

ISSN 0104-1371

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 10

JANEIRO/JUNHO 1998

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.10	p. 1-187	jan/jun - 1998
----------------------	---------	------	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Profª. Ingleore S. de Souza

Reitora

Prof. José Carlos da Silveira Osório

Vice-Reitor

Prof. Nei Fernandes Lopes

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. João Brandalise

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Francisco Elifalete Xavier

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Paulo Roberto Pinho

Pró-Reitor Administrativo

Prof. Paulo Silveira Júnior

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Faculdade de Educação

Elomar Tambara - Bernardo Buchweitz

Direção

Editora e Gráfica Universitária

Jorn. Fernando de Oliveira

Diretor

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Alceu Ravanello Ferraro, Edith Barreto, Elomar Antonio Tambara, Gaudêncio Frigotto, Ilma Alencastro Veiga, Luiz Carlos Lucas e Maria Isabel da Cunha

Comissão Executiva

Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi e Marcos Villela Pereira.

Consultores ad hoc (deste número):

Alfredo Alejandro Gugliano(UCPEL)
Ana Rosa Santiago (UNIUÍ)
Arabela C. Oliven (UFRGS)
Armando Manuel da Cruz (UFPEL)
Fabiane Adela Toneto Costas (UFPEL)
Gabriel de Andrade Junqueira Filho (UFRGS)
Gaudêncio Frigoto (UFF)
Gomercindo Ghiggi (UFPEL)
Ivone Richter (UFSM)
José Fernando Kieling (UFPEL)
Luiz Carlos Lucas (UFPEL)
Marcos Villela Pereira (UFPEL)
Maria Isabel da Cunha (UFPEL)
Nilton Fisher (UFRGS)
Niuvenius Paoli (UNICAMP)
Petronilha B. Gonçalves da Silva(UFSCAR)
Sebastião Peres (UFPEL)
Selvino Assmann (UFSC)

Cadernos de Educação

Faculdade de Educação - UFPEL
Rua Almirante Barroso, 1734
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280
Tel. (0532) 22.7981 - FAX (0532) 25.4573
E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Capa: M.C.Escher, "Zeichnen", 1948
(Litografia)

Arte:

Montagem:

Impressão Digital Laser

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten
Prestes

Acabamento

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)
Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da
Silva, Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique
Bordin, João José P. Meireles, Marciano Serrat
Ibeiro

Editoração Eletrônica

Marcos Vinicius Dos S. Pereira

Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas,
Faculdade de Educação. n.º10 (jan./jun. 1998) - Pelotas:
UFPEL, 1992 - Semestral.

Solicita-se permuta
Exchange is requested
On demande échange

1. Educação - periódico I. Faculdade de Educação/UFPEL

CDD: 370

SUMÁRIO

Artigos	5
Analfabetismo no Rio Grande do Sul: crianças e adolescentes, jovens e adultos	
<i>Alceu R. Ferraro</i>	5
O currículo real e suas manifestações na prática pedagógica: uma experiência de construção de alternativa curricular para a pré-escola	
<i>Ana Cristina Coll Delgado</i>	39
O campo da história na escola pública	
<i>Jussemar Weiss Gonçalves</i>	57
As bases histórico-culturais para uma psicologia das artes (o interesse pela estética cênica nas origens do pensamento psicológico de Lev Semenovich Vygotsky).	
<i>Ricardo Ottoni Vaz Japiassu</i>	69
A globalização e os desafios da Universidade Pública na América Latina	
<i>Ernâni Lampert</i>	107
A Unitariedade do real: pressuposto para a construção da Epistemologia Gramsciana	
<i>Luis Carlos Nascimento da Rosa</i>	119
Para Entender a Crise Real	
<i>Aloísio Ruscheinsky</i>	137
Iniciação Científica e formação de jovens pesquisadores	
<i>Flávia Obino Corrêa Werle</i>	165
Resumos de Teses/Dissertações	177
Índice Geral – números de 1 a 9	179
Orientações a colaboradores	187

Analfabetismo no Rio Grande do Sul: crianças e adolescentes, jovens e adultos¹

Alceu R. Ferraro*

Resumo

Este trabalho aborda o problema do analfabetismo no Rio Grande do Sul. Afasta primeiramente uma série de desconceitos a respeito do fenômeno. Define a seguir o analfabetismo como injustiça social e forma extrema de exclusão escolar. Finalmente avalia a situação no Rio Grande do Sul, um dos estados mais alfabetizados do país, segundo dois critérios progressivos de classificação. Os resultados do censo de 1991 mostram que, mesmo segundo o critério mais laxo de analfabetismo (incapacidade de ler e escrever um bilhete simples), a porta de acesso ao mundo das letras mantém-se fechada, no Estado, para centenas de milhares de pessoas de 8 anos ou mais, num total de 722.000 crianças e adolescentes, jovens e adultos. Se utilizado um critério mais rigoroso, como “menos de 4 anos de estudo” para as pessoas de 15 anos ou mais, o total de **jovens e adultos excluídos do patamar mínimo de saber escolar** (4 anos de estudo) eleva-se, no Estado, segundo o censo de 1991, para o número assustador de 1.592.309 pessoas analfabetas ou semi-analfabetas.

Palavras-chave: Analfabetismo, critérios de analfabetismo, exclusão escolar.

Abstract

The present paper approaches the analphabetism problem in Rio Grande Sul state, Brazil. At first it removes a series of misconceptions concerning the phenomenon. After that, defines analphabetism as social injustice and schooling exclusion at its highest configuration. Finally, this study evaluates the situation in Rio Grande do Sul, one of the most literate states in the country, through two classification progressive criteria. Results from 1991 census show that, even in conformity to the most loose analphabetism criterion (inability to read and write a

1 O presente texto, revisto para publicação em setembro-dezembro de 1997 na Universidade Católica de Pelotas, reproduz, com acréscimos e pequenas alterações, parte dos resultados da pesquisa *Reprodução do analfabetismo no Rio Grande do Sul nos anos 90*, que desenvolvi na condição de Pesquisador Visitante no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, no período de março/1995 a fevereiro/1997, dentro do Convênio UFRGS/UFPeL, com apoio do CNPq. O projeto de pesquisa focalizava a alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes até os 17 anos, limite superior de idade sob o amparo do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para a conferência no I Seminário de Educação de Adultos, promovido pelo Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da UFPeL, nos dias 8 e 9 de outubro de 1997, foi-me dado o tema “Analfabetismo adulto no Rio Grande do Sul”. Ora, por analfabetismo adulto costuma-se entender o analfabetismo a partir dos 15 anos de idade, o que com frequência se denomina analfabetismo de jovens e adultos. Dos 15 aos 17 anos as noções de *adolescente* e de *jovem* se sobrepõem, mas *adolescência* começa antes dos 15, assim como a *juventude* se estende para além dos 17 anos. Para todos os efeitos, digo *crianças e adolescentes* e *jovens e adultos* para significar o propósito de analisar a questão do analfabetismo de ponta a ponta, isto é, em todos os grupos de idade, da infância à velhice. E também para rejeitar a tendência de o Estado lavar as mãos em relação a *jovens e adultos*, com a justificativa de que se deve priorizar a escolarização de *crianças e adolescentes*.

* Professor Titular aposentado da UFRGS; Pesquisador I-A do CNPq; Pesquisador Visitante no Programa de Mestrado em Educação da UFPeL no período março 1995 a fevereiro 1997, com apoio do CNPq; Professor no Mestrado em Desenvolvimento Social da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Pelotas a partir de julho de 1997. Em 1992, em consequência de retificação nos registros, o sobrenome foi alterado de FERRARI para **FERRARO**. No entanto, nas referências a textos anteriores à alteração foi mantido o sobrenome FERRARI.

simple note), the access door to the world of letters has been kept closed for hundreds of thousands of people from 8 years old on, summing up 722,000 among children and adolescents, youths and adults as well. If applied a more rigid criterion, such as, less than 4 years of study for 15 year old people or more, the sum of youths and adults excluded from the minimum level of schooling instruction (4 schooling years) raises in the State, according to the census of 1991, reaching the threatening figure of 1,592,309 illiterate or semi-illiterate people.

Key-words: Analphabetism , analphabetism criteria, school exclusion.

1. Crianças e adolescentes ou jovens e adultos? O falso dilema

Em setembro de 1975, a Declaração de Persépolis começava admitindo que o número de analfabetos no mundo não cessara de aumentar e reconhecia nesse fato o fracasso das políticas de desenvolvimento indiferentes ao homem e à satisfação de suas necessidades essenciais. Quatro anos mais tarde, em 1979, a publicação dos resultados da PNAD 1977 levava confusão aos arrais do MOBREAL, ao desmentir suas estatísticas fantasiosas sobre a queda do analfabetismo no Brasil.

O Censo Demográfico de 1980 confirmou, para o país como um todo, uma taxa de analfabetismo da ordem de 25,5% entre as pessoas de 15 anos ou mais, quase duas vezes mais elevada do que a taxa de 14,2% estimada pelo MOBREAL alguns anos antes. Anos depois tive oportunidade de mostrar como as políticas do Regime militar, consubstanciadas no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974, haviam fracassado na realização de ambos os objetivos estabelecidos em relação ao analfabetismo. Não havia conseguido nem “Secar-lhe a fonte, pela universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, na faixa dos 7 a 14 anos de idade”, nem “Eliminar, possivelmente, no decorrer da década de 1970, o analfabetismo de adolescentes e adultos, com esforço concentrado na faixa dos 15 aos 35 anos de idade” (Ferrari, 1987, p.81).

No ano seguinte, a Constituição de 1988, em seu Artigo 208, inciso I, estabelecia que o dever do Estado com a educação seria efetivado através de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, assegurando, portanto, o direito ao ensino fundamental gratuito a qualquer cidadão independentemente da idade. E essa mesma Constituição, no Artigo 60 das Disposições Transitórias, determinava que, no primeiros dez anos da promulgação da Constituição, o Poder Público haveria de desenvolver esforços e aplicar recursos “para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”.

Os recuos que se seguiram são conhecidos: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania do Governo Collor, natimorto por absoluta falta de recursos; a nova LDB, que passou por cima do projeto de lei construído

com ampla participação da sociedade; finalmente, a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, que, de um lado, alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição, sepultando ou pelo menos suscitando dúvidas sobre a obrigatoriedade de o Poder Público assegurar ensino fundamental gratuito a quantos a ele não tenham tido acesso na idade própria, e de outro, suprimindo do artigo 60 das Disposições Transitórias a determinação de o Poder Público empenhar esforços e destinar recursos “para eliminar o analfabetismo” nos dez primeiros anos após a promulgação da Constituição, mantendo apenas a referência à universalização do ensino fundamental.²

O fato é que, em 1991 - portanto, três anos após a promulgação da Constituição de 1988 e um ano após a declaração de guerra do ex-presidente Collor contra o analfabetismo - o Brasil, ao mesmo tempo em que assistia a um declínio secular progressivo, mas absolutamente lento, das taxas de analfabetismo, via mais uma vez o censo demográfico acusar um significativo aumento no número absoluto de analfabetos em relação ao censo anterior. Com efeito, o número de analfabetos entre as pessoas de 15 anos e mais, que viera elevando-se sucessivamente de 11,4 milhões em 1920, para 13,3 milhões em 1940, 15,3 milhões em 1950, 16,0 milhões em 1960, 18,1 milhões em 1970 e 18,7 milhões em 1980, voltou a aumentar na última década, superando a casa de 19,2 milhões de analfabetos de 15 anos ou mais em 1991. Note-se que o levantamento censitário quase coincidia no tempo com as afirmações do Ministro Goldemberg de que o analfabetismo de adultos já não era prioridade do MEC (O Estado de São Paulo, *apud* Beisiegel, 1997, p. 29). Era muito para o Ministro ter que lidar com dois problemas ao mesmo tempo. Optou pelo objetivo de alfabetizar crianças e adolescentes, renunciando ao objetivo de ocupar-se com a alfabetização dos adultos. Para ele, “Alfabetizar o adulto não vai mudar a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar”. Propõe, por isso, concentrar recursos na alfabetização da população jovem, imaginando que “Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo” (Jornal do Brasil, *Apud* Beisiegel, 1997, p. 30). Mal sabia o Ministro que, no mesmo mês de sua entrevista (setembro de 1991), o IBGE contava, no país, quase 5 milhões pessoas analfabetas de 60 anos ou mais, portanto nascidas todas elas pelo menos 60 anos antes do censo de 1991! O desconhecimento dos elementos mínimos da demografia é até compreensível. Mas é inexplicável o atropelo, por parte do Ministro, ao preceito da Constituição que obrigava o Estado a oferecer ensino fundamental gratuito a todos os brasileiros, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. O falso dilema posto pelo Ministro,

² Ver: BRASIL, *Constituição*, 1988; BRASIL, *Constituição..., incluindo as emendas 1 a 16*, 1997; HADDAD, in: BRZEZINSKI, 1997, p. 106-122.

de o Estado ter que optar entre a alfabetização de crianças e adolescentes e a alfabetização da população adulta, é o traço que, desde então, vem marcando a política educacional para jovens e adultos, sem nenhuma evidência de que, decorridos já 6 anos desde a fala do Ministro, estejamos próximos de ver resolvido o problema da universalização da alfabetização e escolarização das crianças e adolescentes.

Nos últimos dois anos tenho concentrado a atenção no diagnóstico da alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos. No que concerne ao problema do analfabetismo, focalizei particularmente o analfabetismo infantil. Fiz isto, não por concordar com a posição daqueles que, a título de priorizarem o ensino fundamental de crianças e adolescentes, minimizam e até tentam desconstituir o direito ao ensino fundamental de parte daqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Convidado a falar sobre analfabetismo adulto, num primeiro momento pensei que deveria limitar-me ao tema dado. Mas, refletindo melhor, entendi que, mesmo focalizando o analfabetismo adulto - na realidade, das pessoas de 15 anos ou mais, portanto, de jovens e adultos - não poderia perder de vista a questão do analfabetismo de crianças e adolescentes.

Feitos esses esclarecimentos, passo a explicitar, mesmo que muito sinteticamente, alguns *pressupostos* de ordem teórico-metodológica, que deveriam fundamentar tanto o *diagnóstico* do analfabetismo, quanto a *formulação de políticas* de alfabetização e escolarização.

2. Alguns pressupostos teórico-metodológicos

2.1 Desconceitos

Vou iniciar esta parte discutindo alguns desconceitos. Antes de mais nada é necessário rejeitar o ponto de vista daqueles que reduzem o analfabetismo a mera carência ou ausência de alfabetização. Da mesma forma, importa rejeitar a concepção do analfabetismo como simples remanescente ou herança do passado, que o simples correr do tempo se encarregaria de remover. O analfabetismo é produzido socialmente, historicamente. Com efeito, a sua persistência nas faixas de idade mais jovens (abaixo dos 15 anos) demonstra a continuidade de sua produção nos dias atuais.

Seguindo o grande mestre Paulo Freire (1985), é necessário rejeitar também e com veemência toda uma outra série de desconceitos subjacentes às comparações do analfabetismo com erva venenosa ou erva daninha que necessite ser erradicada; com úlcera ou doença que precise ser curada; com

incapacidade ou falta de inteligência que careça de compensação; e até com preguiça que precise ser combatida.

A rejeição deve estender-se ainda à visão bastante comum do analfabetismo como vergonha nacional, o que só contribui para aprofundar nos analfabetos a humilhação e o sentimento de sua exclusão pela sociedade. Enfim, o analfabetismo não representa nenhuma ameaça contra a qual se deva mover “guerra total”, até porque os analfabetos poderiam entender que a “guerra” é contra eles!

Tais expressões trazem embutidos conceitos absolutamente inadequados, que servem mais para esconder do que para desvelar a verdadeira natureza do problema. E é sintomático que, em seu discurso de lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, numa cerimônia pomposa, com subida da rampa do Planalto, Fernando Collor tenha conseguido reunir grande número dessas expressões e noções. A frase “...*banir* de uma vez por todas de nosso dia-a-dia a *vergonha* do analfabetismo” só pode intimidar ainda mais os analfabetos. Afirmações como: “As tarefas primordiais que temos hoje consistem precisamente na *erradicação* do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental” e “Daremos assim um grande passo para o cumprimento da previsão constitucional de *acabar com* o analfabetismo e de universalizar o ensino fundamental até 1998” incorrem em duplo equívoco. Primeiro, porque a solução está na universalização da alfabetização e não na imaginada erradicação do analfabetismo. Segundo, porque não é um **e** mas um **através de** que estabelece a justa relação entre os dois objetivos enunciados: é através da universalização do ensino fundamental que se estende e universaliza a alfabetização. E que proposta política e pedagógica pode esperar-se de quem anuncia um “projeto de mobilização do País para a *vitória nessa guerra* que nunca fomos capazes de vencer” ou de quem prega “uma *guerra total* ao desconhecimento”?³ (Os grifos acima são meus).

Se é verdade que nenhuma conceituação, por mais correta que seja, resolve por si só o problema, também é forçoso admitir que dificilmente uma compreensão inadequada do problema, qualquer que ele seja, será capaz de inspirar políticas pertinentes. É, por exemplo, o que sustenta Amintore Fanfani a respeito da interpretação errônea do fenômeno da pobreza nos séculos XVI e XVII. Escreve ele:

“Os contemporâneos não souberam resolver o problema (da pobreza), até porque o interpretaram de maneira errada. Ninguém falou em pobres, mas todos em vagabundos, dando

³ Veja: DISCURSO do Presidente. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 12 de setembro de 1990.

como causa da miséria mais o ócio do que qualquer obstáculo de natureza social” (Fanfani, 1956, p. 520).

É por demais óbvio que os próprios termos “pobres” e “vagabundos” sugerem e até demandam por si mesmos ações bem distintas! Da mesma forma, faz muita diferença, do ponto de vista da definição de políticas, referir-se aos analfabetos como vergonha nacional, erva daninha, doentes, incapazes, etc., ou, como se verá a seguir, considerá-los como vítimas da injustiça social, como pessoas a quem foi negado um direito, como excluídos.

2.2 O analfabetismo como injustiça social e como exclusão

Mas, o que é, então, o analfabetismo e o que é ser analfabeto? Paulo Freire (1985) nos aponta um caminho para se buscar a resposta. Ele nos diz que o analfabetismo é “uma dentre as diversas expressões de uma realidade social injusta”; que não é problema estritamente lingüístico, nem exclusivamente pedagógico ou metodológico, mas “problema político, assim como o é a alfabetização mesma, através da qual tentaríamos superar o analfabetismo”; que “Ninguém é analfabeto por escolha própria”, mas sim “devido a condições objetivas” e, por fim, que “o analfabeto é aquele a quem foi negado o direito de ler”. Segundo Freire, portanto, o analfabetismo é uma forma de *injustiça social*, é a *negação de um direito*. O analfabeto, por sua vez, é a *vítima* dessa injustiça, da negação desse direito à alfabetização. O analfabetismo emerge, assim, como fenômeno eminentemente social na sua gênese e político no seu significado e alcance.

Penso que se pode buscar o aprofundamento da compreensão do analfabetismo, tanto do ponto de vista de sua determinação social, quanto de seu significado e alcance político, numa linha de pensamento que de forma nenhuma conflita com a concepção de Freire acima exposta. Entendo que tal aprofundamento passa necessariamente pela compreensão do processo social da produção, ou melhor, da reprodução do analfabetismo nos dias atuais. Mas, como se dá essa reprodução? Contrariamente àqueles que se dividem entre a ênfase nos fatores escolares e a ênfase nos fatores extra-escolares do analfabetismo⁴, entendo que a pesquisa, por maior que seja o peso das determinações extra-escolares, notadamente daquelas de natureza macro-estrutural, não pode deixar de considerar o *papel mediador da escola* na reprodução do analfabetismo. Conforme venho demonstrando em

⁴ Nos anos 70 também eu me posicionei em relação a essa dicotomia, tomando partido a favor do peso maior dos fatores não-escolares. Veja-se, por exemplo, meu artigo “Fatores escolares e não escolares do rendimento no ensino de 1º. grau” (Ferrari, 1975).

sucedidos trabalhos (Ferraro, 1985, 1987 e outros mais recentes), o analfabetismo é resultado de um processo de *exclusão*, que se manifesta de duas formas intimamente relacionadas, ambas mediadas pela escola, que podem ser definidas como *exclusão da escola* e *exclusão na escola*.

O conceito de exclusão *da* escola se aplica a todos aqueles que, independentemente de sua idade no presente, na idade própria ou não tiveram acesso ou prematuramente “abandonaram” a escola. Aplica-se também a quantos, desejando, a qualquer momento da vida, ingressar na escola ou a ela voltar, não encontrem oportunidade. Nesse enfoque, não-acesso e evasão passam a ser vistos como duas manifestações da exclusão *da* escola.

Mas há outra forma de exclusão, praticada *dentro* da escola e ocultada por termos como reprovação, repetência, fracasso escolar, baixo rendimento, etc. A esta forma denomino exclusão *na* escola. Ela pode ser medida pela defasagem na relação série/idade. O padrão esperado seria, no caso, o seguinte: 7 anos - 1ª. série de 1º. Grau, ... 17 anos - 3ª. série de 2º. grau .

Entendo que essa perspectiva de análise, que se vale da noção de exclusão, dá *unidade* tanto do ponto de vista teórico-conceitual, quanto do ponto de vista empírico, a uma série de fenômenos como não-acesso, reprovação, repetência e evasão, mostrando que, qualquer que seja o peso relativo de cada um deles, esses fenômenos são na realidade manifestações distintas e ao mesmo tempo intimamente interrelacionadas de um único processo de exclusão, determinado pela ação geralmente conjugada de uma multiplicidade de fatores, sejam eles escolares, sejam extra-escolares, mas mediados pela escola. Nessa perspectiva de análise, os conceitos de analfabetismo e de analfabeto emergem da própria compreensão do processo de sua produção. Analfabetismo e analfabetos são o produto desse processo de exclusão conduzido ou mediado pela escola, sob a dupla forma de exclusão *da* escola e de exclusão *na* escola. Analfabetismo, portanto, é exclusão, e o analfabeto é um excluído.

2.3 Escolarização e alfabetização

A solução do problema do analfabetismo está na escolarização universal, a qual passa necessariamente pela universalização da educação fundamental das crianças e adolescentes. Evidentemente, qualquer país ou região que tenha falhado na alfabetização de suas crianças, terá que desenvolver programas alternativos de alfabetização e escolarização para jovens e adultos. Trata-se de um direito. O que desejo enfatizar é que a solução radical (pela raiz!) e definitiva do problema do analfabetismo está

na universalização da educação fundamental das crianças e adolescentes. Nesse sentido, o objetivo se define não como alfabetização e escolarização, mas sim como alfabetização *através da* escolarização universal. No fundo, trata-se de atentar para o óbvio, tão bem lembrado pelo polonês Józef Pólturzycki quando diz que “Um dos meios mais simples de se garantir a alfabetização de toda a população é o de assegurar que todas as crianças e adolescentes em idade escolar passem pelo sistema educacional” e que “Foram adotadas medidas cuidadosamente estudadas, tanto no plano do ensino como no da organização, para reduzir a formação de novas coortes de analfabetos e iletrados” (Pólturzycki, 1987, p. 287). A política polonesa de assegurar não só a escolarização primária universal, mas também a continuidade dos estudos além do primário, não impediu a Polônia de ter simultaneamente um sistema de educação de adultos “fortemente desenvolvido” (Op. cit., p. 292-294).

2.4 Analfabetismo de jovens e adultos e (ou *versus*?) analfabetismo de crianças e adolescentes

Em assunto de analfabetismo, firmou-se, na esteira da UNESCO, a prática de considerar apenas o existente entre a população de 15 anos ou mais, definido como analfabetismo adulto. Na realidade, analfabetismo de jovens e adultos. Para justificar tal prática, costuma-se invocar dois argumentos: primeiro, o fato de assim se considerar somente a população definida como “adulta”, ou seja, como alvo da educação de adultos nas mais variadas formas; segundo, a necessidade de um índice que seja internacionalmente comparável. No entanto, é preciso reconhecer que a própria UNESCO, em estudo do início da década de 1950, fazia, nas poucas páginas dedicadas ao Brasil, uma observação de sumo interesse sobre o analfabetismo infantil com base nos censos brasileiros de 1920 e 1940:

É preocupante constatar que, no Brasil, a proporção de analfabetos entre as crianças em idade escolar (de 7 a 14 anos) é mais elevada do que entre os habitantes de mais de 15 anos, se bem que a taxa de diminuição do analfabetismo seja um pouco mais elevada no primeiro do que no segundo grupo (UNESCO, 1953, p. 42).

Estranhamente, em estudo sobre o analfabetismo na Argentina, Campobassi (s.d., p. 14) leva em conta apenas a população de 14 anos ou mais, invocando o estranho argumento de que “só se considerará iletrada aquela pessoa que tenha chegado à idade de 14 anos não sabendo nem ler nem escrever, pois até a referida idade a lei permite cumprir a

obrigatoriedade escolar”. No entanto, nos países latino-americanos, inclusive na Argentina, predomina a opção de se considerar, nos estudos sobre analfabetismo, toda a população a partir dos 10 anos de idade. Sempre que os dados o permitiam, também considerei 10 anos como limite inferior de idade para o estudo do analfabetismo. Não fosse isto, a diferença, por exemplo, entre Brasil, Rio Grande do Sul e Argentina em termos de índices de analfabetismo apareceria como uma mera diferença de nível (índices altos, intermediários e baixos, respectivamente), quando, na realidade, o que distingue as três situações e explica as históricas diferenças de nível, é o desigual comportamento dos índices de analfabetismo antes dos 15 anos de idade, resultante de desigual desempenho dos três sistemas de ensino fundamental, conforme já demonstrei (Ferraro, 1995b e 1996, gráfico 1) e retomarei mais adiante. A utilização *exclusiva* de índices para a população de 15 anos ou mais ajuda a esconder a raiz do problema do analfabetismo. Nesse sentido é esclarecedora a manifestação de Rosa Maria Torres em seu estudo sobre o analfabetismo na América Latina e no Caribe, onde a autora sustenta que a redução do problema do analfabetismo à população adulta (de 15 anos ou mais) “explica a dificuldade real (que se tem) para assumir o analfabetismo como uma problemática enraizada na escolaridade infantil, vinculada às deficiências de acesso e qualidade da escola primária” (Torres, 1990, p. 513). Em meu estudo *Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição* (Ferrari, 1991, p. 17-18), na parte sobre o analfabetismo nos grupos de idade de 10 a 19 anos, observei textualmente:

Obviamente, o direito à educação deve ser assegurado a todos, independentemente de idade. Mas no plano político é necessário estabelecer prioridades em termos de objetivos a realizar. Estancar a fonte do analfabetismo deve, sem dúvida, constituir a prioridade número um. Preocupa sobremaneira a pouca atenção dada aos analfabetos na faixa de 10 a 14 anos. De um lado, como a maioria deles ou nunca entrou na escola ou já foi excluída da escola, esta não se preocupa com eles a menos que espontaneamente a procurem. De outro lado, como ainda não chegaram aos 15 anos de idade, são excluídos das formas alternativas de alfabetização ou de ensino fundamental. Sem uma ação eficaz nessa faixa de idade é impossível estancar a fonte do analfabetismo. Os analfabetos de 15 a 19 anos deveriam vir a seguir na ordem de preocupações (Ferrari, 1991, p. 17-18).

Decorridos dois anos, voltei a essa questão em estudo sobre o analfabetismo de jovens e adultos no Rio Grande do Sul (Ferraro, dez. 1993). Hoje não mais falaria em ordem de prioridade dos objetivos, porque

nos últimos anos essa maneira de falar vem sendo utilizada como argumento para justificar a desobrigação do Estado com a educação de jovens e adultos. Certamente o direito dos jovens e adultos à educação não é nem menor nem maior do que o direito das crianças e adolescentes à educação, pela simples razão de que, num caso como no outro, trata-se simplesmente de um direito. Em relação às crianças e adolescentes, trata-se da obrigação de o Estado cumprir sua obrigação de oportunizar acesso à alfabetização e ao ensino fundamental na idade própria. Em relação aos jovens e adultos, trata-se da obrigação de o Estado oferecer alfabetização e ensino fundamental a quem a ele não teve acesso na idade própria. No primeiro caso, a universalização estanca a fonte do analfabetismo. No segundo caso, representa o pagamento de uma dívida social para com jovens e adultos analfabetos ou que não concluíram o ensino fundamental, dívida esta que não prescreve em vida.

O que disse acima esclarece e justifica a ênfase dada ao analfabetismo *infantil* na pesquisa desenvolvida nos anos 1995-1997. Mas este é geralmente circunscrito ao grupo etário de 10 a 14 anos. O que distinguiu o referido projeto de pesquisa - e que já foi de alguma forma objeto de consideração em textos anteriores (Ferraro, 1995a, 1995b e 1996) - é a ênfase no analfabetismo infantil *antes dos 10 anos de idade*, por entender que isto contribui poderosamente para esclarecer o vínculo entre escola e alfabetização/analfabetismo. E assim como, ao focalizar o analfabetismo infantil, não pude deixar de tratar também do analfabetismo de jovens e adultos, da mesma forma agora, quando me é solicitado outro enfoque, não posso dissociar o analfabetismo de jovens e adultos do analfabetismo de crianças e adolescentes. Qualquer que seja o grupo etário que queiramos pesquisar, teremos que analisá-lo no contexto do analfabetismo de ponta a ponta: do infantil ao adulto, se não ao senil.

Para todos os efeitos, tomaremos como ponto de partida as crianças de 5 anos de idade, como faz o IBGE nos censos e nas PNADs ao estudar a alfabetização e a escolarização. Tal procedimento se justifica, não porque se deva esperar que as crianças se alfabetizem antes dos 7 anos, mas porque de fato, no Estado do Rio Grande do Sul, um número expressivo delas freqüentam escola de 1º grau ou se declaram alfabetizadas já aos 6 e até aos 5 anos de idade. Com efeito, já por ocasião do censo de 1980, 24,9% das crianças gaúchas de 6 anos freqüentavam 1ª. série de 1º. grau. No censo de 1991 declararam-se alfabetizadas segundo o critério censitário nada menos do que 4,8% das crianças de 5 anos e 22,0% das crianças de 6 anos de idade, seguindo-se 65,0% aos 7 anos, 85,3% aos 8 anos e 93,2% aos 9 anos.

2.5 Critérios de classificação

Tanto nos censos demográficos, quanto nas pesquisas nacionais por amostra de domicílios (PNADs), o IBGE considera alfabetizadas todas as pessoas que se tenham declarado capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples, e como analfabetas, todas aquelas que se tenham declarado incapazes fazê-lo. São evidentes as limitações de tal critério de classificação. Afinal: 1) o que é um bilhete simples? 2) é suficiente saber ler e escrever um bilhete simples para ser considerado alfabetizado? 3) não se apoia o uso desse critério apenas na declaração do informante? Mesmo assim, necessitamos desse critério principalmente para análises de tendência secular do analfabetismo, pois essa é a única informação educacional levantada nos primeiros censos brasileiros (1872 a 1920). Além disso, esse critério define a forma extrema de exclusão escolar - aquela que imprime no indivíduo o *estigma do analfabetismo*. Por maiores que sejam os limites do critério, não se pode perder de vista que o sentir-se capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples, o que não raro se reduz a assinar o nome, tem um significado talvez maior do que se lhe costuma emprestar: ao mesmo tempo em que livra alguém do estigma de analfabeto, abre-lhe a porta de acesso à alfabetização propriamente dita. O problema não reside tanto no uso em si do critério acima, quanto no seu uso exclusivo e no desconhecimento de seus limites. Ademais, suas limitações podem ser superadas, pelo menos em parte, pela adoção de critérios complementares. Com base na informação "anos de estudo", disponível a partir do censo de 1940, tenho utilizado "quatro anos de estudo" como critério complementar, considerando alfabetizadas as pessoas com quatro ou mais anos de estudo, e como analfabetas ou não suficientemente alfabetizadas, aquelas que tenham menos de quatro anos de estudo.

A adoção do segundo critério eleva de forma considerável tanto o contingente quanto o índice de analfabetos. Não há nada de definitivo sobre qual deva ser o limite mínimo de escolaridade a ser utilizado como critério de alfabetização. Reafirmo a proposta de quatro anos de escolaridade. Sílvia Llomovate, em estudo sobre o analfabetismo na Argentina (1989, p. 9), tem praticamente a mesma posição. A autora sugere quatro ou cinco anos de estudos, porquanto abaixo desse limite poderia haver reincidência no analfabetismo em lapso relativamente curto de tempo. A falta de clareza sobre os critérios de classificação adotados é responsável pela confusão reinante na *mídia*, que tem feito variar o número de analfabetos no país de 18 a 60 milhões!

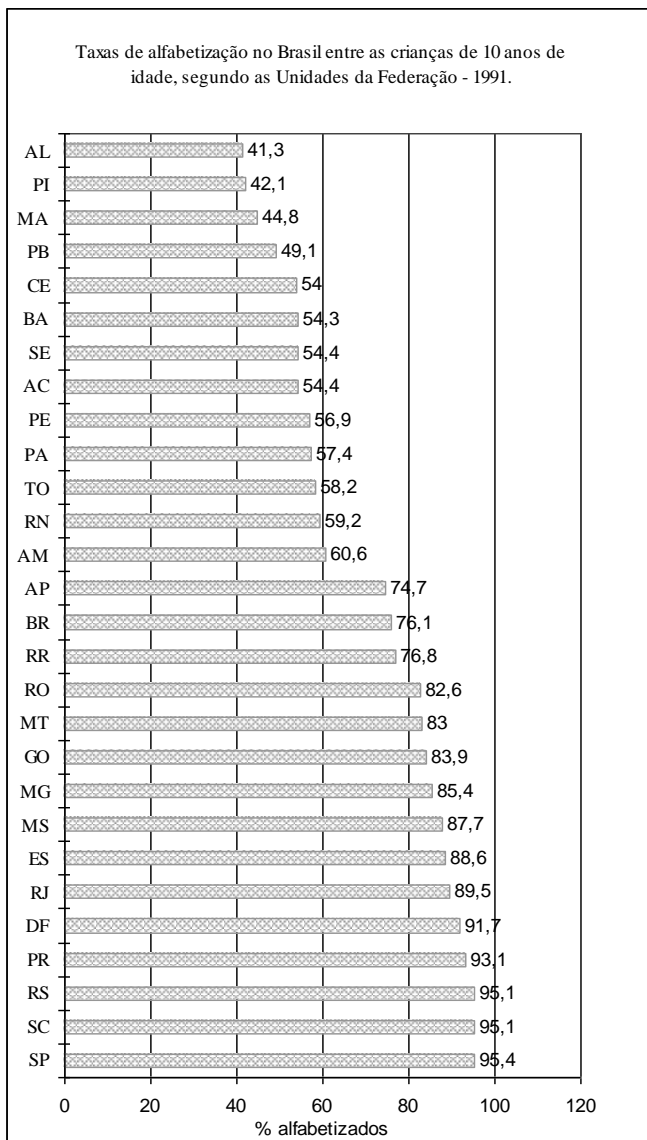
3. Analfabetismo e alfabetização segundo o critério censitário

3.1 O Rio Grande do Sul no contexto brasileiro

Nesta parte o objetivo é situar o Rio Grande do Sul no contexto nacional em termos do critério censitário de alfabetização. Em estudo anterior (Ferrari, 1985), ao comparar entre si todas as Unidades da Federação em termos de índices de analfabetismo em 1980, considerei todas as pessoas de 10 anos ou mais. O estudo revelou três aspectos importantes no que concerne às desigualdades regionais: 1) era extremamente grande a amplitude entre os índices extremos de analfabetismo, isto é, entre o índice mais baixo (DF - 11,1%) e o mais elevado (AL - 54,3%); 2) a ordenação dos índices de analfabetismo do menor ao maior não formava um contínuo, mas sim quatro grupos de Unidades nitidamente distintos, com características tipicamente regionais, dois dos quais acima e dois abaixo da índice nacional que era da ordem de 25,5%.; 3) que o Estado do Rio Grande do Sul figurava no grupo de Unidades com índices mais baixos de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais (DF -11,1%; SC- 12,4%; RS - a 12,5%; RJ e SP - 12,9%).

Ao retomar agora a questão com base no Censo de 1991, decidi considerar somente as pessoas de *10 anos* de idade, e não toda a população de 10 anos ou mais, pois há amplo consenso de que aos 10 anos uma criança deve estar alfabetizada segundo o critério censitário. Decidi também focalizar a *alfabetização*, em vez do analfabetismo. O novo índice tem a vantagem de permitir uma avaliação do processo de escolarização e alfabetização em anos imediatamente anteriores ao censo e é mais condizente com a população considerada na pesquisa - crianças e adolescentes.

Gráfico 1



Fonte: IBGE, *Censo demográfico - 1991*

Elaboração: Alceu R. Ferraro

O exame do gráfico 1 permite algumas observações importantes. Em primeiro lugar, é assombrosa a desigualdade reinante entre as Unidades da Federação em termos de índices de alfabetização entre as crianças de 10 anos de idade. O índice mais alto (SP - 95,4%) representa 2,3 vezes o índice mais baixo (AL - 42,3%). Os quatro índices mais altos, superiores a 93%, compreendendo São Paulo e os três estados da Região Sul, contrastam com os quatro índices mais baixos, todos inferiores a 50% e situados no Nordeste. Em segundo lugar, o gráfico revela dois grandes grupos de unidades da Federação, separados um do outro por um imenso fosso: o primeiro, com os índices extremamente baixos de alfabetização, variando de 41,3 a 60,6%, é constituído por todo o Nordeste, seguido de três estados da Região Norte (PA, TO e AM); o segundo, com índices sempre superiores a 80%, variando de 82,6% a 95,4%, inclui o Estado de Rondônia, da Região Norte, seguido, em ordem crescente, pelos estados das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. O índice nacional, da ordem de 76,1%, seguido de perto pelos índices de AP e RR, esconde o fosso de 22 pontos percentuais (de 60,6% para 82,6%) que separa os referidos dois grupos. Essa distância é maior do que a que se verifica entre os índices mínimo e máximo dentro de cada um desses dois grandes grupos.

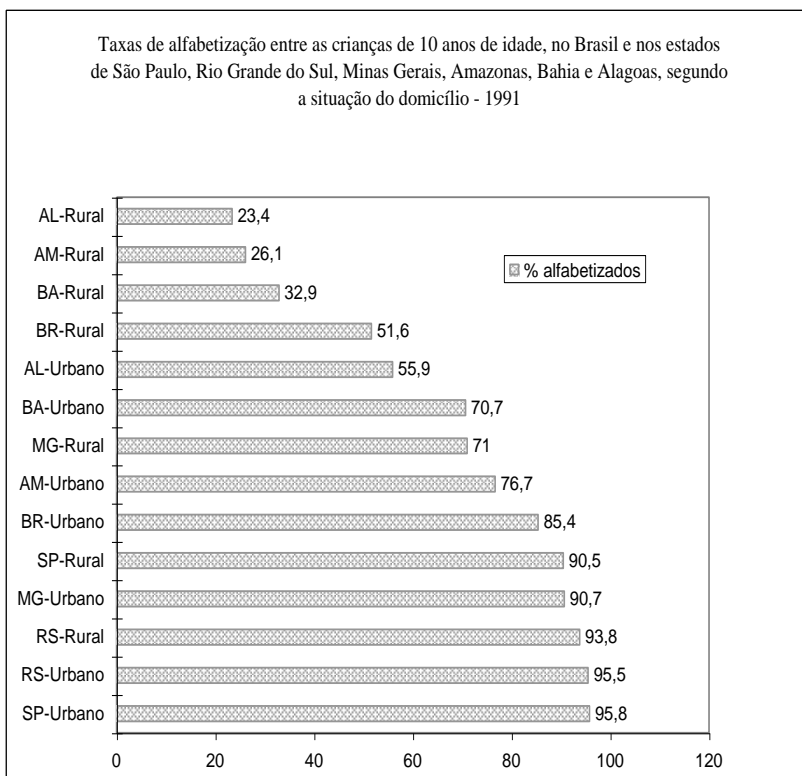
Estudar a reprodução do analfabetismo no Estado do Rio Grande do Sul, como me propus no Projeto 1995/97, significou estudar o fenômeno num Estado que, se não foi o único, certamente figura entre os poucos (RS, SC e RJ, se incluída a antiga Capital Federal) que historicamente pontearam o declínio dos índices de analfabetismo (Ferraro, 1985) e que hoje se destaca com um dos três índices mais elevados de alfabetização entre as crianças de 10 anos, como o revela o gráfico 1.

3.2 Alfabetização: cidade e campo

A alfabetização costuma ser definida como um fenômeno tipicamente urbano. Um exemplo esclarecedor pode ser buscado na *História econômica do Ocidente medieval* de Henry Pirrene (1951). Segundo o autor, o movimento de *ruralização* decorrente da desintegração do Império Romano acarretou, entre outras coisas, um aumento do analfabetismo, o que talvez se pudesse definir como processo de “desalfabetização” da população relativamente aos níveis de alfabetização anteriormente atingidos. Só mais tarde a Europa conheceu sinais de reversão do fenômeno. Marx e Engels, num de seus primeiros trabalhos - *A ideologia Alemã*, ajudam a entender a razão disso, quando dizem que “A maior divisão entre o trabalho material e o intelectual é a separação entre a cidade e o campo” (Marx & Engels, 1987, p. 77). E prosseguem: “A cidade já é o fato da concentração da população,

dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e a separação” (Op. cit., p. 78). Nesse sentido, a alfabetização do campo seria ao mesmo tempo conseqüência e sinal de sua transformação na direção do urbano, tanto no que se refere à produção (Marx fala em industrialização da agricultura), quanto no que se relaciona com a cultura. A consideração daquilo que Marx e Engels definem como “a separação da *cidade* e do *campo* e a oposição de seus interesses” (Op. cit., p. 29) é de fundamental importância do ponto de vista das políticas de alfabetização, até para dizer em que medida tal “separação” e “oposição” ainda persistem no caso do Rio Grande do Sul .

Gráfico 2



Fonte: IBGE, Censo demográfico - 1991.

Elaboração: Alceu R. Ferraro

Considerando o Brasil como um todo, a desigualdade entre meio urbano e meio rural em termos de alfabetização é muito acentuada, como se pode ver no gráfico 2. Com efeito, o índice de alfabetização entre as crianças de 10 anos de idade no Brasil urbano (85,4%) é 1,65 vezes mais elevado do que no Brasil rural (51,6%). Nos estados menos alfabetizados dentre os que constam no Gráfico 2, a diferença entre meio urbano e rural é ainda mais acentuada: o índice urbano de alfabetização é 2,39 vezes mais elevado do que o índice rural em Alagoas (55,9% contra 23,4%); 2,94 vezes no Amazonas (76,7% contra 26,1%) e 2,15 vezes na Bahia (70,7% contra 32,9%). No outro extremo, ao contrário, nos estados que já atingiram 95% de alfabetização entre as crianças de 10 anos de idade, a vantagem do meio urbano em relação ao rural ficou reduzida a apenas 1,06 vezes em São Paulo (95,8% contra 90,5%) e 1,02 vezes no Rio Grande do Sul (95,5% contra 93,8%). À parte o fato de diferenças historicamente menores entre urbano e rural em situações como a do Rio Grande do Sul em razão da própria colonização, é preciso ter presente que a única forma de um país ou região se aproximar da taxa de 100% de alfabetização, é reduzindo drasticamente desigualdades históricas, como as que se verificam entre meio urbano e rural. No entanto, não devemos perder de vista que tal fato, ao mesmo tempo que representa inegável avanço em termos de universalização da alfabetização no seu sentido mais elementar, de ler e escrever um bilhete simples, pode também significar um deslocamento das desigualdades para outros níveis de ensino.

3.3 Tendência secular da taxa e do contingente de analfabetos

O único índice que se pode obter para todo o período de 1872 a 1991 é o que considera a população de 5 anos ou mais, e assim mesmo através de um artifício, como já expliquei anteriormente (Ferrari, 1985). A partir do censo de 1920, pode-se calcular também o índice para a população de 15 anos ou mais, e a partir de 1940, também para a população de 10 anos ou mais.

Para o Brasil como um todo, assim como para a quase totalidade das Unidades da Federação, as taxas de analfabetismo com certeza não começaram a cair antes da década de 1890 (Ferrari, 1985, tabela 5 e gráficos 4.a - d). Porém, para o Estado do Rio Grande do Sul e para o Estado do Rio de Janeiro (incluído o antigo Distrito Federal), o declínio dos índices de analfabetismo se manifestou desde o período de 1872 a 1890 como se pode ver na tabela 1 e no gráfico 3. Em termos de tendência secular, o gráfico 3 permite comparar situações extremas com a evolução dos índices nacionais. Num extremo, a parábola que descreve a evolução

das taxas de analfabetismo no Estado do Piauí representa o caso (não único) de declínio mais tardio e mais lento do analfabetismo. No outro extremo, a reta e a parábola quase reta que descrevem a evolução respectivamente do Estado do Rio de Janeiro (incluído o antigo Distrito Federal) e do Rio Grande do Sul representam os casos em que a queda das taxas de analfabetismo não só teve início mais cedo, como também se deu mais rapidamente. A parábola que descreve a situação do país como um todo obviamente só poderia ser a expressão de uma situação “média”, por isso mesmo irreal. Basta lembrar o fosso de 22 pontos percentuais (gráfico 1) que separa as unidades da Federação em dois grupos muito distantes entre si em termos de alfabetização. E quanto ao número de analfabetos?

Tabela 1

Tendência secular das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Piauí, nos anos censitários de 1872 a 1991 (1).

Especificação	1872(2)(3)	1890(3)	1920(3)	1940	1950	1960	1970	1980	1991
BR	82,3	82,6	71,2	61,1	57,1	46,7	38,7	31,9	25,1
PI	84,3	88,2	85,9	80,7	78,3	72,3	67,5	56,6	48,8
RJ	77,2	66,8	53,4	38,8	34,1	27,3	21,7	17,9	13,1
RS	76,8	69,7	53,8	45,3	41,2	29,8	23,2	17,2	13,4

FONTES. Relativamente aos anos de 1972, 1890 e 1920, veja MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA e o qual reproduz os dados dos recenseamentos anteriores sobre alfabetização. Para os demais anos, veja IBGE. Censo Demográfico - 1940, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1991.

Notas. (1)Deixou-se de considerar o recenseamento de 1900 devido ao sub-recenseamento de extensas áreas rurais, o que resultou em subestimacão do analfabetismo. (2) Excluídas da população total 181.583 pessoas de paróquias não recenseadas, cuja população foi estimada. (3) Os números absolutos e relativos sobre o analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais para os anos de 1872, 1890 e 1920 são estimativas, porquanto os censos desses anos registram a alfabetização apenas para a população total, isto é, desde zero anos de idade.

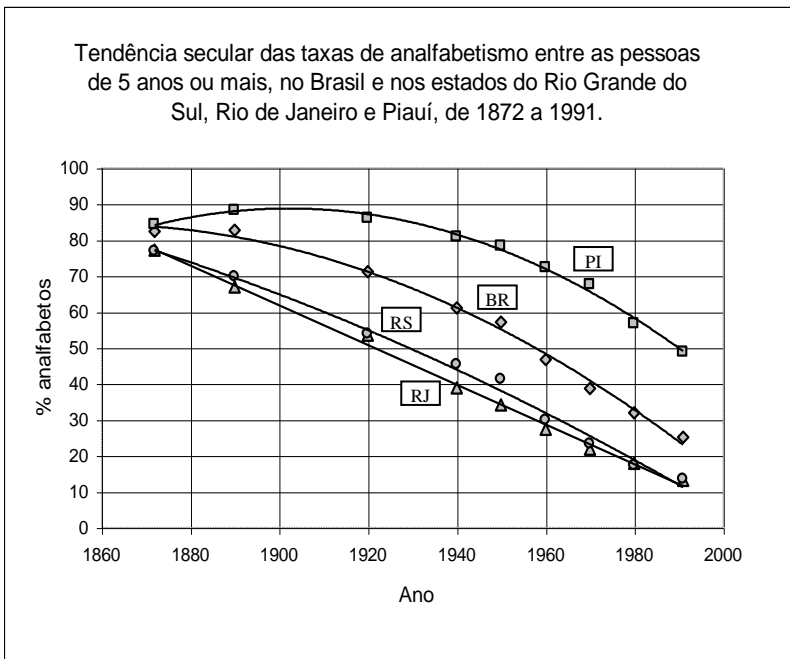
Para obter-se dados comparáveis para a população de 5 anos ou mais desde o primeiro censo, para os anos de 1872, 1890 e 1920 subtraiu-se, tanto da população total quanto do total de analfabetos, o número de pessoas de zero a 4 anos, com base na hipótese mais que razoável de que nessa faixa de idade o índice de alfabetização seria igual a zero.

Elaboração: Alceu R. Ferraro

Uma visão retrospectiva da evolução do contingente de analfabetos entre todas as pessoas de 5 anos ou mais no Estado do Rio Grande do Sul desde o primeiro recenseamento geral nos permite distinguir duas tendências opostas: uma fase crescente, em que o número de analfabetos subiu vertiginosamente, saltando de 316.326 em 1872, para 522.972 em 1890,

989.115 em 1920, 1.271.076 em 1940 e 1.438.037 em 1950, seguida de uma fase de lenta redução do total de analfabetos, até o número de 1.104.850 no último censo (1991) (Ferraro, 1995b, tabela 1). No conjunto do Brasil, o número de analfabetos, sempre para 5 anos ou mais, continuou crescendo até 1980, chegando quase a estabilizar no período de 1980 a 1991 (32.731.347 e 32.768.578, respectivamente), sempre entre as pessoas de 5 anos ou mais. Porém, se consideradas as pessoas de 15 anos e mais, o período de 1980 a 1991 registrou um aumento de mais de 500 mil analfabetos, conforme se viu acima.

Gráfico 3



Fonte: Tabela 1.

Elaboração: Alceu R. Ferraro

Para o que aqui interessa, importa destacar a situação historicamente privilegiada do Estado do Rio Grande do Sul no contexto brasileiro, seja sob o aspecto do declínio das taxas seja da diminuição do número absoluto de analfabetos. Repito que o uso desse indicador para as pessoas de 5 anos

ou mais se justifica pelo fato de ser o único possível para análises de tendência secular do analfabetismo no caso do Brasil.

