

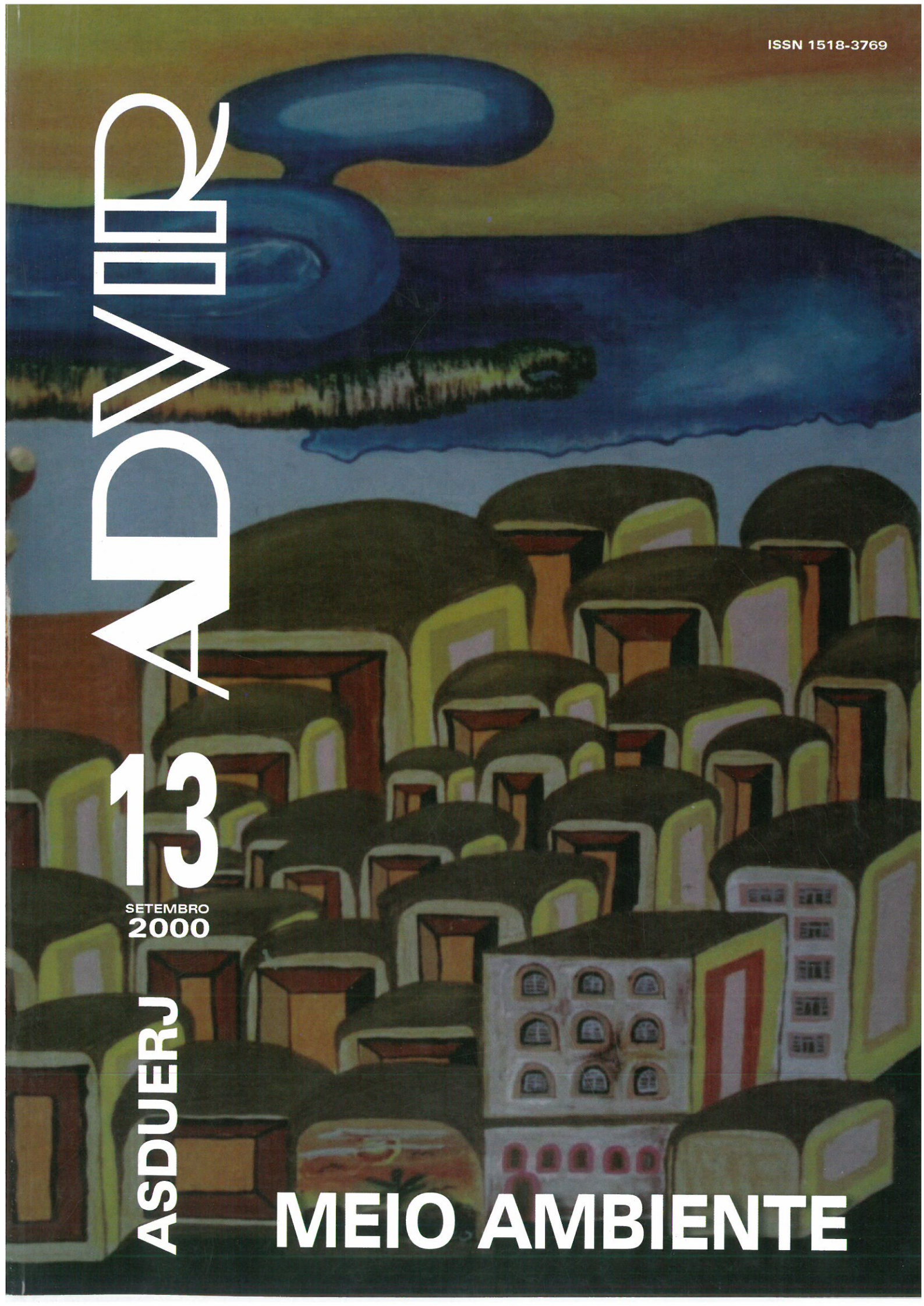
ADVER

13

SETEMBRO
2000

ASDUERJ

MEIO AMBIENTE



ISSN 1518-3769

REVISTA ADVIR

Publicação da Associação
de Docentes da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro - ASDUERJ.
Sede: Rua São Francisco Xavier, 524,
1º andar, bloco D, sala 1026,
Maracanã - Rio de Janeiro/RJ
CEP: 20550-013. Tel.: 2649314
Fax: 2844350 • asduerj@uerj.br

DIRETORIA BIÊNIO 99/2001

Presidente: Cláudia Gonçalves de Lima
I Vice-Presidente: Ronaldo Lauria
II Vice-Presidente: Jorge Máximo
I Secretário: Ana Clea B. M. Ayres
II Secretário: Flávio Pimentel
I Tesoureiro: Iná Meireles
II Tesoureiro: Antonio Carlos da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Cláudia Gonçalves
Deise Mancebo
Eurico Zimbres
Gustavo Bayer
Hindenburgo Pires

EDITOR RESPONSÁVEL

Eurico Zimbres

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Carlos da Silva (Biologia)
Antonio Celso Pereira (Direito)
Carlos Alberto Mandarim (Biologia)
Cláudio Ulpiano (In Memoriam)
Décio Orlando (CAP)
Eurico Zimbres (Geologia)
Gustavo Bernardo Krause (Letras)
Heliana Conde (Psicologia)
Jader Benuzzi Martins (Física)
José Augusto Quadra (Medicina)
Junito Brandão (In Memoriam)
Lená Medeiros (Ciências Sociais)
Lilian Nabuco (Comunicação)
Luiz Sebastião Salgado (Engenharia)
Maria Beatriz de Albuquerque David (Economia)
Pedro Luiz Pereira de Souza (Desenho Industrial)
Rose Mary Serra (Serviço Social)
Sérgio Francisco (Música)

FICHA TÉCNICA

Edição Visual: Leila Braile
Ilustração de capa: Jorge Lumen
Foto de capa: Max Nogueira
Produção Editorial: Sérgio Franklin
Revisão de Textos: Luiz Patrício - 6204002
Execução Gráfica: Editora Eximia
Tiragem 2.500 exemplares
Ilustração de artigos: Imaginarte - Cooperativa de
Artistas Plásticos e Visuais (Seções Ponto de Vista,
Academia e Arte & Cultura)

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Aos filiados da Asduerj; Associações Docentes
Filiadas à Andes-SN; Institutos de Pesquisa
e Ensino Superior; Bibliotecas Públicas; Câmara
de Vereadores do Rio de Janeiro; Assembléia
Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

COORDENAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO

Secretaria da Asduerj
(Arlete Cândido, Marcello Silva e Maxmiliano Lima).

.....

Agradecemos à Zita a alegre
companhia de todos os dias.

IMAGINARTE - COOPERATIVA DE ARTISTAS PLÁSTICOS E VISUAIS

Neste número, a capa da ADVIR reproduz uma das obras de Jorge Lumen, "Leo I", um jovem artista que vem oferecer aos nossos sentidos a alegria de seus traços livres e o encantamento de formas lúdicas e sensuais, lançando nosso corpo - inteiro - à promessa fatal de existir.

Além do simples prazer da arte, optamos pelo quadro de Lumen porque, nele, o artista utiliza o lixo, neste caso guimbas de cigarro, como matéria-prima de seu trabalho. Já que o tema central deste número é o meio ambiente, pareceu-nos uma oportunidade irrecusável. Mobilizou-nos, ainda, o desejo de trazer aos leitores de ADVIR um panorama dos trabalhos desenvolvidos pela IMAGINARTE, "a única cooperativa no Brasil voltada especificamente para as artes plásticas e visuais que foi criada e desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro, tendo sido fundada em 26 de outubro de 1999 pelos artistas Cândida Boechat, Corrêa Camargo, Bernardii, Márcia Mansur, Ana Lúcia Schieck, Célia Paulino, Gláucia Bustamante, Idalina Mercante, Maki Takeuchi, Mário Reis, Sérgio Odilon, Fernando Bonorino, Florentino, Tetê Lacerda, Levi Carlos, Vanda Jardim, Luiz Alfredo, Clélia Brito e Marília Monteiro.

É intenção da Cooperativa IMAGINARTE promover uma mobilização de forma inteligente, equânime, democrática e atual, unindo os artistas na busca solidária de objetivos comuns, capazes de produzir as ações que estes sempre almejam: a) Viver da arte e para a arte; b) Comunicar as idéias, fazendo-as circular sem exclusões; c) Mostrar que o ser humano é a expressão da arte que produz."

Na página que se segue e ilustrando a maioria dos artigos desta edição, ADVIR traz um pouco da força criativa que se traduz em seu nome - IMAGINARTE.

panorama imaginarte

Bernardii "Imaginário II"



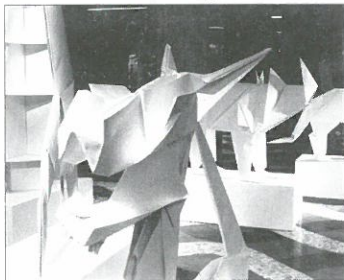
Ana Schieck "Olho do Furacão"



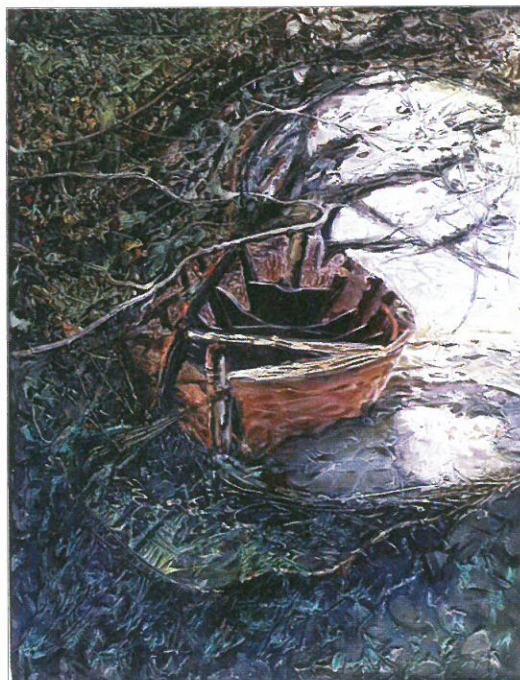
Clélia Brito "Abstrações VI"



Maki Takeuchi "Origami"



Sérgio Odilon "O Barco"



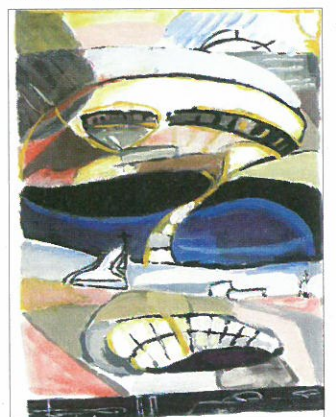
Vanda Jardim "Jarra Azul"



Gláucia Bustamante
"Mulher Azul"



Cândida Boechat sem título



Mário Reis
"Paisagem de Piratininga"



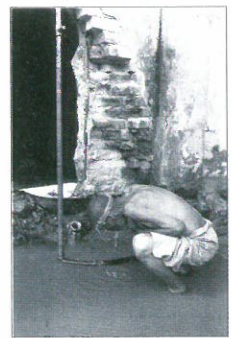
Márcia Mansur
"Fragmentos"



Fernando Bonorino
"Telhados de Ouro Preto"



Luiz Alfredo
"Elegia da Loucura"



Marília Monteiro
"Flores"



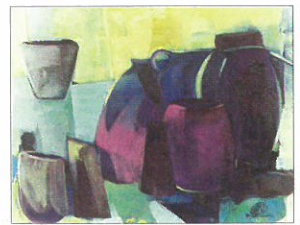
Levi Carlos
"Barcos de Pesca"



Florentino
"Equilíbrio Permanente"



Tetê Lacerda
"Natureza Morta I"



orientação aos colaboradores

REVISTA ADVIR

É uma revista semestral e publicará, preferencialmente, artigos de professores da Uerj que abordem temas relacionados à Universidade em todos os seus aspectos: político, administrativo, acadêmico, científico e cultural.

Por ser uma publicação que se propõe a atingir um público abrangente, ADVIR não publicará artigos científicos especializados. Contudo, serão aceitos artigos de divulgação científica, que deverão ser escritos de forma a permitir o entendimento por leitores de outras áreas do conhecimento.

ENTREVISTA

Os Conselhos Editorial e Consultivo definirão o tema desta seção e indicarão nomes dos possíveis entrevistados. No entanto, serão aceitas sugestões de temas e nomes.

PONTO DE VISTA

Serão publicados artigos assinados, com pontos de vista diferenciados acerca do tema central, previamente definido e divulgado.

ACADEMIA

Publicará artigos não-especializados de tema livre, objetivando, com isso, apresentar um demonstrativo da produção acadêmica dos professores da Uerj. A cada número, ADVIR procurará contemplar diferentes áreas do conhecimento.

ENSINO, PESQUISA & EXTENSÃO

Publicará textos que analisem e divulguem projetos e experiências de interesse nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

ARTE & CULTURA

Publicará textos sob as formas de resenha, crítica ou artigo, sobre temas relacionados aos campos da arte e da cultura.

OPINIÃO

Publicará textos que expressem a opinião pessoal do autor sobre tema de livre escolha.

CÁ ENTRE NÓS

Publicará cartas recebidas, no todo ou em parte, a critério do Conselho Editorial.

DOCUMENTO

Publicará material de caráter histórico e documental, no todo ou em parte, preferencialmente relacionado ao tema central da revista.

CRITÉRIOS PARA O ENVIO DE ARTIGOS

1. Artigos de alunos de graduação e pós-graduação devem, necessariamente, ser acompanhados de parecer de um docente com formação na área de conhecimento do texto.

2. Notas e referências bibliográficas deverão ser colocadas ao final do texto, conforme padrão da ABNT.

3. Todo artigo recebido será submetido ao Conselho Consultivo, que decidirá, em caráter definitivo e com base em critérios científicos, sobre sua publicação ou não, ficando a critério do Conselho Editorial definir em que edição da revista isto ocorrerá, tendo em vista apenas critérios de adequação editorial.

4. Fotos e ilustrações serão aceitas como contribuição espontânea, mesmo que não se façam acompanhar de artigos. As fotos e ilustrações que vierem a ser utilizadas trarão os créditos de seus autores. ADVIR não se responsabiliza pela devolução do material recebido.

5. Os artigos deverão, necessariamente, ser enviados já digitados e em programas compatíveis com o ambiente Windows.

6. A dimensão total dos textos não poderá ultrapassar o limite de 08 (oito) laudas, incluindo-se referências bibliográficas, notas, gráficos, etc.

7. O texto deverá vir, necessariamente, acompanhado do nome completo de seu autor, instituição e setor onde trabalha, última titulação, telefone e endereço completos.

8. Independentemente dos prazos divulgados nos editais de convocação de artigos, os textos enviados, desde que aprovados pelo Conselho Consultivo, passam a fazer parte do Banco de Artigos da revista, aguardando publicação no número subsequente.

IMPORTANTE

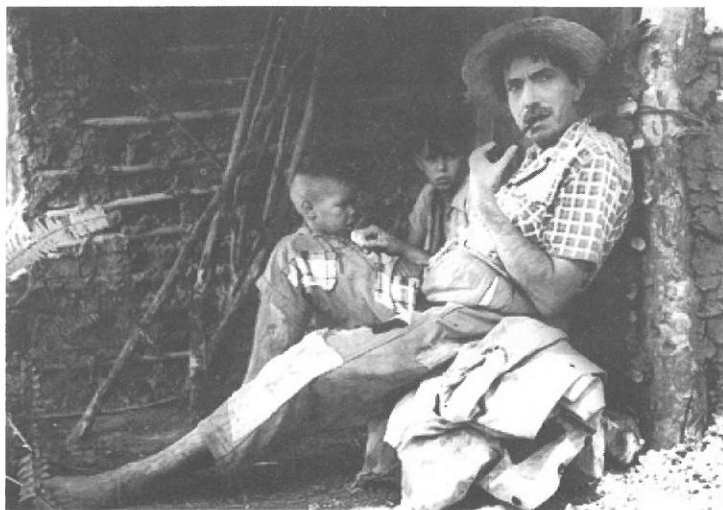
Os artigos que não obedecerem aos critérios aqui divulgados não serão recebidos pela assessoria editorial da Asduerj.

7/39 ponto de vista

- 7/10 Questões ambientais: um desafio para o próximo milênio
ELMO RODRIGUES DA SILVA
- 11/19 Abordagem energética na educação ambiental
FÁBIO DA PURIFICAÇÃO DE BASTOS
CARLOS HIROO SAITO
- 20/28 Desafios atuais do ensino da engenharia ambiental no Brasil
THEREZA CRISTINA DE ALMEIDA
ELISABETH RITTER
BEATRIZ DE MEDEIROS TAVARES
- 29/39 Alimentos transgênicos: euforia, alarmismo e responsabilidade social
ELISABETH MANSUR

40/67 academia

- 40/49 Interdisciplinaridade: filosofia e sociologia
VALTER DUARTE.
- 50/55 Ética, subjetividade e alteridade: os cuidadores e o outro da diferença
ADEMIR PACELLI
- 56/61 A formação dos professores de inglês na universidade
VALÉRIA ROCHA SINISCALCHI
- 62/67 Pluralidade cultural: implicações socioculturais e ideológicas do uso do computador em sala de aula de língua estrangeira
ANNA ELIZABETH BALOCCO



Mazzaropi em cena do filme "Jeca Tatu", 1959, ilustra o artigo de Orlando de Barros

68/83 arte & cultura

- 68/72 Cultura e Universidade no Brasil dos Anos 60
NEY LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA
- 73/83 Mídia e História: construindo caminhos de interpretação
SÔNIA WANDERLEY

84/92 opinião

- 84/92 O nhenhém da exclusão (pequeno bosquejo histórico-semântico)
ORLANDO DE BARROS

Com Urgência

Oito anos e doze edições, e não sem certa surpresa, assistimos ao parto natural de uma revista. A advir que você tem nas mãos foi integralmente produzida a partir do nosso banco de artigos.

A quantidade de textos remetidos à revista há muito supera a nossa capacidade de publicação. O fato deve-se menos a limites de espaço – o último número (set/99) trouxe vinte artigos em 136 páginas – que ao crédito depositado por professores da UERJ e de outras instituições neste projeto coletivo chamado Advir. São dezenas de artigos enviados espontaneamente durante todo o ano. Quando aprovados pelo conselho consultivo, os textos passam a fazer parte do nosso banco. O procedimento nos garante qualidade, independente do material específico produzido para cada número.

A novidade de ADVIR 13 é que, pela primeira vez, o conselho editorial se desobrigou da escolha de um tema específico. Meio ambiente tornou-se objeto central desta edição a partir da persistência de questões relacionadas ao tema observada nas recentes colaborações espontâneas. Este número é, por um lado, fruto da preocupação dos colaboradores em dar visibilidade ao debate e, por outro, do senso de oportunidade dos editores da revista.

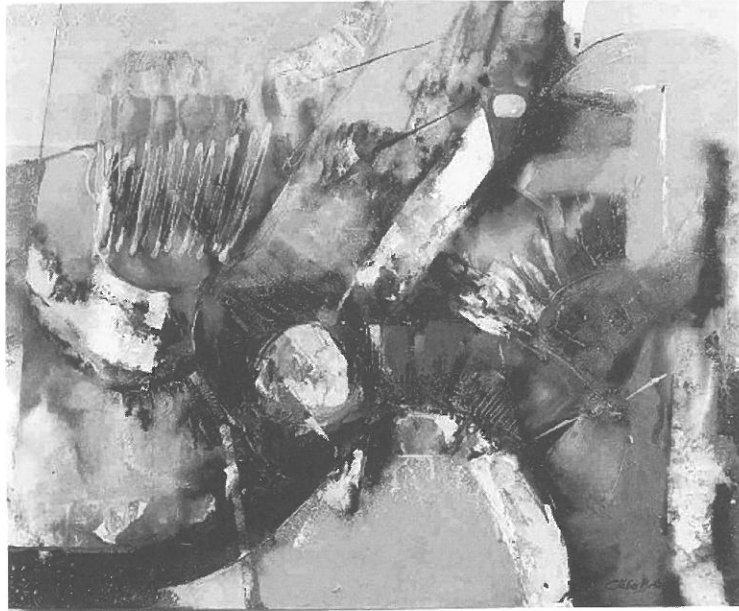
Desertificação da Amazônia, escassez de água potável, degelo da calota polar, ameaças que, caso venham a se confirmar, não nos encontrarão vivos para sofrer suas atrozidades conseqüências. Nos últimos meses, a noção de desastre ambiental deixou de pertencer ao imaginário de um holocausto futuro, mera especulação de ambientalistas paranóicos. A confortável apreensão desta idéia foi modificada pela presença nada especulativa do odor, insuportável, oriundo da Lagoa Rodrigo de Freitas e da desqualificação dos balneários da cidade. Do leme ao pontal, o carioca viu um dos maiores símbolos da cidade transformar-se, sem conotação, num mar de lama.

O pior estava por vir. No primeiro semestre do ano, a Petrobrás protagonizou dois graves acidentes, com derramamento de óleo, no Rio de Janeiro e no Paraná. O caso é exemplar para a compreensão da mais nova epidemia nacional: os desastres ambientais. Se o problema, como manifestação endêmica, parece novo, as suas causas são velhas conhecidas. A falta de freios com que o capital se movimenta no país, tanto na esfera pública quanto na privada. A forma como a privatização do estado brasileiro se exprime na via única do benefício ao capital. A falta de fiscalização e a inversão de critérios no emprego de verbas públicas. A nova engenharia administrativa, que prioriza cortes na folha de pagamento em detrimento da segurança e saúde da população.

O Sindicato dos Petroleiros do Norte-Fluminense divulgou no seu informativo de agosto o relatório aprovado na Comissão de Infra-estrutura do Senado, que investiga o acidente na REDUC no dia 18/01. O relatório aponta, como um dos principais fatores para o acidente, a política de terceirização e redução de efetivo na Petrobrás, confirmando, assim, as denúncias da categoria petroleira. Mais que isso, confirmando a urgência do tema e a urgência de nossa intervenção.

Participemos então deste debate. Com urgência!

CLÉLIA BRITO
"Abstrações VI"
tm/óleo - 0,81x0,65



questões ambientais

um desafio para o próximo milênio

POR ELMO RODRIGUES DA SILVA • PROFESSOR DA FACULDADE DE ENGENHARIA DA UERJ

Desde o surgimento do conceito de ecologia cunhado por Ernest Haeckel, em 1866, num rodapé de seu livro, substituindo a palavra biologia por ecologia, ele jamais poderia prever que tal termo se tornaria um tema de muita polêmica e questão fundamental para a sobrevivência da humanidade nos tempos atuais.

Em sua clássica definição, a ecologia era considerada a ciência da economia, do modo de vida, das relações externas dos organismos. No século passado, disputavam-se correntes do pensamento sistêmico que tentava explicar o surgimento da

vida dentro de uma perspectiva holística, ou seja, travavam-se debates entre organicistas e vitalistas, num sinal precursor das atuais ciências da complexidade que busca, entre outros, o conhecimento da vida enquanto sistemas dinâmicos não-lineares (Prigogine & Stengers, 1992).

O mundo tem passado por grandes transformações desde o advento da revolução científica e da revolução industrial, as quais mudaram todos os paradigmas vigentes na época. Das chaminés das fábricas ao surgimento do automóvel, dos computadores, das naves espaciais, da biotec-

nociência e das novas tecnologias, novamente o mundo se revoluciona e precisa reconstruir seus sistemas econômicos, políticos e socioculturais, dentro de um contexto de incertezas e num processo de 'planetarização'.

Enormes desafios surgiram no Pós-guerra, sendo a variável ambiental uma de suas facetas. Desastres ambientais como o lançamento do mercúrio em Minamata, no Japão, e o desastre nuclear de Tchernobyl colocam o problema ambiental em sua dimensão global, aproximando a ecologia da economia, como nos indicava Haeckel no século passado. Inaugura-se, então, uma sociedade de riscos, impondo-se a construção de uma 'nova ética', a partir do que o filósofo alemão Hans Jonas chama de Heurística do Medo, propondo uma "*ética da responsabilidade*" (Jonas, 1973) e da precaução face aos perigos tecnológicos aos quais estamos submetidos.

Ao referir-se a esta temática em aula inaugural proferida em 1972, o ilustre Professor Breno

Marcondes Silva considerava a importância do papel do ser humano como gerente da ecosfera, sendo as espécies nativas gradativamente substituídas por aquelas que oferecem benefício imediato ao homem. Este opera no sentido de diminuir o número de espécies, ou seja, a variedade de seres presentes, o que torna o equilíbrio geral mais instável, pois a relação de dependência direta de um ser para com o outro vai se estreitando cada vez mais. Assim, ao mesmo tempo em que conseguimos concentrar maior quantidade de bens, com a mesma quantidade de energia básica, colocamos o sistema como um todo numa situação de estabilidade cada vez mais difícil. A situação ainda se agrava quando, em decorrência da maior utilização da natureza, o homem simultaneamente reduz os espaços naturais, incorporando-os ao processo produtivo, utilizando-os como receptáculo de resíduos.

