

ADVIER

15

SETEMBRO

2002

ASDUERJ

PUBLICAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UERJ



ARTE & CULTURA

Boal e o Teatro do Oprimido



MOVIMENTO PELA IMPLANTAÇÃO DO
LINUX NA UERJ

APOIO: ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UERJ - ASDUERJ

REVISTA ADVIR

Publicação da Associação
de Docentes da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro – ASDUERJ.
Registro ISSN 1518-3769
Sede: Rua São Francisco Xavier, 524,
1º andar, bloco D, sala 1026,
Maracanã – Rio de Janeiro/RJ
Cep: 20550-013. Tel.: 22649314 / 25877579
Fax: 22844350
Página: www.asduerj.org.br
Endereço eletrônico: advir@uerj.br

DIRETORIA BIÊNIO 99/2001

Presidente: Jorge Máximo
I Vice-Presidente: Cleier Marconsin
II Vice-Presidente: César X. B. Santos Lima
I Secretário: Eurico Zimbres
II Secretário: Cláudia Gonçalves de Lima
I Tesoureiro: Antonio Braga Coscarelli
II Tesoureiro: Luiz Edmundo Tavares

CONSELHO EDITORIAL

Deise Mancebo
Eurico Zimbres
Luiz Edmundo Tavares
Maria Eugenia Mosconi
Susana Moreira Padrão

EDITOR RESPONSÁVEL

Susana Moreira Padrão

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Carlos da Silva (Biologia)
Antonio Celso Pereira (Direito)
Carlos Alberto Mandarim (Biologia)
Cláudio Ulpiano (In Memoriam)
Décio Orlando (CAP-UERJ)
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)
Lillian 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

Produção Editorial: Sérgio Franklin
Estagiários de Jornalismo: Cristiana Giustino e Rafael Martí
Edição Visual: Leila Braille
Ilustrações: Utopia - Produções Artísticas e Culturais
Revisão de Textos: José Luiz de Souza e Thais de Pinho e Souza Oliveira
Execução Gráfica: Gráfica Exímia
Fotografia: Berg Silva e Adriana Medeiros (entrevista 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

Secretária: Arlete Cândido

Auxiliares Administrativos: Marcello Silva, Erick Cândido e Zita Alves de Campos

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.

Academia

06/15

Educação Estadual do RJ perde centenas de milhões de reais todo ano com artifícios contábeis do governo

Nicholas Davies (Universidade Federal Fluminense)

16/20

O voluntariado em tempos neoliberais. E a academia com isso?

Rose Serra (Faculdade de Serviço Social da Uerj)

21/26

Universidades públicas: projetos em disputa.

Susana Padrão (Instituto de Nutrição da Uerj)

27/31

As mães de família. Infância e leitura no Brasil

Maria Angélica Alves (Instituto de Aplicação da Uerj)

32/38

Atividade desportiva e a ocupação do tempo livre pelo jovem: algumas reflexões.

Guilherme Locks Guimarães (Instituto de Educação Física e Desportos da Uerj)

39/45

Criando e delimitando unidades de conservação: uma perspectiva geocológica.

Nadja Maria Castilho Costa e Vivian Castilho da Costa (Instituto de Geociências da Uerj)

46/49

Incesto X Prostituição

Margaret de Carvalho Soares (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Uerj) e Jorge Arantes (Cientista Social)

Especial

50/63

O Centenário de Enrico Fermi

Jader Benuzzi (Professor Aposentado do Instituto de Física da Uerj) e Renato Ricci (Prof. titular da Univ. de Pádua/Itália)

64/71

Minha nudez quase foi castigada

Valter Duarte (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Uerj)

Opinião

72/74

Pensando em Voz Alta

Walter Spinoza (Professor Titular da Universidade Federal do Paraná)

75/81

O olho e a câmera: desafios para a educação na época da interatividade virtual

Solange Jobim e Souza (Faculdade de Educação da Uerj)

82/90

A explicação causal no ensino da História

Sonia Wanderley (Instituto de Aplicação da Uerj)

Ensino, Pesquisa & Extensão

91/94

Clínica de Ortodontia: 95% de satisfação dos pacientes com o tratamento

Thaís Macedo Soares (Faculdade de Odontologia da Uerj)

Arte & Cultura

95/103

Do espetáculo ofuscante à inquietante minúcia – Ensaio sobre o ver e o não ver.

Autora: Heliana Conde (Instituto de Psicologia da Uerj)

104/107

O que se cria. O que se copia

Autora: Rita Marisa Ribes Pereira (Instituto de Educação da Uerj)

108/111

Abelardo e Bernardo: religião e cultura do século XII em questão

Autora: Maria de Lourdes Impellizzeri Silva (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Uerj)

112/120

Entrevista com Augusto Boal e a equipe do Centro de Teatro do Oprimido



Rio Graffiti em plena atividade

O Lugar da Utopia

A UTOPIA - Produções Artísticas e Culturais é a organização não-governamental responsável pela realização do projeto RIO GRAFFITI, uma iniciativa que capacita e qualifica, por meio da aplicação de técnicas de desenho, pintura e *air-brush*, jovens oriundos de comunidades de baixa renda da zona norte do Rio de Janeiro para a execução de painéis artísticos em espaços urbanos degradados. O propósito fundamental é o de estimular ações coletivas de cidadania, zelo pelo patrimônio público e responsabilidade social.

O projeto atende a jovens entre 16 e 21 anos, estabelecendo vínculos de cooperação e convivência pacífica entre os diferentes segmentos comunitários, possibilitando a oportunidade de geração de renda e ocupação do tempo ocioso através dos produtos e serviços ali desenvolvidos.

Um dos principais objetivos anunciados por seus realizadores é o de que os alunos beneficiados pelo projeto sejam capazes de executar técnicas que lhes permitam colocar-se frente às novas perspectivas do mercado de trabalho, através de uma linguagem próxima às suas realidades e domínios, como é o caso do *graffiti* e do *hip hop*.

Jorge Dias, um dos criadores desta elogiada iniciativa (foi reconhecido como o quinto melhor projeto social do Rio de Janeiro), acredita que “intervir e modificar os espaços degradados pela pixação desenvolve a sensibilidade crítica, estimula o interesse pelo conhecimento e o gosto pela arte”. Seu companheiro de luta, ator e um dos fundadores da Utopia, Cláudio Vaz acrescenta:

“Germinado nos becos sujos e no metrô de Nova York, precisamente no Brooklin e no Harlem, esta nova forma de manifestação disseminou a cultura dos excluídos, que, por não terem acesso à indústria da diversão, criaram um modo original de lazer, o *grafitti*, que, aliado à poesia cantada, o *hip hop*, propiciaram um potente movimento de contestação face às desigualdades.

O *graffiti* galgou um caminho próprio dentro da cultura *pop*, chegando às grandes galerias de arte. Um famoso exemplo desta realidade é o grande artista Basquiat, que se tornou tema de filme, elevado à categoria de ícone da vanguarda de Nova York”. Bem, agora só nos resta conferir, ilustrando a capa e vários artigos deste número de Advir, o bem-humorado e originalíssimo resultado do trabalho destes “meninos do Rio”!

Cultura e Política

SUSANA MOREIRA PADRÃO • EDITORA RESPONSÁVEL

Neste número, optamos por publicar uma coletânea de artigos, que já estavam em nossas mãos, sobre os mais variados temas e que ainda não tínhamos tido a oportunidade de publicar.

Diante desta diversidade, resolvemos enfatizar a questão cultural, entendendo ser este um momento oportuno, por tratar-se de um período pré-eleitoral, o que amplia os fóruns de discussão, as possibilidades de intervenção e os canais de divulgação de propostas e projetos sobre este tema, que tem sido historicamente relegado e desprestigiado pelas agendas e programas de governos, independente da filiação partidária.

A cultura é uma das formas mais expressivas que caracterizam as diferentes identidades, valores e tradições que constituem uma sociedade. Considerada, inclusive, fonte de desenvolvimento, de promoção do intercâmbio entre diferentes povos e de geração de empregos, mereceria um espaço privilegiado nos programas, nos investimentos e políticas públicas dos governos e do Estado.

No caso do Brasil, particularmente, nossa cultura é marcada por uma diversidade impressionante e extremamente rica, conseqüência da herança fundada na miscigenação de povos, o que justifica todo o empenho para a sua preservação.

Sendo a cultura um bem social desta magnitude, um direito básico do povo, assim como a educação, consideramos que estamos muito aquém de imputar o merecido valor e respeito às artes, às obras produzidas e àqueles responsáveis por sua criação.

E por falar em criação, não podemos deixar de nos manifestar sobre o papel que a própria universidade deve desempenhar no que se refere à produção e divulgação da cultura de nossa sociedade.