Seu inconveniente é produzir uma super-estimativa do analfabetismo, dando como analfabetas crianças de 5 a 7 anos ainda não alfabetizadas. No entanto, analisada a tendência, pode-se facilmente estabelecer a “justa medida”, considerando para o ano de 1991 somente a população de 10 anos ou mais, ou melhor ainda, a de 8 anos ou mais. O censo de 1991 acusou, para o Estado do Rio Grande do Sul, nada menos de que 673.000 analfabetos, o equivalente a 9,3%, entre as pessoas de 10 anos ou mais, aos quais, segundo reivindicamos aqui, deveriam somar-se mais 44.000 crianças no grupo de 8 a 9 anos de idade que se declararam incapazes de ler e escrever um bilhete simples. Isto dá a justa dimensão da situação “privilegiada” do Rio Grande do Sul: algo como 717.000 analfabetos segundo o critério censitário entre as pessoas de 8 anos ou mais.

As tabelas 2 e 3 permitem uma visão comparativa da situação e evolução recente do número de analfabetos nos diferentes grupos de idade, respectivamente para o Brasil e o Estado do Rio Grande do Sul. No período 1970/80, o Brasil acusava um aumento do número absoluto de analfabetos nas duas pontas da escala de idade da população. Em decorrência do aumento da população e do pequeno avanço da alfabetização nos grupos mais jovens nas décadas anteriores, o contingente de analfabetos cresceu em todos os grupos de idade a partir dos 40 anos, situação esta que permaneceu inalterada na década de 1980/91. Na outra ponta, no período 1970/80 o número de analfabetos aumentou igualmente em todos os grupos abaixo dos 15 anos de idade. Somente no período 1980/91 o país conseguiu diminuir o número de analfabetos nos grupos de menos de 15 anos de idade (dos 8 ao 14 anos).

Quanto ao Estado do Rio Grande do Sul, já no período 1970/80 o número de analfabetos acusava significativa diminuição em todos os grupos de idade desde os 7 até os 54 anos, situação esta que teve continuidade na década seguinte. Em ambas as décadas tal aumento ficou restrito, no Estado, aos grupos de idade de 55 anos ou mais. As conseqüências desses dois perfis de evolução do contingente de analfabetos nos diferentes grupos de idade poderão ser melhor avaliadas a partir da tabela 4 e do gráfico 4, logo a seguir.

Tabela 2

Evolução do número de analfabetos no Brasil entre as pessoas de 5 anos ou mais, nos períodos 1970/80 e 1980/91, segundo os grupos de idade.

Grupos de Idade	1970	1980	1991	1970/80	1980/91
7 anos	1.837.762	2.065.604	1.924.067	(+) 227.842	(+) 141.537
8 anos	1.368.585	1.536.774	1.407.450	(+) 168.189	(-) 129.324
9 anos	1.003.755	1.152.396	1.070.926	(+) 148.641	(-) 81.470
10 anos	998.082	1.049.585	861.609	(+) 51.503	(-) 187.976
11 anos	684.331	785.378	698.683	(+) 101.047	(-) 86.685
12 anos	713.265	719.898	567.918	(+) 6.633	(-) 151.980
13 anos	559.392	582.141	475.314	(+) 22.749	(-) 106.827
14 anos	536.866	539.446	418.795	(+) 2.580	(-) 120.651
15 anos	547.499	516.141	399.173	(-) 31.358	(-) 116.968
16 anos	510.581	487.607	386.322	(-) 22.974	(-) 101.285
17 anos	471.970	441.737	360.987	(-) 30.233	(-) 80.750
18 anos	536.120	425.190	351.951	(-) 110.930	(-) 73.239
19 anos	420.854	364.695	311.803	(-) 56.159	(-) 53.051
20 a 24 anos	2.199.723	1.799.071	1.652.047	(-) 400.652	(-) 147.024
25 a 29 anos	1.947.390	1.699.039	1.604.599	(-) 248.351	(-) 94.440
30 a 34 anos	1.772.124	1.683.251	1.544.418	(-) 88.873	(-) 138.833
35 a 39 anos	1.763.552	1.685.783	1.603.617	(-) 77.769	(-) 82.166
40 a 44 anos	1.682.965	1.694.856	1.710.705	(+) 11.891	(+) 15.849
45 a 49 anos	1.431.446	1.498.207	1.607.419	(+) 66.761	(+) 109.212
50 a 54 anos	1.310.994	1.453.185	1.543.669	(+) 142.191	(+) 90.484
55 a 59 anos	1.045.336	1.245.951	1.414.145	(+) 200.615	(+) 168.194
60 a 64 anos	900.760	1.089.299	1.355.242	(+) 188.539	(+) 265.943
65 a 69 anos	614.809	1.024.476	1.193.591	(+) 409.667	(+) 169.115
70 e + anos	943.667	1.540.498	2.193.551	(+) 596.831	(+) 653.053

Fontes: IBGE, Censo demográfico - 1970, 1980 e 1991.

Elaboração: Alceu R. Ferraro

Tabela 3

Evolução do número de analfabetos no Estado do Rio Grande do Sul entre as pessoas de 5 anos ou mais, nos períodos de 1970/80 e 1980/91, segundo os grupos de idade.

Grupos de idade	1970	1980	1991	1970/80	1980/91
7 anos	86.538	74.144	65.100	(-) 12.394	(-) 9.044
8 anos	48.666	41.494	28.664	(-) 7.172	(-) 12.830
9 anos	29.830	24.161	15.428	(-) 5.669	(-) 8.733
10 anos	22.213	16.979	9.609	(-) 5.234	(-) 7.370
11 anos	15.371	11.599	6.925	(-) 3.772	(-) 4.674
12 anos	13.549	9.945	5.639	(-) 3.604	(-) 4.306
13 anos	11.897	8.350	5.166	(-) 3.547	(-) 3.184
14 anos	12.687	8.503	4.956	(-) 4.184	(-) 3.547
15 anos	14.471	9.012	5.420	(-) 5.459	(-) 3.592
16 anos	14.770	9.478	5.577	(-) 5.292	(-) 3.901
17 anos	15.028	8.685	5.460	(-) 6.343	(-) 3.225
18 anos	15.634	8.050	5.245	(-) 7.584	(-) 2.805
19 anos	13.935	7.383	5.033	(-) 6.552	(-) 2.350
20 a 24 anos	76.377	43.479	30.428	(-) 32.898	(-) 13.051
25 a 29 anos	73.541	50.808	33.500	(-) 22.733	(-) 17.308
30 a 34 anos	76.548	55.208	38.094	(-) 21.340	(-) 17.114
35 a 39 anos	80.393	60.123	48.361	(-) 20.270	(-) 11.762
40 a 44 anos	77.339	67.423	56.622	(-) 9.717	(-) 10.801
45 a 49 anos	72.500	66.235	57.852	(-) 6.265	(-) 8.383
50 a 54 anos	68.412	66.585	62.463	(-) 1.827	(-) 4.122
55 a 59 anos	59.963	62.143	64.328	(+) 2.180	(+) 2.185
60 a 64 anos	48.248	56.906	63.663	(+) 8.658	(+) 6.757
65 a 69 anos	37.587	52.780	55.225	(+) 15.193	(+) 2.445
70 e + anos	57.117	81.676	109.295	(+) 24.559	(+) 27.619
Idade ignorada	1.023	3.492		(+) 2.469	

Fontes: IBGE, Censo Demográfico - 1970, 1980 e 1991

Elaboração: Alceu R. Ferraro

3.4 Taxas de analfabetismo segundo a idade

As comparações entre países e regiões costumam restringir-se à simples identificação e medida das desigualdades de nível ou de patamar

Tabela 4

Taxas de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais, no Brasil, na Argentina e nos estados do Rio Grande do Sul e Alagoas, em 1980 e 1990/91, por grupos de idade.

Grupos de idade	BR	BR	AR	AR	RS	RS	AL	AL
	1980	1991	1980	1990	1980	1991	1980	1991
10 a 14	25,8	17,7	3,2	1,8	6,6	3,6	57,0	46,9
15 a 19	16,5	12,1	3,0	1,6	4,8	3,3	43,6	34,5
20 a 24	15,6	12,2	3,2	1,9	5,5	3,9	42,9	35,7
25 a 29	18,0	12,7	3,9	2,3	7,6	4,1	47,1	37,4
30 a 34	21,9	14,0	4,7	2,8	10,0	5,0	51,9	39,5
35 a 39	26,5	16,9	4,6	3,4	13,1	7,2	56,4	44,9
40 a 44	29,6	21,8	5,6	4,0	16,4	10,0	58,5	51,5
45 a 49	32,2	26,2	5,9	4,5	18,7	12,9	60,7	56,1
50 a 54	35,4	29,9	6,6	4,9	21,3	16,5	63,1	58,9
55 a 59	39,7	33,3	7,7	5,2	25,5	19,8	66,6	61,9
60 a 64	44,5	37,3	9,3	5,8	29,2	22,0	71,1	66,0
65 ou +	53,8	47,8	13,6	8,5	37,2	30,8	78,5	76,6

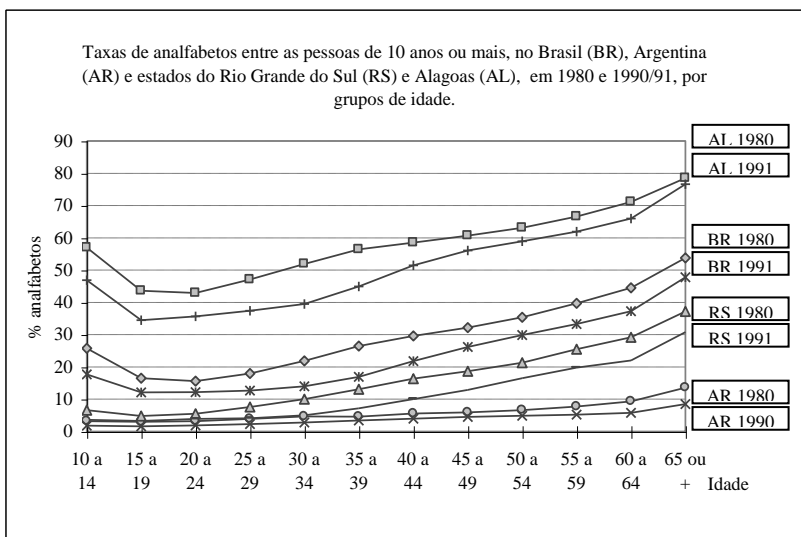
Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1980 e 1991; ARGENTINA, INDEC, Censo Nacional de Población Y Vivienda 1980; INDEC, Anuário Estadístico... 1994.

Elaboração: Alceu Ferraro.

dos índices de analfabetismo. O exame atento do gráfico 4, construído com base nos dados da tabela 4, que apresenta as taxas de analfabetismo do Brasil, Argentina, Rio Grande do sul e Alagoas, por grupos de idade, para os anos de 1980 e 1990/1991, permite uma série de observações. Antes de qualquer outra coisa, saltam aos olhos, para todos os grupos de idade, as desigualdades de nível entre as taxas de analfabetismo, na seguinte ordem decrescente: AL 1980, AL 1991, BR 1980, BR 1991, RS 1980, RS 1991, coincidindo nos grupos de idade mais jovens com AR 1980, e finalmente AR 1990. Se tomarmos apenas os grupos de idade mais jovens, podemos dizer que o Rio Grande do Sul está uma década atrás da Argentina (RS 1991 = AR 1980) e algo como duas ou três décadas à frente do Brasil e imensamente mais distanciado em relação ao Estado de Alagoas. Postas as

coisas desta maneira, tudo se reduziria a uma questão de tempo. O problema, porém, é mais complexo. Importa fixar a atenção no grupo de idade de 10 a 14 anos e confrontá-lo com os grupos de idade seguintes. Aparecem aí dois modelos nitidamente distintos. De um lado, temos Brasil e Alagoas, tanto em 1980 como em 1991, com níveis de analfabetismo bem mais elevados no grupo de 10 a 14 anos, do que nos grupos de 15 a 19 até 30 a 34 anos, o que é indicador da incapacidade do sistema educacional de realizar até mesmo o objetivo de alfabetização segundo o critério mais elementar, de “ler e escrever um bilhete simples”. São crianças e adolescentes que anualmente vão alimentar as fileiras da população-alvo da alfabetização de adultos (a partir dos 15 anos). Do outro lado, temos a Argentina 1980 e 1990 e Rio Grande do Sul 1991, que apresentam no grupo de idade de 10 a 14 anos índices de analfabetismo tão baixos como os verificados nos grupos seguintes de idade, o que é indicador de maior eficiência dos respectivos sistemas de ensino.

Gráfico 4



Fonte: Tabela 4

Elaboração: Alceu R. Ferraro

Mas, porque insistir em tais análises, se o critério censitário “ler e escrever um bilhete simples” representa *apenas a porta de entrada* para o mundo da alfabetização? Primeiro, porque esse critério sinaliza a *única*

porta de entrada no mundo da alfabetização. Segundo, porque, se é verdade que a alfabetização assim definida não vai além da realização do *mínimo dos mínimos*, também não é menos verdade que ela já significa a libertação do *estigma* do analfabetismo. Em termos de política de alfabetização, diria que, junto com o esforço para recuperar o tempo perdido particularmente para os jovens e adultos a partir dos 15 anos, é necessário um empenho todo particular para universalizar esse mínimo dos mínimos já antes dos 15 anos, ou melhor, já no início do processo de escolarização. É o que se aprofundará a seguir.

3.5 Analfabetismo infantil

Acabei de chamar a atenção para o problema do analfabetismo no grupo idade de 10 a 14 anos. O UNICEF e o IBGE, no estudo recente *Crianças e adolescentes: Indicadores sociais* (1994), já haviam focalizado esse mesmo grupo de idade, ao divulgar as taxas de analfabetismo entre a população de 11 a 14 anos para cada um dos municípios do brasileiros. A ordenação dos índices assim calculados permitiu identificar, dentro do Rio Grande do Sul, cinco municípios com índice zero de analfabetismo (Guabiju, Montauri, Poço das Antas, Victor Graeff e Vila Flores), figurando no extremo oposto o Município de Amaral Ferrador, com 11,8% (Ferraro, 1995a, Anexo, p. 29-34). Agora, tendo Brasil e Alagoas como referências para efeito de comparação e considerando as crianças e adolescentes desde os 5 até os 14 anos, para os quais o censo dá informações desagregadas ano a ano, vou focalizar diferentes situações dentro do Estado do Rio Grande do Sul. Como não seria correto denominar *analfabeta* uma criança de 5 anos que ainda não saiba ler e escrever, vou mudar a perspectiva de análise do analfabetismo para a alfabetização. Afinal, não se pode ignorar o fato de que, no Rio Grande do Sul, no censo de 1991, declaram-se capazes de “ler e escrever um bilhete simples” uma em cada 20 crianças de 5 anos (4,8%) e uma em cada 5 crianças de 6 anos de idade (21,9%). Dos cinco municípios de analfabetismo zero entre as pessoas de 11 a 14 anos acima referidos, mantive aqueles que revelavam 100% de alfabetização já aos 8 anos (Montauri e Poço das Antas) ou aos 9 anos (Vila Flores), além de Amaral Ferrador no extremo oposto. Como situação intermediária, incluí o município de Pelotas que acompanha os índices do Estado. A tabela 5 e o gráfico 5 permitem uma série de observações interessantes.

1. Semelhantemente à desigualdade encontrada entre as situações extremas dentro do Brasil em termos de índices de alfabetização (RS X AL), verifica-se no interior do Estado do rio Grande do Sul, desde os 5 anos, mas particularmente desde os 6 até os 14 anos de idade, desigualdade acentuada

entre as situações municipais extremas (Montauri, Poço das Antas, Vila Flores X Amaral Ferrador), apenas em patamar mais elevado.

2. Os índices de alfabetização de Amaral Ferrador, os mais baixos do Estado, praticamente coincidem com os índices do Brasil como um todo, ao passo que Pelotas reproduz com pequeníssimas variações os índices do Estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 5

Taxas de alfabetização entre as pessoas de 5 a 14 anos, no Brasil, nos estados do Rio Grande do Sul e Alagoas e em 5 municípios gaúchos selecionados, segundo a idade - 1991.

Idade	Brasil	RS	AL	Montauri	P. Antas	Vila Flores	A. Ferrador	Pelotas
5	5,0	4,8	3,0	9,7	10,0	8,9	4,5	6,2
6	16,8	21,9	8,6	55,9	52,0	53,8	16,0	25,5
7	43,3	65,1	16,5	91,3	86,7	90,0	45,7	67,4
8	60,4	85,3	24,8	100,0	100,0	96,1	59,7	86,7
9	70,4	92,3	33,8	100,0	100,0	100,0	78,9	93,6
10	76,1	95,1	41,3	100,0	100,0	97,8	75,0	95,3
11	80,4	96,4	48,9	100,0	100,0	100,0	85,8	97,0
12	83,3	96,9	54,2	100,0	100,0	100,0	85,0	97,1
13	85,5	97,0	59,1	100,0	100,0	100,0	88,3	97,3
14	86,9	97,1	62,9	100,0	100,0	100,0	93,2	97,2

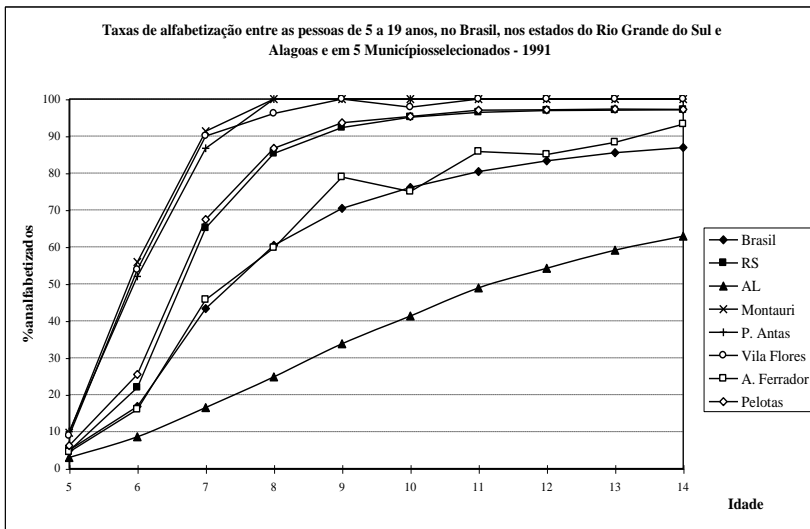
Fonte: IBGE, Censo demográfico, 1991.

Elaboração: Alceu Ferraro

3. Se considerarmos apenas os primeiros passos no processo de alfabetização (5 a 8 ou 5 a 10 anos), vamos nos deparar com o seguinte panorama: uma arrancada precoce e muito acelerada, que se traduz numa reta quase perpendicular, que parte de uma taxa de alfabetização de cerca de 10% aos 5 anos, atinge cerca de 90% aos 7 anos e fecha 100% aos 8 anos (Montauri e Poço das Antas) ou aos 9 anos (Vila Flores), contrastando com uma largada extremamente vagarosa do Estado de Alagoas, o qual, partindo de apenas 3% de alfabetização aos 5 anos, mal atinge os 25% aos 8 anos. Brasil e Amaral Ferrador de um lado, e Rio grande do Sul e Pelotas de outro, representam situações intermediárias, mas distintas, entre os dois extremos. Obviamente, se fossemos fazer um estudo comparativo dos municípios alagoanos, encontraríamos que os níveis de alfabetização do município menos alfabetizado ficaria bem abaixo dos índices médios do Estado de Alagoas constantes na tabela 5 e no gráfico 5.

4. O gráfico deixa claro que o que faz a diferença entre as situações examinadas é a *largada* no processo de alfabetização, desde que se entenda por tal não só a idade com que se inicia o processo, mas também a velocidade com que se realiza o objetivo da alfabetização segundo a definição censitária. Não se trata de advogar a alfabetização precoce. Mas não se pode ignorar o fato de que as taxas de alfabetização, elevadas pelos municípios de Montauri, Poço das Antas e Vila Flores para níveis superiores a 50% já entre as crianças de 6 anos de idade, contrastam de forma gritante com os índices intermediários, que variam de 16% a 25%, e particularmente com o índice extremo de apenas 8,6% em Alagoas.

Gráfico 5



Fonte: Tabela 5

Elaboração: Alceu Ferraro

5. Pode-se dizer que aos 7 anos de idade as desigualdades já estão consolidadas. Isto pode ser aquilatado de duas maneiras complementares: pela amplitude entre os valores extremos, e pela distância entre os diferentes patamares em que se agrupam os índices de alfabetização entre as crianças de 7 anos. Primeiro, a amplitude entre o índice mínimo e o índice máximo de alfabetização aos 7 anos de idade varia de 16,5% em Alagoas a cerca de 90% (5,5 vezes mais) nos municípios de Montauri, Poço das Antas e Vila Flores. Segundo, mesmo incluindo-se os pontos intermediários, as

diferenças permanecem acentuadas, com quatro patamares distintos: Alagoas, com 16,5%; Brasil e Amaral Ferrador, com cerca de 45%; Rio Grande do Sul e Pelotas com 65 a 67% e os referidos três municípios com cerca de 90% de alfabetizados já aos 7 anos. Trata-se obviamente de distâncias ou desigualdades extremamente grandes. Isto aponta para a questão da escolarização ou da exclusão na escola, a ser tratada em outro texto.

4. Níveis de analfabetismo segundo diferentes critérios

Finalmente chegamos ao ponto em que é possível tratar do analfabetismo de ponta a ponta em termos de idade e segundo os dois critérios acima definidos.

Se o critério censitário “ler e escrever pelo menos um bilhete simples” representa apenas a realização do *mínimo dos mínimos* (nível *MM*), ou seja, apenas a entrada pela porta que dá acesso ao mundo da alfabetização, o critério “4 anos de estudo” (4^a. série concluída com aprovação) nos daria o *mínimo operatório* (*MO*), conforme defini no projeto de pesquisa para 1997/99⁵. Esse mínimo operatório refere-se ao nível de alfabetização com domínio mínimo da leitura, escrita, cálculo e ciências, que permite à pessoa valer-se no dia-a-dia de tais conhecimentos e técnicas e a partir do qual se tornaria improvável o retorno ao analfabetismo. Esse nível coincidiria com o antigo primário. Conforme se referiu acima, em estudo sobre o analfabetismo na Argentina Sílvia Llomovate (1989, p. 9) sugere que esse ponto estaria em 4 ou 5 anos de estudo. De minha parte, venho de longa data utilizando e sugerindo, para tal fim, o uso do critério 4 anos de estudo ou 4^a. série concluída (Ferraro, 1985, 1987, 1991, ...). Uma alternativa seria dar a esse nível a denominação de alfabetização funcional, como o fazem Carvalho, Kappel e Alves, em estudo recente publicado pelo IBGE (In: IBGE, 1995, 284). Poder-se-ia então falar em mínimo funcional (MF). No entanto, haveria que atentar para os problemas, principalmente de ordem ideológica, relacionados com o conceito de alfabetização funcional da UNESCO. Por ora direi que, enquanto o primeiro nível - MM (ler e escrever pelo menos um bilhete simples) significa livrar-se do estigma do analfabetismo, o nível operacional - MO (pelo menos 4 anos de estudo) atesta o desenvolvimento de condições mínimas de operação. Por isso, para evitar os problemas aludidos, relacionados com o conceito de alfabetização funcional, optei por chama-lo de mínimo operatório. Com ingresso na escola

⁵ Ferraro, Alceu R. Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no Brasil. Projeto de pesquisa 1997/99 / CNPq, p. 7.

aos 7 anos, aos 11 anos esse segundo nível pode (deveria!) ser dado como já alcançado.

Tabela 6

Analfabetismo segundo os critérios "incapacidade de ler e escrever um bilhete simples" e "menos de 4 anos de estudo", por grupos de idade. Rio Grande do Sul - 1991.

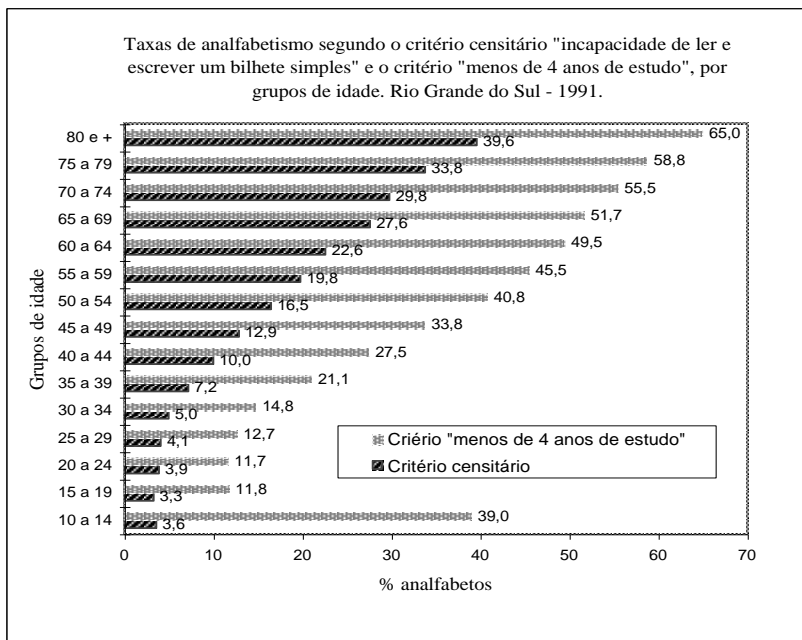
Grupos de idade	Critérios de analfabetismo					
	Incapacidade de ler e escrever um bilhete simples			Menos de 4 anos de estudo		
	Total	Analfabetos	%	Total	Analfabetos	%
Total 8 anos e +	7.692.511	722.973	9,4			
Total 10 anos e +	7.297.932	678.881	9,3	7.297.932	1.986.542	27,2
Total 15 anos e +	6.391.521	646.586	10,1	6.391.521	1.592.309	24,9
8 anos	195.485	28.664	14,7	195.485		
9 anos	199.094	15.428	7,7	199.094		
10 anos	195.059	9.609	4,9	195.059		
11 anos	189.710	6.925	3,7	189.710		
12 anos	179.522	5.639	3,1	179.522		
13 anos	173.731	5.166	3,0	173.731		
14 anos	168.389	4.956	2,9	168.389		
15 anos	165.577	5.420	3,3	165.577		
16 anos	161.701	5.577	3,4	161.701		
17 anos	160.258	5.460	3,4	160.258		
18 anos	160.139	5.245	3,3	160.139		
19 anos	156.047	5.033	3,2	156.047		
10-14 anos	906.411	32.295	3,6	906.411	394.233	39,0
15-19 anos	803.722	26.735	3,3	803.722	95.144	11,8
20-24 anos	789.353	30.428	3,9	789.353	92.121	11,7
25-29 anos	825.458	33.500	4,1	825.458	104.653	12,7
30-34 anos	764.695	38.094	5,0	764.695	113.225	14,8
35-39 anos	672.799	48.381	7,2	672.799	142.164	21,1
40-44 anos	568.140	56.622	10,0	568.140	156.359	27,5
45-49 anos	448.121	57.852	12,9	448.121	152.330	33,8
50-54 anos	378.391	62.463	16,5	378.391	154.710	40,8
55-59 anos	325.540	64.328	19,8	325.540	147.633	45,5
60-64 anos	281.809	63.663	22,6	281.809	136.155	48,5
65-69 anos	206.617	55.225	27,6	206.617	107.900	51,7
70-74 anos	146.994	43.751	29,8	146.994	82.112	55,5
75-79 anos	97.202	32.836	33,8	97.202	55.822	58,8
80 anos e +	82.680	32.708	39,6	82.680	52.081	65,0

Fonte: IBGE. Censo demográfico 1991 - RS

Elaboração: Alceu Ferraro

Retornando à perspectiva do analfabetismo, os dois critérios passam a ser definidos como "incapacidade de ler e escrever um bilhete simples" e "menos de 4 anos de estudo". A tabela 6 e o gráfico 6 nos permitem constatar o resultado da aplicação desses dois critérios de analfabetismo.

Gráfico 6



Fonte: Tabela 6

Elaboração: Alceu R. Ferraro

1. Se considerarmos a população de 10 anos ou mais do Estado do Rio Grande do Sul, o uso do critério do mínimo operacional (menos de 4 anos de estudo) produz um índice de analfabetismo quase três vezes maior do que o resultante da aplicação do critério censitário ou do mínimo dos mínimos (incapacidade de ler e escrever um bilhete simples) (27,2% e 9,3%, respectivamente). Mesmo para a população de 15 anos ou mais, que teve pelo menos 8 anos de tempo (dos 7 aos 14 anos) para ultrapassar a 4^a série, essa relação ainda é quase 2,5 vezes maior (24,9% e 10,1%, respectivamente) (Tabela 6).

2. Como se pode ver na tabela 6 e no gráfico 6, em todos os grupos de idade, desde os 10 a 14 anos, as taxas de analfabetismo resultantes da aplicação do critério "menos de 4 anos de estudo" (MO) são sempre e acentuadamente mais elevadas do que as produzidas pelo uso do critério "incapacidade de ler e escrever um bilhete simples" (MM). No entanto, essa diferença é mais acentuada nos grupos mais jovens, reduzindo-se

progressivamente à medida que a idade aumenta. Com efeito, a relação entre os índices resultantes da aplicação respectivamente dos critérios MO e MM é de 3,6 vezes no grupo de 15 a 19 anos (11,8%, contra 3,3%); 2,9 vezes no grupo de 35 a 39 anos (21,1%, contra 7,2%); 2,5 vezes no grupo de 50 a 54 anos (40,8%, contra 16,5%) e 1,7 vezes no grupo de 75 a 79 anos (58,8%, contra 33,8%). O que surpreende e assusta é o fato de, no grupo de 10 a 14 anos, o índice resultante do critério MO ser quase 11 vezes maior do que o produzido pelo critério MM (39,0%, contra 3,6%). É verdade que, segundo o padrão esperado (7 anos - 1ª. série; 8 anos - 2ª. série; 9 anos - 3ª. série), as crianças de 10 anos não teriam tido tempo de concluir a 4ª. série de 1º. grau. Mesmo assim, para todo o grupo de 10 a 14 anos um índice da ordem de 39% de crianças e adolescentes que ainda não concluíram a 4ª. série e que, por isso, contariam como ainda analfabetos ou insuficientemente alfabetizados é surpreendentemente alto e alerta para a cautela que se deve ter com as análises do problema do analfabetismo apoiadas apenas no critério censitário (MM). Mesmo aos 15 a 19 anos, o índice MO é 3,5 vezes maior que o índice MM, o que obviamente aponta para duas dimensões do problema da escolarização: a não-escolarização (exclusão da escola) e a lentidão do processo de escolarização (exclusão na escola).

3. Outra maneira de analisar o problema consiste em comparar, não as taxas de analfabetismo, mas os números absolutos de analfabetos resultantes da aplicação dos dois critérios. Como se pode ver na tabela 6, entre as pessoas de 15 anos ou mais, das quais com sobeja razão se pode esperar pelo menos a conclusão da 4ª. série de 1º. grau, o número de analfabetos segundo o critério MM (incapacidade de ler e escrever um bilhete simples) é da ordem de 646.586. Se utilizado o critério MO (menos de 4 anos de estudo), esse número salta para nada menos do que 1.592.309. Isto significa que o fato de o Estado do Rio Grande do Sul se estar aproximando da alfabetização universal enquanto definida pelo critério MM (ler e escrever pelo menos um bilhete simples), está longe de sinalizar a universalização da alfabetização segundo o critério MO (pelo menos 4 anos de estudo).

4. Este último aspecto fica mais evidente se concentrarmos a atenção nos grupos de idade mais jovens, a partir dos 15 anos. Segundo o critério censitário, os grupos de 15 a 19, 20 a 24 e 25 a 29 anos acusam respectivamente 26.735, 30.428 e 33.500 analfabetos no Estado do Rio Grande do Sul em 1991, perfazendo os três grupos etários um total de 90.663 analfabetos segundo esse mesmo critério. Porém, se aplicado o critério “menos de 4 anos de estudo”, esses números se elevam mais de três vezes, passando respectivamente para 95.144, 92.121 e 104.653, perfazendo

um total de 291.918 pessoas analfabetas ou insuficientemente alfabetizadas, somente nos grupos de idade de 15 a 29 anos.

5. Conclusão

A análise comparativa acima desenvolvida encaminha para o estudo da escolarização, que é objeto de outro texto intitulado “Diagnóstico da escolarização no Rio Grande do Sul”, parte essencial do Projeto de pesquisa, assim como a questão da alfabetização ou do analfabetismo aqui abordada.

A título de conclusão, sintetizo aqui os aspectos mais importantes que emergiram da análise desenvolvida no presente texto.

Primeiramente, no estudo do analfabetismo/alfabetização, qualquer que seja a população enfocada - crianças e adolescentes ou jovens e adultos - é importante considerá-la no confronto com os demais grupos de idade, da infância à velhice, de sorte a se ter uma visão do fenômeno do analfabetismo de *ponta a ponta* em termos de idade.

Em segundo lugar, por maiores que sejam suas limitações, não se deve abandonar o critério censitário de alfabetização/analfabetismo. Deve-se, sim, complementá-lo com outro(s) critério(s). Livrar uma pessoa do estigma do analfabetismo tem um significado social e político que não pode ser menosprezado. Mesmo que ainda não seja a *entrada*, certamente já representa a *porta aberta* para o mundo das letras.

Em terceiro lugar, o fenômeno da alfabetização/analfabetismo deve ser analisado em estreita relação com a escolarização ou a falta dela. A alfabetização de jovens e adultos não pode vir dissociada da pós-alfabetização e da escolarização propriamente dita, o que não significa a reprodução pura simples do modelo de escola infantil.

Em quarto lugar, o discurso e a prática de desobrigação do Estado em relação à alfabetização e escolarização de jovens e adultos exige especial atenção na nossa maneira, teórica e prática, de focar o problema. Na 20ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, em setembro último, foi proposta a criação de um Grupo de Estudos justamente para se ocupar da problemática relacionada com a educação de jovens e adultos.

Finalmente, as mudanças introduzidas na Constituição, através das emendas já operadas e das em tramitação no Congresso, devem merecer exame atento no que se refere ao direito à educação em geral e ao direito de jovens e adultos em particular.

Referências Bibliográficas

- ARGENTINA. INDEC. *Censo Nacional de Población y Vivienda 1980*. Série D - Población. Quadro E.1, p.11.
 _____. _____. *Anuário Estadístico - 1994*.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Nº 4, p. 26-34, Jan-Abr. 1997.
- BRASIL. Constituição do Brasil. *Zero Hora*, Porto Alegre, 5/10/1988.
 _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (Promulgada em 5 de outubro de 1988). 17. Ed. , atual. e ampl., incluindo as emendas 1 a 16. São Paulo: Saraiva, 1997. (Coleção Saraiva de Legislação).
 _____. Lei nº 9.394, de 20/12/96. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1977, p. 208-228.
- CAMPOBASSI, Carlos Alberto. *El analfabetismo en la República de Argentina*. Série Estudios y Documentos nº. 13. Ministério de Educación y Justicia. Centro Nacional de Documentación y Información Educativa. (S. l. e s. d.). 71p.
- CARVALHO, José Carmelo Braz de; KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; ALVES, Maria Isabel Coelho. Condições educacionais. In: IBGE. *Indicadores sociais: Uma análise da década de 1980*. Rio de Janeiro: IBGE, 1995, p. 83-295.
- CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Laboratório de estatística. *Contribuição para o estudo da demografia no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1961. 458 p. Parte G - Alfabetização, p. 387-448.
- DISCURSO do Presidente. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 set. 1990.
- FANFANI, Amintore. *Storia economica: Dalla crisi dell'Impero Romano as principio del seculo XVIII*. 4. ed. Milano - Messina: Giuseppe Principato, 1956.
- FERRARO, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.35-49, fev. 1985.
 _____. Escola e produção do analfabetismo. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul.-dez. 1987.
 _____. Analfabetismo e ensino fundamental: situação atual, tendência histórica e perspectiva para os anos 90. *Seminário Internacional de Alfabetização e Educação*, 1990, Frederico Westphalen. *Anais...* Frederico Westphalen: FURI, 1990, p. 31-51.

- _____. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, nº 1, jan./jun. 1991, p. 3-30.
- _____. Jovens e adultos analfabetos no Rio Grande do Sul. *II Seminário de Educação Fundamental de Jovens e Adultos*, Porto Alegre, 4 a 5 de novembro de 1993, 8p (Inédito).
- _____. Subsídios dos censos e das PNADs para diagnóstico da alfabetização e escolarização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 20 de abril de 1995a. 21 páginas de texto, mais 34 páginas de anexos, para o Projeto **O Direito é aprender**.
- _____. Subsídios dos censos e das PNADs para diagnóstico da alfabetização e escolarização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade no Estado do Rio Grande do Sul. *Seminário Estadual - Projeto O Direito é Aprender*, Porto Alegre, 27 de novembro de 1995b, *Caderno de Textos*, p. 17-27. 2ª. edição em 1996.
- _____. Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no rio Grande do Sul. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 5, nº 6, p. 21-40, jun. 1996.
- _____. *Diagnóstico da alfabetização e escolarização no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: abril de 1997. Relatório CNPq, 61p.
- _____. Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no Brasil. Projeto de pesquisa 1997-99/ CNPq. Porto Alegre: 1996.
- FREIRE, Paulo. *The politics of education*. Massachussets: Bergin & Carvey, 1985.
- HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1977, p. 106-122.
- IBGE. *Censo demográfico - 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991*.
- _____. *Crianças e adolescentes: Indicadores sociais*. Rio de Janeiro: 1994.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 1995*.
- _____. *Indicadores sociais: Uma análise da década de 1980*. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.
- _____. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios - PNAD. Síntese de indicadores 1995*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- INDEC. *Censo Nacional de Población y Vivienda 1980*. Série D - Población. Quadro E.1, p.11.
- LLOMOVATE, Silvia. *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Buenos Aires: Mino y Davila, 1989. Cuadernos FLACSO.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

- PIRENNE, Henry. *Histoire économique de l'Occident Médiéval*. Bruges: Desclée de Brouwer, 1951.
- PÓLTURZYCKI, Jósef. Être alphabétisé et le rester: l'expérience polonaise. *Perspectives*, Paris, v. XVII, n°. 2, p. 287-295, 1987.
- TORRES, Rosa Maria. Analfabetismo y alfabetización en América Latina y el Caribe: entre la inercia y la ruptura. *Perspectivas*, Paris, v. XX, n°. 4, p. 511-518, 1990.
- UNESCO. *L'analphabétisme dans divers pays. Étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectuées depuis 1900*. Paris: UNESCO, 1953.

O currículo real e suas manifestações na prática pedagógica: uma experiência de construção de alternativa curricular para a pré-escola¹

Ana Cristina Coll Delgado*

Resumo

O currículo real e suas manifestações na prática pedagógica: uma experiência de construção de alternativa curricular para a pré-escola Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa etnográfica desenvolvida pela autora, na qual investigou a proposta curricular e a prática pedagógica de uma pré-escola pública, que tem como objetivo a inserção do contexto sociocultural das crianças no seu cotidiano. A análise inclui eixos temáticos, tais como: currículo real, manifestações socioculturais presentes na prática pedagógica, cultura, relações de idade e gênero. Os resultados apontam as contradições e o caráter de provisoriade desta proposta de alternativa curricular.

Palavras-chave: pré-escola, currículo real, contexto sociocultural.

Abstract

The real curriculum and its demonstrations in the teaching practice: An experience of construction of pre-school curricular alternative. This paper shows part of the results from an ethnographical research developed by the author, where it was investigated the curricular proposal and the teaching practice of a public pre-school, which has the objective of the insertion of the children's sociocultural context in their daily live. The analysis includes the thematic topics such as: real curriculum, socialcultural demonstrations present in the teaching practice, culture, age, and type relations. The results focus on the contradictions and the provisional aspect of a proposal of curricular alternative.

Key-words: pre-school, real curriculum, sociocultural context.

¹ Este artigo consiste em uma adaptação do quarto capítulo da dissertação de mestrado da autora: "A Construção de Uma Alternativa Curricular na Pré-Escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa".

* Professora Assistente do Departamento de Educação - FURG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos - DECC - FURG.

Introdução

A necessidade de pesquisar uma pré-escola com uma proposta diferenciada, na qual suas profissionais estivessem comprometidas com o cuidado e educação da população infantil atendida foi o que originou este estudo. Desta forma, busquei uma aproximação com o que Geertz (1989) denomina de “*visão de positividade*”, ou seja, a tentativa de superar a ótica da privação, da denúncia das faltas. Pretendia encontrar, fundamentalmente, o que uma instituição de Educação Infantil tem a oferecer, ao invés de apenas apontar as suas limitações.

Foi em função desse interesse que escolhi investigar a proposta curricular e a prática pedagógica de uma pré-escola pública, o Núcleo de Educação Infantil - NEI Canto da Lagoa², que tem como objetivo incluir o contexto sociocultural das crianças e familiares no seu cotidiano. A criação do NEI data de fevereiro de 1985. Até então, não havia no local nenhum tipo de atendimento educativo para crianças de três a seis anos. Entre mudanças de prédios, troca de profissionais, conquista e adesão de familiares, passaram-se alguns anos, até o grupo de profissionais perceber a necessidade de estabelecer uma proposta de trabalho diferente da estipulada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SME.

Todo este processo gerou em 1994, a elaboração do projeto político-pedagógico “Em Busca de Uma Alternativa Curricular”³. O projeto político-pedagógico, na concepção do grupo, definiria uma linha de trabalho para o NEI, proporcionaria maior autonomia das profissionais⁴ em relação aos programas curriculares prontos e um caráter de organização coletiva, oposto as decisões isoladas que são tomadas nas salas de aula.

Nesse sentido, parte dos resultados desta pesquisa serão aqui explorados, através da análise da proposta curricular que abrange as

² Será utilizada durante este trabalho a sigla NEI que significa Núcleo de Educação Infantil. Esta nomenclatura foi adotada pela Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, que, atualmente, mantém creche para as crianças de zero a três anos (período integral) e NEI para as crianças de três a seis anos (meio período). O NEI Canto da Lagoa está localizado no bairro Canto da Lagoa. O prédio é pequeno e se situa entre o posto de saúde e a antiga escola estadual.

³ Kramer (1994), não diferencia currículo de proposta pedagógica, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. No caso específico do NEI, as profissionais não tinham definido as conceituações de proposta, currículo ou projeto. Logo, estas expressões serão utilizadas ao longo do texto.

⁴ Emprego as profissionais no gênero feminino para designar o corpo docente do NEI, porque, entre 16 entrevistadas/os apenas três são do sexo masculino. Também a opção por profissionais foi feita, porque engloba professoras/es, auxiliares de sala, diretora e coordenadora pedagógica. Cabe ainda ressaltar, que a Prefeitura Municipal de Florianópolis geralmente mantém uma auxiliar de ensino e uma professora em cada sala dos núcleos de Educação Infantil.

manifestações socioculturais presentes na prática pedagógica e as relações de gênero e idade observadas nas duas turmas que foram estudadas.

Metodologia de pesquisa e contextualização do estudo

Para a investigação desses aspectos e compreensão da problemática optei por um estudo aprofundado que mantém afinidades com as abordagens qualitativas de pesquisa e com os estudos de caráter etnográfico.

As raízes da pesquisa etnográfica podem ser encontradas na antropologia (Geertz: 1989, Dauster: 1989, e Corestein: 1993). Os estudos etnográficos, segundo estes autores, exigem um esforço de “interpretação”. Como Geertz salienta, “*Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos*” (1989: 20). Assim, fica claro que, para o autor, a pesquisa etnográfica é caracterizada não apenas pelas técnicas ou processos que podemos utilizar, mas, fundamentalmente, pela interpretação minuciosa e arriscada que faremos a partir dos dados coletados.

A pesquisa de campo compreendeu uma fase inicial, na qual realizei um estudo exploratório com o objetivo de melhor definir a problemática de pesquisa. Esse estudo preliminar se deu, inicialmente, junto a SME, que forneceu as primeiras informações sobre o NEI Canto da Lagoa. Em seguida, iniciei os contatos com as profissionais do núcleo, que se desenvolveram de junho de 1995 até início de agosto do mesmo ano.

O material empírico foi coletado mediante os seguintes instrumentos de pesquisa: observações, entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

As observações centraram-se na faixa dos quatro aos seis anos. O NEI Canto da Lagoa contava com duas turmas que abrangem esta faixa de idade: segundo período (crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e seis meses) e terceiro período (crianças de cinco anos e seis meses a sete anos). Na turma do terceiro período foram feitas 19 observações totalizando 57 horas, e, no segundo período, 16 observações, que perfizeram um total de 48 horas. Outras situações foram objeto de nota: entradas, saídas, hora do parque, reuniões, conversas informais e festas.

A análise dos documentos do núcleo mais direcionados ao projeto político-pedagógico, completou e esclareceu informações obtidas pelas observações e entrevistas. Além de documentos escritos, o NEI possui inúmeras fotografias, slides e filmes que retratam a história da unidade pré-escolar.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com duas serventes do NEI, nove profissionais que atuaram em 1995, sete ex-professoras/es que

participaram da elaboração do projeto político-pedagógico, a coordenadora da Divisão de Educação Pré-Escolar da SME, sete familiares das crianças e cinco moradores do bairro. Foram, no total, 31 entrevistas, perfazendo 44 horas de registro.

A fase de análise e sistematização dos dados durou de junho de 1996 a meados de maio de 1997. Para analisar os dados, fundamentei-me na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo a autora, esta aparece definida, de forma geral, como *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”* (1977: 38).

O referencial teórico foi construído a partir de autores que no final dos anos 80 começaram a questionar o currículo e suas relações com os aspectos sociais e culturais, tanto na Educação Infantil como na corrente denominada de Nova Sociologia da Educação. No âmbito da Educação Infantil alguns autores passaram a defender a importância de se considerar o contexto sociocultural das crianças e suas famílias nas propostas pré-escolares. Surgiu, portanto, uma produção teórica que se originou a partir das críticas a abordagem da privação cultural e aos programas de caráter compensatório na pré-escola (Nicolacci: 1987, Soares: 1989, Patto: 1993, Kramer: 1992, Abramovay: 1991, entre outros). Criticando uma tendência que considerava os padrões culturais das classes dominadas como subculturas e os da classe média branca como “cultura legítima”, estes e outros autores passaram a defender a necessidade de valorizar a cultura de origem das crianças (hoje também vinculada as relações de classe, gênero, raça e idade) como base para a aquisição de novos conhecimentos.

A produção teórica sobre currículo e cultura presente na Nova Sociologia da Educação me auxiliou no sentido de compreender a necessidade de superação do significado tradicional de currículo sempre vinculado a listagem de conteúdos previamente estabelecidos por especialistas da educação, geralmente afastados do cotidiano da escola. Autores como Forquin (1993, 1996), Sacristàn (1995, 1996), Apple (1982, 1989, 1991), Giroux (1992, 1994), Connell (1995) e Moreira e Silva (1994, 1995, 1996) possibilitaram a construção de um referencial teórico fundamentado na convicção de que a educação e a cultura não podem ser pensadas separadamente, pois todo ato educativo traz implícito um processo de seleção de uma cultura. Para Silva (1996), há uma relação entre currículo e cultura, na medida em que o currículo e a educação são *“campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”*. Nesse sentido, a cultura é inseparável dos grupos e classes sociais pois é o *“terreno em que*

se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (1994: 27).

Dentro dessa abordagem crítica do currículo, utilizei, para a condução da análise da prática pedagógica, o conceito de “*currículo real*”, desenvolvido por Forquin (1996) e Sacristàn (1996). Fiz essa opção, por ser o currículo real compreendido como o que é realmente ensinado em aula, o que podemos conhecer por enquete ou observação junto às professoras e alunos, ou, mais especificamente, o que acontece na prática pedagógica diária em oposição aos programas oficiais (Forquin:1996, 191). Igualmente para Sacristàn, o currículo real pode apontar intenções e significados “*desligados das intenções curriculares explícitas*” (1996: 36).

A interdependência entre educação e cultura também é abordada por Sacristàn quando chama a atenção para a importância de pensarmos na “*cultura curricularizada*”, que irá favorecer a descoberta de novas formas de refletir sobre o currículo (1996:34). Para o autor, se o currículo faz escolhas no interior da cultura, presenciamos nas escolas visões particulares ou reconstruções da cultura. Em outras palavras, encontramos nas instituições escolares não a cultura em estado bruto, mas uma versão escolarizada desta. Semelhante aos autores já citados, Sacristàn, ao compreender o currículo como uma seleção de conteúdos da cultura, tenta definir o que esta última significa.

Dois abordagens diferentes, mas não incompatíveis, transitam nos meios educacionais, de acordo com este autor. A primeira delas é a cultura numa perspectiva antropológica, compreendida como

“(…) um conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico etc. que caracteriza um grupo social do qual se diz que tem uma determinada cultura” (1996: 40).

A segunda abordagem refere-se à alta cultura, “*ao melhor da condição universal humana*” (1996:41). O maior desafio da escola, segundo Sacristàn é a busca do equilíbrio entre a alta cultura e a cultura antropológica do aluno. Conforme ele explica:

“Se a educação tem como missão situar o estudante diante do mundo para compreendê-lo, é preciso adotar a acepção antropológica de cultura na hora de selecionar conteúdos, mas contando sempre com as melhores contribuições da chamada ‘alta cultura’ (1996: 42)”.

Semelhante aos questionamentos feitos por Sacristàn, outros autores têm problematizado a inserção da cultura de origem dos alunos nos currículos. Forquin, ao analisar os posicionamentos dos representantes da Nova Sociologia da Educação na Grã - Bretanha, admite que as críticas feitas à abordagem do déficit cultural originaram uma reelaboração da problemática da cultura. A cultura das crianças que fracassavam na escola passou a ser concebida, não mais sob a perspectiva do déficit ou da pobreza, mas como uma cultura diferente que se encontra num processo de ruptura em relação à cultura dominante (1993: 127). Uma nova visão pedagógica passou a defender o respeito às características culturais da comunidade na qual vive a criança, na tentativa de estabelecer uma maior inter-relação entre a escola e o meio local.