Hoje, tornamo-nos responsáveis diretos pela conservação e, contraditoriamente, pela preda-

O ambiente deixa de ser visto apenas como um provedor de recursos e depósito de resíduos

ção do patrimônio natural, concretizando a visão quase profética de Giordano Bruno, no século XVI, ao afirmar que o homem seria capaz de atuar à margem das leis naturais e triunfar como Deus da terra. Pensamento este compartilhado por Descartes ao considerar que seríamos tais como senhores e possuidores da natureza. Esta aventura está em processo, quando pensamos na potência atual do arsenal militar e biotecnológico à nossa disposição (Silva & Schramm, 1997).

Dentro do nosso espaço limitado, cabe-nos refletir sobre as conseqüências futuras de nossas atitudes e opções atuais e, dentre as alternativas que surgem, em termos de projeto de sociedade, podemos citar a implantação da Agenda 21. Este importante documento, resultante da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD-92) realizada no Rio de Janeiro, é um marco, um modelo alternativo para pensarmos o futuro da hu-

manidade num contexto em que as questões globais não podem mais estar dissociadas das considerações locais. Agora o '*pensar globalmente e agir localmente*' ganha, não mais um sentido utópico de quando foi cunhado, mas passa a ser uma realidade necessária para promover um estilo de desenvolvimento que respeite a sustentabilidade do ser humano no seu *habitat*. O ambiente deixa de ser visto apenas como um provedor de recursos e depósito de resíduos, mas um substrato sem o qual não subsistimos, apesar de todo o avanço e aparato tecnológico atual.

Planejar as ações governamentais de médio e longo prazos torna-se, então, um enorme desafio, implicando em mudanças estruturais e de mentalidade, tanto por parte das instituições, como por parte dos tomadores de decisão. Para lograr tais objetivos é necessário um projeto muito claro do que se quer para o destino das futuras gerações. Isto implica em levar em consideração a opinião e participação

dos diversos segmentos da sociedade, ampliando-se espaços de debate sobre os problemas e alternativas possíveis, construindo-se, deste modo, soluções criativas e inovadoras, além da necessária prevenção dos riscos tecnológicos e ambientais.

Os objetivos acima-mencionados requerem abertura e transparência que não podem sobrepujar, ou anular, os conflitos existentes dentro de um processo radicalmente democrático. A questão sócio-ambiental é, sem dúvida, polêmica e conflituosa, envolvendo interesses difusos. Portanto, nos planos e projetos governamentais, tais dimensões devem ser consideradas, buscando-se consensos e acordos temporários para problemas de natureza específica.

Para as universidades, abre-se um campo muito fértil de pesquisa e interação com a sociedade, podendo contribuir efetivamente para a formação de uma nova mentalidade, a qual só pode surgir a partir de um processo educativo e de comunicação

interativa, já que vivemos na sociedade da comunicação.

Somos importantes interlocutores e devemos atender às expectativas e demandas que surgem de forma acelerada, impulsionando-nos a repensar o nosso papel.

Deste modo, a questão ambiental nos abre uma brecha, um canal de comunic(ação), um esforço para reintegração dos diversos campos do saber intra e extramuros, impostos pelas contingências do conturbado momento atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JONAS, H., 1973. *Philosophical Essays: from Ancient Creed to Technological Man*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press
- PRIGOGINI, I.; STENGERS, I. 1992. *Entre o Tempo e a Eternidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, E.R.; SCHRAM, F. R. 1997. A questão ecológica: entre a ciência e a ideologia/utopia de uma época. In: *Cadernos de Saúde Pública (Seção Debates)*. 3:355-382.

ANA SCHIECK
"Olho do Furacão"
a.s.t - 1,00x0,80



na educação ambiental *abordagem energética*

O presente texto procura fazer algumas reflexões a partir da vivência educacional de seus autores num programa de capacitação de professores de ciências naturais, efetivado em maio de 1997, no Seminário Estadual de Ciência Interativa, realizado em Faxinal do Céu-PR.

Naquela ocasião, tivemos a oportunidade visitar *in loco* a Usina Hidrelétrica de Foz do Areia e confrontar o discurso "ecológico" da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL) e da Secretaria de Estado da Educação/PR com a realidade concreta, a partir de temas que, ao se-

rem problematizados, tornaram-se objeto de investigação ativa dos participantes.

QUESTÕES GERADORAS

Uma questão precisava ser respondida naquele momento: o que representava um físico e um biólogo, juntos, oferecendo uma oficina sobre usina hidrelétrica? Física e Ecologia estavam juntas na programação por mera coincidência, conveniência pessoal — afinal, os coordenadores já se conheciam de longa data — ou haveria um fundamento que as

PO: FÁBIO DA PURIFICAÇÃO DE BASTOS • PROFESSOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
E CARLOS HIROO SAITO • PROFESSOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

unisse? Para nós, esse encontro não era fortuito. Há não apenas um ponto em comum, mas um problema comum que suporta estes dois fatos sociais, e que merecem ser investigados de forma colaborativa, justamente para possibilitar o desvelamento daquilo que, em nossa opinião, é basilar: a questão energética em nossa sociedade.

Será que energia é, ou tem sido, um tema educativo de tamanha significância? Do nosso ponto de vista, vislumbramos fortes vínculos entre a questão energética e o desenvolvimento científico, tecnológico e social. Por exemplo, que rumos a pesquisa tecnológica de geração de energia toma (termoelétrica, hidrelétrica, nuclear, solar, eólica...)? Qual o papel da produção e consumo de energia elétrica em nossa sociedade atual? A quem esta produção beneficia? Qual o custo social da geração de energia? Por quanto é vendida aos diversos setores da sociedade? Que impactos no ambiente a produção de energia elé-

trica produz? Que fenômenos ambientais estariam operando para produzir uma diminuição de 14 metros no nível de água da represa? Qual a relação entre desmatamento, abertura do vertedouro da barragem, assoreamento, estiagem e conversão de turbinas de geradores para motores? Que desejos e hábitos associamos com a energia elétrica produzida e consumida? De que conhecimentos necessitamos para poder avaliar esta problemática energética, tendo em vista nossos projetos de vida individual e coletivo? Quem tem participado das instâncias de decisão das questões energéticas no Brasil? Qual é o conteúdo escolar associado a esta problemática tratado nas escolas públicas brasileiras? Afinal, por que a temática energética tem sido relegada a um plano secundário nas discussões "ecológicas" hegemônicas que configuram o discurso educativo ambiental? E, finalmente, o que nós, professores de ciências naturais, podemos fazer de concreto e de for-

É preciso combater a divisão do conhecimento, combatendo a divisão entre trabalho manual e intelectual

ma colaborativa nas escolas públicas, não apenas na perspectiva da denúncia, mas no sentido de construir cotidianamente no espaço escolar formal uma crítica frankfurtiana, ou seja, concomitantemente analisar os problemas, propor e viver soluções possíveis na realidade?

A QUESTÃO EDUCACIONAL DA ABORDAGEM ENERGÉTICA

Uma das dificuldades a serem superadas no ensino de ciências naturais é a fragmentação do conhecimento, cuja origem se situa, à primeira vista, na continuidade de uma tradição científico-naturalista, cujo “avanço” é caracterizado como um aprofundamento da especialização.

No entanto, a solução não está em buscar desenfreadamente uma articulação entre os campos do conhecimento, através da redistribuição dos conteúdos, pelo fato de que esta segmentação tem origem na divisão entre o trabalho manual e intelectual.

Assim, além da sucessiva valorização do trabalho intelectual e o desprezo pelo trabalho manual, constrói-se uma idéia de que o conhecimento não é produzido através do trabalho concreto sobre a realidade, mediado pelo diálogo entre os homens. É com base nesta crença que se pratica uma educação bancária (Freire, 1983), depositando-se conhecimento abstrato, distanciado da realidade.

É preciso combater a divisão do conhecimento, combatendo a divisão entre trabalho manual e intelectual. A escola não deve ser a depositária do saber, lugar ao qual os alunos se dirigem para recebê-lo de forma empacotada e enfileirada. Deve ser um local onde alunos e professores possam reunir-se para pensar os problemas que estão à sua volta e contribuir para a busca de soluções.

O exercício da cidadania não se pode dar de forma abstrata, ou não pode ser postergado para quando os alunos tiverem concluído o ensino fundamental,

médio ou superior. Tampouco a escola pode deixar de participar ativamente da busca de soluções para os problemas locais, relegando esta tarefa a órgãos administrativos do Poder local ou de organizações comunitárias. Será integrando a escola à comunidade – a partir de problemas que gerem a necessidade de conhecimentos (temas geradores freireanos) para compreender e resolver – que o ensino tornar-se-á real, problematizador e crítico, sempre que os problemas da realidade assim o exigirem, e não por uma exigência intelectual (De Bastos, 1990; Saito, 1998).

Estes temas geradores, oriundos de situações concretas da realidade a ser problematizada, serão, então, o ponto de partida para as ações investigatórias que constituirão, em última instância, o processo educacional. No curso destas ações investigativas dar-se-á a apreensão dos conceitos científicos que instrumentalizarão os alunos para um exercício ainda mais profundo e crítico da cidadania.

Assim, abandonamos o simples depósito de conteúdos escolares distantes da realidade e partimos do concreto, transitando pelo abstrato e retornando – apoiados agora em conceitos unificadores de base científica – ao concreto, para podermos nele intervir.

Um conceito unificador permite alcançar uma visão totalizadora da realidade científica e tecnológica, não por ser um fio condutor linear do processo investigatório, mas um critério epistemológico que baseia as interações entre natureza e sociedade (Angotti, 1991).

Existem, nesta perspectiva, os conceitos unificadores de primeira ordem, mais genéricos e perceptíveis, que são as regularidades e as transformações. Foram eles a base do processo investigativo conduzido com os professores paranaenses. Acoplados a estes, desenvolvemos também os conceitos unificadores de segunda ordem, de maior complexidade, que são a energia e a escala. A articu-

Por que se faz necessária uma obra desta magnitude para produzir energia elétrica?

lação desse conjunto de conceitos unificadores com os fatos objetivos encontrados na realidade permite estabelecer um processo educacional dialógico, capaz de potencializar os seres humanos envolvidos na compreensão e participação em instâncias decisórias da sociedade. Nestas condições é que faz sentido falar de investigação e ação educacional no cotidiano escolar formal.

Em Faxinal do Céu, pautamos inicialmente nossa prática educacional pela interação dialógica, mediando-a pelos conhecimentos primeiros que compartilhavam os professores, como, por exemplo: Por que se faz necessária uma obra desta magnitude para produzir energia elétrica? Qual a relação entre lago, barragem e turbina? Qual a escala de produção de energia elétrica no início do século naquele espaço? Quais os conhecimentos científicos envolvidos nas duas produções energéticas – início e final do século? Quais as leis científicas que suportam o empre-

endimento tecnológico das duas usinas hidrelétricas vivenciadas por nós? O que mudou em nossas vidas neste tempo?

Com o intuito de dar conta de semelhante problematização, vivida com os professores na ocasião, é que defendemos as abordagens educacional-temática e conceitual-unificadora. A primeira, por sustentar um projeto político-pedagógico voltado para a emancipação dos homens em situações opressivas e opacizadas. Através da interação dialógica no espaço escolar formal, procuramos empreender concretamente um vir-a-ser constante, onde os sujeitos envolvidos tomassem seus destinos nas suas mãos. A segunda por propiciar uma unificação na compreensão científica fragmentada da realidade, o que, na maioria da vezes, leva à mitificação das ações do ser humano no mundo. Organizando curricularmente as atividades educacionais de ciências naturais com os conceitos unificadores, pretende-se evi-

denciar como os grandes temas da ciência têm mudado o sentido de desenvolvimento de nossas vidas.

**AÇÕES EDUCATIVAS POSSÍVEIS
QUE ULTRAPASSEM A DENÚNCIA
E A PRODUÇÃO SIMBÓLICA**

Queremos destacar, ainda, a importância de nossa análise estar pautada por uma ação intencional. Dito de outra forma, entendemos que não basta construir uma representação social a respeito da temática em questão, para que possamos com ela buscar a conscientização dos professores para o trato cotidiano em seus quefazeres educativos. A prática educativa que propomos não apenas está comprometida com transformações, mas busca vivê-las, na luta política, no enfrentamento concreto com questões que dizem respeito ao cotidiano da perpetuação da miséria e exclusão social (Freire, 1997). Ou seja, precisamos, de fato, viver nossa prá-

tica educativa no espaço escolar como um meio de buscar transformações sociais para a maioria da população que o frequenta, e fazer de nossas aulas círculos de cultura, de desvelamentos das condições de opressão. Caso contrário, vamos continuar assistindo os professores, com a melhor das intenções possíveis, recomendarem a “poupança” de energia, fazendo-nos acreditar que o modesto consumo doméstico é responsável por uma “crise energética” e alguns “black-outs” na cidade, quando os dados sobre consumo de energia por setor indicam, no Paraná, que a participação do setor residencial situa-se na faixa de apenas 15% (Baggio et al., 1997). Isto sem falar da falsa idéia de que todas as residências estariam servidas de eletricidade e todas as vias públicas atendidas pelo serviço de iluminação pública, ignorando a existência de uma desigualdade intra-urbana, com disponibilização diferenciada de equipamentos coletivos (Saito, 1996). Dever-se-ia problematizar estas

Agora eu consigo colher bananas!

desigualdades, utilizando, inclusive, o potencial pedagógico da representação gráfica do espaço urbano (Saito, 1997), e assim dinamizar, no ensino formal, a espiral auto-reflexiva lewiniana.

Cabe destaque, ainda, a possibilidade de viver a prática educacional em ciências naturais enquanto investigação-ação emancipatória (Carr & Kemmis, 1986; De Bastos, 1995).

Em Faxinal do Céu, percorremos as vilas próximas à usina hidrelétrica e conversamos com antigos moradores da região que viveram o período de construção da barragem. O Sr. Sebastião, por exemplo, nos relatou o aumento de temperatura e de neblina após a formação do lago devido à barragem. “Agora eu consigo colher bananas!”, disse. Que fenômenos físicos podem estar produzindo esta mudança no clima local? Que destino tiveram as pessoas que foram removidas das áreas inundadas pelo lago? Aceitaram passivamente a remoção? Receberam justa indenização? Como lidar

com situações semelhantes, que se multiplicam pelo território brasileiro à medida em que a ELETROBRÁS tenta pôr em execução o seus planos de expansão do setor energético? Quais as conseqüências para o meio ambiente, tendo em vista que os estudos de impacto ambiental têm considerado a implantação das usinas hidrelétricas como fato consumado, levando à concentração de esforços apenas no aspecto mitigador de danos (Lourenço, 1997)?

Um caminho que se desenha, pelo próprio interesse manifestado pelos professores paranaenses, ao fazerem relatos sobre seu envolvimento com a problemática da construção de hidrelétricas em seus municípios, é a perspectiva de as instituições escolares poderem constituir-se em instância de reflexão e organização de ações de resistência e solidariedade, em conjunto com movimentos populares organizados, como o Conselho Regional dos Atingidos por Barra-

gens (CRAB), como se viu nas mobilizações contra a construção de 25 barragens na Bacia do Rio Uruguai, parte do Plano 2010 da ELETROBRÁS (Brontani, 1990).

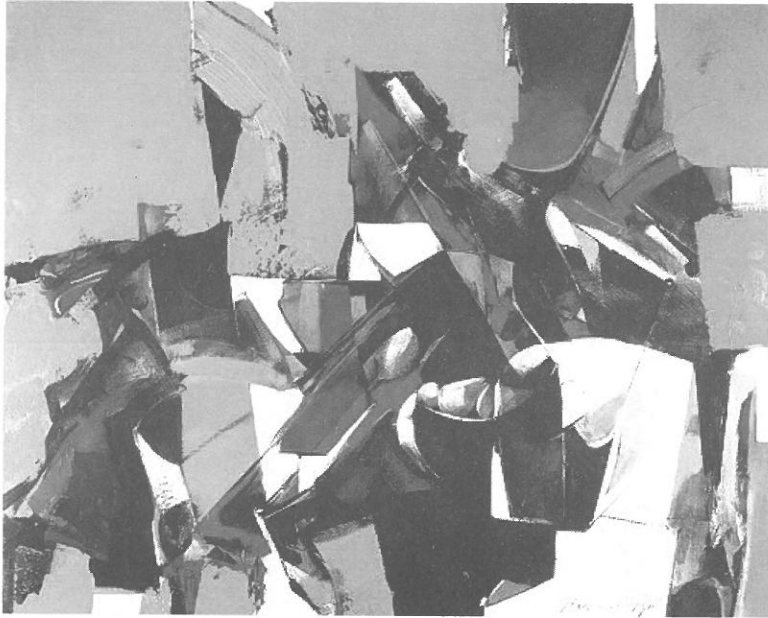
CONCLUSÃO

Ao buscarmos uma ação investigativa da realidade aproximamos a instituição escolar dos movimentos populares, o que pode parecer, à primeira vista, um processo de difícil integração, por se constituírem em dois espaços sociais diferentes. O primeiro formal, institucionalizado, constitucional, de inclusão social. O segundo informal, marginal, nitidamente de exclusão social. No entanto, acreditamos ser esta integração possível, quando organizada por processos cíclicos, auto-reflexivos e reflexivos, com potencial significativo de natureza emancipatória. Signi-

fica dizer que o convívio entre os dois espaços sociais deve apontar para a construção de práticas solidárias, que só podem nascer e se implantar quando os alunos e professores das escolas conhecerem de perto o barulho do interior das usinas que geram eletricidade, os dramas de seus trabalhadores, o rebaixamento do nível de água dos lagos, o drama dos atingidos pelas barragens e construirão práticas que ultrapassem o simplismo ecológico de diminuir o consumo doméstico ou plantar árvores na beira do rio. Afinal, problematizar temáticas como energia ambiente é parte do dedicar nossa vida — como fez nosso mestre Freire em *Pedagogia do Oprimido* — “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1983: 16, grifos nossos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOTTI, J. A. P. *Fragmentos e Totalidades no Ensino de Ciências*. Tese de Doutorado, FEUSP, 1991.
- BAGGIO, E. C.; Shibata, E. K.; Lourenço, G. M.; Volaco, G. & Juchen, P. A. *Cenário Hidrenergético-Ambiental para o Estado do Paraná*. In: Instituto Ambiental do Paraná. Cenários Socio-ambientais do setor hidrelétrico. Curitiba, IAP/GTZ, 1997, p.1-48.
- BRONTANI, C. *História da luta contra as barragens da bacia do rio Uruguai*. Proposta n.46: 24-31, setembro 1990.
- CARR, W. & Kemmis, S. *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*, Brighton, UK: Falmer Press, 1986.
- DE BASTOS, F. P. *Alfabetização Técnica na disciplina de Física: uma experiência educacional dialógica*. Dissertação de Mestrado, UFSC/CED, 1990.
- DE BASTOS, F. P. *Pesquisa-Ação Emancipatória e Prática Educacional Dialógica em Ciências Naturais*. Tese de Doutorado, FEUSP, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- LOURENÇO, G. M. *Cenários sobre planejamento e atuação socioambiental do setor hidrelétrico brasileiro*. In: Instituto Ambiental do Paraná. Cenários Socio-ambientais do setor hidrelétrico. Curitiba, IAP/GTZ, 1997, p.49-92.
- SAITO, C. H. *Contribuição metodológica para planejamento urbano de municípios de pequeno e médio porte através de SGI e Banco de Dados Relacional*. Tese de Doutorado. Instituto de Geociências, UFRJ. Rio de Janeiro, 1996.
- SAITO, C. H. *Educação ambiental, representação do espaço e cidadania: uma contribuição metodológica a partir dos fundamentos de geoprocessamento*. Revista Educação, PUC/RS, v.XX n.33:111-124, 1997.
- SAITO, C. H. *"Cocô na praia, não!": Educação Ambiental e Lutas Populares*. Atas da IV Escola de Verão de Investigação-Ação Educacional. Santa Maria/RS, 26/02 a 01/03, 1998:167-177.



BERNARDI
"Imaginário II"
a.s.t - 1,50 X 2,00

POR THERESA CRISTINA DE ALMEIDA ROSSO • PROFESSORA DA FACULDADE DE ENGENHARIA DA UERJ,
ELISABETH RITTER • PROFESSORA DA FACULDADE DE ENGENHARIA DA UERJ
E BEATRIZ DE MEDEIROS TAVARES • GRADUANDA DA FACULDADE DE ENGENHARIA DA UERJ

desafios atuais

do ensino da engenharia ambiental no Brasil

A degradação ambiental, a preservação dos recursos naturais e a globalização da economia criaram a necessidade de uma melhor harmonia das interferências do homem com o ambiente que o cerca. Dentro deste contexto e pela própria definição de Engenharia como "arte de dirigir as grandes fontes de energia da natureza para o uso e conveniência do homem" (Institute of Civil Engineering, Londres, 1828), o papel do Engenheiro é fundamental.

Entretanto, observa-se, através da análise curricular dos diversos cursos de Engenharia, a lacuna existente na formação de

um profissional que seja capaz de encontrar soluções tecnológicas que visem a atender às transformações e necessidades biológicas do homem adequadas à complexidade da vida atual, sem, entretanto, causar danos, muitas vezes irreversíveis, ao meio ambiente. Além disso, destacam-se hoje, no processo de municipalização das atividades de saneamento, bem como da responsabilidade sobre o meio ambiente através da Nova Lei de Crimes Ambientais e das Normas Ambientais NBR - ISO 14.000, a necessidade da formação de tal profissional.

Com o objetivo de suprir esta lacuna no ensino da Engenharia e uma demanda real de mercado, o Ministério de Educação e do Desporto, MEC, regulamentou a criação de uma nova habilitação na área tecnológica, denominada Engenharia Ambiental. Esta regulamentação, apresentada pela Portaria Nº 1.693 de 05/12/94 e agregada à Resolução Nº 48/76 do antigo Conselho Federal de Educação, CFE, estabelece o currículo mínimo para o curso de graduação nesta nova área.

Porém, no que se refere ao campo profissional, as questões relacionadas à delimitação e especificação do perfil do Engenheiro Ambiental e seu âmbito de atuação ainda não estão claramente definidas. Ainda está em aberto a necessidade de se determinar as atribuições deste profissional, definindo claramente a sua área de competência, observando, não somente o seu perfil acadêmico, mas também buscando conhecer perfei-

tamente o contexto político, social e geográfico no qual esse profissional se insere.

Por outro lado, no período de 10 a 14 do mês de maio corrente, a Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental, ABES, promoveu o 20º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental. Naquela oportunidade, foram abordados os aspectos curriculares e questões relacionadas à definição do perfil e da área de competência do profissional formado por esta nova habilitação, âmbito em que apresentamos este trabalho (Rosso et al, 1999).

Pretende-se, agora, apresentar um levantamento das novas propostas de curso da Engenharia Ambiental de algumas universidades, bem como relevar alguns aspectos discutidos durante o congresso sobre o tema em questão. Maior ênfase será dada aos aspectos acadêmicos, analisando-se as características curriculares de alguns cursos, no Brasil e no Exterior.

**IMPORTÂNCIA DO
ENGENHEIRO AMBIENTAL**

Inúmeros ramos do conhecimento e do saber humano abordam aspectos da questão ambiental. Neste contexto, o papel do engenheiro é o de minimizar os impactos causados pelo homem à natureza, utilizando-se do conhecimento das ciências. Enquanto o cientista busca o conhecimento, o engenheiro é formado para buscar a solução.

Outrossim, considerando somente o caso brasileiro, em uma breve análise da sua história, observa-se que, desde a sua descoberta, os processos de colonização, desenvolvimento e ocupação territorial estiveram associados à utilização direta e desordenada do meio ambiente e dos recursos naturais disponíveis. Para exemplificar tal afirmativa, pode-se citar Bueno, 1998:

“Afim, ao contrário do que a maior parte dos textos afirma, Martin Afonso não veio fundar cidades ou iniciar a colonização do Brasil. Sua principal missão, como se verá, era explorar o Rio da Prata - considerado a porta

de entrada para as extraordinárias riquezas do Império Inca”.

Inúmeros projetos de ocupação territorial e obras de engenharia poderiam ser citados como geradores de sérios conflitos de uso dos recursos naturais, provocando impactos sociais, econômicos e ambientais.

Além disso, dentro das aceleradas mudanças ocorridas no mundo, torna-se essencial, nos dias atuais, o desenvolvimento tecnológico, visando não só a atender necessidades de adaptação do homem ao meio, mas também a proporcionar conforto. Entretanto, tais inovações, quando lançadas de modo desordenado, podem trazer inconvenientes para a própria vida humana. De forma geral, os problemas decorrentes de tais interferências só poderão ser minimizados através de um planejamento integrado do uso dos recursos naturais envolvidos.

