade de que fazem parte. Se alguma

ação da instituição está contribuindo para o alcance dessa missão, pode-se afirmar que os recursos destinados a essa ação representam investimentos.

Assim, as despesas realizadas com os Programas de Iniciação Científica representam investimentos que têm, como retorno, uma melhor formação do aluno da Graduação, com reflexos diretos sobre a melhoria da qualidade de ensino, por incluir nele a atividade reflexiva da pesquisa.

Avaliações como a realizada pelo CNPq, com relação ao PIBIC, mostram que a posição dos alunos e a das instituições convergem num ponto essencial: a IC é a melhor forma de envolver, diretamente, o aluno de Graduação na pesquisa.

Em termos institucionais, a Iniciação Científica se constitui numa ferramenta indispensável para a institucionalização da pesquisa na Graduação. O exemplo da UNEB, objeto de análise neste artigo, ilustra a experiência com os programas de IC, demonstrando como instituir uma cultura de pesquisa na Graduação.

Os programas de IC parecem ser uma estratégia segura para as jovens universidades públicas fomentarem uma cultura de avaliação e buscarem a qualidade do ensino, em seus cursos de Graduação.

Essas são, porém, conclusões, obtidas, em parte, pela observação direta, através de uma análise preliminar das informações contábeis obtidas na UNEB, complementada pelo estudo de documentos de autores que vêm avaliando esses programas, nos últimos três anos.

Uma verdadeira avaliação dos resultados desses programas, para cada instituição, só poderá ser feita a partir do acompanhamento da situação dos ex-bolsistas. O destino do ex-bolsista desses programas é fundamental na avaliação final de custo/benefício do programa.

NOTAS

¹ A distribuição da oferta do ensino superior encontra-se concentrada nas regiões mais ricas do país, Sul e Sudeste, que detêm 14,9% e 15,7%, respectivamente, das matrículas da faixa de 20 a 24 anos, enquanto que, no Norte e Nordeste, estes índices não atingem 7%. Essa oferta diferencial deve-se à concentração de estabelecimentos privados nas regiões mais favorecidas. O setor público está distribuído de forma mais equitativa, sendo o percentual de atendimento de egressos do 2º grau pelas IFES maior no Norte (4,37%) e Nordeste (2,86%) que no Sudeste (1,85%) (MEC, 1996).

² Ao longo desse século, é possível identificar três momentos que marcam a trajetória das universidades estaduais no Brasil. O primeiro, a partir de 1912, caracteriza-se pela criação das instituições. No segundo, que compreende o

período de 1940 a 1960, verifica-se uma diminuição dessas universidades, face ao crescimento das instituições federais. A partir de meados dos anos 60, elas ingressam numa terceira fase, caracterizada pelo seu substancial crescimento.

³ Marcuschi (1996:4) analisa a evolução do fomento, nos 45 anos do CNPq, da seguinte forma: as décadas de 50-60 caracterizam-se como o período de instalação da pesquisa; as décadas de 70-80, como o período do fortalecimento da pesquisa e do incentivo à Pós-Graduação; os anos 90, como o período da Iniciação Científica.

⁴ Relatório de Atividades, 1998 - PPG/UNEB.

⁵ Idem, 1998.

⁶ Nesse período, a UNEB criou e implantou novos cursos, uma Unidade de Ensino e 2 (dois) Núcleos de Ensino Superior. Os novos cursos implantados são: Urbanismo, Administração, Análise de Sistemas, Direito e Pedagogia na Escola e na Empresa, Turismo e Hotelaria, Engenharia de Produção Civil, ampliando-se, consideravelmente, a oferta de vagas. (Relatório de Atividades, 1998; Relatório de Gestão, 1993-97).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério de Educação e Desportes (MEC). *Uma Nova Política para o Ensino Superior Brasileiro*. Subsídios para Discussão. Brasília: MEC, 1996. (versão preliminar).

DURHAM, Eunice R. *As Universidades Públicas e a Pesquisa no Brasil. Documento de Trabalho NUPES, 9/98*. São Paulo: NUPES/USP, 1998.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 2ª ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1983.

GUIMARÃES, Jorge A. *Pós-Graduação e Pesquisa*. Departamento de Bioquímica Médica - ICB - UFRJ/CAPES, 1996 (mimeo).

MAGGIE, Yvonne. *Graduação e a Pós-Graduação nas Ciências Humanas no Brasil: Desafios e Perspectivas*. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. UFRJ/CAPES, 1996 (mimeo).

MARCUSCHI, Lbuíz A. *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação*. CNPq - Recife, 1996. Versão resumida.

- SAMPAIO, H BALBACHEVSKY, E. e PEÑALOZA, V. Universidades Estaduais no Brasil - Características Institucionais. *Documento de Trabalho NUPES*, 4/98. São Paulo: NUPES/USP, 1998.
- SILVA, Alberto C. da. O financiamento da pesquisa na universidade pública. In: VELLOSO, Jacques (org.). *Universidade pública: Política, desempenho, perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- SOBRINHO, José Dias. O Ensino de Graduação e a Pesquisa: Construção e Reconstrução do Conhecimento e Sociedade. *Avaliação - Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*, vol.3, nº 3 (9), set. 1998.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Relatório de Gestão - 1993/1997*. ASSESP/UNEB, 1997.
- _____. *Relatório de Atividades - 1998*. ASSESP/UNEB, 1998.
- VELLOSO, Jacques. Custos Reais e Custos Contáveis da Universidade Pública. In: VELLOSO, Jacques (org.). *Universidade pública: Política, desempenho, perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 1991
- VERHINE, R.E. Determinação de cursos de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte. *Revista Educação*, PUC/RS, 1998.
- _____. *Programa da Disciplina EDU 521 (Economia e Educação)*. Salvador: FACED/UFBA, 1998/99 (2º sem.).
- ZUCCO, César. *Relação entre Pós-Graduação e Graduação*. UFSC/CAPES, 1996 (mimeo).

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS: estrutura e normatização

Elizeu Clementino de Souza

Professor da Universidade do Estado da Bahia,
da Faculdade de Educação da Bahia e
do Centro de Estudos de Pós-Graduação Olga Mettig

1. CONSTRUIR CONHECIMENTO: compreender o processo

Acreditamos que as dúvidas no processo da pesquisa sempre existirão, pois a entendemos como um movimento dialético que permite ao pesquisador um confronto da teoria-prática, mediante a exploração e demarcação de um objeto de estudo.

Assim sendo:

“...a fase exploratória de uma pesquisa é, sem dúvida, um de seus momentos mais importantes. Pode, até mesmo, ser considerada uma pesquisa exploratória. Compreende várias fases da construção de uma trajetória de investigação:

- a) a escolha do tópico de investigação;*
- b) a delimitação do problema;*
- c) a definição do objeto e dos objetivos;*
- d) a construção do marco teórico conceitual;*
- e) a escolha dos instrumentos de coleta de dados;*
- f) a exploração de campo...”* (Deslandes, 1994, pp.31/2)

A definição dos princípios indicados anteriormente permite ao pesquisador mapear de forma sintética o seu objeto de estudo, ao tomar como referência os pressupostos teóricos e paradigmas concernentes à definição do problema a ser investigado. Por isso, a elaboração de um projeto de pesquisa exige do pesquisador o domínio de três dimensões que são indicotomizáveis. A dimensão técnica que se relaciona à montagem dos instrumentos, a ideológica que se articula à base teórica e à forma de pesquisar, e a dimensão científica de um projeto que se interrelaciona às duas dimensões anteriores.

Diante das experiências vivenciadas no espaço acadêmico, temos identificado que uma das dificuldades encontradas pelos alunos gira em torno da definição e demarcação da metodologia que utilizará no processo da pesquisa. Reconhecemos que o caminho inicial para demarcação do método¹ a ser utilizado no processo da pesquisa, passa, necessariamente, por um bom levantamento bibliográfico, bem como análise sobre as abordagens etnográfica-

ficas, especificamente: a pesquisa participante; a pesquisa-ação; o estudo de caso etnográfico, dentre outras. Nesse sentido, entendemos que:

“... a metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados...” (Deslandes, 1994, p.43)

Sendo assim, após explorar os diferentes elementos necessários ao processo inicial da pesquisa, é importante que o pesquisador possa otimizar diferentes recursos, entre eles tempo, esforço, custos e procurar racionalizar as idéias, a fim de que possa construir o PROJETO DE PESQUISA de forma que o mesmo sirva como suporte e/ou diretriz para o desenvolvimento do trabalho de investigação científica. Logo, compreendemos que:

“o desenvolvimento da pesquisa envolve quatro momentos marcantes, cada um com seus desdobramentos e especificidades:

Etapa I - O projeto de pesquisa;

Etapa II - A coleta de dados;

Etapa III - A análise dos dados;

Etapa IV - A elaboração da escrita.” (Pádua, 1997, pp.33/4)

De acordo com as etapas apresentadas pela autora, entendemos também que existem diferentes trabalhos de Metodologia Científica e da Pesquisa² que indicam outras referências quanto às ‘fases’ de uma pesquisa. É importante entender que tanto as ‘etapas’ quanto as ‘fases’ de uma pesquisa não podem ser internalizadas pelo pesquisador de forma estanque e/ou isolada, isto porque existe uma relação interna e específica sobre o processo da pesquisa que exigirá atenção do investigador, a fim de que possa manter a integração entre os diferentes momentos que constituem o processo de construção do conhecimento.

Para Cervo (1983:71), o planejamento da pesquisa compreende dois momentos intercomplementares que se caracterizam pela ‘**investigação**’ e ‘**comunicação**’. O momento classificado de **investigação** abrange os seguintes elementos:

- a escolha do objeto de investigação (assunto a ser pesquisado);
- a formulação do problema e das hipóteses;
- os estudos exploratórios (levantamento bibliográfico e possibilidade de desenvolvimento do estudo);
- coleta e análise dos dados (elaboração dos instrumentos, coleta e análise/interpretação dos dados).

No que se refere à **comunicação**, o referido autor apresenta três elementos, os quais são assim apresentados:

- estrutura física e gráfica da monografia (papel, fonte, margens, formatação de títulos, citações e outros);
- os aspectos relativos à redação (coesão e coerência textual, introdução, desenvolvimento e conclusão dos parágrafos e do próprio texto, etc.);
- apresentação final do trabalho de pesquisa.

Diante do exposto e considerando as especificidades do trabalho que desenvolvemos, indicamos os seguintes elementos como constitutivos para a **demarcação/construção do projeto de pesquisa**, a saber:

- Pré-textuais:

- **Capa** (localizar a instituição na parte superior da página, centralizar o título do trabalho, na parte inferior indicar o nome do pesquisador e no final da lauda, de forma centralizada constar o local, mês e ano, ou seja, indicar a localização espaço temporal);
- **Contracapa;**
- **Folha de rosto** (acrescenta os dados constantes na capa);
- **Dístico ou dedicatória** (opcional);
- **Sumário** (apresentar os títulos e subtítulos que compõem o projeto e indicar as páginas referentes ao corpo do trabalho);

- Textuais:

1. Justificativa:

Neste espaço do Projeto de Pesquisa discute-se a importância do trabalho, a definição do problema, os propósitos do estudo, logo busca-se responder às seguintes questões: *o que, por que e para que pesquisar?*

2. Revisão de Literatura - Marco Teórico

Discussão teórica e diálogo com os autores sobre o objeto de estudo, de forma que sejam contextualizadas as questões que subsidiarão o referido trabalho, bem como cabe uma colocação dos conceitos e categorias teóricas. Definição do marco teórico.