No Brasil, é inegável a contribuição de Paulo Freire, um dos primeiros educadores a apontar a necessidade de inclusão da cultura de origem e a experiência do aluno como pontos de partida para uma prática pedagógica voltada aos setores populares. A partir de Freire, outros autores foram aprofundando essa discussão, como é o caso de Moreira (1995), segundo o qual é preciso valorizar a cultura das camadas populares e promover seu diálogo com a cultura erudita. Para o autor, é indispensável não mitificar uma ou outra, não romantizando o saber popular e percebendo os riscos de uma idealização do saber erudito.

No âmbito da educação pré-escolar, entretanto, necessário se faz estabelecer certa diferenciação entre as críticas aos limites das perspectivas localistas, principalmente porque se referem a uma etapa da escolarização diferente da faixa dos zero aos seis anos. Uma proposta de Educação Infantil direcionada somente à realidade local das crianças é, por óbvio, limitante, mas é indiscutível, também, que o ponto de partida deve ser a compreensão do seu meio sociocultural para, após, alcançar os conhecimentos mais gerais.

A mediação sociocultural na prática pedagógica

Para analisar o currículo real presente no NEI Canto da Lagoa realizei observações em duas turmas do segundo e terceiro períodos de agosto a dezembro de 1995 e utilizei depoimentos obtidos nas entrevistas com as profissionais do NEI.

A turma do terceiro período, em 1995, estava constituída por 16 crianças de cinco a seis anos das quais 12 eram meninas e quatro meninos, sob a responsabilidade de uma professora (Jane). Não havia auxiliar de ensino para este grupo.

A turma do segundo período, em 1995, contava com 23 crianças de quatro a cinco anos sendo 13 meninos e dez meninas, sob a responsabilidade de uma auxiliar de ensino (Lena), que assumiu o papel de professora responsável pelo grupo em agosto deste mesmo ano.

A organização do trabalho pedagógico do NEI Canto da Lagoa não se limita à sala de aula. Há projetos específicos para cada turma e outros mais amplos, que envolvem a unidade pré-escolar como um todo, agregando pais e moradores. Projeto, para a coordenadora pedagógica do NEI, é compreendido como *“meta, caminho necessário, nascido da leitura que fazemos da realidade e que é ampliado no movimento da pesquisa e dos sujeitos que fazem parte dela”*.

O planejamento dos projetos específicos é feito durante a semana e as profissionais preparam, também, um roteiro diário. O caráter deste planejamento, no entanto, é de provisoriedade, estando sujeito a mudanças, de acordo com o que aconteceu na sala de aula ou fora dela: *“uma coisa que uma criança faz ou surgiu de forma muito forte no grupo, uma borboleta que entrou na sala ou um cavalo que passou...”* (Estela - professora do maternal).

Os temas desses projetos surgem, geralmente na roda, participando da sua definição professoras/es, auxiliares e crianças. A coordenadora pedagógica ajuda na organização destes projetos para incluí-los nas rotinas das turmas. Ocorre a participação dos pais quando as crianças fazem pesquisas em casa ou quando aqueles são entrevistados. Alguns dos projetos específicos se originam de estudos e observações que as profissionais fazem de seus grupos. Quando não aparecem temas na sala de aula, é costume introduzir algo considerado relevante ou realizar passeios, a fim de estimular o interesse dos grupos.

Os projetos amplos surgem através de pesquisas no Canto da Lagoa⁵ e envolvem o conjunto da unidade pré-escolar como um todo. Alguns dos projetos amplos desenvolvidos em 1995 foram o de reciclagem do lixo, o projeto boi-de-mamão, o da casinha de pau-a-pique, entre outros. Os conhecimentos que compõem o currículo, portanto, são explorados através de pesquisa no local para, posteriormente, serem ampliados.

Alguns documentos do NEI, por mim consultados, esclarecem que os projetos específicos e amplos, os relatórios elaborados pelas professoras sobre a prática pedagógica e as observações diárias das crianças são as

⁵ O bairro Canto da Lagoa é cercado por uma lagoa clara, circundada de morros cobertos por vasta vegetação. Convivem nesse panorama, casas simples e antigas lado a lado com residências novas e amplas, restaurantes e pousadas. A heterogeneidade está presente na própria paisagem, onde coexistem casas e estabelecimentos de vários estilos.

ferramentas de trabalho que possibilitam uma ação mais segura, educativa e articulada com o projeto político-pedagógico.

A integração sociocultural não fica restrita ao espaço da sala de aula. É interessante o movimento das profissionais e crianças na exploração dos recursos e possibilidades que o bairro oferece, seja através das visitas as casas das crianças ou a locais mais afastados do NEI. As crianças e adultos também se dirigem ao conhecimento de realidades diferentes por intermédio de passeios ou de pesquisas que norteiam a necessidade de descoberta destes grupos. Enquanto estive no NEI pude acompanhar algumas destas saídas como a visita ao Planetário da UFSC, a Cidade das Abelhas, a Lagoa do Peri, entre outras.

Analisar o contexto sociocultural no “currículo real” do NEI Canto da Lagoa é determo-nos na especificidade de uma proposta pedagógica em construção e diferenciada dos demais NEIs de Florianópolis. Com base nessas definições, destaquei algumas situações que demonstram a sua incidência na prática pedagógica.

Em razão da existência de grupos diferentes no bairro, não se pode falar de uma só cultura local mas de “culturas locais”. Prova disso é que apesar das canções, festas e danças cultivadas pelos nativos⁶, outras questões hoje se integram ao conjunto de manifestações socioculturais da população local. Um exemplo é a luta pela questão ambiental, o artesanato e o teatro, práticas trazidas por habitantes de outras regiões do país que hoje estão incorporados na cultura do Canto. Para as profissionais, embora o bairro tenha características próprias, vem sofrendo, nas duas últimas décadas, transformações com a chegada de novos moradores.

No que diz respeito à população recente, os nativos ainda a denominam pessoal de fora, embora alguns residam no Canto há vários anos. Dentre os novos moradores, pode-se distinguir um grupo que chegou em busca de uma vida alternativa e de melhor qualidade (chamados de “hippies”) e outro, como o dos habitantes mais favorecidos economicamente, que construíram casas e condomínios com muros altos, contribuindo decisivamente para a privatização do acesso à lagoa. Há um isolamento por parte das pessoas que se distinguem socialmente, o que é visível pelos tipos de habitações e pelas relações sociais.

O resgate da cultura local tem se concretizado com a participação dos atores sociais nas festas, apresentações teatrais, questões ambientais e situações vividas no NEI, bem como nos cursos de dança e teatro que são

⁶ A denominação “nativos” é empregada na Ilha de Florianópolis para designar os habitantes que nasceram no local onde residem. Também serve para diferenciar esta categoria de habitantes daqueles conhecidos como “os de fora”, que são os turistas que acabaram optando por morar na Ilha.

oferecidos a população local em horários noturnos. Esse resgate tem possibilitado um maior entrosamento dos moradores do bairro no projeto político-pedagógico do Núcleo de Educação Infantil.

Nem sempre a mediação sociocultural ocorreu em sintonia com a proposta de alternativa curricular “documentada”. Porém houve maior incidência de momentos em que as manifestações socioculturais das crianças foram aproveitadas.

Na sala do segundo período, as manifestações socioculturais das crianças mais freqüentes ocorriam, em geral, em momentos onde a auxiliar de ensino não propunha atividades para o grupo. Isso não significa, contudo, que ela não permitisse a participação das crianças durante o transcorrer das rotinas. Assim, pude observar algumas manifestações do cotidiano das crianças quando estas criavam suas brincadeiras:

“(…) Um grupo de meninas serve comida para bonecos que são bebês. -Deixa o nenê aqui? Eu vou fazer compras, tá? Estas duas meninas se aproximam de uma prateleira e selecionam alguns legos, como se estivessem num mercado escolhendo produtos. Lena (auxiliar) pergunta sobre quem tem novidades para contar. Mariana conta que ela e outras crianças cavaram um buraco na praia que estava gelado. Uma menina complementa que não tinha água em casa, por isto Mariana foi lavar as mãos na água. André traz um pedaço de massa numa panelinha de plástico e me oferece frango. Explico a ele que já merendei (...)” (Diário de Campo- 25/10-turma do sol).

Outros projetos específicos, tais como a história do trabalho no Canto da Lagoa e de outros povos do mundo, o estudo das plantas, o projeto de resgate das brincadeiras do bairro, o estudo dos animais, entre outros, mostraram o aproveitamento do universo cultural das crianças pela escola infantil. Igualmente pude observar situações que evidenciaram a inserção do lúdico⁷ e da arte no contexto da proposta pedagógica do NEI. Um dado expressivo é que o grupo de profissionais mais envolvido com estas manifestações dentro da escola infantil possui formação em Educação Física. Não acredito que a presença do teatro, dança e brincadeira no cotidiano das duas turmas advenha somente da formação destes profissionais, mas tal fator parece ter contribuído para que se tenha uma

⁷ O lúdico e a brincadeira são compreendidos neste estudo como atividade tipicamente infantil, social e não inata. Na brincadeira a criança recria o mundo que a cerca e apropria-se dos conceitos e valores de sua cultura através dos diferentes papéis sociais que assume e dos objetos que explora.

postura lúdica na forma metodológica de colocar em prática uma proposta pedagógica de pré-escola.

Percebi, no entanto, o movimento contrário, isto é, momentos em que as intervenções das crianças foram ignoradas em sala ou quando sua cultura entrava em conflito com as exigências e expectativas dos adultos. Considerando que a proposta de alternativa curricular do NEI é de incluir o contexto sociocultural das crianças e seus familiares na prática pedagógica, essas situações não se coadunam com o objetivo primeiro da escola. Faltou ao grupo de profissionais a percepção de que as crianças já são portadoras de uma cultura. Isso contribui para que ocorra um distanciamento entre cultura infantil e cultura adulta, o que nos remete a um questionamento acerca das relações de idade. Concordo, assim, com Giroux, quando afirma que:

“... a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura de sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas”(1994:139).

Em ambos os períodos, constatei a existência de situações de disputa entre os interesses das crianças e dos adultos que com elas interagiam. Os conflitos surgiram especialmente na roda, onde a professora do terceiro período encaminhava o planejamento. Em função da pressa em desenvolvê-lo, ela às vezes não ouvia as manifestações das crianças. O controle do tempo, em algumas situações, impediu que as manifestações das crianças fossem consideradas, conforme demonstram estes relatos de observações:

“(...) A professora mostra uns bonecos que foram feitos com o contorno dos corpos das crianças. Algumas estão conversando sobre um brinquedo que um menino trouxe para a roda. Ouço a professora falar: _ Bia, depois você mostra! Em seguida ela diz a data de hoje. Tira um brinquedo do Diego e fala que já conversou duas vezes com ele(...)” (Diário de Campo-4/9-turma da estrela).

“(…) Estão começando a roda e Sara diz que amanhã podem ir na casa dela colher amoras. Marcos fala que na casa dele tem quatro árvores de amoras e Sara conta que sua mãe sabe fazer doce com as frutas. A professora interrompe, dizendo que irão começar a fazer a chamada de crachás (…)”(Diário de Campo - 12/9-turma da estrela).

Na turma do segundo período, esse tipo de situação se repetiu com mais freqüência. A auxiliar, ao ignorar as manifestações das crianças presentes na sala, quase sempre se contrapunha, apresentando outras propostas de trabalho:

“(…) A auxiliar está tentando explicar a atividade do dia. Os meninos recitam um verso e ela fala: - Gente, agora deu da brincadeira de cantar. Vamos trabalhar! Edu, chega! Todo mundo tem trabalho para fazer! ...O trabalho é de colagem. Num grupo de meninos, falam sobre um filme: - O ninja estava com uma faca, o Batman também estava com uma faca...os versos continuam...Lena fala: - olha gente, enquanto vocês estão cantando, a Marta terminou e guardou o material. Várias crianças levantam e entregam as colagens (…)” (Diário de Campo-5/10-turma do sol).

A idéia transmitida, então, era a de que fazer um trabalho de colagem era algo penoso, que exigia silêncio e corpos tranqüilos. Cantar, declamar versos era brincadeira. E, ao invés de explorar os versos recitados pelos meninos, pedia que se calassem e iniciassem a “trabalhar”. Ainda que não tivesse consciência do fato, a auxiliar acabava desvinculando trabalho de prazer. Esta constatação se aproxima do resultado de uma pesquisa realizada por Apple em jardins de infância:

“... apenas as atividades de horas livres eram chamadas de “brincadeira” pelas crianças. Atividades como colorir, desenhar, pôr-se em fila, ouvir estórias, assistir a filmes, fazer faxina e cantar eram denominadas trabalho. Trabalhar, então, é fazer o que se manda, não importando a natureza da atividade em questão”(1982: 86-87).

A experimentação de objetos e materiais distribuídos para as atividades, em geral, não era explorada pela auxiliar de ensino do segundo período. Mesmo assim, as crianças sempre que podiam, manuseavam o material que era oferecido:

“(…) Lena vem trazendo o grude e distribuindo nos pratos. Paulo senta no seu grupo e fica experimentando o grude com os dedos. Outras crianças fazem o mesmo. João toca no grude, vira o prato e observa como ele escorre. Todos fazem a experimentação de tocar com os dedos no grude. Alguns ainda observam: -Está morno! A auxiliar continua distribuindo o material sem fazer qualquer observação (...)” (Diário de campo- 24/10- turma do sol).

Da mesma forma, ela também desconsiderou a capacidade de produção das crianças em alguns momentos:

“(…) Cada grupo está realizando uma atividade diferenciada para depois trocarem os materiais. No grupo da massa de modelar, estão saindo produções interessantes: caracóis coloridos e outros animais...Dois meninos brincam com os bichinhos que modelaram. Lena tinha saído, retorna à sala e reclama que eles estão apenas misturando as cores (...)” (Diário de campo- 27/11- turma do sol).

As tentativas de rompimento com a “*cultura curricularizada*” explicitada por Sacristàn, e a de proporcionar um espaço de “*desfrutamento da cultura lúdica*” (1996), pareceu ser ainda aspecto de desafio para o NEI Canto da Lagoa, como demonstram algumas situações aqui relatadas.

As observações no cotidiano escolar, mostraram também, a relevância da variável gênero. Na análise da proposta curricular, elegi a definição de “gênero” proposta por Delamont, ao explicar que a palavra “*deve ser utilizada para mencionar todos os aspectos não biológicos das diferenças entre os indivíduos do sexo masculino e indivíduos do sexo feminino: vestuário, interesses, atitudes, comportamentos, aptidões - que separam os estilos de vida masculino e feminino*” (1985:20). A autora compreende que é mais sensato considerar as características de masculinidade e feminilidade como culturais, quando salienta:

“Em conjunto, as pessoas que estudaram antropologia tendem a aceitar a idéia de que o gênero é criado socialmente, visto que todas as culturas já descobertas em todo este mundo têm normas muito diferentes para a ‘masculinidade’ e ‘feminilidade’ (1985:24).

Considerando, portanto, as relações de gênero como manifestações culturais, encontrei, nas duas turmas, situações que apontaram uma certa cobrança e definição de papéis, tanto por parte das crianças como de uma das professoras.

Entretanto, não encontrei somente a reprodução dessas relações na sala de aula, mas igualmente as tentativas de superação do preconceito cultural quanto aos papéis sexuais dos meninos e meninas por parte das profissionais.

No terceiro período, mesmo com um número pequeno de meninos (quatro), a professora apresentava dificuldades para lidar com os mais agitados do grupo. Ela parecia ser mais flexível com as meninas e manifestava pressa em que os meninos concluíssem suas atividades ou manifestações orais: *“Anda Jorge, agora é você; Jorge, vamos! Temos um monte de coisas para fazer...”* A agitação dos meninos em sala não era bem tolerada, havendo marcante controle sobre seus corpos. Algumas meninas exerciam o controle junto com a professora: *“- Anda Jorge! - Senta Diego! Uma menina ainda reforça: - Ô Jane, o Diego está me chateando aqui... Jane responde: - Dá um tempo Diego...”*

Estas observações me levam a concordar com Delamont, sobre um controle e disciplina escolar mais severos quando se trata dos meninos:

“Há também seguras provas de que os rapazes têm mais contatos de caráter disciplinar com os professores que as raparigas, visto que são reprimidos com muito maior frequência...embora alvo de maior atenção por parte dos professores, recebem principalmente atenção negativa e acusatória” (1985:42).

A exigência diferenciada em relação a disciplina, se estende para os trabalhos escolares. Cito como exemplo uma situação, em que a professora fez comentários negativos sobre o trabalho de um aluno:

“(...) A Janice fez as linhas e pintou, fez certinho. Todos estão bonitos, mas alguns estão diferentes...Diego avisa que vai tomar água. Jane fala que não, que já o conhece...Que ele precisa sentar ao lado dela. Em seguida comenta sobre o desenho de Jorge, dizendo que está muito riscado(...)” (Diário de Campo -28/11-turma da estrela).

Com este tipo de comentário, a professora emitiu uma opinião que coloca os meninos em situação de desvantagem sobre as meninas, afirmando que o desenho da colega está “certinho” enquanto que o menino foi acusado de ter feito “rabiscos”. O respeito as diferenças, que inclui a questão de gênero, deveria constituir-se num dos preceitos da proposta curricular do NEI.

Certas questões até aqui apontadas só vêm confirmar que, por mais diferenciada que possa ser a proposta de alternativa curricular do NEI Canto

da Lagoa, quando analisamos a prática pedagógica nos deparamos com uma série de valores e normas de comportamento já introjetados desde nossa vida escolar. Segundo escreve Sexton:

“Os rapazes e as escolas parecem estar presos num conflito de morte, e muito antigo, que talvez possa causar ainda graves danos a ambas as partes...O problema não está apenas no fato de que, na maioria dos casos, os professores sejam mulheres. O problema é que a escola é um mundo demasiado feminino, governado por mulheres, pelas suas normas e seus padrões” (apud Dellamont, 1985: 43).

Ainda em relação ao terceiro período, a dificuldade da professora frente ao grupo de meninos não impediu que ela aproveitasse fatos concretos para trabalhar a questão da discriminação, quando, por exemplo, mostrou que as mulheres não iam a escola nem votavam na época dos povos gregos. Sobre os papéis sexuais definidos para meninos e meninas, surgiram discussões bem interessantes, o que sugere que Jane cometia equívocos em situações nas quais não encontrava tempo para refletir:

“(...) As crianças, Nado (professor de educação física) e Jane estão na roda discutindo sobre os homens que usam cabelos compridos. Nado fala: - Eu imagino que a gente tem o lado feminino e o masculino dentro da gente. Será que não é? Diego fala: - Eu acho que menino pode nascer de brinco. Jane pergunta: - Vocês já viram mulher jogando futebol, homem lavando louça? Eles deixam de ser homem e mulher? Pergunta para Bia: -Você não gosta de jogar bola? A menina responde: - Eu adoro! Desta vez é Maristela quem fala: - Ô professor, sabia que a minha irmã tem um brinco igual ao teu? Nado fala: - Legal! Será que ela pode me emprestar? As crianças seguem falando: - O Josué tem sete anos e usa brinco. É uma argolinha com uma cruzinha(...)” (Diário de Campo - 17/11 - turma da estrela).

No segundo período, algumas crianças representavam de forma rígida papéis sexuais masculinos e femininos nas brincadeiras. As meninas, principalmente, censuravam alguns meninos que tentavam romper com esta definição de papéis:

“(...) Dois meninos se aproximam de Mariana e pegam umas bonecas e uma casinha. As meninas, principalmente Mariana, gritam que eles têm que brincar com os bonecos e carrinhos.

Eles discordam e Mariana grita: - Eu quero brincar sozinha! (...)"
(Diário de Campo- 25/10 -turma do sol).

Essas cenas eram mais comuns no segundo período e, quando as crianças ingressavam no NEI, as brincadeiras também refletiam uma divisão de papéis bem demarcada. Os que tentavam rompê-la eram quase sempre contestados pelo grupo. Os meninos brincavam de carrinhos, garagem, com blocos de madeira ou com super-heróis. As meninas ficavam com a casinha, seus utensílios, bonecas e mamadeiras. As tentativas de romper com o padrão partiam, em geral, dos meninos que, muitas vezes eram criticados pelos próprios colegas.

Estes conflitos que surgiam entre as crianças do segundo período, principalmente na disputa de brinquedos por gênero, quase sempre eram contornados pela auxiliar de ensino com tranqüilidade. Com relação ao movimento dos meninos em sala, mais freqüente dada a quantidade deles, ela agia de forma mais tolerante do que a professora do terceiro período.

Considerações Finais

Nas duas turmas observadas aponte algumas situações nas quais as manifestações socioculturais das crianças não foram aproveitadas pelas professoras. Este dado reflete uma descontinuidade entre depoimentos de entrevistas, documentos da escola e a prática pedagógica. Entretanto, gostaria de ressaltar que uma pesquisa com professoras/es e crianças "concretos" possibilita a certeza de que todo processo de construção envolve contradições. Quando falamos de relações de gênero, classe e raça na Educação Infantil, parece-me que falta abordar uma variável também importante e pouco explorada: as relações de idade que se processam entre crianças e adultos com interesses diferentes.

É provável que, não existindo as reuniões pedagógicas sistemáticas no NEI e a prática de registro das experiências vivenciadas, assim como a coordenação pedagógica, a ausência de reflexão a respeito do projeto poderia comprometer o andamento da proposta. Coloco esta questão, pelo próprio caráter de movimento de trabalho com crianças dessa faixa de idade, aliado a uma jornada de trabalho de 40 horas. Sem momentos de parada e reflexão, além da troca com outras profissionais, é possível sustentar um projeto deste porte por muito tempo?

Uma das questões principais que procurei investigar com este estudo não foi a de identificar este ou aquele conteúdo do programa curricular, mas, antes, conhecer o processo de construção de um trabalho pedagógico

que envolve sujeitos concretos e que define a própria identidade do estabelecimento de ensino.

A experiência sobre uma realidade específica abre novas possibilidades, não significando, no entanto, que ela possa servir de modelo a ser seguido. Ressalto, ainda, o seu caráter de provisoriedade porque a proposta de alternativa curricular vai se estruturando no dia a dia do NEI, exigindo reformulações e levantando novos questionamentos.

Finalizando, a análise de determinadas contradições entre a proposta curricular e a prática pedagógica nas turmas de quatro a seis anos, bem como as alternativas que mostraram haver uma certa sintonia entre a teoria e a prática, vêm confirmar que o projeto político-pedagógico do NEI Canto da Lagoa ainda tem questões a resolver. Esta não é uma proposta acabada. É um projeto que está em fase de construção, por isso mesmo, acredito que esta pesquisa possa contribuir para que o grupo de profissionais encontre novas possibilidades e formas de vencer as contradições encontradas.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M e KRAMER, S. “O rei está nu”. Um debate sobre as funções da pré-escola. Cedes, nº 9, *Educação pré-escolar: desafios e alternativas*. São Paulo: Papirus, 1991.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, nº 4, Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Presses Universitaires de France, 1977.
- CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CORESTEIN, M. *La Investigación Etnográfica*. Intrínquilis, nº 7, 1993.
- DOUSTER, T. *Relativização e Educação - Usos da Antropologia na Educação*. GT. Educação e Sociedade, ANPED. Caxambu - Minas Gerais, 1989.
- DELAMONT, S. *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, nº 21, Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIROUX, H. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA e SILVA. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KRAMER, S. (org.) *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- KRAMER, S. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.
- KRAMER, S. *Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas* - Conferência realizada no encontro técnico sobre política de formação dos profissionais da Educação Infantil promovido pelo MEC/COEDI. Belo Horizonte, abril de 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / Secretaria de Educação Fundamental / Departamento de Políticas Educacionais / Coordenação geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SFE/ DPE/ COEDI, 1994.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação Curricular. Teoria e Prática no Cotidiano da Escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. In: *Educação e Realidade*, nº21, Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- NICOLACI, A. M. *Sujeito e Cotidiano. Um Estudo da Dimensão Psicológica do Social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PATTO, M. H. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Quero, 1993.
- SACRISTÁN, G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SACRISTÁN, G. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. (org.) *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T.T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SOARES, M. *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.

O campo da história na escola pública

*Jussemar Weiss Gonçalves**

Resumo

O artigo busca situar o problema da história na escola pública a partir de uma análise da estruturação desta enquanto pública. Com isto pretende-se romper uma prática analítica comum nos estudos que buscam detectar uma crise no ensino de história a partir, apenas, do próprio campo. Assim, observando a constituição da educação pública e do campo da história na modernidade, nota-se que a crise é, na verdade, de uma forma moderna de ensino e não simplesmente do ensino de uma disciplina.

Palavras-chave: público, escola, formação, história, memória, modernidade, utilitarismo, burocracia, clientelismo, currículo.

Abstract

This article aims at situating the issue of history in public school from na analysis of its structure as public. With this, the intention is to break away from the analytical practice common in studies that aim at detecting a crisis in the teaching of history focusing only on that field.

Thus, by observing the structure of public education and of the field of history intimes of modernity, one can note that the crisis in, in fact, in the modern way of teaching and not merely connected to the actual teaching of one discipline.

Key-words: public, school, educational background, history, memory, modernity, utilitarianism, bureaucracy, patronage, curriculum.

* Professor da FURG, doutorando na UFRGS

*“Por que é que entre nós, fazendo parte dos currículos escolares em todos os níveis, sendo sempre salientada como fundamental à formação do cidadão, apreciada por diletantes que tanto a cultivavam, a disciplina História não consegue ultrapassar o campo de domínio dos especialistas, tornando-se uma matéria relevante para o grande público, ou mesmo ser difundida no âmbito universitário, para além das áreas de Ciências Humanas e Sociais?” (Eric Hobsbawm em Entrevista à Paulo Sérgio Pinheiro. **O Estado de São Paulo**. Caderno 2, 12/06/88, p.9).*

O que escrevi é resultado provisório, síntese temporária que articulei em vivência concreta nos últimos 15 anos nos 1º, 2º e 3º graus ensinando, pesquisando e participando em instituições públicas, às vezes como professor outras vezes como diretor e assessor de projetos de educação popular. Em todos esses momentos, o que marcou de forma nítida minha trajetória foi a busca do atalho que nos aproximasse da construção de uma escola pública onde a fragilidade, de um lado, e a intransigência, de outro, não fossem companheiras cotidianas.

Assim, realizando projetos de ensino de história, de capacitação de professores, de novos conteúdos, de reformulações curriculares e de teorias no campo da história, chego a uma pergunta que tem sido catalisadora de minhas preocupações. Essas ações, realizadas nos anos 70-80 e também 90 por toda uma geração de professores e pesquisadores em história no Brasil, resultaram em uma mudança qualitativa das práticas do campo na escola pública? À medida que se ficou apenas tratando o “problema” no restrito espaço do específico, esqueceu-se, talvez, que a questão da história seja maior que seu espaço na grade de conteúdos, indo além, abrangendo a própria Crise da Escola Pública.

É inegável o lugar fundamental ocupado pela história na construção do homem moderno. Nossa disciplina é a filha dileta da modernidade no sentido de ter sido necessária para a fundação de uma civilização articulada através do progresso, domínio da natureza e da supremacia do homem. Uma cultura do indivíduo, que se realiza enquanto vontade autônoma, construiu uma racionalidade histórica necessária à elaboração de uma metafísica que sustenta um projeto de humanidade. Autores como Kant, Hegel e Marx, com suas evidentes diferenças, produziram uma compreensão da história como lugar de realização de uma razão.

Hoje o problema é outro. Temos, de um lado, a crise desse modelo e o desenvolvimento de uma individualização desenraizada da tradição, “baseada em uma rede de informação que propicia intercâmbios que levam

a formação de redes e a uma determinação individual”¹. Viveríamos hoje o pesadelo do romantismo, “onde todos, literalmente são potencialmente um centro de tomada de decisões”². E, de outro lado, a Escola Pública (em especial) perde a cada dia sua legitimidade, enquanto cooparticipe na construção de um projeto de modernidade que faz água por todos os lados.

Assim temos vivido, no âmbito de nossas práticas ligadas à história na escola, um desconhecimento das mudanças profundas em relação a relevância de saberes para a produção-reprodução social.

Durante o 1º semestre de 1996, realizei uma pesquisa³ com professores de história que trabalham em escolas municipais e estaduais na cidade de Rio Grande - RS. Nesta etapa da pesquisa, foi utilizada a técnica qualitativa, pouco tradicional em História, denominada “Grupos de Percepção”. A dinâmica da pesquisa consistiu em reunir professores de história, num total de 20% das redes municipal e estadual, em grupos de 5, distintos de acordo com a rede de ensino a qual estavam vinculados. Levamos também em consideração, para a composição dos grupos a localização das escolas - Centro ou periferias - na cidade de Rio Grande/RS.

Estimulados, eles falavam de seu cotidiano de sala-de-aula, diziam de seus sonhos, das ausências, retratavam a seu modo o universo escolar e suas práticas de professores de história.

À medida que deslocamos os professores para o interior da Universidade de Rio Grande - URG - ou seja, eles foram tirados de seus ambientes, percebemos as implicações discursivas sobre suas falas, já que eles falavam de si em um contexto que não era o seu, para professores universitários, alguns dos quais tinham sido seus antigos mestres naquela universidade.

A pesquisa se dividiu em cinco dimensões Identidade profissional, concepção de história, função social da história, formação do professor e universidade e realidade escolar.

Quanto ao currículo, ao universo simbólico que permeia os ambientes escolares, fica claro na fala dos professores, que a disciplina história não tem um lugar marcado pela especificidade e competência. Dessa forma, os pesquisados não mostraram saber qual a relevância social de seu

¹ MELUCCI, Alberto. **A experiência individual na Sociedade Planetária**. Lua Nova (38): 199-221.1996.

² Idem, p.212.

³ A pesquisa envolveu também os professores: Sonia Ranincheski mestranda em Ciências políticas - UFRGS e Adriana Senna mestranda em história na PUC-RS. Os dados da pesquisa encontram-se a disposição de pesquisadores no laboratório de história geral no Departamento de História e Biblioteconomia - FURG - Rio Grande.

conteúdo⁴. Professores e conteúdos flanam conforme os interesses da direção do sistema. Isto fica claro na expressão muito usada que diz: “história qualquer um dá”. Daí os professores verem-se mais como um “faz tudo” na escola do que tendo um espaço específico. Daí não demonstrarem algo que pudesse ser apontado como identidade.

Vivemos uma crise dos estudos humanistas, uma crise das licenciaturas universitárias nas áreas humanas. Na verdade, desde a implementação da lei 5.692, essas áreas encontram-se perdidas no currículo, e a organização escolar revela, na prática, o desprezo por elas. Assim, triunfa uma idéia naturalista, pragmática e tecno-científica de educação, produzindo pessoas que se entendem a si mesmas sem vínculos temporais, sem antepassados ou sem descendentes e também sem vínculos comunitários ou com vínculos articulados por uma visão prático-utilitária. Conjuntamente a isso existe uma crise de identidade das licenciaturas, conforme já falamos anteriormente.

Segundo a COPERVE DA FURG⁵ no vestibular de 96, o perfil do aluno das licenciaturas, em especial da licenciatura de história, era: mulher casada com mais de 25 anos, com renda familiar até cinco (5) salários mínimos, com nível cultural-familiar de no máximo 5 séries. Assim, temos um quadro composto por, de um lado, uma organização escolar que se orienta de forma a desvalorizar o conhecimento histórico-social e, por outro, as licenciaturas que são procuradas, na sua maioria por alunos de escolas públicas com pouquíssimas exigências culturais, e que na verdade, procuram os cursos considerados fáceis no vestibular. As licenciaturas de história, em particular, estão perdidas. Durante um tempo pensou-se que o problema da história era o conteúdo de ensino, Dea Fenelon e Margareth Rago se dedicavam ao ensino crítico, ou mesmo à reformulação dos currículos. Em 1984, um número de cadernos CEDES⁶ foi dedicado “A prática de ensino de história”. Assim, surgia a história do meio, dos vencidos, entre outros temas que foram desenvolvidos e que concretizaram mudanças metodológicas. Especialistas do ensino em história elaboravam “novos” conteúdos de ensino, buscando romper a falta de interesse do aluno, do professor ou mesmo da instituição. Eles desejavam solucionar, pelo aperfeiçoamento dos programas, as dificuldades criadas pela profunda crise desse modelo de escola na sociedade. Cabe, hoje, perguntar se a história tem uma função na escola. Pela pesquisa, notamos que os professores não descortinam essa função, eles não têm o que dizer aos seus alunos, apenas

⁴ Alguns demonstraram uma relevância política-ideológica.

⁵ Comissão Permanente do Vestibular - FURG.

⁶ Caderno CEDES. **A prática do ensino de história**. São Paulo, n.8, Cortez, 1984.

reproduzem um conteúdo sem alma, desprovido de significação. A escola mudou, já não é mais o centro ordenador das práticas sociais, ao contrário, ela se isola. No currículo de 1º e 2º graus a história continua existindo; mas até quando, já que no cotidiano vive sua agonia? Qual o papel da licenciatura nesta crise? Nas gravações que fizemos, os professores cobravam da universidade uma ação de formação, mostrando seu descontentamento por passarem quatro anos em um curso, radicalmente perdidos entre o conteúdo e as técnicas de ensino. Na verdade, não temos cursos de licenciatura preocupados com a formação de professores.

A produção social do professor, e da história em particular, não se realiza apenas nas instituições específicas, mas é também construída pela imagem que dele vendem o rádio, a televisão, o governo, os familiares. Temos que reconhecer que hoje surge no magistério a convicção de que o poder não o sustenta.

O público e a escola

A história e seus profissionais precisam compreender que a crise do campo é a própria crise da escola pública, e que se faz necessário encarar o mundo escolar como um filtro que decanta saberes, tornando-os descartáveis, incapazes de produzir identidade e valores. Hoje predomina o “critério da performatividade na legitimação do conhecimento”⁷, que implica em uma visão sistêmica da sociedade, na qual “as relações econômicas, políticas e educacionais são todas reduzidas à sua operacionalidade”⁸. Ou seja, é a lógica da técnica, da utilidade, que norteia os regimes de verdade que instauram saberes no universo escolar.

O público se constitui, no Brasil, como parte de uma matriz sócio-cultural geral, cuja reconhecibilidade e inteligibilidade se devem à modernidade, mas que se conforma através de uma produção barroca. Como diz José de Souza Martins, “somos uma sociedade barroca dominada pelos adornos da aparência”⁹. Assim, temos a república com suas imagens e adornos da soberania do povo, democracia e igualdade, adornos, apenas, para uma prática marcadamente excludente. Constitue-se, no Brasil, um amálgama composto por práticas patrimonialistas e burguesas, conformando um sistema público-estatal onde “a efetividade da lei se estende muito

⁷ KIZILTAN, Mustafá. **Condição Pós-Moderna: Representando a educação pública**. In: Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.p.214-231.

⁸ Idem. p. 214.

⁹ MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

irregularmente sobre o território e as relações funcionais - inclusive as relações de classes, étnicas e de gênero, que ele supostamente regula”¹⁰.

Apesar da matriz moderna, observada nas eleições, na presença de um congresso (instituição que supostamente é a fonte da legalidade) de legisladores nacionais e estaduais, de governadores, prefeitos e partidos, a base de funcionamento do público são fenômenos como o personalismo, nepotismo e o clientelismo.

“Assim, temos um modelo de público que sustenta um sistema de dominação privatizada, que leva à obliteração da lei, privando os poderes da dimensão pública, legal, sem a qual o Estado nacional e a ordem que supostamente eles sustentam esvaecem”¹¹. Uma introjeção do autoritarismo no público leva à negação da publicidade de efetiva legalidade e da cidadania, ou, no máximo, temos uma cidadania de baixa intensidade¹², onde condições especificamente políticas são atendidas - eleições limpas, partidos, etc... - “mas que os mais fracos, os pobres - camponeses, favelados, índios, as mulheres, etc - não conseguem normalmente receber tratamento justo nos tribunais ou obter dos órgãos do estado serviços dos quais tem direito, ou estar a salvo da violência policial”¹³.

A escola pública constitui-se no interior dessa experiência, forjando-se enquanto um sistema altamente burocratizado e hierarquizado e cujos pressupostos nunca foram trabalhar a expansão, a superação da cidadania de baixa intensidade, mas reproduzir em processos educativos as determinações da exclusão.

Por obrigações formais, a Escola pública perdeu sua legitimidade. Situada em lugares nos quais às vezes é o único aparato público, não soube transformar essa situação em um diálogo com os pobres, apesar de ter se tornado por excelência a escola do pobre, com todas as conseqüências que isto tem em uma sociedade como a nossa, marcada por uma postura excludente. Atas de notas, relatórios, cadernos de presença oficiais tornam a escola pública apenas formalmente (Barroca), já que no seu cotidiano os sistemas públicos de educação funcionam regados com a mesma lógica anteriormente descrita para o ordenamento do público no Brasil.

Os professores perdem-se em um emaranhado de saberes hierarquizados, cada um com suas exigências, ministram aulas de conteúdos diferentes em escolas e turmas diferentes. É nesse espaço de assujeitamentos

¹⁰ O'DONNELL, Guillermo. **Sobre o Estado, a Democratização e alguns problemas conceituais**. São Paulo: Novos Estudos Cebrap. (36): 145-173, julho. 1993.

¹¹ Idem. p. 130.

¹² Segundo G. O'Donnell. Cidadania de baixa intensidade se refere apenas a esfera política não levando em conta as condições sociais. p.134.

¹³ Idem. p.134.

que se constitui o professor da escola pública. A burocracia, buscando otimizar recursos, os coloca em várias escolas, extrai trabalhos e tempo dos corpos docilizados pela redução da força política, já que, freqüentando escolas diferentes durante sua jornada de trabalho, com diferentes diretores, o professor perde-se nas racionalidades específicas de cada ambiente escolar. Nesse universo é impossível levar a cabo o exercício da crítica e da investigação, que possibilitariam a revisão das práticas e discursos. No máximo, realizam-se cursos (mais adiante falaremos deles) que não alteram a postura, o olhar do professor de história a respeito da história, da escola pública e do popular.

Na verdade, os sistemas municipais e estaduais de ensino nos mostram uma forma de governo que estrutura o campo do possível, do real.

Neste sistema burocrático, diz Foucault, “todas as classes de profissionais são convidadas a exercerem funções de polícia: professores educadores de toda a ordem, psiquiatras”¹⁴. Não é isto que nos tornamos ao convivemos diariamente com o “Livro de Ocorrência”¹⁵ comum nas escolas para marcar e, dessa forma, apontar o aluno faltoso?.

A produção intelectual de conhecimentos partilhados não encontra espaço na escola pública, saberes emergentes não se consolidam com novos saberes. Na escola sempre há o professor construtivista e o que prefere o estilo tradicional de ensinar; nada se efetiva, tudo vira passageiro, já que nada se estabelece, compondo um novo patamar. Na escola pública vicejam cursos de capacitação, oficinas oferecidas por grupos de assessorias particulares que procuram a escola, já que agora ela recebe dinheiro para este fim e pode contratar serviços. Marcados por uma visão tecno-utilitária, proliferam cursos que falam de novas técnicas, novos métodos, em todas as áreas do conhecimento, e que são vendidos às escolas públicas. Isto mostra não um desejo de concretizar espaços coletivos de produção partilhada de saberes, mas a instrumentalização do ensino pelo técnico; de J.Piaget a Vigotski, de Marx à nova história, da gramática gerativa aos estudos de texto, os assessores particulares criam seus cursos e procuram o sistema público buscando convencê-los de que seus trabalhos são apenas uma questão de aprender determinadas técnicas, métodos ou teorias. Esses cursos provocam no professor uma “negligência para com seu papel como intelectuais”, já que “certos discursos psicológicos e didáticos que, com a idéia de apresentar novas conceitualizações, modelos ou metodologias, recorrem à estréia contínua de novos jargões, que para nada servem além de

¹⁴ FOUCAULT, Michel. **Diálogo sobre o poder**. Madrid: Alianza, 1995.p.14.

¹⁵ O livro de Ocorrência - instrumento comum em delegacias é usado corriqueiramente nas escolas municipais e estaduais do RS, buscando disciplinar o aluno e marcá-lo.

desviar a atenção do professorado para questões pouco relevantes e fazer as autenticamente importantes parecerem fora de moda”¹⁶. Assim, articulam-se nos espaços públicos escolares práticas, visíveis ou não, que envolvem professores, alunos e comunidade, de uma cultura autoritária e retrógrada que viabiliza a exclusão, desenvolvendo uma apreensão do público através do filtro patrimonialista e doméstico, tornando a escola cada vez mais parecida com a casa. A ação educativa, nesse ambiente carregado de insatisfação e pretensas respostas, se vê reduzida à psicologização de atitudes.

Os pobres, os mais fracos convivem com um cotidiano escolar, com uma estrutura pública para lhes prestar serviços, que inclui apenas professores, orientadores, supervisores, diretores e, no limite, o próprio aluno. Estes professores orientadores e diretores desconhecem os processos sociais de exclusão e revelam, através de suas práticas, noções fatalistas, ingênuas e autoritárias nesse convívio. A escola pública assumiu a missão conservadora de fazer da ordem o princípio regulador do progresso e do passado, o tempo regulador do possível e do futuro. O ensino público não acolheu o povo, o pobre, o popular, para transformá-lo em cidadão - função burguesa da escola - mas para torná-lo subordinado, passivo, disciplinado, sabedor de seu lugar na sociedade¹⁷. A escola pública exclui não apenas por uma questão de incompetência intelectual, mas porque a exclusão é parte de sua constituição. Diz Di Giorgi: “não se pode mais deixar de lado o fato de que o sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos e que não tem sentido culpar a criança, pobre e seu meio cultural por um fracasso inscrito na própria lógica burocrática deste sistema”¹⁸. Marília Pinto de Carvalho nos fala “da guerra entre escola e população e de uma lógica de ineficiência, na qual a estrutura burocrática, a centralização de decisões, a divisão de funções, a hierarquia, levam a que o trabalho pedagógico real, paradoxalmente, seja realizado sem qualquer planejamento efetivo e baseado exclusivamente no bom-senso de cada professor, individualmente considerado”¹⁹. Também Maria Malta Campos diz que “o setor educacional, em comparação com outras áreas sociais como a saúde, da promoção social, é o mais fechado à participação da

¹⁶ SANTOMÉ, Jurjo Tomás. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*. AnPed. São Paulo (4): 5-25, jan/fev/mar/abr. 1997.

¹⁷ A escola pública, serviço do Estado - recebe fundamentalmente alunos oriundos das classes populares - cidadãos de baixa intensidade - ver nota 12.

¹⁸ DI GIORGI, Cristiano Amaral G. *Utopia e educação popular*. Tese Doutorado. São Paulo: USP, 1992.p.132.

¹⁹ CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: Escola e participação popular. *Cadernos de pesquisa*. *Revista da Fundação C. Chagas*. São Paulo. (70), agosto, 1989.

população”²⁰. Sabemos da criação dos conselhos municipais de educação como também das eleições para diretores. No entanto, essas ações marcadamente políticas, pouco influíram naquilo que a escola pública tem de mais conservador, que é a rejeição à população pobre.

Professores com baixos salários, prédios caindo e uma estrutura altamente burocratizada, a escola perde seu fundamento de futuro e o professor deixa de ser um agente civilizador. A educação pública vive uma profunda desordem em um incessante estado de perturbações, tumulto e caos.

Retomando a questão inicialmente colocada, já podemos dizer que a crise da história como disciplina é a do próprio modelo de escola pública, e que discutir a eficácia do discurso da história nesse ambiente caótico só é produtor se a própria estrutura pública escolar for também parte dessa discussão, já que a história lida com conceitos que dizem respeito às práticas cotidianas do universo escolar, como tempo, espaço, presente, passado, futuro, estruturas da experiência, gênero, etnias, etc.

Os professores, os pesquisadores, o campo da história em sua totalidade precisam observar que a escola não vive um tempo “inevitável”, estático, que desvaloriza a memória e o presente como lugar da história; que a própria escola pública é histórica, é construção do tempo e resignificação da experiência.

Para sair da visão dominante de performatividade do conhecimento, o campo precisa romper seu discurso de prática específica, e pensar a “destruição de formas enganosas ou falsas experiências como condição produtiva, para a construção de uma nova relação e retomar o presente como o local da experiência histórica, fruto da destruição e construção da tradição”²¹.

A história que temos praticado não tem contribuído para torná-la cada vez mais distanciada da população, apesar de, hoje em dia, muito se falar em memória, preservação? De alguma forma somos nós, professores, que, pelas nossas práticas, reforçamos nos ambientes escolares visões maniqueístas ou mesma de imutabilidade do tempo²².

²⁰ CAMPOS, Maria M. As Lutas Sociais e a Educação. Cadernos de Pesquisa. **Revista da Fundação C. Chagas**. São Paulo. (79), nov, 1991.

²¹ BENJAMIN, Andrew et alii. **A filosofia de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: ZaHar, 1997, p.13.

²² Eric Hobsbawn nos diz que: qualquer boa história não é apenas tentativa de investigar, analisar e descrever o passado, mas analisar como o mundo muda. Eric Hobsbawn em entrevista à Paulo S. Pinheiro. **O Estado de São Paulo**. Caderno 2. 12/06/88. p.9.

Referências Bibliográficas

- CADERNOS Cedes. **A prática de ensino de história.** São Paulo. (8). Cortez. 1984.
- CAMPOS, Maria M. As lutas sociais e a educação. Cadernos de Pesquisa. **Revista da Fundação C.Chagas.** São Paulo. n. 79, nov, 1991.
- CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. Cadernos de Pesquisa. **Revista da Fundação C.Chagas.** São Paulo. n.70, agosto, 1989.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite imperial; Teatro de sombras: a política imperial** / José Murilo de Carvalho. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume-Dumará, 1996.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral G. **Utopia e Educação Popular.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1992.
- FENELON, Déa Ribeiro. **O historiador e a cultura popular:** história de classe ou história do povo? Uberlândia: História e perspectiva, n.6, p.5-23, jan/jun,1992.
- FOUCAULT, Michel. **Diálogos sobre o poder.** Madrid: Alianza, 1995. p.14.
- HOBSBAWN, Eric. Entrevista à Paulo Sérgio Pinheiro. **O Estado de São Paulo.** Caderno 2, 12/06/1988, p.09.
- LOURO, Guacira Lopes. Que história estamos ensinando? **Revista educação e Realidade.** Porto Alegre. n.2, v.8, p.79-81, mai/ago, 1993.
- MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso:** ensaios de Sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MELUCCI, Alberto. **A experiência individual na sociedade planetária.** São Paulo: Lua Nova, 1996.n.38, p.199-221.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo história.** São Paulo: EPU, 1985.
- NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.
- Ó'DONNELL, Guillermo. **Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais.** São Paulo: Novos estudos Cebrap, n.36, p.123-145, jul. 1993.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED. São Paulo. n.4, p.5-25, jan/fev/mar/abr, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

SPOSITO, Marília P. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

As bases histórico-culturais para uma psicologia das artes (o interesse pela estética cênica nas origens do pensamento psicológico de Lev Semenovich Vygotsky).¹

*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu**

Resumo

O artigo situa historicamente a produção e publicação do estudo vigotskiano sobre a psicologia das artes. Identifica nele as origens do pensamento psicológico de L. S. Vygotsky sobre o qual se estrutura a elaboração da Teoria Histórico-Cultural do funcionamento mental superior. Expõe e discute a Teoria da Reação Estética e o conceito de catarsis vigotskianos sinalizando algumas de suas implicações para o ensino das artes na educação escolar.

Palavras-chave: artes, psicologia, educação, cultura, materialismo dialético.

Abstract

This paper presents the historical and social context in which Vygotsky had written his “Psychology of Art”. It recognizes in “Psychology of Art” the origins of vigotskian thought over which the Sociohistorical Theory of high mental functions has been constructed. It discusses his Esthetic Reaction Theory and Catarsis concept aside their implications to the teaching of arts in school education.

Key-words: arts, psychology, education, culture, dialectical materialism.

¹ Artigo elaborado a partir dos resultados parciais obtidos com a pesquisa “BRINQUEDO-ESCOLA: Uma leitura do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal no ensino do Teatro na educação escolar” em desenvolvimento na Escola de Comunicação e Artes-ECA da Universidade de São Paulo-USP, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Lúcia de S. B. Pupo.

* Mestrando em Artes Cênicas da ECA/USP; Prof. Auxiliar de Arte do Dept^o de Educação do Cestef/UNEB; Licenciado em Teatro-UFBa; Bacharel em Direção Teatral-UFBa; E-mail: rjapias@ibm.net

Contexto sócio-histórico no qual se inscreve a psicologia das artes de L. S. Vygotsky.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha (Bielo-Rússia) aos 5 de novembro de 1896, filho de membros muito instruídos de uma comunidade judaica de Gomel, Rússia. Seu pai era chefe de departamento do Banco Unido e sua educação foi confiada a um tutor particular. Ainda adolescente, seus interesses concentravam-se na literatura e nas artes. Nessa época, inicia seus estudos sobre o Hamlet de Shakespeare que viria a ser o tema de sua dissertação de mestrado, reestruturada e incorporada ao seu estudo “Psicologia da Arte”. Em 1917, concluída sua formação universitária em Moscou, retorna à cidade de Gomel após a Revolução Bolchevista e passa a lecionar em escolas estaduais. Ali, ocupou muitas posições de destaque na vida cultural da cidade tendo participado da organização das “segundas feiras literárias”, quando se discutia a produção teatral de Shakespeare, Goethe, Tchekov, Maiakovski, Pushkin e de outros dramaturgos. Guillermo Blanck, ajuda a situar historicamente a produção vigotskiana de uma psicologia das artes ao revelar que:

“As atividades de Vygotsky durante seus anos em Gomel eram parte de um dos mais importantes movimentos intelectuais de nosso século. Pinturas futuristas e suprematistas, assim como esculturas construtivistas, eram expostas nas ruas, trens, caminhões e navios. Os intelectuais inovadores não apenas se devotavam pessoalmente a um trabalho criativo específico, mas participavam do trabalho de instituições. Kandinsky, por exemplo, era vice-presidente da Academia de Artes e Ciências de Moscou. Malevich presidia a de Petrogrado, onde o arquiteto Tatlin, autor do famoso monumento à Terceira Internacional, chefiava um Departamento. Chagall era Ministro das Belas-Artes em Vitebsk. O versátil Rodchenko organizava programas de educação artística.(...) Meyerhold dirigia a seção teatral do Comissariado Popular para a Educação e Stanislavsky presidia o Teatro Artístico de Moscou. Gabo e seu irmão Pevsner representavam o grupo construtivista e Maiakovski a Frente Esquerdista de Artes (Lef). Eisenstein, que devido ao seu conhecimento de engenharia organizou a construção de defesas durante a Guerra Civil, foi se tornar o professor dirigente do Instituto Estatal de Cinematografia. O pedagogo Makarenko (1985) fundou a Colônia Gorky para a reeducação de delinquentes juvenis de rua.”