A universidade, como instituição social de interesse público, tem também como missão a produção e socialização da experiência cultural, cabendo-lhe, por-

A POLÍTICA CULTURAL
ATUALMENTE EM CURSO
ESTÁ LONGE DE
CUMPRIR O PAPEL DE
PROMOTORA
E INDUTORA DA
PRODUÇÃO CULTURAL

tanto, a iniciativa de estimular e difundir a sua produção, bem como a formação de profissionais articulados com as demandas e aspirações técnico-artístico-culturais desta sociedade.

Vale aqui uma reflexão sobre nossa atuação e em que medida temos dado conta deste desafio.

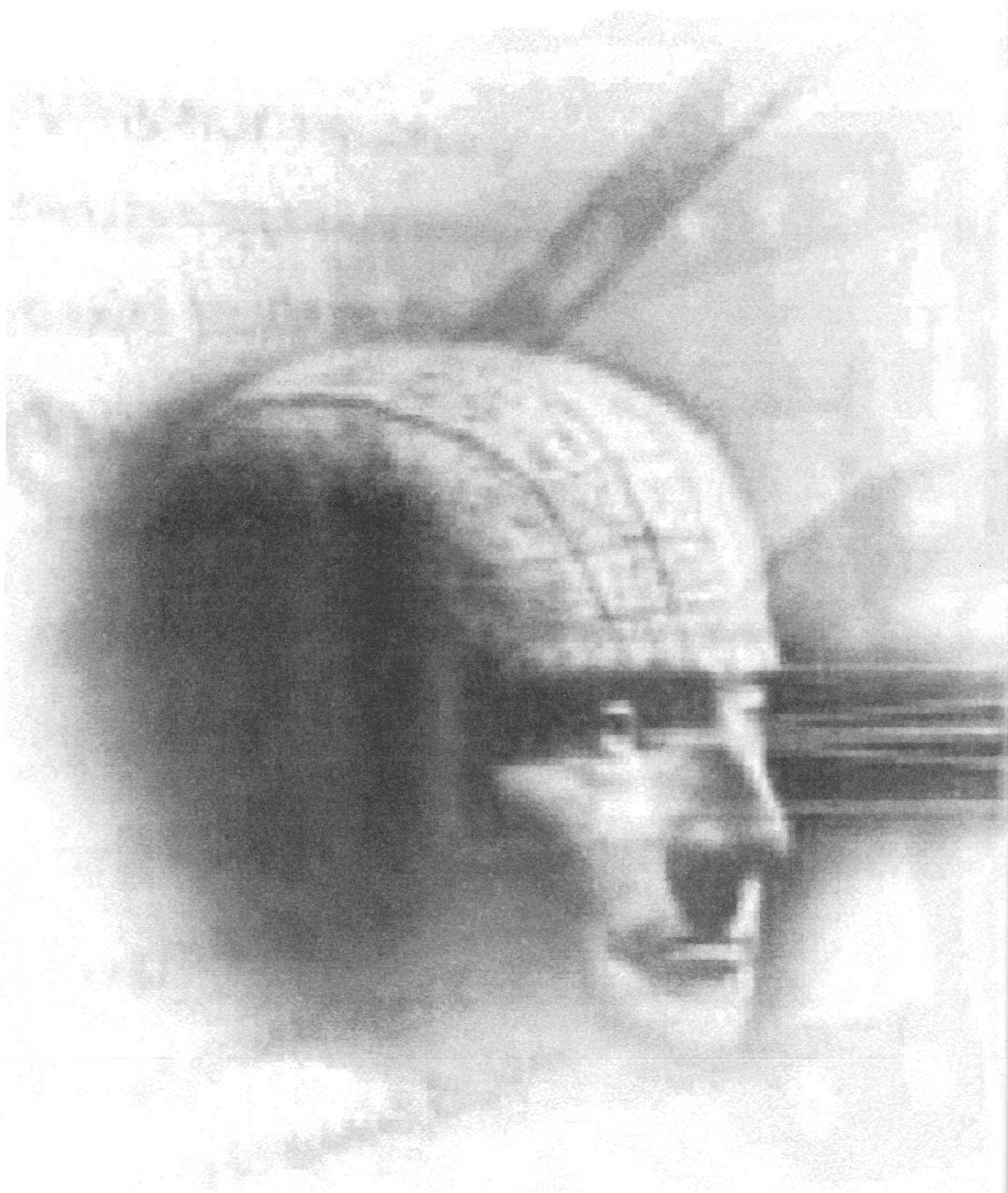
A política cultural atualmente em curso tem como principal mecanismo de intervenção as leis de incentivo fiscal, que estão longe de cumprir o papel de pro-

motoras e indutoras da produção cultural, de sua preservação e valorização.

Uma das principais distorções desta atual política reside na concentração dos recursos financeiros disponíveis. Privilegia-se a chamada indústria cultural, que incentiva sempre os mesmos beneficiários, em detrimento da cultura popular, que se expressa em todas as áreas de forma vigorosa e pungente, aglutinando as mais variadas manifestações e artistas de todos os cantos do país.

Acreditamos que uma política cultural pública conseqüente deva, pelo menos, atender a algumas premissas básicas: democratizar o acesso aos recursos disponíveis, mesmo que não sejam diretamente públicos, já que são oportunizados, em grande parte, através de leis de incentivo fiscais; democratizar o acesso aos bens culturais e ao consumo da produção cultural; promoção e divulgação da criação e das manifestações populares.

Nossa intenção é abrir o debate sobre esse tema que nos parece da maior importância, apontando algumas contradições que, de certa forma, contribuímos para aprofundar. Mas, também, chamar a atenção para esta questão, que apesar de sua relevância, vem sendo sistematicamente negligenciada por nossos governantes e, muitas vezes, pelas próprias instituições responsáveis pela sua promoção e pela sociedade como um todo.



ARTIFÍCIOS CONTÁBEIS

NICHOLAS DAVIES

PROFESSOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF

**O GOVERNO DO RJ PERDE
CENTENAS DE MILHÕES DE
REAIS TODO ANO COM**

1- Introdução

Este trabalho objetiva examinar as contas da educação de anos anteriores do governo estadual do Rio de Janeiro, com referência especial às contas de 2001, conforme publicadas no suplemento do Diário Oficial do Estado em 1º de abril de 2002, verificando como o governo calcula as receitas e despesas vinculadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), segundo a definição contida no art. 70 da LDB (Lei 9.394, de 1996). Esta verificação se justifica porque em estudos que realizamos anteriormente, nos orçamentos estaduais para 1997 e 1998 (um dos quais publicados no n. 10 da Advir), constatamos inúmeras irregularidades que resultavam na não-aplicação de centenas de milhões de reais devidos legalmente em MDE (DAVIES, 2000; DAVIES, 1997), algumas das quais (o cancelamento de centenas de milhões de reais em empenhos de exercícios anteriores) reconhecidas pelo governo empossado em janeiro de 1999. Esta verificação se justifica também e sobretudo porque os supostos aumentos de gastos em educação de 1995 a 2001 (R\$ 1,22 bilhão em 1995; 1,16 bilhão em 1996; 1,23 bilhão em 1997; 1,76 bilhão em 1998; 1,93 bilhão em 1999; 2,52 bilhão em 2000; 3,05 bilhão em 2001) não se refletiram em expansão proporcional da rede estadual (número de escolas e salas de aula próprias do governo estadual), nem em melhoria proporcional da remuneração dos profissionais da educação.

Ressaltamos que os procedimentos que consideramos corretos se baseiam na legislação pertinente (a LDB e a Lei 9.424, que regulamentou o FUNDEF) e são corroborados por documentos do MEC e também por um elaborado, em julho de 1999, pelos técnicos do MEC e representantes de Tribunais de Contas de todo o Brasil, com o título de "Carta dos Técnicos do MEC e dos Tribunais de Contas sobre o FUNDEF".

A primeira dificuldade que enfrentamos é a inacessibilidade ou ilegibilidade (no caso de publicação no Diário Oficial do Estado) da documentação pertinente (orçamentos, balancetes e balanços, estes últimos também conhecidos como prestações de contas), embora o governo seja obrigado constitui-

onalmente a colocá-la à disposição do público em geral. Por exemplo, ela não é encontrada no lugar que deveria guardá-la: a biblioteca da Alerj (Assembléia Legislativa do Estado), cuja documentação mais recente remonta aos primeiros anos da década de 1990. A Secretaria Estadual de Fazenda, por sua vez, parece acometida da secular doença da burocracia brasileira, que é a má vontade para o fornecimento, a "estranhos", de informações e documentação ou para a permissão da consulta à documentação. Em síntese, o direito constitucional do cidadão às informações de seu interesse morre no papel, não podendo ser exercido concretamente, a não ser que o cidadão desfrute de alguns contatos privilegiados (um parlamentar, um burocrata) para ter acesso a essa documentação. Mas, neste caso, não estará exercendo a cidadania, mas tão somente recorrendo ao secular expediente das relações de favor, que nada têm a ver com a cidadania moderna. Por isso, fomos obrigados a recorrer ao Diário Oficial do Estado (DOE), cuja consulta é dificultada enormemente pela sua péssima qualidade gráfica, com números às vezes ilegíveis ou tão miúdos que requerem o emprego de lupa, com resultados nem sempre satisfatórios.