Esta é certamente a finalidade da Engenharia Ambiental. Através da análise das transformações

A inclusão da disciplina de Biologia na formação básica do engenheiro ambiental é da maior importância.

e necessidades do homem, a Engenharia Ambiental deve ser capaz de encontrar soluções tecnológicas para a adequação deste à complexidade dos tempos atuais, não perdendo de vista as carências básicas de alimentação, saúde, moradia e educação da população, de modo a proporcionar o bem estar da coletividade.

PERFIL ACADÊMICO DO ENGENHEIRO AMBIENTAL

A diversidade de conhecimento técnico-científico que se pretende dar ao Engenheiro Ambiental pode ser vista ainda pela Portaria Nº 1.693 de 05/12/94, MEC, que inclui as seguintes disciplinas como partes do currículo mínimo:

- Disciplinas de Formação Básica: Biologia, além das já oferecidas normalmente;
- Disciplinas de Formação Geral: Geologia, Climatologia, Hidrologia, Ecologia Geral e Aplicada, Hidráulica, Cartogra-

fia, Recursos Naturais, Poluição Ambiental, Impactos Ambientais, Sistemas de Tratamento de Água e de Resíduos, Legislação e Direito Ambiental, Saúde Ambiental, Planejamento Ambiental, Sistemas Hidráulicos e Sanitários.

A inclusão da disciplina de Biologia na Formação Básica do Engenheiro Ambiental é da maior importância, pois capacita o profissional com uma visão mais abrangente para as análises de impacto e poluição ambiental. A outra inserção importante é o conhecimento da Legislação e Direito Ambiental, que, nas próximas décadas, nortearão as ações técnicas.

REALIDADE ATUAL DO ENSINO DA ENGENHARIA AMBIENTAL

No que diz respeito aos cursos de graduação, os conceitos básicos da Engenharia Ambiental estão de uma certa forma incorporados em todas as habilitações da

Engenharia. O currículo mínimo exige a obrigatoriedade de uma disciplina cujo conteúdo programático deve abordar os conceitos básicos de Ecologia e os princípios da problemática ambiental sobre o enfoque da Engenharia. De acordo com as instituições, esta disciplina pode ter as seguintes denominações: Introdução à Engenharia Ambiental, Ciências do Ambiente, Ecologia, etc.

Das habilitações que tratam as questões ambientais de uma forma mais específica, as habilitações em Engenharia Civil e Engenharia Química são as que mais se sobressaem.

No âmbito da Engenharia Civil, as ênfases são voltadas para as áreas da Engenharia Sanitária, Saneamento, Recursos Hídricos, Hidráulica e Obras Hidráulicas. Fora das ênfases, ressalta-se que iniciativas isoladas vêm sendo realizadas por docentes, incorporando aspectos ambientais em suas disciplinas, mesmo quando não incluídas no conteúdo programático. Entretanto, ressalta-se que possuem caráter variado de-

vido ao fato de serem iniciativas isoladas, estando sempre sujeitas à experiência profissional de cada docente.

No caso da Engenharia Química, o enfoque é dado para a grande problemática de indústrias químicas, analisando-se, principalmente, os aspectos relacionados aos processos de produção industrial, tratamento de despejos e controle da poluição.

Observa-se, ainda, que, mesmo nas instituições que dão ênfase à Engenharia Sanitária e Ambiental, como é o caso da Engenharia Sanitária da Faculdade de Engenharia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, os assuntos são tratados de forma bastante específica, com um número reduzido de créditos incapaz de suprir toda a complexidade de assuntos a serem abordados. Além disso, dentro da Engenharia, não são tratados de maneira satisfatória assuntos referentes aos aspectos biológicos, legislação, bem como os aspectos sociais da questão ambiental.

As principais áreas de concentração na Formação Básica foram as disciplinas de Física, Química e Biologia

NOVAS EXPERIÊNCIAS

Algumas Instituições de Ensino Superior no Brasil já estão se adaptando à esta nova realidade, incluindo ênfases, criando novos departamentos e mesmo cursos de duração plena voltados especificamente para esta área. As seguintes instituições, hoje, no Brasil, já se destacam por essa nova abordagem: Instituto Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP; Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS; Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS; Universidade Federal de Brasília, DF; Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, SP; Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG; Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, e a Fundação Universidade do Tocantins.

Dentre as várias universidades apresentadas, a Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, PUC-Rio, é a que apresenta a proposta mais diferenciada, conforme apresentado por Vargas Jr., 1998. Nesta instituição, foi inicia-

do em 1994, um Programa de Engenharia Ambiental Interdepartamental junto ao Departamento de Engenharia Civil, tendo como uma das suas principais metas a de formar um Engenheiro com bases mais sólidas nas questões ambientais. As principais áreas de concentração na Formação Básica foram as disciplinas de Física, Química e Biologia. A inclusão da disciplina Biologia foi um problema no momento inicial, visto que a instituição não possui curso de graduação nesta área específica. Esta dificuldade foi sanada através da criação da disciplina no próprio departamento. Atualmente, os cursos de Engenharia Civil e Metalurgia possuem a ênfase em Engenharia Ambiental.

As demais instituições seguem um esquema bem mais próximo ao apresentado pela Fundação Universidade do Tocantins, que inovou com o primeiro curso de graduação voltado totalmente para a Engenharia Ambiental, autorizado através do Parecer Nº 118/91 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Tocantins. Como ocor-

reu nos outros cursos, o de Engenharia Ambiental da Universidade do Tocantins teve sua origem no curso de Engenharia Civil. Dentre as disciplinas de Formação Específica do Ciclo Profissional, destacam-se as disciplinas: Química Analítica e Ambiental; Conservação de Energia; Climatologia; Sensoriamento Remoto; Defesa Civil; Planejamento Físico-ambiental; Preservação e Recuperação de Ecossistemas; Biodiversidade; Urbanismo; Desenvolvimento Regional Sustentado; entre outras.

A título de ilustração, uma análise comparativa entre alguns cursos de Engenharia Ambiental no Brasil e no Exterior foi realizada. Através de pesquisa realizada via Internet, foram observados os currículos da Universidad Autonoma Metropolitana, Tamaulipas, México e Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Portugal. O currículo da Universidade de Alberta Canadá também foi analisado, baseado na pesquisa feita por Schmidt, 1997.

Nesta análise comparativa, destacam-se a Universidade de Trás-os-Montes e Alto D'ouro em Portugal, ministrando disciplinas ligadas à área da Engenharia Genética. Na Universidade do México, o aluno opta pelas ênfases em Água ou Ar. Já a Universidade de Alberta, Canadá, além de oferecer um curso de Engenharia Civil, com áreas de concentração incluindo Engenharia Ambiental e Engenharia de Recursos Hídricos, oferece uma opção separada para Engenharia Ambiental, ainda ligada à Engenharia Civil.

ANTEPROJETO DAS ATRIBUIÇÕES DO ENGENHEIRO AMBIENTAL

Talvez uma das questões mais polêmicas sobre o tema aqui abordado seja exatamente especificar, sem ferir a suscetibilidade e a reserva de mercado de cada habilitação, as atribuições do Engenheiro Ambiental. Até o momento, estas questões ainda estão em aberto.

o ensino da Engenharia necessita de reformulações em sua grade curricular

Um Anteprojeto de Resolução do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia dispõe sobre o registro profissional do Engenheiro Ambiental e discrimina suas atribuições profissionais. Em parceria com uma Comissão de Educação do Sistema CES, do Sistema CONFEA/CREAs, de 18 de Dezembro de 1998, este Anteprojeto encontra-se atualmente em discussão junto aos órgãos competentes. Destacam-se no texto os seguintes artigos:

Art. 1º - Os CREAs devem proceder o competente registro dos profissionais oriundos do Curso de Engenharia Ambiental, anotando em suas carteiras profissionais o respectivo título profissional, de acordo com o constante nos diplomas expedidos, desde que devidamente registrados.

Art. 2º - Compete ao Engenheiro Ambiental o desempenho das atividades 01 a 14 e 18 do artigo 1º da Resolução Nº 218/73, de 29 JUN 1973, referentes a formulação, evolução e administração de projetos, obras e serviços pertinentes aos aspectos ambientais,

envolvendo: gestão ambiental; elaboração, implantação e controle de planos de ordenamento ambiental; descontaminação; investigação, adaptação, implementação e operação de sistemas de produção, mitigação e monitoramento relativos aos impactos ambientais, seus serviços e correlatos.

Art. 3º - aplicam-se à presente resolução as disposições constantes do artigo 25 e parágrafo único da resolução nº 218, de 29 JUN 1973.

Art. 4º - Os Engenheiros Ambientais integrarão o grupo ou categoria da Engenharia, Modalidades Civil e Química, prevista no artigo 8º da Resolução 335, de 27 de OUT 1989.

CONCLUSÕES

O que se observa, de toda forma, é que hoje é inegável que, não somente dentro da área ambiental, o Ensino de Graduação em Engenharia necessita de reformulações na sua grade curricular, de forma a melhor adaptar o profissional formado às novas necessidades do mercado. A globalização da economia, o avanço tecnoló-

gico, notadamente as facilidades de comunicação e as disponibilidades computacionais, exigem que o engenheiro tenha uma formação mais diversificada. Dentro do trinômio: Engenharia-Meio Ambiente-Sustentabilidade, inicia-se este processo e, como toda nova experiência, geram-se conflitos. O mais importante é que esses conflitos possam ser sanados visando principalmente ao bem estar das populações e uma melhor convivência humana.

A experiência de instituições de outros países podem e devem ser aproveitadas, estando, naturalmente adaptadas à realidade brasileira. A proposição brasileira para a Engenharia Ambiental está adequada à nossa realidade, ressentindo-se, no entanto, da inclusão de temas ligados à Educação Ambiental e Mobilização Social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANCO, S M, ROCHA, A.A.,
Elementos de Ciências do
Ambiente, 2ª Ed, CETESB, SP, 203
p., 1987.
- BUENO, E., Naufragos,
Traficantes e Degradados: As
Primeiras Expedições ao Brasil, Ed.
Objetiva, 200 p., 1998.
- ROSSO, T.C.A, RITTER, E.,
MEDEIROS, B.T., *Engenharia
Ambiental: Perspectiva quanto à
Nova Habilitação em Engenharia*, In
Anais do 20º Congresso Brasileiro de
Engenharia Sanitária e Ambiental, pp
1919-1937, Rio de Janeiro, RJ, 1999.
- Lei de Diretrizes e Bases da
Educação do Conselho Federal de
Educação, Brasília.
- Manual do Estudante, Publicação
do CREA-RJ, 1997.
- SCHMIDT, C. A. B., A Faculdade
de Engenharia da Universidade de
Alberta, Relatório de Visita,
Departamento de Estruturas e
Fundações, Faculdade de Engenharia,
UERJ, 16 p. 1997.
- VARGAS Jr., Engenharia
Ambiental, Nova Habilitação em
Engenharia, I Seminário de Engenharia
Ambiental da UERJ, 16 a 19 de
novembro, Rio de Janeiro, 1998.

GLÁUCIA BUSTAMANTE
"Mulher Azul"
a.s.t - 0,73x0,60



euforia, alarmismo e responsabilidade social
alimentos transgênicos

Desde a obtenção da primeira planta transgênica de fumo, em 1986, diversas outras espécies vegetais foram modificadas geneticamente. Atualmente, o cultivo mundial de plantas transgênicas corresponde a cerca de 35 milhões de hectares (aproximadamente três vezes o Estado do Rio de Janeiro), principalmente nos Estados Unidos, Canadá e China. Este último foi o primeiro país a comercializar produtos transgênicos, em 1990, com o cultivo de fumo resistente a vírus. Em 1994, foi aprovada a comercialização do primeiro gênero alimentício modificado, de-

envolvido pela empresa Calgene, o tomate FLAVR SAVR™, que apresenta amadurecimento retardado. No final de 1995, 35 pedidos de aprovação foram analisados e, desde então, um número cada vez maior de plantas transgênicas tem sido aprovado para comercialização. Como consequência disso, o cultivo de plantas geneticamente modificadas cresceu mais de 1600% entre 1997 e 1998. Culturas geneticamente modificadas já aprovadas para produção comercial nos EEUU e Canadá incluem soja com tolerância a herbicida, batata com resistência a insetos,

FOR ELISABETH MANSUR • PROFESSORA DO INSTITUTO DE BIOLOGIA ROBERTO ALCANTARA - UERJ

canola com melhor qualidade de óleo, algodão e milho com resistência a insetos e/ou a herbicida, entre diversas outras.

O uso de alimentos transgênicos tem levantado diversas questões relativas à ética, segurança alimentar e impacto ambiental, que vêm sendo amplamente discutidas pela sociedade, em diversos países, principalmente na Europa. O debate sobre alimentos transgênicos no Brasil ganhou novo estímulo quando o cultivo comercial da soja transgênica RoundUp-Ready™, resistente ao herbicida glifosato, foi liberado, em maio de 1999. A liberação foi suspensa logo em seguida, por decisão da Justiça Federal, a pedido do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor, que considerou incompleta a avaliação da CTNBio (Comissão Técnica Nacional de Biossegurança), em relação à segurança alimentar e impacto ambiental.

A discussão e análise de temas de interesse social são um direito e um dever de cidadania.

No Brasil, ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos e na Argentina, estamos tendo a oportunidade de discutir a questão dos alimentos transgênicos, antes que eles sejam comercializados livremente. Isto é oportuno, principalmente considerando-se que existem mais de 700 pedidos de liberação submetidos à CTNBio, sendo a maioria para soja e milho resistentes a insetos e herbicidas. Entretanto, para ser eficiente, o debate deve tomar como ponto de partida o conhecimento adequado do problema, de forma a gerar argumentações consistentes e não passionais. A questão básica que deve ser entendida, antes de qualquer discussão, é: o que são e como se produzem os organismos geneticamente modificados (OGMs) ou transgênicos?

A produção de OGMs baseia-se na introdução, em um organismo receptor, de genes originados da mesma espécie, de outra espécie ou mesmo de outro reino. Portanto, para responder a esta pergunta, é necessário

O conjunto de genes de um organismo pode ser visto como um *manual* de instruções

discutir primeiramente a natureza dos genes. Os genes definem e controlam as características dos organismos e são constituídos por DNA (ácido desoxiribonucleico). O DNA é uma molécula longa, formada por quatro tipos diferentes de unidades, denominadas nucleotídeos, sendo cada gene constituído por uma sequência específica dessas unidades. O conjunto de genes de um organismo pode ser visto como um *manual de instruções* codificadas, que são transformadas em características observáveis através das proteínas. As proteínas são constituídas por aminoácidos, cuja ordenação é realizada de acordo com as informações contidas nos seus respectivos genes. Além de comandar a ordenação dos aminoácidos, os genes também determinam *quanto, quando e onde* a proteína será sintetizada, através de mecanismos de controle que são influenciados por vários fatores internos e externos. As proteínas desempenham importantes funções celulares, participando da arquitetura

da célula e atuando como enzimas ou hormônios, que controlam a maioria das reações bioquímicas. Portanto, as características de um ser vivo dependem, basicamente, das proteínas que ele contém.

As técnicas de engenharia genética permitem a manipulação de moléculas de DNA e sua transferência para um organismo receptor. Será considerado um OGM ou transgênico o organismo que apresentar um gene exógeno (transgene) integrado de forma estável ao seu material genético, que comanda a síntese de uma nova proteína e é transmitido às gerações seguintes. Desta forma, o OGM mantém todas as características do organismo original, exceto aquela correspondente ao transgene, que funciona como uma *instrução* a mais no *manual*. Fica evidente, então, que existem diferentes tipos de organismos transgênicos, cada um com riscos e/ou benefícios específicos, dependendo do gene que foi introduzido.

Novas e maravilhosas pers-

pectivas para diversas áreas, em particular a biomédica, têm sido abertas desde 1982, com a produção da insulina humana por bactérias contendo o gene humano sob o controle de uma sequência reguladora proveniente de bactéria. Várias outras proteínas úteis são atualmente produzidas em grandes quantidades por células de bactérias ou de mamíferos geneticamente modificadas, incluindo o hormônio de crescimento, o fator de coagulação VIII e proteínas de capsídeo viral.

No caso específico das plantas transgênicas, o gene de interesse é introduzido em variedades comercialmente aprovadas e normalmente consumidas, que passarão a apresentar uma nova característica, dependente da nova proteína que será sintetizada. Após a obtenção de indivíduos com a característica desejada e de testes em laboratórios para confirmar a integração e expressão do gene exógeno, são realizadas outras avaliações, relacionadas à segurança alimen-

tar e ao impacto ambiental. Riscos existem e devem ser rigorosamente avaliados antes da liberação para consumo, como o de qualquer novo produto. O que precisa ficar muito claro é que as perguntas devem ser feitas sobre *este gene, nesta planta, nestas condições*. Em outras palavras, é impossível chegar-se uma posição preto-no-branco em relação aos alimentos transgênicos de forma geral, porque tudo depende das características específicas de cada gene introduzido. Com estas idéias em mente, vamos analisar e discutir algumas das principais questões relacionadas aos riscos e que têm sido levantadas ao longo deste polêmico debate.

RISCOS À SAÚDE HUMANA

A principal preocupação em relação aos alimentos transgênicos refere-se à possibilidade de que o gene introduzido cause riscos à saúde humana. Cabem aqui algumas considerações importantes.

É necessário não esquecer que os genes introduzidos na planta não estão, necessariamente, presentes na planta

A primeira é que o melhoramento vegetal clássico baseia-se também na introdução de genes exógenos, só que de parentes selvagens das espécies cultivadas. Desta forma, o milho, o arroz, o tomate e outras espécies largamente consumidas são produtos de seleção artificial, que incluem cruzamentos realizados pelo homem, através dos quais são introduzidos genes de resistência a doenças e pragas, provenientes de parentes selvagens da espécie cultivada. E, dentro do contexto deste debate, nunca é demais lembrar que *todos esses genes são consumidos por nós, diariamente, como parte da dieta*. Nos cruzamentos, entretanto, o gene de interesse é introduzido junto com milhares de outros da espécie selvagem. As plantas transgênicas, por outro lado, contêm apenas um ou dois genes exógenos específicos e precisamente conhecidos. Assim, se por um lado conhecemos exatamente qual gene está sendo introduzido, por outro lado estamos introduzindo genes de espécies muito dis-

tantes, o que não seria possível através de métodos de melhoramento convencionais. As consequências deste tipo de modificação devem, sem dúvida, ser rigorosamente analisadas caso a caso e sob rigoroso controle legal.

É necessário não esquecer que os genes introduzidos na *planta* não estão, necessariamente, presentes no *produto comercializado*. Por exemplo, a soja modificada geneticamente para resistência a herbicida apresentará o gene exógeno e sua proteína correspondente nos seus tecidos. Entretanto, os óleos de soja refinados não contêm DNA nem proteínas e, portanto, nem o transgene nem sua proteína encontram-se no produto.

DESTINO DO TRANSGENE NO AMBIENTE

A possibilidade de que os genes introduzidos escapem da planta geneticamente modificada para seus parentes selvagens ou para ervas daninhas (transferência horizontal) é também

causa de restrições aos alimentos transgênicos. Este risco é considerado particularmente sério em relação aos genes marcadores que conferem resistência aos antibióticos e são introduzidos junto com o gene de interesse, de forma a permitir a seleção dos tecidos transgênicos. O argumento baseia-se na possibilidade de que tais genes sejam transferidos para bactérias patogênicas presentes no intestino, tornando-as resistentes a determinados antibióticos. Aqui, é importante lembrar que a presença de genes de resistência já é um fenômeno extremamente comum em bactérias. Provavelmente, a taxa de transferência dos transgenes não será maior do que a dos genes naturais. De qualquer forma, já estão sendo desenvolvidas metodologias para eliminação dos genes utilizados para seleção. Enquanto isto não acontece, cada resistência deve ser analisada individualmente

antes da liberação, levando-se em consideração o tipo de promotor e se o antibiótico específico é ou não recomendado para tratamentos de infecções em humanos e animais.

RISCOS RELACIONADOS À BIODIVERSIDADE

Atualmente, diversos fatores resultantes da atividade humana causam um crescente impacto ambiental, que levam a uma destruição rápida da biodiversidade, causando perdas irreversíveis. Este fato, de forma bastante justificável, levanta preocupações também em relação aos possíveis efeitos de plantas transgênicas, especialmente daquelas contendo genes cujos produtos são letais para insetos, como os genes de toxinas do *Bacillus thuringiensis* (Bt). A avaliação desses riscos é bem mais complicada do que os testes realizados em laboratório ou casa de

Plantas transgênicas envolvem negócios da ordem de bilhões de dólares

vegetação e pouco se conhece a respeito dos possíveis efeitos a longo prazo.

RISCO DE DOMINAÇÃO ECONÔMICA

Plantas transgênicas envolvem negócios da ordem de bilhões de dólares e, portanto, sérias questões econômico-sociais. Nos EUA, onde 55% da área plantada com soja utiliza a variedade RoundUp Ready, os ganhos econômicos resultantes do aumento da produção e da redução dos custos com o cultivo de transgênicos chegaram a US\$ 367 milhões em 1997. As projeções para o mercado de transgênicos no mundo prevêem a movimentação de US\$ 3 bilhões no ano 2000 e de US\$ 25 bilhões para 2010.

Um dos problemas econômicos mais discutidos é a multiplicação de lucros das empresas, através da venda de herbicidas (substâncias utilizadas para eliminação de ervas daninhas) associados às variedades resistentes. Além disso há o interesse de empresas,

como é o caso da Monsanto, em utilizar tecnologias de esterilização de sementes transgênicas, com o uso do gene “exterminador”, o que tornaria o agricultor dependente da compra de novas sementes a cada novo plantio. Entretanto, cedendo a pressões de grupos ambientalistas, a empresa suspendeu o processo de comercialização de sementes contendo esse gene, pelo menos até que o impacto ambiental, econômico e social seja bem estabelecido. Se este exemplo demonstra bem o risco de dominação econômica, também evidencia a força do controle da sociedade, quando realizado com base em problemas reais, que geram argumentações coerentes.

EXEMPLOS QUE ILUSTRAM O DEBATE

Como já discutimos anteriormente, pode haver riscos associados aos alimentos transgênicos, dependendo do gene introduzido. No entanto, em diversos relatórios, “cartilhas” e discus-

sões via Internet, alguns fatos são distorcidos ou misturados a riscos inexistentes ou equivocados. Interpretações incorretas ou resultados de pesquisas incompletas ou não conclusivas, são alarmisticamente divulgados. Vejamos alguns exemplos, como ilustração:

a) Batatas transgênicas contendo um gene de lectina causam danos ao fígado e ao sistema imune de ratos.

Esta informação foi divulgada pelo Dr. Arpad Pusztai do Rowett Research Institute (Escócia), antes da publicação do trabalho correspondente em revista científica especializada, o que normalmente ocorre após análise pelo corpo editorial, formado por autoridades na área. Uma análise posterior dos resultados, efetuada por um grupo de pesquisadores coordenado pela Royal Society, apontou diversas falhas graves no planejamento experimental e na análise dos dados, que invalidavam as conclusões. Entretanto, a polêmica estabeleceu-se a nível mundial e a re-

vista Lancet resolveu publicar o trabalho, em outubro de 99, em uma atitude considerada atípica porque contrária ao ponto de vista de seus editores. Nós – a comunidade científica e os consumidores – continuamos sem dados objetivos e claros que estabeleçam se a lectina exógena é ou não tóxica. Nunca é demais insistir: se o efeito tóxico for comprovado, a batata não deverá ser liberada e este gene, em particular, poderá não ser mais utilizado, como já aconteceu com o gene da proteína 2S da castanha-do-pará. Porém, para ser lógica, a restrição deverá se restringir a *esses transgênicos* e não a *qualquer transgênico*.

b) Pólen de milho transgênico resistente a insetos, por conter um gene de toxina do Bt, mata larvas de borboletas.

A revista Nature publicou um trabalho com essas informações, causando imediata mobilização de grupos ambientalistas. Entretanto, logo em seguida, o trabalho recebeu uma crítica severa de outros pesquisadores, publicada

A localização do gene exógeno no genoma do organismo receptor é imprevisível

na Nature Biotechnology de outubro de 99, principalmente porque as condições utilizadas no laboratório não refletiam as condições de campo e, portanto, os resultados obtidos não poderiam ser considerados conclusivos. É importante lembrar que o Bt é uma bactéria que infecta insetos e não só já existe na natureza como é utilizada há vários anos como inseticida biológico, provavelmente causando danos a outras espécies, além daquela que ataca a cultura a ser protegida. A planta transgênica contendo o gene da toxina dispensa a aplicação de inseticidas, com a vantagem de que só prejudicará aqueles insetos que a utilizam como alimento, o que não acontece com a borboleta estudada, em relação ao milho.

c) Algodão contendo gene para tolerância a herbicida apresentou alterações fisiológicas, perdendo os frutos ainda imaturos.