Obs.: É importante atentar-se às citações, no que se refere às questões metodológicas e à coesão textual na construção do texto.

3. Problema e Hipótese

Após justificar o trabalho e apresentar os ‘possíveis’ princípios teóricos, busca-se, de forma interrelacionada, apresentar questões que serão ou não respondidas durante a pesquisa. Neste momento as hipóteses começam a surgir; as mesmas devem ser claras, específicas e bem sustentadas teoricamente.

4. Objetivos:

4.1. Geral

4.2. Específicos

5. Metodologia

A metodologia é um dos aspectos mais significativos do projeto, visto que através da mesma traçaremos o curso a seguir durante a pesquisa. O princípio apresentado anteriormente precisa ser compreendido de forma contextual e dialética, no sentido de desmistificar a visão de planejamento como algo estanque, fragmentado e fechado. Assim, Deslandes afirma que:

“geralmente é uma parte complexa e deve requerer maior cuidado do pesquisador. Mais que uma descrição formal de métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico” (1996, pp.42/3)

Ao tratar da metodologia no planejamento do projeto de pesquisa, faz-se necessário atenção em relação aos seguintes elementos metodológicos:

- Definição do método

Neste sub-item da metodologia define-se o enfoque da pesquisa³: se participante, pesquisa-ação, estudo de caso, etnográfica, etc. É preciso justificar a escolha do método a ser utilizado e relacioná-lo aos outros elementos já constantes do projeto.⁴

- **Espaço empírico** (local onde a pesquisa de campo acontecerá.)

- População / amostra

Apresenta-se a partir dos sujeitos que vivem e/ou trabalham no espaço empírico, constituindo a população estudada, e recorta-se teoricamente a amostra; para isso é bom apresentar os critérios de seleção da mesma.

- Instrumentos de coleta e análise dos dados

Definição dos instrumentos que poderão ser utilizados no processo da investigação e coleta dos dados⁵, ou seja, observações, entrevistas, questionários, formulários, história de vida, dentre outros. Caso surja a necessidade de complementar, podem-se usar dados secundários a partir de pesquisa documental, consulta a arquivos, cadernetas, prontuários, etc. Neste segundo caso citamos o exemplo de uma pesquisa que tenha como objeto de estudo ‘identificar o índice de reprovação nas Classes Iniciais do Ensino Fundamental na escola X’. Pressupondo que o pesquisador utilizará documentos como cadernetas, ficha individual dos alunos e os documentos do arquivo morto da escola, indica-se, metodologicamente, que o instrumento de coleta de dados seja anexado ao projeto.

6. Cronograma

- Pós-Textuais

7. Bibliografia (cf. item 3 do referido material)

8. Anexos

E chegou a hora...

Chegou o momento de construir. Para tanto, faz-se necessário revermos nossos valores pessoais e profissionais e pensarmos no significado da nossa ação enquanto educadores.

Superar a abordagem quantitativa como suporte metodológico é o primeiro passo que adotaremos para entendermos o campo de investigação como um espaço vivo, onde os sujeitos históricos e em constante transformação buscam compreender o fenômeno educativo de forma crítica e transformadora, o que reforça a necessidade de utilizarmos a Metodologia Qualitativa como suporte para detectarmos as variáveis que subsidiarão a construção da monografia.

Bogdan e Biklen (1994, pp.47/51) apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa, a saber:

- "(...) - a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;*
- os dados coletados são predominantemente descritivos;*
- a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;*
- o 'significado' que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;*
- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (...)"*

Para os autores, a pesquisa qualitativa também é caracterizada de "naturalística", porque os problemas são estudados no espaço natural em que eles acontecem, não se admitindo a manipulação intencional, mas percebendo o significado do contexto e de todos os fatos e coisas que de forma natural ocorram, observando todo material e *"(...) atentando para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada (...)"* (Lüdke e André, 1986, p.12)

É nesse sentido que,

- "(...) das várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso. Ambos vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola (...)"* (idem, p.13)

Utilizam-se como instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa a observação, a entrevista e a análise documental, dentre outros, os quais precisam ser demarcados e bem planejados, face ao estudo que se pretende realizar.

O início do trabalho de campo exige do pesquisador clareza de sua função, preparando-se (material, físico, intelectual e psicologicamente), aprendendo a fazer registros, atentando para os detalhes significativos e anotando organizadamente os dados, a fim de que possam ser analisados. Assim,

"Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "como" observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objetivo de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as descrições mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações, etc." (ibidem, pp.25/6)

É importante que o observador, ao planejar seu projeto de estudo, considere relevantes os conteúdos e os registros das observações, os quais devem "(...) envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva." (ibidem, pp.25/6). A parte descritiva prioriza registrar aspectos ocorridos no campo de estudo, ou seja: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, de eventos especiais, das atividades e dos comportamentos do observador. No que tange à parte reflexiva das anotações no diário das observações, incluem-se as impressões pessoais do pesquisador durante a coleta: "(...) suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções." (ibidem, p.31).

O registro mais frequentemente utilizado é o escrito; deve ser feito no momento em que acontece, mantendo sua acuidade, para não haver esquecimentos e equívocos. Recomenda-se que, "(...) ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais." (ibidem, p.32)

É recomendável que, ao surgirem situações novas na observação, o pesquisador mude de parágrafo, o que facilitará a leitura e análise dos dados, legendando ou diferenciando as informações quanto a sua essência, ou seja, descrevendo, negando, fazendo citações e observações pessoais do investigador.

Concomitante à observação, a entrevista representa um rico instrumento para a coleta de dados, mantendo um "caráter interativo", "(...) haven-

do uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (...)” (ibidem, p.33), ocorrendo com maior frequência nas entrevistas não-estruturadas. Nesse sentido, compreendemos que a *“(...) grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (...)*” (ibidem, p.34).

Quanto ao instrumento de coleta de dados, salientamos que a entrevista não-estruturada ou não-padronizada satisfaz, vez que a mesma não prioriza padronizar as respostas, nem compará-las mediante tratamento estatístico, o que caracteriza as entrevistas padronizadas ou estruturadas. Entre esses extremos situa-se a entrevista semi-estruturada, que se desenvolve com base num esquema (roteiro), que não tem o caráter rígido e padronizador, possibilitando ao entrevistador fazer as necessárias adaptações.

Assim sendo, as exigências referentes às entrevistas giram em torno do:

“(...) respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. (...)” (ibidem, p.35),

bem como,

“É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. É importante que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder às questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até acertando um ritmo com pausas determinadas a isso.” (ibidem, p.37)

Em relação à análise documental, poderão ser utilizados por exemplo: o regimento da escola, o plano de curso, de unidade, as avaliações, projetos da escola, grade curricular, documentos da secretaria e outros. São considerados documentos *“quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (...)*” (Phillips, apud Lüdke e André, 1986, p.38). Avançando, as autoras afirmam que os documentos *“(...) incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.”* (Lüdke e André, 1986, p.38)

Os documentos caracterizam-se como fonte de informações que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, de uma forma natural. *"Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista."* (Lüdke e André, 1986, p.39).

Partindo desse pressuposto, pensar nossa ação significa mergulharmos em nossas dúvidas e incertezas, e a partir do conflito construirmos os caminhos que ora pretendemos trilhar, o que significa que devemos ter clareza da singularidade humana e do grande papel do educador de mediatizar a igualdade na pluralidade social.

Com certeza, é preciso caminhar ... tente!

2. ESTRUTURA DO RELATÓRIO: a monografia.

Nosso propósito neste momento é apresentar os elementos físicos, gráficos e estruturais para elaboração da monografia. Logo:

"(...) a construção lógica ou síntese é a coordenação inteligente das idéias conforme as exigências racionais da sistematização própria do trabalho. Pode acontecer que, devido a desdobramentos ocorridos durante a pesquisa, se faça necessário uma reformulação do roteiro provisório para o estabelecimento do plano definitivo (...)" (Severino, 1996, p.81)

Nesta perspectiva, todo trabalho científico deve:

"(...) construir uma totalidade de inteligibilidade, estruturalmente orgânica, deve formar uma unidade com sentido intrínseco e autônomo para o leitor que não participou de sua elaboração, que internamente as partes se concatenem logicamente (...)" (idem, p.82)

Tudo isso nos leva a crer que a coesão e a coerência textual são elementos indispensáveis para a construção do trabalho monográfico, bem como para a elaboração de uma resenha, de um fichamento ou de uma carta. A estrutura textual deve seguir as normas básicas de uma redação, que envolve introdução, desenvolvimento e conclusão, não se descuidando das devidas articulações entre os parágrafos, capítulos e seus diferentes itens. Sendo assim:

"(...) concretamente, isto quer dizer que as partes do trabalho, seus capítulos e, no interior deles, os parágrafos devem ter uma seqüência lógica rigorosa determinada pela estrutura do discurso. Não basta que as proposições tenham sentido em si mesmas: se necessá-

rio que o sentido esteja logicamente inserido no contexto do discurso e da redação (...)" (ibidem, p.82)

2.1. OS ELEMENTOS GRÁFICOS DA MONOGRAFIA

2.1.1. Elementos pré-textuais:

- capa;
- contracapa;
- folha de rosto;
- dístico ou dedicatória;
- agradecimentos;
- sumário;
- lista de gráficos e tabelas;
- resumo/abstract

2.1.2. Elementos textuais:

- introdução;
- desenvolvimento;
- conclusão.

2.2.1.3. Elementos pós-textuais:

- notas;
- referências bibliográficas;
- anexos;
- apêndices.

2.2. A APRESENTAÇÃO FÍSICA

2.2.1. Capa e texto.

A capa poderá ser apresentada em papel consistente ou cartão e o texto em papel tamanho A4, branco, oficial (21,5 x 29,7)

2.2.2. Disposição gráfica dos elementos:

- Atentar para as margens: superior 3 cm; inferior 2 cm; esquerda 3 cm e direita 2 cm;
- A numeração das páginas começa na folha de rosto, aparecendo a partir do índice, no alto da página, no meio ou, de preferência, à direita, a 2 cm da borda da folha;
- Recomenda-se que o tamanho da fonte (letra) seja 12, em Times New Roman;
- Indica-se datilografar ou digitar os trabalhos com espaço dois;

- Quanto aos parágrafos, os mesmos devem ficar distantes 8 a 10 batidas da margem esquerda;
- As citações e transcrições devem ser aspeadas e com fonte (formatação da letra) menor que a utilizada no texto;
- As notas de rodapé serão digitadas em espaço simples, separadas com um travessão do corpo do texto. Para cada capítulo utiliza-se uma nova numeração.