2- Dados e procedimentos genéricos e imprecisos

O primeiro e maior problema da documentação é não definir de modo claro, detalhado e desagregado, as receitas e despesas vinculadas à MDE, conforme exigido pela Lei 9.394, de 1996, e também pela Lei Federal 7.348, de julho de 1985, que regulamentou a Emenda Constitucional Calmon, de 1983, e vigorou até a Lei 9.394.

Um exemplo da deficiência dos dados na prestação de contas de 2001 é a tabela sobre o Fundef, que se refere a gastos com pessoal (p. 7*) e não especifica se são professores, profissionais do magistério ou simplesmente o conjunto dos profissionais ou trabalhadores (magistério e pessoal de apoio) que atuam no ensino fundamental, infringindo, assim, a Lei 9.424, que manda a prestação de contas especi-

ficar os gastos do FUNDEF com os profissionais do magistério.

Outro exemplo é encontrado na p. 6 (inciso IX.V - ensino fundamental), segundo a qual a contribuição do Estado para o FUNDEF foi de R\$ 1.117.000.590 (incluindo, equivocadamente, os rendimentos financeiros com a receita do FUNDEF - R\$ 3.883.556), porém a p. 7 corrige este valor para R\$ 1.113.117.034. A mesma p. 6, contendo a tabela que pretende demonstrar a aplicação de 60% dos 25% (ou seja, 15%) dos impostos no ensino fundamental, conforme exigido pela Emenda Constitucional 14, de setembro de 1996, informa que os R\$ 1.207.209.108 supostamente gastos no ensino fundamental corresponderiam a 63,63% - portanto, 3,63% acima dos 60%.

São vários os equívocos dessa tabela. Um é que os 60% dos 25% (ou 15%) dos impostos (8.463.987.176, isso sem incluir as multas e juros de mora sobre os tributos e os rendimentos financeiros mencionados acima) equivaleriam a R\$ 1.269.598.076, portanto R\$ 62 milhões a mais do que o valor de R\$ 1.207.209.108 supostamente aplicado no ensino fundamental. Outra irregularidade foi a inclusão das despesas da merenda (cerca de R\$ 84 milhões) neste cálculo, o que é proibido pelo Art. 71 da LDB. Uma terceira irregularidade foi contabilizar como gasto no exercício o que constitui despesa de exercício anterior. Assim, os R\$ 621.044.012 contabilizados como transferências aos municípios por conta da sistemática do FUNDEF (distribuição da receita de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular) incluem indevidamente R\$ 28.141.024 de exercício anterior, pois as transferências aos municípios relativas ao arrecadado em 2001 foram de R\$ 592.902.988 (p. 7), não de R\$ 621.044.012. Além disso, como o balanço não indica a destinação dos R\$ 295 milhões liquidados de salário-educação, assim como o órgão responsável pela sua aplicação, é possível e até provável (tendo em vista a indefinição da aplicação do salário-educação e da prática dos governos estaduais de contabilizar o salário-educação dentro do percentual mínimo) que esta contribuição social

(que não é imposto) tenha sido utilizada indevidamente no cálculo dos 60% dos 25% dos impostos aplicáveis no ensino fundamental. Assim, num cálculo que não pode ser exato por causa da falta de detalhamento dos dados, o suposto gasto (ou, melhor, valor empenhado) no ensino fundamental cairia para 799.810.817 [= 1.207.209.108 menos 28.141.024 (restos a pagar do Fundef relativos a 2000) menos 84.008.389 (merenda) menos 295.248.878 (salário-educação)]. Se o nosso cálculo estiver correto (a nossa única dúvida é sobre o uso do salário-educação), esses 799.810.817 corresponderiam a 9,44% da receita líquida de impostos (8.463.987.176), bem aquém dos 15% exigidos pela Emenda Constitucional 14/96.

Estas e outras deficiências são encontradas em muitas prestações de contas. Antes de prosseguirmos, convém fazermos um breve comentário sobre o percentual mínimo vinculado à MDE previsto na Constituição Estadual (CE) de 1989, porém suspenso por liminar deferida, em 11/3/93, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) à Ação Direta de Inconstitucionalidade 780-7, movida pelo então governador Brizola. A CE estabelecia 35% para a MDE, percentual que incluía a verba destinada à UERJ (6% da receita tributária líquida, segundo o § 1º do Art. 306) e 2% para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Cabe observar a formulação equivocada aprovada pelos constituintes estaduais, pois a receita vinculada à MDE se baseia nos impostos, categoria menos ampla do que a receita tributária líquida (que inclui impostos, taxas e contribuições). O texto constitucional também se equivocou ao considerar as despesas da FAPERJ (o Art. 329 define que a FAPERJ receberia 2% da receita tributária) como MDE. Ora, a FAPERJ é um órgão definido no capítulo de Ciência e Tecnologia, e suas despesas deveriam ser classificadas nesta categoria, não na de Educação, embora algumas de suas despesas possam ser enquadradas em MDE. O STF suspendeu a obrigatoriedade dos 35% (e dos 6% para a UERJ) com a declaração (mais isso do que propriamente um argumento fundamentado) de que a vinculação "elide

Ora, se os impostos devidos pelas empresas e cidadãos sofriam atualização, o mesmo deveria ser feito com os recursos vinculados à MDE

a competência do Executivo na elaboração da lei orçamentária, retirando-lhe a iniciativa dessa lei, obrigando-o a destinar dotações orçamentárias a fins pré-estabelecidos e a entidades pré-determinadas" (p. 6.431 do Diário da Justiça, Seção I, de 16/4/93). Em outras palavras, o STF alega que o Executivo não pode ser obrigado a destinar verbas para fins específicos, repetindo, assim, afirmativas dos defensores da desvinculação de recursos para qualquer setor, muito comuns na época das discussões para a elaboração da Constituição Federal de 1988. Com base nesta alegação, o STF, para ser coerente, teria que julgar inconstitucional também a vinculação dos 25% dos impostos previstos na Constituição Federal, o que não parece ter feito até hoje.

Mesmo liberado da obrigatoriedade dos 35%, o governo estadual continuou alegando, nos orçamentos e prestações de contas de 1992 a 1997, estar aplicando, no mínimo, os 35% de impostos na função "Educação e Cultura", tendo as contas de 1992 e 1993 a particularidade de incluir valores astronômicos na construção dos CIEPs e contabilizar percentuais bem superiores a 35% (47,80% em 1992 e 53,20% em 1993). Estranhamente, as contas de 1985 a 1991 não se preocuparam em demonstrar a aplicação do percentual mínimo (25% de 1985 a 1989 e 35% em 1990 e 1991), nem o TCE fez essa verificação.

3 - Omissão e contabilização incorreta de receitas

O prejuízo para a educação não se limitou à redução do percentual mínimo, pois certas receitas oriundas de impostos, ainda que não designadas como tais nos orçamentos e balanços, não têm sido contabilizadas. Por exemplo, multas e juros de mora sobre tributos (que abrangem principalmente impostos e foram de R\$ 143 milhões em 2001) e rendimentos obtidos com aplicação dos impostos no mercado financeiro (correspondendo a mais de R\$ 121 milhões em 2001, segundo nossa estimativa) nunca foram incluídos na base de cálculo do percentual mínimo. Embora esses rendimentos não representem

hoje um percentual significativo (talvez 2%, no máximo) dos impostos, constituíam um montante astronômico em época de inflação alta (antes de julho de 1994, por exemplo), exemplificado nas contas estaduais de 1992, quando corresponderam a cerca de 50% (pouco mais de 5 trilhões de cruzeiros) dos impostos líquidos do Estado (pouco mais de 10 trilhões de cruzeiros - DOE, 19/4/93). Essa não-contabilização só seria aceitável se o governo atualizasse monetariamente, todo mês ou mesmo todo dia (pois existiam índices de atualização fiscal diária), os impostos arrecadados, da mesma forma que fazia no caso dos impostos devidos, atualizados por Unidades Fiscais (a UFERJ). Ora, se os impostos devidos pelas empresas e cidadãos sofriam atualização, o mesmo deveria ser feito com os recursos vinculados à MDE, conforme requerido pela Lei Federal 7.348, de julho de 1985. Embora o prejuízo tenha sido menor em 2001, com uma inflação bem mais baixa do que no período anterior ao Plano Real, ainda assim provocou (se somarmos os rendimentos às multas e juros de mora da dívida ativa tributária) uma perda de no mínimo R\$ 52 milhões para a MDE (com base nos 25%). Outro prejuízo foi a não-inclusão, até 1999, da receita do principal da dívida ativa tributária, que só passou a ser contabilizada no exercício de 2000.