Este talvez seja um dos exemplos mais claros de interpretações errôneas dos fatos relacionados à produção de transgê-

nicos. A localização do gene exógeno no genoma do organismo receptor é imprevisível e pode causar efeitos indesejáveis sobre o funcionamento de outros genes, através do chamado “efeito de posição”. Isto deve ter ocorrido na linhagem transgênica de algodão, nesse caso particular, e outras alterações fisiológicas podem surgir em outras linhagens de plantas transgênicas obtidas em um determinado procedimento. Durante o processo de avaliação, essas plantas com características indesejáveis são eliminadas (exatamente como no melhoramento clássico) nos testes de campo, por não terem interesse agrônômico. Nenhum risco, portanto, em nenhum nível.

d) O DNA do transgene pode ser absorvido pela mucosa intestinal.

Bastam conhecimentos elementares de biologia para tornar claro que isto não se aplica apenas aos alimentos transgênicos. Inúmeros genes, incluindo aqueles que codificam produtos tóxi-

cos, estão presentes nos organismos que são consumidos normalmente na dieta. Não faz, portanto, nenhum sentido, a suposição de que qualquer risco associado à absorção de DNA pela mucosa intestinal, se existir, seja maior em um alimento transgênico, independente do tipo de gene e apenas como decorrência da manipulação genética.

CONCLUSÕES

A humanidade sempre debateu as novas tecnologias e é natural e oportuno que os alimentos transgênicos sejam discutidos, principalmente porque já são uma realidade. As possibilidades de modificação de plantas através da engenharia genética são infinitas e, após o uso inicial desta tecnologia para o melhoramento de características agrônômicas ou ligadas ao processamento, diversos projetos utilizam plantas transgênicas, atualmente como biorreatores, nas chamadas “fazendas moleculares”. Assim, as

plantas transgênicas poderão ser utilizadas, não como alimento, mas para a produção de hormônios, vacinas e medicamentos, com vantagens sobre sistemas anteriores, baseados em bactérias ou células animais. Alguns exemplos de projetos já em andamento, que ilustram este potencial, são a produção de uma proteína inibidora do desenvolvimento de cáries, de anticorpos contra o câncer, de proteínas para tratamento de hemofílicos e hormônio de crescimento, além da banana-vacina contra a hepatite B.

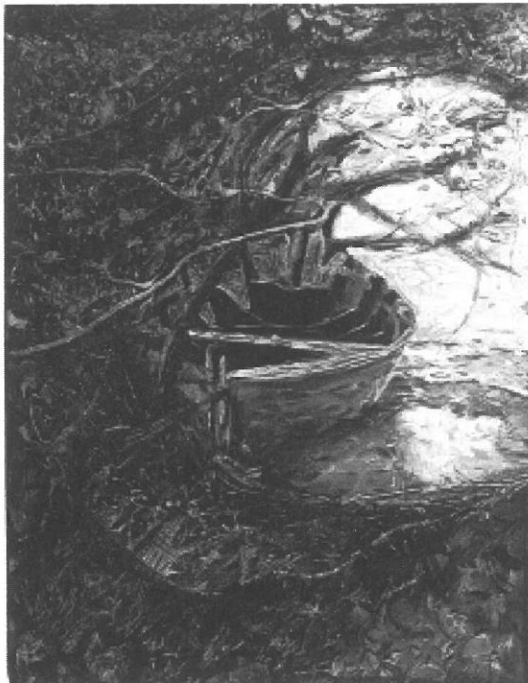
O conhecimento científico não deve ser visto como dogma, já que, por ser humano, é imperfeito e sujeito a utilizações e efeitos indesejáveis, como vimos acontecer com a talidomida, o DDT e a energia nuclear. As lições aprendidas com o uso inadequado de outras tecnologias devem ser aplicadas na análise criteriosa e séria dos riscos para a saúde e o meio ambiente, visando à regulamentação do cultivo de plantas transgênicas. Neste sentido,

a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) vai destinar 6 a 10 milhões de reais para pesquisas sobre a avaliação de transgênicos. Entretanto, o que deve estar em julgamento não é a tecnologia de produção dos transgênicos, mas cada um dos seus produtos. Não se justifica, portanto, que os transgênicos sejam tratados como um conjunto homogêneo, uma entidade única e sempre perigosa. O risco é associado ao tipo específico de gene introduzido em uma linhagem específica e não à tecnologia em si.

É a participação responsável da sociedade que estabelecerá os limites éticos da engenharia genética e imporá a dimensão da cautela. Como existe um quadro de incertezas, é necessário que seja adotada uma atitude de precaução e que sejam respeitados os direitos do consumidor, porém sem o alarmismo que pode nos colocar, em alguns casos, em situação semelhante à da proibição das vacinas, no século passado. A comunidade cien-

tífica, por outro lado, tem a responsabilidade de esclarecer a sociedade sobre as novas tecnologias e, em lugar da euforia, ter humildade e responsabilidade nas suas avaliações, reconhecendo o pouco que se sabe a respeito do delicado equilíbrio da vida.

Esperemos que o exercício do debate em relação aos transgênicos possa também ser direcionado a outros tópicos relativos à segurança alimentar, tais como o controle dos agrotóxicos, da poluição da água e do ar, do uso indiscriminado de antibióticos e hormônios na pecuária e a crescente destruição da biodiversidade. A discussão desses problemas talvez fosse mais efetiva se desenvolvida em conjunto e associada, quando possível, a propostas alternativas. Muito mais do que apenas o uso ou não uso de transgênicos, estamos diante de problemas que definem agora o mundo que queremos para nós e para as próximas gerações.



SERGIO ODILON
"O Barco"
a.s. madeira - 0,82x0,62

Interdisciplinaridade: filosofia & sociologia

VALTER DUARTE • FERREIRA FILHO PROFESSOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UERJ

Quando se fala a respeito de interdisciplinaridade no ensino de Filosofia e de Sociologia, penso a partir de um tema que procuro desenvolver na introdução dos mais variados cursos. Trata-se daquilo que pode significar a noção de ser social de Durkheim, um histórico rompimento com a concepção aristotélica de animal político, esta, para nós, tantas vezes apresentada na versão latina de animal social. É um tema do qual vou aos poucos me aproximando ao confrontar a idéia de saber como ato de reprodução - à qual nossa educação oficial nos obriga a chegar - e a idéia de saber como ato de criação, para a qual temos sido alertados por alguns autores, mas ainda sem a necessária ênfase para dramatizar a importância de estudar as suas implicações. É nesse confronto que vou encontrar Filosofia e Sociologia

como procedimentos intelectuais em diálogo. E esse diálogo me aparece como algo muito mais antigo do que a recente criação da palavra "sociologia" e a influência das chamadas "ciências modernas" nos podem fazer imaginar. Antigo, porém não muito presente na história, pois foi interrompido durante séculos pelo animal político de Aristóteles e pelo muito que, inspirado em Platão, procurou-se estudar "alma" como instância sobrenatural eventualmente encarnada de nossa existência. Mas, neste ponto, valem a suspeita de que Platão não foi o responsável por essa concepção que des-socializou "alma" - o que certamente ele não pretendia - e a suspeita de que Aristóteles, por tê-la abandonado e trocado por seu animal político, só deixou aos que ainda insistissem

e por ela se interessassem a opção de concebê-la como instância sobrenatural sem qualquer traço constitutivo de caráter social.

O que podemos chamar aqui de redescoberta durkheiminiana do ser social não natural e sim educado já havia ocorrido como por um descuido em Hobbes, que não a levou adiante, talvez até porque ela o levasse em sentido contrário ao da sua proposta, visando à paz entre os proprietários individualistas e o rei em tempos de guerra entre ambos na Inglaterra do século XVII. Reapareceu em seguida sob uma certa convicção de que se tratava de uma novidade em Montesquieu e em Rousseau, que não a trataram, porque não lhes dizia ser assim importante, como Durkheim viria a fazer, sob imperativos científicos. Mas foi exatamente por isso, por ter que pensar em questões epistemológicas ligadas à afirmação da Sociologia como ciência no sistema de valores dominante nas universidades francesas no século XIX, que Durkheim o redescobriu. A necessidade de demonstrar a existência de uma realidade **sui generis**, que ultrapassaria as realidades fenomênicas reivindicadas como suas pelas demais ciências, o obrigava a ultrapassar também o ser social natural, o animal político de Aristóteles. Então, a redescoberta do ser socialmente formado fez-se uma das conseqüências epistemológicas de sua Sociologia. Hoje, se for lembrada, ela pode levar a outras, isto é, a trans-

formações em termos de valores de conhecimento e em termos de revisão das origens e das estruturas de todos os pensamentos que têm sido designados para nós como ciência ou filosofia.

No entanto, para falarmos em redescoberta, nós pensamos que esse ser social foi um dia descoberto antes, portanto, de seu desaparecimento por negação ou por esquecimento. E devemos atribuir a sua descoberta, pelo menos por ser a mais antiga que até agora pode por nós ser assim reconhecida, a Sócrates. Ele descobriu, para além da formação individual, a função social integrativa ou desintegradora da educação. Para ele, a coesão interna da pólis seria de acordo com a formação dos homens e de acordo com a maneira de agirem decorrente dessa formação. Esta idéia, que hoje nos parece tão fácil, tão clara, que fez Sócrates pacientemente tentar mostrar aos jovens atenienses o fato de terem neles próprios o mesmo, seria depois, entre as suas heranças, aquela que acompanharia Platão até o seu último grande trabalho: Leis.

Em seu tempo, porém, diferentes de nós, eles avaliavam o governo de cada pólis também em termos de eficiência militar, ou até predominantemente assim. As formas de governo das quais hoje falamos, pensando-as como formas de administrar produção e distribuição de direitos, de bens e de serviços, ao contrário, eram pensadas como formas de comando; diga-se:

como não deixaram de ser, embora o domínio da ideologia liberal force isso a cair no esquecimento. Monarquia, aristocracia, democracia e outras eram então avaliadas pela garantia ou não da soberania de cada pólis, isto é, pela garantia de sua autodeterminação e, assim, da vida e da liberdade de cada um de seus cidadãos ou, na sua outra face, por livrarem-nos da morte, da escravidão ou da tirania nas mãos dos inimigos.

Por isso, a derrota dos atenienses na Guerra do Peloponeso pôs em questão a democracia. Dispersão de forças, discórdia e ameaças constantes de guerra interna em Atenas relatadas por Tucídides no seu extenso trabalho foram atribuídas ao comando democrático. Mas o que Sócrates descobriu além disso foi que certos valores haviam triunfado na democracia ateniense e que eles eram objeto de uma certa forma de educar: a educação sofística, uma educação para competir, para ascender politicamente, desenvolvida para formação e proveito individuais. A sofisticação dos atenienses os desagregava, desintegrava a pólis. Era preciso, assim, recomeçar a partir dos jovens o reencontro de uma consciência ateniense que haveria de ser recuperada por uma nova educação voltada para o reconhecimento mútuo de similitudes. Foi então que, na obrigação de negar-se como sofista, Sócrates se disse “filóso-

fo”. Foi a primeira vez que, ainda anônimas, pelo menos a segunda, Filosofia e Sociologia se encontraram e se uniram.

“Filosofia”, a palavra, e aqui precisamos considerar que em documentos ela aparece escrita pela primeira vez em Platão, veio depois do substantivo “filósofo” e do verbo “filosofar”. Ela veio depois de terem sido reconhecidos como especiais tanto um certo tipo de homem quanto um certo tipo de procedimento; quando filosofar identificava o filósofo, não porque ele soubesse nesse sentido que damos ao saber científico, mas porque ele sabia de um modo tal que se podia falar de um saborear não dos sentidos e sim de um saborear intelectual do pensamento e da vida, um saborear sentido por cada um apenas na transformação de si mesmo, o qual hoje até podemos repetir, ainda que nem sempre possamos nos dar conta do seu significado.

“Filosofia”, a palavra, veio depois que filosofar, o proceder dos filósofos, intransitivo como todo saborear, ganhou a sua primeira transitividade: ser oposição à Retórica, procedimento persuasivo mestre, chave da educação sofística e, assim, dos sofisticados. Ela veio, portanto, depois de Sócrates, como outros gregos, associar saber e personalidade e, através desta, associar saber a procedimento, a ação, porém, ultrapassando-os, procurando fazer os jovens

Por outro lado, ninguém se atreve a dizer até onde em sua obra Platão falou por Sócrates e quando começou a ir além dele ou de sua influência.

atenienses saberem também transitivamente: fazer com que neles sabedoria, além de sabor, fosse traço de personalidade com transitividade social, que fosse maneira de agir socialmente integrativa.

Por outro lado, ninguém se atreve a dizer até onde em sua obra Platão falou por Sócrates e quando começou a ir além dele ou de sua influência. Nós aqui também não tentamos. Porém, nós estamos tentados ao atrevimento de dizer que em *Leis*, como antecipamos, a descoberta de Sócrates aparece com maior clareza. Temos também o atrevimento de dizer que é o seu problema que é ali tratado e para o qual Platão oferece uma solução mais amplamente sociológica do que a sua. Mais ampla também do que a solução da *República*, na qual a coesão política seria produzida por uma divisão hierarquizada de aptidões, de saberes e de funções, isto é, uma divisão do trabalho social portadora de um prévio sentido de unidade geral sob o comando de filósofos polieducados e polivalentes aos quais se obedeceria.

Com efeito, na *República*, Platão não pensava ainda em formar personalidades sociais, ou políticas, para agirem independentemente de comando e produzirem a integração das partes. Em *Leis*, ao contrário, também com centralização em Deus, eles seriam educados sob leis previamente preparadas e explicadas para

ulteriormente produzirem coesão social por meio de suas ações. Os homens não as obedeceriam, ou não cumpririam a função integrativa das mesmas, se elas não lhes fossem ensinadas. E lembramos que esta idéia reapareceria, pelo menos, em Hobbes, em Montesquieu e em Durkheim, autor este no qual os conceitos de divisão de trabalho social, de fato moral e de solidariedade orgânica não escondem as raízes platônicas da Sociologia, como o de solidariedade mecânica ou por similitudes não esconde as suas raízes socráticas.

Mas no pensamento de Aristóteles desapareceram o ser social por educação, o saber argumento e o saber personalidade. Não foi através de uma ruptura sem maiores confrontos, alguma espécie de encontro de seu próprio caminho, ou por aí. Eles desapareceram após uma longa argumentação em contrário ao que podia sustentá-los e em uma nítida busca de alternativas para substituí-los a serem encontradas a partir de um novo sistema de pensamento. Nada foi de um momento para outro, nem poderia ser. Foi um programa, um projeto para superar Platão, os sofistas, enfim, a disputa intelectual ateniense. É claro que romper com o pensamento de Platão exigiu muito mais, ou quase todos os seus esforços por motivos que foram desde a grandeza do trabalho platônico à influência deste em sua formação filosófica.

Mas o rompimento era mesmo com todos os ideais educacionais em torno dos quais os gregos haviam vivido. Isto porque a organização do saber em Aristóteles construiu-se vinculada a um projeto helênico de domínio e organização do mundo que fora idealizado na Macedônia por ele, por Hermías e por outros, talvez; projeto o qual Felipe II apoiou, sob o qual provavelmente fez do próprio Aristóteles educador de seu filho Alexandre e para o qual derrotou os gregos na Batalha de Queroneia por volta de 338 a.C., marco final do chamado “mundo grego”, marco final, portanto, da história de ideais educacionais geradores de polêmicas aos quais a filosofia aristotélica não daria seqüência.

Política e pensamento de pretensões universalistas tiveram pela frente então uma diversidade de povos e de costumes. Para elas, no entanto, não foi elaborado nenhum projeto educacional universalista. Não cabia educar o mundo, formar todos os seus homens, e sim impor a todos uma nova ordem, uma ordem com ou sem hierarquia de povos (neste ponto Aristóteles e Alexandre divergiram), uma nova ordem para a qual Aristóteles fez de sua filosofia o modelo que se construiu como uma filosofia de referência a modelos perfeitos. Para ela, o que era para tudo, o modelo maior: Deus, fundamento absoluto da verdade, do indiscutível e, por isso, da não-dialética, da não-retórica. Filosofia de

uma ordem geral natural que devia ser reproduzida como determinante de todas as hierarquias, para determinar por ela os que seriam senhores e os que seriam escravos para os quais a escravidão seria “conveniente e justa”¹. Por isso, nenhuma educação, nenhum ideal de homem, nenhum ideal de ser social, todos sob imutável ordem universal.

O saber, então, perdeu o sabor, perdeu a sua condição de argumento, perdeu o direito de ser personalidade, ou traço de personalidade, vamos dizer assim. Ou não perdeu nada, porque jamais deixou de ser tudo isso. Os homens é que tiveram de acreditar em seu fim para vivê-lo em outras criações as quais os salvassem dos limites ali impostos: os limites da ordem modelo. Ordem, obediência, tudo acima dos povos, dos homens, das suas particularidades, porque todo universal seria superior, mandante, subordinador.

Por outro lado, se nós examinarmos hoje o que seria para alguns a divisão de ciências feita por Aristóteles, vamos encontrar Dialética e Retórica entre aquelas que seriam as ciências poéticas como a música, a ginástica e outras indicadas como atividades sem objeto e inconseqüentes enquanto conhecimento, quando muito relacionadas por serem adestramentos diversos do corpo ou da mente. Podemos saber, então, como tais expressões da polêmica edu-

Seu Deus não era criador como o Deus dos Cristãos

cacional ateniense foram abandonadas, até com certo desprezo, sem dúvida, e o que isso significaria na nova ordem. A grande descoberta de Sócrates estava vencida.

É certo que o pensamento de Aristóteles não dominou inteiramente nem o mundo de Alexandre nem o mundo helenístico que o seguiu. Pelo contrário, como instrumento de um domínio de pretensões universalistas que era, veio a perder seu apoio político na própria desintegração do império macedônico em dinastias independentes. Sua recuperação, ou renascimento, veio sempre na medida em que suas raízes políticas e religiosas foram esquecidas ou minimizadas pelo interesse ou pela crença em encontrar em seu interior o conhecimento puro, o instrumento puro do saber, a lógica pura e assim por diante; sempre que acreditaram como independente de todos os valores aquilo que Aristóteles criou para conduzir tais valores e para ser modelo de seu mundo politicamente concebido. Enfim, foi recuperado ou nasceu sempre que representou a vitória do ideal do saber puro, mas como saber ciência, universal, não como saber sabor, porque saborear é sempre particular, íntimo, como um dominador do mundo não pode permitir.

Por isso, mais tarde, em uma Europa sob novo ideal universalista, o da “Cristandade”, o seu pensamento encontrou resistências mas

foi, digamos, reconsiderado. Era preciso. Seu Deus não era criador como o Deus dos cristãos, mas era um Deus único ao qual se podia vincular uma lógica única e uma ética única. O problema era a sua “filosofia da natureza”. Nela estava o perigo. Sob um Deus não-criador a natureza era uma ordem que se voltava para ele com seus seres imperfeitos hierarquizados pelas relações entre si e de cada um deles com o modelo perfeito. Sob um Deus criador, porém, a natureza podia significar uma nova ordem a ser descoberta e demonstrada em oposição à ordem hierarquizada a partir do papa que havia sido erguida pela Igreja como o único caminho a ser seguido para Deus, como o único caminho da salvação. A natureza podia ser um modelo em contrário à ordem desejada pela Igreja.

De fato, se for possível fazer uma história daquilo que seria o conhecimento da natureza em tempos do Deus criador dos cristãos, ela chegará à chamada “Revolução Científica Moderna” quando a ciência triunfou como uma nova forma de praticar religião exatamente por fundamentar os modelos naturais na criação divina e por pretender ser ela própria o fundamento de uma nova ordem política, a liberal, que por sua vez triunfou sobre outras que para isso foram propostas mas foram vencidas por essa que os seus criadores ingleses posterior-

mente espalhariam pelo mundo no processo chamado de “civilização”.

Assim, se a ciência fundamentava a política, pois especialmente o equilíbrio da Física newtoniana fundamentava o ideal de equilíbrio de poder (justiça) entre os proprietários privados grandes possuidores de dinheiro, a natureza tinha obrigatoriamente que ser o seu fundamento porque fora criada por Deus, ser supremo indiscutível, não-dialetizável como todas as suas criações. E mesmo quando foram esquecidas as raízes políticas e religiosas das ciências, a natureza, tratada como uma ordem em si mesma sem criador, continuou a ser exigida como o fundamento de todas aquelas para as quais se pretendia reconhecimento.

No século XIX, ainda sob o ideal do saber ciência, do saber ato de reprodução, a palavra “sociologia” foi criada por Augusto Comte para substituir a palavra composta “física social” antes criada por Saint-Simon. Esta substituição não alterou o ideal inspirado na Física newtoniana, na Revolução Industrial e nas relações que esses dois autores julgaram existir entre ambas: o ideal de construir uma ciência, um conjunto de conhecimentos sistematizados, sob métodos bem definidos e excludentes de procedimentos “teológicos” e “metafísicos”, a respeito de fenômenos sociais. Sua finalidade seria a de levar às sociedades um progresso espiritual inspirado no

progresso técnico que o seu modelo epistemológico teria proporcionado ao ser aplicado na produção. A interpretação era discutível, mas isso não impediu o desenvolvimento e a grande influência do ideal positivista.

A novidade era a importância epistemológica da aplicação do conhecimento. Esta, além de testá-lo, era o meio de selecioná-lo. Porém, mesmo não sendo preciso conhecer toda a natureza, era preciso que todo conhecimento científico fosse ainda a respeito de um de seus tipos de fenômenos, fosse a respeito de alguma “natureza”, alguma realidade fenomênica própria. Por isso, pensar em construir uma ciência das sociedades ou dos fenômenos sociais implicava definir a natureza daquilo que fosse o seu objeto: o que fosse social. Então, em uma linha em que não se afastava do animal político de Aristóteles, Augusto Comte indicou a fonte das sociedades como sendo a natureza gregária dos homens. Desse modo ele fundamentava a sua Sociologia em algo natural e, embora não fundamentando a natureza humana em Deus, buscava nela própria o fundamento de sua ciência do mesmo modo como havia sido feito em outras.

Mas este seria o ponto atacado por Durkheim quando este veio enfim a questionar o tipo de natureza da qual Augusto Comte se valia para fundamentar a sua Sociologia. Em rigor, para Durkheim, segundo a proposta positivista, o fun-

Porém, para Hobbes, nem todo corpo seria natural

damento seria a natureza humana e não uma realidade social. Sem dúvida, a Sociologia assim não teria objeto próprio, não teria a sua própria natureza, não teria realidade fenomênica própria e seu “domínio se confundiria com o da Biologia e com o da Psicologia”².

Por outro lado, para resolver essa questão era preciso superar um certo obstáculo até então não afastado da idéia de natureza: a noção de corpo. Em princípio, nada, a não ser o que se chamava de “razão”, parecia ser natural sem ser corpo. Desde a idéia de Hobbes de toda realidade ser corpórea, havia na cultura empirista uma certa substituição desta pela idéia de toda natureza ser corpórea. Porém, para Hobbes, nem todo corpo seria natural. As sociedades seriam corpos artificiais e, tanto na sua classificação de ciências no *Leviatã* quanto na do *De Corpore*, seriam objeto de uma ciência chamada Política. Foi uma importante solução teórica, sobretudo para aquele tempo em que se fazia de modo explícito ciência como argumento político fundamentado em Deus, como interpretação dos desígnios divinos, porque falava de uma opção dos homens por um caminho para a vida em condições de justiça natural. E esta seria possível somente em corpos artificiais, em sociedades, desde que os homens naturais representassem as suas partes ou, de outro modo, vivessem o corpo artificial por representação.

É certo que no tempo de Hobbes não havia ainda a preocupação de afirmar uma ciência a partir da demonstração de uma realidade própria, toda e somente sua. Os valores científicos ainda estavam por se afastar dos valores religiosos embora fossem levar a influência destes últimos adiante, inconscientemente, até com a ajuda de cientistas ateus. Assim, em tese, o problema pôde ser resolvido em relação às exigências próprias do século XVII na Inglaterra. Todavia, nem nas discussões teóricas nem na prática a proposta de Hobbes foi sequer entendida ou aceita.

A solução viria de uma leitura apurada que Durkheim fez da definição de “leis” de Montesquieu. Ele a fez, certamente, mesmo que talvez não a tenha indicado. Montesquieu escreveu: “as leis, no significado o mais extenso, são relações necessárias que derivam da natureza das coisas”³. Tal sentença, claramente inspirada na Física newtoniana, se não procurasse ir além do mundo físico, deveria dizer: “relações necessárias que derivam da natureza dos corpos”. No entanto, por ser pensada para corresponder às relações entre leis jurídicas e costumes dos povos, ela foi para além das relações entre corpos, ela foi para relações entre valores e vida social dos homens e assim referiu-se a estas como possuidoras de realidade para além dos corpos, como coisas, o que os corpos também podiam ser, mas sob o reco-

nhecimento de que a noção de corpo não podia ser estendida para todas as realidades.