Devemos acrescentar a esses nomes, representando diversos campos, os de Lissitsky, Vertov, Gorky, Bugacov e Sholokhov (...) A escola formalista de Petrogrado estava revolucionando a teoria literária com suas investigações. Bakhtin e seu círculo, a partir de outro ponto de vista, estava produzindo no mesmo campo de estudos. Lênin comandava o Estado e Lunacharsky era o Ministro da Cultura e da Educação.”

(1996:35-36)

Em Gomel, Vygotsky chefiou a seção de Teatro do Departamento de Educação Popular onde participou ativamente na seleção do repertório, concepção de cenários e direção de muitas encenações, tendo sido o responsável pela edição da coluna sobre Teatro do jornal local denominado Poleskaja Pravda, onde foi publicada entre outras propostas cênicas uma “performance” concebida por Maximov. Segundo René Van Der Veer e Jaan Valsiner:

“Ele nunca perdeu seu interesse pelo Teatro, encontrava-se regularmente com cenógrafos e diretores (como Eisenstein) e, perto do fim de sua vida, publicou um trabalho sobre a psicologia do ator.² (1996:23)

Os historiadores que estudam sua biografia consideram o período de Gomel como marco da origem do seu pensamento psicológico e afirmam que a principal parte de sua tese “A Psicologia da Arte”, onde torna público seu fascínio pelas artes ,e, particularmente pelo Teatro, foi ali escrita.

A produção cultural humana como fundamento para a construção de uma psicologia sócio-histórica.

Ao investigar a problemática psicológica subjacente à produção artística, Vygotsky pretende com sua “Psicologia da Arte” desenvolver uma análise marxista das Artes, detendo-se especialmente no caráter da ação psicofísica da obra de arte sobre o funcionamento mental dos seres humanos que a produzem e consomem em determinado contexto sócio-histórico. E justifica seu estudo pelo fato de que:

“Tanto la ideología **per se**³, como su dependencia de unas u otras formas de desarrollo social, pueden ser objeto de un estudio sociológico, pero jamás la investigación sociológica por sí sola, sin una investigación psicológica, podrá descubrir la causa inmediata de la ideología: la mentalidad del hombre social. Para establecer el límite metodológico entre ambos puntos de

² Não se tem conhecimento, até aqui, de nenhuma tradução do russo desse estudo de L.S. Vygotsky.

³ Grifo do autor.

vista, es particularmente importante y esencial aclarar la diferencia entre psicología e ideología. Desde esta perspectiva, resulta completamente explicable el importante papel que le corresponde al arte como forma ideológica, totalmente singular, relacionada con un aspecto absolutamente peculiar de la mentalidad humana. Y si deseamos descubrir precisamente esa peculiaridad del arte, lo que distingue al arte y a su acción de las demás formas ideológicas, tendremos que recurrir inevitablemente al análisis psicológico.”⁴ (1972:29)

Em “Psicologia da Arte” Vygotsky já destacava a importância dos vetores histórico-culturais na organização do funcionamento psicológico humano e explicitava seu empenho na construção de uma psicologia que se adequasse ao pensamento marxista soviético:

“Considerar la mentalidad de un individuo aislado, es decir el objeto de la psicología empírica y experimental, tan extrasocial como el objeto de la mineralogía, significa defender posiciones directamente opuestas al marxismo.”⁵ (1972:31)

Esclarecendo no entanto que:

“Los mecanismos sociales de nuestra técnica no suprimen la acción de los mecanismos biológicos y no ocupan su lugar, sino que les obligan a actuar en una dirección determinada, sometidos, del mismo modo que los mecanismos biológicos no anulan las leyes de la mecánica ni ocupan su lugar, sino que las someten. Lo social se estructura en nuestro organismo sobre lo biológico, del mismo modo que lo biológico lo está sobre lo mecánico.”⁶ (1972:29)

⁴ “Tanto a ideologia **per se**, como sua dependência das formas de desenvolvimento social, podem ser objeto de um estudo sociológico, mas jamais a investigação sociológica por si só, sem uma investigação psicológica, poderá descobrir a causa imediata da ideologia: O pensamento do homem social. Para estabelecer o limite metodológico entre ambos pontos de vista, é particularmente importante e essencial esclarecer a diferença entre psicologia e ideologia.

A partir dessa perspectiva, resulta completamente explicável o importante papel da arte como forma de representação simbólica, única, típica do funcionamento mental humano. E se desejamos descobrir precisamente esta peculiaridade da arte, o que distingue a arte e sua ação das demais formas simbólicas, teremos que recorrer inevitavelmente à análise psicológica.”

⁵ “Considerar o pensamento de um indivíduo isolado, ou seja, o objeto da psicologia empírica e experimental, tão extrasocial como o objeto da mineralogia, significa defender posições diretamente opostas ao marxismo.”

⁶ “Os mecanismos culturais de nossa abordagem não suprimem os mecanismos biológicos e não ocupam seu lugar, mas os obrigam a atuar em uma direção determinada, submetendo-os, da mesma maneira que os mecanismos biológicos também não anulam as leis da mecânica nem ocupam seu lugar, mas as dominam. O

A sua leitura do fenômeno estético parte do pressuposto de que “os próprios sentimentos que despertam a obra de arte são sentimentos socialmente determinados” e elege como referencial a obra de arte em si enquanto sistema de estímulos organizados consciente e deliberadamente de forma a provocar uma reação estética. Para ele as Artes eram uma forma de conhecimento, tão relevante quanto o conhecimento científico:

“(…) la poesía e el arte representan una forma de pensamiento, la cual en definitiva conduce a lo mismo que el conocimiento científico(…) El arte difiere de la ciencia únicamente por su método, es decir, por el carácter de las vivencias, es decir psicológicamente.⁷ (1972:50)

A seguir, ao assinalar as contradições da concepção estética formalista em ascensão na Rússia comunista, Vygotsky alinha-se a Eisenstein na defesa da importância dos materiais para a configuração do sentido das produções artísticas, embora ressalte a contribuição do formalismo russo ao imprimir um significado qualitativamente superior ao conceito de forma:

“(…) los formalistas se vieron obligados a renunciar a las habituales categorías de forma y contenido y substituirlos por dos conceptos nuevos: **forma y material**⁸. Todo lo que el artista halla ya dispuesto, palabras, sonidos, fábulas extendidas, imágenes corrientes, etc., todo ello constituye el material de la obra de arte, incluidos los pensamientos que la obra pueda encerrar. El modo de distribución y de estructuración de este material se designa como forma de la obra artística, independientemente de si este concepto se aplica a la disposición de los sonidos en el verso, de los acontecimientos en el relato o de las ideas en el monólogo. De este modo, **el habitual concepto de la forma se vio ampliado de manera extraordinariamente fecunda**⁹ y, desde el punto de vista psicológico esencial. Mientras que antes la ciencia entendía por forma (...) el aspecto externo sensiblemente percibido, lo que podríamos llamar la envoltura externa (...) la nueva interpretación amplía esta palabra

cultural se estrutura em nosso organismo sobre o biológico, do mesmo modo que o biológico se sobrepõe ao mecânico.”

⁷ “A poesia e a arte representam uma forma particular de pensamento, a qual definitivamente conduz ao mesmo que o conhecimento científico. (...)A arte difere da ciência apenas por seu método, vale dizer, pelas características de suas vivências, ou seja, psicológicamente.”

⁸ Grifo meu.

⁹ Grifo meu.

hasta convertirla en el principio universal de la creación artística. Entiende por forma cualquier disposición artística de los elementos existentes de tal modo que produzcan un determinado efecto estético. A esto se le denomina el procedimiento artístico.”¹⁰ (1972:74)

Um dos principais questionamentos de Vygotsky direcionado aos postulados do formalismo russo, é sua excessiva ênfase no processo das criações estéticas. Para ele o “processo pelo processo”, o processo tomado por si mesmo e não direcionado a nenhum propósito não era um processo, mas uma farsa, uma ilusão. A argumentação em defesa de seu ponto de vista advogava que todo processo não era um fim em si mesmo por revestir-se, de alguma maneira, de sentido e significado emprestados pelos objetivos gerais a que se subordinava. Sua crença foi a de que o processo nas Artes tem uma finalidade estética que se justificava pela necessidade psicológica de serem vivenciados os materiais de que se utiliza a forma artística. E, uma vez que essa necessidade de “sentir os objetos” de “advertir que uma pedra é uma pedra” era postulada pelos formalistas se configurava então uma nítida contradição em seus enunciados:

“Debido a esta contradicción se perde todo el auténtico valor de las **leyes de extrañamiento descubiertas por los formalistas**¹¹, ya que, en definitiva, el objeto de este extrañamiento es la misma percepción de la obra, y este defecto fundamental del formalismo - la incapacidad para comprender la importancia psicológica del material - le conduce al exclusivismo sensuualista, del mismo modo que la incomprensión de la forma llevó (...) al exclusivismo intelectualista.”¹² (1972:79)

¹⁰ “(...) os formalistas se viram obrigados a renunciar às habituais categorias de forma e conteúdo e substituí-lhes por dois novos conceitos: forma e material. Tudo que o artista tenha utilizado, palavras, sons, fábulas recriadas, imagens correntes etc, tudo isso constitui o material da obra de arte, incluídas as idéias que a obra possa conter. O modo de distribuição e configuração deste material se denomina como forma da obra artística, independentemente de se este conceito se aplica à disposição das rimas nos versos, dos acontecimentos no relato ou dos pensamentos num monólogo. Desta maneira, o habitual conceito de forma se viu ampliado de modo extraordinariamente fecundo, também do ponto de vista essencialmente psicológico. Enquanto antes a ciência entendia por forma (...) o aspecto visível, sensivelmente percebido, o que se poderia chamar de invólucro (...) o novo conceito amplia esta palavra até converte-la em princípio universal da criação artística. Entende por forma qualquer disposição artística dos elementos que a constituem de tal modo que produzam um determinado efeito estético. A isso se denomina processo artístico.”

¹¹ Grifo meu.

¹² “Devido a esta contradição se perde todo o valor autêntico das leis do estranhamento descobertas pelos formalistas, já que, definitivamente, o objeto deste estranhamento é ao mesmo tempo a percepção da obra, e este defeito do formalismo - sua incapacidade para compreender a importância psicológica do material - lhe conduz ao exclusivismo sensuualista, do mesmo modo que a incompreensão da forma levou (...) ao exclusivismo intelectualista”.

Suas críticas ao formalismo não o impediram, no entanto, de reconhecer a importante contribuição que aquela corrente artística emprestou, particularmente para a análise psicológica das personagens dramáticas e literárias:

“(…) debemos buscar la explicación a la psicología de los personajes y de su conducta no en las leyes psicológicas, sino en los condicionamientos estéticos determinados por las tareas del autor. Si Hamlet tarda en matar al rey, es preciso buscar la causa no en la indecisión y la falta de voluntad, o sea en la psicología, sino en las leyes de la estructura artística. La morosidad de Hamlet no es más que un procedimiento de la tragedia, y si Hamlet no mata inmediatamente al rey, ello se debe a que Shakespeare necesitaba prolongar la acción trágica a causa de leyes puramente formales, del mismo modo que un poeta elige las rimas no porque así se lo exijan las leyes fonéticas, sino porque así son los objetivos del arte. (...)Sería absurdo buscar la respuesta a estas preguntas en las leyes de la psicología, pues todas ellas tienen una sola motivación, la motivación del procedimiento artístico, y quien no comprenda esto, tampoco comprenderá el porqué las palabras en el verso aparecen ordenadas de manera distinta que en el discurso habitual, y cuál es el efecto completamente nuevo que produce esta ordenación artificial del material.(...) los sentimientos no son más que piezas de la máquina artística, la correa de transmisión de la forma artística.”¹³ (1972:75-76)

O exame que efetua das principais tendências estéticas do início do século XX, conduzem a conclusão de que o erro fundamental de toda teoria da arte que parte apenas dos dados objetivos da forma artística ou do seu conteúdo, é o de não considerar em sua estruturação uma teoria psicológica que superasse a dicotomia entre conteúdo e forma ou entre forma e material.

¹³ “(...) devemos buscar a explicação para a psicologia das personagens e de sua conduta não nas leis psicológicas, mas nos condicionamentos estéticos determinados pelas tarefas do autor. Se Hamlet demora para matar o rei, é preciso encontrar a causa não na indecisão e na falta de vontade, ou seja, na psicologia, mas nas leis da estrutura artística. A morosidade de Hamlet não é mais que um procedimento da tragédia, e se Hamlet não mata imediatamente o rei, isto se deve a que Shakespeare necessitava prolongar a ação trágica por causa de leis puramente formais, do mesmo modo que um poeta elege as rimas não porque assim o exijam as leis fonéticas, mas sim porque assim são os objetivos da arte.(...) Seria absurdo buscar resposta a estas perguntas nas leis da psicologia, pois todas elas têm uma só motivação, a motivação do procedimento artístico, e quem não compreender isso, tampouco compreenderá o porque das palavras no verso aparecerem ordenadas de forma distinta que no discurso habitual, e qual o efeito completamente novo que produz esta ordenação artificial do material.(...) os sentimentos não são mais que peças da máquina artística, a correia de transmissão da forma artística.”

Na seqüência de sua revisão crítica da análise psicológica da produção artística, ele examina as contribuições da psicanálise e destaca seus dois “pecados fundamentais” que seriam: 1- Reduzir todas as manifestações da psique humana apenas ao impulso sexual, e, 2- Ao assinalar o papel particularmente importante do inconsciente, esboçar a consciência. Para Vygotsky:

“Si los psicólogos antiguos exageraban el papel de la consciencia, los psicoanalistas desorbitan el otro extremo, reduciendo el papel de la consciencia a cero y admitiendo en ésta únicamente su capacidad para servir como instrumento ciego en manos del inconsciente.(...) **El desprecio de los momentos conscientes en la vivencia del arte borra por completo los límites entre el arte como una actividad social consciente y la formación inconsciente de síntomas morbosos en los neuróticos o la acumulación desordenada de imágenes en los sueños**¹⁴ .(...) Se tiene la impresión de que el psicoanálisis dispone de un cierto catálogo de símbolos sexuales, de que estos símbolos siempre - en toda las épocas y para todos los pueblos - permanecen invariables y que basta con encontrar, a la manera de un oníromántico, los respectivos símbolos en la obra de éste o aquél artista, para establecer por ellos el complejo de Edipo, la pasión por el “voyeurismo”, etc¹⁵ (1972:110)

Apesar da ácida contestação de uma abordagem exclusivamente psicanalítica das obras de arte, o eminente psicólogo russo reconhece a grande contribuição da psicanálise para o estudo da psicologia da Artes, como é possível comprovar a seguir:

“(...) la aplicación práctica del método psicoanalítico espera todavía su realización, y sólo podemos decir que debe realizar de hecho y en la práctica los inmensos valores que esta teoría encierra. En términos generales, estos valores pueden reducirse a uno: haber descubierto el inconsciente, ampliado la esfera de la

¹⁴ Grifo meu.

¹⁵ “Se os psicólogos antigos exageravam o papel da consciência, os psicanalistas exageram o outro extremo, reduzindo o papel da consciência a zero e admitindo nela unicamente a capacidade de servir como instrumento cego em mãos do inconsciente.(...) **O desprezo dos momentos conscientes na vivência da arte rompe por completo os limites entre a arte como uma atividade social consciente e a formação inconsciente de sintomas mórbidos nos neuróticos ou a sucessão desordenada de imagens nos sonhos.**(...) Se tem a impressão de que a psicanálise dispõe de um certo catálogo de símbolos sexuais, de que estes símbolos sempre - em todas as épocas e para todos os povos - permanecem os mesmos e que basta encontrar, como um analista de sonhos, os respectivos símbolos na obra deste ou daquele artista, para identificar o complexo de Édipo, a paixão pelo voyeurismo etc.”

investigación, y haber señalado la forma en que lo inconsciente en el arte deviene social.”¹⁶ (1972:114)

Todavía, para Vygotsky, o método psicanalítico e sua aplicação prática no exame das questões estéticas só poderia vir a ser realmente útil se renunciasse a pelo menos um dos seus “pecados originais”, ou seja, quando:

“(…) junto al inconsciente, tome en consideración la consciencia no como un factor pasivo, sino como un factor activo y autónomo, en que logre explicar la acción de la forma poética, viendo en ella no una especie de fachada, sino un mecanismo primordial del arte; en el caso, por último, en que, tras renunciar al pansexualismo y al infantilismo, logre incorporar a la esfera de su investigación toda la vida humana y no solamente sus conflictos primarios y esquemáticos. Y por último: en el caso en que consiga ofrecer una interpretación sociopsicológica correcta tanto del simbolismo del arte, como de su desarrollo histórico, y comprenda que **el arte no puede explicarse de manera concluyente a partir de la reducida esfera de la vida privada, sino que exige una interpretación que abarque la amplia esfera de la vida social**^{17,18}. (1972:114)

Literatura

Após os quatro primeiro capítulos dedicados ao exame crítico dos principais referenciais teóricos do seu tempo para o desenvolvimento de uma abordagem da psicologia das Artes, Vygotsky inicia o assentamento de sua linha de pensamento organizando sua investigação “do simples para o complexo” ao tomar como objetos de análise três formas da expressão literária, na seqüência em que aqui são relacionadas: a **Fábula** (“A galinha e

¹⁶ “A aplicação prática do método psicanalítico espera ainda sua realização, e só é possível afirmar que deve realizar de fato e concretamente suas grandes contribuições. Grosso modo, estas contribuições podem ser resumidas ao fato de haver descoberto o inconsciente, ampliado a esfera do conhecimento e haver assinalado a maneira como o inconsciente na arte se torna coletivo.”

¹⁷ Grifo meu.

¹⁸ “Paralelamente ao inconsciente, leve em consideração a consciência não como um fator passivo, mas como um fator ativo e autônomo, em que busque explicar a ação da forma poética, vendo nela não uma espécie de fachada, mas um mecanismo intrínseco à arte; caso, finalmente, em que, ao renunciar ao pansexualismo e ao infantilismo, possa incorporar à esfera de sua investigação toda a vida humana e não unicamente os conflitos primários e esquemáticos.

E por último: no caso em que consiga oferecer uma leitura sociopsicológica correta tanto do simbolismo da arte, como de seu desenvolvimento histórico, e compreenda que **a arte não pode ser explicada de forma conclusiva a partir da reduzida esfera da vida privada, mas exige uma abordagem que abranja a ampla esfera da vida social.**”

a mulher ambiciosa”, “O cachorro que levava um pedaço de carne”, “O pavão e o corvo”, “A raposa e as uvas” e “O lobo e a ovelha” entre outras criações e versões de Esopo, Lafontaine e Krilov); o **Conto** (“Respirar tranqüilo” de Bunin) e a **Tragédia** (“Hamlet, Príncipe da Dinamarca” de William Shakespeare).

O foco central de sua análise dessas produções artísticas é a unidade estrutural que elas possuem enquanto obras de arte e meios de comunicação-expressão que logram provocar uma determinada reação estética em seu público alvo. No estudo da Fábula, discute suas características formais situando-a no âmbito da Poesia demonstrando habilidade e erudição. Contudo, o aspecto em que mais se detém refere-se ao simbolismo das alegorias, ao comparar versões em que a substituição das personagens antropomorfizadas se orientam pelos valores e representações simbólicas das diferentes culturas. Dessa maneira destaca a importância, para a estrutura da Fábula, das personagens antropomorfizadas: 1 - Por possuírem um caráter mais definido e constante, bastaria que fosse pronunciado o nome de um determinado animal para que se pudesse imaginar o conceito ou força que ele representava (Ex: o autor da fábula necessita da raposa para com uma só palavra destacar o conceito de astúcia); 2 - Porque a antropomorfização permite um distanciamento crítico da personagem, contribuindo na decodificação da moralidade que a Fábula encerra. Isto é, os animais são necessários para que seja atenuado o envolvimento emocional que embota a leitura da moralidade; 3 - Por seu caráter simbólico e convencional, essas personagens asseguram a definição das regras para instalação da realidade artística de maneira a possibilitar o efeito estético. Ao se deter no exame do “Respirar tranqüilo ” de Bunin, retoma os conceitos formalistas de material e forma, redimensionados por sua abordagem, e os elege como medida para esquadrihar a estrutura narrativa não seqüencial (em “flash back”) daquele conto. Toda sua análise orienta-se por uma concepção dialética onde uma nova qualidade é conferida à dinâmica das relações entre material e forma. Vygotsky ressalta nesta obra (na qual o autor selecionou de forma retrospectiva fragmentos dos acontecimentos que conduziram ao assassinato da estudante adolescente Olya Meshcherskaja), o fato do texto possibilitar que o leitor ao longo da narrativa “respire tranqüilo”, de modo semelhante ao da protagonista, pela articulação primorosa dos elementos estruturais do conto que conferem um ritmo especial à enunciação do argumento. Também, estabelece a distinção entre tempo real e tempo literário, caracterizando a realidade em sí da obra de arte. E, principalmente, chama atenção para o fato de o autor, num ritmo de fria serenidade, relatar um assassinato movido pela paixão produzindo

um efeito estético extraordinário a partir do “choque” entre material e forma.

Teatro

Ao abordar a psicologia da Tragédia, Vygotsky escolhe a polêmica peça de Shakespeare “Hamlet”, que houvera sido o tema de sua dissertação de mestrado. Revisando as idéias contidas em seu primeiro estudo, propõe-se examinar: o caráter enigmático da obra e as soluções “subjetivas” e “objetivas” postuladas para decifrá-lo; a problemática implícita ao exame do caráter da personagem título; a estrutura da Tragédia renascentista e suas implicações para o desenvolvimento do tema de “Hamlet”; a questão da identificação do público com o herói trágico, e, da construção do sentido no discurso artístico.

Ele inicia sua análise esclarecendo que por ser considerada unanimemente uma obra enigmática, a tragédia de Shakespeare tem sido investigada a partir de uma perspectiva interpretativa. E que na tentativa de decifrar o enigma dos motivos pelos quais Hamlet, que deveria ter assassinado o rei imediatamente após o encontro com o fantasma do seu pai, mas não o faz (nutrindo-se toda a tragédia das conseqüências de sua inação), os críticos e estudiosos deste drama buscam as explicações elegendo como referenciais: o caráter e as vivências pessoais da personagem de Shakespeare ou as condições objetivas de estruturação e organização da tragédia. Para ele, os que buscam justificativas unicamente na subjetividade do herói trágico, como se ele fosse um ser vivo autêntico, fundamentando sua argumentação na vida e na valorização da natureza humana fazem com que seus enunciados, dessa forma, careçam de qualquer valor científico. Já os que defendem as causas da morosidade de Hamlet apenas condicionada pela técnica dramática ou nas raízes histórico-literárias das quais brotaram a tragédia não levam em consideração a liberdade de criação do autor nem as múltiplas possibilidades de tratamento literário de um tema. Todavia, afirma que:

“Se aproximan más a la realidad aquellas explicaciones de la morosidad de Hamlet que parten asimismo de consideraciones formales y vierten efectivamente mucha luz sobre el problema,

sin necesidad de recurrir a operaciones sobre el texto.”¹⁹
(1972:217)

Ao comentar a concepção cênica do espetáculo sobre a peça de Shakespeare montado pelo **Teatro Artístico de Moscou**²⁰, à frente do qual se encontrava Konstantin Stanislavski, Vygotsky condena as “cirurgias” sofridas pelo texto, a ambientação dos acontecimentos na Idade Média e o uso da espada pela personagem a partir do segundo ato, porque “estas tres operaciones convierten la tragedia en algo completamente opuesto a lo escrito”²¹ emprestando um novo significado e sentido ao texto original do autor além de ratificarem uma concepção “subjéctiva” para explicação da maneira de ser da personagem Hamlet, não levando em consideração as convenções cênicas do Teatro Elizabetano:

“Muy distintas eran las cosas en la época de Shakespeare, en que la acción se desarrollaba ininterrumpidamente, en que la obra no se dividía en forma visible en actos, no había intermedios y todo transcurría ante la mirada del espectador. Está claro que tan importante convención estética tenía que influir poderosamente, desde el punto de vista de la composición, en toda la estructura de la obra dramática, y podremos comprender muchas cosas si conocemos la técnica y la estética del teatro contemporáneo a Shakespeare.(...) Es necesario demostrar en qué medida estaba condicionado cada uno de los procedimientos por la técnica escénica de la época. **Necesario, pero no suficiente.**”²²
(1972:217)

Ao chamar a atenção para a importância da estrutura da obra como fator decisivo na definição dos motivos e ação das personagens, ele adverte para os riscos de um formalismo excessivo degenerar-se em “formulismo”

¹⁹ “Aproximam-se mais da realidade aquelas explicações da morosidade de Hamlet que partem de considerações formais e lançam efetivamente muita luz sobre o problema, sem necessidade de recorrer a cirurgias no texto.”

²⁰ São transcritos textos do programa do espetáculo onde os seus realizadores expõem as justificativas dos cortes no texto original de Shakespeare, a ambientação dos acontecimentos na Idade Média e aspectos da caracterização psicológica da personagem título que os levaram a colocar a espada nas mãos de Hamlet a partir da metade do segundo ato. (p. 216)

²¹ “estas três alterações convertem a tragédia em algo completamente oposto ao que foi escrito”

²² “Muito diferentes eram as coisas no tempo de Shakespeare, em que a ação se desenvolvia ininterruptamente, em que a peça não se dividia em atos quando encenada, não havia intervalos e tudo transcorria diante dos olhos dos espectadores. Está claro que tão importante convenção cênica teria que influir decisivamente do ponto de vista da organização, em toda a estrutura da peça, e poderemos compreender muitas coisas se conhecermos a técnica e a estética do teatro contemporâneo a Shakespeare.(...) É necessário demonstrar em que medida estava condicionado cada um dos procedimentos pela técnica cênica da época. **Necessário, mas não suficiente.**”

reduzindo todo encaminhamento do argumento a “esquemas algébricos”. Vygotsky considera que Shakespeare e os dramaturgos em geral não têm em mente a representação em suas obras de uma psicologia ou um caráter particular, o que não implica em reduzir a zero a psicologia das personagens ou afirmar que o caráter do herói é um dado irrelevante, casual e arbitrário. Seu pensamento é o de que a articulação de todos os componentes de uma obra de arte se constitui em algo esteticamente significativo. Por isso, segundo ele, o ponto de partida de uma investigação psicológica da tragédia de Shakespeare deve ser o empenho em livrar Hamlet dos onze mil volumes de comentários que o tinham oprimido até então com seu “peso” e aos quais se referiu horrorizado Tolstoi.

Ao transcrever os comentários irreverentes e iconoclastas de Tolstoi sobre o Hamlet de Shakespeare (p.222) , o faz para neles se apoiar, deixando claro não estar de acordo com todas as colocações feitas pelo escritor e pensador russo. Esclarece que o “juízo moral” ao qual Tolstoi submete não apenas Shakespeare como quase toda a literatura (inclusive as obras por ele mesmo escritas, como admitiu ao fim de sua vida) possui um caráter abrangente e universal que impede o estudo de casos particulares e até mesmo uma análise psicológica da criação artística. Mas lhes assinala os aspectos positivos:

“(…) para llegar a estas conclusiones morales, Tolstoi recurre a argumentos puramente artísticos, los cuales nos parecen tan convincentes que, de hecho, destruyen esa hipnosis irreflexiva que se ha establecido respecto a Shakespeare. Tolstoi ha mirado a Hamlet con los ojos del niño de Andersen y ha sido el primero en atreverse a decir que el rey estaba desnudo, que todas aquellas cualidades - profundidad, carácter bien definido, penetración en la psicología humana, etc - existen solamente en la imaginación del lector.(…) Tolstoi, en busca de su fin moral, destruye de paso uno de los prejuicios más arraigados en la historia de la literatura y ha sido el primero en expresar con toda audacia lo que muy pronto quedaría confirmado en una serie de investigaciones y trabajos, a saber, que **en Shakespeare no toda la intriga ni todo desarrollo de la acción aparecen suficientemente motivados desde el punto de vista psicológico, que los caracteres no se resisten ante la crítica y que a menudo existen disparidades, escandalosas y absurdas para el sentido común, entre el carácter del héroe y sus actos**²³”²⁴ (1972:223)

²³ Grifo meu.

Tolstoi considera não ser possível atribuir a Hamlet nenhum caráter pelo fato desse caráter se compor da mais contraditória expressividade não permitindo uma explicação coerente e verossímil de suas palavras e atos. Não é o que pensa Vygotsky:

“Tolstoi no comprendió, o mejor dicho, no aceptó la estética de Shakespeare, y, al relatarnos sus procedimientos artísticos en una simple exposición, los tradujo del lenguaje de la poesía al lenguaje de la prosa, los tomó fuera de las funciones estéticas que desempeñan en el drama, y el resultado fue, naturalmente, un absoluto disparate.(...) este error fundamental no impidió a Tolstoi realizar una serie de brillantes descubrimientos que durante muchos años constituirán el núcleo más fecundo de los estudios shakespearianos, pero naturalmente, con un enfoque completamente distinto al que les dio Tolstoi.”²⁵(1972:224)

O pensamento do psicólogo russo é o de que esta “ausência de caráter” encerra em si uma determinada finalidade artística, uma intencionalidade sem a qual não seria possível que Shakespeare atingisse seus objetivos estéticos. E para comprovar seu ponto de vista recorre a análise exaustiva da tragédia. Seu estudo defende a premissa de que Shakespeare criou o mistério de Hamlet partindo de objetivos estilísticos para assinalar a incapacidade da personagem. Para ele, a principal questão a ser posta não é por que Hamlet demora no cumprimento de seus planos, mas por que Shakespeare o obriga assim a proceder. Para responder a esta pergunta Vygotsky começa por destacar a “lei da continuidade temporal” encravada na estética cênica da época de Shakespeare. Esta lei estabelecia que a ação deveria decorrer de forma contínua sobre o palco fazendo com

²⁴ “Mas o problema está em que para chegar a estas conclusões morais, Tolstoi recorre a argumentos puramente artísticos, os quais nos parecem tão convincentes que, de fato, destroem essa hipnose irracional que se estabeleceu em relação a Shakespeare. Tolstoi olhou Hamlet com os olhos do menino de Andersen e foi o primeiro a atrever-se a dizer que o rei estava nu, que todas aquelas qualidades - profundidade, caráter bem definido, penetração na psicologia humana etc - existem apenas na imaginação do leitor.(...) Tolstoi, ao buscar sua finalidade moral, destrói ao mesmo tempo um dos prejulgamentos mais arraigados na história da literatura e foi o primeiro a dizer com audácia o que logo ficaria confirmado em uma série de investigações e trabalhos, a saber, que **em Shakespeare nem toda intriga nem todo desenvolvimento da ação aparecem suficientemente motivados do ponto de vista psicológico, que os caracteres não resistem à crítica e que muitas vezes existem disparidades, escandalosas e absurdas para o senso comum, entre o caráter do herói e seus atos.**”

²⁵ “Tolstoi não compreendeu, ou melhor dizendo, não aceitou a estética de Shakespeare, e, ao descrever seus procedimentos artísticos numa exposição resumida, os traduziu da linguagem da poesia para a linguagem da prosa, os tomou fora das funções estéticas que desempenham no drama, e o resultado foi, naturalmente, um grande disparate.(...) este erro fundamental não impediu que Tolstoi realizasse uma série de brilhantes revelações que durante muitos anos se constituirão o núcleo mais fecundo dos estudos shakespearianos, mas naturalmente, com um enfoque completamente diferente daquele pelo qual optou Tolstoi.”

que a concepção do tempo na obra seja radicalmente diferente da concepção do tempo real:

“Por consiguiente, la tragedia de Shakespeare representa siempre una colosal deformación de las escalas temporales; la habitual duración de los acontecimientos, los plazos necesarios, las dimensiones temporales de cada acción, todo ello se desfiguraba por completo y se reducía a un cierto denominador común del tiempo escénico. Esto por sí solo nos muestra hasta qué punto **resulta absurdo plantear el problema de la morosidad de Hamlet desde el punto de vista del tiempo real**²⁶. (...) Se puede afirmar que en la tragedia los plazos reales se contradicen enormemente, que no existe posibilidad alguna de establecer la duración de todos los sucesos en unidades de tiempo real, y no podemos decir cuánto tiempo transcurre desde la aparición de la Sombra hasta el momento del asesinato del rey: un día, un mes, un año. Por lo tanto resulta del todo imposible resolver psicológicamente el problema de la morosidad de Hamlet. (...) En la tragedia, Hamlet se revela totalmente independiente de estas unidades de tiempo real, **y todos los acontecimientos aparecen medidos y relacionados entre sí en un tiempo convencional, escénico**²⁷.”²⁸ (1972:226)

Sua rigorosa argumentação, em defesa da expressividade cênica resultante dos objetivos estéticos perseguidos por Shakespeare na estruturação da tragédia e que repercutem no caráter da sua personagem título, se utiliza de muitas transcrições de diálogos e monólogos do texto. Para Vygotsky a fórmula chave da tragédia é a dualidade existente entre lenda (Hamlet mata o rei para vingar a morte de seu pai) e argumento (Hamlet não mata o rei senão acidentalmente). Toda a ação ocorre mesclando estes dois planos, que são, a saber: o da firme consciência do caminho a seguir ,e, o dos desvios deste caminho. Esses dois movimentos da

²⁶ Grifo meu.

²⁷ Grifo meu.

²⁸ “Portanto, a tragédia de Shakespeare representa sempre uma colosal deformação das escalas temporais; a habitual duração dos acontecimentos, os prazos necessários, as dimensões temporais de cada ação, tudo isso se desfigurava completamente e se reduzia a um certo denominador comum do tempo cênico. Isto por si mesmo nos revela até que ponto **resulta infrutífero estabelecer a questão da morosidade de Hamlet a partir do tempo real**. (...) Pode-se afirmar que na tragédia os prazos reais se contradizem enormemente, que não existe nenhuma possibilidade de precisar a duração de todos os acontecimentos em unidades de tempo real, e não podemos dizer quanto tempo transcorre desde a aparição do fantasma até o momento do assassinato do rei: um dia, um mês, um ano. Por isso resulta totalmente impossível resolver psicológicamente o problema da morosidade de Hamlet. (...) Na tragédia, Hamlet se revela totalmente independente destas unidades de tempo real, e **todos os acontecimentos aparecem medidos e relacionados entre si em um tempo convencional, cênico**.”

ação dramática, opondo-se, geram uma contradição interna, inerente aos fundamentos da própria obra:

“En efecto, la tragedia incita constantemente nuestros sentimientos, nos promete la realización del objetivo que se halla desde un principio ante nuestros ojos, y constantemente nos desvía y nos aparta de este objetivo, instigando nuestro deseo de que se logre y obligándonos a sentir dolorosamente todo rodeo. Cuando por fin se alcanza el objetivo, nos encontramos con que hemos llegado a él por otro camino, y aquellos dos caminos distintos que, creíamos, marchaban en direcciones opuestas y estaban en pugna durante todo el desarrollo de la tragedia, se unen en un punto común en la escena desdoblada de la muerte del rey.(...) la catástrofe alcanza el punto culminante de la contradicción, del corto circuito de dos corrientes de dirección contraria. Si añadimos a esto que, en el desarrollo de la acción, ésta se ha visto interrumpida constantemente por un material de carácter irracional, entonces quedará claro para nosotros hasta qué punto **el efecto de incomprensibilidad era inherente a los propios objetivos del autor**²⁹ (...) la tragedia de Hamlet, tal como está construida por Shakespeare, es inverosímil; pero la finalidad que persigue la tragedia, como el arte, es obligarnos a vivir lo inverosímil, y con ello a efectuar una cierta insólita operación sobre nuestros sentimientos.”³⁰ (1972:234-235)

Na sua leitura do Hamlet de Shakespeare, Vygotsky destaca também a introdução da encenação na encenação como um recurso a mais utilizado pelo autor para resolver a questão da falta de verossimilhança. Desse ponto de vista a cena de metateatro, em que uma companhia de comediantes se apresenta ao rei a pedido de Hamlet, obriga as personagens da tragédia a se confrontarem com os “atores”:

²⁹ Grifo meu.

³⁰ “Efetivamente, a tragédia estimula constantemente nossos sentimentos, nos promete a realização do objetivo que se acha desde o início diante de nós, e constantemente nos desvia e nos afasta deste objetivo, instigando nosso desejo de que ele seja concretizado, obrigando-nos a sentir dolorosamente todo desvio. Quando por fim se alcança o objetivo, nos sentimos como se tivéssemos chegado a ele por outro caminho, e aqueles caminhos que, acreditávamos, marchavam em direções opostas e estavam em luta durante todo o desenvolvimento da tragédia, se unem em um ponto comum na cena desdobrada da morte do rei.(...) a catástrofe alcança o ponto culminante da contradição, do curto circuito das duas correntes de direção contrária. Se acrescentarmos a isto que, em seu desenvolvimento, a ação é interrompida constantemente por um material de caráter irracional, então ficará claro para nós até que ponto **o efeito de incomprensibilidade era inerente aos próprios objetivos do autor**.(...) a tragédia de Hamlet, tal como está construída por Shakespeare, é inverossímil; mas a **finalidade que persegue a tragédia, como as Artes, é nos obrigar a viver o inverossímil, e com isso efetuar uma certa ação insólita sobre nossos sentimentos.**”

“un mismo acontecimiento se ofrece dos veces, una como real, y otra, interpretado por los actores, desdobra la acción y, con su parte ficticia, la segunda convención, vela y oculta la inverosimilitud del primer plano.(...) cuando opone a la pasión ficticia del cómico su pasión, ésta ya no nos parece ficticia, sino real, y con extraordinaria fuerza nos dejamos llevar por ella. (...) Es como un cuadro que contuviera la imagen de otro.”³¹ (1972:236)

Em seguida ao exame da questão do caráter enigmático da tragédia, que perpassa a problemática relativa ao caráter da personagem título, ele passa a demonstrar como se desenvolve e se expressa a personalidade de Hamlet no contexto da estrutura da obra. Para Vygotsky, o caráter de Hamlet se opõe ao desenvolvimento de suas ações, trazendo à tona essa segunda contradição. A defesa do seu ponto de vista utiliza às contribuições da psicanálise na abordagem da criação artística:

“Tienen toda la razón los psicoanalistas cuando afirman que la esencia del ascendiente psicológico de la tragedia reside en nuestra identificación con el héroe. Esto es completamente cierto, el héroe es un punto en la tragedia, a partir del cual el autor nos obliga a considerar a los demás personajes y todos los acontecimientos. Este punto es el que concentra toda nuestra atención, sirviendo de punto de apoyo a nuestra sensibilidad, la cual, de lo contrario, se dispersaría, apartándose hasta el infinito en sus apreciaciones, en sus preocupaciones por cada uno de los personajes.”³² (1972:237)

Partindo da premissa da identificação como um dos elementos importantes para que se atinja a unidade estrutural da obra, ele observa que o autor acompanha a sucessão de acontecimentos na tragédia articulando duas perspectivas: a da personagem título (protagonista) e o seu próprio

³¹ “(...) um mesmo acontecimento se oferece duas vezes, uma como real, e outra, interpretado pelos atores, desdobra a ação e, com sua parte fictícia, a segunda convenção, obscurece e oculta a inverossimilhança do primeiro plano.(...) quando opõe à emoção fictícia do ator sua emoção, esta já não nos parece fictícia, mas real, e com extraordinária força nos deixamos levar por ela.(...) É como um quadro que possui a imagem de outro quadro.”

³² “Têm toda razão os psicanalistas quando afirmam que a essência da psicologização da tragédia reside em nossa identificação com o herói. Isto é absolutamente correto, o herói é uma perspectiva na tragédia através da qual o autor nos obriga a considerar os demais personagens e todos os acontecimentos. Esta perspectiva é aquela na qual se concentra toda nossa atenção, servindo de ponto de apoio a nossa sensibilidade, a qual, do contrário, se dispersaria, separando-se até o infinito em suas apreciações, em suas preocupações por cada uma das personagens.”

olhar sobre sua criação. Dessa forma chama atenção para a superposição de planos psicológicos no contexto de uma mesma ação:

“(…) junto con el héroe trágico, empezamos a sentirnos en la tragedia una máquina de sentimientos, dirigida por la propia tragedia, la cual adquiere sobre nosotros un poder excepcional.(…) al leer **Hamlet**³³, nuestros sentimientos se mueven en dos planos: por un lado, tenemos la consciencia, cada vez más clara, de la finalidad que persigue la tragedia, por otro, vemos con la misma claridad hasta qué punto se desvía de este fin.(…) la tragedia se estructura íntegramente desde el punto de vista del héroe, y, por consiguiente, éste representa la fuerza de fusión de las dos corrientes contrarias, la cual condensa en una sola vivencia, atribuyéndosela al héroe, los dos sentimientos opuestos. De este modo, los dos planos opuestos de la tragedia son percibidos por nosotros como una unidad, pues aparecen fundidos en el héroe trágico con el cual nos identificamos. Y esa simple dualidad que hemos hallado en la narración aparece sustituida en la tragedia por otra dualidad, más aguda y de un orden superior, que surge debido a que, por un lado, vemos la tragedia por los ojos del héroe, y por otro, vemos al héroe por nuestros propios ojos.”³⁴ (1972:240)

Dessa forma, ele acredita ter superado as abordagens “subjetiva” e “objetiva” das obras de arte, realizando uma síntese dialética da dicotomia que caracterizara até então as principais tendências da crítica e teoria da arte no estudo de Hamlet, assim como, paralelamente, ter destacado a genialidade da obra de Shakespeare, especialmente ao localizar a fusão entre lenda e argumento na cena da morte do rei. Para ele, este momento da tragédia se constituía na prova definitiva da relevância de sua tese:

“De que esto es así y de que así es como se debe entender **Hamlet**³⁵, nos convence la síntese de la escena de la catástrofe

³³ Grifo do autor.

³⁴ “(…) junto com o herói trágico, começamos a sentir a tragédia como uma máquina de sentimentos, dirigida por si mesma, e que adquire um poder excepcional sobre nós.(…) ao ler Hamlet, nossos sentimentos se movem em dois planos: de um lado, temos a consciência, cada vez mais clara, da finalidade que persegue a tragédia, do outro, vemos com a mesma clareza até que ponto se desvia deste fim.(…) a tragédia se estrutura completamente a partir da perspectiva do herói, e, portanto, ele representa a força integradora das duas correntes contrárias, condensadas em uma só vivência, atribuído-se ao herói tal contradição. Desta maneira, os dois planos opostos da tragédia são percebidos por nós como uma unidade, pois aparecem fundidos no herói trágico com o qual nos identificamos. E esta simples dualidade que temos localizado na narrativa aparece substituída na tragédia por outra dualidade, mais intensa e de uma ordem superior, que surge porque, por um lado vemos a tragédia pelos olhos do herói, e por outro, vemos o herói por nossos próprios olhos.”

³⁵ Grifo do autor.

(...) Hemos mostrado que en este punto convergen los dos planos de la tragedia, las dos líneas de su desarrollo, las cuales, aparentemente, seguían derroteros opuestos; y **esta inesperada coincidencia confiere a la tragedia un carácter particular, mostrando, bajo una luz diferente, todos los acontecimientos acaecidos**³⁶. El espectador ha sido engañado. Todo lo que había considerado como una desviación del camino, le ha conducido allí donde todo el tiempo deseaba llegar, y al encontrarse en ese punto final, no lo reconoce como el objetivo de su peregrinación. Las contradicciones no sólo han convergido, sino que han trastocado sus papeles, y esta revelación catastrófica de las contradicciones se funde para el espectador en la vivencia del héroe, ya que, en definitiva, únicamente acepta como suyas estas vivencias. Y **el espectador no experimenta ni satisfacción ni alivio tras la muerte del rey; sus sentimientos en tensión no hallan una solución simple y trivial.**^{37>38} (1972:240-241)

A Teoria da Reação Estética vigotskiana

Finalizado o estudo de Hamlet, Vygotsky inicia a enunciação da sua teoria psicológica da reação estética propriamente dita, esclarecendo que toda teoria da arte se encontra vinculada aos pontos de vista adotados pelas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação ou fantasia. Para ele o estudo das artes só é possível ,a partir de uma perspectiva psicológica, com base num destes três aspectos da psicologia humana ou numa articulação conjunta de todos eles. Isto posto, apresenta a premissa básica para o estudo de uma psicologia das artes: a diferença da reação estética das reações comuns causadas pelo sabor ou pelo cheiro.

Sua opinião é a de que embora a questão da percepção seja um dos problemas fundamentais na abordagem psicológica das Artes, ela não se constitui no seu eixo central. Este, resultaria do cruzamento entre as

³⁶ Grifo meu.

³⁷ Grifo meu.

³⁸ “De que seja assim e de que é assim que se deve entender Hamlet, nos convence a síntese da cena da catástrofe(...) Temos mostrado que neste momento convergem os planos da tragédia, as duas linhas de seu desenvolvimento, as quais, aparentemente, seguiam roteiros opostos; e esta inesperada coincidência confere a tragédia um caráter especial, revelando, através de uma iluminação requintada, todos os acontecimentos ocorridos. O espectador foi enganado. Tudo que havia considerado como um desvio do caminho conduziu para o lugar onde todo o tempo se desejava chegar, e ao atingir esse ponto final, não o reconhece como o objetivo de sua peregrinação. As contradições não só convergiram, mas também inverteram seus papéis, e esta revelação catastrófica das contradições se funde para o espectador na vivência do herói, já que, definitivamente, apenas aceita como suas estas vivências. **E o espectador não experimenta nem satisfação nem alívio com a morte do rei; seus sentimentos tensionados não encontram uma resposta simples e banal.**”

problemáticas subjacente à sensibilidade e à imaginação. Assim, ressalta a necessidade de estudos e investigações para elucidarem as questões relacionadas à emoção e à fantasia, por serem estes campos os mais problemáticos e desconhecidos da psicologia de seu tempo. Ao apresentar o confronto de opiniões e concepções sobre o sentimento e os mecanismos mentais que por ele são movimentados, introduz a dualidade consciência-inconsciência que caracteriza a discussão da afetividade. A emoção concebida como gasto de energia será então o ponto de partida para que tome a teoria da projeção sentimental - que se originou do pensamento de Herder e encontrou seu corolário nos trabalhos de Lipps - como referencial na construção de sua leitura sobre a natureza e o funcionamento da reação estética:

“De acuerdo con esta teoría (Teoría da Projeção Sentimental), la obra de arte no despierta en nosotros los sentimientos, como las teclas del piano los sonidos, cada elemento del arte no introduce en nosotros su tono emocional, sino que las cosas suceden a la inversa. Nosotros nos aportamos desde dentro en la obra, proyectamos en ella estos o aquellos sentimientos, que se elevan de lo más profundo de nuestro ser y que, desde luego, no se hallan en la superficie de nuestros receptores, sino que están relacionados con la más compleja actividad de nuestro organismo.”³⁹ (1972:254-255)

Para ele, embora essa teoria sofresse de muitos defeitos, representava um avanço em relação à idéia de Christiansen de que o objeto estético infunde nos seus consumidores suas qualidades emocionais:

“(...) el placer artístico no presupone una recepción pura, sino que exige una elevadísima actividad de la psique. Ésta no recibe las vivencias del arte como un saco un montón de granos, sino que aquéllas exigen una germinación semejante al de la semilla en una tierra fértil, y la investigación del psicólogo puede únicamente descubrir los medios auxiliares que esta germinación

³⁹ “De acordo com esta teoria, a obra de arte não desperta em nós os sentimentos, como as teclas do piano o som, cada elemento da arte não introduz em nós seu tom emocional mas as coisas acontecem de forma contrária. Nós chegamos a obra apartir de dentro, projetamos nela estes ou aqueles sentimentos, que se elevam do mais profundo de nosso ser e que, portanto, não se encontram na superfície de nossos receptores, mas estão relacionados com a mais complexa atividade de nosso organismo.”

precisa, del mismo modo que la de la semilla precisa humedad, calor, algunas sustancias químicas, etc.”⁴⁰ (1972:253)

Do ponto de vista de uma psicologia objetiva a projeção sentimental representava a reação, a resposta ao estímulo. Essa resposta se baseava para ele em mecanismos complexos de percepção da totalidade da obra de arte (forma e material) estando a teoria da projeção sentimental mais próxima portanto das leis da reatologia. Mas o principal defeito desta teoria seria o de “não oferecer um critério para diferenciar a reação estética de toda outra percepção não relacionada com a arte”:

“En la reacción estética, además y aparte de la impresión emocional producida por los elementos aislados del arte, pueden distinguirse con toda claridad vivencias emocionales de un determinado tipo, las cuales no pueden atribuirse a esos diferenciales de los estados de ánimo.”⁴¹ (1972:254)

Ao tentar caracterizar a natureza da reação estética, Vygotsky recorre a exemplos extraídos da vivência do fenômeno teatral que ajudassem compreender:

“(..) de que modo nosotros vivimos junto con Otelo o Macbeth sus pasiones, pero en modo alguno el temor que nos inspira la situación de Desdémona, mientras ella vive despreocupada y sin sospechar nada.(...) En el teatro, sólo en parte vivimos los sentimientos y afectos tales como los presentan los personajes de las obras, en la mayoría de los casos los vivimos **no junto con sino con motivo de**⁴² los sentimientos de estos personajes. Así, por ejemplo, la compasión injustamente se denomina de este modo, ya que muy rara vez se trata de padecer junto con alguien, sino que casi siempre a lo que nos referimos es a los

⁴⁰ “(...) o prazer artístico não pressupõe uma recepção pura, mas que exige uma elevadíssima atividade da psique. Esta não recebe as vivências da arte como se enche um saco com grãos. As vivências da arte exigem uma germinação semelhante a uma semente plantada em terreno fértil, e a investigação do psicólogo pode apenas descobrir os meios auxiliares que esta germinação necessita, do mesmo modo que a semente requer humildade, calor, algumas substâncias químicas, etc.”

⁴¹ “Na reação estética, além e ao lado da impressão emocional produzida pelos elementos isolados da arte, é possível distinguir-se com toda clareza vivências emocionais de um tipo especial, as quais não podem ser atribuídas aos diferentes estados de ânimo.”