Na estrutura de um trabalho acadêmico ou apresentação de uma relatório de pesquisa, as notas podem ter as seguintes características: **no corpo do trabalho, em pé-de-página** ou **no final do texto**. Metodologicamente indica-se apresentar o sobrenome do autor, o qual será separado com uma vírgula do ano de publicação e da página citada, isto para as citações no corpo do trabalho. O mesmo procedimento poderá ser adotado para as notas no final do texto e/ou capítulo.

Os capítulos devem sempre iniciar-se em uma nova página, independente do espaço que tenha ficado no anterior. A numeração deverá ser romana (I) e todo o título escrito com letras maiúsculas.

Indica-se que seja observada a utilização de negrito para os títulos de capítulos e subtítulos, bem como deverá haver distinção da fonte utilizada nos diferentes elementos do trabalho.

Ex.: III - METODOLOGIA (Fonte 14 - em negrito para o título)

3.1. MÉTODO DA PESQUISA (fonte 14, para os subtítulos)

3.2. ESPAÇO EMPÍRICO

EX. (Obs.: A fonte do texto abaixo é 12 e refere-se ao corpo do trabalho). “Nossa pesquisa tem como espaço empírico ou campo de estudo e investigação o Colégio Estadual da Bahia - CENTRAL -, pois o mesmo apresenta-se como espaço plural no que diz respeito à síntese das experiências culturais conforme múltiplas possibilidades de manifestações dos valores da sexualidade, tendo como sujeitos epistemológicos os alunos da 1ª série do 2º grau, do ano de 1993 ...” (Souza, 1994)

2.3. ESTRUTURA DA MONOGRAFIA

- capa;
- contracapa;
- folha de rosto ou de apresentação;
- dístico ou dedicatória;

- agradecimentos;
- sumário;
- resumo / abstract

INTRODUÇÃO

- Apresentação do tema;
- Justificativa do tema escolhido;
- Problema pesquisado;
- Apresentação da hipótese e problema;
- Compreensão do problema;
- Definições, categorias e conceitos utilizados;
- Apresentação dos capítulos.

I - REFERENCIAL TEÓRICO

II - METODOLOGIA (Poderá constar na introdução)

- Tipo de pesquisa;
- Apresentação e justificativa do método escolhido;
- Descrição da população;
- Seleção da amostra (critérios);
- Instrumento de coleta dos dados (anexar);
- Limitações da pesquisa.

III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

- Definição dos capítulos estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANEXOS.

2.4. APRESENTAÇÃO DA BIBLIOGRAFIA

As bibliografias deverão constar na estrutura pós-textual do trabalho, apresentando os seguintes itens, conforme a ABNT.

2.4.1. Livro

- autor da publicação,
- título da publicação (em negrito ou sublinhado),
- edição,
- local da publicação,
- editor,
- data,
- número do volume (se for mais de um),

Exemplo 1:

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Exemplo 2:

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Exemplo 3:

CERVO, Amado Luiz e outros. *Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Exemplo 4:

FOUCAULT, Michela. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.

2.4.2. Parte do livro

- autor da parte,
- título da parte,
- autor da publicação,
- título da publicação,
- número de edição,
- local de publicação,
- editor,
- ano de publicação,
- e no final, após o ano de publicação acrescentar páginas inicial e final.

Exemplo:

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. A. *Repensando a Didática*. 11ª ed., São Paulo: Papirus, 1996, pp.131/144.

2.4.3. Publicação de Periódicos

- título da publicação,
- local de publicação,
- editor/autor,
- data.

Exemplo:

EDUCAÇÃO & REALIDADE. V. 20, n. 2. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Jul./dez. 1995.

2.4.4. Artigos de periódicos

- autor do artigo,
- título do artigo,
- título do periódico;
- local de publicação,
- número do volume ou ano,
- número do fascículo,
- páginas inicial e final do artigo,
- data do volume ou fascículo.

Exemplo:

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, FAGED, V. 20, n. 2, 101/132, 1995.

3. RESENHA: orientação metodológica

“O ato de ler, que é um ato de concentração, exige distanciamento e reflexão. É um ato que só se realiza mediante os procedimentos lógicos de análise, síntese, interpretação e juízo crítico”. (Hune, 1989, p.45)

A resenha configura-se como um texto que se propõe a prestar informações sobre elementos complexos. Assim, a mesma refere-se a elementos reais (reuniões) ou a referentes textuais (livros, peças teatrais, filmes). Nesse sentido:

“(...) Seu objetivo é oferecer informações para que o leitor possa decidir quanto à consulta ou não do original. Daí a resenha dever conter as idéias da obra, avaliar as informações nela contidas e a forma como foram expostas e justificar a avaliação realizada (...)” (Vanoye, 1980, p.73).

Fica evidente que a elaboração da resenha partirá da leitura, para que possamos decodificar e assimilar o que foi revelado no texto. Assim, o bom leitor precisará inicialmente de disciplina e de posturas claras no sentido de:

- **“delimitar a unidade da leitura”**, explorando inicialmente a estrutura do texto, e demarcando as unidades textuais.

- **“ler repetidas vezes”**, com o objetivo de alcançarmos a compreensão verdadeira do assunto, e conseqüentemente, grifarmos as idéias principais de cada parágrafo, com símbolos, frases sintéticas e códigos básicos da leitura. É importante evidenciarmos que ler não é uma postura simples e

mecânica. O bom leitor dialoga com o autor, construindo argumentos críticos que possibilitem a compreensão do que se lê. Por isso, apresentamos os diferentes passos da leitura que facilitarão a realização do seu trabalho.

1. Leitura exploratória

2. Leitura analítica

3. Leitura interpretativa

4. Problematização

Agindo assim, você estará facilitando o diálogo, a compreensão e a criticidade face ao que você lê.

No processo de leitura o texto é o objeto de estudo que se apresenta. Desta forma, é importante identificar o conteúdo básico de que trata o livro ou o texto estudado, e conseqüentemente, quais as idéias básicas que são apresentadas pelo autor na construção do seu pensamento. Assim, para criar condições de abordagem e inteligibilidade do texto, alguns recursos são sugeridos, a saber:

- Compreensão do processo de comunicação: emissor, receptor, código, mensagem, referente, repertório. Notar também que em um texto ocorrem interferências culturais e pessoais, o que põe em risco a objetividade da análise.
- Delimitação da unidade da leitura;
- Análise textual;
- Análise temática;
- Análise interpretativa;
- Problematização;
- Síntese pessoal.

Ao concluir esta etapa da leitura, o leitor estará em condições de construir uma resenha. Ao elaborar uma resenha indicamos a seguinte estrutura metodológica.

A - Referência bibliográfica: Autor, título da obra, local da edição, editora, data, número de páginas;

B - Credenciais do autor: Informações sobre o autor, nacionalidade, formação universitária, título, outras obras;

C - Resumo da obra (digesto): Apresentação das idéias principais da obra. De que trata o texto? Qual sua característica principal? Exige algum conhecimento prévio para entendê-la? Descrição dos conteúdos dos capítulos ou partes da obra;

D - Conclusões da autoria: Quais as conclusões a que o autor chegou?

E - Crítica do resenhista (apreciação): Julgamento da obra. Qual a contribuição da obra? As idéias são originais? Como é o estilo do autor: conciso,

objetivo, simples? Idealista? Realista? Neste momento, é necessário o posicionamento pessoal do resenhista.

Existem outros elementos estruturais de uma resenha, os quais não mencionamos, por acharmos que, para o objetivo proposto, os elementos apresentados contemplam a leitura e compreensão dos livros resenhados.

É importante deixar claro que as referências apresentadas nesta orientação metodológica estão de acordo com as indicadas pela ABNT. É básico atentar para os elementos estruturais da resenha, a qual subsidiará o acadêmico para uma melhor compreensão a partir da leitura de livros e textos estudados.

4. APRESENTAÇÃO DE TRABALHO CIENTÍFICO NORMATIZADO - ABNT

A apresentação do trabalho científico é determinada por normas específicas da ABNT. Tais normas fixam quais são os elementos que compõem um trabalho, classificando-os conforme suas funções e posições.

4.1. ARTIGOS CIENTÍFICOS (NBR 6022/1994)

Considerando as indicações contidas na NBR 6022/1994, são necessários alguns esclarecimentos sobre a elaboração do artigo. Para tanto, suas leituras e vivência educacional são indispensáveis para que você possa refletir/analisar teoricamente sobre o seu objeto de estudo.

Cabeça fria, bons pensamentos e tranquilidade são características fundamentais para que você possa fazer boas leituras e transformá-las num significativo artigo.

ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS

Título do Artigo - Indicação do conteúdo do artigo.

Autoria - Nome(s) do(s) autor(es) com breves credenciais do mesmo, tais como: qualificação, área de atuação, bem como endereço para contato.

Resumo (no idioma do texto) - Parágrafo conciso que apresenta os objetivos do estudo, a metodologia e os resultados alcançados.

Palavras-chave traduzidas (Opcional)

ELEMENTO TEXTUAL

Texto - Estrutura do corpo do trabalho dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão. Se utilizar subtítulos, verificar o sistema de numeração progressiva (NBR 6024).

Elementos de apoio - É importante atentar para as recomendações (NBR 6021) sobre as notas, citações, tabelas, etc.

Referências bibliográficas - Indicação no final do artigo de todos os trabalhos citados (cf. NBR 6023)

ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS

Anexos - Elementos que auxiliam na fundamentação, comprovação ou ilustração do texto. Partes integrantes do texto, porém destacadas do mesmo.

Resumo traduzido (Abstract)

5. SUMÁRIO

De acordo com a NBR 6027/1986, o sumário caracteriza-se pela “enumeração das divisões, seções e outras partes de um documento”; por isso, não deve ser confundido com índice e lista (vide Ex. no ANEXO IV).

6. ESTRUTURA DE TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS

A estrutura básica do texto científico é composta da introdução, do desenvolvimento e da conclusão. No caso de teses e dissertações alguns elementos que normalmente compõem a introdução, como a metodologia e apresentação das principais fontes que deram sustentação teórica à pesquisa, constituirão capítulos específicos do desenvolvimento do texto.

INTRODUÇÃO

Apresentar com clareza a formulação do problema focado pelo trabalho. Para tanto deve:

- a) ser breve;
- b) apresentar as partes do texto;
- c) despertar o interesse do leitor;
- d) apontar:
 - o estágio de desenvolvimento do tema abordado na atualidade;
 - a contribuição que o trabalho traz, sem contudo apresentar as conclusões;
 - a idéia central da pesquisa;
 - a delimitação clara do campo da pesquisa;
 - a justificativa.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do texto de teses, dissertações e monografias deverá ser composto de partes específicas que são:

- **Revisão da Literatura**

Parte através da qual o autor demonstrará seu conhecimento a respeito da literatura básica referente ao assunto abordado. A literatura deve ser citada, se possível, em ordem cronológica, mostrando a evolução do tema, devendo também ser incluída na lista das referências bibliográficas no final do trabalho.

- **Material e Métodos** (ou metodologia)

No caso de teses e dissertações a metodologia deve ser descrita em uma seção à parte, de forma clara, apontando as técnicas e processos utilizados. Em monografias, poderá ser incluída na introdução.