Em *As Regras do Método Sociológico*, no segundo capítulo, o das regras relativas à observação dos fatos sociais, “a primeira regra e a mais fundamental consiste em considerar os fatos sociais como coisas”⁴. Era esse o tipo de natureza dos fatos sociais à qual Durkheim se referia: uma natureza para além dos corpos, com existência própria, independente das manifestações individuais nas quais apareceria como realidade exterior a eles, isto é, independente dos corpos através dos quais inevitavelmente tinha que se manifestar. Não seria uma existência a estender os homens; não seria uma seqüência da natureza humana ou de sua evolução. Seria uma ruptura com ela, uma descontinuidade, como podemos dizer inspirados por Bachelard.

Por isso, todo social pode ser pensado como uma ruptura com os corpos, pode ser pensado como oposto aos corpos. Porém, como se fosse uma revanche dos corpos contra os valores que os ultrapassam, mesmo quando pensamos em realidades não corpóreas, temos dificuldade de pensar em subsistência de coisas que não possam ser incorporadas. De certa forma os corpos parecem impor que nada possa ser realidade sem que através deles se expresse. Isto é válido para toda realidade, social ou não, que foi pos-

ta em um corpo, que foi posta em algum tipo de matéria. Da mesma maneira que a partir de Bachelard pensamos que toda realidade racional precisa de resistência para se realizar, seja de argumentos aos quais se contraria ou de matéria que se contraria para que lhe seja dada uma nova organização ou uma nova forma, a realidade social contraria os corpos nos quais se realiza. Daí Durkheim dizer que educação é um processo coercitivo, um processo que precisa vencer resistências para estar nos corpos. Isto porque não é neles o lugar no qual os fatos sociais têm origem e sim na vida coletiva, sempre representada por eles, é certo, mas que não tem neles isoladamente considerados ou somados essa sua origem. Aqui, então, a noção de descontinuidade nos salva. “Está bem longe de existir no todo devido ao fato de existir nas partes, mas ao contrário existe nas partes porque existe no todo”⁵, como disse Durkheim e como ainda inspirados por Bachelard podemos estender nossa compreensão a respeito desta extensão do “um por todos e todos por um” com a qual Alexandre Dumas provavelmente lembrou a fórmula do contrato social de Rousseau.

Por outro lado, a relação entre todo e partes à qual Durkheim se refere traz a sensação de que os valores sociais se impõem a nós e em nós e de que não temos recursos contra eles, que não temos como resistir. Mas tal sensação é apenas um dos excessos

resultantes de sua obsessiva preocupação em isolar o objeto de estudo da Sociologia. Se nós lembrarmos a descoberta de Sócrates e a sua luta em Atenas talvez possamos chegar a uma noção mais adequada da medida em que isso está sujeito a nos influenciar e da medida em que podemos pensar em ir além dos limites que nos são impostos de fora. Sócrates foi uma resistência aos valores dominantes da educação de seu tempo. Resistiu argumentando contra eles, encorajando jovens a vencê-los e a encontrarem outros valores: aqueles que ele acreditou serem próprios para a coesão social dos atenienses. Sentiu, certamente, que os valores contra os quais lutava eram coercitivos. Foi posto diante da alternativa de aceitá-los, por meio da negação aos que lhes pusera em contrário, ou morrer. Não os aceitou. Não devolveu o seu corpo aos valores que negava e desse modo não indicou aos jovens o humilhante retorno ao que em si haviam superado. Naquelas condições aceitar a morte não era renunciar à vida. Os valores com os quais defendera o direito de duvidar, de negar, de discutir e de criar podiam permanecer em outros. Morrer ali era dizer que nem corpos nem seres sociais podem se aceitar como postos e estabelecidos, como definitivos. Era o que hoje, se quisermos, podemos encontrar nas relações entre Filosofia e Sociologia: o direito de nos recriarmos, a nós e às nossas sociedades; o direito de tentarmos ser os nossos próprios ideais.

NOTAS

- ¹ Aristóteles, Política, 1255a, 1-5.
- ² Emile Durkheim, As Regras do Método Sociológico, tradução de Maria Isaura pereira de Queiroz, 8ª edição, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1977, pg. 1.
- ³ Montesquieu, De L'Esprit de Lois, Paris, Ernest Flammarion Editeur, 1933, p. 12.
- ⁴ Emile Durkheim, obra citada, pg. 13.
- ⁵ Emile Durkheim, obra citada, pg. 7.



LUIZ ALFREDO
"Elegia da Loucura"
foto - téc. p/b - 1960

Ética, Subjetividade & Alteridade

Os cuidadores e o outro da diferença

ADEMIR PACELLI • PROFESSOR DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UERJ

A ética é um domínio sempre ameaçado, pois entre o que os discursos estabelecem como limites da relação com o outro nas práticas sociais e a relatividade de seu emprego, há uma grande distância. No campo da assistência também é difícil estabelecer os limites de nossas intervenções, para que não sejam o mero exercício de um domínio sobre o outro, mas sim o favorecimento da emergência do sujeito. Como afirma Oury (Apud, Tavares, 1996:73), faz-se necessário "traçar a cada dia nosso campo de ação, redefinir as suas ferramentas, os seus conceitos, lutar contra sua própria nocividade, a fim de preservar o domínio (...) da ética (...). O que implica na busca contínua de critérios e referenciais teóricos para nortear e possibilitar a reflexão sobre o significado social de nossa prática profissional e de nossa ação no mundo, para que não se torne mera atuação (acting out) ou ativismo.

Como disciplina autônoma, a ética pode ser definida como a teoria ou a ciência da conduta moral dos homens em sociedade. Seu objeto é a conduta moral enquanto conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente e que regulam o seu comportamento individual e social (Vasquez, 1975).

A conduta ética ou moral pressupõe uma instância de julgamento individual, o que implica a noção de livre arbítrio. Não se trata apenas da conduta estar de acordo com um padrão moral externo, o sujeito deve ser consciente de sua conduta, isto é, ele não deve agir coercitivamente, ou seja, sua conduta não deve apenas parecer correta ao visar o bem, ela deve ser resultante de um julgamento do sujeito livre de imposições subjetivas ou sociais.

O ato ético é julgamento que implica na

capacidade de reconhecimento dos valores e normas da sociedade onde se vive. Para ser ético, o ato do sujeito deve ser mediado e regido pela ordem simbólica. Sem esta mediação não podemos falar de ato do subjetivo. A palavra ética aparecer com muita frequência ultimamente pode ser um denunciador de sua premência. Proponho aqui limitar nossa discussão ao campo dos cuidados do outro ou da assistência à saúde. Esta é uma relação singular de quem se inclina sobre o outro que sofre, geralmente um desconhecido que traz algo não dominado e busca uma resposta ou sentido para seu sofrimento. A dor e a doença desarticulam a interação do indivíduo com o mundo e produz o retorno ao seu desamparo frente à vulnerabilidade do corpo e dos efeitos da potência esmagadora da ameaça de morte (Costa, 1994). Podemos afirmar que a vulnerabilidade e a condição de desamparo do homem exigiram dele a construção de leis de ordenação do universo.

As condições de fragilidade frente ao sofrimento oferecem um importante campo de reflexão sobre a relação eu-outro ou terapeuta-paciente, pois esta condição coloca o sujeito na posição de demanda do outro. Este lugar ameaçante deve ser enfrentado tanto pelo paciente quanto pelo terapeuta. Enfrentar o medo do espantoso, da estranheza e do vazio (Rilke,

1996) é fundamental para o enriquecimento humano. As respostas rápidas do tecnicismo, da ideologia da medicalização ou do psicologismo tendem a esvaziar o conteúdo da experiência do sofrimento e tendem a empobrecê-la. A tentativa de patologizar os males e desatinos humanos reduz seus sentidos e significados, que mantêm laços profundos com a existência sociocultural do ser humano.

Para analisar a ética dos cuidados, Jurandir Costa (1996) estabelece três tipos de éticas que podem ser inferidos dos discursos que sustentam as práticas assistenciais em psiquiatria. Evidentemente que existem fronteiras e transições entre estes, mas caracterizam atitudes e posições definidas nos discursos e práticas correntes. Vamos apresentá-los aqui de forma sintética.

Ética da tutela ou ética instrumental (ou ótica asilar ou da reclusão)

Para esta abordagem, o sujeito do tratamento é visto previamente como privado de razão e vontade. Esta definição deriva de dois pontos: da descrição fiscalista dos sintomas apresentados pelo indivíduo, que são explicados como derivados de causas fisiológicas que escapam à razão e

à vontade do sujeito e este, por seu turno, seria privado da razão e da vontade, não pelas causas mas pelas conseqüências jurídico-legais dos seus atos. Há aí uma junção médico-jurídica de interdição do sujeito, já que a origem biológica de seus atos seriam lesivas ao meio, ele é, assim, tido como incapaz ou irresponsável pelo que faz.

Esta ética pressupõe a máxima objetivação do sujeito. Aqui o outro aparece como necessitado de tratamento e o tratamento é prescrito sem crítica da possível demanda de um sujeito. É um modelo de prestígio já que traz um certo conforto contra o mal-estar e as contradições que surgem na relação de cuidados, além de oferecer a ilusão dos cuidados totais.

Ética da interlocução ou ética da moral privada

Costa (*idem*) estabelece uma relação onde sujeito e agente são basicamente definidos no vocabulário psicológico. O sujeito não aparece como privado de razão, mas portador de uma outra vontade e de outra razão. Decorre daí o questionamento do instituído, do estabelecido. O sujeito do tratamento tem seu discurso definido como competente. Neste sentido, o poder do especialista torna-se mais limitado, menos onipotente. Há aí uma valori-

zação da esfera privada, onde o sujeito é concebido como psicológico.

O terceiro tipo é a ética da ação social ou ética pública (ótica da re-inserção social). Nesta visão, o sujeito e agente definem-se sobretudo como sendo ambos companheiros de viagem num mundo não estabelecido, tentando refazer a ordem geral ou a vontade geral. Terapeuta e paciente apresentam-se como pares ou cidadãos, dispostos a renovar o instituído, abrindo espaço para a ação e a integração. Juntam-se aqui no ideal da assistência, de forma equivalente, virtudes políticas e virtudes terapêuticas.

As ações e práticas que buscam cuidar dos marginalizados, sejam da psiquiatria ou das chamadas minorias (aidéticos, negros, drogadictos, etc) apresentam essas características do modelo da ação social.

Loucura e Miséria: Alteridade Rejeitada

A humilhação, o desrespeito ou a indiferença aparecem como queixas freqüentes da população contra as instituições assistenciais. Aquele que sofre e está frágil espera receber atenção e solidariedade, mas, ao contrário, recebe frieza ou indiferença. Para ilustrar esta reflexão

O impacto de ver aquela pessoa reduzida a um corpo sem valor e abandonada continuou a fazer eco em meu espírito

apresentarei uma situação que foi marcante em minha experiência na área de saúde. Trata-se da conduta de um profissional, que quebra qualquer princípio ético.

Trata-se de um fato ocorrido em 1975, quando eu era ainda aluno do curso de psicologia e fazia plantão aos Domingos numa Emergência Psiquiátrica. Certa noite chegou uma ambulância de outro hospital conduzindo uma moça que apresentava algumas alterações emocionais e comportamentais. O médico queria simplesmente deixá-la e ir embora. Mas o chefe de plantão era criterioso e descobriu rapidamente que ela tinha sido alvejada por uma bala de revólver que perfurou seu abdômem e não tinha recebido nenhuma intervenção cirúrgica. Como a Emergência não contava com equipe e suporte clínico-cirúrgico, a paciente foi sedada e o médico orientado a levá-la de volta à sua unidade clínica para que pudesse ser assistida.

Após o fechamento da grade de entrada da emergência, apenas eu e outra residente de psiquiatria continuamos de plantão. Próximo às duas horas da manhã, escutamos uns gemidos do lado de fora. Ao sairmos, ficamos horrorizados com a triste cena: o médico tinha retornado com a ambulância e abandonado a paciente, que havia recebido sedativos anteriormente, no chão do pátio externo do Hospital. A paciente foi recolhida. Não tinha sido feita nenhuma in-

tervenção cirúrgica, registrou-se a ocorrência em livro e se esperou a manhã seguinte para encaminhá-la. Saímos do plantão na manhã seguinte perplexos com este acontecimento.

O impacto de ver aquela pessoa reduzida a um corpo sem valor e abandonada continuou a fazer eco em meu espírito. Por que um médico jovem, que deveria estar investido de um grande ideal em relação a sua profissão comete um crime destes? Participaram também outros coresponsáveis, um auxiliar de enfermagem e o motorista. Todos eram profissionais de uma instituição pública e deveriam estar ali para cuidar da população. Poderíamos pensar que fatores de classe foram pregnantes nesta conduta. Sendo a paciente de classe desfavorecida, não foi tratada como pessoa com direitos aos cuidados médicos, onde o anonimato protege contra a falta de ética. Se fosse alguém de maior poder aquisitivo, não aconteceria isto. Estaria aqui prevalecendo a ótica do dominante que não enxerga os indivíduos da classe pobre como cidadãos ou como pessoas. Posição esta que deriva de uma certa visão desalmada do pobre e do doente mental. Sem alma, sem valores - como seres desqualificados - não chegam a tocar nem mesmo a compaixão. Ao invés de atitude compreensiva, desprendida e solidária, encontramos indiferença e descompromisso.

Jurandir Freire Costa (1997) tem chamado a

atenção para os efeitos da banalização da vida, onde o outro despossuído (pobre, índio, negro, louco) é anulado pelo olhar da indiferença e desaparece em sua humanidade. Ótica esta que leva a um alheamento e irresponsabilidade em relação ao outro, que se torna estranho e desqualificado como ser moral, tornando-se banal a prática do desrespeito e da violência em relação à sua integridade física e moral.

Esta reflexões nos remetem historicamente à própria chegada do europeu neste continente. Os conquistadores das Américas não tiveram nenhuma piedade no trato com os habitantes deste continente distante da europa, praticando um verdadeiro genocídio - há estimativas do desaparecimento de 70 milhões de habitantes da região em pouco mais de um século do embarque europeu (Todorov, 1991). Ao chegarem aqui, consideraram-se seus legítimos donos. Sem a visibilidade européia, o continente americano e seus habitantes não tinham existência, mesmo contando com culturas bastante desenvolvidas, como dos povos Incas, Astecas e Maias, não foram vistos como outros para o eu conquistador. Desta forma, a existência de um interlocutor foi negada. O índio não surge aos olhos do conquistador como um outro ser humano, não cabendo, assim, no crivo de sua ética. Por estar fora de seus parâmetros normativos, não há, portanto, limite para a ação contra ele, que pode ser o índio, o judeu, o negro

ou o migrante (Ferreira, 1999).

A atitude de cuidado não significa o submetimento do outro, mas sim a escuta de alguém que vivencia a diversidade em seu próprio corpo e espírito, o que exige uma dose de empatia e mesmo de sofrimento, já que como humanos somos também afetados. Entendemos com Sennett (1997:305) a importância da simpatia e da empatia no entendimento e reconhecimento das aflições do sujeito doente, pois o sofrimento físico "(...) desorienta e torna o ser incompleto, derrota o desejo de arraigamento, aceitando-o, estamos prontos a assumir um corpo cívico, sensível às dores alheias, presentes, junto às nossas, e assim, suportáveis"

Pela compaixão sofremos o efeitos do confronto com o outro radical (morte - sofrimento físico - diferença), que nos coloca no centro da castração ou nos defronta com o espectro do desamparo e da incompletude. A inclinação sobre o outro que sofre leva ao exercício subjetivo do desenraizamento, o que é, certamente, algo assustador. Por isso, a atitude burocrática do técnico pode surgir como proteção contra este temor, mas ao ser institucionalizada ganha status de senso comum e, como ideologia vigente, impede novas práticas transformadoras e estanca a fruição da vida, esvaziando as trocas enriquecedoras da relação eu-outro (Ferreira, 1999).

Vimos, anteriormente, pela definição de Vasquez, que a essência do comportamento moral implica na

dimensão da liberdade, no conjunto de normas que deve ser aceito livre e conscientemente. Este conjunto de normas só existe intersubjetivamente, ou seja, regulando o comportamento individual e social dos homens. Como instância intersubjetiva é compartilhada, não se tratando de algo gerado no interior. Também o psíquico ou a vida interior são gerados num campo interativo e cultural. Portanto, a conduta ética é resultante de um complexo processo de constituição da subjetividade e da alteridade humana, o que implica na possibilidade do sujeito conduzir de forma consciente seu desejo frente aos limites do outro ou da lei. Como afirma Tavares, (1996:78), há que se “ter noção do nosso desejo para que possamos nos situar em relação ao desejo do outro” em nossa prática dos cuidados.

O processo de construção do sujeito exige modelos e ideais identificatórios. Devido ao mal-estar na sociedade e às decepções com os ideais sociais, temos a tendência de retornar a um ideal naturalista onde se imagina um ser essencialmente bom e puro, sem as contradições de valores e sem a maldade atribuída ou projetada na vida em sociedade ou na civilização. Nossa sociedade moderna tem o ideal de construção de um sujeito livre, que possa agir como agente social através de sua marca singular, uma forma de subjetivação ética que na tradição Foucaultiana não se daria pela submissão às regras universais, mas sim pela busca da

individualização da ação, onde a própria vida ganharia um colorido de singularidade (Severino, 1993).

Mas o que assistimos na sociedade globalizada e do consumo é a redução do sujeito a um mero consumidor, onde cidadania é um mero valor de mercado. Esta conjuntura negativa poderá facilitar a tendência à explosão do mal-estar e a sua projeção no outro, o que historicamente leva à violência, à indiferença e à exclusão. Assistimos o retorno desses atos recentemente em vários continentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAVALCANTI, M. Tavares in: Figueiredo, AC/Silva Filho, J.F. *Ética e Saúde Mental*. Rio de Janeiro, Topbooks, 1996.)
- COSTA, J. Freire, *A Ética o Espelho da Cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994
- , *As Éticas da Psiquiatria*. In: Figueiredo, AC/Silva Filho, J.F. (org), *Ética e Saúde Mental*. Rio de Janeiro, Topbooks, 1996.
- , et alli, *Ética*. Rio de Janeiro, Garamond, 1997.
- FERREIRA, A. Pacelli. *O Migrante na Rede do Outro: Ensaios sobre Alteridade e Subjetividade*. Rio de Janeiro, Tese, PUC/RJ, 1996.
- RIBEIRO, F.J.F. *A Ética à Margem da Lei*. Niterói, Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v.8 - no. 1 e2, p. 40-49, 1996.
- RILKE, R.M. *Cartas a um Jovem Poeta*. São Paulo, Globo, 1996.
- VASQUEZ, AS. *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- SENNET, R. *“Came e Pedra”*. Rio de Janeiro, Record, 1997.

NOTAS

- ¹ Este texto foi resultante da participação à mesa: Ética: Valores Externos ou Internos? II Encontro Nacional Ramin-Thiers. Rio de Janeiro, Out/1998



MÁRCIA MANSUR
"Fragmentos"
o.s.t - 1,20x1,80

A formação dos professores de inglês na universidade

VALERIA ROCHA SINISCALCHI • PROFESSORA DO INSTITUTO DE LETRAS DA UERJ

Minha experiência como professora de Língua Inglesa no curso de Letras Inglês-Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) há 17 anos e como *teacher trainer*, ou seja, Coordenadora Acadêmica responsável pelo treinamento pedagógico de professores num renomado curso livre de Inglês no Rio de Janeiro há 5 anos levou-me ao desejo natural que, de tempo em tempo, ocorre ao professor pesquisador de avaliar a qualidade da formação profissional que está sendo oferecida aos futuros professores. No caso da formação universitária, esta não se limita ao Curso de Letras (Bacharelado), mas inclui também uma complementação pedagógica (Licenciatura) oferecida pela Faculdade de Educação.

À medida em que os primeiros contatos com os professores eram mantidos, a idéia inicial de

avaliar o curso de formação de professores de inglês oferecido na UERJ foi, aos poucos, sendo ampliada, levando a pesquisa a uma tentativa de avaliar a situação em diversos cursos universitários *preservice* (fase pré-profissional) de formação de professores de inglês no Rio de Janeiro. Esta avaliação mais abrangente nos permitiu comparar diferentes instituições de ensino e tentar traçar um perfil do curso ideal de Licenciatura em Letras Inglês-Literaturas ou Português-Inglês, incluindo-se aqui as estruturas das faculdades de Letras e Educação.

Os primeiros passos da investigação também deixaram claro para mim que um retrato mais fiel da formação de professores de inglês só poderia ser possível se considerássemos os diversos tipos de profissionais de inglês que são encontrados no mercado de trabalho. Existem

professores de Inglês que cursaram Letras (Licenciatura Plena), Licenciatura Única (Inglês-Literaturas) ou Dupla (Português-Inglês), outros que, após obter um Certificado de Proficiência de Inglês oferecido por universidade americana ou inglesa, cursaram somente a Complementação Pedagógica na Faculdade de Educação por um ano (Licenciatura Curta), outros que fizeram um Curso de Treinamento de Professores (*Teacher Training Course* - TTC) como etapa final de um curso completo de Inglês, ou até mesmo aqueles sem nenhuma qualificação profissional, somente um certo domínio da Língua Inglesa.

O método de pesquisa escolhido foi do tipo *survey*, onde uma amostragem significativa da população a ser pesquisada foi selecionada, dados foram coletados, organizados e analisados. No nosso caso, quatro tipos de informantes foram pesquisados: professores que cursaram a faculdade de Letras e Educação, tendo concluído a Licenciatura Plena; professores que não cursaram Letras e que obtiveram algum outro tipo de qualificação, como a Licenciatura Curta (certificado de proficiência no idioma + Complementação Pedagógica na Faculdade de Educação) ou um TTC (*Teacher Training Course*), como etapa final de um curso completo de inglês; alunos que no momento ainda estão cursando Letras, estando num dos dois úl-

timos períodos da Faculdade de Educação; e, finalmente, professores que trabalham como orientadores na formação de professores de inglês, em faculdades de Letras, em faculdades de Educação ou em cursos livres como *teacher trainers* ("treinadores" acadêmicos). Foram aplicados 80 questionários (20 para cada grupo de informantes) e alguns foram complementados por entrevistas espontâneas concedidas pelos informantes. Os questionários tinham de 9 a 16 perguntas, apresentando alguma variação em seu formato, mas as questões abordadas eram essencialmente as mesmas, numa tentativa de comparar diferentes pontos de vista sobre os mesmos tópicos. As perguntas eram sobre a formação dos informantes, o treinamento prático que receberam, a estrutura dos cursos de Letras e Educação que fizeram, dificuldades encontradas no exercício da profissão, planos para desenvolvimento profissional e seu nível de consciência sobre o papel do ensino de inglês e da cultura estrangeira no Brasil.

As principais conclusões sobre a formação dos professores de inglês pesquisados nos apontaram algumas falhas e limitações nas estruturas dos cursos de Letras e Educação das diversas universidades, mas também indicaram caminhos não impossíveis de serem percorridos para que se ofereça uma qualificação adequada a professores de inglês. Aqui oferecemos

um resumo do que os 80 informantes apontaram como as características ideais dos cursos de Letras e Educação em Inglês:

O curso de Letras ideal deveria:

- ser de licenciatura única;
- procurar organizar turmas homogêneas quanto ao domínio da língua estrangeira;
- oferecer uma boa base de estudo de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Americana (pelo menos 6 períodos de Língua Inglesa e 4 períodos de cada Literatura);
- promover um estudo de Língua Inglesa com ênfase no seu uso;
- integrar Língua e Literaturas;
- integrar Inglês e Português, fazendo estudos comparativos que desenvolvam a cognição do aluno;
- incluir pelo menos dois períodos de Linguística Aplicada;
- oferecer um estudo das culturas estrangeiras como base para melhor compreensão de fatos linguísticos e da cultura brasileira, evitando-se uma atitude de deslumbramento perante a cultura estrangeira;
- promover maior integração entre as diversas disciplinas;
- ser ministrado por professores que pertençam ao quadro docente efetivo da facul-

dade de Letras, ao invés de professores com contratos temporários;

- oferecer boas instalações e recursos didáticos (biblioteca, computadores, etc.);
- programar o conteúdo das disciplinas a fim de que todas incluam uma aplicação prática do que é ensinado;
- oferecer aulas dinâmicas, com bastante interação entre professores e alunos e entre alunos, aulas menos acadêmicas;
- oferecer um currículo mais flexível que permita ao aluno escolher disciplinas de seu maior interesse, além das disciplinas básicas;
- oferecer disciplinas de caráter formativo, tais como expressão oral e escrita, estratégias de leitura, metodologia de pesquisa, etc.;
- promover maior interação entre professores pesquisadores e alunos, inclusive oferecendo bolsas de estudo para pesquisa.