⁴² Grifo do autor.

sufrimientos que despiertan en nosotros los sufrimientos ajenos.”⁴³ (1972:256)

Para Vygotsky, nenhuma das duas teorias do sentimento estético estavam em condições de explicar a relação interna que existe entre o sentimento e os objetos que se colocam diante da percepção do sujeito. Ele acreditava que para alcançar esta explicação seria necessário o apoio em sistemas psicológicos que se baseassem na leitura e interpretação da relação existente entre fantasia e sentimento:

“(…) todas nuestras emociones poseen no sólo una expresión corporal, sino también una expresión anímica(…) todo sentimiento se “se plasma, se fija en una idea, como se comprueba sobre todo en la mania persecutoria”, dice Ribot. (...) la emoción se expresa no sólo en las reacciones mímicas, pantomímicas, secretorias, y somáticas de nuestro organismo, sino que precisa una determinada expresión mediante nuestra fantasia. Las llamadas emociones sin objeto son la mejor prueba de ello. Los casos patológicos de fobias - temores obsesivos, etc. - se relacionan forzosamente con determinadas representaciones, casi siempre falsas y que tergiversan la realidad, que encuentran de este modo su expresión “anímica.”⁴⁴ (1972:257)

Ao levantar a questão da conexão entre sentimento, fantasia e imaginação ele refere-se à “lei da dupla expressão emocional” postulada pelo professor Zenkovski, que formulara exemplarmente o fato de toda emoção servir-se da imaginação para projetar uma série de representações e imagens fantásticas que por sua vez evocavam uma segunda expressão do sentimento. Assim, ele chega a sua Lei da Realidade dos Sentimentos, cujo significado é descrito da maneira que se segue:

“Si por la noche en la habitación confundo el abrigo que cuelga con un hombre, mi error es evidente, ya que mi vivencia es falsa

⁴³ “(...) de que maneira nós vivemos junto com Otelo ou Macbeth suas paixões, mas de modo algum o temor que nos inspira a situação de Desdémone, embora ela viva despreocupada e sem suspeitar de nada.(...) No teatro, só vivemos em parte os sentimentos e emoções tais como nos apresentam as personagens das peças, na maioria das vezes vivemos **não junto com** mas **motivados** pelos sentimentos destas personagens. Assim, por exemplo, a compaixão é injustamente desse modo denominado, já que muito raramente se trata de sofrer junto com alguém, mas quase sempre ao que nos referimos é ao sofrimento que é despertado em nós pelo sofrimento alheio.”

⁴⁴ “(...) todas as nossas emoções possuem não apenas uma expressão corporal, mas também uma expressão anímica (...) todo sentimento “se constitui e se fixa a partir de uma idéia, como comprova a mania de perseguição” afirmou Ribot (...) a emoção se expressa não apenas nas reações mímicas, pantomímicas, de secreção e somáticas de nosso organismo, mas define uma determinada expressão mediante nossa fantasia. As chamadas emoções sem objeto são a melhor prova disso. Os casos patológicos de fobias - temores obsessivos, etc - se relacionam forçosamente com determinadas representações, quase sempre falsas e que deformam a realidade, que encontram assim sua expressão “anímica”.”

y no corresponde a ningún contenido real. Pero el miedo que experimento en este caso sí es real. De este modo, todas nuestras vivencias fantásticas e irreales se desarrollan sobre una base emocional completamente real. Por consiguiente, **el sentimiento y la fantasía no son dos procesos aislados el uno del otro, si no que de hecho representan el mismo proceso**⁴⁵, y tenemos derecho a considerar la fantasía como la expresión central de la reacción emocional.”⁴⁶ (1972:258)

Sua intenção, ao formular a Lei da Realidade dos Sentimentos (que pode ter sido a base de sustentação epistêmica para o que Stanislavski denominou de “Fé Cênica”), era a de fundir as idéias isoladas sobre as interações e interrelações entre sentimento e fantasia, fruto das investigações da psicologia do seu tempo, objetivando a abordagem da “enigmática diferença” entre o sentimento artístico e o sentimento habitual.

Ao discutir a aplicabilidade de sua lei às reações estéticas, Vygotsky observa que tanto no jogo do “faz-de-conta” infantil como nos processos de representação artísticos ocorre uma retenção da reação emocional:

“Los estados interorgánicos, que constituyen la base de los movimientos anímicos, probablemente queden retenidos hasta cierto punto por la tendencia a la continuidad de la representación inicial, del mismo modo que en **el niño que juega a luchar se detiene el movimiento de la mano dispuesta a estar el golpe.**”^{47,48} (1972:259)

Seu pensamento revela que tanto o sentimento artístico como o sentimento habitual eram formas de sentir muito semelhantes ,porém obtidas através de procedimentos diferenciados. O sentimento artístico era alcançado e mantido através de uma atividade que o reforçava: a imaginação. Isso porque a expressão dos sentimentos e emoções suscitados com o “faz-de-conta” infantil ou identificados na reação estética eram de alguma maneira contidos, embora possuísem grande intensidade:

⁴⁵ Grifo meu.

⁴⁶ “Se à noite em casa confundo um casaco pendurado com um homem, meu erro é evidente, já que minha vivência é falsa e não corresponde a nenhum conteúdo real. Mas o medo que experimento neste caso é real. Desta maneira, todas as nossas vivências fantásticas e irreais se desenvolvem sobre uma base emocional completamente real. Portanto, **o sentimento e a fantasia não são processos isolados um do outro, mas de fato constituem o mesmo processo**, e temos o direito de considerar a fantasia como a expressão fundamental da reação emocional.”

⁴⁷ Grifo meu.

⁴⁸ “Os estados interorgânicos, que constituem a base dos movimentos anímicos, provavelmente se retêm até certo ponto pela tendência à continuidade da representação inicial, do mesmo modo que **na criança que brinca de lutar o movimento da mão disposta a acertar o golpe é detido.**”

“(...) el síntoma distintivo de la emoción estética es precisamente la retención de su manifestación externa, mientras conserva al mismo tiempo una extraordinaria fuerza. Podríamos demostrar que el arte representa una emoción central o una emoción que se resuelve primordialmente en la corteza cerebral. **Las emociones del arte son unas emociones inteligentes.**”⁴⁹⁵⁰ (1972:260)

A essência da reação estética para Vygotsky era expressa exemplarmente por Diderot em seu “Paradoxo do Comediante” quando revelava que **o ator chora com lágrimas de verdade mas que suas lágrimas brotam de seu cérebro**. Dessa maneira, a reação estética era caracterizada então por uma contradição original. No sentido de explicitar esta contradição, ele recorre ao princípio de antítese de Charles Darwin, que estabelece o fato de determinados atos, ao serem associados a certas sensações ou sentimentos, conduzirem atos involuntários de caráter oposto devido à associação gerada com o hábito do efeito dessas sensações ou sentimentos contrários:

“Esta ley notable, descubierta por Darwin, posee una indudable aplicación en el arte y, seguramente, ya no constituirá para nosotros un enigma el hecho de que la tragedia, que suscita simultáneamente afectos de carácter opuesto, actúe, al parecer, de acuerdo con el principio de antítesis y envíe impulsos opuestos a grupos opuestos de músculos.(...) Esta es la segunda causa que explica la retención de las manifestaciones externas de los afectos, con que nos encontramos en el arte. En ello reside, a nuestro juicio, la diferencia específica de la reacción estética”⁵¹ (1972:262)

Assim, Vygotsky justifica os estudos anteriores da Fábula, da Novela e da Tragédia - onde demonstra essa contradição afetiva que suscita sentimentos opostos uns aos outros e que provoca um curto circuito que os aniquila. Para ele, esse era o verdadeiro efeito da obra de arte. E esse efeito,

⁴⁹ Grifo meu.

⁵⁰ “(...) o sintoma que caracteriza a emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma extraordinária força. Poderíamos dizer que a arte representa uma emoção central ou uma emoção que se resolve primordialmente no córtex cerebral. **As emoções provocadas pelas artes são emoções inteligentes.**”

⁵¹ “Esta lei notável, descoberta por Darwin, possui uma indubitável aplicação nas artes e, com certeza, já não se constituirá para nós um enigma o fato de que a tragédia, que desperta simultaneamente emoções de caráter oposto, atue, ao que parece, de acordo com o princípio de antítese e envie impulsos contrários a grupos opostos de músculos.(...) Esta é a segunda causa que explica a retenção das manifestações externas das emoções que despertam as artes. Nela reside, a nosso ver, o que de fato diferencia a reação estética.”

obtido com o caráter contraditório que subjaz à estrutura de toda obra de arte, será o fundamento sobre o qual construirá seu conceito de **catarsis**.

Esclarecendo que não pretende com a palavra *catarsis* se reportar ao conceito de Aristóteles ou elucidar o significado que o pensador grego pretendia atribuir a ela em sua “Poética”, ele passa a relacionar os sentidos em que a palavra é utilizada por Lessing (ação moral da tragédia, a conversão das paixões em inclinações virtuosas), E. Müller (a passagem do desprazer ao prazer), Bernays (cura e purificação no sentido médico), Zeller (anestesia do sentimento) advertindo que qualquer uma das interpretações por ele mencionadas não se adequa ao significado que ele lhe pretende conferir.

O que Vygotsky denomina de **catarsis** é a própria reação estética:

“(...) ningún otro término de los empleados hasta ahora en psicología expresa de forma tan completa y clara el hecho, fundamental para la reacción estética, de que los afectos dolorosos y desagradables se vean sometidos a cierta descarga, a su aniquilamiento, a su transformación en lo contrario, y de que la reacción estética como tal se reduzca de hecho a la **catarsis**⁵², es decir a una compleja transmutación de sentimientos.”⁵³
(1972:263)

A base da *catarsis*, ou seja, da reação estética, reside para Vygotsky no caráter contraditório implícito na estrutura das criações artísticas: a oposição e o choque entre os sentimentos suscitados pelo material e aqueles evocados pela forma. A sua Lei da Reação Estética estabelece que esta reação abriga sentimentos que se desenvolvem sobre uma mesma direção mas em sentidos contrários e que, em determinado ponto das suas trajetórias se chocam, numa espécie de curto circuito que acaba por fazê-los aniquilar um ao outro e emergir algo qualitativamente diferente. A esse processo ele denomina *catarsis*. Os fundamentos do efeito catártico da reação estética portanto se encontram na contraposição entre material e forma:

“(...) la base de la reacción estética la constituyen los afectos suscitados por el arte, vividos por nosotros en toda su realidad y fuerza, pero que hallan su descarga en aquella actividad de la fantasía que nos exige toda percepción estética. Gracias a esta

⁵² Grifo do autor.

⁵³ “(...) nenhum outro termo dos empregados até agora em psicologia expressa de forma tão completa e clara o fato, fundamental para a reação estética, de que as emoções dolorosas e desagradáveis se vejam submetidas a uma espécie de choque, a seu aniquilamento, a sua transformação em seu contrário, e de que a reação estética em si se reduz de fato à **catarsis**, vale dizer, a uma complexa transmutação de sentimentos.”

descarga central, se retiene y se reprime el aspecto motor externo del afecto, y empezamos a creer que vivimos unicamente emociones ilusorias. (...) al suscitar en nosotros afectos que se desarrollan en direcciones opuestas, retiene únicamente, gracias al principio de antítesis, la expresión motora de las emociones, y, al enfrentar impulsos de signo contrario, aniquila los afectos del contenido, los afectos de la forma, llevando a una explosión, a una descarga de energía nerviosa. En esta transformación de los afectos, en su combustión espontánea, en la reacción explosiva que conduce a la descarga de aquellas emociones que allí mismo fueron suscitadas, en todo ello reside la **catarsis**⁵⁴ de la reacción estética.”⁵⁵ (1972:265)

Concluída a exposição do seu conceito das Artes enquanto catarsis, Vygotsky passa a demonstra-lo na Poesia, Literatura, Teatro, Artes Plásticas e Arquitetura. Mas, esclarece que o desenvolvimento da formulação das Artes como catarsis não se constitui o escopo do seu estudo. Sua intenção é chamar a atenção sobre este aspecto central da reação estética, eleito como princípio explicativo fundamental das suas investigações. Na Poesia, destaca a “luta” entre as propriedades fonéticas “naturais” do material verbal e a forma imposta pela métrica que conduz ao ritmo, síntese e solução catártica das suas interações, correlações e oposições. Assim assinala a necessidade de se compreender a forma como um todo dinâmico que ultrapassa a simples soma ou fusão dos seus elementos constituintes:

“No es la fusión de todos ellos lo que constituye la forma, sino la subordinación constructiva de unos factores a otros.(...) El arte vive de esta interacción, de esta lucha. Sin la sensación de subordinación, de deformación de todos los factores por parte del factor que desempeña el papel constructivo, no existe el arte como tal.”⁵⁶ (1972:270)

⁵⁴ Grifo do autor.

⁵⁵ “(...) a base da reação estética é constituída de emoções suscitadas pelas artes, vividas por nós em toda a sua realidade e força, mas que encontram seu impulso naquela atividade da fantasia que nos exige toda percepção estética. Graças a este impulso mental, se retém e se reprime o aspecto motor externo da emoção, e começamos a crer que vivemos apenas sentimentos ilusórios.(...) ao suscitar em nós emoções que se desenvolvem em sentidos opostos, retém de forma singular, graças ao princípio de antítese, a sua expressão motora, e, ao enfrentar impulsos de sentido contrário, destrói as emoções do conteúdo e da forma, levando a uma explosão, a uma descarga nervosa. Nessa transformação das emoções, em sua combustão espontânea, na reação explosiva que conduz à descarga daqueles sentimentos que ali mesmo foram provocados, em tudo isso reside a **catarsis** de la reacción estética.”

⁵⁶ “Não é a fusão de todos eles o que constitui a forma, mas a subordinación constructiva de uns fatores a outros. (...) As Artes vivem desta interação, desta luta. Sem a sensação de subordinación, de deformación de

Para comprovar a sua fórmula para a reação estética na Literatura, elege a novela “Eugênio Oneguín” de Pushkin, na qual o leitor é surpreendido pela paixão do conquistador Eugênio por Tatiana - que o leva a morte. Demonstra, utilizando-se de citações, as variações dinâmicas do caráter do herói paralelamente às mudanças no curso da ação na novela. Para ele, essa mudança no caráter da personagem é um dos procedimentos mais importantes para que o autor alcance o objetivo de sua criação artística: a “reação estética”, ou seja, a catarsis:

“La verdadera obra de arte nos recuerda a una máquina más pesada que el aire. Su material es siempre una materia más pesada que el aire, es decir, algo que, en virtud de sus propiedades, parece contradecir al vuelo, no permitirle desarrollarse. Esta propiedad, la pesantez del material, se opone siempre al vuelo, le arrastra hacia la tierra, y únicamente de la superación de esta resistencia surge el auténtico vuelo. Éste es el caso de “Eugenio Oneguín”. Su construcción sería trivial y simple, si en la situación de Oneguín se hallara un hombre, del cual supiéramos desde un principio que estaba predestinado a vivir un amor desgraciado, en el mejor de los casos podría servir de tema para una novela sentimental. Pero cuando el amor trágico sobreviene, cuando vemos con nuestros propios ojos cómo se supera un material más pesado que el aire, entonces experimentamos la verdadera alegría del vuelo, de esa elevación que produce la **catarsis**⁵⁷ del arte.”⁵⁸ (1972:279)

Para demonstrar a validade de suas idéias sobre a reação estética no Teatro, Vygotsky ressalta o fato de no drama a visualização da contradição entre os elementos artísticos ser obscurecida exatamente porque o conflito se constitui no material por excelência da criação dramática. Também destaca a incompletude da literatura dramática como um fator que contribui para dificultar a percepção da forma artística:

todos os fatores por parte do fator que desempenha o papel construtivo, não existem as Artes propriamente ditas.”

⁵⁷ Grifo do autor.

⁵⁸ “A verdadeira obra de arte nos recorda uma máquina mais pesada que o ar. Seu material é sempre uma substância mais pesada que o ar, quer dizer, algo que, em virtude de suas propriedades, parece contradizer o vôo, não permitir que ele aconteça. Esta propriedade, o peso do material, se opõe sempre ao vôo, arrasta-o para o chão, e apenas através da superação desta resistência surge o autêntico vôo. Este é o caso de “Eugênio Oneguín”. Sua construção seria trivial e simples, se na situação de Oneguín se encontrasse um homem, do qual se soubesse desde o início que estaria predestinado a viver um amor desgraçado, o que serviria no melhor dos casos para uma novela sentimental. Mas quando sobrevem o amor trágico, quando vemos diante de nossos olhos um material mais pesado que o ar ser superado, então experimentamos a verdadeira alegria do vôo, essa elevação que produz a catarsis da arte.”

“(…) **todo drama no es una obra de arte acabada, sino únicamente el material para una representación de teatro**⁵⁹; por ello, distinguimos con dificultad el contenido de la forma en el drama, lo cual dificulta su comprensión.”⁶⁰ (1972:279)

Mais uma vez elegerá Shakespeare para fazer demonstrar a validade de suas idéias. Escolhe “Otelo”, por considerar muito nítida a contradição entre o caráter da personagem título com as suas ações:

“Puede afirmarse que el carácter de Otelo está estructurado como un carácter opuesto al de un celoso. El mismo principio rige la construcción del carácter de Desdémona: es el polo opuesto de una mujer que da motivos para sentirse celoso.(…) És aquí donde el efecto trágico alcanza su apogeo, cuando Otelo, que no es celoso, mata por celos a Desdémona que no merece esos celos.”⁶¹ (1972:281)

Para ele, esse saber expressar a variação no sentimento constitui a base da concepção dinâmica da personagem na obra de arte. Sua predileção por Shakespeare é justificada pelo fato de na obra do dramaturgo inglês ser possível enumerar muitos exemplos, extraídos de seus dramas e comédias, que provavam claramente o desenvolvimento dinâmico do caráter da personagem em função da estrutura da obra. O tratamento conferido às personagens por Shakespeare, como Vygotsky demonstra através de sua hábil argumentação, vai ao encontro da regra postulada por Aristóteles segundo a qual a lenda, ou o mito é o princípio e a alma da Tragédia, seguidos de perto pelo caráter das personagens. Ele considera que a ampla e livre pintura do caráter das personagens shakespearianas tem como objetivo não a aproximação com pessoas reais mas, ao contrário, complicar e enriquecer o desenvolvimento da ação e do esquema dramáticos.

Ao longo da demonstração de aplicabilidade de sua Lei da Reação Estética ao Teatro, ele estende sua validade para todo e qualquer gênero dramático, caracterizando-os:

⁵⁹ Grifo meu.

⁶⁰ “(…) **todo drama não é uma obra de arte acabada, mas apenas o material para uma representação teatral**; por isso, diferenciamos com dificuldade o conteúdo da forma no drama, o que dificulta sua compreensão.”

⁶¹ “Pode-se afirmar que o caráter de Otelo está estruturado como um caráter oposto ao de um ciumento. O mesmo princípio rege a construção do caráter de Desdémona: é o polo oposto que oferece motivos para se sentir enciumado.(…) É aqui onde o efeito trágico alcança seu apogeu, quando Otelo, que não é ciumento, mata por ciúmes a Desdémona que não merece seu ciúme.”

“Todo drama se basa en una lucha, y tanto si trata de una tragedia, como de una farsa, comprobaremos siempre que su estructura formal es idéntica: nos encontramos ante ciertos procedimientos, ciertas leyes, ciertas fuerzas, contra las cuales lucha el héroe, y únicamente en función de la elección de estos procedimientos distinguiremos los diversos géneros dramáticos. Si el héroe trágico lucha al máximo de sus fuerzas contra leyes absolutas e inquebrantables, el héroe de la comedia, por su parte, se enfrenta a las leyes sociales, y el de la farsa, a las fisiológicas.”⁶² (1972:283)

Vygotsky se demora no exame da aplicabilidade de sua Lei da Reação Estética ao Teatro, revelando seu interesse e domínio nesse campo da expressão estética. Explícita as características distintivas entre Tragédia e Drama destacando o fato de, na Tragédia, o herói se caracterizar por uma força titânica, ser considerado uma espécie de deus e possuir um caráter superior que maximiza os acontecimentos e as emoções onde “uma lei absoluta é transgredida por uma força absoluta numa luta heróica”. Assim, quando a Tragédia renunciasse à sua grandeza, ao “maximalismo”, ela se converteria em Drama. Ele comenta ainda a função sócio-histórica da Tragédia na Grécia antiga:

“El dramaturgo parece decirnos: sois tímidos, obedientes a la sociedad y al Estado, fijaos cómo actúan los hombres fuertes, observad lo que ocurrirá si os dejáis llevar por vuestra ambición, lujuria, o sobrebia, etc., etc. (...) la tragedia despierta efectivamente a la vida nuestras más recónditas pasiones, pero las obliga a discurrir dentro de las graníticas orillas de emociones completamente opuestas, culminando esta lucha en la **catarsis**⁶³ que la resuelve.”⁶⁴ (1972:285)

Em seguida, caracteriza a catarsis na Comédia localizando-a no riso provocado pelas personagens no espectador e chama atenção para a separação existente entre espectador e personagem:

⁶² “Todo drama se baseia numa luta, quer se trate de uma tragédia ou de uma farsa, comprovaremos sempre que sua estrutura formal é idéntica: nos encontramos diante de certos procedimentos, certas leis, certas forças, contra as quais luta o herói, e apenas em função da escolha de um desses procedimentos distinguiremos os diversos géneros dramáticos. Se o herói trágico luta até o limite de suas forças contra leis absolutas e inquebrantáveis, o herói da comédia, por sua vez, enfrenta as leis sociais e o da farsa, as fisiológicas.”

⁶³ Grifo do autor.

⁶⁴ “O dramaturgo parece nos dizer: sois tímidos, indecisos, obedientes a sociedade e ao Estado, vejais como agem os homens fortes, observeis o que ocorrerá se vos deixares levar por vossa ambição, luxúria, ou soberba etc etc (...) a tragédia desperta efetivamente nossas paixões mais secretas, mas as obriga a existir dentro dos rígidos limites de sentimentos opostos, culminando esta luta na **catarsis** que a resolve.”

“Aquí la separación entre espectador y personaje es evidente: el personaje no ríe, llora, mientras que el espectador ríe. El resultado es una clara dualidad. En la comedia, el héroe está triste, mientras que el espectador ríe, o la inversa, el final de la obra puede ser triste para el personaje positivo, y el espectador, no obstante, sentirse triunfador.”⁶⁵ (1972:285)

Embora não pretenda se dedicar à explicação das características específicas que distinguem o trágico do cômico e o Drama da Comédia, Vygotsky recorre a Henri Bergson para destacar a perspectiva social do riso e informar o universo simbólico da Comédia. Seu objetivo é demonstrar a comprovação da sua fórmula da catarsis na reação estética:

“La risa precisa necesariamente una perspectiva social, es imposible al margen de la sociedad”⁶⁶ y, por consiguiente, la comedia se revela de nuevo ante nosotros como la doble percepción de unas normas determinadas y de las transgresiones de aquéllas. (...) el principio de la risa se halla en el automatismo, en que el ser vivo se aparta de unas normas determinadas, y es precisamente su comportamiento mecánico lo que provoca nuestra risa.”⁶⁷ (1972:285-286)

Vygotsky passa então a examinar o princípio de antítese, no qual se apoia sua Lei da Reação Estética, no Drama. Escolhe duas peças de Tchecov: “As Três Irmãs” e “O Jardim das Cerejeiras”. Ele esclarece que a trama das duas peças, baseadas em relações cotidianas reais, é perpassada por motivos simbólicos (a ida para Moscou desejada pelas três irmãs e a desgraça que representa a venda do jardim para Ranévskaja). Estes elementos “imotivados” do drama, isto é, a luta desses motivos irrealis para que fossem aceitos psicologicamente como reais pelo público seria a base da contradição necessária à obra de arte que se resolve em catarsis.

Ele considera que o Teatro do ponto de vista cênico (atuação de atores e espetáculo) é ideal para demonstrar a validade de suas idéias. E mais uma vez recorre aos postulados de Diderot no “Paradoxo do

⁶⁵ “Aquí a separación entre espectador e personagem é evidente: o personagem não ri, chora, enquanto o espectador ri. O resultado é uma clara dualidade. Na comédia, o herói está triste, enquanto o espectador ri, ou o inverso, o final de uma peça pode ser triste para o protagonista e o espectador, não obstante, sentir-se triunfante.”

⁶⁶ Grifo meu.

⁶⁷ “O riso define necessariamente uma perspectiva social, é impossível à margem da sociedade e, portanto, a comedia se revela de novo para nós como uma dupla percepção das normas instituídas e de suas transgressões.(...) o princípio do riso se acha no automatismo através do qual o ser humano rompe determinadas normas, e é exatamente esse comportamento mecânico que provoca nosso riso.”

Comediante” para explicitar a dualidade da emoção que experimenta o ator na interpretação de personagens dramáticas:

“Sabe (o ator) el momento preciso en que sacará el pañuelo y cuándo correrán sus lágrimas; esperadlas en una palabra, en una sílaba, ni antes ni después.(...) Una ejecución en escena seguirá siendo una ejecución (...) la desesperación siempre será desesperación, pero resuelta a través de la acción artística de la forma.”⁶⁸ (1972:289)

Para Vygotsky a psicologia do ator deve ser o eixo para o desenvolvimento de qualquer psicologia das Artes devido ao caráter fundamentalmente dual da emoção que experimenta o intérprete cênico. Ele acreditava ser possível a demonstração da validade de sua Teoria da Catarsis de maneira exemplar no Teatro.

Artes Plásticas

Em seguida, passa ao exame da reação estética nas Artes Plásticas, diferenciando a pintura do desenho ao assinalar a impressão sempre dupla que este último proporciona. Ele chama atenção para o fato de a pintura mascarar o suporte em que é feita. Ao contrário, o desenho, mesmo representando um espaço tridimensional, conservava o caráter plano do suporte sobre o qual era constituído:

“(...) la impresión que nos produce el dibujo es siempre dual. Por un lado, percibimos lo representado en él, como tridimensional, por otro, percibimos la combinación de líneas en una superficie, y en esta dualidad reside lo que de específico posee el dibujo como arte.”⁶⁹ (1972:290)

Quando aborda a reação estética proporcionada pela escultura e arquitetura, ele mantém o foco no contraste entre os materiais escolhidos e as propriedades dos objetos representados. Dessa maneira, julga comprovar a validade de suas idéias:

⁶⁸ “Sabe (o ator) o momento exato em que pegará o lenço e quando deverão rolar suas lágrimas; esperadas em uma palavra, em uma sílaba, nem antes nem depois.(...) Uma execução será sempre uma execução (...) o desespero será desespero, mas apresentado através dos procedimentos estéticos da forma cênica.”

⁶⁹ “(...) a impressão que nos produz o desenho é sempre dual. Por um lado, percebemos o é representado por ele como tridimensional, por outro, identificamos a disposição das linhas sobre uma superfície, e nesta dualidade reside o que de específico possui o desenho como arte.”

“(…) también aquí la oposición entre materia y forma sirve a menudo de punto de partida para la impresión estética. Recordemos que la escultura, para representar el cuerpo humano y animal, recurre casi exclusivamente al metal y al mármol, es decir, los materiales aparentemente menos adecuados para reproducir el cuerpo vivo, mientras que los materiales plásticos y dúctiles se prestan mejor a ello. Y en esa inmovilidad de la materia el artista ve la mejor condición para el rechazo y la creación de la figura viva.”⁷⁰ (1972:290-291)

Ao finalizar a demonstração da sua Teoria da Catarsis nos diversos domínios da criação artística, elege a arquitetura gótica como exemplar ilustração do seu pensamento pelo contraste entre o peso do material utilizado e a leveza e movimento obtido com as formas representadas.

Artes como expressão da função semiótica

Sua argumentação segue examinando a importância que adquirem as Artes na elucidação do sistema geral da conduta humana, com base na sua interpretação da reação estética. Perseguindo este objetivo ele identifica duas grandes tendências do pensamento de sua época em relação ao papel das Artes na construção do organismo social: para uns, as Artes possuíam um valor imenso, e, segundo outros elas se reduziam a simples entretenimento e diversão. Vygotsky esclarece que a valorização das Artes se achará sempre vinculada ao enfoque psicológico adotado para abordagem da problemática estética e começa a discutir a perspectiva mais amplamente aceita em seu tempo - que as inserem no campo da psicologia aplicada. Nesse campo, destaca a Teoria do Contágio segundo a qual a função das Artes se limitava à transmissão de sentimentos, não havendo nenhuma diferença entre as emoções cotidianas e aquelas suscitadas pela criação artística. Essa teoria enfatizava os conteúdos manifestos encerrados nas obras de arte, considerando-as unicamente “veículos” para expressão de “sentimentos”. Para ele, essa concepção das Artes não seria suficiente para compreendê-las:

“(…) muy triste sería el problema del arte en la vida, si no tuviera otro fin que el de contagiar a muchos los sentimientos de uno.

⁷⁰ “(...) também aqui a oposição entre matéria e forma serve muitas vezes de ponto de para a impressão estética. Recordemos que a escultura para representar o corpo humano e animal recorre quase exclusivamente ao metal e ao mármore, vale dizer, aos materiais aparentemente menos adequados para reproduzir o corpo vivo, enquanto que os materiais plásticos e maleáveis se prestariam melhor a isso. E nessa imobilidade da matéria o artista encontra as condições ideais para a recriação e criação da figura viva.”

Su valor e importancia serían en tal caso insignificantes, ya que en definitiva el arte no nos proporcionaría salida alguna más allá de los límites del sentimiento individual, excepto su extensión cuantitativa.”⁷¹ (1972:298)

Ele compara a importância das Artes com a transformação da água em vinho, descrita no milagre evangélico. Seu pensamento é o de que as Artes estariam para a vida assim como o vinho estava para as uvas, vale dizer, que as Artes eram atividades culturais sócio-historicamente determinadas:

“Debemos admitir que la ciencia no se limita a contagiar sus pensamientos a un hombre, sino a toda la sociedad, la técnica no se limita a alargar la mano de un hombre, del mismo modo el arte es una especie de “sentimiento social” ampliado, o **técnica de los sentimientos**.”^{72,73} (1972:298)

A ação das Artes era concebida por ele como mais complexa e singular que a simples transmissão de sentimentos: através da catarsis sentimentos eram convertidos em seus opostos, possibilitando a descarga de aspectos da psique que não encontravam saída na vida cotidiana. Vygotsky acreditava que o melhor argumento para refutar a teoria das Artes como contágio eram as descobertas de princípios psicofísicos que assinalavam o valor biológico da atividade artística para o organismo humano, como aqueles identificados na função da música durante tarefas socialmente produtivas em que “a canção organizava o trabalho coletivo e também possibilitava uma descarga de tensão dolorosa”. Ele concordava com as teorias que localizavam as origens das Artes no seu uso como instrumentos na luta pela sobrevivência e, portanto, rechaçava a concepção da atividade artística apenas como expressão de sentimentos ou como mecanismo que não detinha nenhum controle ou domínio sobre as emoções. Em socorro ao seu ponto de vista, recorre a citações de Nietzsche em “Gaia Ciência”, onde o filósofo alemão destacou a importância do ritmo para o homem primitivo.

⁷¹ “(...) muito triste seria o papel da arte na vida, se não tivesse outro fim que o de passar a muitos os sentimentos de alguém. Seu valor e importância seriam nesse caso insignificantes, já que definitivamente a arte não nos proporcionaria solução alguma além da esfera do sentimento individual, exceto em sua extensão quantitativa.”

⁷² Grifo do autor.

⁷³ “Devemos admitir que a ciência não se limita a transmitir seus pensamentos apenas a um homem, mas à toda sociedade, a técnica não se limita a ampliar a mão de um só homem, do mesmo modo a arte é uma espécie de “sentimento social” ampliado ou **técnica dos sentimentos**.”

A função das Artes enquanto descarga emocional é ressaltada por Vygotsky quando recorre ao conceito freudiano das Artes como meio de conciliação entre o princípio de prazer e o princípio de realidade ou ao se utilizar do processo de equilibração, concebido e sistematizado por Jean Piaget:

“Y es al parecer esta posibilidad de superar mediante el arte las más grandes pasiones que no han hallado salida en la vida normal, lo que constituye la base del dominio biológico del arte. Toda nuestra conducta no es más que un proceso de establecimiento de equilibrio entre nuestro organismo y el medio ambiente.(...) Cuanto más compleja y sutil se torna la interacción entre el organismo y el medio, tanto más zigzagueantes y embrollados se hacen los procesos de equilibracion (...) siempre existirá una cierta preponderancia a favor del medio o a favor del organismo.(...) Siempre existen unos estímulos de la energía que no pueden hallar salida en trabajo útil. Surge entonces la necesidad de descargar de cuando en cuando la energía no utilizada, de liberarla, con el fin de equilibrar nuestro balance con el mundo.(...) estas descargas y gastos de energía no utilizada, pertenecen a la función biológica del arte.”⁷⁴ (1972:302)

A abordagem dos aspectos psicofísicos da reação estética o levará a comentar a Teoria das Artes como Jogo de Schiller, chamando atenção para o fato dela não permitir entender as Artes como um “ato de criação”. Ele pondera que apesar de ser uma explosão e uma descarga emocional, as Artes estruturam e ordenam os gastos anímicos e os sentimentos humanos:

“Se revela aquí un nuevo aspecto de la reacción estética, a saber, que no representa una descarga vana, un disparo de foguero, sino que es una reacción de respuesta ante la obra de arte y un nuevo y vigoroso estímulo para los actos ulteriores. **El arte exige**

⁷⁴ “E é ao que parece esta possibilidade de superar mediante a arte as mais grandes paixões que não encontraram saída na vida cotidiana, o que constitui a base do campo biológico da arte. Toda nossa conduta não é mais que um processo de estabelecimento de equilíbrio entre nosso organismo e o meio ambiente.(...) Quanto mais complexa e sutil se torna a interação entre o organismo e o meio, tanto mais complicados e enovelados se tornam os processos de equilibração.(...) sempre existirá uma certa preponderância a favor do meio ou a favor do organismo (...) Sempre existem uns estímulos da energia que não podem achar saída no trabalho útil. Surge então a necessidade de descarregar de vez em quando a energia não utilizada, de libera-la, com o objetivo de equilibrar nossa relação com o mundo (...) estas descargas e gastos de energia não utilizada, pertencem à função biológica da arte.”

respuesta, induce a realizar determinados actos y acciones.^{75,76} (1972:308)

Assim, ele assinala o caráter e papel social das Artes, encoberto muitas vezes pela sensação personalizada que elas oportunizam, ilustrando essa impressão subjetiva com o erro que comete um homem ao pagar seus impostos e pensar ou conceber esse ato exclusivamente do ponto de vista de sua economia privada, sem compreender que deste modo participa, embora de forma ignorada, da complexa economia do Estado participando dos complicados assuntos públicos - ainda que não suspeite disso. E é a partir dessa perspectiva social das Artes que ele abordará seus aspectos pedagógicos e educativos:

“No en vano el arte se consideró desde la más remota antigüedad como un medio de educación⁷⁷, es decir, de una determinada modificación duradera de nuestra conducta y de nuestro organismo.”⁷⁸ (1972:310)

Pedagogia artística e ensino de Artes

Vygotsky alerta que as concepções das Artes que adotam uma perspectiva de observação do fenômeno estético circunscrita aos domínios da psicologia aplicada se apoiam sobretudo na pedagogia implícita às interações entre o público e as criações artísticas, ou seja, no seu caráter educativo. Ele propõe uma concepção das Artes que refuta o seu papel como adorno à vida. Seu pensamento era o de que as Artes desempenhavam uma importante função social e pedagógica em si mesmas, que ultrapassava a compreensão estreita de sua utilização apenas como meio para transmissão de “conteúdos” manifestos através da forma artística. Seu conceito de forma transcendia o aspecto ou a aparência exterior da criação estética e incorporava a relação dialética entre o material e sua configuração na estrutura da obra de arte. Ele defendia o estudo da ação das Artes enquanto Artes, para impedir dessa maneira o desperdício do seu poder substituído por “orientações protestantes de caráter racional e moralizador”. Assim,

⁷⁵ Grifo meu.

⁷⁶ “Aqui se revela um novo aspecto da reação estética, a saber, o de não representar uma descarga vã, um tiro de fogo, mas o de ser uma reação de resposta à obra de arte e um novo e vigoroso estímulo para a ação. **A arte exige resposta, induz a realizar determinados atos e atitudes.**”

⁷⁷ Grifo meu.

⁷⁸ “Não em vão as **Artes foram consideradas desde a mais remota antigüidade como um meio de educação**, vale dizer, de uma determinada modificação duradora de nossa conduta e de nosso organismo.”

passa a examinar a função social das Artes a partir da pedagogia subjacente a sua criação e interação com o público consumidor.

Vygotsky destaca a importância da crítica na construção dos saberes sobre a criação estética, mas adverte para os riscos dela enfatizar excessivamente os determinantes sociológicos da produção artística cerrando dessa forma as portas a uma abordagem essencialmente estética:

“(…) el acto artístico es un acto creador y no puede reproducirse mediante operaciones puramente conscientes (...) A través de la consciencia penetramos en el inconsciente, podemos en cierto modo organizar allí los procesos conscientes, y de todos es sabido que el acto artístico incluye como condición indispensable los actos precedentes de conocimiento racional, comprensión, reconocimiento, asociación, etc. Sería un error pensar que los ulteriores procesos inconscientes no dependen de la dirección que confiramos a los procesos conscientes; al organizar de un modo determinado la consciencia que marcha al encuentro con el arte, aseguramos de antemano el éxito o el fracaso de la obra artística.”⁷⁹ (1972:314)

Embora censure severamente a maneira como era conduzido o ensino das Artes na Rússia de seu tempo, ele considerava importante que elas integrassem os conteúdos curriculares do ensino formal:

“No se puede enseñar el acto creador del arte; pero ello no significa que el educador no pueda contribuir a su formación y manifestación.”⁸⁰ (1972:314)

Ele ressalta a afinidade psicológica entre a atividade artística e os jogos infantis, e chama atenção dos educadores para as características próprias do funcionamento psicológico da criança:

“Creemos profundamente cierta la suposición de que este tipo particular de arte infantil se acerca mucho al juego y nos explica perfectamente el papel y el valor del arte en la vida infantil.(…)”

⁷⁹ “(...) o ato artístico é um ato criador e não pode ocorrer mediante operações unicamente conscientes (...) Através da consciência penetramos no inconsciente, podemos de certo modo organizar ali os processos conscientes, e sabe-se que o ato artístico inclui como condição indispensável os atos iniciais de conhecimento racional, compreensão, reconhecimento, associação etc. Seria um erro pensar que os processos inconscientes que vêm em seguida não dependem da direção que se confere aos processos conscientes; ao organizar de determinada maneira a consciência que marcha ao encontro das Artes, asseguramos de antemão o êxito ou o fracasso da obra artística.”

⁸⁰ “Não se pode ensinar o ato criador artístico, mas isso não significa que o educador não possa contribuir para sua formação e manifestação.”

sin embargo, la mayoría de las canciones infantiles que se conservan en el pueblo no sólo han surgido de los juegos, sino que son juegos: juegos de palabras, de ritmos, de sonidos...”⁸¹ (1972:315-316)

Vygotsky explica a necessidade infantil de criar um mundo fantástico como importante para fixação e internalização das leis que regem o mundo concreto. Os jogos de “faz-de-conta” não apenas contestam e ocultam as relações do mundo real, mas as destacam, reforçando a sensação de realidade na criança. Por fim, encerra seu estudo defendendo a importância das Artes para a formação do novo ser humano que exigia a sociedade socialista recém implantada na Rússia, prognosticando o que se segue:

“Es difícil predecir qué formas tomará esa vida ignota del futuro y aún más difícil decir qué lugar ocupará en ella el arte. Pero una cosa está clara: puesto que surge de la realidad y es dirigido desde ella, el arte estará íntimamente determinado por la estructura fundamental que adquiere la vida.(...) las posibilidades del futuro no se pueden prever ni calcular tanto para el arte, como para la vida.”⁸² (1972:316-317)

Da psicologia das artes à Teoria Histórico-Cultural

Muitos estudiosos da biografia de Lev Semenovich Vygotsky concordam que suas teorizações sobre a psicologia das Artes o conduziram ao estudo da psicologia geral. As bases dialéticas de seu pensamento já estavam presentes na abordagem da reação estética como é possível verificar através das citações escolhidas para demonstrar o seu pensamento. E como afirmam René Van Der Veer e Jaan Valsiner em seu estudo “Vygotsky: uma síntese”:

“Ao se mover da arte para a psicologia, Vygotsky pôde testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em um outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar

⁸¹ “Acreditamos profundamente correta a suposição de que este tipo particular de arte infantil se aproxima muito do jogo e nos explica perfeitamente o papel e o valor da arte na vida infantil.(...) sem dúvida, a maioria das canções infantis que se conservam na memória popular não só surgirão dos jogos, mas são jogos: jogos de palavras, de ritmos, de sons...”

⁸² “É difícil predecir que formas assumirá a vida desconhecida do futuro e ainda mais difícil será precisar o lugar que nela ocuparão as Artes. Mas uma coisa está clara: posto que surgem da realidade e que por ela são determinadas, as Artes estarão intimamente relacionadas com a estrutura fundamental que vier adquirir a vida social.(...) as possibilidades do futuro não podem ser previstas ou calculadas nem para as Artes nem para a vida.”

de problemas psicológicos complexos e - os autores deste livro gostariam de afirmar - , de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa. Foi um mérito - e não um demérito - para Vygotsky ter passado da crítica literária e da educação para a psicologia. Sem dúvida é um tributo à sua formação o fato de que suas idéias eloqüentes (...) continuem a nos fascinar na busca de nossa própria síntese de idéias.” (1996:47)

Não é difícil aceitar que o interesse na investigação do funcionamento mental durante a criação e recepção estéticas teriam conduzido Vygotsky ao aprofundamento de estudos da psicologia humana desde uma perspectiva marxista dialética, aprioristicamente estabelecida. Como se pode comprovar, examinando-se as 319 páginas de “Psicologia da Arte” - sua primeira incursão no universo da psicologia - ali já se encontram em germinação sua reflexão sobre a mediação semiótica cultural e o rigor da metodologia materialista dialética no exame de alguns aspectos do funcionamento mental superior humano. Suas investigações e pesquisas subsequentes forneceram as bases para a construção da Teoria Histórico-Cultural do Aprendizado e Desenvolvimento dos seres humanos, sobre a qual se estrutura a Psicologia Sócio-Histórica. A atitude científica vigotskiana caracterizou-se ao longo de toda sua extensa produção (mais de 180 textos) por uma assimilação crítica que incorporava as contribuições válidas de diferentes perspectivas sobre os seus objetos de estudo. Para ele, o ser humano é forjado por instrumentos e ferramentas psicológicas da ordem do simbólico, que emergem do processo comunicacional e interativo necessário ao trabalho coletivo de transformação e domínio sobre a natureza naturata, redimensionado pela linguagem falada e escrita.

Referências Bibliográficas

- BLANCK, Guillelmo. Vygotsky: o homem e sua causa In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre. Artes Médicas.1996: 31-55.
- VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo. Loyola.1996.
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia del arte**. Barcelona. Barral. 1972.

A globalização e os desafios da Universidade Pública na América Latina

*Ernâni Lampert**

Resumo

O estudo aborda um tema muito debatido e polêmico, que envolve implícita/explicitamente as universidades de países desenvolvidos, de países de economia planificada e de países subdesenvolvidos. São aprofundadas algumas questões que caracterizam o projeto neoliberal e a globalização, que é decorrente desse processo. Discutem-se e apresentam-se alguns encaminhamentos para reflexão e sinalizações plausíveis para que a universidade pública enfrente a nova ordem política, econômica, social e cultural mundial que desafia os diferentes segmentos da sociedade, desobriga o Estado de funções sociais, aumenta o nível de desemprego em cifras nunca vistas anteriormente e exclui de condições dignas de cidadania parcela significativa da população do planeta.

Palavras-chave: neoliberalismo, globalização, universidade pública.

Abstract

Globalization is a polemic and discussed subject that involves universities of developed, undeveloped and planned economy countries implicitly and explicitly. Some matters that characterize the neoliberal project and the resulting globalization of the process are deepened. Some directions to reasonable reflections and signalizations are presented to Public University facing the new political, economical, social and cultural world order by challenging the different parts of society that discharge State of social functions so increasing figures of unemployment levels never seen before and excluding significant parcel of the planet population from human conditions of citizenship.

Key-words: neoliberalism, globalization, public university.

*Doutor em Educação; Professor do Dep. de Educação e Ciências do Comportamento - FURG

Algumas considerações sobre o Neoliberalismo e a Globalização

O capitalismo é uma das modalidades de práxis econômica do homem que passou por diferentes estágios e espaços geográficos. Existe há aproximadamente 500 anos e alcançou dimensões globais nos três últimos séculos. Caracteriza-se, principalmente, pela sua dinamicidade, crescimento e lucratividade. O capitalismo, para manter-se ao longo da história, passou por diferentes crises.

Para Gentili (1995), o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico uma alternativa dominante para a crise do capitalismo contemporâneo que objetiva um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades, e deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta de forma articulada e, ao mesmo tempo, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. O que caracteriza este “novo” formato é a forma histórica que assume a reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação.

O neoliberalismo, como toda a dinâmica social, apresenta não apenas pontos favoráveis, como aqueles que ajudam os cidadãos a ter melhores condições de vida, mas também um número acentuado de aspectos prejudiciais que desorganizam de forma irreparável determinadas áreas (educação, saúde, etc.), para o favorecimento de outras (sistema financeiro, econômico, etc.) que privilegiam os grandes conglomerados e o capital internacional. “... A globalização abrange aspectos positivos e negativos, dando origem a tensões e conflitos entre o antigo e o novo, as tradições e a modernidade, refletidos nas posturas e discursos ideológicos dos diferentes atores sociais” (Rattner, 1995, p. 26).

Fagundes Vizentini (1996) assinala que o neoliberalismo, além da política de combate à inflação e ao déficit público, de privatização do setor estatal e de restrições favoráveis às tecnologias de ponta, também questiona as conquistas sociais que os trabalhadores obtiveram ao longo de um século de lutas. Nessas economias semi-estagnadas, o desemprego alcança altas taxas, a sindicalização é reduzida, o sistema de seguridade social privado começa a ser privilegiado, os bolsões de miséria crescem. “É interessante observar que os Estados que evitam as políticas neoliberais ortodoxas são os que logram manter crescimento. É o que ocorre na área alpina, na Escandinávia e na Ásia Oriental” (p. 35).

No projeto neoliberal há o descaso do setor público em relação ao social, porque a iniciativa privada é vista como solucionadora de todos os problemas que afetam a sociedade. Cabe ao Estado fragilizado e delibitado

a incumbência de não interferir no mercado. Investimentos na saúde e educação, segundo a ótica neoliberal, devem ser regulados pelo mercado e podem ser explorados com fins lucrativos pela iniciativa privada. “... A educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão problematiza o crescimento econômico” (Gentili, 1995, p. 193). A educação, vista como treinamento para o desenvolvimento de habilidades e competências, deve ser regulada pelo próprio mercado. A formação de um cidadão crítico é substituída pela informação acrítica e alienante. É necessário produzir e estar integrado no mercado produtivo da economia global.

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).

Além do exposto, os meios de comunicação, lançando mão de métodos sofisticados e convincentes, conseguem vender informações atualizadas, viabilizar, conduzir ou destituir alguém do poder e sobremaneira influenciar no modo de pensar, agir e sentir dos indivíduos menos esclarecidos, que normalmente são a maioria da população. Chauí (1996) assinala que o rádio e a televisão podem oferecer ao homem o mundo inteiro num instante, porém tal procedimento é feito de maneira que

o mundo real desaparece, restando apenas retalhos fragmentados de uma realidade desprovida de raiz no espaço e no tempo. Os meios de comunicação são capazes de formar a opinião pública e pô-la a favor ou contra o projeto neoliberal e a globalização da economia. A comunicação está a serviço dos grandes conglomerados e manipula as informações conforme seu interesse. Há a necessidade de se alertar a população para tomar consciência e opor-se. Isso sem dúvida não será uma tarefa simples e com certeza envolverá tempo e um esforço conjunto dos setores da sociedade.

Rattner caracteriza a globalização como:

“o resultado de um processo histórico cujos fatores dinâmicos são a concentração-centralização de 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, p. 22).

Para Rodríguez Gómez (1995), o termo globalização descreve uma gama de transformações que se tem registrado no âmbito econômico, político, tecnológico e cultural e que tem 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 da 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 os 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 perspectiva de melhoria a curto e médio prazo. Afastados da modernidade, 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 los 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" (Rodríguez Gómez, 1995, p. 146).

Para poder competir em nível mundial, os países da América Latina são obrigados, a curto e médio prazo, a estabelecer austeros programas de privatização em praticamente todas as áreas. Uma série de questões devem ser levantadas sobre a problemática e inferir que a privatização não necessariamente gera novos empregos, preços mais acessíveis ao consumidor, investimentos e benefícios regionais, reestruturação, modernização e eficácia nas empresas. Privatizar não necessariamente significa redução de carga fiscal, eliminação da corrupção, acesso ao mercado internacional, aumento da produtividade, etc.

O modelo econômico-político adotado pela maioria dos países da América Latina tem em sua essência características neocoloniais, pois estes não conseguem acesso ao clube dos "países ricos", e são dependentes e submissos aos interesses dos países desenvolvidos. Utilizam um discurso de pós-modernidade, porém a prática é dissociada da realidade.

As intenções neoliberais nem sempre são explícitas a todos, e os seus efeitos normalmente não são imediatos. Sabe-se que as grandes decisões são centradas em empresas transnacionais; que são formados blocos econômicos para centralizar o capital; que a natureza do emprego é substituída, provocando desemprego, trabalho informal e exclusão social, e que a presença de organizações como FMI e OTAN é regulamentadora. Evidencia-se, através de dados estatísticos de diferentes organismos, que uma minoria cada vez menos representativa tem acesso aos avanços oriundos da ciência e da tecnologia, ao capital, ao trabalho, à escola, à universidade, à saúde e à aquisição de mercadorias nacionais e internacionais.