O prejuízo aconteceu, e ainda acontece, com a não-contabilização de receitas vinculadas integralmente (100%) à MDE. Constituídas pela contribuição social (que não é imposto) do salário-educação, convênios e serviços, assim como rendimentos financeiros auferidos com tais receitas integrais (um exemplo recente são os rendimentos com o FUNDEF), deveriam ser computadas como acréscimos integrais ao montante correspondente ao percentual mínimo, o qual é calculado apenas com base nos impostos líquidos (os que ficam com o Estado após a transferência da parcela devida aos municípios). Só em 2001, a não-contabilização do salário-educação foi de R\$ 254 milhões. Embora a prestação de contas de 2001 não defina claramente a arrecadação de todos os convênios e serviços vinculados a órgãos (UERJ, UENF, FAETEC, FAPERJ) com despesas

contabilizadas ou contabilizáveis como MDE, podemos estimá-las em dezenas ou mesmo mais de uma centena de milhões de reais. Segundo o relator do TCE sobre as contas de 2000, tais receitas teriam superado R\$ 200 milhões em 2000, constituídas de R\$ 179 milhões (recursos diretamente arrecadados), R\$ 28 milhões (convênios através do Tesouro) e R\$ 14 milhões (convênios diretos). Como o governo não contabiliza tais receitas como acréscimos, é provável que as tenha utilizado ilegalmente no financiamento de despesas financiáveis apenas com os 25% dos impostos. Tal utilização não seria problema se ele tivesse descontado, dos gastos financiáveis em MDE, tais receitas adicionais, como fez na prestação de contas de 1998 e em 1999 (ver p. 29 do DO, do suplemento da Parte I do DO de 12/4/99). Porém, como esta dedução não foi feita em 2001, 2000, 1997 e em todos os anos anteriores a 1997, o prejuízo para a educação estadual vem totalizando centenas de milhões de reais por ano (provavelmente mais de R\$ 350 milhões só em 2001).

Vale lembrar ainda os empréstimos concedidos desde 1998 pelo governo federal aos governos estaduais para o ressarcimento parcial das perdas de governos estaduais com o FUNDEF. A concessão de tais empréstimos teria sido autorizada inicialmente pela Medida Provisória 1688, convertida posteriormente, em 26/10/99, na Lei 9.846. Em âmbito estadual, a autorização teria sido dada pela Assembléia Legislativa através da Lei 2.133, de 6/4/98, no montante de até R\$ 900 milhões. Tais empréstimos, por serem vinculados à educação (pelo menos em tese, uma vez que se destinariam a ressarcir perdas do governo estadual com o FUNDEF), deveriam ter sido contabilizados integralmente (100%) como acréscimos ao montante correspondente ao percentual mínimo, a exemplo das receitas com o salário-educação, convênios e serviços de órgãos educacionais. Entretanto, não foi isso o que aconteceu. Nem o governo estadual, nem o TCE, contabilizou tais empréstimos, o que significou mais uma perda astronômica para a educação pública. Segundo o relatório do TC sobre as contas de 1998 (RJ, TCE, 1999), o primeiro empréstimo, concedido em dezembro de 1998, teria sido de R\$ 296.221.070, que, acrescidos aos rendimentos, totalizaram um saldo de R\$

298.321.217 em 31 de dezembro de 1998. De acordo com a prestação de contas relativa a 2000, em 31/12/2000 este saldo seria de R\$ 633.108.054, que foram subtraídos à educação pela sua não-contabilização como acréscimos ao mínimo.

4 - A inclusão irregular de despesas em MDE

Também a contabilização dos dispêndios apresenta muitas irregularidades, exemplificadas na tabela abaixo, extraída da prestação de contas de 2001 (p. 25 do suplemento do DOE de 1º de abril de 2002 - veja tabela nesta página).

Uma deficiência da tabela acima salta aos olhos quando comparamos as despesas nas subfunções da tabela com os dados apresentados em outras partes do balanço. Por exemplo, o gasto no ensino superior foi de R\$ 18,716 milhões, porém a rubrica da Fundação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Fundação Universidade do Norte-Fluminense (Unf) mostra que este dispêndio ascendeu a quase R\$ 500 milhões. Também os gastos alegados com o ensino médio (pouco mais de R\$ 4 milhões) são muito inferiores aos reais, pois a rede estadual de ensino médio conta com centenas de milhares de estudantes.

4a - Confusão entre função "Educação" e MDE

A deficiência mais grave, também encontrada nas prestações de contas de todos os anos anteriores, é confundir despesas na função "Educação" (código 12 - antes de 2000, o código era 8 e designava a função "Educação e Cultura") com as classificáveis de MDE. Ora, a função "Educação" é definida pela Lei 4.320, de 1964, com as alterações nela introduzidas desde então, sendo mais abrangente do que o conceito de MDE, definido no Art. 70 da LDB. Por exemplo, os cursos profissionalizantes ou de atualização promovidos pela Fundação Escola de Serviço Público (FESP) para o conjunto dos servidores estaduais foram enquadrados na função "Educação" (programa "Treinamento de Recursos Humanos"), porém não contabilizáveis em MDE, que só admite tal inclusão no caso de cursos para o aprimoramento de profissionais da educação das instituições públicas integrantes do sistema estadual de educação. É quase certo que os R\$ 21.132.342 empenhados pela FESP na função "Educação" nada tenham a ver com MDE, até porque empenhos com esta finalidade nunca foram lançados na rubrica da FESP.

As despesas também devem atender aos objetivos básicos das instituições de ensino do sistema estadual de educação e estarem sob o controle dos órgãos responsáveis pela educação estadual (Secretaria de Educação, FAETEC, UERJ, UENF), uma vez que a LDB de 1996 manda os recursos vinculados à MDE, uma vez arrecadados, serem transferidos ao órgão responsável pela educação em períodos de dez dias. As despesas em órgãos não integrantes do sistema estadual de educação só seriam admissíveis se os recursos em questão fossem a eles transferidos por um dos referidos órgãos responsáveis (Secretaria de Educação, FAETEC, UERJ, UENF). Listamos a seguir os dispêndios que, dispersos por órgãos da administração direta (secretarias), fundações, autarquias e empresas públicas, foram contabilizados na função "Educação", totalizando R\$ 3.054.925.569.

Demonstrativo da despesa aplicada em educação (Lei Estadual No. 3.180, de 27/1/99)		
	Especificação	Valor R\$
1	Impostos arrecadados	9.910.575.892,31
2	Impostos transferidos	1.173.824.853,88
3	Receita da dívida ativa	13.855.341,94
4	Transferências aos municípios	(2.634.368.911,24)
5 (1+ 2 + 3 - 4)	Base de cálculo	8.463.987.176,89
	% a ser aplicado em educação - limite prudencial -	25%
	Valor a ser aplicado em educação - 25%	2.115.996.794,22
	Despesas aplicadas em educação - por subfunção	
	122 - Administração geral	1.782.020.854,48
	126 - Tecnologia da informação	46.978,30
	128 - Formação de recursos humanos	13.118.727,23
	243 - Assistência à criança e ao adolescente	1.0558.558,84
	272 - Previdência do regime estatutário	404.862.777,08
	306 - Alimentação e nutrição	7.363.983,60
	361 - Ensino fundamental	711.252.529,52
	362 - Ensino médio	4.338.597,65
	363 - Ensino profissional	4.382.807,06
	364 - Ensino superior	18.716.671,58
	366 - Educação de jovens e adultos	28.810.019,24
	367 - Educação especial	481.148,92
	392 - Difusão cultural	3.133.911,29
	571 - Desenvolvimento científico	75.159.175,47
	611 - Desporto de rendimento	178.829,00
	Total da função 12	3.054.925.569,26
	(-) Fonte 10 - Inativos - Rioprevidência	
8	Total líquido da despesa aplicada em educação	3.054.925.569,26
9 = 8/5	% alcançada despesa liquidada	36,09%