Em suma, nossa avaliação nos levou a um possível modelo ideal de curso de Letras que inclui oito períodos de estudo e prática de Língua Inglesa, uma análise de seu uso como instrumento de comunicação (incluindo-se aqui a Literatura), uma integração deste estudo com outras disciplinas, tudo isto através de um processo moderno e dinâmico, que envolva a participação ativa do aluno.

Em suma, nossa avaliação nos levou a um possível modelo ideal de curso de Letras

O curso de Licenciatura em inglês ideal deveria:

- incluir pelo menos dois semestres de Prática de Ensino;
- oferecer disciplinas relevantes enfatizando sempre sua aplicação prática;
- incluir no conteúdo do curso um estudo de metodologias e técnicas diversas para que o professor possa desenvolver o seu próprio estilo e fazer escolhas de acordo com as necessidades de seus futuros alunos;
- incluir no conteúdo do curso um estudo de teorias de ensino-aprendizagem que permitam que o aluno-mestre reflita sobre métodos e técnicas de uma forma consciente e embasada;
- envolver planejamento de disciplinas em conjunto, evitando cursos personalizados de acordo com os interesses de cada professor;
- promover encontros entre professores de Letras, Educação e Colégio de Aplicação para planejamentos em conjunto;
- promover maior entrosamento entre as disciplinas para evitar repetição;
- incluir um estudo da abordagem instrumental, pelo menos de seus princípios básicos e aplicação;
- permitir bastante contato com a sala de aula através de observação de aulas, expondo o aluno-mestre a diferentes realidades de ensino;
- oferecer orientação para as observações de aulas: instrumentos que focalizem e permitam melhor análise das aulas observadas;
- oferecer ao aluno-mestre a oportunidade de planejar e ministrar parte de uma aula real, juntamente com o professor da turma;
- procurar convênio com escolas públicas e particulares e com cursos livres para a prática de ensino;
- incluir projetos que envolvam o aluno-mestre em atividades semelhantes às que ele enfrentará quando se graduar (aulas simuladas para alunos-mestres, observação de aulas filmadas, preparação de aulas a serem sugeridas a reais professores, etc.);
- organizar turmas homogêneas (somente cursos de Letras, ou de línguas estrangeiras, ao invés de misturar Letras, Física, Matemática, etc.). Caso não seja possível separar as licenciaturas, as aulas deveriam aproveitar esta heterogeneidade para comparar realidades e objetivos;
- ser ministrado por professores sérios, que não faltem com frequência e que avaliem os alunos-mestres adequadamente;
- oferecer estágio no turno do curso de Licenciatura;
- incluir um número de professores de Prá-

tica de Ensino suficiente para dar um atendimento mais individualizado ao estagiário

- incluir no conteúdo do curso uma discussão sobre o papel social da língua inglesa e do professor de inglês no Brasil;
- desenvolver no professor espírito crítico e autonomia para que, no futuro, ele possa analisar sua realidade de ensino e promover melhorias;
- desenvolver no professor interesse pela pesquisa, mostrando a ele diferentes caminhos para um crescimento intelectual e profissional contínuo (cursos de aperfeiçoamento, leitura, tipos de pesquisa, etc.).

O que observamos com estes resultados é que espera-se de um curso universitário de formação de professores de inglês mais do que um treinamento em técnicas, espera-se um primeiro estágio de uma educação dos futuros professores, que, idealmente, deverá se prolongar por muitos anos, ao longo do próprio exercício da profissão. Como diz Ellis (1990:226-235), a preparação do professor deve envolver necessariamente dois aspectos. Por um lado, o desenvolvimento do aspecto prático, da experiência real da sala de aula através da prática de ensino. Por outro lado, um aspecto de conscientização que almeja desenvolver nos professores inexperientes uma compreensão consciente dos princípios que subjazem o ensino de línguas e as técnicas usadas em diferentes tipos de aulas.

Esta fase de conscientização, como reconhece o autor, é normalmente postergada à fase *inservice*, mas é essencial que desde a fase *preservice* o professor comece a desenvolver uma postura crítica a respeito das opções de que dispõe e dos princípios que guiarão a avaliação de suas alternativas.

É importante também que um curso universitário de preparação de professores de qualquer disciplina, não só de inglês, conscientize o futuro professor de sua capacidade de atuar como transformador de sua realidade de ensino, ou seja, de observar, pesquisar, analisar e sugerir soluções e melhorias. Esta é a característica de pesquisador - uma semente que também deve ser plantada na universidade. Completa-se aqui o que Freire (1994:87) chamou de *ciclo reflexivo*: o professor experimenta teorias na prática, procura explicações teóricas para sua prática e mais tarde usa seus conhecimentos teóricos e sua experiência prática para, ele mesmo, gerar teorias a partir da análise crítica e sistemática desta prática. É “a teoria realizada na prática, a prática informada por teoria e a prática como geradora de teoria”, um ciclo reflexivo que “traz, pelo menos, dois benefícios imediatos - a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional do professor.”

Quanto aos cursos de Letras e Educação em Inglês na UERJ, se considerarmos os ideais apontados pelos professores envolvidos nesta pesquisa, concluiremos que não estamos muito longe do modelo ideal. Em relação ao curso de Letras, ao ser a única universidade no Rio de Janeiro a ofe-

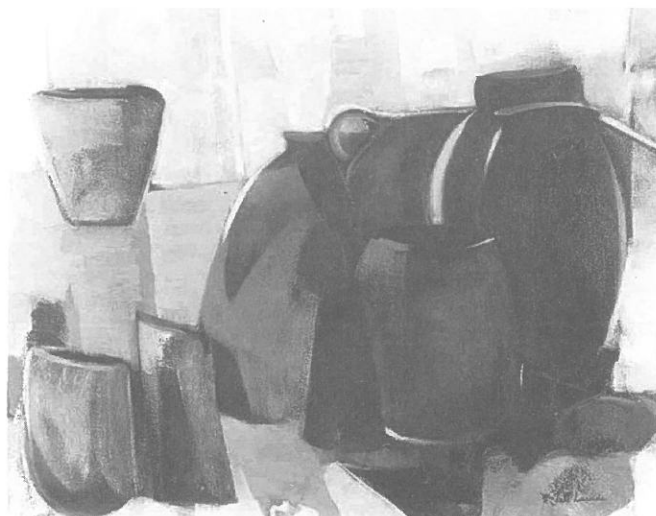
recer um curso de licenciatura única em inglês (Inglês-Literaturas), a UERJ permite que a carga horária para o estudo de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa seja suficiente para desenvolver um bom domínio e conhecimento da língua estrangeira, o que seria um dos primeiros passos para o exercício da profissão. Uma recente reforma na grade curricular dos cursos de Letras permite também que um número maior de disciplinas sejam oferecidas como eletivas, dando alguma escolha ao aluno dentro da Faculdade de Letras. Em relação ao próprio conteúdo das disciplinas, uma recente reforma tem procurado dar maior ênfase ao uso da língua nos discursos oral e escrito, além de tentar integrar língua e literatura através do uso de textos literários nas aulas de língua e de um estudo de recursos linguísticos nas aulas de literatura. Quanto a questões como integração Português-Inglês, estudo da cultura estrangeira para melhor compreensão da cultura brasileira, conteúdo de Linguística Aplicada, instalações e recursos didáticos, dinâmica das aulas, e maior envolvimento de alunos em pesquisa, um re-exame seria necessário por parte dos setores e departamentos envolvidos, embora muito já seja feito neste sentido na Faculdade de Letras.

Em relação ao curso de Licenciatura na Faculdade de Educação da UERJ, também muito do modelo ideal pode ser encontrado, como, por exemplo, a existência de um Colégio de Aplicação para estágio, a inclusão de um estudo da abordagem instrumental no conteúdo de Prática de Ensino e a

relevância da maioria das disciplinas oferecidas. No entanto, muito ainda precisa ser repensado no que tange uma maior integração entre Letras, Educação e Colégio de Aplicação, um maior entrosamento entre os professores da faculdade, uma exposição do aluno-mestre a uma maior variedade de situações de ensino, e, principalmente, uma melhor definição dos conteúdos das disciplinas e de sua aplicação prática. Uma reforma na estrutura da Licenciatura realizada em 1997/1998 pela Faculdade de Educação, a ser implantada no primeiro semestre de 1999, procurará sanar alguns destes problemas, como, por exemplo, envolvendo os professores de Letras no planejamento do conteúdo de Prática de Ensino. O que me parece importante ressaltar nesta pesquisa, é que, embora algo ainda tenha que ser melhorado na estrutura dos cursos de Letras e Educação da UERJ para se chegar a um modelo ideal de formação universitária *preservice* de professores de inglês, existe um espaço e incentivo na universidade para que estudos como este possam ser realizados, visando sempre um aperfeiçoamento profissional e social. Este é, sem dúvida, o principal papel da universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ELLIS, R. Activities and procedures for teacher training. In: R. Rossner & R. Bolitho (eds.) *Currents of change in English Language Teaching*. Oxford, OUP, 1990.
- FREIRE, M.R. *Teoria e Prática no processo de Educação do professor de Inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.



TETÊ LACERDA
"Natureza Morta I"
tm s.t - 0,46x0,55

Pluralidade Cultural:

implicações socioculturais e ideológicas do uso da internet na sala de aula de língua estrangeira

ANNA ELIZABETH BALOCCO • PROFESSORA DO INSTITUTO DE LETRAS DA UERJ

Em instigante artigo publicado em ADVIR, o Prof. Alberto Cipiniuk encorajava uma reflexão a respeito das conseqüências da generalização do acesso à informação promovida pela Internet. O professor desenvolvia sua reflexão apoiando-se no método antinômico de análise, apontando possibilidades antitéticas de utilização do computador, no controle ou na descentralização da informação, promovendo a privacidade ou o patrulhamento de seus usuários, a censura ou a livre expressão de idéias, dentre outras antinomias, incluindo-se aqui a oposição educação interativa versus educação linear.

Como forma de contribuir para a reflexão proposta pelo referido professor, no que diz respeito exclusivamente a questões relativas à edu-

cação em ambiente eletrônico, apresento algumas considerações sobre a noção de pluralidade cultural, tal como vem sendo discutida no contexto do ensino de língua estrangeira, e argumento que o uso da Internet permite ampliar o espaço de participação social dos aprendizes, elevando seu nível moral e intelectual através da expansão das suas relações intersubjetivas e culturais.

A noção de pluralidade cultural

Uma das questões mais discutidas hoje em fóruns de especialistas da área de ensino de

língua estrangeira diz respeito ao papel da língua inglesa como uma língua a serviço dos interesses de países “colonizadores” (cf. Pennycook, 1994). A ênfase no mito da competência lingüística do falante nativo, implícita em teorias baseadas numa concepção da linguagem como um sistema formal, tem sérias implicações ideológicas como um elemento que contribui para a hegemonia de determinadas comunidades anglofônicas.

A concepção da linguagem como um fenômeno social e a noção do ensino de língua estrangeira como uma prática eminentemente política têm contribuído para provocar uma “crise de consciência” (o termo é de Rajagopalan, 1999) nos educadores e educadoras nessa área. Abandona-se a idéia de que o ensino da língua inglesa deve organizar-se em torno da competência ideal do falante nativo e adota-se o “inglês mundial” (*world English*) como um parâmetro que aponta para uma competência lingüística comum a falantes de diferentes nacionalidades. Os objetivos do ensino deixam de recair sobre a língua como um sistema fechado sobre si mesmo e deslocam-se para a construção de uma consciência crítica dos usos que se fazem daquela língua em diferentes contextos sociais.

É no contexto dessa discussão que apresento a seguir as características da aprendi-

zagem de língua estrangeira em ambiente eletrônico e o novo paradigma educacional que essa aprendizagem pressupõe.

A interação autêntica em língua estrangeira através da Internet

Em geral, a interação de aprendizes com a língua estrangeira é mediada pela professora ou pelo professor, ou mesmo por livros, à exceção daqueles aprendizes que têm condições de viajar para o exterior para turismo ou para estudos. O uso da Internet na sala de aula abre para os aprendizes a oportunidade de manter interações autênticas através da língua estrangeira, com falantes nativos ou não-nativos, sem sair de seu país. Trata-se, portanto, de uma forma de democratização do acesso à língua estrangeira.

A possibilidade de interação autêntica através da Internet permite a interação dos aprendizes com o “inglês global”, ou seja, o inglês não-necessariamente falado por falantes nativos. Deixa-se assim de valorizar exclusivamente o inglês britânico ou americano e passa-se a despertar o interesse pelo inglês falado por pessoas de diferentes naci-

onalidades. A partir desta perspectiva, a relação entre linguagem, cultura e identidade adquire uma nova feição — não se trata de aprender o inglês como forma de adquirir um determinado patamar social ou *status* (na verdade, um *status* decorrente do domínio ideológico de determinadas comunidades anglofônicas), ou para interagir com americanos ou ingleses, mas trata-se isso sim de aprender a língua estrangeira como forma de atender aos seus próprios objetivos, na interação com pessoas das mais variadas nacionalidades.

A exposição dos aprendizes a diferentes variedades do inglês e não somente às variedades do inglês dito “padrão” ou “culto” (*educated English*) contribui para se rejeitarem tendências à “canonização” do inglês falado por determinadas comunidades anglofônicas — tendências a tratá-lo como o inglês universal, natural, em oposição a outras variedades, que costumam ser vistas como periféricas ou marginalizadas em relação ao inglês padrão. Nesse sentido, Warschauer (1998), em recente fórum de discussão sobre os usos de novas mídias no ensino de línguas estrangeiras, argumenta que “o inglês não deve mais ser visto como o domínio exclusivo do falante nativo”.

A aprendizagem ancorada na experiência social

Numa interação com as características que acabo de descrever, a aprendizagem se dá na experiência social. Ou seja, a aprendizagem deixa de ser vista como o controle de conteúdos abstraídos de um contexto social e passa a ser encarada como a capacidade de interagir com pessoas na construção do conhecimento, com ênfase nas capacidades de acessar a informação, digeri-la criticamente, e negociar significados com seus interlocutores. Quem detém o poder hoje na sociedade capitalista tardia não é mais quem “tem acesso” à informação simplesmente, pois esse acesso foi democratizado (pelo menos em princípio, para aquelas pessoas que têm acesso a bens de consumo como o *personal computer*). Quem detém o poder hoje é a pessoa que sabe “trabalhar”⁴ a informação: não somente no sentido de apreendê-la criticamente, mas também no sentido de interagir com as pessoas através da linguagem negociando a forma como queremos representar o mundo, ou construir a informação.

A ênfase tradicional, dada na universidade, à formação de profissionais como leitores críticos (de textos e do mundo), como escritores ou produtores competentes de textos — ou seja, na competência escrita ou na competência de

A aprendizagem em ambiente eletrônico favorece a discussão de temas transversais

leitura dos aprendizes — precisa ser complementada por uma preocupação com as suas competências dialógicas.

A discussão de temas “globais”² e a construção da cidadania

A interação com pessoas de diferentes nacionalidades, através da língua estrangeira, vai exigir que se leve em conta a experiência social dos participantes do discurso, levando-os a situarem-se no seu tempo e no seu lugar e a relacionarem os problemas locais, de sua cultura, de seu país, aos problemas de outras culturas. Assim, a interação autêntica através da Internet pautar-se-á pela discussão de questões sociais e culturais relevantes a pessoas de diversas nacionalidades.

Na aprendizagem em ambiente eletrônico, portanto, abandona-se a discussão de temas inócuos, que caracteriza muita sala de aula de língua estrangeira — assuntos destituídos de relevância imediata, que tendem a aparecer na aprendizagem abstraída de um contexto ou de uma experiência social — e passa-se a discutir o mundo real: os direitos humanos, o papel da mídia na sociedade contemporânea, os limites entre o público e o privado, a justiça social, as minorias raciais ou sociais, dentre vários outros.

A partir dessa visão, aprende-se uma língua estrangeira como base para a discussão de questões de cidadania. Nesse sentido, a aprendizagem em ambiente eletrônico favorece a discussão dos Temas Transversais, tal como propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (cf. Celani, 1999).

A aprendizagem co-participativa

A interação na Internet favorece uma aprendizagem baseada na “colaboração”, na “cooperação” — uma aprendizagem co-participativa. Nesse tipo de aprendizagem, haverá cooperação entre aprendizes de universidades brasileiras e aprendizes de universidades estrangeiras em torno de projetos ou tarefas integradas a questões relevantes na sociedade.³

A interação com essas características, organizada em torno de projetos ou tarefas, pressupõe uma interação verdadeiramente dialógica, um processo de negociação de sentidos, em que os participantes do discurso precisarão articular suas idéias para apresentá-las a interlocutores de formação cultural diferenciada, eventualmente reformulá-las explicitando os pressupostos culturais que subjazem a suas práticas discursivas, enfim, trabalhar de forma co-participativa na direção do consenso.

O paradigma educacional que parece impor-se como o único capaz de dar conta de uma aprendizagem ancorada na experiência social e na interação, tal como acima descrita, é o da visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem, que se caracteriza por dois traços fundamentais. Em primeiro lugar, por uma visão da aprendizagem como um processo mediado pela interação. Nesse sentido, observa-se que mais do que simplesmente dinamizar os padrões interacionais no interior da sala de aula, o ambiente eletrônico permitirá ampliá-la além dos seus próprios limites, admitindo aí a presença de vozes culturais diferenciadas que a caracterizarão como um ambiente multicultural.⁵

Em segundo lugar, o paradigma sócio-interacional caracteriza-se por uma visão da aprendizagem como um processo conjunto de construção do conhecimento. As implicações mais óbvias dessa concepção, no que diz respeito à aprendizagem em ambiente eletrônico, já foram apontadas aqui, mas podem ser resumidas na idéia de que se abandona a formação cujo foco é a acumulação de fatos e dados e passa-se a uma pedagogia que valorize a investigação crítica, co-participativa e genuinamente dialógica — uma pedagogia voltada para a construção de um território consensual a partir do qual avance-se na compreensão de questões relevantes à sociedade contemporânea.

Um diálogo sobre o mundo

Retornamos ao artigo do Prof. Cipiniuk, com o qual começamos. O professor ali indagava, ao tecer considerações sobre o processo educacional em redes de comunicação, se haveria “uma ‘forma’ prévia de aprendizado, onde deve prevalecer o antigo ‘logos’ que nossos ancestrais gregos elaboravam ou se estamos vivendo e construindo uma nova era e uma nova forma de conhecimento” (p. 49). As considerações aqui apresentadas parecem favorecer a segunda alternativa. A aprendizagem em ambiente eletrônico requer novos paradigmas educacionais e novas formas de se encarar a produção de conhecimento. O ambiente eletrônico não acrescenta um elemento à sala de aula apenas — uma tecnologia da informação que pode ser encarada como um embaraço na vida acadêmica dos aprendizes.

Do ponto de vista da sala de aula de língua estrangeira, trata-se de um elemento fundamental na alteração das relações entre professor(a) e aprendiz, em que o primeiro deixa de ser o modelo para o aprendiz, não somente em termos de conhecimento sobre a língua, mas também, e, principalmente, como modelo de uma competência lingüística percebida como inalcançável para o aprendiz. A tônica da aprendizagem em ambiente eletrônico passa a

ser menos o que o aprendiz poderá vir a fazer no dia (remoto, na percepção de muitos) em que alcançar a competência lingüística do professor ou do falante nativo, mas aquilo que ele efetivamente é capaz de fazer hoje através do computador em interações autênticas com falantes das mais variadas nacionalidades — na construção de um diálogo sobre o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.L. *Tecnologia e educação: mudando o paradigma educacional*. ADVIR 12.RJ:ASDUERJ, 1999.
- BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Tradução de M. Ávila, E. Reis e G.R. Gonçalves. Belo Horizonte:UFMG, 1999.
- CELANI, M.A.A. Parâmetros nacionais - língua estrangeira: focalizando a questão dos conteúdos e dos temas transversais. *XIII Seminário Nacional de Ensino de Inglês Instrumental*. RJ:UERJ, de 27/9 a 1/10 de 1999.
- CIPINIUK, A. *Uma reflexão sobre a consequência da potencialização da transmissão da informação pelo computador*. Advir 10. R.J.: ADUERJ, 1997.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman, 1994.
- RAJAGOPALAN, K. *ELT classroom as an arena for identity clashes*.
- XV ENPULI - *Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. S.P.:USP, julho de 1999

_____. *Linguistics and the question of ethics*. Crop 4/5. S.Paulo:USP, 1997-1998.

WARSCHAUER, M. *New media, new literacies: challenges for the next century*. Conferência da Associação de Professores de Inglês de Israel, Jerusalém, 1998. [http://www.boker.org.il/eng/etni/etaitalk2.html]

NOTAS

¹ A distinção entre “ter acesso” à informação e “trabalhar” a informação, no sentido de apreendê-la criticamente, avaliando-a, é de Zyngier (1999). O sentido de negociar a informação acrescentado à dimensão de seu processamento é minha contribuição, com base na ênfase de Warschauer (1998) sobre a importância da negociação de sentidos num mundo “globalizado” (o termo é do próprio autor).

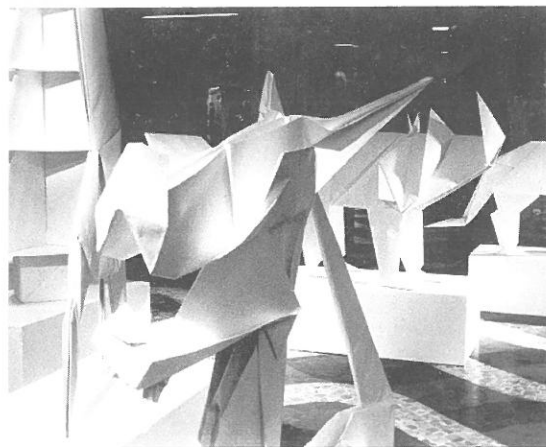
² Gostaria de evitar o termo “global” por suas associações com paradigmas neoliberais a ele associados. Estou consciente de que é um termo semanticamente carregado, portanto, uso-o fazendo as devidas reservas.

³ Trata-se dos chamados “collaborative projects”, descritos por vários pesquisadores. Faço referência especificamente a DEBSKI, R. (1999) e LEVY, M. & DEBSKI, R. (1999).

⁴ Não podemos reduzir a noção de multiculturalismo à noção de diálogo entre pessoas de diferenças nacionalidades. Trata-se de questão muito mais complexa, que envolve uma discussão da cultura como território onde ocorrem conflitos de hegemonia (cf. a esse respeito Bhaba, Homi K., 1999). No entanto, essa discussão foge ao escopo desse artigo.

⁵ Cf. também artigo de Almeida (1999), professor da Faculdade de Engenharia da UERJ, em ADVIR 12, sobre a exigência de novos paradigmas educacionais na aprendizagem que incorpore tecnologias da informação.

MAKI TAKEUCHI
"Origami"
dobradura - 1,00x1,00



Cultura e Universidade no Brasil dos Anos 60

NEY LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA • PROFESSOR DA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UERJ

O presente texto apresenta o resultado final de uma pesquisa realizada entre 1995 e 1996. A pesquisa procurou situar alguns nexos importantes entre as proposições em torno de mudanças na universidade brasileira que emergiram mais consistentemente no início dos anos 60, culminando com a reforma universitária em 1968, e a intensa disputa política e ideológica que conformaram um cenário cultural extremamente fecundo e dinâmico no período.

Para tanto, tomamos como referencial teórico-metodológico a contribuição gramsciana sobre a esfera cultural, o papel dos intelectuais na organização da cultura e o nacional-popular como expressão de um movimento que buscava romper a distância entre os intelectuais e o povo, a partir de uma perspectiva de classe que reinterpretasse e se apropriasse de tradições culturais passadas

e de valor universal¹. Partimos também de outras referências importantes no plano dos estudos sobre cultura, como o entendimento da universidade como um organismo de cultura e as particularidades da dinâmica cultural brasileira, bem assinaladas por Coutinho (1990), como formatadora de sucessivos pactos de "mudanças pelo alto", ou seja, sem a participação do povo.

Apesar da força que adquiriu como marco das mudanças de rumo da universidade brasileira a Reforma Universitária de 1968 não pode ser tomada senão como síntese, como expressão de um processo de luta pela hegemonia cultural no qual a universidade esteve diretamente envolvida e no qual prevaleceu os arranjos "pelo alto". Vale lembrar que a idéia e a necessidade de se reformular a universidade brasileira foram levantadas

como bandeiras de luta pelo movimento estudantil que chegou a organizar três congressos no início da década para deflagrar tal processo. Fernandes destaca que a reação conservadora “forçou o deslocamento das pressões pela reforma universitária quando ela sobrepôs ao objetivo de reconstrução da universidade o de questionamento do monopólio conservador do poder” (1979: 169).