Portanto, o neoliberalismo, modelo transitório, cuja expansão ocorreu na América Latina no vácuo histórico provocado pelos acontecimentos mundiais dos últimos anos, pelos efeitos das ditaduras militares e principalmente pela falta de um projeto político-econômico-social sério, terá que ser enfrentado e desafiado com projetos alternativos.

Urge que todos os segmentos da sociedade estejam alertas e viabilizem projetos alternativos plausíveis para a reversão do panorama.

A política neoliberal e a universidade pública: algumas sinalizações e questões para reflexão

De acordo com Rodríguez Gómez (1995), a partir da década de 90, as universidades da América Latina vêm enfrentando o desafio de satisfazer com eficácia, em um ambiente de severas restrições financeiras, profundas mudanças econômicas e políticas de alcance mundial, as funções que historicamente a sociedade lhes tem atribuído. Ao mesmo tempo, as universidades reconhecem a necessidade de se adequar e modernizar suas estruturas, modalidades e formas de organização, seus modelos educacionais, para dar respostas satisfatórias às demandas que se originam da sociedade civil e do estado. As restrições de gasto social têm impactado negativamente os subsídios às instituições públicas de ensino superior da América Latina, limitando suas possibilidades de crescimento e desenvolvimento. Em relação a essas restrições, García Guadilla (1995) diz que as universidades públicas da América estão se sentindo pressionadas pela necessidade de buscar formas alternativas de financiamento. Entre as possibilidades, as relacionadas com o setor produtivo resultam como as alternativas mais fáceis de serem implantadas. Porém, o autor alerta que o setor produtivo não tem a necessária confiança de que as universidades podem ser úteis e a informação de como operacionalizar esse vínculo com as universidades.

A globalização da economia, a concorrência comercial internacional, a mundialização da cultura, o desenvolvimento da ciência da informação afetam diretamente a universidade. O conhecimento, a ciência e a tecnologia são ferramentas que modificam a natureza de trabalho, gerando/eliminando postos. Assim, as demandas emergentes da terceira revolução industrial impõem à universidade mudanças na gestão administrativa/pedagógica, nas relações com outras instituições, nos conteúdos programáticos, na metodologia de ensino, na forma de avaliação, no papel do professor, etc. A competição entre as universidades se acirrará. A universidade pública deverá repensar sua estrutura burocrática, os projetos de pesquisa e de extensão, o fazer pedagógico, a formação profissional, e operacionalizar programas de educação continuada para os seus egressos e comunidade em geral, para que possa atender satisfatoriamente à nova ordem mundial.

Frente a essa nova realidade desafiante, a universidade pública assume papel decisivo e diverge daquele outorgado pela sociedade em anos anteriores. A universidade terá que necessariamente se engajar no projeto

global, sob pena de ser excluída, marginalizada e classificada como obsoleta, tendo como única saída a privatização. Numa primeira instância, essa idéia parece descabida. Entretanto, é imprescindível lembrar, como já foi discutido ao longo do texto, que o neoliberalismo não prioriza a área social. Logo, a educação, principalmente do 3º grau, precisa ser privatizada, pois há uma defasagem muito grande entre investimento e retorno. Tunnermann Berheim (1995) relata que o Banco Mundial assegura que na América Latina o custo de um graduado nas universidades públicas é sete vezes mais alto do que nas universidades privadas, devido principalmente às altas taxas de repetência e evasão. Em uma época de grandes limitações para o gasto com o público, é conveniente que se inclinem por níveis que assegurem maior taxa social de retorno com a educação privada e média, pois assegura-se a equidade social, conforme o Banco Mundial. Em contrapartida, estudos recentes de Reimers, citado por Tunnermann Berheim, demonstram que a América Latina investe menos por estudante de nível superior do que outras regiões do mundo, inclusive da África.

Em face dessa questão, há a necessidade de um forte esquema de resistência por parte dos diversos segmentos sociais, mas este deve ser provido de ações concretas, como já ocorreu no Brasil, especialmente no movimento estudantil de 1968, no movimento pelas eleições diretas nos anos 80, movimentos dos caras-pintadas e sem-terra na década de 90. Historicamente, os movimentos sociais têm agregado forças e abalado e enfraquecido o poder central e autoritário. Por outro lado, mister se faz chamar à responsabilidade professores e alunos das universidades públicas. Os professores, na grande maioria, recebem por pesquisa, porém é fundamental indagar sobre a produção de cada docente. Os discentes nem sempre se comprometem em levar o estudo a sério. Enfim, cada aluno e professor deverá contribuir para um ensino de qualidade e empenhar-se para recuperar a imagem do ensino público.

Afinal, o que significa a universidade pública engajar-se no projeto e como agilizar essa práxis?

Num primeiro momento, a universidade, através de uma variada gama de mecanismos e veículos, deverá realizar trabalhos que visem esclarecer a população, principalmente aquela marginalizada e excluída do processo produtivo, sobre o projeto neoliberalismo/globalização da economia, obrigações do estado, cidadania, etc. Esse trabalho demandará recursos e principalmente tempo. Contudo, será imprescindível, para recuperar a dignidade, a esperança de uma percentagem significativa da população brasileira. Essa concientização será um passo importante na reconstrução de uma sociedade mais igualitária. “Las universidades públicas

en América Latina han sido el albergue natural de la conciencia cívica y crítica de nuestras sociedades” (Tunnermann Bernheim, 1995, p. 128).

Muitas universidades públicas da América Latina têm renome em pesquisas. A grande maioria das pesquisas são realizadas nas instituições de ensino superior. Esse percentual confere credibilidade e perspectivas. Urge que a universidade busque recursos governamentais e/ou não-governamentais e principalmente da iniciativa privada para abarcar ambiciosos projetos sociais que vão ao encontro das necessidades dos excluídos pelo projeto para incluí-los como cidadãos críticos e produtivos. Além desses projetos de cunho social, cabe à universidade, conjuntamente com o setor produtivo, realizar pesquisas de ponta para produzir tecnologia e conhecimentos, porque o atraso tecnológico não permitirá que a maioria dos países possam se integrar adequadamente na globalização, no que tange ao intercâmbio econômico, financeiro, educacional e cultural. Esses projetos permitirão que a universidade incremente sua receita e aperfeiçoe sua infraestrutura. A universidade pública tem cientistas de renome que podem levar a cabo esses empreendimentos. Agindo assim, as instituições de ensino superior poderão evitar a emigração de cérebros para países do primeiro mundo à procura de melhores salários e condições de trabalho propícias.

Outra forma de a universidade se aproximar da sociedade e prestar serviços relevantes à população é através da operacionalização curricular. Em vez do ensino tradicional, formal, estanque e teórico, é altamente produtivo que o discente, já nos primeiros semestres do curso, preste assessoramento e serviços à comunidade para resgatar e exercitar a cidadania, legitimar a práxis pedagógica e reaproximar a universidade da sociedade para uma melhor reflexão e superação das contradições existentes tanto na sociedade quanto na universidade.

Além da formação da consciência crítica da população, da realização de projetos de cunho social e de tecnologia de ponta, a universidade pública não poderá se descuidar de sua função essencial – a formação de recursos humanos de alto nível. Entretanto, essa formação deverá ser calcada em princípios sólidos que habilitem o graduado ou pós-graduado a agir crítica e produtivamente em serviços e mercados cuja globalização é a realidade desafiante. Sabe-se que hoje em dia a sociedade exigirá um perfil profissional com habilidades cognitivas e domínio de conhecimentos científicos para aprender a aprender e, sobretudo, assimilar as rápidas e profundas mudanças no mundo do trabalho oriundas da competitividade empresarial no atual processo de globalização, e felizmente a universidade tem dado conta dessa atribuição. A práxis da universidade, com algumas exceções pontuais, enfatiza ainda a informação e a possibilidade de formar

profissionais, quando o mundo hodierno apresenta diferenças marcantes e exige a formação do cidadão crítico, capaz de permanentemente aprender e enfrentar/agir com segurança num futuro incerto, cuja insegurança será uma das características.

O G-7 – o grupo dos sete países mais ricos do mundo – tenta assegurar a política do neoliberalismo em detrimento das outras nações. Para tal, aposta no reforço ao sistema financeiro para avançar nas reformas estruturais. Esse processo liberará cada vez mais as economias, e a abertura do mercado reduzirá o papel do governo, possibilitará avanços nas privatizações, arrochará salários e, no ensino, a qualidade e a eficiência, tão apregoadas, não se concretizarão. Portanto, é preciso que a universidade pública, a caminho para o terceiro milênio, adote uma nova formulação paradigmática capaz de torná-la uma instituição autônoma, competitiva e produtiva para construir e reconstruir uma sociedade mais solidária, que considere os marginalizados e os excluídos em sua proposta de trabalho.

Referências Bibliográficas

- ALVES, G. **Ofensiva neoliberal, toyotismo e fragmentação de classe.** *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 25-33, jan. 1996.
- BURKERT DEL PINO, M. **Neoliberalismo, crise e educação.** *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 75-81, jan. 1996.
- CATANI, A. M. (Org.). **Universidade na América Latina** : tendências e perspectivas. São Paulo : Cortez, 1996.
- CASASSUS, J. **La educación entre la globalidad y la localidad.** *Educación Brasileira*, Brasília, v. 18, n. 36, p. 13-33, 1. sem. 1996.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo : Ática, 1996.
- CRUZ, R. M. **O significado social do trabalho diante do fenômeno da globalização** - a formação profissional repensada. *Revista da Faeeba*, Salvador, n. 6, p. 75-85, jul./dez. 1996.
- COSTA RIBEIRO, S. **On the urgent need for improving educational systems in Latin America.** *La Educación*, Washington, v. 34, n. 106, p. 89-99, 1990.
- DREIFUSS, R. A. **Globalização e cidadania.** *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 16-19, set./out. 1995.

- DREIFUSS, R. A. (Entrevista). **Globalização, mundialização & planetarização** : os códigos do admirável mundo novo. *Rumos do Desenvolvimento*, Associação Brasileira de Instituições Financeiras de Desenvolvimento, Brasília, v. 20, n. 123, p. 30-36, abr. 1996.
- GARCIA GUADILLA, C. **Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios**. *Educación Superior y Sociedad*, v. 6, n. 1, p. 81-101, 1995.
- GENTILI, P. **Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995.
- IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996.
- LAROUÏ, A. **Universidad, investigación, desarrollo**. *Perspectivas*, Paris, v. 21, n. 2, p. 261-268, 1991.
- McGINN, N. F. **Economic integration within the Americas : implications for education**. *La Educación*, Washington, v. 34, n. 106, p. 55-69, 1990.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. **La transformación de los sistemas educativos latinoamericanos ante los nuevos requerimientos de las economías de la región** : tendencias, retos y espacios para la cooperación internacional. *La educación*, Washington, v. 34, n. 106, p. 25-39, 1990.
- ORNELAS, C. **Globalización y conocimiento** : nuevos desafíos para las universidades latinoamericanas. *Educación Superior y Sociedad*, Caracas, UNESCO/CRESALC, v. 6, n. 2, p. 133-142, 1995.
- ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, n. 37.707, 13 jan. 1997.
- PADRÓS, E. S. **Ditaduras militares e neoliberalismo** : relações explícitas nos descaminhos da América Latina. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 16, p. 67-92, 1996.
- RATTNER, H. **Globalização** - em direção a um “ mundo só”? *Em Aberto*, Brasília, v. 15, n. 65, p. 19-30, jan./mar. 1995.
- SILVA, T. T. **Projeto educacional da “nova” direita e a retórica da qualidade total**. *Universidade e Sociedade*, v. 6, n. 10, p. 82-89, jan. 1996.
- STEINGRABER, F. **A rota da globalização**, *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, n. 37.707, p. B2, 13 jan. 1997.
- RODRIGUEZ GOMEZ, R. **Universidad y globalización en América Latina**, *Educación Superior y Sociedad*, v. 6, n. 2, p. 143-158, 1995.
- TUNNERMANN BERNHEIM, C. **Una nueva visión de la educación superior**. *Educación Superior y Sociedad*, v. 6, n. 1, p. 123-136, 1995.

- VESSURI, H. M. C. **El futuro de la investigación científica y tecnológica en las universidades.** *Perfiles Educativos*, México, n. 51/52, ene./jun. 1991.
- VILLARROEL, C. A. **La enseñanza universitaria** : de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, v. 6, n. 1, p. 103-122, 1995.
- VIZENTINI, P. G. F. **A nova ordem mundial** : crise, globalização e transição. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 16, p. 27-47, mar. 1996.

A Unitariedade do real: pressuposto para a construção da Epistemologia Gramsciana¹

*Luis Carlos Nascimento da Rosa**

Resumo

Colocamos como problema investigativo a afirmação de Carlos Nelson Coutinho que Antonio Gramsci, ao tratar da Teoria do Conhecimento, apresenta um desvio idealista e trata como equivalentes a objetivação Histórico-Social e a Objetividade natural, transformando assim, todo conhecimento em expressão de uma subjetividade de classe. Nosso estudo, ao contrário, conclui que Gramsci ao se aproximar criticamente do processo histórico de descoberta-criação das ciências de seu tempo, o caráter mediador desta no dever da humanidade e do mundo. Sua Epistemologia reinsere a humanidade no mundo que ela descreve.

Palavras-chave: Teoria do Conhecimento, Epistemologia.

Abstract

Our investigation concerns Carlos Nelson Coutinho's assertion that Gramsci, as addressing to the Theory of Knowledge, shows an idealist slip and refers to Historical and Social objectivity and Natural Objectivity as equivalent thus turning all the knowledge into expression of a class subjectivity. This study, on the contrary, claims that Gramsci, as critically approaching the historical process of the discovery-creation of all the Nature Sciences, realizes its revolutionary dimension and captures, through the science of his days, its mediating characters from the devenir in humanity and in the word. His epistemology re-inserts humanity in the word it describes.

Key-words: Theory of Knowledge, epistemology.

¹Para a reflexão-interação epistemologia gramsciana e seu caráter pedagógico temos dois estudos: *Elementos para uma abordagem externalista da epistemologia: uma leitura gramsciana*, Revista Educação, UFSM, v.21, n.2, 1996 e *A história da ciência como princípio pedagógico em Gramsci: uma leitura atualizada*, Revista de Ciências Humanas, UNESC, 1998.

*Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-CE)
Doutorando Educação / UFSC

Gramsci e a teoria do conhecimento : um debate histórico

Tendo em vista a necessidade metodológica que pressupõe a delimitação do objeto a ser trabalhado, explicitaremos um debate teórico efetuado a partir da obra de GRAMSCI, no que tange à questão da teoria do conhecimento.

COUTINHO (1981:59-60), por exemplo, ao defender o “ponto focal” da política, para elaboração Gramsciana, diz que o “politicismo” lhe permite, por um lado, chegar a uma teoria fecunda sobre o caráter ontológico da consciência e sobre o seu papel na vida social; por outro lado, leva-o a cair em posições idealistas, quando aborda certas questões “filosóficas específicas”; enfatiza que este idealismo manifesta-se, em GRAMSCI, em “questões de teoria do conhecimento”, assim como de ontologia da natureza, e que, ao rejeitar uma leitura determinista e fatalista do Marxismo, termina por negar, na prática, um tipo específico de conhecimento, o conhecimento científico.

Para COUTINHO (1981:60), o conhecimento científico tem uma tarefa essencial: “refletir a realidade e suas alternativas de modo mais objetivo possível, ou seja, evitando qualquer projeção de acréscimos estranhos do sujeito que conhecer na realidade que quer conhecer”.

Quando GRAMSCI afirma que a “própria filosofia da práxis é uma superestrutura”, COUTINHO (1981:61) diz que “não é apenas ao Marxismo, porém, que GRAMSCI nega o caráter científico, ou seja, de conhecimento objetivo do real. Ele diz: “na realidade, também a Ciência é uma superestrutura, uma ideologia”, e coloca-a como “uma afirmação problemática”, e que para ele, GRAMSCI tem dois equívocos principais e de fundo idealista: 1. Não distinguir, gnosiologicamente, entre Ciência e ideologia, entre conhecimento objetivo e consciência interessada, o que terá, como conseqüência, a transformação de todo o conhecimento em expressão de uma subjetividade de classe ou grupo, historicamente condicionada; 2. Tratar como equivalentes a objetivação histórica e a objetividade natural, dizendo que neste ponto GRAMSCI nunca superou, plenamente, a concepção Neo-Hegelianiana de Gentile e Croce, para os quais “toda a realidade é espírito, sendo a natureza uma categoria do espírito”. Contrapondo-se a esta tese, BUCI-GLUCKSMANN (1980:471) afirma: “o que é certo é que, a tese gramsciana da Ciência enquanto superestrutura não se identifica absolutamente a um subjetivismo de classe, que lhe é perfeitamente estranho (tipo Ciência burguesa, Ciência proletária”); para ela autora “GRAMSCI” destaca que a Ciência luta pelo conhecimento da

objetividade do real, por uma retificação cada vez mais perfeita dos métodos da pesquisa ”.

Segundo BLUCI-GLUCKSMANN, GRAMSCI, ao tomar posição em favor da exterioridade “experimental do real”, escorrega no sentido de uma subestimação da tese da existência deste real, e que nesta tomada de posição é “contrário a Crose, que absorve a natureza no espírito”. Segundo a mesma autora, “as Ciências são um objeto de uma luta política, de uma divisão a ser, permanentemente, reefetuada entre os conhecimentos objetivos e as ideologias que as acompanham”.

Além da luta política para a superação das ideologias não universais concretas, Antônio GRAMSCI torna-se referencial, no Marxismo, pela sua defesa intransigente de um sistema filosófico que supere as grandes dicotomias, trabalho intelectual-trabalho manual, governantes-governados e, do ponto de vista epistêmico, sujeito-objeto.

A reflexão sobre a produção do conhecimento na Ciência, em GRAMSCI, torna-se fecunda e original na medida que está atento à Ciência de seu tempo.

GRAMSCI, assim como BACHELARD, HEISENBERG, PRIGOGINE, só para citar alguns cientistas e epistemólogos contemporâneos, consegue apreender, pela análise da prática científica, a “metamorfose”, a “ruptura” epistemológica produzida pela Ciência contemporânea em relação ao sistema epistêmico da Ciência moderna.

Em nosso entender, ao contrário de ser prejudicial à trajetória de GRAMSCI pelos autores idealistas, constitui-se em elemento determinante para a sua compreensão do permanente vir-a-ser da Ciência, a constituição de seu novo estatuto e da construção de seu “reino epistemológico novo”. Concepção esta que confere um caráter de relação mediada (pela experiência) entre o homem e a natureza.

Dentre outros condicionantes, é a retomada do estudo do idealismo objetivo hegeliano que permitiu a GRAMSCI, bem como aos demais marxistas historicistas, superar a leitura mecânica e economista do processo histórico.

Objetividade e subjetividade na ciência : uma relação dialógica

A reflexão de GRAMSCI sobre a produção de conhecimento na Ciência, põe-se como momento necessário à construção de um sistema filosófico que tenha por base a unitariedade do real; espaço, também, revelador do ser do homem enquanto construtor/desvelador da totalidade concreta do mundo.

1.O homem, para GRAMSCI, deve ser concebido “como uma serie de relações ativas (um processo)”, sendo que a humanidade que está em cada indivíduo é composta por diversos elementos comprometidos: o indivíduo;

2.outros homens;

3.a natureza.

Se a relação do homem com outros homens é orgânica, sua relação com a natureza será mediada pela trabalho, pela tecnologia e pela Ciência (como parte de sua cultura) .

Neste contexto, é interessante observar que, para GRAMSCI, a conquista da personalidade “significa adquirir consciência destas relações” e a modificação da personalidade “significa modificar o conjunto destas relações”(GRAMSCI, 1987:40).

Nesta atividade para o exterior, de modificação de todas as relações externas, com a natureza e com os outros homens é que se dá, para GRAMSCI, o *melhoramento ético*.

Na Ciência, o processo de tomada de consciência e construção do conhecimento e pensamento dá-se pela mediação da experiência, tendo em vista o homem não apenas como sujeito individual, mas, isto sim, quando está em relação ativa com os outros homens.

A visão de mundo que concebe a construção do conhecimento, na Ciência, tendo por base um sujeito cognoscente que, necessariamente, se relaciona histórica e socialmente com os outros homens, cria nova racionalidade, estabelecendo assim uma nova ética.

Quando se analisam historicamente as ideologias geradas pelas diferentes concepções de Ciência, observa-se que o modo de Ciência Clássica serviu de base para um sistema filosófico que aposta na isenção total (neutralidade) do sujeito que quer conhecer o processo de aquisição deste conhecimento.

Neste contexto, por exemplo, a tradição positivista, para se constituir como ideologia da racionalidade científica, defende, *a priori*, um “postulado de objetividade” que é “a condição necessária de toda verdade no conhecimento”(MONOD, 1972:192).

Esta escolha axiomática estabelece-se como “uma regra moral, uma disciplina” e é a partir desta “escolha arbitral”, desse “axioma de valor ”, que irá se dar o “conhecimento verdadeiro” e se definirá para além do homem, como único valor e verdade autêntica, “o próprio conhecimento objetivo”(MONOD, 1972:194).

Esta concepção científica “desantropomorfizadora”, além de negar a condição humana e a humanidade que está posta em cada homem individual,

enquanto gênese do processo de descoberta-criação da Ciência, termina por conceber um homem “que sabe que está sozinho na imensidão do Universo (MONOD, 1972:198).

A defesa axiomática de um princípio da objetividade, enquanto única fonte gestora da verdade e condição racional desveladora do mundo, acaba produzindo a *homogeneização epistemológica*, bem como condicionando todos os campos de produção do saber a um referencial; científico-natural como fundante do conhecimento e da ética.

Por exemplo, MONOD (1972:197), defensor contemporâneo da concepção dualista (res cogitans/res extensa), vai nos afirmar que “o único objetivo, o valor supremo, o ‘bem supremo’ na ética do conhecimento, não é, reconhecamo-lo, a felicidade humana (...) é o próprio conhecimento objetivo”, sendo inclusive, a única inspiração moral para a consolidação de um “humanismo socialista”, e a “base das instituições sociais e políticas”.

Além de determinante no processo de crítica ao Positivismo, a reflexão de GRAMSCI sobre a Ciência constitui-se, também, em um elemento importante para sua compreensão do homem; esta, não apenas no sentido de determinar o que ele é, e sim, no que o homem pode *vir-a-ser*, pois, se a “possibilidade não é a realidade” constitui-se, ela, também em “uma realidade” (GRAMSCI, 1987:47).

A Ciência, como espaço de busca da verdade, pode assumir duas perspectivas : descoberta e criação.

A Ciência, para GRAMSCI, pode ser entendida como descoberta de realidade, mas não no sentido de transcendência e, sim, como movimento, pois “a Ciência não coloca nenhuma forma de incognoscível metafísico, mas reduz o que o homem não conhece a um empírico não conhecimento que não exclui a cognoscibilidade, mas a condiciona ao desenvolvimento da inteligência histórica dos cientistas individuais”(GRAMSCI, 1987:70).

Segundo GRAMSCI, a cognoscibilidade poderá ser efetuada

“quando os instrumentos físicos e intelectuais dos homens forem mais perfeitos, isto é, quando forem modificadas, em sentido progressista, as condições sociais e técnicas da humanidade” (GRAMSCI, 1987:54).

A Ciência pode ser entendida como criação, mas este ato de criação não pode ser arbitrário, e sim, racional. Para GRAMSCI, racional significa “útil aos homens para ampliar o seu conceito da vida, para tornar superior (desenvolver) a própria vida” (GRAMSCI, 1976:88).

A ciência será definida como a síntese da atividade teórica e da “atividade experimental” do sujeito cognoscente, sendo que a “atividade experimental do cientista “ é

“o primeiro modelo de mediação dialética entre o homem e a natureza, a célula histórica elementar através da qual o homem colocando-se em relação com a natureza por meio da tecnologia a conhece e a domina”.

Esta experiência científica constitui-se como “primeira célula do novo método de produção, da nova forma de união ativa entre o homem e a natureza” (GRAMSCI, 1987:171).

Esta concepção sócio-histórica na Filosofia da práxis gramsciana assume um postura radical, no momento que rompe com os sistemas dualistas e recoloca o homem, com seu conjunto de relações necessárias ao desenvolvimento da totalidade concreta do mundo.

Ao se aproximar, criticamente, da especificidade do desenvolvimento histórico do processo de descoberta-criação das Ciências da natureza, GRAMSCI, capta seu caráter revolucionário e sua epistemologia introduz a marca do *devenir* do homem e da materialidade.

Ao assumir esta postura teórica, GRAMSCI rejeita o conceito de verdade, enquanto absolutamente posta, e a concebe como uma infinita busca, necessariamente vinculada aos homens em seu tempo histórico.

Este processo assume um caráter de catarse intelectual e, como concepção de mundo, representa uma nova dimensão epistemológica que insere o homem no mundo que descreve.

Teoria e prática na produção do conhecimento científico: Gramsci, uma leitura atualizada

Como já referimos, o projeto gramsciano caracteriza-se pela busca de um sistema filosófico que tenha como perspectiva a unitariedade do real. Neste sentido, quando aborda questões da teoria do conhecimento, segundo alguns estudiosos, GRAMSCI assume posturas racionalistas e mesmo alguns “desvios idealistas”.

Para tentar desvelar tal problemática, pretende-se trazer partes de algumas reflexões filosóficas produzidas por estudiosos-pesquisadores oriundos do interior da comunidade científica das Ciências da natureza.

Assim, temos a pretensão de verificar se é a trajetória intelectual de GRAMSCI que o contaminou de idealismo, ou se é o processo de revolução

do conhecimento que produziu novas formas de interação entre o homem que quer conhecer e o objeto (natureza) a ser desvelado.

Para GRAMSCI, a experiência científica apresenta um caráter mediador, isto é, no processo de construção do conhecimento esta vai ser o elemento que se torna capaz de dar movimento, tanto na capacidade de compreensão do homem, como ao próprio objeto conhecimento.

Do ponto de vista dos processos das Ciências da natureza, esta nova dimensão epistemológica pode ser apreendida a partir de um dos mais importantes paradigmas que orientam a prática científica contemporânea: a Mecânica Quântica.

Ao analisar o processo histórico de desenvolvimento da Ciência, no que tange ao advento do estudo das estruturas atômicas, BACHELARD (1977:125-6), afirma-nos que “atualmente, as Ciências físicas nos conduzem a domínios novos, com métodos novos, equivalendo dizer que o objeto e o sujeito estão um para o outro em estado de novação”.

O consenso, enquanto paradigma dominante, passivo do ideal da Ciência Clássica, qual seja, de um objeto de Ciência completamente separado do homem, com o advento da Mecânica Quântica começa a ser questionado.

Segundo HEISENBERG (1987:82), “a partir da teoria quântica, nele comparece o homem como ‘sujeito’ da Ciência, trazido à tona pelas perguntas que terá que colocar sobre a natureza” o que, segundo o mesmo autor não irá permitir uma descrição completamente objetiva da natureza, podendo-se “captar elementos de uma revolução copernicana da objetividade” (BACHELARD, 1987:65). Quer dizer, sob a perspectiva da teoria do conhecimento se constrói a idéia de uma nova relação homem-mundo.

Ao contrário de um homem á margem de um universo gelado de solidão, esta “metamorfose” ocorrida na Ciência o reconduz para um universo repleto de outros homens e que, pela interação dialética com a natureza e os outros homens, produz a História e se produz.

O caráter de mediação, atribuída à experiência científica, remete a dois aspectos fundamentais na epistemologia da Ciência contemporânea, quais sejam: a questão da relação teórica-prática e, inter-relacionamento a esta, o conceito da realidade (enquanto objeto de conhecimento).

O ideal da Ciência clássica, de uma realidade completamente exterior ao homem, a partir das revoluções científicas ocorridas em nosso século, deixa de ser consensual, pelo menos no que se refere ao aspecto fenomenológico, produzindo novas Escolas de Interpretação.

Sob o prisma de nossa preocupação central, a questão da objetividade científico-natural, nos reportamos ao artigo de BUONOMANO e FARIAS, “Mecânica Quântica: um desafio à intuição”.

Segundo os autores, salvo a “estrutura matemática geral da teoria”, as controvérsias se estabelecem desde “a forma como a teoria é interpretada em termos físicos” até “as conseqüências e mesmo o *status científicos da nova teoria* (1992:17-8).

Ao discutirem o aspecto interpretativo da teoria, os mesmos autores destacam duas correntes: *A Escola de Copenhague e a Interpretação Clássica*.

A *Escola de Copenhague* propõe “uma ruptura radical e revolucionária com os conceitos clássicos” onde “as leis da natureza são intrinsecamente probabilísticas...” e, neste sentido, o “mundo é ‘não realista’...” e onde “as propriedades dos objetos são propriedades apenas potenciais, que dependem do experimento realizado, ou seja, da objetivação que se está fazendo”.

A segunda corrente, a “Interpretação Clássica”, está associada ao conceito de Realismo, ou seja, leva em consideração “objetos (sejam planetas ou partículas microscópicas)” que existem por si mesmos, e que têm “propriedades intrínsecas bem definidas as quais não dependem do observador” (BUONOMANO e FARIAS, 1992:18-9).

Isto, para os autores representa, ... “Uma situação inversa a que existiu na virada do século”, quando pressupunha-se a existência de “teorias que satisfariam perfeitamente as nossas instituições, tidas como quase perfeitas” (BUONOMANO e FARIAS, 1992:20).

Estas discussões são extremamente enriquecedoras para a Ciência e para a teoria do conhecimento, pois diminuem a passividade dos homens (que se envolvem com as Ciências) diante do produto e processo criado pela atividade científica.

Retornando ao marxismo

Assim como temos este debate produzido no interior da comunidade científica, no marxismo e mesmo em Marx estas questões também não se apresentaram resolvidas. É nesse Cenário que se deve tentar entender a construção gramsciana.

Em “A Ideologia Alemã” por exemplo, transparece na obra de MARX e ENGELS uma vinculação ao realismo, ou seja, a aderência a uma perspectiva *intransitiva* do objeto de conhecimento, quando os autores afirmam: “o representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens,

aparece aqui como *emanação direta* de seu comportamento material” (:36, grifo nosso).

Quando fazem a crítica do idealismo alemão, dizendo “totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desde do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu”, (:37). A mesma crítica/oposição desenvolvida ao idealismo alemão não se explicita, pelos autores, no Empirismo.

É a partir do Marxismo Historicista que se dá claramente uma tomada de posição e, neste sentido, se estabelece a crítica radical às concepções empiristas, o que implica a construção de uma nova perspectiva epistemológica.

Para GRAMSCI, na filosofia da Práxis, “o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto”; o autor vai ser ainda mais incisivo quando afirma” se se faz esta separação, caí-se em uma das muitas formas de religião ou da abstração sem seu sentido” (GRAMSCI, 1987:70).

Neste contexto, a epistemologia gramsciana vai reinserir o homem no mundo que ele quer conhecer. Este ato de conhecimento é condição necessária ao estabelecimento da condição de ser do homem no mundo e orientador de suas práticas sociais.

Em nosso entender, para GRAMSCI, a *objetividade* do mundo físico (enquanto objeto de conhecimento) não é algo dado *a priori*, ao contrário, a objetividade é permanentemente reconstruída.

No processo histórico-social de cognição do mundo, o objeto de conhecimento, nesta nova perspectiva epistemológica, em processo de construção do conhecimento, é *transitivo*.

A intransitividade do objeto de conhecimento se manifesta no momento em que este se estabelece como conhecimento produzido, depois de materializado numa obra, numa lei. O conhecimento vai se pôr como objetivo, no sentido da exterioridade, da independência do sujeito no momento que se dá como universal (universal subjetivo).

Com o conhecimento do método (que depende do objeto e da área do conhecimento), de posse de todo o processo histórico de evolução da área específica, o homem da Ciência pode se apropriar objetivamente deste conhecimento universal e, a partir de sua intervenção, como membro de uma comunidade determinada, contribuir para fazer o conhecimento avançar.

GRAMSCI inicia com a crítica do senso comum, por este se constituir numa esfera concreta que:

- a) tenta explicar a “realidade” do mundo com base no sensismo;
- b) absorve e reproduz as concepções mitológicas do mundo;

c) aceita passivamente sua função-posição nas esferas das práticas-sociais.

O autor faz esta crítica tendo como perspectiva a construção de uma nova sociedade, com espaços de convivência verdadeiramente democráticos. Com isto, concebe a existência de homens com a capacidade de apreender as determinações da concretude do real, bem como agentes ativos de uma nova práxis social que, como tal, interroga e avança na explicação do mundo com base em seus fundamentos racionais.

Se a racionalidade deste projeto Teleológico Gramsciano se assemelha ao trabalho de HEGEL em A Fenomenologia do Espírito (NUN, 1987), em nosso entender GRAMSCI retorna ao idealismo objetivo Hegeliano para fundamentar sua concepção do desenvolvimento do homem, como sujeito de conhecimento social e historicamente determinado.

Segundo NOSELLA (1992:121), a luta gramsciana pela rejeição das dicotomias e pela unitariedade do real tem a marca registrada do imanentismo idealista, que, em sua versão moderna, trouxe uma perspectiva filosófico-cultural essencial. Para Nosella é uma *coragem* de GRAMSCI afirmá-lo; não como desvio juvenil e sim como posição teórica amadurecida.

O trânsito intelectual dos Marxistas Historicistas pelo idealismo permitiu-lhes fazer uma reconstrução teórica não cientificista que, segundo GRAMSCI, caracteriza uma tradição que possuem as Ciências da natureza como um “modelo”. Além disto, possibilitou-lhes a não aderência ao grupo hegemônico de base empirista.

Neste sentido, não é problema (teórico) e sim um mérito de GRAMSCI evitar a distinção entre sujeito ontológico e sujeito epistêmico. Quer dizer, a constituição e caracterização do ser, do homem, dá-se pelo e com o fato deste agir-pensar. É na e com a Práxis que o homem se faz no mundo.

Quando o sujeito se aventura, isto é, objetiva-se no mundo, dá início a um ato de conhecimento que, por ser mediado pela ação, pela experiência, resulta num desvelar-evoluir não só do mundo, mas, também, do ser próprio ser. Ou seja, estabelece-se uma relação dialógica entre o ontológico e o epistemológico que, juntos, se movimentam do *em si* ao *para si*, do homem, na e com a totalidade concreta.

A necessidade de um processo intersubjetivo da cognição do mundo com pré-condição para se atingir a objetividade, se estabelece para o desenvolvimento do “Espírito do Mundo”, materializado, objetivamente, na progressão relacional de um homem naturalizado e de uma natureza

humanizada, que tem como elemento de mediação um trabalho criativo, tal como o que se explicita na atividade científica.

Assim, o Marxismo historicista de GRAMSCI, ao apostar num sistema filosófico que tem como premissa a superação das dicotomias estabelecidas pelo cartesianismo, positivismo e mesmo por grande parcela da tradição marxista, contribuiu para a consolidação de uma Filosofia da Práxis que admite o caráter de mediações institucionais entre Homem-Homem e destes com a natureza.

Neste sentido, para GRAMSCI existe um processo dialógico entre pensamento (teoria) e prática (experiência) que irá desenvolver-se até culminar na “unidade perfeita da teoria e a prática” (GRAMSCI, 1987:171); o que constitui-se na demonstração de que a “prática é racional e necessária ou que a teoria é realista ou racional” (GRAMSCI, 1987:51-2). “Racional e real se identificam” (GRAMSCI, 1987:72).

No mesmo sentido, ao analisar a ruptura epistemológica produzida pela Ciência Contemporânea, BACHELARD irá nos afirmar que, para a Ciência do seu tempo, o real está em conexão direta com a racionalidade e que os argumentos racionais referentes à experiência constituem-se em momentos dessa experiência.

Para BACHELARD, o aparecimento deste reino epistemológico novo, na Ciência Contemporânea, produz uma síntese rigorosa entre teoria e prática, que o leva a afirmar que, neste momento novo, não existe nada de racionalidade no vazio e tampouco nada de empirismo desconexo.

Quer dizer, tem-se uma dialética onde, interminavelmente, o processo se estabelece “do espírito às coisas, e das coisas ao espírito”.

Para BACHELARD (1977:65) a mensagem deste momento novo da Ciência é “em vez do dualismo de exclusão do sujeito e do objeto, em vez da separação das substâncias metafísicas cartesianas vemos em ação a dialética de um acasalamento dos conhecimentos objetivos e conhecimentos racionais”.

Na dialética sujeito-objeto, a experiência, embora seja orientada pela teoria (dependente) como elemento de mediação e como parte de um trabalho criativo, se põe como a busca da certeza da verdade da teoria, e neste sentido, como momento de objetivação, torna-se elemento necessário ao reconhecimento, portanto, também essencial. Isto é, o que as perspectivas empiristas-realistas e o senso comum dizem apreender imediatamente, em GRAMSCI, para não se “ofuscar” diante do real, se deve tornar todas as relações mediatizadas.

A expressão “racional e real se identificam”, em GRAMSCI, vem de uma herança de Hegel: o racional é real e de que o real é racional e, no

mesmo sentido, possui um valor para produção da história no seio da práxis social.

Quer dizer, nos remete à necessidade da elaboração de uma vontade geral ou melhor, vontade coletiva que seja oriunda do querer e conhecer, como uma necessidade histórica para a transformação do querer abstrato em vontade concreta. Estabelece-se o princípio da liberdade como elemento necessário e propulsor do processo histórico.

É um querer abstrato porque, no momento histórico atual, na maioria, os homens não são livres; mas o fato de desejarem a liberdade e se associarem com os outros homens que também desejam fortemente esta liberdade pode trazer as condições para o rompimento com a passividade.

Assim, o princípio da liberdade constitui-se em elemento catalisador da organização dos homens para lutar por uma nova sociedade, onde os homens possam objetivamente, isto é, universalmente, passar do reino da necessidade para o reino da liberdade.

Se Hegel materializa na figura do Estado a concreção desta vontade geral, do espírito do mundo, como necessário à elaboração da liberdade do homem, também o projeto Teológico Gramsciano aposta em um Estado *educador*, o Estado Ampliado (sociedade civil + sociedade política). Mas vai apostar também nos espaços da sociedade civil (nas superestruturas) como necessários para tomar as relações políticas em relações pedagógicas, isto é, construir ativamente um senso comum, que, sendo construído como ordem intelectual, torna-se um bom senso.

Quer dizer, a alusão sobre a experiência de uma unidade entre o real e o racional assume, também, um caráter normativo, pois tenta discutir a relação do Eu, enquanto indivíduo singular e projeto coletivo, isto é, fazer aquilo que deve ser feito para que o indivíduo possa viver harmonicamente com os outros homens.

Assim, para GADAMER (1983:39) a expressão HEGEL: o que é racional é real e o que é real é racional, é muito mais a formulação de uma tarefa, para cada um, do que uma legitimação, para todos nós, da própria inatividade.

Como em HEGEL, para GRAMSCI a síntese racional e real se põe como necessária para transformar a liberdade em realidade.

Tendo em vista esta perspectiva, a realidade para GRAMSCI somente pode ser pensada relacionando-se historicamente “com os homens que a modificam”, isto é, constitui-se no “resultado de uma aplicação da vontade humana à sociedade das coisas” (GRAMSCI, 1976:41).

O mesmo pode ser apreendido quanto aos fenômenos, onde estes não podem ser compreendidos como “algo objetivo que existe em si e por si” e

sim, como “qualidades que o homem distinguiu em consequência dos seus interesses práticos ... e dos seus interesses científicos”.

Neste sentido o conhecimento caracterizar-se-á como superestruturas, como provisório, que assim como o homem (ou melhor, com o homem), está em um constante Devir.

A Ciência é um dos espaços sociais responsáveis pela cognição do mundo, se constitui em um dos espaços de tomada de consciência do conjunto de relações estabelecidas pelos homens no processo de produção da vida. Para GRAMSCI, torna-se um equívoco tê-la como “modelo”. Tendo em vista sua especificidade é mais um dos espaços superestruturais construídos no todo social.

Em nosso entender, ao abordar o grande momento de revolução científica de seu tempo, GRAMSCI vai nos afirmar que, para a Filosofia de Práxis: não é a teoria atomista que explica a história humana, mas ao contrário, a teoria atomista como todas as hipóteses e opiniões científicas é uma supra-estrutura (GRAMSCI, 1987:193).

Neste processo (Devir), o objetivo está condicionado pela intersubjetividade: para o homem conhecer objetivamente é necessário que o conhecimento seja “real, para todo o gênero humano”, e isto, para GRAMSCI, só será possível a partir do “desaparecimento das condições internas que dilaceram a sociedade humana” (GRAMSCI, 1987:170).

GRAMSCI afirma que, “não obstante todos os esforços dos cientistas, a Ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia” (GRAMSCI, 1987:71).

O ato de conhecer a realidade somente pode ser pensado em “relação ao homem”, e como este é um “Devenir histórico, também o conhecimento e a realidade são um Devenir”.

Lutar pela objetividade significa trabalhar pela libertação das “ideologias parciais e falazes”, e pela “unificação cultural do gênero humano”, onde o “objetivo significaria universal subjetivo” (GRAMSCI, 1987:170).

Embora na Ciência exista “progresso” e seus conhecimentos, enquanto universais, possam ser apropriados pelos homens e desenvolvidos com um caráter de necessidade histórica, para GRAMSCI eles não podem ser colocados “como a base da vida” nem como a “concepção de mundo por excelência” (GRAMSCI, 1987:70).

Para que uma comunidade científica determinada desenvolva seus processos de investigação, faz-se necessário um partilhar tanto dos métodos quanto do conhecimento e da história deste conhecimento, o que o leva a

atribuir um caráter consensual a esse conhecimento, isto é, faz-se necessário estar inserido numa certa tradição.

Por exemplo, para KUHN (1987:219):

“ ... uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma, sendo que estes homens são submetidos a uma iniciação profissional e a uma educação similares, numa extensão sem paralelos na maioria das outras disciplinas...”

Estes paradigmas, como orientadores de práticas científicas, podem ser caracterizados segundo KUHN como “ ... toda constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” (1987, p.218).

Quer dizer, a apropriação dos métodos e de toda trajetória teórica deve ser partilhada e o consenso estabelecido. Somente assim uma área de conhecimento pode avançar, isto é, progredir. Nesta perspectiva kuhniana faz-se sentir o caráter social, necessário ao processo de construção do conhecimento na Ciência.

Em nosso entender, embora GRAMSCI aposte nos processos da Ciência para a superação da teologia e da metafísica, isto não deve ser entendido como uma apologia aos métodos das Ciências experimentais, isto sim, pelo seu caráter de necessidade consensual, isto é, socialmente partilhado e estabelecido.

Para GRAMSCI, quanto maior for o número de sujeitos sociais que deixarem de se relacionar com os outros homens e com a natureza de forma *imediate* e que tornarem suas relações *mediadas*, mais próximo da verdade estará o todo social.

A verdade em GRAMSCI não existe de fato *em si* e *por si*, ao contrário é um *Devenir* e mesmo passando por erros, deve-se fazer um esforço para produzi-la pois ela somente é *fecunda* quando se faz um esforço para conquistá-la.

Assim, para GRAMSCI, somente se chegará a verdade quando se unificar culturalmente a humanidade. Quando todos os sujeitos singulares se apropriarem dos instrumentos conceituais produzidos pelos saberes elaborados e dos métodos de desvelamento-construção da realidade, isto é, dos métodos de busca da verdade.

Quer dizer, se os métodos da Ciência experimental não se constituem na única forma de chegar a verdade mas pelo seu caráter social podem auxiliar na construção de um novo caminho para que se estabelece o

consenso, que não é mais passivo, mas ativamente desenvolvido por todos os sujeitos sociais.

É o caráter consensual e histórico-social que caracteriza os processos de produção do conhecimento na Ciência que, em nosso entender, para GRAMSCI, podem e devem ser aproveitados pela Filosofia de Práxis para destruição das ideologias parciais que dilaceram a sociedade humana.

Se deve ser afastada a certeza do “senso comum” na existência objetiva da realidade exterior” pois é oriunda da religião, é um erro, também exigir na Ciência a “prova da Objetividade”.

Ao pensar este necessário processo de superação, GRAMSCI irá nos dizer que o “trabalho científico” possui dois aspectos principais:

1. retifica, incessantemente, o modo do conhecimento; retifica e reforça os órgãos sensoriais e aperfeiçoa os instrumentos de experiência e de sua verificação.

2. aplica este complexo instrumental (materiais e mentais) para determinar, nas sensações, o que é necessário e o que é arbitrário, individual e transitório.

Este processo vai determinar o que é “comum a todos os homens, o que todos os homens podem verificar da mesma maneira”, quando “igualadas as condições técnicas de observação”, sendo então, objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo (GRAMSCI, 1987:69).

Embora o coroamento se dê somente na Filosofia de Práxis, para GRAMSCI, o método experimental das Ciências vai ser essencial ao pensamento moderno, pois contribuirá para o “processo de dissolução da teologia e da metafísica”, sendo “o elemento de conhecimento que mais contribui para unificar o espírito, para se tornar mais universal; ela é a subjetividade mais objetivizada e universalizada concretamente” (GRAMSCI, 1987:170-1).

Em nosso entender, GRAMSCI faz uma leitura crítica tanto da tradição Marxista, como da História da Ciência”, e neste processo, deixa claro que é necessário, nos dois campos a autonomia científica.

Pela história da ciência determina-se a provisoriedade dos conhecimentos científicos, “para felicidade da Ciência”, é objeto da “Ciência e da tecnologia” o estudo das “propriedades físico-químicas-mecânicas”, a “estrutura atômica da matéria”. A Filosofia da Práxis pensa na matéria “como social e historicamente organizada pela produção”, e nas máquinas como “um momento das forças materiais de produção, enquanto é

objeto de propriedade de determinadas forças sociais” (GRAMSCI, 1987:190-1).

Para GRAMSCI, ao se pretender ser “ultramaterialista” aproximando, excessivamente, a “política das teorias científicas”, ou seja, ao se afirmar que a “história é movida por estas Teorias Científicas”; cai-se na realidade “em uma forma barroca de idealismo abstrato” (GRAMSCI, 1987:192).

O melhor conhecimento “das noções científicas essenciais” e a divulgação da Ciência através de cientistas e estudiosos sérios, constitui, para GRAMSCI, a melhor forma de combater o fetichismo e o fanatismo pela Ciência. Assim, é possível romper com a ideologia da Ciência-Mito e localizar seu verdadeiro espaço numa práxis social emancipatória.

A reflexão sobre os termos abordados e aprofundados enquanto um processo de superação das concepções “anacrônicas” e das “ideologias não universais-concretas”, que tem como objetivo a “unificação cultural do gênero humano”, constitui-se como um todo, em elemento determinante para a construção de princípios pedagógicos coerentes com o processo histórico de descoberta-criação na Ciência e com o desenvolvimento intelectual do Aluno-Cidadão.

GRAMSCI busca a compreensão da Ciência enquanto ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem, sendo que, para nosso autor, esta atividade é “criadora de todos os valores, inclusive os científicos”, sem a qual a própria objetividade seria “um caos, isto é, nada” (GRAMSCI, 1987:70).

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, G. **O Racionalismo Aplicado**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BUCI-GLUCKSMANN, **Christinne**. **GRAMSCI e o Estado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- BUONOMANO, V. e FARIAS, R. H. A. **Mecânica Quântica, um Desafio à Intuição**. Ciência Hoje, Vol. 14 (83) p.17,26, Agosto, 1992.
- COUTINHO, C. N. **GRAMSCI**. Porto Alegre, L & PM, 1981.
- GADAMER, H. **A razão na época da Ciência**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2a. Ed. 1976.

- _____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.
- _____. **Os Intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia del Espiritu*. México, *Fondo de Cultura Económica*, 1991.
- HEISENBERG, W. **Física e Filosofia**. Brasília, EdunB, 1987.
- KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Editora Hucitec, 8a. Ed. , 1991.
- MONOD, J. **O Acaso e a Necessidade**. Petrópolis, Vozes, 1972.
- NOSELLA, P. **A Escola de GRAMSCI**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- NUN, J. *Elementos para una teoría de la democracia: GRAMSCI y el sentido común. Ponencia presentada al seminario internacional sobre GRAMSCI y América Latina, organizado por el Instituto GRAMSCI, Ferrara (mimeografado)*, sem data.
- PRIGOGINE, I. STENGERS, I. **A Nova Aliança, a Metamorfose da Ciência**. Brasília, EdUnB, 1984.

Para Entender a Crise Real

*Aloísio Ruscheinsky**

Resumo

O presente estudo pretende enfatizar as circunstâncias a propósito da crise social e sobretudo real de maneira dramática. A temática em consideração permite que se estabeleçam conexões múltiplas com a realidade educacional recente, especialmente via legislação pertinente. As controvérsias são inumeráveis quanto à avaliação conjuntural, revelando distinta capacidade de entendimento, argumentação discursiva sobre sintomas da crise real que afetam diversos setores sociais e institucionais. Uma crise, sem dúvida, sintomática é a da participação e do sistema educacional.

Palavras-chave: educação, crise real, discurso, participação

Abstract

The present study aims to emphasize grammatically the circumstances as the recent form the social and real crisis. The theme allows multiple connections with the recent educational reality the legislation related to. There are many controversies that refer to the social panoramic assessment, which reveal different capacities to understand, oral arguments about symptoms of the real crisis that affect a variety of social segments and institutions. There is no doubt that the crisis affects the educational system and political participation.

Key-words: education, real crisis, participation, discourse.

* Doutor em sociologia pela USP, professor do Mestrado Educação Ambiental e chefe do DECC na Fundação Universidade do Rio Grande. Endereço: Caixa postal 474, Decc, Campus Carreiros, 96201-900 Rio Grande/RS. E-mail deccar@super.furg.br

Introdução

Seguem-se abaixo idéias e comentários suscitadas em torno do debate sobre as circunstâncias acerca de uma anunciada, embaraçada e comentada crise social, considerando de modo peculiar a representação social construída junto a agentes sociais a propósito de mudanças almejadas para a sociedade brasileira. A temática em consideração permite que se estabeleçam conexões múltiplas com a realidade educacional, especialmente através das recentes modificações na legislação pertinente, bem como através da proposta de municipalização de parcela do sistema de ensino e pelo fato de haver sido proclamado 1996 o "ano da educação". As controvérsias são inumeráveis quanto a avaliação conjuntural, revelando distintas graduações de entendimento de sintomas da crise real que afeta diversos setores sociais e institucionais. Uma crise, sem dúvida, sintomática, é a da participação nos destinos da sociedade brasileira, que em passado recente pode ter sido menos efetiva do que muitos intérpretes supunham.