- **Apresentação dos Resultados**

Informa detalhadamente os resultados obtidos, apresentados geralmente em tabelas, quadros e gráficos estatísticos.

- **Discussão dos Resultados**

Compara os resultados obtidos com aqueles citados na revisão de literatura. Apresenta a DISCUSSÃO das "verdades" constatadas.

CONCLUSÃO

Tem o objetivo de ‘amarrar’ e fechar toda reflexão feita no trabalho através de uma síntese capaz de estabelecer a ligação entre as principais idéias e argumentos apresentados. Entretanto, ela deve:

- a) ser breve;
- b) apresentar um texto que tenha espontaneidade;
- c) reafirmar as idéias principais do trabalho.

7. CITAÇÃO DA LITERATURA (NBR10520/1992)

A citação é a menção, no texto, de um trecho colhido de uma outra fonte escrita ou oral. Tem como objetivo esclarecer, reforçar, comprovar dados, confrontar pontos de vista, auxiliar a fundamentação do assunto em discussão.

TIPOS:

- **Transcrição** (ou citação textual) - Reproduz fielmente as próprias palavras do texto citado, colocando-as entre aspas ou destacando-as graficamente.

- **Paráfrase** (ou citação livre) - Reproduz as idéias e informações do documento, sem transcrever as próprias palavras do seu autor.

As transcrições e paráfrases podem ser:

- **Diretas**, quando reproduzem diretamente o texto original (o texto lido).
- **Citação de citação** (ou citação indireta) quando reproduz uma fonte intermediária (um texto citado pelo texto que foi lido).

7.1. SISTEMA DE CHAMADA

No texto, as citações devem ser indicadas por um sistema de chamada que pode ser numérico ou autor-data. Qualquer que seja o método adotado deverá ser seguido em todo o trabalho.

7.1.1. Sistema Numérico

A identificação da fonte da qual foi extraída a citação pode se dar:

- através da indicação do número recebido pela mesma na lista de referência bibliográfica.
- através da nota de rodapé. Esta remete o leitor à fonte indicada, da qual devem constar o sobrenome do autor, a data de publicação e o número da página de onde foi extraída a citação.

Indicação da numeração

A indicação da numeração no sistema numérico de chamada pode ser feita:

- **entre parênteses** - “Quería saber como era as escolas para as crianças que não tinham rendimento.” (7)
- **entre colchetes** - “(...) Concomitantemente, surgiram vários relatos autobiográficos e jornalísticos relativos à vida nas escolas dos guetos (...)” [7]
- **situada acima da linha do texto** - “Os anos sessenta foram igualmente uma época de tumulto e mudança social”⁶

7.1.2. Sistema autor-data

No sistema de chamada autor-data a identificação da fonte citada é feita pela indicação entre parênteses dos seguintes elementos separados por vírgula:

- sobrenome do autor, com apenas a primeira letra maiúscula;
- data de publicação da fonte citada;
- número da página de onde foi extraída a citação.

Ex.: “Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (...)” (Lüdke e André, 1986, p. 33).

Quando o nome do autor estiver incorporado na redação do texto, menciona-se entre parênteses apenas a data e o número da página.

Ex.: Conforme Minayo (1997, p.15) “(...) é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo [grifo da autora](...)”

Quando ocorrerem coincidências entre autores com o mesmo sobrenome e data de publicação, acrescentam-se as primeiras letras dos prenomes.

Ex.: (Barbosa, G., 1991); (Barbosa, F., 1991)

Quando ocorrerem coincidências entre autores e datas, como também com as iniciais do prenome, coloca-se o prenome completo.

Ex. : (Schultz, Daniel, 1994, p. 73); (Schultz, Duane, 1994, p. 98)

Quando vários documentos de um mesmo autor são citados, com datas de publicação coincidentes, devem ser acrescentadas letras minúsculas após a data, sem espaçamento, tanto no texto quanto na lista de referências.

Ex.: (Foucault, 1989a); (Foucault, 1989b)

Em citações de vários trabalhos e diferentes autores sobre uma mesma idéia, faz-se a indicação das fontes pela ordem cronológica das datas de publicação.

Ex.: Raich (1950), Lowen (1970) e Foucault (1989) focalizaram esse tema...

7.2. RECOMENDAÇÕES GERAIS

1 - A primeira citação deve indicar os dados necessários à identificação da fonte e as citações subsequentes podem ser abreviadas através da adoção de **expressões latinas**:

apud = citado por, conforme, segundo

ex.: Freud apud Millot, 1993, p.25; ou: Bogdan e Biklen apud André (1986, p.25)

ibidem ou **ibid** = na mesma obra imediatamente anterior.

ex.: 1. Foucault, 1989, p.40.
2. Ibid, p.80.

idem ou **id.** = igual ao anterior (do mesmo autor, imediatamente anterior, mas de obra diferente)

ex.: 1. Minayo, 1988, p.120.
2. Id., 1990, p. 65.

opus citatum ou **op. cit.** = obra citada na mesma página, mas intercalada por outra(s) citação(ões).

ex.: 2. Luz, 1989, p.180.
3. Carvalho, 1991, p. 215.
4. Gomes, 1992, p. 129.
5. Luz, op. cit., p. 195.

passim = aqui e ali, em vários trechos (indica-se a página inicial e final ou o total de páginas)

ex.: 6. Foucault, 1990, p. 89 - 111 passim;

7. Foucault, 1989, 235 p. passim.

sequentia ou **seq.** = seguinte ou que se segue (usada quando não se quer mencionar todas as páginas da obra). Indica-se a primeira página citada seguida da expressão seq.

ex.: 8. Goldemberg, 1997, p.45 seq.

loc. cit. = no lugar citado (usada para indicar a mesma página de uma obra já citada, mas intercalada por outras citações).

ex.: 9. Furtado, 1972, p.213.

10. Gates, 1974, p.38.

11. Furtado, loc. cit.

cf. = confira (usada para fazer referência a outras obras e para notas remissivas).

ex.: 12. Cf. Fazenda, 1988, p.60.

sic = assim mesmo, tal qual (usada para destacar erros, alertando o leitor de que estava registrado da mesma forma no original).

ex.: "*(...) é difícil eliminar da dissertação de mestrado (sic) seu caráter demonstrativo.*" (Severino, 1992, p.154).

ca. = aproximadamente (usada para indicar que a data da publicação é aproximada)

ex.: Severino (ca. 1980), p.42.

2 - Indicar as **supressões, interpolações, comentários, ênfases ou destaques** da seguinte forma:

- supressões "(...) _____ (...)"

- interpolações ou comentários: "_____ [...] _____".

- ênfase ou destaque com grifo, negrito, itálico etc..

obs.: quando o grifo já existia no texto original, deve-se registrar logo após entre colchetes ou parênteses [grifo do autor]. Caso o grifo tenha sido colocado por quem estiver citando, deve-se registrar logo após [grifo nosso].

3 - Quando a citação tiver **até três linhas** pode estar inserida no parágrafo do próprio texto entre aspas.

4 - Quando a citação tiver **mais de três linhas** deverá estar em parágrafo distinto a 12 toques da margem esquerda e opcionalmente a 1 cm da margem direita.

Os caracteres **podem** ser menores em relação ao texto e as entrelinhas, dentro da citação, em espaço um (simples).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli D. A. *Etnografia da Prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRIOPOULOS, André-Pierre. *Saber Preparar uma Pesquisa: definição, estrutura e financiamento*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Normatização da Documentação no Brasil*. (PNB 66), Rio de Janeiro: IBBD.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. 6ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *Repensando a Pesquisa Participante*. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1985
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez e outros. Lisboa, Porto, 1994.
- CERVO, Amado Luiz e outros. *Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- DESLANDES, Sueli Ferreira. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 31/50.
- ECO, Humberto. *Como se faz uma Tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- EZPELETA Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1986.
- FAZENDA, Ivani e outros. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *A Pesquisa em educação e as transformações do Conhecimento*. São Paulo, Papirus, 1995.
- FRAGATA, Júlio. *Noções de Metodologia*. São Paulo: Loyola, 1981.
- GRESSLER, Lori Alice. *Pesquisa educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos*. 3ª ed., Loyola, 1989.

- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- HUHNE, Leda Miranda. *Metodologia Científica: caderno de textos e técnicas*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª ed. Porto Alegre: EDUCS, 1985.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, M de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Pioneira, 1989.
- LITTON, Gaston. *A Pesquisa Bibliográfica em Nível Universitário*. São Paulo: Atlas, 1976.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVA, Alberto et alii. *Epistemologia: a cientificidade em questão*. São Paulo: Papirus, 1990.
- RICHARDSON Roberto Jarry e outros. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.
- SALOMON, Délcio Vieira. *Como Fazer uma Monografia: elementos de metodologia do trabalho científico*. 5ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *Sexualidade e educação: o itinerário perdido*. Dissertação de Mestrado, UFBA, FAGED, Salvador, 1994.
- PÁDUA, Elizabete. *Metodologia da Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VIEIRA, Sônia. *Como Escrever uma Tese*. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

Anexo I: Modelo de capa

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
HABILITAÇÃO EM SÉRIES INICIAS**

A PESQUISA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA:

mitos e possibilidades

Autor

**Salvador/Ba
Março-1999**

Anexo II: Modelo de folha de rosto

Autor

A PESQUISA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA:

Mitos e possibilidades

Orientador:
Elizeu Clementino de Souza

Salvador/BA
Março, 1999

Anexo III: modelo de página do corpo do texto⁷

I - TÍTULO DO CAPÍTULO (centralizado)

1.1. Subtítulo do capítulo.

8 espaços
..... (início do parágrafo)

Estamos emoldurando os anexos 5.1, 5.2 e 5.3 apenas como efeito ilustrativo, o que não se indica metodologicamente nem nos elementos pré-textuais nem textuais.

(Início da linha após 3 cm
da margem esquerda,
idem para a superior)

(término da linha a 2 cm
da margem direita, idem
para a inferior)

(se houver citação, ou nota de rodapé)

Existem diferentes discussões sobre os métodos quantitativos e qualitativos, porém entendemos que:

*“não existe um ‘continuum’ entre ‘qualitativo-quantitativo’, em que o primeiro termo seria o lugar da ‘intuição’, da ‘exploração’ e do ‘subjetivismo’; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido ‘objetivamente’ e em ‘dados matemáticos.’”*³ (Minayo, 1996, p.22)

Assim, identificamos que não há uma oposição entre os dados quantitativos e qualitativos, visto que se intercomplementam, pois a realidade exclui a dicotomia. De acordo com a referida autora, *“essas afirmações aqui colocadas, no entanto, não são pacíficas. Elas correspondem a uma postura teórica e se opõem a outras correntes de pensamento, como por exemplo, o positivismo”*⁴

Ex. (Formatação)
Dedico essa pesquisa aos professores da
Escola X por ...