Embora a vida cultural nos anos sessenta no Brasil fosse bastante diversificada não podemos deixar de reconhecer, após este estudo, que uma de suas principais inflexões foi o fato de ter sido potencializada por um debate cultural altamente intelectualizado, sem parâmetros em nossa história. Alguns fatores determinaram esta característica. Primeiro, a assunção à cena política e cultural da juventude, largamente representada por estudantes universitários oriundos das camadas médias urbanas. Em segundo lugar, a extensão da área e formas de atuação dos movimentos e organismos de cultura como bem

demonstram as ações do CPC, do PCB, da UNE, do MPC e de tantos outros que atuaram no período. Acrescentamos ainda radicalização da vida política, ancorada tanto numa tradição de aproximação da esfera cultural à esfera política quanto no acirramento das desigualdades sociais em um período de ausência de um projeto de crescimento econômico hegemônico. E, por último, uma acelerada transformação da esfera cultural em todo o mundo, determinada sobremaneira pela incorporação em larga escala da ciência como força produtiva e do progressivo enquadramento da produção cultural à lógica de produção da mercadoria na sociedade capitalista (Jameson, 1996).

Os fatores que facilitam o reconhecimento dessa particularidade da vida cultural, sua feição intelectualizada, também ajudam a determinar seu substrato de classe. A cultura como campo de luta pela hegemonia política e cultural foi atravessada por uma tendência que, se não foi hegemônica, foi decisiva: o nacional-popular. A hegemo-

nia do nacional-popular foi mais direcionada para uma hegemonia intra-classe, sendo, porém, no campo social largamente reconhecida como uma contra-hegemonia em construção.

Esta observação revela alguns processos importantes. Enquanto contratendência à hegemonia burguesa ela foi sendo podada em todas as suas bases de apoio. A última fronteira, e também a mais resistente, foi justamente o movimento estudantil. Contudo, a universidade era um dos únicos organismos de cultura que ela não havia ainda penetrado com intensidade². A Reforma Universitária, desta forma, contribuiu para a interdição dos dois processos.

Enquanto visão de mundo em constituição ela sofreu de um mal congênito: a feição intelectualizada do processo cultural. Sua base social de sustentação não era o operariado urbano mas sim a juventude urbana. A atuação decisiva do CPC na discussão sobre a cultura popular e na mobilização cultural em si é reveladora neste sentido.

A emergência de uma força social urbana nova, superadora dos vestígios do populismo e do nacionalismo de esquerda, e com nítida inserção de classe, determinada pelas próprias condições históricas, só se deu ao final dos anos setenta. À perspectiva nacional-popular faltou um substrato de classe mais vigoroso. O popular ficou difuso para a massa de intelectuais que pensavam em transformações profundas.

Por outro lado, o meio intelectualizado não tinha conseguido forjar um organismo que favorecesse a emergência de uma consciência crítica sobre a realidade brasileira de forma coletiva e não apenas individual - alcançada apenas por alguns nomes expoentes no cenário político e cultural³.

A partir destas referências, as mudanças sociais e da universidade foram almeçadas fazendo vir à tona uma estreita trama que relacionava os temas principais do período e as mudanças no mundo da cultura.

O grande desafio do período posto para a universidade foi o de ter

O grande desafio posto para a universidade foi o de ter que se modernizar sem ter de superar suas contradições estruturais

que se modernizar, ou seja, refuncionalizar-se sem necessariamente ter de superar suas contradições estruturais, apesar do forte interesse deflagrado pelos estudantes nesta direção.

Mas o desafio era duplo, como situou Mandel:

Por outro lado, entretanto, essa necessidade generalizada de qualificações mais altas, educação universitária e trabalho intelectual entra inevitavelmente em conflito com os esforços da burguesia e do Estado burguês para subordinar a produção da capacidade intelectual às necessidades da valorização do capital por meio das reformas tecnocráticas da educação superior. O que o capital necessita não é de um grande número de trabalhadores intelectuais altamente qualificados; necessita, em vez disso, de uma quantidade crescente mas limitada de produtores intelectuais munidos de qualificações específicas e encarregados de desempenhar tarefas específicas no processo de produção ou circulação. (1982: 184)

As reformas da educação superior requisitadas, portanto, não eram, necessariamente, reformas universitárias. O que se colocava em evidência não era a lógica da nossa universidade mas o enquadramento

da nossa universidade à nova lógica do capital.

Podemos dizer que a Reforma esteve fadada a obter êxito apenas no que ela guardou de relação e vinculação orgânica ao projeto de modernização conservadora que a burguesia almejava implantar, ou seja, naquilo que a refuncionalização da universidade logrou uma substantiva harmonia com as transformações que o Estado operou na esfera da cultura: profissionalização e restrição da atividade intelectual acadêmica às vias institucionalizadas pela universidade; consolidação de um mercado de bens culturais articulado à dinâmica da indústria cultural; constituição de um exército intelectual de reserva e controle das formas de produção e acesso ao conhecimento científico, ainda que com reconhecidos e importantes movimentos de resistência e de oposição que ajudaram a imprimir outras feições à contraditória realidade da universidade no Brasil.

Estas mudanças geraram uma série de novas demandas e, principalmente, dinâmicas no âmbito da

universidade. É justamente o conjunto dessas mudanças, ou seja, a inscrição do trabalho do intelectual acadêmico na lógica que rege a produção da mercadoria na sociedade capitalista, o processo de trabalho em si e a produção de valor, que constitui hoje um campo de preocupação ainda não explorado e que revela alguns importantes elementos de ligação entre os esforços empreendidos a partir da Reforma Universitária e os atuais que recaem sobre a universidade e que são parametrados pelo projeto neoliberal e pela cartilha do Banco Mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil*. Ensaios sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.
- FERNANDES, Florestan. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa Ômega, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. *Literatura e vida nacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *Concepção dialética da história*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

NOTAS

¹ Referímo-nos principalmente às reflexões contidas em Gramsci (1986, 1987 e 1988)

² A perspectiva nacional-popular de cultura assim como as idéias gramscianas tiveram maior impacto no cenário acadêmico no final dos anos 70 e início dos 80, já durante o período de redemocratização do País. Uma análise da trajetória da apropriação de Gramsci no Brasil pode ser vista em Coutinho (1990).

³ Podemos dizer que a perspectiva nacional-popular, com todas as suas feições e limites, transformou-se no máximo de consciência possível do plano cultural do período. Por outro lado, a elaboração produzida por Florestan Fernandes sobre a revolução burguesa no Brasil, por exemplo, em seu correspondente no plano político. Analisar ou criticar o período, exigindo mais do que estas formas de elaboração, é desconsiderar a própria história.



VANDA JARDIM
"Jarra Azul"
o.s.t - 1,00x0,80

Mídia e História: construindo caminhos de interpretação

SONIA WANDERLEY • PROFESSORA DA SEÇÃO DE DIDÁTICA,
CIÊNCIAS HUMANAS E INTEGRAÇÃO SOCIAL - CEH/UERJ

A televisão, por sua própria constituição e por sua capacidade de produção simbólica, torna-se um objeto de difícil interpretação.

É reconhecível a dificuldade de se esquadriñar um tema que exige habilidade com metodologias que não são tradicionalmente utilizadas pelo historiador. Entretanto, elas são necessárias na busca de chaves gerais que abram novas possibilidades de interpretar a história. O que se deseja, é atender às especificidades da disciplina histórica, sem contudo abrir mão de metodologias de outros campos do conhecimento que conduzam objetivamente no sentido da melhor compreensão das múltiplas facetas sociais do problema levantado pelo tema.

Nesse caminho, o historiador deve dar conta de duas questões que se apresentam como fundamentais: Como trabalhar historicamente a

linguagem televisiva? De que forma utilizar a televisão como fonte privilegiada na análise do social?

A primeira questão nos remete ao texto televisivo. Compreende-se como texto:

"todo conjunto de signos pertencentes a um determinado universo de discurso delimitado por um código, seja este qual for (a língua, os códigos plásticos, as imagens transmitidas pela TV) e que é transmitido em uma situação determinada sobre a base de um suporte físico distinguível da conduta dos receptores." ¹

O debruçar sobre o texto televisivo tem que levar em consideração palavra (som) e imagem. Televisão é ao mesmo tempo imagem e palavra. A tevê tem o ícone como principal caracterizador de sua especificidade. A narrativa por imagem ocorre em um moto-contínuo. Entretanto, não se deve divorciar a

visão da audição na tevê: são dimensões inalienáveis do veículo. Não há, pois, que reduzir uma categoria a outra. Antes, atentar para as conexões existentes entre ambas, já que o verbal se integra ao visual, ou, como revela Roland Barthes, “o verbal ancora o visual”.

Embora se possa desconstruir esta unidade para fins de análise, uma correta interpretação não pode deixar de retornar ao ponto de partida. Não há efeito em principiar pura e simplesmente da língua, analisando apenas o seu sentido explícito, mas encontrar caminhos que nos permitam inferir suas condições de produção. Bakhtin mostra a inadequação de todos os procedimentos da análise lingüística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta do que ele denomina *enunciação completa*. O autor russo considera enunciação, “o produto da fala”, uma réplica do diálogo social, a unidade de base da língua. Para ele, o discurso, seja o da vida real, seja o dos *mass-media*, instaura-se no âmbito do dialógico. As dificuldades de um trabalho so-

bre a análise discursiva se desfazem se a pensarmos sempre como espaço de um diálogo.²

A semiótica possibilita a compreensão dos mecanismos da identificação que se estabelece entre a televisão e o público. Análise interessante nesse sentido é a desenvolvida por Jacob Liska,³ a partir da teoria peirceana. Peirce acrescentou um terceiro elemento à teoria clássica do signo: o *interpretante*. Para ele, numa semiose a dualidade signo/referente não basta para explicar a dinâmica da significação ou da representação.

*“O interpretante não deve ser entendido como uma pessoa humana, mas como um processo regido por um estatuto, a cujas regras deve referir-se um signo para ter sentido. O interpretante implica um efeito de tradução adequada do signo, aduzindo-lhe um sobrevalor semântico, que Liska chama de transvaloração e que responderia pela geração de mitos na cultura. Os mitos resultariam de uma ‘transvaloração das regras e conceitos que ‘estruturam’ o tecido econômico, social, político e cósmico de uma cultura.’”*⁴

Muniz Sodré, concorda com a interpretação de Liska e considera

A semiótica possibilita a compreensão dos mecanismos da identificação que se estabelece entre a televisão e o público.

que na esfera transvalorativa das sociedades urbano-industriais contemporâneas, os mitos ganham o significado não de grandes narrativas unificadoras mas de construções semióticas *"no domínio do afeto, do não-verbal, controladas e processadas pela lógica do mercado tecnocultural, cujos dispositivos dominantes são os mass-media"*.

Na atualidade, são as representações sociais, compreendidas como *"forma de conhecimento a partir do senso comum, voltada para a figuração de uma realidade social"*, a matéria-prima privilegiada capaz de transvaloração. A televisão é produtora de representações sociais. Ela incorpora em seu texto conteúdos relativos à vida cotidiana, reorganizando-os de forma a torná-los familiar. Mesmo conteúdos que não são de fácil assimilação para determinado público telespectador podem ser trabalhados por mecanismos semióticos e recolocados em quadros referenciais ligados ao cotidiano daquele grupo.

Outra vertente teórica que deve ser explorada na análise do texto

televisivo é a que busca desenvolver uma nova concepção de leitura. Pode-se começar com a história cultural, especialmente com Roger Chartier e a sua história de práticas de leitura.⁵ Se entendermos por *leitura "a atividade por meio da qual os significados são organizados num sentido"*⁶ o texto de Chartier pode perfeitamente servir à nossa pesquisa. O próprio autor, embora trabalhe essencialmente sobre o texto impresso, define as práticas de leitura a partir de vários suportes textuais, que vão do livro à tela.

Chartier constrói uma metodologia que busca variáveis sociológicas, culturais e ideológicas que interferem e determinam a emissão e a recepção dos textos mas, ao mesmo tempo, estabelece o olhar do historiador que singulariza sua abordagem e encara o processo como criativo, portanto, produtor de sentido.

Na América Latina, é Beatriz Sarlo⁷ quem desenvolve interessante trabalho nessa linha e propõe uma abordagem dos diversos leitores possíveis. Para a autora, na prá-

tica da leitura não existe apenas reprodução mas também produção. Uma produção que *"questiona a centralidade do texto e da mensagem entendida como lugar da verdade"*.

Jésus Matin-Barbero concorda e amplia as conclusões de Sarlo:

*"Levar a centralidade do texto e da mensagem à crise implica assumir como constitutiva a assimetria de demandas e competência encontradas e negociadas a partir do texto. Um texto que já não será máquina unificadora da heterogeneidade (...), e sim espaço globular perpassado por diversas trajetórias de sentido."*⁸

O autor parabeniza a restituição à leitura da legitimidade do prazer. A leitura do texto televisivo, essencialmente popular, ganha, assim, uma interpretação bastante interessante e pouco usual nos estudos sobre o tema: a legitimidade do prazer mesmo com seu gosto pelo repetitivo e pelo reconhecível. Esses autores latino-americanos identificam nas leituras populares do texto televisivo tanto o gozo quanto a resistência:

"A obstinação do gosto popular por

uma narrativa que é ao mesmo tempo matéria-prima de formatos comerciais e dispositivo ativador de uma competência cultural, terreno no qual a lógica mercantil e a demanda popular às vezes lutam, e às vezes negociam".⁹

Uma forma eficaz de pesquisa das diversas interpretações possíveis do texto televisivo seria mapear elementos do cotidiano dos diferentes públicos da televisão. Seguindo a trilha de Guinzburg¹⁰ chegamos ao *paradigma indiciário*. Um método interpretativo no qual detalhes e indícios que poderiam ser vistos como irrelevantes acabam por determinar formas fundamentais de compreensão de uma determinada realidade. Assim, elementos do cotidiano, como hábitos de consumo, por exemplo, podem se transformar em caminhos para a interpretação dos significados múltiplos da rede social.

Mas, a construção, a partir do texto televisivo, desse todo multifacetado não pode ser descolada da observação cuidadosa da imagem. Uma abordagem histórica da produção imagética deve compreender a força da imagem na elaboração de

Assim como acontece com o signo lingüístico, a interpretação da imagem requer cuidados.

valores, perceber sua capacidade de representação que se transforma em realidade a partir da intenção do emissor e das possibilidades diferenciadas de leitura do receptor.

Assim como acontece com o signo lingüístico, a interpretação da imagem requer cuidados. Slavoj Žižek demonstra que o olhar não se encontra do lado do sujeito, mas do lado do objeto.

*“O olhar indica o ponto do objeto (imagem) a partir do qual o sujeito que o vê já é olhado, ou seja, é o objeto que me olha. O olhar, longe de assegurar a presença-em-si do sujeito e de sua visão, funciona, pois, como uma mancha, um ponto na imagem que perturba sua visibilidade transparente e introduz uma distância irreduzível em minha relação com a imagem. Nunca posso ver a imagem no ponto de onde ela me olha, isto é, a visão e o olhar são essencialmente dissimétricos.”*¹¹

A vantagem desse tipo de interpretação é que ela desconstrói a aparente relação de transparência da imagem com a realidade, mostrando a sua capacidade de multiplicar sentidos, dependendo das intenções do emissor e dos esque-

mas de percepção e de apreciação, em outras palavras, de interpretação, de leitura do receptor.

Para alguns teóricos, a construção realizada pela imagem televisiva é essencialmente diferente daquela produzida por outras imagens, como a do cinema. Segundo Régis Debray, por exemplo, a construção do texto televisivo é alinhada pelo visual e não pela imagem. A imagem funcionaria segundo o princípio da realidade; o visual obedeceria ao princípio do prazer. A primeira teria a função de informar, de trazer conhecimento. Já o visual comunicaria, manteria uma convivência. Afirma o autor que o visual faz da imagem um fetiche. Cria figuras emblemáticas, modelos abstratos, simples reflexo da realidade.¹²

Pierre Bourdieu chega a semelhante conclusão por outros caminhos: a televisão muitas vezes “oculta mostrando”:

“(...) mostrando uma coisa diferente do que seria preciso mostrar caso se fizesse o que supostamente se faz, isto

é, informar; ou ainda mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante, ou construindo-o de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade.”¹³

Para Bourdieu esta capacidade do texto televisivo só é possível pela ação da palavra: “*O mundo da imagem é dominado pelas palavras*”. Elas têm a capacidade de nomear, portanto de “*dar existência*”, criando muitas vezes “*falsas representações*”.

A necessidade de se fazer uma leitura que atravesse o texto televisivo, encontrando nele a dimensão ideológica, obriga sua compreensão como um “*ato concreto*”, onde a interpretação, ou melhor, a construção de sentido, seja assim encarada:

“situada no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais (...) que são os seus.”¹⁴

Sente-se falta, portanto, de uma fundamentação teórico articulada que, considerando a necessidade do ecletismo metodológico, sustente o encaminhamento da pesquisa de forma a não transformá-la em uma colcha de retalhos mal costurada, mas também sem a inflexibilidade de uma ortodoxia pouco prática diante de objeto tão heterodoxo quanto a televisão. Chegamos, assim, a nossa segunda questão: de que forma utilizar a televisão como fonte privilegiada na análise do social?

A questão conceitual que primeiro se destaca na análise dos meios de comunicação de massa, principalmente a partir de leituras clássicas que privilegiam o aspecto ideológico, refere-se à relação entre o controle dos meios de comunicação e a luta de classes.

Trabalhando-se com o conceito de classe e de luta de classes de E. P. Thompson evita-se um engessamento anacrônico. Ele constrói o conceito de classe sempre como um termo de interação, isto é, “*ela se faz tanto quanto é feita (...) aconte-*

Contudo, Gramsci também atesta que as pessoas não agem simplesmente por limites

ce num processo aberto de relações - de luta de classes - ao longo do tempo".¹⁵

Esse autor deixa entrever que, ao tratar da dinâmica da luta de classes, deve-se analisar o confronto de forças e ter em mente o fato de que as disposições e os comportamentos de classe não são fixados apenas por interesses, mas por relações.

Gramsci é outro autor que nos possibilita pensar a relação pretendida. Em primeiro lugar, pela importância que dedica ao cultural, estabelecendo entre suas práticas e as condições materiais de existência uma relação nada mecânica. Em segundo lugar, pela utilização de seus conceitos de hegemonia e de intelectual.

Em seu tempo, Gramsci situou a imprensa como um *"aparelho privado de hegemonia"*. Ela atuaria no campo que o autor denominou de *"trama privada do Estado"*, isto é, no âmbito da *"sociedade civil"* (organismos sociais de natureza coletiva e voluntária). A hegemonia produzi-

da nesse espaço, a partir da direção política e do consenso, ampliaria o poder de coerção da *"sociedade política"* (burocracias que detêm o monopólio legal da violência).

Contudo, Gramsci também atesta que as pessoas não agem simplesmente por limites ou posições, mas, sobretudo, através de avaliações aparentemente subjetivas de limites, posições e possibilidades. Dessa forma, ele compreende a hegemonia de uma classe dominante como sendo criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e idéias.

"Intellectual" é definido por Gramsci como um lugar que preencheria uma função orgânica e daria coerência ou homogeneidade a um grupo social. Claro está que o autor italiano utilizava como referências instituições como os partidos políticos e não os meios de comunicação de massa, contudo é possível pensá-los hoje como a *"intelectualidade orgânica dos imperativos de organização tecnoburocrática do espaço sócio-econômico"*.¹⁶

Isso nos remete a pensar sobre a constituição da cultura de massa como um fato fundamentalmente político. Sua constituição, em meados do século XIX, se dá no momento de visibilidade das massas populares, o que força uma recomposição nas condições de hegemonia da burguesia, a partir da integração dessas massas. Essa integração não se constitui em um esquema maquiavélico, mas um elemento constitutivo do novo modo de funcionamento da hegemonia burguesa.¹⁷ Dessa conjuntura surge a cultura de massa, que também é, segundo Barbero, cultura popular. Ele justifica:

“Isto porque no momento em que a cultura popular tender a converter-se em cultura de classe, será ela mesma minada por dentro, transformando-se em cultura de massa. Sabemos que essa inversão vinha sendo gerada há muito tempo, mas ela não podia tornar-se efetiva senão quando, ao se transformarem as massas em classe, a cultura mudou de profissão e se converteu em espaço estratégico da hegemonia, passando a mediar, isto é, encobrir as diferenças e reconciliar os gostos.”¹⁸

Para Muniz Sodré, como já dissemos, a cultura hoje serve mais diretamente a reprodução das relações capitalistas. É o que ele denomina de *tecnocultura*. Dentro dela se encontraria a *indústria cultural*, para o autor a denominação que vem sendo dada “*a organização particular da transição da cultura burguesa elitista para uma cultura burguesa de massa*”.¹⁹

Contudo, o autor considera que não se pode reduzir conceitualmente as mutações culturais dos dias de hoje a termos de mercadoria (econômico-políticos). Assim fazendo, se perde de vista a dimensão das estruturas ideológicas voltadas para a “*dessublimação das forças produtivas*”. Para ele, “*na sociedade do espetáculo, o poder ou o controle são discursivamente sutis*”.

Canclini, trabalha a partir de uma definição sociosemiótica de cultura: “*o lugar de produção, circulação e consumo de significações*”.²⁰ Essa conceituação, ao mesmo tempo que nega a definição de cultura como reflexo das estruturas materiais,

Barbero recusa a crítica de que estaria fugindo por ser incapaz de fazer frente a crise das instituições políticas

pois a concebe como um nível específico e necessário a toda prática humana, fortalece a posição de análise dos meios de comunicação de massa como mediadores e produtores de cultura.

Para Barbero, este modelo de análise permite o reconhecimento de processos sociais específicos do desenvolvimento da América Latina dentro da “transnacionalização”:

*“A questão transnacional designa mais que a mera sofisticação do antigo imperialismo: uma nova fase do desenvolvimento do capitalismo, em que justamente o campo da comunicação passa a desempenhar um papel decisivo. O que está em jogo agora não é a imposição de um modelo econômico, e sim o ‘salto’ para a internacionalização de um modelo político”.*²¹

Se a questão cultural nos países da América Latina sempre se confundiu com a busca de suas identidades nacionais, para Barbero, hoje, a nova compreensão do problema da identidade leva a setores de esquerda na região encararem esta questão como dentro de um movimento de profunda transfor-

mação do político, uma mudança na própria concepção que se tinha dos sujeitos políticos. Da convergência desse novo sentido adquirido pelos processos de transnacionalização, com a nova concepção do político emergiria uma “*valorização profundamente nova do cultural*”.

Os críticos desse tipo de compreensão do processo comunicacional dizem que esses teóricos estariam fazendo uma espécie de “*restauração metafísica*” para sustentar o ideal “*de um sujeito transparente, plenamente autoconsciente*”.²²

Barbero recusa a crítica de que estaria fugindo por ser incapaz de fazer frente a crise das instituições políticas, afirmando que:

“A suspeita tem fundamento nos casos em que ‘se faz cultura enquanto não se pode fazer política’. Mas algo radicalmente diferente acontece quando o cultural assinala a percepção de dimensões inéditas do conflito social, a formação de novos sujeitos (...) e formas de rebeldia e resistência.

(...)

Pensar os processos de comunicação neste sentido, a partir da cul-

*tura, significa deixar de pensá-los a partir das disciplinas e dos meios. Significa romper com a segurança proporcionada pela redução da problemática da comunicação à das tecnologias.”*²³

Para Sodré, as “concepções expressivas da comunicação”, como ele as denomina:

*“Têm o mérito de assumir a mediação da sociedade contemporânea, o que implica reconhecer a relativização da fronteira (cartesiana) entre a realidade social e suas representações históricas. Na sociedade mediatizada, as instituições, as práticas sociais e culturais articulam-se diretamente com os meios de comunicação, de tal maneira que a mídia se torna progressivamente o lugar por excelência da produção social do sentido, modificando a ontologia tradicional dos fatos sociais.”*²⁴

Percebe-se que os teóricos latino-americanos, embora ancorados no desenvolvimento de correntes de pensamento européias e norte-americanas, procuram fundamentar suas pesquisas a partir das especificidades socioculturais das sociedades do continente. Como os desejos podem ser construídos

pela tecnologia respaldada em uma perspectiva mercadológica na qual o consumo de bens materiais é, muitas vezes, o termômetro da cidadania política? Por outro lado, sendo o “consumo, produção de sentido e não apenas reprodução de forças” esse lugar é também aquele onde é possível “a subversão dos códigos e movimentos de pulsão e do gozo”.