A partir de algumas experiências heróicas divergentes no contexto do autoritarismo do regime militar e de um conjunto de acontecimentos políticos e culturais favoráveis à democracia ao longo do transcurso da década de 80/90, tornou-se moda vender com demasiada facilidade propostas participativas - planejamento participativo, educação comunitária, associativismo, movimentos populares, organizações solidárias, governos democráticos, reforma educacional, cidadania, entre outras - como o melhor encaminhamento das soluções para problemas sociais e estruturais. Tal postura fluía sem levar suficientemente a sério a rigidez do autoritarismo arraigado na cultura vigente na sociedade brasileira e o refluxo possível pleno das determinações operadas pelo jogo político, bem como a fragilidade dos canais políticos, onde a alternativa da participação pode ser encarada antes como uma forma alternativa de poder do que a eliminação do controle social e da dominação. Neste sentido, participação apresenta-se como uma dimensão fundante para horizontes alicerçados na utopia, sobretudo quando idealiza as relações de poder.

Todo discurso, qualquer que seja a sua tonalidade, possui sempre uma origem política conferindo com um lugar social e de poder. O processo através do qual a participação se torna, nos diversos campos da sociedade, uma meta prioritária, significa propriamente reduzir a imposição vertical e o grau de controle do Estado sobre a sociedade. A referida façanha os cidadãos conseguem, num primeiro momento, através do próprio processo de conquista do espaço e canais apropriados para efetuar a referida participação. Devemos entender que participar é conquistar espaço, é optar

por formas mais democráticas do poder, do controle social, da configuração social dos interesses diferenciados. Importa não só a quantidade de cidadão envolvidos nesse processo pedagógico de envolvimento, mas também a qualidade dos canais através dos quais se efetua o impulso educativo.

No contexto otimista das mudanças em curso, permanece a desigualdade social atentatória à democracia efetiva e no bojo da qual é possível visualizar o relacionamento com uma qualificada crise social. A democratização parcial do sistema político gerou expectativas, aspirações legítimas de melhorias nos padrões de vida e de possibilidades de participação, alicerçadas numa cultura política (Avritzer, 1996). Entretanto, através da tentativa de "invenção" da cidadania almejaram-se mudanças substantivas nas relações desiguais que a estrutura da sociedade não permitiu realizar. A abundância das expectativas superaram os condicionamentos históricos. Assim, não se confirmaram todos os benefícios concretos aguardados na vida dos cidadãos através do processo que por suposto caminharia inerente às lutas sociais.

Por mais que os discursos de legitimação anunciem realizações e qualificativos de empreendimentos públicos, constata-se um incremento pernicioso das desigualdades sociais ao lado do crescimento da economia. Portanto, neste campo se confirma um desvinculamento de abrangência significativa entre ética e economia. Em lugar da realização dos padrões esperados de bem estar social, agravaram-se os desequilíbrios, as desigualdades sociais, a concentração em vez de distribuição de renda, bem como um refluxo de direitos políticos e sociais (o que, em outros termos denominamos de crise real). Mais do que uma visão dualista, as duas perspectivas mencionadas acima mantiveram-se num vai-e-vem, em fluxos e refluxos onde, por fim, parece que a segunda alternativa levou vantagens se considerarmos mais de uma década da recente história brasileira.

O uso do termo "crise real" vem a propósito de um intuito provocativo, cuja configuração na essência mantém relacionamento mais do que aparente com o título sugestivo do livro de Frigotto (1996), bem como traça uma conexão proposital, explícita na formulação da linguagem, ao Plano Real e à crise do Socialismo Real. Por outro lado, é admissível considerar o seu emprego do termo, menos pelo fato de consolidar-se em consenso entre os autores e mais como metáfora, na medida em que seu emprego fundamenta-se no relacionamento de semelhança e de transferência entre um sentido próprio e o figurado. De fato, designa uma realidade social com incremento da desigualdade e, ao mesmo tempo, tende a sugerir que a euforia substanciada pelo discurso em torno da estabilidade proporcionada pelo Plano Real está menos seguro quanto aos seus efeitos positivos. Neste

sentido, é bem compreensível que divergências se manifestem quanto à natureza, ao grau e à abrangência do que denominamos no presente momento de crise real.

Dimensões da crise social

Na análise das ciências sociais tende a ser usual a existência de diversos termos que necessitam da devida explicitação a cada momento do seu emprego discursivo, como constata-se no caso dos múltiplos enfoques do termo crise, por vezes deteriorado pelo uso. O termo crise possui diversos usos para referir-se aos mais diferentes marcos situacionais, inclusive com ênfase otimista ou pessimista. A este propósito seguem-se agora alguns tópicos nos quais visualizam-se diferentes dimensões em que a crise social se manifesta, bem como a tentativa das respectivas interpretações. Cabe notar, ainda, que as reflexões abaixo tornam-se inteligíveis na distância dos anos 80 e no panorama, horizontes, expectativas e perspectivas atinentes aos anos 90.

Todavia, quanto à gestão da crise social cabe interrogar quanto à responsabilidade de quem acumulou esta dívida social e, por outro, quem e se existe fórmula exequível para sanar esta chaga social, dirimindo contrastes. Há divergências políticas sobre a administração e a reforma urbana, sobre a possibilidade de participação popular no reordenamento do espaço, sobre a segregação da população urbana. Ao propor encaminhamentos corre-se o risco do "localismo", isto é, pensar, atuar e satisfazer-se nos limites do nível local, sem responder às imposições da macropolítica, quando as boas intenções não se sufocam no imobilismo.

1) Para alguns cientistas políticos não é possível melhorar a vida da população urbana porque o débito social (ou dívida social) elevou-se a tal monta com ressonância demasiada para a capacidade de financiamento consagrado na sociedade e no mais não há força política organizada para superar este entrave. Admitem que podem ser promovidas melhorias setoriais e reverter algumas tendências; no entanto, não existe estrutura urbana capaz para elaborar e pôr em prática serviços públicos satisfatórios para toda população. Para encaminhamentos no sentido de superar a dívida social, a quase universalização do acesso à educação escolar significou um percurso de dimensões com extrema relevância, por mais que a interrogativa a responder converge para um trinômio que compreende o acesso, a permanência e o sucesso do empreendimento.

2) A crise social deve ser compreendida pelos cientistas sociais como produto das condições históricas, do processo de desenvolvimento, da desigualdade social, da constituição da exclusão econômica e cultural.

Porém, permite visualizar esferas de atuação (sem deixar de considerar que a crise também perpassa estas esferas): institucional (escola, universidade, partidos, igrejas, sindicato); administração pública (poder local, educação, parlamento, saúde pública, aspectos do meio ambiente); movimentos populares (contestação, alternativas e cooperação com o poder público); partidos políticos. A pergunta que permanece no horizonte: como considerar devidamente os condicionamentos que pesam sobre qualquer alternativa, entretanto sem admitir a submissão absoluta às respectivas limitações impostas.

3) A crise se apresenta também sob o ponto de vista da representação política, como no caso do sindicalismo e dos partidos políticos. A manifestação do fenômeno ocorre de forma diferenciada nas instituições mencionadas, por mais que em ambos os campos vigore um estado de dúvidas e incertezas quanto ao acerto de modificações e ao futuro da sobrevivência. Ambos passam fases difíceis na evolução de sua história política de representação. No caso do quadro partidário a legitimidade, fragilizada periodicamente por lacunas no próprio funcionamento do sistema representativo, tem sido parcialmente recomposta através de um poderoso esquema de publicidade, que no final das contas está alicerçada na contribuição coletiva dos cidadãos. A situação sindical encontra-se num momento decisivo de uma crise histórica, na medida em que contextua-se em conjuntura com diversos aspectos de embaraço, tensão e conflito; por consequência vige a incerteza do exercício do papel da representação de interesses, uma vez que estratégias, outrora eficientes, perderam o significado fundamental.

4) A crise, no seu significado de relevância e visibilidade pública, instaura-se também junto à participação popular, às mobilizações coletivas, ao associativismo. Neste campo tende a resumir-se na dificuldade de visualização, de resolução dos interesses específicos em jogo de um lado, e, de outro, a conjugação das forças sociais, ou mesmo a sua oposição, em função do encaminhamento destes interesses. A crise advém no âmbito em destaque também das contradições apresentadas pela administração pública, pois a grande façanha é resolver como dividir o ônus do atendimento às reivindicações da população participante. A escassez de recursos serve como desculpa sem fundamento real e, da forma como costuma ser conduzido o processo, atua em sentido contrário ao elã e entusiasmo participacionista. Além da multiplicidade de interesses entra em campo a debilidade das formas de representação política. Geralmente se supervalorizam os equipamentos públicos existentes e a sua capacidade de prestação de serviços eficientes. No mais das vezes, no entanto, a cidade

está organizada e equipada para atender apenas a metade da população. Neste sentido, o implemento parcial das políticas públicas em vez de solução efetiva, coloca-se como fonte alimentadora da crise social que atinge com maior crueldade os setores de menor renda.

5) Uma interpretação dinâmica percebe que o nó da crise social, na maior parte da sua consolidação, foi produzido pelo "esperar o bolo crescer... para (não) distribuir", ou em linguajar atualizado "privatizar para tornar o Estado mais ágil nas questões sociais". Para afetar o miolo desta chaga solapando esperanças de parcela da sociedade brasileira parece premente - embora as recomendações neoliberais passem numa distância quilométrica - alterar o desequilíbrio, gerando uma distribuição de renda bem menos diferenciada. Isto inclusive, conforme projetos alternativos de desenvolvimento econômico, melhoraria as condições do mercado de consumo e a distribuição da produção, na medida em que instiga o aumento de mercadorias ofertadas e o contingente de cidadãos consumidores. A bem da verdade, maiores resultados sociais poderiam ser produzidos do que o combate da onda inflacionária decantada como conquista efetiva do plano real.

A democratização do Estado, reivindicada por diversos setores sociais, abrange algo diferente e, em parte, oposta à privatização ou à desestatização atinente aos princípios do programa neoliberal. Urge pensar em alternativas que possam superar a dicotomia e o reducionismo, particularmente através da desprivatização da esfera do Estado, ou seja, dar lugar a que na instituição reinem os interesses coletivos sobre os particulares. Em outras palavras, ao lado do programa de privatizar empreendimentos públicos verifica-se um processo de apropriação privada de recursos de reconhecido teor público. Até o presente momento nada de significativo vem ocorrendo que leve a crer que a minimização das atividades estatais qualifique a ação social pública, de modo peculiar o setor da educação.

6) A ausência de participação efetiva nos destinos da vida social encontra-se na base da delineada crise social, apesar das eleições periódicas. Isto se verifica num contexto em que se formou um amplo e heterogêneo bloco político hegemônico implementando um programa de reformas. O tipo de mudanças que tem sido operado recentemente na legislação definidora do setor educacional põe-se como amostra da desconsideração do processo participativo. Neste âmbito, setores sociais envolvidos com a temática a longo prazo através de um processo coletivo de construção ficaram alijados, embora tenham apresentado propostas concretas e ensaiado proposições entendidas como modernizadoras e progressistas.

Segundo alternativas políticas diversas daquelas vigentes no exercício do poder – permanecendo na contingência de conquistar espaço na sociedade, endossada especialmente por setores intelectuais e com discurso consistente de análise infere-se como possível melhorar a qualidade de vida da grande maioria da população, o padrão da vida urbana, bem como qualificar o sistema educacional público com investimentos aliados à vontade política. Só que para isto há que se travar batalhas políticas e ideológicas, que vão além da elaboração da legislação sobre direitos. Só para exemplificar: a greve é um direito de cidadania mas o judiciário pode decretar a sua ilegalidade; há "lobies" atuantes nos diversos setores das atividades, inclusive para abocanhar parcela dos serviços públicos.

7) Os votos nulos e brancos, assim como as abstenções são sintomas da crise social alicerçada na descrença em canais institucionais de expressão das demandas, da crise ante os resultados parciais da participação, mas sobretudo da representação política através do quadro partidário existente. Na ciência política diversas interpretações emergiram a propósito do significado dos votos brancos-nulos e abstenções. É preciso avaliar o alcance e os limites deste comportamento político até certo ponto imprevisível. Por que os partidos mais à esquerda no Brasil não captaram em cada momento os votos deste protesto/insatisfação? De um lado, enquanto não se consolidar outra força social por trás do protesto da anulação do direito à participação eleitoral, fica aquém de significar ameaça à democracia e à representação partidária. Por outro lado, há decepções frente aos mitos políticos engendrados pelo protótipo de "salvador da pátria". Além deste fenômeno, encontramos-nos numa situação onde o poder Legislativo e o Judiciário exibem sinais mais ou menos evidentes mostrando-se incompetentes para conduzir o processo político, com autonomia e eficiência. Junte-se a isto que entre os setores populares vem ocorrendo ao mesmo tempo a diminuição da qualidade na participação em diversas esferas (como nos movimentos estudantil, sindical, popular).

8) A crise social parece se aprofundar com a paralisia da capacidade de financiamento do sistema educacional, aliada ao debilitamento do parque produtivo com amplo emprego da volumosa mão-de-obra disponível ou com poucas inovações tecnológicas. Oportuniza-se um elevado índice de desemprego ou trabalho informal, subemprego, bem como vige uma política de contenção dos ajustes salariais nos moldes do ínfimo patamar inflacionário. Se a produção é decisão econômica, a sua distribuição é decisão política, dependente do jogo de forças. Neste sentido, na circunstância brasileira atual, conforma-se a ausência de uma política

adequada de distribuição de recursos, onde entre os setores afetados encontra-se a educação pública.

A despeito de um sintoma de refluxo do ímpeto participacionista, contextualizado a partir da crise social, cabe interrogar-se quanto a efervescência de conselhos representativos diversos que se tem inaugurado recentemente. Os mesmos obtiveram um largo incentivo ao longo do processo de elaboração da Constituição Magna promulgada em 1988 e através dos subsequentes encaminhamentos. Todavia, enfrentam as dificuldades concretas de sua implementação: representatividade, temática pouco delimitada, atribuição de competência, interesses diferenciados em nível local e gerência do processo participativo.

Desigualdades e educação: o impacto das políticas públicas

Entre os maiores desafios da atualidade brasileira encontramos a perversa relação entre os efeitos da desigualdade social e o impacto do sistema educacional. As ciências sociais tornaram conhecidas as formas e os processos pelos quais se manifestam as desigualdades e diferenças brutais. Para as presentes considerações tomamos como parâmetro a definição de política social como sendo um conjunto de ações que permitam incrementar a igualdade de oportunidade entre os cidadãos. As avaliações sobre as alterações sócio-econômicas ocorridas no contexto da crise diversificada parecem convergir em torno de alguns pontos.

a) O reconhecimento da acentuação das desigualdades sociais, diante da qual nem estabilidade inflacionária do plano real deu termo satisfatório. Ao mesmo tempo em que em anos passados aumentou a instabilidade econômica, acelerou-se o processo inflacionário e ampliou-se a crise do setor público. Os indicadores usuais mostram uma sensível deterioração na distribuição de renda do país, aumento das taxas de desemprego e redução da capacidade aquisitiva dos salários, ou congelamento salarial. Na reestruturação administrativa ou reformas estruturais do Estado alguns programas federais, concebidos para atender populações carentes, são eliminados ou dispersos, representando o abandono de possíveis pretensões de planejamento compreensivo e de compensação da população de baixa renda.

b) O reconhecimento de que as políticas sociais, especialmente destinadas a tornar compatível os princípios da justiça social e o da eficiência de desenvolvimento social, envolvem sempre escolhas trágicas na medida em que operam também pela exclusão de alternativas. Frente ao desconhecimento relativo de como opera a causalidade, assim como do volume e da escala de problemas sociais defrontados, na prática os

executores de políticas públicas enfrentam um ambiente marcado por dilemas, incertezas e baixa capacidade de antecipar adequadamente os efeitos de um curso de ação. As incertezas seriam decorrentes de tensões envolvidas nas escolhas exigidas para a definição e implemento de políticas sociais: os dilemas entre os princípios de equidade (justiça) e de eficiência (administração da escassez). Toda opção desvenda-se numa escolha trágica no sentido de que as alternativas mais benéficas apresentam-se incompetentes para repor todos os efeitos adversos aos pretendidos. As políticas sociais assumem na prática características que lhe imputam determinados constrangimentos. A pluralidade social é de tal grandeza que um princípio único revela-se inconsistente para ordenar todas as áreas entendidas como problemáticas. Um exemplo recente desta tensão pode ser observado através das tentativas de descentralização de serviços públicos. A municipalização da saúde e do sistema escolar sinalizam para o fato de que descentralização não significa imediata e automática melhoria do desempenho dos benefícios oferecidos. A segunda ordem de constrangimentos envolve o componente da matriz social do problema, pois as mais diversas questões sociais consolidam o resultado direto ou indireto de políticas adotadas em outras áreas e que, por conseguinte, não podem ser solucionados nem pela seleção de uma política social, nem pelo volume de recursos empregados.

c) O reconhecimento das orientações contraditórias quando se analisa os indicadores sociais e as transformações político-institucionais. Apesar de se manter o caráter altamente excludente e desigual das políticas sociais (educação, saúde e saneamento) e da piora nos padrões de distribuição da renda da população, os indicadores sociais não pioraram, embora o quadro social brasileiro seja sombrio. A década de 90 iniciou-se com a administração em que se promove a desorganização quase completa do que ainda funciona no setor público. As medidas macroeconômicas adotadas logo em seguida no programa de estabilização econômica (Plano Real) têm-se mostrado eficazes no controle do processo inflacionário, mas também produzem efeitos problemáticos indicados pelo aumento das taxas de desemprego, pelo crescimento da dívida pública e pela recessão.

Dentro desse quadro de desenvolvimento profundamente desigual, a educação ganha destaque na medida em que tradicionalmente foi encarada por agentes sociais ou analistas como base fundamental de redução de diferenças sócio-econômicas. As estatísticas disponíveis permitem afirmar que em décadas passadas ocorreu uma relativa democratização das oportunidades educacionais. No entanto, o sistema educacional, apesar dos avanços expressivos e da tendência à sua expansão, continuou sendo

seletivo e excludente. A eficiência desse sistema educacional foi colocada em questão, aparecendo como problema dos mais relevantes na pauta de políticas públicas. Terreno fértil para o surgimento de propostas dos mais diversos tipos, a área educacional tem se tornado nos últimos anos o espaço de poder de intensas disputas que podem incluir tanto aspectos substantivos quanto as dimensões organizacionais ou administrativas.

O centralismo que caracteriza as reformas constitucionais vem acompanhado por procedimentos e práticas político-institucionais onde não se "presta conta real" aos cidadãos de como se gerenciam de modo diferenciado os negócios públicos, onde clientelismo se mescla com corrupção e com mudanças nas "regras do jogo" de acordo com conveniências da política de interesses. Apesar de ter regras formais que permitem liberdade de organização e participação de diferentes grupos de interesse, sua tradução em práticas concretas, excetuando-se a participação eleitoral, reduz-se a setores ínfimos. Os resultados são desconfianças, insegurança, descrédito e cinismo; diante dos quais a legitimidade alicerça-se num poderoso esquema de publicidade. A arte de exercer uma ação psicológica sobre o público com fins políticos continua desencadeando os espíritos maquiavélicos contemporâneos, apresentando-se um conjunto de medidas e ações que provêm estrategicamente a sustentação de um serviço no mercado consumidor, garantindo a legitimidade mínima e o êxito diferenciado da iniciativa governamental.

Os diagnósticos da literatura sobre educação apontam para três conjuntos de fatores principais que restringiriam ou ampliariam os impactos em termos de aumento da oferta de oportunidades educacionais. O primeiro deles tem a ver com as características do setor profissional que atua na área educacional, uma vez que de um lado encontra-se num contexto político e detém uma leitura do significado de sua ação pedagógica; de outro, onde, por sua vez, as condições salariais e materiais exercem um papel relevante. O segundo decorre das características das unidades escolares, em que se destacam alguns pontos: qualificação e competência técnica dos educadores, a disponibilidade de infra-estrutura física e de material didático para execução adequada das atividades, de currículos concebidos e adaptados a diferentes contextos sócio-culturais, bem como a participação dos envolvidos no processo de construção. O terceiro termo decorre de quem recebe a escolarização no sentido dos condicionamentos e aptidões para acompanhar o processo, bem como dos pré-requisitos para se estabelecer padrões frutíferos de interação entre família e escola, entre cultura letrada e outras manifestações multifacetadas.

O pleito básico que permeia os três conjuntos de fatores e suas características alicerça-se no condicionante da presença da desigualdade social. A questão fundamental do impacto de ações das políticas sociais está condicionado pela forma como elas são planejadas e distribuídas entre diferentes estratos sociais, de quem se habilita aos seus benefícios e sob que condições ou de como uma oportunidade virtual passa de fato a ser apropriada pelos usuários em posições desiguais. Na maioria das vezes as análises dos impactos de políticas sociais referem-se à escassez de recursos como condicionante das ações públicas, mas admitem também que o objetivo da intervenção da esfera pública consiste precisamente em alterar positivamente a estrutura de recursos. Ora, encontramos-nos num campo virtualmente dramático no que concerne à política social e, especialmente, à política educacional. A educação fundamental incorporou, progressivamente, valores tais como sua natureza pública associada à necessidade de a todos oferecer igualdade de oportunidade, de início, e uma educação de boa qualidade. No relatório sobre pobreza do Banco Mundial, encontram-se indicações de que os gastos públicos sociais no Brasil não são progressivos, mesmo quando se examina só os dispêndios em educação fundamental.

A perspectiva desenhada para as políticas sociais depende da definição adotada para avaliar o seu desempenho e, no caso específico, intervém na interpretação os números e os obstáculos reiteradamente expressos em estatísticas educacionais. Neste sentido ultrapassa-se o padrão de saber o quanto foi gasto e o impacto quantitativo na ampliação do contingente atendido num período, aferindo se os recursos empregados tornaram-se eficientes e possibilitaram o acesso para segmentos mais amplos da população e, ao mesmo tempo, reduzir a retenção de alunos ao longo do processo de escolarização. A qualidade do sistema educacional depende da capacidade de absorver a demanda e do transcurso eficiente ao longo dos anos: obter acesso, permanecer e progredir.

Os diagnósticos sobre a situação educacional mostram que parte substancial das deficiências das ações governamentais reside atualmente menos na quantidade de vagas disponibilizadas e mais na sua distribuição espacial e social, bem como na capacidade de aproveitamento da chance ofertada. Os setores populacionais empobrecidos são penalizados duplamente: pelo fato de não contarem com recursos materiais e simbólicos para enfrentarem o processo de escolarização e pelo fato de receberem do poder público uma educação que não lhes permite, de imediato, compensar as desvantagens sócio-econômicas. O despreparo do corpo docente para lidar com diferenças sociais e limitações culturais, a normatização a que o

sistema educacional e as funções docentes estão submetidas, o tipo e padronização do material didático utilizado, seriam alguns dos fatores que provocariam a relativa incompetência institucional para responder de forma apropriada ao desafio de incorporar as diferenças de códigos culturais e do manejo das habilidades cognitivas básicas.

Quando se pretende relacionar as políticas educacionais que visam a reduzir a pobreza e a desigualdade social as comparações internacionais indicam uma forte correlação negativa entre índices de matrícula no ensino primário e desigualdade de rendimentos para o caso brasileiro, considerando posicionamentos entre países com renda semelhante. Se de um lado, as políticas implementadas permitiram, no país, uma melhoria nos diversos níveis e percentuais de escolarização, de outro também ocorreu o crescimento absoluto do analfabetismo e do semi-analfabetismo e mais paradoxalmente com crescimento nas regiões metropolitanas. A influência dos condicionantes sócio-econômicos não decorre da presença ou ausência da rede escolar. Todavia, qualidade e quantidade não se distribuem igualmente: nas cidades de porte médio e afluentes têm-se mais e melhores escolas; nas periferias das áreas metropolitanas encontram-se escolas, mas de qualidade duvidosa. Sendo assim, quando se examina a estabilidade e regularidade do percurso escolar, novamente fica patente o impacto das desigualdades sociais, que corrobora a crise real.

As realizações sob a crise na educação

A presença de obstáculos a determinadas ênfases educacionais não se apresenta como um impeditivo para inovar o curso dos procedimentos cotidianos. Vamos, neste instante, tecer considerações a propósito de aludidas perspectivas recentes no setor educacional. As avaliações efetuadas a respeito das estratégias propostas e difundidas no "ano da educação" enumeram um conjunto de realizações ou de mudanças parciais em busca de qualidade, no suposto de suplantar patamares de crise social. Ainda constata-se 2,7 milhões de crianças em idade escolar fora do acesso, segundo o IBGE, ou seja 10% do total nesta faixa etária. Garantir o atendimento universal, ou seja, o acesso a vagas para todos constitui-se uma promessa antiga e nenhuma emenda constitucional proposta recentemente parece melhorar a chance de atingir a meta. A capacidade física instalada através dos prédios provavelmente não consiste no principal entrave para tornar universal e eficaz o sistema de ensino. Resta aí um campo onde a democratização do ensino público permanece uma meta remota, ao lado da participação da comunidade na definição do conteúdo e na direção dos estabelecimentos de ensino.

A perspectiva visualizada pelas recentes medidas governamentais para a qualificação do sistema educacional brasileiro parecem carecer do aval de grande parte dos trabalhadores da área. Por outro lado, qualquer proposta a ser implementada, por mais que proceda de um processo participativo necessita atrair, provocar, fascinar e seduzir os agentes que sustentarão estrategicamente a iniciativa na prática política. Findo o ano de 1996, o mesmo pode ser considerado como o "ano da educação" se depender das mudanças na legislação e neste sentido será lembrado muitas vezes em debates subsequentes, inclusive independente da ótica ideológica do leitor. Quatro pontos se destacam:

1) a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, prevê a formação de um fundo com parcela da arrecadação municipal e estadual destinado ao ensino de 1º grau. Com o Fundo pretende-se reverter os padrões de financiamento, gastos e transferências de recursos, ampliando a autonomia de estados e municípios. Pretende estabelecer um gasto mínimo por aluno e elevar o valor do piso salarial para os professores. Esta lei passa a valer a partir de 1998 e possui a desvantagem da provável redução de recursos para a educação infantil, supletivo e universidades, bem como não prevê novo aporte de recursos para a educação em geral, mexendo somente na forma da distribuição.

2) a aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de educação (LDB). Suprimindo um rico debate iniciado ao longo do processo constitucional na década anterior, diz-se que representa uma lei enxuta e liberal ou adequada aos interesses de partidos conservadores e à política modernizadora para o setor. Substitui em grande parte a legislação anterior, mexe menos na estrutura do sistema de ensino do que o fizera a anterior, mas inova ao diversificar as modalidades da educação regular. Existem muitas críticas já expressas, até pelo que a mesma deixa de definir claramente, de modo especial dos setores organizados em torno do debate sobre educação, assim como da maioria dos sindicatos dos trabalhadores na educação.

3) o debate sobre a autonomia e o financiamento das universidades. Bem que nesta área o debate e as contraposições foram inúmeras quanto aos critérios que viriam a estabelecer um patamar de autonomia acadêmica e financeira das universidades. Propuseram-se no mínimo três projetos tendo vindo ao conhecimento público. O projeto governamental no âmbito do MEC e transitando por comissões burocráticas engloba a tendência de desconsiderar o rico debate entre setores diretamente envolvidos com o ensino superior, cuja tensão permeará os anos subsequentes. De igual forma a legislação para a escolha dos dirigentes universitários, ao representar um

retrocesso de encaminhamento sob o prisma democrático, infunde conseqüências e atribui mutações que tendem a permanecer na encruzilhada do conflito das relações de poder no interior das instituições.

4) implementação do provão, entre outras formas de avaliação do ensino existente. A proposta política prevê implementar um sistema nacional para avaliar o desempenho das práticas pedagógicas e, neste sentido, amparar metas de melhoria da qualidade, bem como lançar parâmetros de conteúdos curriculares básicos em nível nacional. A crítica refere-se ao fato de desconsiderar as características culturais locais, enfatizando a globalização, ou de desprezar explicações consistentes a propósito de objetivos não explicitados. O alto índice de contestação, mesmo por parte dos universitários que compareceram ao dito exame, mostra a distância entre a meta governamental e as aspirações da comunidade universitária.

Se houve um ano que pode ser considerado o ano da educação sob os aspectos citados, o mesmo não se diga sob o ponto de vista da democracia (salvo aspectos da criação do Fundo que contém um elemento democratizador se for aplicada uma legislação que prevê redistribuir recursos destinados ao setor), em grande parte se relegaram as aspirações da sociedade, assim como do presidente eleito em relação aos seus eleitores. Isto tudo sem esquecer, ou lembrando para jamais esquecer um assunto em evidência: o ideário neoliberal prega um quinquênio de ausência de reajuste salarial para o funcionalismo, com a justificativa de controle sobre o déficit público. No setor das universidades federais a greve desgastou-se como canal de encaminhamento da pauta de reivindicações, cujos prejuízos refletem-se sobre a qualidade do ensino devido ao grau de estímulo dos docentes, inclusive afetando o empenho em pesquisas acadêmicas. Isto quando não passam a adotar medidas que vise a fomentar de maneira direta ou indireta a concorrência e a disputa entre os docentes por poucos recursos em vez de suscitar a solidariedade e colaboração. Enfim os desafios do setor educacional continuam aguardando resultados.

Na conjuntura brasileira antepõe-se uma longa agenda para os setores diretamente envolvidos com a educação: acompanhar o programa de informatização como tentativa de uma política que vise a incorporar novas tecnologias e os meios de comunicação no âmbito da educação; exigir alterações na lei e na prática de escolha dos dirigentes para evidenciar a participação efetiva da comunidade na direção dos estabelecimentos de ensino; reverter as influências do discurso que serve de base ou norma para a avaliação de qualidade e quantidade - configurando modelo, protótipo, arquétipo do discurso ideológico - em que ocorrem as privatizações, a fim de que se amparem de maneira efetiva os fundos para as políticas sociais;

reaquecer a luta sindical, com agenda que contemple aspirações da categoria e rompa com a omissão e desperte a mobilização coletiva. Com estas mudanças e estratégias vão sendo criadas condições que possibilitem uma vez mais relacionar educação e representação social (Tamarit, 1996), bem como as potencialidades de desenvolver as perspectivas da cidadania e os correspondentes direitos.

Antes de cantar que os efeitos dos programas públicos de educação constituem um "gigante pela própria natureza", haveria a necessidade de apalpar melhor o que emerge no meio das múltiplas iniciativas e das pesquisas acadêmicas como resultado "forte, impávido colosso". A realidade a que se encontra submetida parcela da população infantil, observada sob o ponto de vista das perspectivas da modernidade, pode gerar temores quanto ao futuro. A título de exemplo no Bairro Castelo Branco, na cidade de Rio Grande, constatou-se, em 1996, que aproximadamente, 25% das crianças em idade escolar encontravam-se fora da sala de aula, cujos índices se chocam com o percentual de 10% das crianças brasileiras, segundo o IBGE, na mesma idade e condição. No mesmo ano, a título de emergência, a Secretaria Municipal, devido à distância de escolas com vagas disponíveis, concedia passes escolares para o deslocamento, com dois inconvenientes: às vezes, os passes eram entregues com atraso e não contemplavam o acompanhamento, por isso algumas crianças, sem irmãos na mesma unidade para acompanhá-las, assim mesmo foram retiradas da escola. A educação escolar para as futuras gerações constitui-se uma das alternativas para edificar o Brasil como um país competitivo entre outros, segundo o atual discurso repetitivo de determinada opção ideológica.

No curso das modificações apontadas e considerando o discurso a propósito da primazia entre as políticas sociais para o aprimoramento do sistema educacional a suspeita se faz necessária. Vem à tona a ênfase, em que se destaca através da ótica privilegiada, uma vez mais, o campo educativo situado como panacéia para os malefícios advindos do neoliberalismo. A publicidade, por mais realista que se apresente, serve para obscurecer, mascarar ou turvar, bem como encobrir, dissimular e disfarçar em vez de solucionar a crise no campo econômico-social. A noção de competência, de impecabilidade e de impermeabilidade dos encaminhamentos tomados no campo da qualificação educacional constituem-se no fetiche que oculta os mecanismos de franca exclusão social. Esta última assume o ritmo e a impetuosidade que obscurece os menos desavisados dos momentos históricos de refluxo dos direitos sociais.

Diante dos dados expostos, consideramos da máxima urgência tanto a ampliação do sistema escolar existente para que todas as crianças

encontrem vaga no sistema escolar público e adequada às condições acessíveis dentro do orçamento familiar, quanto a capacidade de permanência com sucesso na estrutura acadêmica e a democratização da gestão educacional. Esta parece uma condição indispensável para que o contingente populacional, exposto na vereda cambiante da exclusão social pela política de reformas do Estado, possa oferecer justificativas à razão de ser e dar voz a um proclamado "ano da educação". Enquanto cidadão, docente e cientista social que assume um compromisso de responsabilidade política ainda aguardo a realização de tais anseios.

A partir da exposição realizada até o presente momento, cabe interrogar se o "ano da educação" de fato obteve seus maiores efeitos em 1996, ou se, ao contrário, o produto necessário ou fortuito da causa destacada produzem resultado somente como um ato posterior. Na realidade, a efetivação e realização vem por conseqüência, sem que seja necessário apontar para a eficiência das inovações. Isto é, os efeitos das mudanças registradas tendem a edificar os anos subsequentes como baliza da realidade educacional.

A interpretação da crise ou florescimento de mitos

Sob o ponto de vista da análise das ciências sociais, a crise social em destaque revela-se como uma situação grave em que os acontecimentos da vida política vêm a romper determinados padrões de comportamento político tradicional, quando não atinge, como conseqüência, perturbar a organização de alguns grupos integrados na sociedade. Todavia, o discurso sobre a temática em apreço recobre inevitavelmente um olhar contextualizado, sob o aspecto da retrospectiva e da prospectiva. A consistência de um discurso se depreende pela capacidade de apreender o real.

Cidadãos do mundo rápido, se quiserem usufruir de seus benefícios de bem-estar, da mesma forma como tornou-se rotina monitorar a saúde como sinal de qualidade de vida, devem cuidar do nível de informação condigno ao seu espaço social e da atualização do nível de educação obtido. A velocidade da produção do conhecimento, o uso pertinente da tecnologia e a velocidade de ambos permite afirmar que não se visualiza futuro no trabalho desqualificado, pois a mercadoria mais valiosa resume-se na posse da informação e a habilidade de manipulá-la a contento. Daí que torna-se previsível uma valorização da pesquisa sobre a temática que relaciona educação, trabalho e mercado.

As velhas desigualdades sociais, criticadas por projetos alternativos de sociedade teimam em permanecer, enquanto os novos tempos produzem

novas divisões sociais, novas formas de desigualdade e diferenciação social ou concentração de renda e apropriação de conhecimento. Se de um lado não se pode compreender a desigualdade social como endêmica, pois assim a análise assumiria a perspectiva estática, de outro lado, o potencial para gerar desigualdades apresenta-se maior numa sociedade mais heterogênea, diversificada e plural. Na ordem econômica e cultural, crescentemente global, o privilégio de poucos vem se destacando e requer a miséria de muitos para ser sustentável. Aliás, pobreza ou privilégios somente podem ser apontados em termos comparativos.

A passagem de cada ano para um subseqüente e para o qual se conjecturam aspirações, pode despertar a curiosidade sobre a vinculação de inúmeros mitos, com a aura de verdades explicativas da conjuntura brasileira. Entende-se aqui "mito" como uma construção histórica de modos particulares de leitura do destino e do significado da vida humana, amparando-se num entendimento do mundo e das relações sociais. O mito agrega concepções que possuem determinadas conexões com a realidade objetiva e classificável segundo parâmetros das ciências sociais, entretanto consolidando-se antes como crenças amparadas em leituras da realidade, do que um referencial para explicar a crise real no contexto do mundo contemporâneo. Os mitos em si mesmos não constituem somente um aspecto negativo, antes permeiam o horizonte cultural de todas as civilizações e exercem um papel importante para fundamentar a auto-estima em conjunturas adversas. Possuem, portanto, determinada capacidade explicativa dentro do contexto do senso comum, podem ser reconhecidos como uma forma de conhecimento e retêm um conteúdo de efeitos pedagógicos.

Os meios de comunicação tendem a insistir em veicular opiniões positivas sobre o transcurso do ano findo e destacar especialmente as utopias para o novo ano que se inicia. Dentre as opiniões de encanto por um ano findo e início de outro, por certo ausenta-se os sem-número de desempregados, os desiludidos, as famílias sem água tratada, energia elétrica, com filhos sem acesso à escola, entre outras carências. Tal seletividade significa e enquadra-se dentro do controle ideológico exercido sobre uma outra perspectiva possível de ser destacada e cujo referencial é a cidadania. O enfoque relega um amplo leque da opinião pública a despeito da insatisfação de amplos setores da população com os rumos neoliberais da política implementada pelo atual governo.

Sem mais ou sem prestar atenção às mediações, a luminosidade dos enfeites de fim de ano foram de maneira sumária confundidos com a aparente satisfação dos consumidores. A vinculação de exemplares típicos –

seja individuais ou de bairros e cidades – pelos meios de comunicação, desconheceu as condições sociais nas quais se produz, inclusive desta maneira, a desigualdade social ou a falsa adesão ao desejo da luminosidade de quem não possui os mesmos meios. Tudo isto se visualizou de maneira eufórica, de regozijo já existente, em vez de interpretá-la num contexto de crise real, como a tentativa, talvez de maneira inconsciente e metafórica, de acender muitas luzes para ascender da noite escura da esperança. O resplendor da luminosidade externa serve igualmente para disfarçar a escuridão forjada pelo egoísmo em nível individual tendo como equivalente coletivo a desigualdade social.

A luminosidade exterior dos enfeites tem o atributo de se edificar como um símbolo vigoroso de ofuscar algo de essencial do presente momento: a continuidade dramática da desigualdade social em termos crescentes, distanciando ainda mais os mais ricos e os excluídos. Aliás, o pseudo milagre do plano real fica aquém dos dados objetivos que apontam para o desvio, inclusive de políticas sociais voltadas a minorar a vida dos descamisados. E, no mais, consolida uma oportunidade de contradição entre um discurso de poupar energia ante uma suposta escassez do produto e outro de incentivo ao consumo de quinquilharias que desconsideram o apelo diante de uma possível carência de um produto socialmente dispendioso.

A visualização apenas das aparências, da exterioridade e do momentâneo por ocasião da emergência de um novo ano consegue realizar a proeza de escamotear de tal forma o real, de maneira que impede perceber o aumento das desigualdades, pois tais pareciam temporariamente suprimidas ou esquecidas sob a aparência da onda assistencial. Houve também, é preciso reconhecê-lo, abnegados cidadãos que dedicaram dias e horas gratuitas de suas vidas, com o gesto da cidadania e com o intuito de recolher gêneros de primeira necessidade da cesta básica, entretanto com o sentido consciente de revelar apenas a ponta do "iceberg" da chaga da pobreza material e política entre nós. Das ambiciosas metas da solidariedade ensejadas pela distribuição de alimentos e brinquedos descobre-se que tal gesto significa uma gota no mar das demandas proporcionadas pela pobreza estrutural. De modo paralelo, podemos aludir aos reduzidos efeitos produzidos pelos programas sociais, adjetivados pelo termo da solidariedade, para visualizar resultados no contexto da crise real.

A inclusão da referência no discurso político ao aumento de empregos tende a obedecer a proporcionalidade com que tal aspecto vem considerado como um aspecto fundamental da crise social. Neste sentido, a temática já integra qualquer discurso político cuja função pedagógica primeira consiste no convencimento quanto à justeza dos argumentos. Nos

últimos anos a meta de aumentar o número de empregos acima do contingente populacional que a cada ano entra no mercado de trabalho ficou promessa remota, pois o modelo de abertura econômica tende a aumentar a produtividade e diminuir os empregos. Todavia, nem os investimentos estrangeiros, nem a qualificação profissional, nem o financiamento para microempresas conseguiram reverter o quadro. Aliás, houve quem afirmasse o aumento do volume de consumo, especialmente de artigos fora da rota dos suprimentos de primeira necessidade, todavia sem revelar que tal consumo se refere principalmente ao campo da "coqueluche" e que não passam de quinquilharias secundárias.

A fábrica de mitos – cuja produtividade oferece resultados por certo nem sempre necessários para sustentar o circo da crise real – fica patente nas múltiplas leituras de variadas óticas dos videntes, veiculadas a propósito de ocorrências fenomenais para o ano vindouro. Das múltiplas previsões apresentadas nenhuma mostrou-se ágil o suficiente para ultrapassar os parâmetros do senso comum ou expressou uma crítica consistente à crise real fundada na situação sócio-econômica. Chama atenção que entre os videntes de toda e qualquer denominação ou filiação originária não haja um sequer que tenha previsto contestações sociais, deflagração de greves¹ talvez inconseqüentes, conseqüências danosas do aumento diferenciado dos salários, ou que pelo menos apostem num milagre antes do fim misterioso ou desbravado das privatizações.

A análise de um fato passageiro ou efêmero necessita que se admita o risco de não reconhecer o caráter contingente e provisório das atribuições efetuadas. Estabelecer uma interpretação crítica da crise real, do significado da educação em seu contexto, da emergência de leituras contraditórias entre si requer admitir mudanças em curso. *"É compreender o ato da crítica como uma iniciativa de alto risco, perturbadora e encorajadamente consciente, como um ato que exige cautela, sobriedade e alguma incerteza, mas que, ao mesmo tempo, requer uma espécie de visão noturna que nos habilite a perceber o caminho ao longo dos nebulosos corredores de valores e julgamentos"* (McLaren, 1997, p. 22).

Da retórica e da crise dos discursos

A teoria social pós-moderna enfatiza o indissociabilidade entre linguagem, discurso, poder e subjetividade. O significado não se manifesta

¹ Só para provocar a paralisia desenhada pelo projeto neoliberal. Por exemplo, nestas visões do futuro poderiam apontar o início da paralisação de docentes universitários devido ao desmanche das condições de funcionamento do ensino público de qualidade e, inclusive, o seu término após meses de diálogo negado, surdo e absurdo com o governo federal.

estrategicamente inerente ao texto e ao discurso proferido de um lugar social determinado. A modo de síntese, entende-se por discurso a capacidade de proferir uma interpretação da realidade e das relações sociais. A diferença entre os discursos é politizada ao ser situada na concretude de conflitos sociais e históricos; é compreendida como relacionada ao conflito de classe, à institucionalização de relações assimétricas de poder e privilégios; é explicitada pela forma que os eventos históricos passam pelo crivo da contestação propiciada pelos diferentes grupos.

De um lado, a interpretação da realidade aqui realizada incide de maneira crítica sobre a desigualdade social; de outro, entende-se que é oportuno articular uma teoria da diferença na qual o mundo pensado compreende a diferenciação, o deferimento e o movimento dos significantes. Esses, porém, não resultam de imediato de uma lógica imanente da linguagem, mas emergem como conseqüência histórica de conflitos sociais que atravessam a própria significação expressa através dos discursos. Exemplo típico encontramos no discurso sobre a democracia que tem criado identidades formais e que medeiam a ilusão de identidades substantivas, enquanto levam simultaneamente a apagar a dinâmica da diferença. Na prática política verifica-se a formação do "sujeito sem propriedades" na medida em que desconsidera elementos contraditórios fundamentais vigentes na realidade. Cada cidadão necessita compreender seu espaço político em termos de uma política de localização, posicionamentos e enunciação. Alcançar uma enunciação só se consegue através de um posicionamento experienciado tendo em conta um contexto histórico: posicionar-se de maneira considerável em algum lugar social suscetível de proporcionar poder dizer alguma coisa significativa. Em outros termos, efetua-se uma apropriação de um discurso por meio de um processo de conquista no meio de obstáculos e incertezas.

Se considerarmos as interpretações da história e do significado atribuído à vida humana somos levados a reconhecer que uma fase importante da crise dos discursos tende a ser incrementada com a diluição da presença das convicções religiosas. Como conseqüência dilui-se a capacidade de oferecer explicações satisfatórias. Por mais que se possa estender a análise sobre a importância da diluição do discurso religioso, entretanto, satisfaz para o presente texto esta breve alusão. Com o fito de clarear a crise real, que parece longe do seu término, cabe interrogar: quem lê as cartas, as entrelinhas do discurso político, ou qual o tarólogo para adivinhar o futuro e a respectiva prática do discurso populista em fluxo de ressurgimento? O intuito das próximas linhas consiste em traçar um

comentário sobre o discurso de cunho populista e ao qual os meios de comunicação tendem a dar ênfase momentânea.

Em primeiro lugar devo confessar que somos francamente favoráveis a que lideranças oriundas do meio dos trabalhadores, mesmo dentre aqueles tidos como braçais, venham a assumir postos no poder público. Portanto, cabe saudar o fato de uma liderança nascida dentre o associativismo esteja à frente do Executivo ou cumpra uma função representativa no legislativo. Nem a simpatia dos que ovacionam novos alcaides e nem toda simpatia por um governo de ótica popular devem ser oportunidade de fechar os olhos frente aos riscos do discurso populista, independente do partido ou político de que for oriundo. Neste sentido, trata-se de comentar o relacionamento entre discurso político, prática governamental e alternativas no exercício do poder.

O discurso populista caracteriza-se pelo apelo direto do governante ao povo, conclamando para a solidariedade com o mesmo na tarefa de dirigir os destinos e os bens públicos. Neste sentido, tende a desprezar outras formas de organização como realização particular de um fato geral ou maneira variável com que uma demanda, uma idéia, um acontecimento social, uma ação conjunta se apresenta. Nesta modalidade desaparecem da interpretação do real as formas mediadoras entre as instâncias de poder e as demandas da população em geral. O mito consiste em confundir populismo com a perspectiva de um governo que implemente uma política de demanda popular. O primeiro não tende a desembocar de maneira cômoda no segundo, assim como desfralda a ótica de pautar-se pela condução vertical e autoritária. Há intelectuais na própria universidade que acreditam na sinceridade das promessas populistas, como se já fossem realidade política fatual.

No atual momento histórico, os riscos do discurso populista referem-se à incerteza quanto aos rumos que podem tomar as políticas a serem implementadas com o fito de sanar a crise real. Pois de um lado, o eleito solicita um pleno voto de confiança na suprema capacidade do governante e, de outro, afirma que em tudo governará com o povo. Numa sociedade em que vicejam interesses e somam-se conflitos, a participação direta dos cidadãos – por mais desejada, propagada e mesmo que influências tenham sido produzidas nos últimos vinte anos na vida pública brasileira – pauta-se pela insuficiência enquanto mecanismo para o exercício do poder.

O imperativo do exercício do poder sob a égide da democracia consiste em convivência e complementaridade entre fóruns e patamares de decisão. Ou seja, existem várias instâncias de poder e de associação para funcionarem como mediadoras de desejos, demandas, necessidades e

prioridades da população. É fato notável do discurso em análise estar perpassado por promessas que reconhecidamente os ouvintes desejariam ver realizadas e ao mesmo tempo declarar-se livre do estigma das mesmas, como se estivesse amparado somente na concretude dos fatos. É notório que governantes assumam o poder com plataforma, com metas elaboradas em termos de um planejamento metódico.

Por trás do discurso populista encontra-se o entendimento de um personagem que se crê coberto e garantido pelo carisma, na compreensão clássica do sociólogo alemão Max Weber. A figura carismática exerce poder simbólico ou real, alicerçado na figura enigmática da própria personalidade, que cativa simpatizantes, ou seguidores cuja razão principal alicerça-se na crença. Resta sempre aos olhos dos analistas a suspeita quanto ao grau de impulso carismático através do qual os empossados poderão governar. No extremo do absurdo, pelo contínuo apelo à adesão popular o discurso em destaque, contraditoriamente, parece renunciar à delegação de poderes conferidos pelo povo por meio de votos, a fim de que se exerça, em nome dele, as funções próprias junto aos órgãos eletivos da administração pública.

Outro destaque notório: todo autor de um discurso neste nível crê-se abençoado, senão consagrado, pela respectiva divindade para exercer a tarefa fundamentalmente atribuída pelos eleitores. Fica num impasse entre inspiração e representação, entre estímulo ao pensamento como atividade criadora e responsabilidade pública diante do status social, entre busca de adesão e delegação, entre entusiasmo pelo resultado da atividade e a submissão diante do aparato inerente ao cargo. Qualidades estas com a qual se consagrou inclusive a figura histórica de Getúlio Vargas. Ou seja, permanece na ambigüidade de resultar de uma inspiração superior ou alicerçar-se em aspirações populares.

Na hipótese de que fosse tomado integralmente a sério o discurso de veio populista, deveria chocar e preocupar os políticos eleitos para outras instâncias do poder, na medida em que a importância e a potência do poder Legislativo passa para a relatividade. De duas uma: ou o teor do discurso é entendido como mera peça de oratória ou os edis não logram atingir o horizonte nele embutido, bem como as respectivas conseqüências. Na ausência desta leitura aguardaremos o desenrolar dos fatos para confirmar suspeitas ou conformar-se nas esperanças da continuidade de uma crise hiper-real.

Cabe salientar que sob a égide da crise dos discursos conviria igualmente fazer alusão ao pensamento e aos posicionamentos políticos de diversas matizes das agremiações denominadas de esquerda brasileira.

Todavia, em grande parte tal temática tem sido explorada e no mais a extensão do debate pode ser assunto de uma outra pesquisa e texto.