1) Administração direta: Total empenhado: 1.958.113.270. Liquidado: 1.957.137.934. Pago: 1.670.805.864 (p. 63). Distribuição pelas secretarias (p. 103):
a) Sec. Executiva do Gabinete do Governador: 2.575.244
b) Sec. de Administração e Reestruturação: 473.887
c) Gabinete Civil: 820.589 (destinado à Fundação Escola do Serviço Público)
d) Sec. De Desenvolvimento da Baixada Fluminense: 34.050
e) Sec. de Ação Social e Cidadania: 70.048
f) Sec. De Segurança Pública: 21.361.691 (Mutirão pela Paz, enquadrado como Educação de Jovens e Adultos)
g) Sec de Educação: 1.932.777.759 (inclui 621.044.012 de transferência aos municípios no âmbito do FUNDEF e 84.008.389 de merenda).
Subtotal de empenhos classificados incorretamente como MDE (a + b + c + d + e + f + os R\$ 84.008.389 da merenda): 109.343.898. Os gastos lançados nas rubricas de (a) a (f) não são classificáveis como MDE porque não são efetuados por órgãos educacionais. Já os com a merenda não se enquadram na definição de MDE, segundo o Art. 71 da LDB. Além disso, cabe acrescentar, aos 109.343.898, os 28.141.024 de diferença entre os 621.044.012 (que o governo registra como transferências líquidas aos municípios no âmbito do FUNDEF) e os 592.902.988 correspondentes, segundo a p. 7, à sua perda real para os municípios em 2001. Os 621 milhões não devem ser contabilizados porque incluem os 28 milhões do exercício anterior (de 2000), que pertencem, pois, ao ano de 2000, e não a 2001. O total de empenhos irregulares em MDE corresponde, pois, a 137.484.922 (109.343.898 + 28.141.024).
2) Autarquias: Empenhado e liquidado: 406.928.666. Pago: 376.383.291 (p. 153). Distribuição pelas autarquias (p. 173):
a) Superintendência de Desportos: 1.441.331
b) Fundo Único da Previdência: 404.862.777
c) Centro de Ciências: 654.557
Subtotal de empenhos classificados incorretamente como MDE (a + b): 406.304.108
Os gastos em (a) não são contabilizáveis em MDE porque a Superintendência não é um órgão educacional. Também os efetuados com a previdência dos inativos da educação (item b) devem ser excluídos, porque não contribuem para a MDE e, além disso, já pagaram (pelo menos parcialmente) para a sua previdência, através de descontos em folha de pagamento, quando na ativa. Embora o Tribunal de Contas do Estado (TCE) venha aceitando o pagamento dos inativos com os recursos vinculados à MDE, há interpretações divergentes, como a dos autores do Parecer 26/97 do Conselho Nacional de Educação e a Carta dos Técnicos do MEC e dos Tribunais de Contas sobre o FUNDEF. De qualquer maneira, por uma questão de coerência, o governo, se pretende financiar os inativos com as receitas vinculadas à MDE, deveria contabilizar como receita integral adicional as contribuições previdenciárias do pessoal ativo da educação, um montante que deve girar em torno de 90 milhões, se considerarmos os empenhos contabilizados com pessoal só na Secretaria de Educação (mais de 820 milhões em 2001. O valor seria maior se incluíssemos os descontos de servidores da UERJ, UENF, FAETEC para a previdência).
3) Fundações: Total empenhado: 675.058.414. Liquidado: 672.994.699. Pago: 545.506.957 (p. 186). Distribuição pelas fundações (p. 206):
a) Fundação UERJ: 439.397.237
b) Fundação de Apoio a Escolas Técnicas: 116.337.338 (Inclui 7.363.983 de merenda)
c) Fundação Estadual Norte-Fluminense: 46.234.474
d) Faperj: 47.773.124 (contabilizados como desenvolvimento científico)
e) Fundação Escola do Serviço Público: 21.132.342
f) Fundação Teatro Municipal: 2.717.063
g) Fundação para a Infância e Adolescência: 988.510
h) Fundação de Artes do RJ: 478.322
Subtotal de empenhos não classificáveis como MDE: 7.363.983 (merenda da FAETEC), + (itens d), + (e) + (f), + (g) + (h): 80.453.344
4) Empresas públicas: Empenhado: 17.864.268. Pago: 14.455.101 (p. 221). Emop (Empresa de Obras Públicas do Estado): 17.864.268 (dados na p. 238)
- 8.407.229: ampliação e reforma da rede física
- 9.309.234: conclusão e construção do complexo universitário
- 127.805: recuperação e ampliação da UERJ
- 20.000: centro de educação técnica e profissionalizante
TOTAL DE EMPENHOS NÃO CLASSIFICÁVEIS COMO MDE. R\$ 624.242.374

A propósito, a confusão entre a função "Educação" e MDE e a falta de detalhamento dos gastos estão presentes em todos os relatórios

A propósito, a confusão entre a função "Educação" e MDE e a falta de detalhamento dos gastos estão presentes em todos os relatórios bimestrais da execução orçamentária em 2001, exigidos pelo Art. 72 da LDB desde 1997 e, como se ele não fosse suficiente, pela Lei Estadual 3.180, de 27/1/99 (aprovada mais de três anos depois), ambas referentes à MDE. Porém, os relatórios só mencionam dispêndios na função "Educação", muito mais genérica do que MDE. Além disso, os relatórios não discriminam os programas de trabalho, de investimento e custeio (exigência do parágrafo único do Art. 1º da Lei 3.180) nem a despesa efetivamente realizada (exigência do Art. 2º da Lei 3.180) mas sim a empenhada. Também erram ao incluir na base de cálculo do percentual mínimo receitas adicionais ao mínimo (convênios e salário-educação), ocultas pela rubrica de "Outras transferências da União", subestimando, portanto, os valores devidos em MDE.

4b- Contabilização errada de despesas de exercícios anteriores

Como já indicado anteriormente, dispêndios de exercícios anteriores (2000, 1999 etc.) foram contabilizados indevidamente como do exercício de 2001, distorcendo, assim, os supostos gastos em MDE em 2001. Há pelo menos dois exemplos disso. A arrecadação do salário-educação em 2001 foi de 254.587.545, mas os gastos por ele financiados (p. 56) foram de 299.838.105 (empenhados), ou 295.248.878 (liquidados) ou 275.533.775 (pagos). A diferença entre os 299.838.105 empenhados e os 254.587.545 arrecadados - 45.250.560 - obviamente tem origem em restos a pagar de exercícios anteriores. Diferença semelhante é encontrada entre a transferência líquida (ou perda) de recursos do Fundef do governo estadual para os municípios (592.902.988) em 2001 e os empenhos lançados como transferência líquida aos municípios (621.044.012) - 28.141.024. Temos, assim, nestes dois exemplos, um total de 73.391.584 lançados como despesas de 2001 mas que na verdade pertencem a exercícios anteriores a 2001.

4c- Dupla contabilização de valores empenhados

O que é mais grave é a possibilidade da dupla contabilização dos mesmos valores empenhados, uma no exercício de referência, outra no exercício em que foram efetivamente pagos. É possível que haja muitas dessas irregularidades, mas não pudemos identificá-las por falta de detalhamento do balanço. Por exemplo, o total de empenhos na função "Educação" em órgãos da administração direta foi de R\$ 1.957.137.934 (p. 67), porém os pagos foram quase R\$ 300 milhões a menos: R\$ 1.670.805.864. Como é mínimo, inexistente e/ou pouco confiável o controle externo (pelo Tribunal de Contas ou pela Assembléia Legislativa) sobre os restos a pagar, essa diferença de quase R\$ 300 milhões, já contabilizada como gasto em 2001, pode vir a ser incluída novamente nos dispêndios de 2002, configurando, assim, a dupla contabilização ilegal.

A dupla contabilização ilegal pode estar acontecendo também no mesmo exercício. Por exemplo, enquanto a Secretaria de Educação registra, na p. 92, transferência de R\$ 13.925.630 à EMOP (Empresa de Obras Públicas) para ampliação/reforma da rede física e conservação da rede, a rubrica da EMOP aponta empenhos de R\$ 8.407.229 em ampliação e reforma da rede física (p. 238). A dúvida que fica é se parte do valor empenhado na Secretaria de Educação não estará sendo contabilizada na rubrica da EMOP.

4d- Cancelamento de empenhos de exercícios anteriores

Outra possível irregularidade é o cancelamento, em exercício posterior, de empenhos não pagos em anos anteriores (1999, 2000, 2001) mas contabilizados como aplicados. Este artifício contábil não é incomum e é do conhecimento inclusive de conselheiros de Tribunais de Contas. Por exemplo, o conselheiro José Gomes Graciosa, presidente do TCE do RJ, reconhece a manobra de emissão de "empenhos frios" para se atingir o percentual mínimo, que, no entanto, são anulados no exercício subsequente, através do can-

cancelamento de restos a pagar" (GRACIOSA, 1999, p. 24). Infelizmente, este conhecimento não é posto em prática pelo TCE, pois ele tem se baseado apenas nas despesas empenhadas e não demonstra verificar o cancelamento dos empenhos em exercícios subsequentes, conforme pudemos observar em todos os seus relatórios sobre contas estaduais e de vários municípios que consultamos nos últimos anos. Foi preciso um novo governo tomar posse, em 1999, para reconhecer, na prestação de contas relativa a 1998, tais manobras nas contas do governo anterior e cancelar centenas de milhões de reais empenhados em educação porém nunca pagos, embora contabilizados como se tivessem sido aplicados.

impostos no mercado financeiro) ou como acréscimos (salário-educação, convênios), e muitas despesas foram contabilizadas ilegalmente como MDE (por exemplo, inativos, merenda, FAPERJ), o prejuízo foi muito superior a isso.