3 - MINAYO, Maria Cecília, 1994, p.22

4 - Idem, p. 22

Anexo IV: modelo de SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| RESUMO | 07 |
| ABSTRACT | 08 |
| INTRODUÇÃO | 09 |
| I. UM FETO SOCIAL, A CLIENTELA VISTA POR DENTRO | 20 |
| II. SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: uma reflexão teórica | 35 |
| III. OH! PAI NOSSO DE CADA DIA | 47 |
| 3.1. O PODER FÁLICO: do pai celestial ao pai patriarcal | 47 |
| 3.2. A INTERDIÇÃO SEXUAL: valores perpassados nos "discursos enunciativos" dos sujeitos pesquisados | 60 |
| IV. A ESCOLA E A SEXUALIDADE, POR QUE NEGAR O PRAZER? | 73 |
| V. PODEMOS REDUZIR A SEXUALIDADE À GENITALIDADE? UMA REDEFINIÇÃO DAS CONCEPÇÕES SEXUAIS | 84 |
| À GUIA DE CONCLUSÃO: as representações dos comportamentos sexuais dos jovens | 113 |
| BIBLIOGRAFIA | 125 |
| ANEXOS | |
| I. Mapeamento da pesquisa - Dados Identificadores | 132 |
| II. Pesquisa de Campo – Questionário | 133 |
| III. Roteiro da Entrevista com alunos | 139 |

DEPOIMENTO

SÓ MUFUNDICE¹! A EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE BEIRA – MOÇAMBIQUE

Ana Paula Feitosa

Professora da Universidade do Estado da Bahia

O presente relato é fruto da minha ida à Universidade Pedagógica de Beira - Moçambique no período de 08 de novembro a 06 de dezembro de 1998.

A minha ida é resultado do desejo da implantação do convênio entre as universidades Padova, na Itália, Universidade do Estado da Bahia, no Brasil, e Universidade Pedagógica de Beira, em Moçambique.

Este relato foi concebido e dividido, para a revista da FAEEBA, em duas partes: na primeira apresento a realidade da Universidade Pedagógica de Beira, fundamentada na entrevista com o Professor Caiado Raul Freia, diretor da delegação de Beira e da memória educativa de alguns professores da mesma universidade.

A segunda parte aponta para algumas conclusões da experiência, lições aprendidas e encaminhamentos para a possível parceria entre estas três universidades.

Esta experiência vem sendo exposta, também, como relato oral (foi apresentado nos departamentos de educação I e XI da UNEB e no programa de pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA); além disso, foi dado o encaminhamento do texto integral para publicação.

Este relato traduz, ainda, o início da parceria entre as três universidades citadas.

Oxalá (como dizem os baianos e os moçambicanos) que ela desabroche!

Primeira parte: Elementos para um Trabalho de Diploma sobre a UP de Beira

O que seria o Trabalho de Diploma? É a nossa famosa monografia de fim de curso. E o meu intuito é que, na reunião desses depoimentos, te-

nhamos elementos para realizarmos um Trabalho de Diploma, como dizem os moçambicanos, sobre a U.P. de Beira.

O desafio está lançado!

AP (Ana Paula): Senhor Diretor, como nasceu a Universidade Pedagógica da Beira?

A delegação da Beira da Universidade Pedagógica foi criada por decreto ministerial a 20 de agosto de 1989; esta foi a data em que foi inaugurada esta delegação e as aulas só iniciaram no ano seguinte, no mês de fevereiro e março. A razão principal que esteve na origem de criação dessa Universidade foi o desenvolvimento desequilibrado das várias cidades de Moçambique, isto porque as universidades até essa altura estavam apenas concentradas em Maputo. Existia um Instituto Superior Pedagógico que se transformou em Universidade Pedagógica e a Universidade Eduardo Mondlane. Então para contrariar esta tendência decidiu-se que se deveria avançar com a expansão do ensino superior em Moçambique e dar-se prioridade à formação do professor e iniciou-se assim a Universidade Pedagógica. Nós começamos com um grupo de 6 professores, o tempo inteiro, 2 turmas, uma turma de 25 estudantes para o curso de Física e uma turma de 25 para o curso de geografia, portanto, 50 estudantes, 6 docentes em tempo inteiro. Ao longo deste tempo foram sendo criados outros cursos, cria-se depois o curso de Química que neste ano teve os seus primeiros graduados, criamos também o curso de Licenciatura em Educação Matemática para o ensino primário e criamos ainda o curso de Matemática. Neste momento estávamos a prever o curso... são todos os cursos virados para o ensino.

AP: Uma formação pedagógica.

No próximo ano de 1999, vamos introduzir o curso de Ensino de Inglês². Bom, em linhas gerais, muito breve, é isso sobre a história da UP.

AP: E como se dá o ingresso desses professores na UP da Beira, depois dessa fase inicial ...

As formas são diversas. Por um lado nós procurávamos professores onde eles existem, nacionais ou estrangeiros para reforçar o nosso quadro docente, de acordo com as necessidades que nós temos. Suponhamos, pretendemos lecionar uma disciplina que está muito ligada à metodologia etc. e tal, vamos ver se há técnicos dessa área a nível local e se esses técnicos têm condições para lecionar aqui. Por outro lado, temos algumas pessoas que nos procuram e manifestam o seu desejo de vir trabalhar aqui, querer dar aula, nós apreciamos as propostas que eles fazem, os seus currículos e a sua formação, podemos aceitar ou não, por outro lado, nós ficamos, digamos assim, com os nossos melhores graduados, pegamos os melhores graduados, aque-

les que nos últimos dois anos já têm algum acompanhamento, e depois da graduação continuam aqui e ficam nossos colegas.

AP: É o critério utilizado. E como seria efetivar este professor no quadro?

Bom, em primeiro lugar, nós apreciamos o desempenho enquanto estudante. Se tem boas notas, se é dedicado etc. e tal. A partir dessa altura, se depois do período de estágio que nós chamamos de 2 anos, depois de conclusão do curso, se o seu comportamento e a sua dedicação nos agradarem então ele fica definitivamente no quadro. E torna-se funcionário do estado definitivamente.

AP: E a questão da autonomia, já que a UP é uma universidade multicampi a nível de país; três unidades em Moçambique e o núcleo central está em Maputo. E como é que funciona...?

Nós temos em parte uma certa autonomia administrativa, é uma autonomia que posso dizer que temos, mas já não temos, digamos assim uma autonomia pedagógica. Não diria uma total falta de autonomia mas há algumas regulamentos, normas e estas normas são gerais para toda a instituição. Por exemplo, o regulamento da avaliação é o mesmo, os planos de estudo, se os cursos são os mesmos também possuem os mesmos planos de estudo, o regulamento da carreira docente. A nível de testes, exames, isso nós somos autônomos, sei lá o exame final de uma determinada disciplina, não é elaborado em Maputo, é elaborado aqui. O exame de admissão já é um exame para todo o país. A nível da administração os fundos de financiamento são locais, tanto nós recebemos aqui da província, da direção provincial de finanças o nosso fundo de financiamento, executamos e prestamos as contas mesmo aqui na direção provincial de finanças sem precisar de ir a Maputo.

AP: E atualmente neste quadro de professores que você já definiu, quantos são ... alunos, professores .

Nós nesse momento temos cerca de 250 estudantes. E já graduamos mais de 104, agora continuamos com uma dificuldade, é que as áreas de Letras são as mais preferidas, as ciências naturais ninguém quer, à altura dos exames de admissão nós temos 25 vagas para curso de licenciatura do ensino de física e aparecem 10 candidatos. Nem sequer um número idêntico ao número de vagas, geografia aparecem 60 a 1000. Ainda não temos, digamos assim, uma idéia chave de como tentar impedir isso.

AP: Uma inclinação para o lado das ciências humanas, letras.

Sim. Quando anunciamos Inglês tivemos 210 pessoas que eram candidatos, isso não acontece nunca com o curso de química.

AP: E houve uma pesquisa, uma sondagem para saber a necessidade da comunidade ? Como foi decidido?

No princípio, para o curso de Inglês foi na base de uma pequena sondagem, nós lançamos o anúncio na rádio, no jornal e pedimos para as possíveis pessoas interessadas que viessem cá, deixar o nome. E essas 250 pessoas foram só da cidade da Beira. Fora as pessoas de Manica, Zambézia etc.

AP: A UP recebe alunos também das outras cidades.

Também das outras cidades, das outras províncias, mais ao norte mais ao sul. Na lista dos nossos graduados, estatisticamente, estão representados todas as províncias.

AP: E o quadro de funcionários, professor Caiado, como funciona, quantos são...?

Olha, para ser sincero, é por aí perto de 25 funcionários trabalhando. O que nós não conseguimos fazer, muito provavelmente, é ter as pessoas certas nos lugares certos, porque não somos muito congruentes, por causa dos salários que nós pagamos, nós temos um salário da função pública não é, então se há um especialista formado, optaria mais por uma empresa do que para uma instituição do estado. Então, temos algumas dificuldades em encontrarmos funcionários... Só há um qualificado para o quadro administrativo.

AP: Já que entramos em qualificação, informática, existe um apoio, uma colaboração para recursos materiais?

Não, não existe. Agora, existem alguns projetos, que funcionam aqui, por exemplo, o curso LEMEP – Licenciatura em Educação Matemática para o Ensino Primário, funcionou com base em um projeto com fundos da ASDINER – Ferro Sueco e através desse projeto foi possível comprar bastante material eletrônico... bastantes computadores. Tivemos um outro projeto, que nós chamamos de educação ambiental que também era financiado pelo governo sueco, através desse projeto também foi possível comprar bastante material. E uma outra parte que é uma parte financiada pelo governo mas penso que é a menor parte se for comparada com que os projetos trazem.

AP: Existe uma política de apoio à pesquisa e extensão da UP da Beira? Há um fundo específico de incentivo à pesquisa para a UP?

Não existe. Nós estamos a tentar a nível central, isto é, em Maputo, estamos a tentar conseguir na nossa verba de investimento, que esteja lá bem demarcada, bem clara, uma verba que se destine à investigação, mas isto é uma coisa que tem que ser negociada com o ministério das finanças, eu não

sei se vai ser aprovada ou não, mas nesse momento não existe uma verba específica para a pesquisa. Eu penso que é uma estratégia, o plano de despesas pessoal é um plano que é igual a uma direção provincial de indústria e energia ou uma outra direção provincial qualquer, isto é, não se destaca que isto é um plano de despesas de uma universidade, se nós tivéssemos um plano de despesas específico para uma universidade provavelmente ali já se encaixava a pesquisa.

AP: E a questão do salário do professor, uma parte deste salário é destinado somente ao ensino, como é isto...?

Ele ganha somente para fazer ensino, então a atividade de pesquisa em principio não está vista à parte daquele salário. Talvez se supõe que este salário deve dar para a pesquisa, extensão etc. ...

AP: E o estudante, como ele é enquadrado no funcionamento da universidade?

São muitos os estudantes que nós aproveitamos como monitores, nós chamamos de monitores finalistas, quando eles já estão no 3º e 4º ano, então podem fazer algum trabalho na biblioteca, no laboratório ou mesmo acompanhando algum professor, nós chamamos de monitor e tem alguma remuneração. E existe a bolsa de estudos que alguns deles tem, não são todos não. Nós nesse momento estamos a pagar a bolsa de estudos a 50 estudantes.