Aspectos para prolongar a discussão

Na análise aqui apresentada percebemos que o quadro de interpretação da crise real não se baseia no voluntarismo (apelos morais/boa vontade dos agentes), ou como se tudo fosse resultado de um problema educacional. As bases colocam-se fundamentalmente numa visão de política econômica, de cultura política e numa dimensão estrutural de sociedade em ritmo de globalização; onde os conflitos sociais são fundamentais e as contradições sociais pautam a realidade. Geralmente, na explicação da crise real nos são apresentadas as hipóteses de desenvolvimento econômico, com projeção do possível ou do impossível. Porém, existem outras variáveis, não menos perversas do que o planejamento econômico, referentes ao político e ao cultural. Do lado oposto parece superestimar a ótica cultural se apostar todas as fichas no fator educacional

Apresentamos, agora pontos para continuar o debate:

1. A representatividade dos interesses do cidadão encontram-se sob suspeita enquanto a democracia formal encaminha parcialmente as questões dos setores políticos dominantes. Os conselhos de diversos naipes, propostos por alguns setores sociais sobretudo da esquerda brasileira, mostraram-se, até agora, com poucos resultados na participação do ordenamento das políticas sociais, no planejamento urbano e no controle de sua implementação. É verdade que constituem uma novidade de tamanha grandeza que torna-se necessário pensar na sua implantação progressiva, lenta, criando uma cultura política propícia. Uma das questões fundamentais geradora de conflitos constitui-se na efetiva representatividade quanto à escolha dos respectivos membros componentes. Isto é, pretendem ser mais representativos do que apresentam-se os partidos, os sindicatos, controlados por determinados grupos de interesse.

2. A produção é decisão econômica, a sua distribuição é questão política. Ou seja, resulta no essencial do jogo de forças que atravessa a organização da sociedade. O entrave do desenvolvimento brasileiro localiza-se tanto ao nível da produção quanto da distribuição, pois, se atingimos o patamar de ser a oitava economia do mundo, estamos próximos de ser campeões em precariedade de vida, desigualdades e desequilíbrios sociais. As variáveis sociais tendem a apresentar-se igualmente importantes para o desenvolvimento integral e para um processo educacional que integre a identidade e a cidadania em seus horizontes.

3. Ao falar em crise social o interlocutor necessariamente evidencia uma referência à realidade social, seja como tática para acalmar os ânimos, seja, para buscar a transformação dos desequilíbrios. Pensar em mudanças relaciona-se com a democratização das informações, o conhecimento das causas da realidade política, um processo de busca da cidadania. A própria crise em referência, por si mesma, invoca mudanças nas relações do saber, na distribuição de renda, na participação política, no ensino, na ecologia. Qualquer alternativa ao quadro traçado exige: enfrentar a dificuldade de fazer oposição a um governo com termos autoritário, disposto a tirar todas as conseqüências de uma missão elevada ao status de nobre; tratar da unidade de determinados interesses no plano nacional com proposta política que vislumbre prioridades; aprimorar a questão do voto ideológico (opção pelo projeto político); dar respostas para o desmoronamento do socialismo real e ao mesmo tempo trabalhar no sentido de reconstruir uma utopia capaz de dar energia moral a um projeto alternativo à sociedade crescentemente desigual; implementar formas efetivas de participação nas instâncias em que isto já é possível no presente momento, lutando contra toda forma de desesperança e incredulidade frente visualização de novas perspectivas.

4. As políticas públicas passam por uma fase de acentuada segmentação em face da questão social, assim como alteram-se com isto as formas de controle sobre os setores populacionais atingidos. De um lado verifica-se a diminuição da quantidade dos investimentos no setor e de outro a discriminalização/estigmatização do contingente a ser atendido, pois para ele se requer solidariedade na exclusão. Há subsídios diversos, por mais que tendam ao declínio ante o furor das reformas sociais, contanto que se comprove o grau de miserabilidade.

5. Se a participação está em crise cabe refletir sobre a tarefa reservada aos partidos de esquerda que apostam na participação política como alternativa para se a viabilizar eleitoralmente. A oposição se caracteriza pelas forças sociais contrárias ao projeto neoliberal de concentração da renda, aumento das desigualdades sociais, novo fôlego para a acumulação de capital. Embora o discurso oficial diga exatamente o contrário.

Para a análise sociológica, o desafio posto diante da crise do sistema educacional assume duas faces: por um lado, compreender os impactos de uma proposta alternativa, considerando as possibilidades de mercado abertas aos seus egressos, algo que talvez demandasse questionar a maioria das abordagens clássicas sobre o papel da educação na sociedade, suas relações com trabalho, desenvolvimento ou mobilidade social. Por outro lado, o questionamento das experiências forjadas na história da educação brasileira

também coloca em pauta a discussão sobre o conteúdo, a construção do conhecimento ou transmissão do saber através da educação que o planejamento de uma sociedade requer. Neste plano, vem a propósito enfrentar os limites a que as políticas sociais estão submetidas, principalmente as de âmbito local como no caso da municipalização do ensino, além de incorporar a diversidade própria de interesses e valores de sociedades complexas e desiguais.

Para implementar qualquer alternativa com significado histórico manifesta-se fundamental que se conquiste espaço para uma proposta, negociando com os agentes a sua adesão. É um fator básico para reduzir o quadro de incertezas que caracteriza toda política pública, compreendendo-se as estratégias envolvidas. Parece muito relevante o fato de que se possa ter uma proposta vinculada a certas posições/agentes no campo político, pois se adotamos a análise do caráter democrático ou do seu grau de eficiência evidenciamos que o conteúdo da educação constitui-se objeto de disputa entre diferentes forças sociais.

Uma alternativa educacional no contexto da crise real deve partir do pressuposto de que cabe ao sistema escolar auxiliar na formação de cidadãos. Para cumprir com tal tarefa torna-se necessário discutir conteúdo e forma do sistema escolar, pois com as mudanças que a legislação foi impondo perdeu progressivamente sua função socializadora, na medida em que foram impostos currículos orientados basicamente ao domínio de habilidades e saberes, para a inserção no mercado de trabalho e outras dimensões da formação humana foram marginalizadas. Esse diagnóstico vai além da mera constatação de ineficiência e problematiza as tentativas de superação dos impasses educacionais já experimentadas através de movimentos democráticos e de renovação pedagógica. Trata-se efetivamente de um questionamento do caráter da nossa educação escolar e não apenas uma tentativa de medir/corrigir os problemas apresentados pelo modelo vigente. A proposta de um processo de formação integral do cidadão reverte na reorganização dos conteúdos disciplinares e na mudança de perspectiva quanto ao modo de ensinar.

A educação é provavelmente a política social cujos impactos sejam os mais importantes em termos das trajetórias individuais, da organização disciplinar e da difusão do conhecimento na sociedade.

Entre os dilemas de uma proposta alternativa educacional diante da crise delineada consistem entre outros fatores: procurar dar ênfase nos componentes político-ideológicos de formação para a cidadania, mas não em detrimento da transmissão de conhecimentos universais, básicos e instrumentais; tirar das políticas sociais do setor o seu caráter assistencialista, transformando-se em política redistributiva; reverter os possíveis efeitos

perversos ao tentar recolocar um novo papel para a educação; vencer o descrédito de experiências já tentadas em vários pontos do país, em nome da democratização do ensino, onde a extensão do tempo de permanência do aluno na escola (CIEPs, PROFIC, CIACs, CAICs, etc.) que além dos debates intensos, têm apresentado poucos resultados práticos; responder às demandas do mercado de trabalho e aos requisitos de qualificação contemporâneos; representar uma negação das políticas sociais compensatórias, funcionando segundo uma lógica mais redistributiva que acumulativa e deixando de ser um pêndulo entre políticas assistenciais e políticas de desenvolvimento; reverter a oposição em termos de exclusão entre uma proposta instrumental/utilitária/tecnicista e uma outra humanista voltada para a cidadania.

Os mecanismos educacionais a serem propostos necessitam superar, desembaraçar-se ou desvencilhar-se de suposições que podem ser problemáticas: supor que existem alunos participativos, ativos e com uma bagagem relativamente grande de conhecimentos prévios específicos, além de estarem dispostos/disponíveis para realizar trabalhos complementares; contornar uma certa idealização de que os setores pobres e excluídos encontram-se ávidos de conquista da sua cidadania, considerando-se a exigüidade de condições materiais e políticas. Os estímulos à maior participação podem assumir uma face perversa dadas às diferenças sócio-lingüísticas e o predomínio de uma versão dominante da cultura legítima, bem como corre o risco de reforçar as limitações sócio-culturais dos grupos mais carentes, acabando por acarretar um fortalecimento das barreiras sociais.

Com as reflexões apresentadas, cremos ter dado conta do recado na oferta de elementos visando auxiliar na compreensão da crise, embora num enfoque parcial e seletivo, como no caso do setor educacional. Entre os grandes sonhos das ciências sociais, encontramos a tentativa de conseguir desvendar, desvelar e descobrir as diferentes dimensões da vida social, especialmente na medida em que esta não é transparente aos nossos olhos por si mesma. A distância entre sonho, realidade e interpretação pode ser mais curta do que parece

... cada época não sonha aquela que surgirá, mas sonhando esforça-se por acordar... (W. Benjamin).

Referências Bibliográficas

- AVRITZER, Leonardo. *A moralidade da democracia*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- AZEVEDO, Sérgio de. **Planejamento, Cidade e Democracia**: reflexões sobre o papel dos governos locais nos anos 90, in DINIZ, LOPES & PRANDI (orgs). *O Brasil no Rastro da Crise*. São Paulo: ANPOCS/Hucitec, 1994.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Descentralizar e redistribuir nos sistemas de ensino**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 95, nov/1995.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia**. *Lua Nova*, Cedec, nº 38, 1996.
- BOURDIEU, Pierre e SAINT MARTIN, Monique de. **Agrégation et ségrégation**: le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 69, Paris: set/1987 .
- CORTEN, André. A ordem do discurso: da participação à política. *Lua Nova*, Cedec, nº 37, 1996.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 1996.
- FARIA, Vilmar. **A Conjuntura Social do Brasil Contemporâneo**: Dilemas e perspectivas. *Novos Estudos*, CEBRAP, n. 33, jun/1992.
- FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREY, Claus. **Crise do Estado e estilos de gestão municipal**. *Lua Nova*, Cedec, nº 37, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KURZ, Robert. **Os últimos combates**. *Novos Estudos*, Cebrap, nº 46, 1996.
- LAURELL, Ana Cristina (org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez/ CEDEC, 1995.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.
- RUSCHEINSKY, Aloísio. **Um governo de esquerda para todos**. *Sociedade e Estado*. v. XII, n. 1, Jan/jun 1997.
- SANTOS, Wanderley G. dos. **A trágica condição de política social**. in ABRANCHES, SANTOS & COIMBRA. **Política Social e Combate à Pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- TAMARIT, José. **Educar o soberano**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza, movimentos sociais e cultura política.**

Nota sobre as (difíceis) relações entre pobreza, direitos e democracia, in DINIZ, LOPES & PRANDI (orgs). **O Brasil no Rastro da Crise.** São Paulo: ANPOCS/Hucitec, 1994.

TURNER, Brian. *Equality.* London: Tavistock, 1986.

VITA, Álvaro de. **Sociologia da sociedade brasileira.** São Paulo: Ática, 1994.

Iniciação Científica e formação de jovens pesquisadores

*Flávia Obino Corrêa Werle**

Resumo

Este artigo parte da consideração das funções sociais dos sistemas educativos e da noção de formação analisando a constituição das atividades de iniciação científica. Argumenta que o desenvolvimento de auxiliares de pesquisa propõe objetivos não divergentes dos característicos das atividades de ensino. A vinculação de acadêmicos a projetos de pesquisa enriquece a sua vivência universitária para o que contribui não apenas o domínio de conteúdos diretamente relacionados ao projeto de investigação, mas o desenvolvimento de capacidades de analisar, interpretar, trabalhar disciplinadamente habilidades relevantes no mundo social como um todo. Caracteriza a face de ensino das atividades de pesquisa pela análise de exemplos da área educacional.

Palavras-chave: integração entre ensino e pesquisa, pesquisa na universidade, ensino e universidade.

Abstract

This article considers the social function of educational systems and the concept of academic formation in order to analyze the constitution of scientific initiation activities. The article argues that the purposes of the development of research assistants don't diverge from the objectives of the teaching activity. The connection of students to research projects enriches their academic experience, not only due to the possibility of acquiring a deeper awareness about the subject that is directly linked to the investigation project, but also due to the development of analyzing and interpreting abilities, besides the capacity of working and understanding subjects that are relevant in the social world as a whole. The article characterizes the teaching dimension of the research activities, by analyzing examples related to the educational area.

Key-words: integration between teaching and research, research in the university, teaching and university.

* Professora do Centro de Ciências Humanas – C1 – Unisinos
E-mail: flaviaw@poa.unisinos.tche.br

Neste trabalho analiso o processo de formação de auxiliares de pesquisa defendendo a tese de que a ação do pesquisador na orientação de sua equipe de auxiliares de pesquisa pode ser uma atividade formativa como a de ensino em sala de aula. A iniciação científica sob determinadas condições pode desafiar, desacomodar e contribuir para o amadurecimento do acadêmico para além do rol de disciplinas em que se matricula. A argumentação reflete sobre o trabalho desenvolvido por auxiliares de pesquisa e a sua vinculação a um projeto integrado interinstitucional ou a projetos de pesquisa individuais.

As funções dos sistemas educacionais e o debate: ensino versus pesquisa.

A função mais evidente dos sistemas educacionais, atender a demanda de qualificação da força de trabalho – qualificação conteudística – ligada ao sistema ocupacional. O ensino superior, de maneira geral, orienta-se para ela como balizadora das atividades de graduação. Há, entretanto, outras importantes funções a que os sistemas educacionais atendem (Offe, 1990), ao prover comportamentos sociais – "virtudes gerais ligadas ao trabalho e lealdades institucionais"(Offe, 1990, p. 32) e disposições de comportamento que correspondam aos interesses do sistema ocupacional, legitimidade democrática e substituição de outras agências sociais. Essas outras funções permanecem como que encobertas pela hegemonia da qualificação conteudística.

O mundo acadêmico, ao referenciar-se pelo sistema ocupacional e buscar a qualificação da força de trabalho com capacitação específica, tende a segmentar a função de ensino e a de pesquisa, dissociando-as e colocando-as em pólos divergentes. A atividade de pesquisa na universidade é vista, muitas vezes, como oposta à de ensino, frente ao que a integração sugerida é que o pesquisador exerça a docência na graduação, como alternativa de integração entre ensino e pesquisa, qualificação e melhoria do índice de titulação do corpo docente dos cursos de graduação.

Ribeiro (1986) discute a polêmica relação entre ensino e pesquisa e conclui que, em dependência do contexto histórico, ela pode ser complementar, conflitiva ou concorrente.

No mundo acadêmico, a autoridade intelectual do pesquisador é mensurada pelo número de investigações realizadas, publicações e participação em eventos científicos. A moeda corrente de valorização é a publicação e o reconhecimento pelos pares, quantificado pela frequência com que o pesquisador é citado pelos seus colegas (Folha de São Paulo, 21/5/95 e 11/6/95; Durham, 1990, p.61). Entretanto, muitos são os

"produtos" das pesquisas. Um dos elementos mais desprivilegiados a ela vinculado é a formação de auxiliares de pesquisa. Este trabalho destaca o papel complementar do ensino e da pesquisa ao discutir o envolvimento de alunos de graduação em projetos de investigação.

A pesquisa, ao produzir conhecimento em determinada área, fomenta o desenvolvimento de habilidades gerais, atitudes e hábitos de pensamento, elemento formativo importante que direciona para além do objeto de estudo específico da pesquisa a que o acadêmico auxiliar de pesquisa está vinculado. A pesquisa provê conhecimentos e hábitos necessários tanto à socialização no mundo da pesquisa como meios necessários à existência material e inserção no mundo ocupacional.

A noção de formação é polissêmica, afirma Tanguy (1986). Sua abrangência vai além de conhecimentos teóricos e práticos específicos, ao envolver uma conjugação de disposições, de saber-fazer, atitudes, hábitos de pensamento e percepções adquiridas simultaneamente com a aprendizagem de técnicas e métodos relacionados a atividades específicas.

A atividade de pesquisa é exigente, implicando disciplina intelectual e concentração em atividades como: leitura, redação, observação, busca de informações e de sistematizações progressivas, comparações e análise. Pesquisar envolve aprendizagens tais como ser persistente, rigoroso, original, claro, organizado, saber expressar opiniões próprias e elaborar abstrações a partir de regularidades e discrepâncias de fatos e dados coletados.

Participar como membro de um projeto de pesquisa interinstitucional com professores e acadêmicos de várias universidades e áreas de formação leva a aprendizagens de maior amplitude do que as de sala de aula.

Nessa perspectiva, participar de uma equipe de pesquisa envolve a formação de competências específicas tendo em vista o objeto de investigação pela colaboração na coleta e discussão de dados empíricos, busca de subsídios teóricos, e processos de interpretação e análise, bem como a formação de atitudes de pensamento, representações, qualidades sociais que são generalizadamente utilizadas na produção científica e no sistema ocupacional. Nessa dimensão não se sustenta a segmentação de pesquisa e ensino como atividades que fomentam competências diversas.

Dimensionando a face de ensino do processo de pesquisa.

O projeto integrado "Urbanidade e Cidadania: processos de formação e instauração de saberes" articula pesquisadores e acadêmicos de três instituições de ensino superior e diferentes áreas de conhecimento. A participação de acadêmicos nesse projeto amplia as possibilidades de

socialização envolvendo a troca de experiências e conhecimentos com auxiliares de pesquisa dos subprojetos que o compõem. São acadêmicos que trazem outra vivência institucional e com os quais há uma proposta a construir a partir de campos temáticos diversificados. Várias são as atividades envolvidas nos subprojetos: revisão de literatura, participação em seminários, localização de documentação primária.

Para a realização da tarefa de coleta de dados em arquivos públicos e museus subprojeto que tematiza a instrução pública foi criada uma ficha padronizada que é preenchida pelo bolsista. Inicialmente, o pesquisador identifica a documentação relevante para o estudo. Essa tarefa, à primeira vista, pode parecer simples e mecânica. Alguns itens da ficha exigem que o bolsista identifique quais são os elementos do documento e em seguida os classifique e registre adequadamente. Sua tarefa, portanto, não é a de copiar, mas resumir com atenção e reflexão, dando um pré-ordenamento aos elementos do documento original.

A forma e a linguagem usada hoje na comunicação entre as instâncias de ação educativa do Estado – federal, estadual e municipal – divergem da encontrada nos materiais manuseados, em especial os do início do período republicano. Esta tensão entre o tempo do documento e o tempo da pesquisa, entre os conceitos contemporâneos do pesquisador e auxiliares e os dos documentos, traz exigências para o auxiliar de pesquisa. Manejar com questões de forma, conteúdo e corte histórico leva a aprendizagens importantes para toda a equipe de pesquisa.

Dos auxiliares de pesquisa é exigido análise, síntese e capacidade interpretativa. Ele se vê frente à necessidade de entender a mensagem ou o conteúdo do documento e colocá-los em linguagem usual, mas sem distorcê-los. Ele se vê na contradição de redigir nos anos noventa, com base em documentos que o antecederam cem anos ou mais.

O desafio de construir um banco de dados informatizado, criar novas redes de relações e de organização das informações já dispostas em fichas de resumo instiga novas aprendizagens. Há que se apropriar da estrutura do software, apreender suas possibilidades e criar estratégias de maximização de material empírico disponível.

As pesquisas que exigem coleta de dados por meio de recursos de gravação envolvem uma tarefa, na maior parte das vezes, considerada como mecânica e maçante: a transcrição de fitas de áudio. Alguns preferem mandar transcrever por profissionais especializados o material gravado, buscando rapidez e precisão. Quando a pesquisa se desenvolve com a colaboração de uma equipe, em geral essa tarefa é realizada por auxiliares

de pesquisa que são acadêmicos vinculados ao projeto, por bolsas de iniciação científica.

As peculiaridades da pesquisa "Conselhos Escolares: uma questão para análise" exigiu a gravação de reuniões com vários participantes (dez, vinte ou até mais pessoas). Eram representantes de pais, alunos, funcionários, professores e a direção de escolas de 1º e 2º graus que discutiam sobre a problemática administrativa, pedagógica, disciplinar e financeira da escola estadual. As discussões, embora coordenadas pelo presidente do Conselho Escolar, apresentavam-se como contextos dinâmicos em que permanentemente ocorria a tomada de turnos conversacionais entre os presentes, com sobreposição de vozes, conversas colaterais, interrupções externas, barulhos ambientais, vozes de diferentes timbres e tonalidades, além de um colorido afetivo dado por entonações de indignação, espanto, agressão ou risos. A transcrição desse material foi tarefa complexa. Foi necessário transformar a fonte oral em fonte escrita, o dado bruto da conversação em um texto passível de análise, para atender aos fins da pesquisa.

A tarefa de transcrição de fitas gravadas foi iniciada pela equipe de auxiliares de pesquisa, não apenas como um passo importante para tornar a interpretação do material empírico possível, mas como uma tarefa com sentido em si.

Ao utilizar as normas de transcrição (Preti & Urbano, 1990) os bolsistas cotejavam, como equipe, o próprio trabalho na busca de um padrão comum de transcrição. A discussão/reflexão sobre o sistema de linguagem utilizado para tornar *texto* as gravações levou o grupo a rever, adaptar, acordar normas e criar símbolos próprios. Por meio das discussões, os bolsistas se davam conta de que a transcrição não é uma simples e linear escrita de palavras ouvidas, como se fosse um ditado. Há processos mentais do transcritor que o levam a reagir em função das falas gravadas das reuniões. Ao transcrever, familiarizavam-se com as vozes pela entonação, forma de expressão e conteúdo da argumentação; formavam como que uma expectativa de resposta para cada um dos falantes da reunião, construindo de cada um, uma imagem. A gravação não trazia o subsídio comunicacional do gesto, do olhar, nem a disposição espacial do grupo ou a forma de interagir dos participantes. Mesmo assim, os transcritores formavam uma imagem mental dos falantes.

Ao cotejarem os textos produzidos pelas transcrições das reuniões gravadas, os auxiliares de pesquisa se deram conta da interferência de sua subjetividade que os fazia "ouvir", diferentemente, entonações enfáticas e

pausas e que, portanto, as sinalizavam de forma diferente no texto produto da transcrição.

Quando o tema da reunião era polêmico, ou algum falante expressava insistentemente uma opinião irritante, o transcritor se envolvia com o seu conteúdo e chegava a fazer uma pausa na tarefa, afastando-se momentaneamente do trabalho, como que fazendo calar o falante que o exasperava pela argumentação empregada.

Os auxiliares de pesquisa, na tarefa de transcrever fitas, também percebiam que o tempo do transcritor não era o tempo do falante. A transcrição lhes possibilitava estar próximos da reunião, mas não interagir ativamente nela, embora sua gravação lhes provocasse reações e reflexões.

O ir e vir na reunião, retornar ao trecho não entendido com clareza infinitas vezes lhes dava, entretanto, um domínio diferente do material empírico. Esse domínio fazia parte da área de poder, do cotidiano dos bolsistas transcritores, mas era inacessível aos próprios participantes das reuniões. Esse poder específico do transcritor sobre a reunião visava à produção de um texto de boa qualidade.

Como a pesquisa também trabalhou com as atas das reuniões, foi possível verificar diferentes níveis de materialização das mesmas: as atas, a gravação, as transcrições, e o nível interpretativo.

Depois de transcrita, procedia-se à revisão da transcrição. O grupo também percebeu a diferença das atividades de transcrever e revisar. O revisor trabalha com um texto, cotejando com ele a audição da fita. Nesse momento, o texto se torna o foco de atenção e o som da gravação o parâmetro de comparação, já não mais tomado como única fonte de acesso ao empírico. Ao contrário, para aquele que está transcrevendo a gravação, a fluidez da conversação oral é uma premência que constrange, atropela e desafia.

Além de transcrever e revisar o material gravado, a investigação envolve diferentes níveis de análise, dentre os quais o referente aos assuntos tratados nas reuniões e a verificação dos autores dos significados, possibilitam entendimentos construídos quanto a esses assuntos na intenção de captar as relações de poder entre os atores.

Nesta fase, a tarefa dos auxiliares de pesquisa era ler as transcrições das reuniões e identificar os assuntos tratados, para depois quantificar o segmento que os dimensionava. Isso se fazia pela contagem de linhas, distinguindo quanto cada segmento (se país, alunos, professores, funcionários ou a direção) intervinha na construção de significados no contexto conversacional de cada reunião.

Na tarefa de identificar assuntos e falantes, a capacidade de análise foi amplamente exigida. Era necessário que o analista fosse capaz de desdobrar o todo de cada reunião em suas partes constitutivas, ou seja, em seus assuntos, distinguindo entre os secundários e os principais. Era necessário ler com atenção, comparar, estabelecer relações entre os argumentos, ter presente os objetivos da pesquisa e o conjunto de reuniões analisadas.

Era preciso discriminar entre o que um dos bolsistas chamou de "assuntos menores" e "assunto gerador". Era necessário um afastamento do diálogo em si e a percepção da temática da reunião como um todo. Por vezes, os falantes traziam exemplos que pareciam ser, à primeira vista, assuntos novos, mas que, na verdade, quando o analista de fato deixava-se mergulhar na discussão como que fazendo parte da mesma, ele compreendia que era um assunto menor (um exemplo, uma explicação, uma explanação ou o desenvolvimento de um argumento já colocado no contexto conversacional, ou o reforço da idéia de um colega).

Esse processo de análise e desdobramento de temas de cada reunião ocorreu, portanto, na tensão frente ao processo de síntese. A capacidade, percepção e condições reflexivas do analista são relevantes. A equipe de bolsistas identificou essa tensão e as exigências da tarefa proposta. As discussões em conjunto esclareciam as dúvidas pessoais para minimizar a insegurança de que estivessem destacando elementos irrelevantes ou inexatos, omitindo elementos importantes ou, ao contrário, tratando de forma ampla, abrangente e pouco minuciosa aquilo que merecesse, pela sua singularidade, explicitar-se para deixar ver a estrutura e a organização das conversações nas reuniões dos Conselhos Escolares.

Pesquisando e ensinando: à guisa de conclusão.

As reflexões aqui apresentadas demonstram que o auxiliar de pesquisa pode se envolver com desafios e aprendizagens novas. Em situações como as descritas, participar de uma pesquisa é vivenciar que o método constrói o objeto de reflexão, que o método não é uma ferramenta, uma estratégia ou procedimento neutro, mas que é uma forma de acesso ao real que passa, não apenas pelas mãos do pesquisador, mas pelas de toda a equipe. Que o processo de pesquisa passa por múltiplos níveis de inteligibilidade e organização da realidade. E que os objetos de estudo se interconectam, seqüenciam, sobrepõem.

Os participantes da pesquisa aprendem a não simplificar as diferentes fases do processo de coleta de dados; que é importante interrogar a sua experiência tornando-a objeto de estudo e reflexão, e que a seriedade da

pesquisa depende da capacidade de pensar e analisar o material empírico e a sua experiência concreta como participante do processo. Por outro lado, há também a aprendizagem da incerteza das significações e da exposição do seu trabalho e interpretação à crítica dos demais da equipe. Possivelmente, experiências de participação em pesquisa propiciem o abandono da utopia de reconstruir fatos fielmente e instalem o desconforto da ruptura entre o real e o interpretativo. Nesta perspectiva, a atividade de auxiliar de pesquisa implica treino e disciplina no trabalho intelectual, e vivência de situações construtivas, significativas e criativas.

Paoli (1993), ao discutir a qualidade do ensino superior, propõe como centrais a dúvida e a crítica. Para ele é fundamental o aluno experienciar que o conteúdo das matérias curriculares

(...) "não é algo acabado e verdadeiro mas provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação realizada dentro de determinadas condições, e que a realização de novos estudos podem modificar, ampliar, rever, transformar as explicações sobre o mundo social e natural" (Paoli, 1993, p.27).

A participação em projetos de pesquisa, na condição de auxiliar, pode também contribuir nesta direção. A iniciação científica pode instalar uma outra forma de convivência na universidade, uma forma que é substancialmente diferente da que ocorre em sala de aula. Uma convivência de conhecimento mútuo, de reflexão, cooperação e socialização.

Entretanto, para criar e desenvolver equipes de auxiliares de pesquisa, fazem-se necessários alguns elementos básicos: tempo, espaço e vontade política. É um trabalho de longa duração, exigente em tempo e esforço dos pesquisadores, em espaços e vontade política da universidade e agências de pesquisa.

Embora alguns considerem que a pesquisa científica dentro das universidades é muito mais uma presença física do que intelectual (Coelho, 1988, p. 26 - 27), o envolvimento de acadêmicos pode demonstrar o contrário. As ações de Iniciação Científica podem ser uma contribuição importante para a vida dos jovens, pois elas envolvem múltiplas aprendizagens, incluindo uma visão diferenciada das estruturas da universidade e, principalmente, a percepção de que se pode produzir conhecimento. No depoimento de uma bolsista

"Quantas vezes, nós estudantes paramos para refletir sobre a pesquisa na Universidade? É a atividade de pesquisa que coloca a Universidade no

lugar legítimo de produtora do conhecimento, ao invés de simples reprodutora do mesmo.

(...) O reconhecimento de que falo não passa apenas pelos nossos próprios trabalhos de pesquisa, ainda que eles sejam importantes e necessários. Significa também valorizar o professor que pesquisa, valorizar a relação viva, dinâmica e questionadora que este professor tem com o conhecimento e da qual, como alunos podemos tirar o maior proveito." (Lara, 1994, p.3)

Continua a acadêmica observando que a participação na condição de auxiliar de pesquisa é uma chance para o aluno tornar-se mais responsável pelo seu aprendizado e pela sua formação.

O pesquisador que trabalha com uma equipe de auxiliares de pesquisa seguramente realiza intensa atividade de ensino, acompanhamento e supervisão. Entretanto, os parâmetros de avaliação das ações de ensino constantes nos regimentos das Instituições de Ensino Superior não contemplam esta questão, atendo-se apenas a disciplinas e atividades curriculares.

As avaliações institucionais poderiam incluir as oportunidades que as IES oferecem a seus acadêmicos de participar de Iniciação Científica, seja pela instituição de bolsas e incentivos próprios, seja de sua busca junto a órgãos financiadores. Esta é uma decorrência do incremento da função de pesquisa na universidade e que precisa ser valorizada, acompanhada e avaliada. Se a pesquisa científica se desenvolver no ambiente empresarial, talvez esta possibilidade de formação de futuros pesquisadores via Iniciação Científica se restrinja¹, ainda mais o que não favorecerá a ampliação do horizonte intelectual dos acadêmicos para além dos limites do currículo a que se vinculam.

Discutir a iniciação científica para além do apoio à pesquisa é maximizar suas possibilidades formativas. Portanto, seria talvez desejável criar indicadores para avaliar as atividades de pesquisa em dimensões que, não excluindo as publicações e participação em eventos científicos, ofereçam o devido espaço e valorização ao esforço de formar equipes de pesquisa.

¹ Ribeiro (1986) demonstra como é baixa a participação de alunos de graduação nas atividades de pesquisa circunscritas ao corpo docente e aos pós-graduados. "A iniciação científica, formadora de pesquisadores iniciantes, já representou, nos anos 50, 10% do orçamento alocado pelo CNPq à pesquisa. Hoje, tal percentual situa-se em torno de 1%." (Ribeiro, 1986, p.32).

Referências bibliográficas

- Base da discórdia (A).** Folha de São Paulo. São Paulo, Cad.5, p. 14, 11/6/1995.
- CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.** Plano Plurianual. CNPq, 1991 - 1995. Brasília, CNPq, 1991. 19p.
- _____. **Bolsas no País** - Quota: Iniciação Científica, Aperfeiçoamento. Brasília; CNPq, dez. 1989, 4p.
- COELHO, Edmundo Campos. **A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão.** São Paulo: Vértice, 1988.
- COSTA, Maria Célia Pires. **Programa Institucional de Iniciação Científica na Universidade Federal do Maranhão:** uma atividade indutora da pesquisa na universidade. Anais da 43ª reunião anual da SBPC. Rio de Janeiro, SBPC, p. 542, jul. 1991.
- CUNHA, Luis Antonio. **A universidade brasileira nos anos oitenta:** sintomas de regressão institucional. Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 43, p. 3 - 9, jul./ set. 1989.
- DIAS, Adriana Correia et al. Transcrição de fitas dentro do Projeto Conselhos Escolares. Estudos Leopoldenses. São Leopoldo, UNISINOS, v. 30, n. 136, p. 31- 38, mar./abr. 1994.
- DIAS, Ana Cristina Garcia e DALBOSCO, Carla. **O Trabalho de Iniciação Científica e o sistema de produção capitalista:** um paralelo entre a atividade de bolsista e o sistema de fábrica. IN: JACQUES, Maria da Graça Correa et al. (org.) **Relações Sociais & Ética. Porto Alegre:** ABRAPSO, Regional Sul, 1995. p. 71 - 86.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. **Avaliação e relações com o setor produtivo:** novas tendências no ensino superior europeu. Educação Brasileira. Brasília, CRUB, 12 (24) p. 37 - 64, 1º sem. 1990.
- GEORGEN, Pedro. "Graduiertenkolleg" **O Novo Modelo Alemão para a Formação de Cientistas através da Pesquisa.** Educação Brasileira. Brasília, CRUB, 12(24), p. 65- 73, 1º sem. 1990.
- LISTA dos produtivos (A).** Folha de São Paulo. São Paulo, Cad.5, p. 4- 7, 21/5/1995.
- LISTA mobiliza cientistas.** Folha de São Paulo. São Paulo, Caderno 5, p. 15, 11/6/1995.
- LARA, Luciana. **Reprodução & produção de conhecimento, o papel da pesquisa na Universidade Fala Psico.** São Leopoldo, UNISINOS, (Jornal dos Acadêmicos do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos), ano 2, n.2, 1994.

- MORAES, Maria Angélica. "**Iniciação Científica**": uma experiência institucional. Anais da 43ª reunião anual da SBPC. Rio de Janeiro, SBPC, p. 540, jul. 1991.
- MOURA, Eliége Silva. **Relatório das Atividades de Bolsista** CNPq. São Leopoldo, UNISINOS, 1989. 11p. mimeo.
- NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. Escola, **Pesquisa e Indústria**: um salto para o futuro. Educação Brasileira. Brasília, CRUB, ano VI, n. 13, p. 27 - 40, 2º sem. 1984.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Universidade no Campo de Tensões de Diversas Tarefas Sociais**. Anais da 43ª reunião anual da SBPC. Rio de Janeiro, SBPC, p. 471-2, jul. 1991.
- OFFE, Claus. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação** - Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação & Sociedade. Campinas/SP, n. 35, p. 9 - 59, abr. 1990.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. **O Princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa**: elementos para uma discussão. Estudos e Debates. Brasília, CRUB, v. 17, p. 29 - 36, jul. 1990.
- _____. **O Ensino Noturno na Universidade Pública**. Seminário Nacional sobre o Ensino Noturno: Anais. Curitiba, PR, MEC/UFPR, mar/1993.
- PEREIRA, Karen Rejane. **Dificuldades na Interpretação de Documentos**. II Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação e I Feira de Iniciação Científica. São Leopoldo, UNISINOS/ PRPPG, 1994, p.6.
- PRETI, Dino & CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org). **A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T.A.Queiroz/ FAPESP, 1986.
- REIS, Renato Hilário dos. **A Conceituação da Universidade**. Educação Brasileira. Brasília, CRUB, ano VI, n. 12, p. 43- 54, 1º Sem. 1984.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A "**Universidade de Ensino**". Estudos e Debates. Brasília, CRUB, v. 13, p. 147 - 152 jan. 1987.
- _____. **Ensino e ou Pesquisa**: a teoria na prática é outra. Ciência Hoje. SBPC, v.4, n.22, p. 25 - 33, jan./fev. 1986.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Universitários. Projeto Acadêmicos em Atividades Relacionadas com o 1º Grau. (Relatório II). Porto Alegre, SEC, nov. 1986. 74 p.
- ROSSINI, Rosa Ester. **Mudança de vento**: do "balcão" para a universidade, o programa interinstitucional de bolsas de Iniciação Científica. Anais da 43ª reunião anual da SBPC. Rio de Janeiro, SBPC, p. 541, jul. 1991.

- SILVEIRA, Diva Lopes da. **Iniciação Científica na Graduação**: Proposta integrada da UFRJ. Anais da 43ª reunião anual da SBPC. Rio de Janeiro, SBPC, p. 543 - 5, jul. 1991.
- TANGUY, Lucie. **L'introuvable relation formation/emploi**: un état des recherches en France. Paris: Documentation française, 1986.
- UNISINOS, **Centro de Educação e Humanismo, Departamento de educação. Projeto**: Alfabetização, um desafio para a escola de 1º grau. (Relatório: Atividades de Substituição realizadas por alunos em Escolas Municipais de São Leopoldo). São Leopoldo, UNISINOS, v. III, dez. 1984. 41 p.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Enriquecimento do ensino de graduação pelo engajamento de acadêmicos em atividades de extensão e pesquisa**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Universidades - 1992. Madri/Espanha, Universidade Complutense, jul. 1992. mimeo.
- _____. **Programa Permanente de Desenvolvimento de Auxiliares de Pesquisa**. São Leopoldo, UNISINOS, abril 1993. mimeo. 11p.

RESUMOS DE TESES/DISSERTAÇÕES

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira.

Educación compensatoria: políticas educativas, discursos y prácticas pedagógicas cotidianas en la escolarización del alumnado gitano -fabricando la desigualdad (Tesis Doctoral).

(Madrid, 1993/1995). Salamanca, Departamento de Sociología/ Universidad de Salamanca, 1997. 346f.

Orientador: Dr. Mariano Fernandez Enguita.

O objetivo principal da investigação foi examinar as possibilidades de sucesso escolar da comunidade cigana, a partir da interpretação que as políticas educativas recebem no cotidiano da escolarização de meninas e meninos ciganos. A intenção foi compreender como se articulam os distintos níveis de elaboração, reelaboração e implementação de políticas educativas, tendo em conta que as particularidades culturais do grupo estudado, e suas relações conflituosas com a sociedade majoritária, significam um grande desafio à consecução da igualdade no âmbito escolar.

Neste sentido, três níveis de análise foram utilizados. Primeiro, examinei o “Programa de Educación Compensatoria” do “Ministerio de Educación y Ciencia” espanhol, de caráter nacional e que atende a grupos considerados “com risco de marginalização social”, entre estes, os ciganos. Segundo, realizei uma investigação de caráter qualitativo numa escola pública primária da cidade de Madri, durante três anos acadêmicos, com a intenção de conhecer as práticas cotidianas de escolarização das crianças ciganas. Terceiro, investiguei a perspectiva que grupos ciganos espanhóis possuem sobre o papel da escola e da educação formal de suas crianças.

Os resultados apontam para duas falhas da instituição escola em relação à educação dos ciganos. A primeira, no que se refere à promoção da igualdade de oportunidades educativas. A segunda, em relação ao direito de manter a cultura própria ainda que dentro da escola “da maioria”. O principal problema é que a concepção de igualdade que sustenta as políticas educacionais e as práticas pedagógicas cotidianas já condiciona que tipo de educação se acredita que os ciganos devam receber, isto é, não seriam distintas as falhas mencionadas, mas sim lógicas alternadas da mesma perspectiva etnocêntrica que não leva em consideração as diferenças culturais.

Assim, por um lado concluí que iniciativas que poderiam constituir-se em avanços em termos de oportunidades educacionais para um grupo desprivilegiado na sociedade espanhola, terminam por reforçar o estado de desigualdade educativa e social deste grupo. Por outro lado, identifiquei como promissoras as alternativas a tal situação reivindicadas por grupos ligados à causa cigana, considerando que modificações significativas apenas serão alcançadas por meio da negociação que o grupo minoritário venha a realizar junto à sociedade majoritária.

Índice Geral – números de 1 a 9

Autoria	Título	N:p
ANDREOLA, Balduino A.	Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação.	9:41
APPLE, Michael W.	Poder, Significação e Identidade: sociologia crítica da educação.	9:5
ARRIADA, Eduardo	“É preciso que a instrução se torne uma realidade e não uma bela promessa” (fala do Presidente da Província – 1864) – aspectos gerais da educação no Império	Esp.:166
BARCELOS, Valdo Hermes de Lima	Da disciplina de ecologia à consciência ecológica: em busca de alternativas para a educação ambiental.	9:185
BERTICELLI, Ireno Antônio	Educação: auto-organização e complexidade.	9:127
BONATO, Ceres M. T.	Formação de professores	1:5
BORGES, Cecília Maria F.	Formação de professores :A construção do saber docente	Esp.:21
BUCHWEITZ, Bernardo	O uso de diferentes recursos de ensino na aprendizagem de física.	9:99
CARUSO, Paulo Domingos	Sobre concepções da matemática	Esp.:53
COELHO, Solange Pino de Barros	A qualidade do ensino sob o enfoque da metodologia do ensino	3:111
COELHO, Solange Pino de Barros	A pesquisa do cotidiano	1:21
CRUZ, Armando	Trabalho, escola e reprodução	Esp.:85
CUNHA , Maria Isabel Vieira da; BARRETO, Ana Helena Pastro Menna; CALDEIRA, Silvana	A aula universitária como espaço de construção do conhecimento.	7:99
CUNHA, Maria Isabel da	Ensino com pesquisa	1:17
CUNHA, Maria Isabel da	Modernidade, conhecimento e formação de professores	Esp.:7

CUNHA, Maria Isabel da; MARSICO, Heloisa Helena Lamas; MADRUGA, Fernanda Pons; BORGES, Flávia Antônia dos Santos	Decisões pedagógicas dos professores e as estruturas de poder no campo profissional: o caso de três cursos de graduação da UFPEL	3:91
DALL'IGNA, Maria Antonieta	Democratização do estado e conselhos com representantes da sociedade civil: por quê e para quê são criados os conselhos municipais de educação?	9:145
DALL'IGNA, Maria Antonieta	Descentralização/Municipalização/ Parceria no ensino fundamental: Democratização ou descompromisso?	4:99
DALL'IGNA, Maria Antonieta	Políticas públicas de educação: a (des) articulação entre a União, o Estado e os Municípios – um estudo de caso	Esp.:116
DAMIANI, Magda	Contextualização dos livros de psicologia	1:13
DEL PINO, Mauro Augusto Burkert	Economia, trabalho e educação na América Latina	4:121
DEL PINO, Mauro Augusto Burkert	Currículo, produção e distribuição do conhecimento	Esp.:70
DUARTE, Newton	A Escola de Vigotski e a Educação Escolar (algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-Cultural)	7:61
FELIPE, Jane	Aspectos históricos da educação infantil	4:49
FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa	Projeto “ produção do conhecimento”: relato de uma travessia	Esp.:32
FERRARO, Alceu R.	Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul	6:21
FERRARO, Alceu R.	Malthus: população, pobreza e educação	8:5

FERREIRA, Marcia Ondina Vieira	Movimentos sociais contemporâneos: O paradigma dos “novos movimentos sociais” e utilização na realidade brasileira	4:59
FERREIRA, Marcia Ondina Vieira	O ensino de filosofia no 2º Grau	1:9
FICHTNER, Bernd	A pedagogia na Alemanha: história, estrutura, diferentes posições e alguns problemas atuais	5:43
FILHO, Luciano Mendes de Faria	Escola e cultura urbana: a escrita na cidade; a escrita da cidade	8:127
FROTA, Francisco Horário da Silva	Educação e Neoliberalismo	7:5
GARCIA, Maria Manuela Alves	Psicogênese da alfabetização	2:19
GARCIA, Maria Manuela Alves	Os conceitos que orientam a investigação em Descartes e Hume e seus desdobramentos metodológicos	Esp.:190
GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; MATIAS, Lisarb Margot Ferreira; VIEIRA, Maria Raquel Rodrigues	Emancipação, redenção e vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um curso de Pedagogia	6:5
GHIGGI, Gomercindo	A Disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko	1:27
GHIGGI, Gomercindo	Filosofia da práxis e educação: questões da teoria da prática	Esp.:171
GONZÁLES , Jorge Luis Cammarano	Educação e Trabalho: perspectivas e impasses no pensamento de Mário Manacorda	7:37
HEGEDÜS, Pedro de; NUÑEZ, Anibal; CHIAPPE, Marta; SHERRARD, Daniel; JONES, Lynn B.	El aprendizaje basado en la experiencia: el metodo de las pasantias y su aplicación en agronomia	7:121
HYPOLITO, Álvaro Moreira	Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente	4:5

HYPOLITO, Álvaro Moreira	Pedagogo e educador: formação, de- formação e re-qualificação nas relações concretas de trabalho	Esp.:25
JAIME, Eleonora Elba Sobreiro	Aspectos metodológicos da alfabetização	2:11
JAIME, Eleonora Elba Sobreiro	Análise discursiva de textos espontâneos na fase inicial da escrita	5:69
KIELING, José Fernando	Contribuição de Caio Prado Júnior para a fundamentação teórico- metodológica de estudos históricos no Rio Grande do Sul	6:131
LAMPERT, Ernâni	A Universidade no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI	7:91
LARROSA, Jorge	Sobre venenos y antídotos. El control pedagógico-moral de la literatura	5:5
LEITE, Denise; BRAGA, Ana; GENRO, Maria Ely; CAMPANI, Adriana; STEFFEN, Alexandre;	Inovação na zona cinzenta de transição	8:75
LEITE, Denise; MOROSINI, Marília; HENKES, Ervino Jr; STEFANIN, Lucienne; MANFRIM, Maria; ALVES, Míriam	“Ordem e Progresso: a liberdade do ensino superior no início do século”	3:65
LOPONTE, Luciana Guppelli	Professoras, ainda no Front	3:81
LUCARELLI, Elisa	Innovaciones en la práctica pedagógica de la enseñanza superior:Presupuestos y expectativas.	6:71
MEDEIROS, Rita de Cássia	Professores universitários e suas primeiras experiências pedagógicas	Esp.:39
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa	A crise da teoria curricular crítica.	8:49
NIETIEDT, Siara Marroni	Análise de texto na alfabetização	2:13

NIETIEDT, Siara Marroni	Algumas reflexões teórico-práticas com vista à busca da leitura funcional no currículo de primeiro e segundo graus	Esp.:45
OLIVEIRA, Avelino da Rosa	Karl Marx e a questão metodológica: uma análise a partir da <i>Miséria da Filosofia</i>	3:5
OLIVEIRA, Avelino da Rosa	O vestibular da UFPel e a formação docente	Esp.:14
OLIVEIRA, Avelino da Rosa; GHIGGI, Gomercindo	Locke e o conceito de disciplina: ou pressupostos da Educação Burguesa	4:19
OLIVEIRA, Rogério de Castro	Compromisso cognitivo e compromisso ético na aprendizagem	6:179
OLIVEIRA, Valeska F. de	Vestibular: a porta de entrada dos sonhos	8:171
OSOWSKI, Cecília; MARTINI, Jussara Gue	Trabalho doméstico infanto-juvenil: que espaço é esse?	9:115
PARRA, Marcia Prieto	La calidad de la docencia universitaria a partir de las representaciones del aprendizaje por parte de los alumnos	4:81
PEREIRA, Marcos Villela	Educação estética e alfabetização	2:29
PEREIRA, Marcos Villela	Michel Foucault e a questão do conhecimento	5:107
PERES, Eliane Teresinha	Os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (BPP)	6:41
PERES, Eliane Teresinha; STEPHANOU, Maria	Os movimentos sociais e educação – a produção científica da ANPED de 1990 a 1993	Esp.:147
PÉRES, Lúcia Maria Vaz	Um olhar refletido na vida de crianças de periferia: desejos e representações	Esp.:136
PÉRES, Lúcia Maria Vaz	Recortando reflexões acerca do simbólico em Durand e Jung: algumas contribuições para o estudo do imaginário	8:117

PERUZZO, Rosária Sperotto	Reflexões preliminares sobre a subjetividade no processo educativo	Esp.:132
PINTO, Jaqueline Moll	Alfabetização: aspectos políticos e pedagógicos	2:5
PORTO, Tania Maria Esperon	O professor e os alunos: uma experiência com os meios de comunicação.	7:139
RIBEIRO, Marlene	Trajatória da concepção de educação liberal: alguns traçados.	9:155
RODRIGUES, Francisco de Paula Marques	Informática na educação no curso de Pedagogia	Esp.:62
ROSA, Cristina Maria	Analfabetismo adulto no Brasil: opção de cidadania parcial	Esp.:141
RUSCHEINSKY, Aloísio	Educação: movimento social e cultura política	8:21
SERÓN, Antonio Guerrero	Profesorado y reforma educativa. El caso de la reforma de la enseñanza secundaria en España	9:73
SILVA, Carmen A. Duarte da; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia; SILVA, Luciana A. Duarte da	A Exclusão Escamoteada: Reprovação das Crianças Negras	7:47
SILVA, Carmen A. Duarte da	Insucesso escolar: a personalização do fracasso	Esp.:122
SILVA, Carmen Anselmi Duarte da	Família e educação: olhares e desafios	3:33
SILVA, Jacira Reis da	Resistência negra e educação: limites e possibilidades	Esp.:79
SILVA, Tomaz Tadeu da	Educação pós-crítica e formação docente	8:155
TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro	A formação ideológica do trabalhador na diocese de Pelotas - RS: a consolidação do ultramontanismo	6:83
THOMAZ, Tereza Cristina	Um olhar sobre uma experiência interdisciplinar: um relato refletido.	5:149
THOMAZ, Tereza Cristina Farias	Matemática da vida: um desafio para o ensino formal.	8:143
THUM, Carmo	Educação e luta de classe	Esp.:206

TORRES, Céres Maria	Informática e trabalho docente	Esp.:112
TORRES, Céres Maria; COELHO, Solange Pino de Barros	Produção do conhecimento e fomação do profissional da educação: questões da prática	3:49
VASCONCELOS, Ângela Petrucci	Confluências e diferenças nos pensamentos pedagógicos de Rousseau e Dewey e alguns desafios para a educação atual	5:59
VEIGA, Ilma Passos Alencastro	Didática do Ensino Técnico	6:165
VIEIRA, Jarbas Santos	Capitalismo, estado e educação: elementos para uma investigação do processo de trabalho docente	Esp.:94
VIEIRA, Maria Raquel Rodrigues	Universidade pública gratuita, assistência estudantil, movimentos de estudantes-moradores	Esp.:207
VILLA , Fernando Gil	Enseñanza Pública vs. Enseñanza Privada: la retórica de la excelência	7:27
VILLA, Fernando Gil	El trabajo docente: especialización, burocratización y descualificación	8:97

Orientações a colaboradores

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 - 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Rua Almirante Barroso, 1734 - Pelotas - RS

CEP 96010-280

Fone: (0532) 22-7981

Fax: (0532) 25-4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

A correção gramatical dos artigos é de responsabilidade de seus autores. Da mesma forma, os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos *Cadernos de Educação* da FaE/UFPel.