4e - A contabilização irregular do FUNDEF

A partir de 1998 a contabilização ficou mais complexa por causa do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que, ao contrário da falsa imagem veiculada pelo governo federal, não traz recursos novos para o sistema educacional, sendo apenas uma redistribuição, entre o governo estadual e os municipais da Unidade Federativa, de 15% de alguns impostos (ICMS, FPM, FPE, IPI-exportação e a compensação financeira fornecida pelo governo federal no âmbito da Lei Complementar 87/96) que, pertencentes ao governo estadual e aos municipais, são reunidos num fundo comum, repartido entre esses governos de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular registrado no Censo do MEC relativo ao ano anterior. A sistemática do FUNDEF faz com que o governo estadual contribua com dois terços da receita do FUNDEF (constituídos por 15% do seu ICMS, FPE, IPI-exportação e Lei Complementar 87/96) e receba dele apenas um terço, pois só tem um terço de todas as matrículas no ensino fundamental regular, sendo dois terços das demais 92 redes municipais, cujos governos contribuem com um terço da receita do FUNDEF (formados por 15% do seu ICMS, FPM, IPI-exportação e Lei Complementar 87/96) e recebem dois terços da receita do FUNDEF. Ou seja, o governo estadual vem perdendo para o FUNDEF um montante significativo (de quase R\$ 400 milhões, em 1998, a quase R\$ 600 milhões, em 2001), ao passo que cerca de 50 municípios (do total de 92 no Estado) vêm tendo ganhos com o FUNDEF, sobretudo o do Rio de Janeiro.

O modo como o governo estadual vem contabilizando o FUNDEF, contrariando orientações contidas em documentos do MEC e da Carta dos

Fonte: p.8 do Diário Oficial do Estado de 12/4/99

DESPESAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO				
Ano	1995	1996	1997	1998
Despesa aplicada em educação	1.467.079.127	1.717.894.148	1.268.380.306	1.762.315.793
Cancelamento em 1996	(246.651.857)	-	-	-
Cancelamento em 1997	-	(1.602.318)	-	-
Cancelamento em 1998	(1.485)	(550.245.123)	(31.425.047)	-
Valor ajustado até 31/12/98	1.220.425.785	1.166.046.696	1.236.955.259	1.762.315.793
Base de cálculo para o índice da educação (receitas de impostos e transferências)	4.122.056.037	4.634.368.017	4.927.198.809	6.177.820.422
(-) transferências aos municípios				
Valor mínimo educação (25% da base de cálculo)	1.030.514.009	1.158.592.004	1.231.799.702	1.544.455.105
% educação após cancelamento	29,61%	25,16%	25,10%	28,53%

Vemos, assim, que o cancelamento de empenhos resultou na diminuição de R\$ 246 milhões de 1995, quase R\$ 551 milhões de 1996 e mais de R\$ 31 milhões de 1997. Se considerarmos que, segundo a prestação de contas de 1998 (p. 9 do DOE de 12/4/99), ainda permaneciam R\$ 3,821 bilhões de restos a pagar processados e não processados de 1995 a 1998, é possível que um montante considerável deles compreendam empenhos da educação que serão cancelados. Em consequência dos cancelamentos reconhecidos oficialmente, a educação perdeu cerca de R\$ 830 milhões só nestes três anos (de 1995 a 1997). Como várias receitas educacionais não foram contabilizadas na base de cálculo (dívida ativa de impostos e rendimentos obtidos com a aplicação dos

Técnicos do MEC e dos Tribunais de Contas sobre o FUNDEF, tem criado um quadro falso das despesas em educação. A irregularidade maior tem sido computar como suas as despesas do FUNDEF financiadas com as contribuições dos municípios, quando o correto seria contabilizar apenas as despesas com origem nas contribuições do Estado.

A este respeito, vale ressaltar as muitas discrepâncias entre os dados (1) da prestação de contas, (2) do relatório do TC sobre as contas de 1998 e (3) do balanço do MEC sobre o FUNDEF. Por exemplo, a prestação de contas registra uma receita de R\$ 1.063.444.891 porém uma despesa liquidada de R\$ 8 milhões a mais (R\$ 1.071.327.665). Esse artifício contábil inchou os gastos estaduais em R\$ 303 milhões ao incluir as contribuições dos municípios para o FUNDEF em 1998, apontado inclusive no relatório do Tribunal de Contas (TC) sobre as contas de 1998. Segundo o conselheiro-relator Sérgio Quintella, do TC, o governo estadual teria contabilizado como despesa liquidada no FUNDEF R\$ 1.071.327.665, quando o valor correto seria R\$ 761.917.390, "equivalentes à soma de R\$ 441.141.638 diretamente aplicados pelo Estado na sua rede de ensino fundamental e R\$ 320.775.663 por ele transferidos aos Municípios" (folha 755 do relatório do TC, acessível na página do TC na Internet: www.tce.rj.gov.br). Ou seja, o governo teria contabilizado indevidamente R\$ 309.410.275, na avaliação do conselheiro do TC. A nosso ver, os valores corretos são ligeiramente diferentes. Segundo o quadro 4 do balanço do MEC divulgado na sua página em outubro de 2000, a receita fluminense do FUNDEF foi de R\$ 1.069,7 bilhão, sendo R\$ 765,9 milhões e R\$ 303,8 milhões respectivamente as contribuições do Estado e do conjunto dos municípios. Como o Estado e os municípios receberam, respectivamente, R\$ 375,6 milhões e R\$ 694,3 milhões, o primeiro teve uma perda de R\$ 390,3 milhões e os municípios, um ganho de R\$ 390,5 milhões.

5 - Conclusão

Este breve estudo sobre os vários artifícios contábeis aplicados nas contas estaduais de alguns anos anteriores revela o enorme prejuízo que os governos do Rio de Janeiro têm causado à educação pública. Um tem sido a não-contabilização de certas receitas (receita da dívida ativa oriunda de impostos

bem como suas multas e juros de mora, e a receita patrimonial com origem em impostos) na base de cálculo do percentual mínimo e de outras receitas (salário-educação, convênios, serviços e empréstimo para ressarcimento parcial das perdas do governo estadual com o FUNDEF) como acréscimos ao mínimo. Outro tem sido a confusão entre o conceito orçamentário de "educação e cultura" (vigente oficialmente até 1999) ou "Educação" (vigente desde 2000) e o de MDE (este último definido na LDB), que tem provocado a inclusão de várias despesas não classificáveis de MDE, como merenda escolar, inativos, e a FAPERJ, além de outras. Por fim, o governo estadual fez, pelo menos uma vez (em 1998), uma contabilização esperta do FUNDEF, lançando como gastos seus as contribuições municipais para o FUNDEF, quando deveria apenas computar a sua contribuição.

A não-aplicação real (diferente da contábil) da verba devida explica por que em 1996 a rede estadual de ensino fundamental e médio era uma das menores das redes estaduais do Brasil e por que a rede privada na educação básica era uma das maiores. Segundo os Informes Estatísticos 1 e 4 do INEP (Brasil, MEC, 1997a e 1997b), enquanto no ensino fundamental o conjunto das redes estaduais respondia por 55,65% das matrículas no Brasil, o percentual da rede estadual do Rio de Janeiro era praticamente a metade, 28,14%, e a rede privada detinha 20,69% no Estado do Rio, quase o dobro da média nacional, 11,19%. No ensino médio, por sua vez, a participação da rede estadual, com 59%, era 13% inferior à média nacional (72%), o que se refletia na maior presença da rede privada no Rio de Janeiro (32,3%) em relação à média nacional (20,5%). Em síntese, a menor participação do governo estadual do RJ no ensino fundamental e médio, na comparação com a média nacional dos governos estaduais, foi um estímulo indireto à maior presença das escolas privadas.

Em síntese, os governantes têm sido cúmplices, não só da degradação da rede estadual de educação básica (que abrange desde a educação infantil até o ensino médio) e da remuneração e da qualidade de seus profissionais, como também do apoio à rede privada, que cresceu e se mantém num patamar alto em relação às redes privadas de outros Estados por causa da omissão do governo estadual (e também de muitos municipais).

Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. Balanço do Fundef. Brasília, 2000 (acessível em www.mec.gov.br em outubro de 2000).

BRASIL. MEC. Fundef. Subsídios ao Ministério Público para acompanhamento do Fundef. Brasília, s.d.

BRASIL. MEC. Informe Estatístico 1, 1996. Brasília: Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), 1997a.