AP: Seria uma ajuda de custo, professor?

Sim. Um dinheiro dado pelo estado para ajudar os estudantes menos possibilitados para continuar estudando, comprar livros...

AP: E ainda sobre o estudante, o trabalho de diploma ...

Para nós, neste momento, o trabalho de diploma é a única forma de conclusão do curso. Há um ano atrás tínhamos duas formas, um era o trabalho de diploma e outro era o exame de estado, mas nós acabamos com o exame de estado e só ficamos com o trabalho de diploma. E os estudantes, com a orientação dos professores, desenvolvem a pesquisa com temas ligados ao próprio ensino.

AP: Mas eles têm também estágio supervisionado, ele vão para as escolas de 1º e 2º grau no final do curso?

Eles têm um estágio supervisionado de quase 6 meses, creio que é mais um ano. Tem o primeiro período que eles assistem às aulas e no segundo período eles têm que dar aulas supervisionados por um professor daqui.

AP: E sobre o currículo deste curso, talvez o currículo de física você pode falar mais específico ... quem elaborou?

Olha, a UP em Maputo tem a seguinte característica, os cursos são bivalentes, a maior parte dos cursos. Nós fazemos cursos monovalentes. Maputo faz a matemática e física, nós aqui fazemos só física. Nós aqui preferimos chamar licenciatura do ensino de física e o currículo está estruturado de tal maneira que o estudante pode dar aulas de física até a 12ª classe, mas também pode dar aulas de matemática na 8ª e 9ª classe porque o currículo previsto tem uma certa carga horária de matemática que o permite trabalhar com matemática.

Esses currículos em parte já existiam, foram adaptados da situação do curso monovalente. E já existem comissões criadas para o estudo, para a reformulação dos currículos, em certas medidas os currículos às vezes não se adaptam à realidade local e isso pode até ser uma das coisas que criam um certo tipo de fuga a estes cursos, temos que torná-los mais interessantes, um pouco mais atuais.

AP: Associação de professores, existe na UP?

Existe um núcleo que é parte de uma associação mais ampla, ONP – Organização Nacional dos Professores – tem organizado várias coisas, recreação, debates .

Eis um pouco da história da UP de Beira!

Falar da história da UP de Beira é uma amostra do processo de construção de educação em Moçambique. E é importante lembrar que diante da gravidade da situação, onde a taxa de analfabetismo era 93% em 1975, o novo governo, o governo da libertação, propunha uma formação acelerada dos professores moçambicanos. Houve fuga maciça dos professores portugueses, além do que era proposta do governo, excluir imediatamente dos currículos as disciplinas de moldes colonialista, a exemplo da história de Portugal.

Foi a chamada frente de educação.³

E, em geral, são estes professores que atualmente estão lecionando na UP de Beira, que foram obrigados a, muitas vezes, renunciarem a seus projetos pessoais para se dedicarem às necessidades urgentes da educação.

Seguem os depoimentos de alguns desses professores e a forma como ingressaram na UP de Beira:

1. “Nasci em 25 de setembro de 1963 na província de Zambézia. Em 1970 iniciei os meus estudos primários numa escola missionária onde o objetivo era ser padre católico. Em 1974 conclui o ensino primário e em 1975 ingressei o ciclo preparatório. O país acabava de ficar independente e proclamou-se o estado laico e, sendo assim, não podia continuar os estudos missionários. Em 1977, ingressei no Liceu. Três anos depois,

portanto, em 1980, fui indicado para freqüentar um curso acelerado de formação de professores de História e Geografia para o ensino secundário na faculdade de educação da universidade Eduardo Mondlane em Maputo. Não queria ser professor mas era obrigatório.

Dois anos depois concluí este curso e em 1982, na companhia de outros recém-graduados, recebemos a tarefa do governo de ir abrir uma nova escola secundária numa zona rural da província de Sofala. Estavam cerca de 200 alunos à nossa espera e se nós não tivéssemos aparecido, estes alunos ficariam aquele ano sem poder estudar. Foi a partir desta situação que passei a gostar da profissão pois entendi que o pouco que sabia poderia ser transmitido para os outros.

Em 1984 tive uma bolsa de estudos do estado e fui à Alemanha, onde em 1989 licenci-me em ensino de geografia. Neste mesmo ano regresso à Moçambique e na companhia de outros colegas, entre os quais o diretor da delegação, recebemos a tarefa de abrir a delegação da Beira da UP onde me encontro até hoje.” (Professor Francisco Candrinho)

2. “Em 1982 fui obrigada a ingressar na Faculdade de Educação da Universidade Mondlane porque havia muita falta de professores. Aí fiz o bacharelado em ensino de Português e Inglês para o nível pré-universitário. Eu não queria freqüentar este curso pois sempre quis ser médica. Nos finais de 1994 fui para a Inglaterra freqüentar o curso de mestrado em Linguística em Educação por um ano. Regressei em 1995 e fui imediatamente colocada nesta instituição mas em Maputo. No ano seguinte, devido à falta de professores de Inglês na Beira, fui transferida para a UP – Beira.” (Professora Fátima Batalhão)
3. “Nasci há 37 anos na província de Tete, distrito de Mutarara. Em 1978, setembro, entrei para a academia militar em Cuba. Um marco importante na minha vida. Em 1981, a guerra de desestabilização continuava em Moçambique. Andei por todo o país até que, finalmente, em 1991, obtive uma bolsa para fazer o curso de licenciatura em ensino de geografia na delegação da Beira. Concluído o curso, fui admitido para desempenhar as funções de docente de geografia nesta mesma delegação. (Professor José Caetano)

Diante dos dados aqui colocados, creio que é possível fazer relações, associações acerca da luta, da batalha de uma delegação de ensino superior (delegação é o que chamamos aqui nosso campus universitário), para melhorar sua qualidade de ensino, para se firmar enquanto universidade e transformar a situação de um país atormentado pelo analfabetismo.

Se ainda falta muito para a UP de Beira? Acho que a situação de busca, de desejo de formação desta UP dizem mais do que simples afirmações ou constatações.

O que não pode deixar de ser colocado é que a formação educacional de um povo reflete a dignidade, a qualidade e a potencialidade de sua gente.

Eles querem estudar, aprender, se formar... Bandeira Branca, Moçambique!

Segunda parte: Encaminhamentos para uma parceria Brasil / Itália / Moçambique

*“E Moçambique viveu 26 anos de instabilidade.
Hoje, nós vivemos um sopro suave de paz !”*

Prof. Augusto Johne

Creio ser esta a conclusão mor da nossa ida a Moçambique!

Digo nossa, em relação ao processo educacional, à participação de dois países (Brasil/Itália) como parceiros, e da representação da UNEB neste processo.

Em relação ao processo educacional, nos diz Augusto Johne:

“Esse modelo de transição em cada momento histórico, portanto, obedeceu a uma situação em que pouca gente ia à escola para uma situação em que toda gente queria ir à escola. É uma situação em que o camponês exige ao estado que seu filho estude. Então, hoje eu digo: é uma situação de calma. E hoje já se pode pensar em um nível de formação mais elevada, em 72,3% de analfabetismo. Parece ser insignificante, mas aquilo que não se fez em 500 anos se fez em 22.”

E num momento como este, de reconstrução nacional, com a presença de vários países atuando como parceiros, como colaboradores, entram em cena o Brasil e a Itália, dando um tom na formação.

Mais uma vez, quem nos relata a participação destes países é o professor Augusto Johne, que além de exercer atualmente a função de professor da UP, foi presidente do conselho municipal, o antigo prefeito da cidade da Beira e, acredito eu, é uma honra para o Brasil tê-lo como estudante selecionado no Mestrado de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

“Depois da independência, pela lógica dos que apoiaram a guerra de Moçambique, todos os quadros de profissionais eram formados pelo leste europeu, União Soviética, RDA, Cuba. Se fizemos um levantamento mais preciso, pelo menos 70% do quadro foram formados

por estes países. O Brasil começa a cooperação a partir de 1988, isso pelo seguinte motivo: ele foi um dos últimos países a reconhecer a independência de Moçambique. Não via com bons olhos... talvez pelo regime da ditadura militar ou ainda a ligação com o fascismo em Portugal. Enquanto outros países capitalistas já tinham reconhecido a independência, o Brasil demorou a tomar uma posição. E foi tal que a embaixada de Moçambique no Brasil se instalou ano passado. Eu fiquei cerca de 5 anos no Brasil e não tinha embaixada; nossos assuntos eram tratados pela embaixada de Angola.

Mais: o governo de Moçambique, instalado depois da independência, tinha muito receio de enviar estudantes para o Brasil... enviar para o Brasil era enviar para um país capitalista, encher o capitalismo na cabeça dessa gente. Mas, a partir de 1988, já se começava a aceitar a pluralidade de formação, as pessoas começaram a sair para o Brasil, para os EUA, para a Inglaterra, países ditos capitalistas.”

Bom, o histórico do Brasil aí está relatado.

E a Itália, a Universidade de Padova, como entrou? Creio que estão todos curiosos para saber. E na construção desta parceria, deste convênio que estamos tentando implantar, tudo começou na Itália...

“A Beira tem convênios em cooperação com muitas cidades. Para dar exemplos, em Portugal tem Porto, Coimbra. Na Inglaterra tem Bristol, Holanda tem Amsterdã; portanto, algumas cidades estabelecem cooperação com a cidade da Beira, como *idades-irmãs*. E uma cidade, por exemplo, Gotemburgo – Suécia, mantém a cooperação mais forte, digo a mais forte, do ponto de vista da visão do cidadão porque é a que traz o caminhão, o computador, que muda a vida da cidade...

Então, quando chegou a vez de Padova, chegam aqui os italianos. E visitaram o conselho municipal, Universidade Pedagógica, Hospital Central. Por isso, uma delegação moçambicana também viajou para lá e fundamentalmente vão pegar a componente educacional. Então foi há pouco tempo que apercebi que havia ligação com Bahia. Esta parte eu não cheguei a participar. Estava no Brasil, em Santa Catarina.”

Começou na Itália e, ironia do destino ou não, mais uma vez a história se inicia na Europa, vai à África e desagua no Brasil. (E que desta vez não se constitua na rota da escravidão, mas sim, na rota da libertação, da real cooperação).

O professor Gianni Boscolo relatará o fim desta estória (fim? Talvez seja a mais genuína nascente!):

“Numa das minhas viagens à Itália, na Universidade de Padova, que, como você sabe, mantém um acordo de cooperação com a UNEB, fui procurado pela então diretora do Departamento de Scienze dell’Educazione para saber até que ponto a Bahia e, claro, sobretudo a UNEB e a FAEEBA, poderiam ajudar num acordo que a própria Universidade de Padova, em conjunto com o Município e com o Governo Italiano, estava implementando em Beira. A dificuldade deles era encontrar professores que falassem português. Trouxe uma proposta para a Reitoria e para a própria FAEEBA, pela qual a UP de Beira entraria a integrar o acordo (UNEB/UNIVERSIDADE DE PADOVA), facilitando o intercâmbio de professores e alunos, conforme o espírito da proposta vigente. A presença dos professores baianos abriria nova vertente, permitindo, Oxalá, saldar uma dívida atávica, como você fala. Infelizmente, a proposta de envolver a UNEB, como Instituição, não vingou totalmente, apesar da boa vontade da reitora, Prof. Ivete. Diante dos pedidos de Beira, solicitando o início de um curso de capacitação para seus professores, das solicitações de Padova, e de acordo com o prof. Soares, interessado em viabilizar o curso, convidamos você. A passagem veio de Beira (via Projeto) e a UP se responsabilizou pela hospedagem e alimentação. A remuneração pelos seus trabalhos em terras moçambicanas ficou por conta da sua solidariedade. O resto você sabe.”