Em suma, a reapropriação das possibilidades de construção de sentidos diferenciados a partir do conflito que se estabelece no diálogo entre público e meios de comunicação de massa, em especial a televisão, permite reconsiderar o caráter de classe dos dispositivos de comunicação e formular hipóteses sobre o modo de produção da cultura de massa, além de induzir a uma reflexão sobre os procedimentos de consumo ordinário da televisão; enfim, evidencia o interesse que há em estudar se e como se realiza um processo de troca simbólica entre a proposta televisiva e o imaginário individual e coletivo, e mais, como se dá entre eles a interação e a modificação recíproca.²⁵

Notas

- ¹ Eliseo Véron. *Ideologia, Estrutura e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1977, p. 154.
- ² Mikhail Bakhtin (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ³ Jacob Liska. The semiotic of myth. The Indiana University Press. Citado por Muniz Sodré. op. cit.
- ⁴ Muniz Sodré. *Reinventando @ cultura*. Petrópolis: Vozes, 1996, pp. 164-165.
- ⁵ Roger Chartier. Textos, Impressão, Leituras. In: Lynn Hurt (org.). *Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211.
- ⁶ Beatriz Sarlo. Citada por Jesús Martin-Barbero. *Dos Meios às Mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 291.
- ⁷ Beatriz Sarlo. Critica de la lectura: Um nuevo canon?. In: Punto de Vista, n.º 24. Buenos Aires, 1985. Ver também: *Cenas da Vida Pós-Moderna - intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- ⁸ Jesús Martin-Barbero. op. cit. p. 291.
- ⁹ Idem.
- ¹⁰ Carlo Guinzburg. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ¹¹ Slavoj Zizek. *Eles não sabem o que fazem - O sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, p. 151.
- ¹² Régis Debray. *Vida e Morte da Imagem - uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 299.
- ¹³ Pierre Bourdieu. *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997, p.24.
- ¹⁴ Roger Chartier. *A História Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, s/d, p. 25.
- ¹⁵ E. P. Thompson. *The Poverty of Theory and Other Essays*. Londres: Merlin Press, 1978, p. 299.
- ¹⁶ Muniz Sodré. op. cit. p. 73.
- ¹⁷ A. Swingewood. *El mito de la cultura de masa*. p. 114. Citado por Barbero. op. cit.
- ¹⁸ Jesús Martin-Barbero. op. cit. p. 169.
- ¹⁹ Muniz Sodré. op. cit. p. 22.
- ²⁰ Nestor Garcia Canclini. Los estudios de los ochenta a los noventa: perspectivas antropológicas y sociológicas. In: Nestor G. Canclini (org.). *Cultura y pospolítica*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991. p.28.
- ²¹ Jesús Martin Barbero. op. cit. p. 282.
- ²² Gianni Vattimo. *As aventuras da diferença - o que significa pensar depois de Heidegger e Nietzsche*. Lisboa: Edições 70. Citado por Muniz Sodré. op. cit. p. 27.
- ²³ Jesús Martin-Barbero. op. cit. p. 285.
- ²⁴ Muniz Sodré. op. cit. pp. 27-28.
- ²⁵ Michéle & Armand Mattelart. *O carnaval das imagens: a ficção na TV*. São Paulo: Brasiliense, pp. 101-102.

O NHENHENHÉM DA EXCLUSÃO

(pequeno bosquejo histórico-semântico)

ORLANDO DE BARROS • PROFESSOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UERJ

O CAPIRA ACORRADO, DESENHO DE BELMONTE



Na sua primeira entrevista coletiva à imprensa como presidente recém empossado, Fernando Henrique Cardoso abordou questões que seriam muito discutidas ao longo de seu mandato, depois duplicado. Entretanto muito do que se perguntou a ele, malgrado o relevo dos temas desse encontro, foi a respeito de um termo que havia empregado pouco antes numa reunião que tivera com sindicalistas. A propósito, o presidente explicou que quis dizer “nhenhens” das falas sem sentido dos que insistiam em classificá-lo como neoliberal. Segundo um jornal do Rio de Janeiro, “para ele, no Brasil, essa qualificação aplica-se a quem quer o Estado fora de tudo e que a afirmação não tem tradução prática”.¹

Nos dias que se seguiram a mídia pôs uma lupa no termo nhenhê. “O que assustou mais foi o tom, que parecia o de alguém estressado, não de quem mal começou uma batalha cuja parte mais difícil está por vir”, sentenciou um jornalista, prevendo ainda que “Cardoso não evitará as medidas impopulares”.² Outro afirmou que “da mesma maneira que demorou um pouco para aprender a discursar em comícios, e aprendeu, embora não tivesse se transformado num grande mitingueiro, Fernando Henrique talvez custe também a aprimorar a retórica adequada a um presidente que quer continuar como se estivesse no palanque”.³

Ano e meio depois o presidente havia incorporado outros termos tidos por raros e contundentes. Sob o título “O ‘Fernandohenriquês’ toma corpo, presidente marca seus discursos com palavras incomuns”, outra matéria de jornal iniciava o texto com uma *montagem* desse vocabulário: “Os beócios choramingam suas querelas. O governo tenta acabar com a rapinagem no afogadilho. A esquerda está sempre blasonando a fracassomania. O nhenhê é geral”.⁴ Confirmava-se então a previsão de outra matéria do ano anterior? Afirmava ela: “O professor não tem mais paciência para o contraditório. A fleuma, a fidalguia, a tolerância, a cordura parecem virtudes principescas perdidas”.⁵

O nhenhê esteve em moda. Leitores escreviam cartas para reclamar do governo usando o termo.⁶ O tema suscitou artigos e ensaios,⁷ até sair de moda, como sói acontecer com as fixações da mídia, depois de haver sido “circulação circular da informação”, para empregar um conceito cáustico de Bourdier.⁸ Entretanto, concedido o tempo para que a circulação se fizesse, já matéria de memória, voltemos ao nhenhê, para revê-lo em sua manifestação linguística, e encontrar um sentido que esvaneceu com o tempo, não sem predicar um drama social que faz parte de sua sintaxe histórica.

O termo e a língua de onde provem são objeto de discussão acirrada entre os especialistas. Aurélio registra o vocábulo: “nhenhém [Do tupi *nheë* *nheë* *ñeñ*, falar] S. m. Bras. 1. Resmungo, rezinga. 2. falatório interminável”; registra também o nome original de onde parte o vocábulo: *nheëga'tu* ('língua boa'), e sua variante, *nhengatu*. Afonso de Freitas, em seu “Vocabulário Nhengatu”,⁹ registra a palavra de outro modo: “Tenhém. S. Falador in-conseqüente. Indivíduo que não cessa de falar e que só diz cousas sem nexos, por idiotismo, palrador mentiroso, falador à-toa. Vernaculização do tupi-guarani - *nheen nheen* - cuja tradução literal é - *fala falando*”. O mesmo autor registra uma expressão antiga que contém o vocábulo: “Tenhém no masque”, que ele tem como “Frase ouvida freqüentemente da boca do povo paulista, constituída de *Tenhém*, falador in-conseqüente, e *no masque*, corruptela de *não mais*, empregado na frase - *Tenhém no masque* - é, por seu turno, corruptela do argentinismo *no más*, trazido pelos naturais das repúblicas do Prata até às portas da capital de São Paulo, no tempo das famosas feiras internacionais de bestas que se realizavam em Sorocaba”.¹⁰ Registremos, todavia, que a primeira edição da obra data de 1930 e Freitas dá a expressão como antigualha.

Entretanto, alguns renomados espe-

cialistas não registram o termo. Gonçalves Dias, o quanto mais próximo chega é na palavra *nheengoere*, falador.¹¹ Lemos Barbosa, ainda que registre dezenas de vocábulos compostos por *nheen*, não se refere ao vocábulo em pauta.¹² Nem o fazem Teodoro Sampaio e Frederico Edelweiss.¹³ A questão é que os autores que citamos nesse parágrafo escreveram sobre a língua tupi, e o termo em questão, na verdade, e não exatamente como diz Aurélio, vem do sincrético *nhengatu*, que Edelweiss afirma que foi língua que “desenvolveu-se (do tupi médio, ou seja do *brasiliano*, um dialeto tupi, a tal *língua-geral*, que se formara entre colonos, mestiços e índios aculturados), de fins do século dezoito em diante e ainda subsiste em alguns rincões amazônicos mais afastados, coma língua de intercâmbio”.¹⁴

Língua de intercâmbio, portanto, o *nhengatu* serviu ao brasileiro colonial por longo tempo, mormente em São Paulo, no Maranhão e no vale do Amazonas, todavia com diferenças acentuadas em cada região. O caso paulista chama atenção, em virtude das particularidades históricas locais, pois, ao que parece, ainda que sob acirrada controvérsia, considera-se que a língua indígena, ou sua forma sincrética, passou a idioma dominante, tendo se transformado na língua dos paulistas do tempo das bandeiras, tanto no trato civil e

como no doméstico, “exatamente como os dos nossos dias se valem do português”.¹⁵ Não foi sem razão que Teodoro Sampaio atribuiu mais ao bandeirante que ao indígena a notável riqueza dos topônimos de origem tupi, tão contraditórios ainda hoje na cidade de São Paulo.¹⁶

Mas é certo que os colonos de São Vicente já se utilizavam do tupi desde o início da colonização da capitania, escassa que era a população européia. Já no século XVII, adiantado o processo de miscigenação, o Padre Antônio Vieira (que o sabia de informação) dava testemunho de que “as famílias dos portugueses e índios de São Paulo estão tão ligadas hoje umas às outras, que as mulheres e os filhos se criam mistica e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola...”.¹⁷ O surgimento de uma população bilingüe em São Paulo pode-se explicar devido às circunstâncias da colonização local.

Cedo o capital mercantil se desinteressou por São Vicente, preferindo as condições mais favoráveis que se encontravam em outras capitanias, como Bahia e Pernambuco. Míriam Ellis atribui esse fato às condições geográficas, uma vez que faltavam à região as ótimas condições que se encontravam na extensa planície litorânea e de seu solo

de massapés do nordeste, sem contar as facilidades de comunicação dessa região com a Europa, que tornavam o transporte do açúcar menos custoso. Em consequência, a capitania de São Vicente, foi relegada a um plano econômico inferior, preferindo os paulistas o planalto, onde desenvolveram “uma policultura de subsistência baseada no trabalho forçado do índio capturado no sertão”.¹⁸

Com tão duradoura convivência com o índio, não demorou estabilizar-se a população bilingüe, a ponto de, em fins do século XVII e no começo do seguinte, o senado da câmara de São Paulo reclamar de Portugal que os párocos não se entendiam com a população local por desconhecer o idioma corrente. Essa oposição lingüística entre paulistas e portugueses ganharia dimensão ainda mais conflitiva por ocasião da guerra dos Emboabas, ocorrida em consequência da invasão massiva de europeus por ocasião da descoberta das jazidas de ouro nas Minas Gerais, obra dos bandeirantes paulistas.¹⁹

Segundo Sérgio Buarque de Holanda, as mulheres faziam mais uso que os homens da língua geral: “Mais estreitamente vinculada ao lar do que o homem, a mulher era aqui, como o tem sido em toda parte, o elemento estabilizador e conservador por excelência, o grande custódio da tradição doméstica. É a tradição que no caso particular mais

vivaz se revela, é precisamente a introduzida na sociedade dos primeiros conquistadores e colonos pelas cunhãs indígenas que com eles se misturaram”. Também em São Paulo, durante as bandeiras, as mulheres muitas vezes ficavam longos períodos afastadas dos homens que seguiam em expedição, gerindo elas as propriedades e os escravos indígenas. Assim, diz Holanda que na “rigorosa reclusão caseira, entre mulheres e serviçais, uns e outros igualmente ignorantes do idioma adventício, era o da terra que teria de constituir para elas o meio natural e mais ordinário de comunicação”. Sendo assim, dizia em 1692 o Governador Antônio Pais de Sande que “os filhos primeiro sabem a língua do gentio do que a materna...”.²⁰

É possível mesmo que, em certo tempo, o bilinguismo tenha quase desaparecido, predominando o nheengatu. Tal caso se dera no Paraguai, semelhante ao planalto paulista no que tangue ao isolamento geográfico e à relação de populações, pois, na segunda metade do século XVIII, Felix de Azara, comparando os paraguaios com os povoadores de São Paulo, dizia que “*en la imensa provincia de San Pablo, donde los portugueses, habiendo olvidado su idioma, no hablan sino el Guaraní*”.²¹ Pode-se especular se estes testemunhos não se referem a uma “língua de passagem”, isto é, uma primei-

ra língua que se aprende jovem, no ambiente doméstico fortemente impressionado pela presença das amas indígenas, e que é trocada pela oficial, quando se começa ir à escola, mormente o sexo masculino. E, ainda, se o uso da língua indígena não era predominante nas camadas mais pobres e mais numerosas do povo.

Entretanto, há variados testemunhos de que a língua indígena era do domínio da classe privilegiada, às vezes quase que como único idioma, como atesta, por exemplo, um inventário de 1636, em que o juiz de órfãos, o espanhol Dom Francisco Rendon de Quebedo, recentemente chegado à capitania, precisou de valer-se de um prático na língua da terra para entender as declarações da filha do defunto, Luzia Esteves, “por não saber falar bem a língua portuguesa”. Caso ainda mais enfático é o do bandeirante Domingos Jorge Velho, o vencedor dos Palmares e explorador do Piauí.

Depois de ter assolado as regiões missioneiras em busca de índios aculturados, Domingos Jorge Velho – que também tinha sangue indígena – foi atraído com sua gente para dar combate aos quilombolas de Palmares, que haviam até então resistido a muitas incursões militares das autoridades portuguesas. Recebido pelo bispo de Pernambuco, este reparou que o bandeirante precisou de recorrer aos “lín-



guas”, porque não sabia falar português. Isso causou grande surpresa ao prelado, não fosse também impressioná-lo por outra causa: “nem se diferencia do mais bárbaro tapuia mais que em dizer que é cristão, e não obstante o haver se casado de pouco lhe assistem sete índias concubinas e daqui se pode inferir como procede no mais”. O fato é que, pelo menos quanto à língua mais índio que branco, Jorge Velho logrou destruir a fortaleza negra em 1697, recebendo em paga vastas terras no nordeste, onde acabou por se radicar.²²

Mas, da metade do século XVIII em diante, o nheengatu, começa a perder terreno para o português em São Paulo, em virtude da progressiva imigração européia atraída pela descoberta do ouro. Há mesmo uma rearticulação econômica de capitania, onde existiam algumas casas de fundição de ouro, além de haver ali uma sistematização

para o fornecimento de víveres e materiais para a região das minas, então constituída em capitania autônoma. A maior presença administrativa, política e eclesiástica de europeus na região fez declinar progressivamente, a língua indígena, prosseguindo mais relegada nos bolsões menos integrados, e, aos poucos, convertida cada vez mais em língua de populações pobres e marginais.²³ Daí em diante os testemunhos documentais começam a reportar-se aos casos de pessoas que ainda dominavam o nheengatu, quando a escravização do índio já era coisa do passado, e o mameluco cada vez ganhava mais gene europeu. Curioso que, levando em conta Edelweiss, no tempo em que o nheengatu declinava em São Paulo, dava-se o inverso no norte do Brasil, tendendo a mais delongada permanência.

No começo do século passado, já era

de bom tom entre os eruditos recordar como antigos paulistas, entre eles muitos padres, como Belchior Pontes, dominavam o *nheengatu*. Hércules Florence, que pudera ouvir a antiga língua da boca de alguns paulistas idosos em Porto Feliz, em 1828, registra no diário da expedição Langsdorff, que teve testemunho de que as senhoras paulistas, por volta de 1780, “conversavam naturalmente na língua-geral brasílica, que era a da amizade e a da intimidade doméstica”. No começo do século passado, em Campinas, área onde todavia não predominou o indígena, ainda havia quem soubesse falar “o tupi”. Sérgio Buarque de Holanda, baseado em Gumbleton Daunt, diz, em outro exemplo, que Sebastião de Sousa Pais, ituano nascido em 1750 e já centenário, era “profundo conhecedor dessa língua...”.²⁴ Assim, pois, remanesciam, ainda que raros, os que sabiam *nheengatu*, pela metade do século passado.

Subjugada a língua vetusta pelo português, repara-se que tal dominação não se deu sem outra, aquela decorrente da imposição política e econômica, e também, ao mesmo tempo, cultural e social. O que sobreviveu do *nheengatu*, além dos topônimos, foram os nomes de plantas, de remédios, os apelidos de pessoas (e os nomes de cães e gatos), os animais da fauna brasileira, uns compartilhados socialmen-

te, outros cada vez mais língua de gente de pouca ou nenhuma educação regular, pobre e doente, radicada no meio rural. As sobrevivências *nheengatu*, às vezes fraseadas em sentenças expressivas de sentimentos físico e da alma, ou expressões de rezadeiras, ficaram relegadas à fala caipira, e também uma marca do estado de cultura subalterna, de abandono e menosprezo.²⁵

E nem menos esse vocabulário inconsútil tardou a escassear desde os anos 70 do século passado em virtude do advento da grande migração europeia. Esse novo contingente populacional se tornara preferência da oligarquia cafeeira paulista, desprezado que foi o caipira (do tupi *caá*, mato, e *porá*, habitante) pela pretensão recalcada da classe dominante quanto a seu espírito indomável, sua incultura, sua falta de energia e estado doentio, enfim, tudo se resumiria em sua incapacidade produtiva. Entretanto, preocupados os fazendeiros com a extinção gradativa da escravidão africana pouco antes da Abolição, que remontava a uns 700 mil escravos, o *caipira* dominava esmagadoramente os 14 milhões da população de então.²⁶ Fora relegado e excluído do reconhecimento social, político e cultural, em detrimento de uma população forasteira, naquela altura tida por regeneradora de uma população degenerada de mestiços, capaz de, pelo embranquecimento gradativo, dar uma

feição de “povo”, necessária à constituição de uma “verdadeira nação”, conforme a visão européia predominante e recorrente na elite brasileira de então.²⁷

Se o caipira paulista não era mais, nas primeiras décadas do nosso século, um repositório, mesmo que em traços, do que sobrou do nheengatu, ele era a imagem tardia, o representante do que falava no passado colonial a gente pobre que os bandeirantes arregimentavam. Nesse tempo, ele era o Jeca Tatu, amaleitado e sofrendo de permanente opilião, um indolente *por natureza*.²⁸ Mesmo ao tempo da grande imigração, Almeida Júnior o pintou conforme esse estado de alma. Era um jocoso em sua linguagem (“és quem fala, e o que fala”), também dita caipira, que depois se italianou também por um processo tortuoso de miscigenação, essa marca da terra.²⁹ De fato, interessante o linguajar paulista da gente do campo, mesmo quando adventício na cidade devido ao êxodo rural, tão bem expresso por descendentes de italianos como o compositor popular Adoniran Barbosa (cujo nome de batismo é João Rubinato) ou o conhecido ator de cinema Mazaropi, aliás um memorável Jeca Tatu das telas.³⁰

Foi desse caipira que os novos paulistas dominantes, aspirantes da migração e do branqueamento, diziam não entender muito bem. Era o descendente do mameluco que falava o nheengatu. Agora

falava por circunlóquio, se demorava a dizer qualquer coisa em sua pouca vontade de ente dominado, posto no eito da clientela rural; não dizia nada, era tão somente capaz de um nhenhenheém. Há algum eco sussurrante dessa palavra no hodierno Movimento dos Sem Terra ?

Notas

¹Jornal do Brasil 17.2.1995, noticiário

²Jornal do Brasil 17.2.1995, Editoria Política

³Jornal do Brasil 17.2.1995, Caderno B

⁴Jornal do Brasil, 30.10.1996, Editoria Política

⁵Jornal do Brasil, 8.7.1995, Caderno B

⁶Entre as cartas dos leitores destaca-se a do contribuinte Adilson Severiano Lopes que reclamou da Receita Federal sob título “Nhenhenhém do leão”, no Jornal do Brasil, de 22.3.1995, repetindo a missiva em 31.3.1995, sob o título “Nhenhenhém... II”. Na Folha de São Paulo, na mesma ocasião, também os leitores trataram de seus assuntos valendo-se da expressão usada pelo Presidente.

⁷“Mais para plebeu do que para príncipe”, da editoria política do Jornal do Brasil, 8.7.1995. Em 28.1.1997, José Simão, na Folha de São Paulo, publicou também o “Ufa! A recoroação do rei do Nhenhenhém!”.

⁸Pierre Bourdier, *Sobre a televisão*, Rio, Jorge Zahar, 1997.

⁹Volume 75 da coleção Brasileira, São Paulo, Nacional, 1976.

¹⁰Idem

¹¹Gonçalves Dias, *Dicionário da língua Tupi*, Rio, São José, 1970.

¹²A. Lemos Barbosa, *Pequeno vocabulário tupi-português*, Rio, São José, 1951, e *Curso de tupi antigo*, Rio, São José, 1956.

¹³Teodoro Sampaio, *O tupi na geografia nacional*, São Paulo, Nacional [Brasiliana], 1987 e Frederico Edelweiss, *Estudos tupis e tupi-guaranis*, Rio, Ed. Brasiliana, 1969.

¹⁴Edelweiss, op. cit., p. 204.

¹⁵Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, Rio, José Olympio, 1971, p. 88.

¹⁶Teodoro Sampaio, op. cit., passim. Mais tarde, Afonso de Freitas catalogou muitos desses topônimos, dando seu significado em português e juntando eruditos comentários.

¹⁷Padre Vieira, segundo Sérgio Buarque de Holanda, op. cit., p. 88.

¹⁸Miriam Ellis, in *História da Civilização Brasileira*, T. 1, v. 1, São Paulo, Difel, p. 278.

¹⁹Ver Basílio de Magalhães, *Expansão geográfica do Brasil colonial*, São Paulo, Nacional, 1935

²⁰Segundo Holanda, op. cit., p. 89. Ver também Alcântara Machado, *Vida e morte do bandeirante*, São Paulo, Governo do Estado de SP, 1978

²¹Felix de Azara esteve no Paraguai na segunda metade do século XVIII como cartógrafo missionado nas tarefas de definição das fronteiras resultantes do Tratado de Madri de 1750, e deixou as "Viagens por la América Meridional", em que faz uma descrição geral e detalhada da região e de sua população, inclusive referindo-se com frequência às terras vizinhas.

²²Sobre D. Jorge Velho: Holanda, op. cit., p. 91; Ver Afonso Taunay, *História das bandeiras paulistas*, São Paulo, Melhoramentos, 1975; Francisco Adolfo de Varnhagen, *História geral do Brasil*, São Paulo, Melhoramentos, 1962.

²³Ver Magalhães, Holanda e Machado, op. cit.

²⁴Holanda, op. cit., p. 94.

²⁵Freitas, op. cit., passim, em que o autor trata dos vocábulos e de algumas sentenças fraseológicas.

²⁶Ver Maria Silvia de Carvalho Franco, *Homens livres na ordem escravocrata*, São Paulo, Kairós, 1983, e Maria Lúcia Lamounier, *Da escravidão ao trabalho livre*, Campinas, Papirus, 1988.

²⁷Ver Thomas Skidmore, *Preto no branco, raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*, Rio, 1989. Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (org.), *Raça, ciência e sociedade*, Rio, Fiocruz, 1996. Lilia Moritz Schwarcz, *O espetáculo das raças*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995. José Murilo de Carvalho, *Os bestializados*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

²⁸Jeca Tatu é a personificação do caipira, conforme criação de Monteiro Lobato, no livro de contos "Urupês", de 1918. Mais tarde, Jeca Tatu surgiu em pequeno opúsculo que servia de propaganda do Biotônico Fontoura, tônico reconstituente.

²⁹Sobre os caipiras, ver Carlos Rodrigues Brandão, *Os caipiras de São Paulo*, Brasiliense, 1983, assim como o clássico de Antônio Cândido, *Os parceiros de Rio Bonito*, São Paulo, 1966, da mesma forma que o citado livro de M. S. de Carvalho Franco.

³⁰O filme em questão é "Jeca Tatu", de 1959, dirigido por Milton Amaral, tendo como ator principal Amácio Mazzaropi. Conforme o catálogo de Fernão Ramos ([org.] *História do cinema brasileiro*, São Paulo, Círculo do livro, 1987), cinco filmes foram realizados sobre a temática do Jeca tatu. Quanto a Adoniran Barbosa, diga-se que sempre foi conhecido pelas "letras" de canções em que o *italianismo* acaipirado esteve ressaltado, tendo, mesmo, composto um "Samba italiano", em dialeto macarrônico. Também em São Paulo, por ocasião do surgimento do modernismo, viveu e escreveu Juó Bananère, pseudônimo de Alexandre Ribeiro Marcondes Machado (1892-1933), "poeta macarrônico em dialeto ítalo-português" (cf Carpeaux, *Bibliografia crítica da literatura brasileira*, Rio, s.d.), autor de "A divina incença", obra humorística que explora o linguajar do caipira italianado.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO • ASDUERJ