BRASIL. MEC. Informe Estatístico 4, 1996. Brasília: Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), 1997b.

BRASIL. MEC/Tribunais de Contas do Brasil. Carta dos técnicos do Ministério da Educação e dos Tribunais de Contas sobre o Fundef. Brasília: 1/7/99.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Portaria 117, de 12/11/98. Altera a discriminação da despesa por funções de que tratam o inciso I do § 1º do art. 2º e § 2º do art. 8º da Lei 4.320, de 17/3/64.

BRASIL. STF (Supremo Tribunal Federal). Liminar sobre a ADIN 780-7. Diário da Justiça, Seção I, p. 6431, 16/4/93.

DAVIES, N. O Fundef e as verbas da educação. São Paulo: Xamã, 2001a.

DAVIES, N. Verbas da educação: o legal x o real. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000.

DAVIES, Nicholas. Governo estadual do Rio de Janeiro tira mais de meio bilhão da educação. Advir, n. 10, outubro de 1997 (revista da Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

DAVIES, Nicholas. Tribunais de Contas e educação: quem controla o fiscalizador dos recursos? Brasília: Editora Plano, 2001b.

GRACIOSA, José Gomes (conselheiro do TCERJ). Fundef. Rio de Janeiro: TCE, jun. 1999.

MACHADO Jr., J. Teixeira & REIS, Heraldo da Costa. A Lei 4.320 comentada. 28ª edição, revista e atualizada. Rio de Janeiro: IBAM, 1997.

O Globo. Estado exagera gastos com educação. Com truque contábil, secretaria finge que gastou mais do que de fato investiu em 1996. 28/9/97.

O Globo. Gastos com educação na mira do TCE. Técnicos investigarão se Governo usou truque contábil para registrar investimentos fictícios. 9/10/97.

O Globo. R\$ 125 milhões sem uso. Recurso contábil já fora usado em 95. 28/9/97.

REIS, Heraldo da Costa. Efeitos do Fundef na administração municipal. Aspectos orçamentários, financeiros e contábeis. Rio de Janeiro: IBAM, 1998.

REIS, Heraldo da Costa. Gestão e controle na área de educação. Rio de Janeiro: IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal), 1997.

RIO DE JANEIRO. Constituição do Estado do Rio de Janeiro, 5 de outubro de 1989. Texto anotado com as alterações decorrentes de Emendas Constitucionais e de Declarações de Inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Tribunal de Justiça do Estado/ Roberto Paraíso Rocha. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 1997.

RIO DE JANEIRO. Governo estadual. Prestação de contas de 1992. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, parte I, 19/4/93.

RIO DE JANEIRO. Governo estadual. Prestação de contas de 1998. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, suplemento ao n. 68, parte I, 12 de abril de 1999.

RIO DE JANEIRO. Governo estadual. Prestação de contas de 1999. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, suplemento ao n. 95, parte I, 22 de maio de 2000.

RIO DE JANEIRO. Governo estadual. Prestação de contas de 2000. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, suplemento ao n. 92, parte I, 17 de maio de 2001.

RIO DE JANEIRO. Governo estadual. Prestação de contas de 2001. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, suplemento ao n. 59, parte I, 1 de abril de 2002.



VOLUNTARIADO EM TEMPOS NEOLIBERAIS

ROSE SERRA

PROFESSORA ADJUNTA DA FACULDADE
DE SERVIÇO SOCIAL DA UERJ

E A ACADEMIA COM ISSO?

De início, é necessário pontuar as concepções sobre voluntário/voluntariado. De acordo com o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, voluntário quer dizer o que age espontaneamente; derivado da vontade própria; em que não há coação.

A lei do voluntariado, de 18/02/98, esclarece: "Considera-se serviço voluntário a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada sem fins lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade".

A Comunidade Solidária, no seu programa Voluntários, de 1997, afirma: "A nova visão de trabalho voluntário não tem nada a ver com a caridade e esmola e nem com ocupação de quem sofre de tédio. Tem a ver com 'cidadania participativa' e com 'eficiência e resultados'".

No meu juízo, há uma diferença entre ação voluntária e trabalho voluntário. Este último é aquele sem remuneração, "de graça", como se diz comumente, e onde existe uma carga horária fixa, contínua. Quando ocorre um serviço eventual, sem "obrigatoriedade" semanal, trata-se de uma ação voluntária. Parece uma diferença sutil, porém, nos tempos atuais, com as mudanças no mundo do trabalho, com a acirrada disputa por um posto de trabalho por conta dos níveis de desemprego, percebe-se que o emprego da mão-de-obra voluntária é uma presença cada vez mais freqüente em múltiplos locais privados e, cada vez mais, nos públicos.

Na academia, essa prática já está presente há algum tempo, principalmente em atividade discente atra-

vés de bolsas de pesquisa ou extensão, e também em algumas universidades, onde o trabalho voluntário já ocorre na atividade docente em projetos específicos e também na atividade técnico-administrativa. Portanto, é nesse particular que a discussão dessa temática tem a ver, especialmente, com a academia.

A noção de voluntariado nos remete a um múltiplo campo de significados e práticas sociais cujas motivações transitam de valores morais, religiosos, de solidariedade social, até noções mais recentes de militância política no espaço público. Segundo Landim e Scalón (2000), parece haver a proposta de criação de uma espécie de "voluntariamente correto" ao mesmo tempo em que se busca consagrar a expressão "voluntário" como substituto abrangente para várias práticas e, inclusive, para o que se considera usualmente como "ativista" e "militante".

Por que essa discussão sobre o voluntariado, hoje? Segundo estudos e indicações identificadas amplamente em vários espaços e veículos, há um processo em curso de redefinição, de (re)conceituação do voluntariado em escala internacional provocado pelas atuais transformações econômicas, políticas e sociais, cujo perfil está sendo acompanhado e investigado na academia e fora dela. São elas: a reestruturação produtiva, a predominância da lógica do mercado, a reforma do estado, a nova face da questão social, o agravamento da exclusão social, o fim do socialismo real, a rejeição e/ou desconfiança das representações tradicionais: partidos e sindicatos, conflitos étnicos e religiosos.

Tal redefinição da compreensão de voluntariado objetiva mudar o seu sentido, a sua imagem e suas

representações, e ao mesmo tempo reivindicar para a prática voluntária maior reconhecimento, visibilidade, legitimidade e valorização social além de eficiência nos seus resultados sociais.

Aqui vale utilizar o que colheram Landim e Scalon (idem) ao afirmarem que

doação e voluntariado fazem parte de práticas e crenças fundantes da cultura cívica norte-americana, existindo orientadas por valores básicos nessa sociedade, como a liberdade e responsabilidade individuais, a idéia de que o cidadão é responsável pelo bem-estar de seus semelhantes e pelo bem comum, e "um medo paranóico do Estado".

Fatores históricos como a separação entre Igreja e Estado, o pluralismo religioso com predominância do congregacionismo protestante, entre outros, contam na forte presença do voluntariado na sociedade americana do norte.

A experiência brasileira é o contrário da sociedade americana do norte. Aqui contamos com a presença de um Estado autoritário, corporativista e centralizador, em "simbiose com a Igreja, com a constituição tardia do mercado e da sociedade civil". Tudo isso fez com que a experiência do voluntariado não tivesse muita visibilidade para os próprios brasileiros e nem um lugar de destaque no quadro valorativo do nosso povo, bem como em programas de estimulação governamental.

Na história passada mais recente, o último programa de estímulo ao voluntariado, anterior ao implantado no atual governo FHC, durou de 79 até 90, o PRONAV - Programa Nacional do Voluntariado da LBA (Legião Brasileira de Assistência). Este programa atuou através de núcleos do voluntariado, chegando a ter, segundo dados de 1987, 1.040 Núcleos de Voluntariado e 5.454 grupos de voluntários. O

PRONAV objetivava, "pela mobilização e motivação consciente, o engajamento e o trabalho voluntário de cada brasileiro na promoção dos carentes, procurando alcançar não só o equacionamento, mas a redução dos problemas sociais". A presidência de honra estava a cargo da primeira-dama do país e tinha a estrutura centralizada nas primeiras-damas estaduais e municipais assumindo as coordenações dos estados e municípios, respectivamente. Esse programa acabou com o fim da LBA no início de 1995.

No Brasil, em dezembro de 1997 foi criado o projeto Serviço Central Voluntário, pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça com recursos do FAT. O projeto visa à formação de jovens na faixa dos 18 anos, que vivem em situação de risco social, com uma média de três anos de escolaridade. Esses jovens receberão formação completa em primeiro grau, qualificação em informática e gestão de pequenos negócios, além de informações sobre cidadania. Em troca, semanalmente, prestam serviços de "cidadania" em sua comunidade, como "limpeza de valas, construção de muros e encostas, coleta de lixo". No Rio de Janeiro, é dirigido pela Secretaria de Trabalho e Ação Social, e coordenado pela Ong Viva Rio. Esse projeto é um exemplo da propagada parceria União, Estado e sociedade civil.