Novembro de 1998. E lá me vou, de mala, cuia (e literalmente toneladas de livros!) para a Beira, ministrar o curso de metodologia da pesquisa que aconteceu na Universidade pedagógica de Beira – Moçambique, no período de 10/11 a 1/12/98.

O trabalho foi realizado em uma carga horária de 60 horas e reuniu 35 docentes da universidade Pedagógica de Beira, e teve como principal objetivo pensar a pesquisa como forma de aperfeiçoamento e especialização daquela comunidade acadêmica.

A atividade desenvolvida traduz, ainda, o desejo de continuação duma parceria entre três universidades (Padova/Itália, UNEB/Brasil, UP de Beira-Moçambique), de localidades distintas e com um objetivo comum: a produção científica.

O resultado, fazendo uma primeira avaliação, ou ainda, falando um bocado mais conclusivo, como dizem os moçambicanos, foi produzido pelas respostas vindas dos professores que fizeram o curso. Num primeiro momento, foi perguntado quais as contribuições positivas deste primeiro trabalho; logo depois, o que ficou a desejar e, num terceiro momento, quais as perspectivas deles para o futuro desta parceria.

A título de encaminhamento, extraí algumas respostas que condensam o resultado do trabalho:

“A mundividência científica criada durante o curso foi o aspecto fundamental aliada à metodologia do ‘fazer’ para descobrir, ‘procurar’ para criar e ‘tentar’ para elaborar. Acho que foi ótimo.”

E ainda:

“O curso permitiu a socialização do conhecimento; criou oportunidades de troca de experiências e aproximação entre os docentes; contribuiu para aprofundamento de questões ligadas à metodologia da investigação científica e sua importância para a orientação dos alunos nos trabalhos de investigação de diploma; e ajudou a mudar atitudes e carácter no nosso corpo docente”

Sobre o que ficou a desejar foi respondido:

“Em função de poucos dias do curso, as aulas foram bastantes intensivas e a época do ano(calor) não ajudou muito. Só nos últimos dias os professores despertaram para a construção do coletivo. Pensava-se muito individualmente. Existia material insuficiente (exemplares de livros) para todos...”

E quais as perspectivas?

“Gostaria que cursos de pós-graduação fossem feitos a partir dessa iniciativa e com profissionais da nossa língua, como é o caso do Brasil...”

“A continuação deste trabalho nos dará maior ênfase para a construção dos projetos de pesquisa para o Mestrado.”

“Existe a necessidade de metodologia de ensino universitário: como abordar as questões na sala de aula e que tipo de registro se faz durante as aulas.”

“Precisamos de uma bibliografia para nos apoiar.”

Pós-graduação, seja ela especialização, mestrado, pós-graduação em módulos, educação à distância: é este o nosso bocado conclusivo.

Como isto vai se estabelecer é o que estamos maturando. Baseado nas sugestões principalmente de professores da UP de Beira:

“Nós, em termos de convênio, em termos de contato com outra universidade, devo dizer que é uma primeira experiência, porque, em geral, os convênios todos são realizados a partir de Maputo. O impacto desses convênios para a UP da Beira não tem sido tão grande. Este é o primeiro que tem frutos diretos para a nossa delegação. E, desse ponto de vista, gostaríamos que este convênio com o Brasil

funcione de uma maneira contínua, e o fim deve ser mesmo a especialização dos nossos docentes.

Pela proximidade das culturas, semelhanças de certas realidades, eu penso que isto pode facilitar tudo no processo de trabalho.” (Caiado Raul Freia)

“Por último, a minha mensagem pessoal é que a sua estadia na Universidade ajudou a criar mitos, a quebrar preconceitos, ajudou a quebrar a chamada departamentalização das ciências. Ainda constitui um mito em Moçambique o professor de matemática, de física, de química, que é professor. Os outros estão acompanhando apenas, quer dizer, ninguém assumiu as chamadas complementaridades das ciências. Isso começa a ter problemas nas relações humanas e penso que você se apercebeu, quando rapidamente a gente realizou o amigo secreto...

Você notou que mexeu com as estruturas mentais, mexeu com a filosofia de vida, com o caráter, temperamento, com as emoções. É importante que se estabeleçam relações humanas, de trabalho.

Isso foi muito bom e é urgente que se defina o que vai ser esta cooperação: Um curso de Especialização? São seminários. É enviar gente a fazer mestrado? Quer dizer, isto tem que ser amarrado em documentos. A cooperação com a Bahia. Uma vez amarrado isto, que chegue aos professores. Poderá ser uma coisa muito útil a cooperação.” (Prof. Augusto Johne)

Propostas já existem; como a ida de professores para continuarem o curso, a vinda de dois professores para fazerem um estágio na UNEB, constituição de uma comissão de professores de Moçambique (alguns que já são doutores, ou estão fazendo o doutorado) para pensarmos coletivamente os encaminhamentos, equipagem da biblioteca, etc...

Concretas? Em andamento?

Depende de quem? De mim, de você, de nós.

Um atávico Projeto Moçambique!

NOTAS

¹ Mufundice é "Professor" em dialeto NDAU, um dos dialetos de Moçambique.

² Curiosa a implantação do curso de Letras em Inglês e a procura na própria comunidade. Num país onde se fala português, que está vivendo um processo de reconstrução nacional, na busca de autonomia, de identidade, auto-

mia também em relação à sua língua (já que é um português típico de Portugal, sem muitas nuances, como o nosso que já pode ser considerado um português de Brasil). Fatos: Moçambique é cercado por países que falam a língua Inglesa, e o Inglês é fundamental nesta tal de globalização, não?

³ Diz o professor Augusto Johne: “Eu penso que hoje a grande geração da educação que é a chamada geração 8 de Março foi quando Samora Machel, o primeiro presidente da república, decidiu encerrar alguns níveis de ensino e chamar toda a gente para a frente da educação.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUIS, Augusto Johne. *Formação de professores em Moçambique*. Anteprojeto de pesquisa, Florianópolis : UFSC, 1994.

MAHOTA, Guimarães Lucas & Ferreira, Jorge. *Há agitação em Xilungúne*. Maputo: Cadernos tempo, s/d.

MUCHANGOS, Aniceto dos. *Cidade da Beira – Aspectos Geográficos*. Maputo: Editora Escolar, 1994.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da Pesquisa – Abordagem Teórica-prática*. Campinas: Papyrus, 1996.

Depoimentos:

- Professor Caiado Raul Freia;
- Professor João Batista Fehane,
- Professor Augusto Johne Luis;

UP de Beira, novembro de 1998
E-mail da autora: anapaula@e-net.com.br

RESENHAS

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997, 367 p.

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu

Professor da Universidade do Estado da Bahia

O autor apresenta neste livro o resultado das análises de dados coletados através de pesquisa qualitativa junto a alunos da 2ª série do ensino fundamental de quatro escolas públicas, localizadas em bairros populares da periferia de Lyon/França.

A partir de observação etnográfica, na qual a entrevista foi eleita como principal instrumento de trabalho, o *Prof. Dr. Bernard Lahire* da Universidade de Lyon II se propõe a examinar os fenômenos que se referem às dissonâncias e consonâncias entre determinadas configurações familiares e a cultura escolar, através do acompanhamento do desempenho e comportamento escolares de crianças na faixa dos 8 anos de idade.

Com base na semelhança de condições econômicas e culturais das crianças, segundo o critério genérico da profissão do chefe de suas famílias, o autor busca descobrir o papel que têm singulares configurações familiares no engendramento de diferentes níveis escolares de adaptação dos alunos investigados. A pesquisa procura compreender portanto como o capital cultural parental e familiar pode ser transmitido e como, na ausência deste capital - ou de uma ação deliberada dos pais e responsáveis no sentido de transmití-lo - os conhecimentos escolares podem ser apropriados pelas crianças.

O estudo do professor Lahire está organizado em três capítulos. O primeiro expõe a problemática a ser investigada e apresenta os referenciais teóricos eleitos como âncora para leitura dos fenômenos observados. Neste capítulo, o autor esclarece os limites da investigação e justifica os procedimentos metodológicos adotados por ele, advogando a relevância de uma “microscopia sociológica” dos processos e modalidades de interação das crianças acompanhadas, no universo escolar e no interior de suas respectivas configurações familiares.

Bernard Lahire posiciona-se radicalmente contrário às abordagens estatísticas dos fenômenos sócio-culturais e privilegia, então, o exame de práticas e modalidades singulares de interação, em detrimento das relações

de equivalência estatística - que se fundamentam em indicadores abstratos e muito genéricos. Para ele, só o entendimento das redes de relações de interdependência humana como *configurações sociais* permite descobrir a heterogeneidade do que se costuma conceber homogêneo (meio social, família). Só as configurações sociais, segundo o autor, revelam o caráter provisório e instável do processo permanente de construção da intersubjetividade dos seres humanos.

No segundo capítulo, Lahire delimita a população pesquisada (139 alunos oriundos de classes populares, regularmente matriculados na segunda série do ensino fundamental), esclarecendo os critérios utilizados para escolha dos 27 estudantes escolhidos para serem acompanhados em sua investigação: 14 crianças de ambos os sexos em situação de *fracasso escolar* e outros 13 meninos e meninas, considerados em situação de *sucesso escolar*.

O autor discute então os conceitos de *fracasso* e *sucesso* escolar, caracterizando-os como produtos históricos de uma determinada e singular configuração escolar e econômica. Destaca, a seguir, o fato de que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem de saberes, mas, ao mesmo tempo, o local de aprendizado de formas concretas de exercício do poder e das relações com o poder. Assim, Lahire dissecou o ideal pedagógico da *autonomia* do escolar, revelando nela os objetivos de uma ação organizada pelo sistema social no sentido de alcançar um controle cada vez maior sobre a atividade das pessoas.

Portanto, segundo ele, legitimando determinadas formas de agir caracterizadas como racionais, a escola enfatiza a disciplina mental necessária a uma disposição social para a cooperação - que a *autonomia* auxilia a proporcionar de maneira eficaz e definitiva na mente do aluno. Em socorro do seu ponto de vista, o autor recorre ao conceito de *internalização* vygotskiano como princípio explicativo da interiorização de esquemas mentais e comportamentos socialmente desejáveis.

O terceiro e último capítulo é dedicado à transcrição das entrevistas realizadas com os pais ou responsáveis das crianças acompanhadas e à análise dos dados escolares a ela relativos. O autor procura então encontrar explicação para o *fracasso* ou *sucesso* escolar dos estudantes a partir das configurações sociais de suas famílias, de sua identidade sexual socialmente construída, enfim, nas relações de interdependência entre os membros da constelação familiar da qual fazem parte e com a qual interagem ativamente os alunos.

Por fim, o estudo sinaliza a conclusão de que a intersubjetividade não é apenas sinônimo de interação entre “atores nus e despojados”, destacando o importante papel da mediação cultural na constituição das subjetividades. Lahire demonstra, argumentando de forma convincente, que as análises

ses com base em dados estatísticos não são suficientes para se compreender os fenômenos sociais e adverte o leitor no sentido de desconfiar das concepções “ambientalistas” que abordam unidirecionalmente os efeitos de um “meio” (social, familiar) de maneira muito abstrata.

O livro contribui para uma reflexão sobre o papel da escola na promoção de modalidades específicas de pensamento e de formas muito precisas de comportamento social, embora o olhar sociológico de Lahire esteja voltado para a descoberta das razões do que se considera *fracasso* e *sucesso* escolar, particularmente nos perfis de configuração das famílias dos alunos - sem problematizar as assimétricas relações de poder que se verificam no interior da escola ou até mesmo questionar o caráter arbitrário do julgamento e avaliação do desempenho escolar - legitimado institucionalmente através da aplicação de “testes” e “exames” padronizados.

Os escores obtidos na “avaliação nacional” francesa pelos estudantes é o ponto de partida do autor para investigar as razões do “sucesso” ou “fracasso” destes escolares, não se verificando portanto a discussão - necessária - dos critérios de classificação, aprovação e repetência dessas crianças por parte da escola. Mas essa questão não deve passar despercebida ao autor que, inclusive, sinaliza a importância de desmitificação da “omissão parental” como justificativa comum, por parte dos professores, na interpretação do desempenho escolar insatisfatório de seus alunos. Assim, a incidência do foco de sua investigação nos perfis das configurações familiares dos alunos, por ser uma exigência posta pelo rigor acadêmico que caracteriza a pesquisa nas universidades, não lhe possibilita estender sua abordagem ao caráter arbitrário e definitivo das classificações que caracterizam as avaliações escolares e institucionais.

Sem dúvida, as idéias de Bernard Lahire alinham-se junto àquelas que têm informado as abordagens que destacam o papel das práticas culturais na constituição do psiquismo humano. Nesse sentido, o estudo do eminente professor da Universidade de Lyon II representa um avanço no entendimento da complexidade das questões que envolvem escolarização, alfabetismo e literacia/letramento de crianças.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997, 111p.

Gelcivânia Mota Silva Morais

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Este livro constitui-se numa referência para todos os educadores que desejarem tecer reflexões sobre a questão da identidade cultural. O autor inicia afirmando que o sujeito unificado da sociedade moderna atravessa uma crise de identidade. Explicitar o que vem a ser esta crise, quais os acontecimentos que a precipitaram, as formas que ela toma e suas conseqüências potenciais, é o objetivo central do livro.

No primeiro capítulo o autor sustenta a idéia de que as estruturas e processos centrais da sociedade moderna davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Porém, as transformações no campo da cultura, da sexualidade, do gênero, da etnia, da raça e da nacionalidade, abalaram nossas sólidas localizações como indivíduos sociais e, conseqüentemente, mudaram as nossas identidades pessoais. Ou seja, houve um descentramento do sujeito. Para explicitar tal afirmação distingue três concepções muito diferentes de identidade: a concepção de identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

Os dois primeiros capítulos traduzem-se numa breve retrospectiva histórica mostrando o nascimento e morte do sujeito moderno. Diante de um colapso da ordem social com determinados movimentos como a Reforma e o Protestantismo, o Humanismo Renascentista e o Iluminismo emerge este sujeito individualista, desvinculado de um Deus, indivíduo soberano, cujos processos da vida moderna estavam centrados nele, o sujeito da razão. A identidade emergia no nascimento e permanecia essencialmente a mesma ao longo da sua existência de indivíduo. René Descartes aparece aqui como destaque ao apresentar a concepção de sujeito racional, pensante, consciente, situado no centro do conhecimento. Um outro autor que também trouxe uma grande contribuição foi John Locke. Para ele, a identidade permanecia a mesma e era contínua com seu sujeito.

De acordo com Hall, na medida em que as sociedades foram se tornando mais complexas, adquiriram uma forma mais coletiva fazendo surgir uma concepção mais social de sujeito: o sujeito sociológico, sendo a identidade formada na interação entre o eu e a sociedade. Este sujeito ainda tinha um núcleo e uma essência interior, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais superiores e as identidades que

estes mundos ofereciam. O Autor destaca as grandes contribuições de G.H. Mead, C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos na construção desse sujeito.

O autor chama a atenção para o fato deste sujeito ter-se tornado mais fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades algumas vezes contraditórias e não resolvidas, identidades estas definidas historicamente, não biologicamente: é o sujeito pós-moderno cuja identidade não é fixa, essencial e permanente, mas movente, transitória. Para ocorrer aquilo que o autor chama de descentramento final do sujeito cartesiano ele apresenta cinco grandes causas: a primeira refere-se às traduções do pensamento marxista na medida em que Marx afirma não existir uma essência universal de homem. Na verdade Marx “coloca o idealismo hegeliano de cabeça para baixo”, pois este homem, tido como indivíduo soberano, nada mais é do que um sujeito agindo sob condições históricas criadas por outros. A segunda descentração ocorre com a descoberta do inconsciente por Freud. Inconsciente este que é responsável por toda nossa sexualidade, toda estrutura de processos psíquicos, toda subjetividade que provém de processos psíquicos inconscientes. Consequentemente, não há espaço para uma identidade única, fixa, racional, mas sim várias identidades não inatas, mas formadas ao longo dos anos. O autor destaca ainda o trabalho de Lacan. O terceiro descentramento está associado ao trabalho do lingüísta estrutural Ferdinand de Saussure ao afirmar que a nossa linguagem não é a nossa. Quando falamos não somos os autores das nossas afirmações ou dos significados expressos na nossa língua existente antes mesmos de nós. Consequentemente não há uma forma final de se falar, portanto não há uma identidade fixa na medida em que a língua é uma língua social que se transforma, a identidade também. O quarto descentramento ocorre com o trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault quando ele destaca um novo tipo de poder: o poder disciplinar que regula, vigia e governa a espécie humana. Também neste caso fica destituída a idéia de identidade única, pois a identidade é regulada, vigiada, controlada, portanto modificada por instituições como oficinas, quartéis, escolas, hospitais, clínicas que mantêm o poder disciplinar com o objetivo de tornar o ser humano um corpo dócil. O quinto descentramento ocorre em virtude do impacto do feminismo tanto como uma crítica teórica como um movimento social, merecendo destaque os movimentos contra-culturais e os anti-belicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do terceiro mundo, os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado com 1968, porque cada movimento deste sedimentava-se a partir da identidade dos seus sustentadores. Assim, o feminismo voltava-se para as mulheres, as lutas raciais aos negros e assim por diante gerando uma identidade para cada movimento.

Partindo da reflexão de que a identidade cultural abordada no seu trabalho é a identidade cultural nacional, no terceiro capítulo o autor desenvolve a afirmação de que esta identidade não é inerente ao homem, não é uma coisa com a qual nascemos, mas é formada e transformada no interior da representação. Ou seja, “*a identidade nacional é uma comunidade imaginada*” (p. 55), cuja representação ocorre mediante a narrativa da nação, através de fatos contados e recontados, buscando por meio da tradição e da continuidade perpetuar a nação. Tradições são inventadas num discurso e numa idéia de um povo puro. Afirma ser este discurso unificador de uma grande nação apenas uma falácia, pois grande parte das nações consistem em culturas separadas e foram unificadas por um longo processo de violência, além do que estas nações são sempre compostas de diferentes classes sociais, diferentes grupos étnicos e de gênero. Ou seja, as nações modernas são todas híbridos culturais. O autor questiona: como então pensar numa única identidade, numa única cultura nacional? Na verdade, afirma Hall, as culturas nacionais contribuem para costurar as diferenças numa única identidade e não são tão unificadas e homogêneas quanto suas representações fazem crer.

No quarto capítulo o autor define o chamado processo de globalização, afirma estar havendo uma compressão do espaço-tempo – coordenadas básicas para todo sistema de representação. Considera que a identidade nacional é uma comunidade imaginada e dois aspectos principais desta representação estão sendo modificados, logo a própria representação está sendo alterada. Prossegue apresentando os argumentos de alguns teóricos que colocam o efeito da globalização como responsável pelo enfraquecimento destas identidades culturais nacionais. Enfraquecimento este que pode ser traduzido pelo fenômeno conhecido como homogeneização cultural. Termina ressaltando que a discussão, na verdade, é a tensão entre o global e o local na transformação das identidades.

No capítulo seguinte Hall desenvolve o argumento de que se há uma tendência à homogeneização global, por outro lado há também um fascínio pela diferença, pela etnia e pela alteridade. Essa chamada homogeneização não é tão uniforme na medida em que é desigualmente distribuída ao redor do globo. Apresenta diversos exemplos mostrando que os efeitos da globalização afetam tanto os centros quanto a periferia embora num ritmo mais lento e desigual. Defende uma nova articulação entre o global e o local, pois o processo de globalização impôs uma nova forma de perceber este “local”, agora menos enraizado sem localidades bem definidas. Por outro lado, o processo de globalização não é tão homogêneo quanto parece e tem o efeito de contestar as identidades fechadas tornando-as mais posicionais e conjunturais. Portanto, os efeitos deste processo globalizador permanecem contraditórios. Algumas identidades tentam recuperar a unidade e a certeza tidas

como perdidas, mediante a “tradição”. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política e da representação que as impossibilitam de novamente tornarem-se puras ou unitárias. Ocorre aí um processo denominado por Hall de tradução.

No último capítulo do livro, o autor descreve este movimento paradoxal entre tradução e tradição respondendo como as identidades devem ser conceptualizadas, afirmando que existem fortes tentativas de reconstrução de identidades purificadas para restaurar a coesão, o fechamento e a tradição frente ao hibridismo e a diversidade. Aponta como exemplo o ressurgimento do Nacionalismo na Europa Oriental e o crescimento do fundamentalismo. Por outro lado, a tradução se apresenta como um processo paralelo, constituindo-se num revival da etnia de profundas variedades híbridas. Conclui afirmando:

“A globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do global nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do local. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes. Entretanto, isto também sugere que, embora alimentada, sob muitos aspectos, pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente.”

Esta obra nos mostra a necessidade constante de refletir sobre argumentos postos como verdadeiros, idéias genericamente colocadas como as metanarrativas do liberalismo e do marxismo, apregoando que o local e o particular seriam definitivamente substituídos por valores mais universais e internacionais. Hall vai além da superfície, escava, mergulha e apresenta diversos questionamentos que, se não convencem a todos, certamente abalam velhas certezas e fazem olhar o que parece óbvio com uma lente de aumento, com o espírito da dúvida “Popperiana”, processo vital para manter aceso o espírito do educador. Parabéns aos tradutores que nos brindaram com este banquete!