A Lei do Voluntariado, nº 9.608, sancionada em 18/02/98 por Fernando Henrique Cardoso, reza em seu artigo 2º:

"O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício".

A Comunidade Solidária lançou o programa Voluntários em 1996, acompanhado de seminários regionais de promoção do voluntariado e da criação de centros

o último programa de estímulo ao voluntariado, anterior ao implantado no atual governo FHC, durou de '79 até 90

de referência do voluntariado, existindo hoje cerca de quarenta centros em várias regiões do Brasil.

O programa *Voluntários* visa à "implantação de uma cultura moderna do voluntariado, preocupada principalmente com a eficiência dos serviços e a qualificação dos voluntários e instituições". "Tem como missão contribuir para a promoção, valorização e qualificação do trabalho voluntário no Brasil".

A Pesquisa "Doações e trabalho voluntário no Brasil", realizada em 1998 pelo IBOPE para o ISER, Instituto de Estudos da Religião, coordenada por Leilah Landim e Maria Celi Scalon, financiada pela Fundação Rockefeller e pela Fundação Ford do Brasil com uma amostra estratificada representativa da sociedade brasileira a partir de 18 anos em cidades com mais de 10.000 com 1.200 de domicílios, apresentou, entre outros, os seguintes resultados:

Existem atualmente em torno de vinte milhões de voluntários, o que equivale a 22,6% da população brasileira, cada pessoa atuando, em média, cerca de seis horas por semana. Comparando-se com os Estados Unidos, país campeão de voluntariado, lá existem noventa milhões de voluntários, 49% dos habitantes do país, e trabalhando, cada um, 4,2 horas semanais, em média. Em 22 países pesquisados, tem-se a média de 28% da população atuando como voluntária.

Dados da referida pesquisa revelam, ainda, que no Brasil, em relação ao tipo de atividade realizada pelos voluntários, 5,2% atuam em manutenção de infra-estrutura, 15% em campanhas para levantamento de recursos, 14% em práticas religiosas, 0,3% em serviços de profissionais liberais e 0,3% no restante: lazer, cultura, cuidado a idosos, crianças, mendigos e meninos de rua.

Em síntese: são voluntárias pessoas de diversas idades, rendas, níveis educacionais e religiões, mas o voluntário típico é o brasileiro médio, cidadão comum.

Finalmente, destaco como significativa a matéria do *Jornal do Brasil* de 5 de maio deste ano, intitulada "Voluntários no Brasil já são exército de 14 milhões". A propósito do ano 2001 como ano do voluntariado em nível internacional, Sharon Capeling-Alakija, coordenadora dos Voluntários das Nações Unidas, órgão ligado à ONU, afirma:

"O Brasil é um dos países mais ativos do mundo. Em sua maioria, esses brasileiros são adultos de 35 a 55 anos que dedicam, em média, um dia e meio por semana ao voluntariado(...) O número de jovens cresceu de 7% para 34% no Brasil. Tal expansão pode ser notada, por exemplo, no Riovoluntário, central de cadastramento que capacita e encaminha a instituições pessoas dispostas a ajudar. Em 1997, quando foi criado, o Riovoluntário tinha 347 inscritos; hoje são 8.347."

Emblemática é a matéria do jornal *Folha de São Paulo* de 1º de abril, também do corrente ano: "Voluntariado - a nova causa mundial". Nela, chama-se a atenção para o fato de que o voluntariado é uma atividade antiga, e que a ONU, ao declarar 2001 como o Ano Internacional do Voluntário, oficializou não tanto esta atividade secular, mas uma nova forma de associação, sendo ressaltado que "o voluntariado contemporâneo fundamenta-se numa compreensão inédita de cidadania, em que ações sociais são organizadas segundo regras de eficiência típicas da gestão empresarial".

Ainda nesse texto, o pesquisador norte-americano Lester Salamon afirma que a novidade do voluntariado está "no surgimento de mecanismos organizados privados para reagir a problemas sociais, ambientais e de desenvolvimento". Outro depoimento

que chama a atenção é o de Henri Valot, coordenador da equipe da ONU para o Ano Internacional do Voluntário: "A imagem caduca e caritativa do voluntário está sendo substituída por uma militância, realizada por convicções pessoais e éticas". Tais posições apontam para uma novo trato da questão do voluntariado que, no meu ponto de vista, só merecem nossas preocupações para discutirmos essa temática, despidos de preconceitos, para que possamos, política e academicamente, contribuir para o adequado significado dessa questão na contemporaneidade.

CONCLUSÃO

A questão do voluntariado está atravessada pelos debates em torno da sociedade civil e seus usos e abusos. Nos tempos atuais, o voluntariado vem carregado de ambigüidades e provoca desconfiança por sua possível funcionalidade em projetos de retração do Estado e legitimação de políticas meramente compensatórias.

É expressão polissêmica (Andrew Arato), com acepções que dependem "da adesão ideológica dos debatedores (...)".

Para uns, o objetivo é encontrar novos loci potenciais de democratização das democracias reais, novas promessas de revitalizar os espaços públicos dessas sociedades.

Outros estão interessados em agendas tão diversas como a reconstrução das supostas bases comunitárias da sociedade.

Finalmente, outros querem a liberação radical para a racionalidade do mercado, da regulação política e do controle social.

O debate sobre o encolhimento das políticas sociais e a utilização do voluntariado como espaço de substituição é gerador de inúmeros debates.

A preocupação entre estudiosos e ativistas com o engajamento cívico e seus papéis e rumos atuais envolve diferentes posições, segundo Landim e Scalon (idem):

1) os conservadores que consideram as famílias, comunidades, igrejas, associações empresariais e grupos voluntários como mais eficazes do que o governo

diante das questões sociais, desresponsabilizando o Estado dessa obrigação;

2) os grupos mais de esquerda que apostam nas organizações voluntárias em termos de gerações de movimentos populares e em capacitação de grupos nas bases da sociedade civil como espaço de mobilização política democrática;

3) os liberais que, sendo contrários ao aumento de gastos públicos e em tempos de desconfiança crescente do Estado, pensam nos grupos de ação cívica em relação com o governo como espaços de participação na política e de promoção de políticas sociais em parcerias entre governos e sociedade civil.

Enfim, numa sociedade desigual, pobre e de mínimo sistema de proteção social como o Brasil, essa polissemia de expressão da sociedade civil, essa possibilidade - e efetividade - de seus variados usos sociais e políticos, só pode provocar polarizações.

Penso que a academia deve discutir criticamente a temática do voluntariado e identificar a sua relação e repercussão na formação e ação de profissionais das diferentes áreas, nesses tempos atuais do neoliberalismo.

Bibliografia:

- LANDIM, Leilah e SCALON, Maria Celi. "Doações e trabalho voluntário no Brasil - uma pesquisa". Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.
- "Voluntariado - a nova causa mundial". Caderno Especial da Folha de São Paulo, 01/04/2001.
- "Voluntários no Brasil já são exército de 14 milhões". Jornal do Brasil, 1º Caderno, 05/05/2001, p. 2.
- SERRA, Rose. "O voluntariado hoje". Debate na Faculdade de Serviço Social/UERJ. Rio de Janeiro, 2001, abril.



... HASTA LA VICTORIA
SIEMPRE...

Che

MENTI
2000

UNIVERSIDADES PÚBLICAS

SUSANA PADRÃO
PROFESSORA DO INSTITUTO
DE NUTRIÇÃO DA UERJ

PROJETOS EM DISPUTA

É possível identificarmos hoje, no meio universitário, o confronto de concepções que se expressam em projetos divergentes de universidade. As mudanças que vêm ocorrendo nas universidades públicas, advindas das medidas impostas pelo governo federal, têm suscitado o debate no interior da academia, tornando cada vez mais explícitas as diferenças em relação ao modelo de instituição almejado. Aos poucos, estão se delineando projetos distintos, que podem ser sistematizados em dois grandes blocos polarizados e em confronto.

Tendo como precursor o Ministério da Educação e do Desporto, orientado por diretrizes do Banco Mundial e apoiado por parte da comunidade universitária, estão os que defendem a "modernização das universidades públicas". O modelo proposto aponta como principais mudanças: a diversificação das instituições, passando a maioria delas a se dedicar exclusivamente a atividade de ensino, ficando a pesquisa restrita a alguns centros de excelência; a flexibilização de sua estrutura e organização, incorporando indicadores de produtividade, eficiência e eficácia em sua avaliação; e a privatização das instituições, através da redução de recursos públicos, impondo-lhes a busca de novas fontes de financiamento junto à iniciativa privada.

Os críticos deste novo modelo, apesar de admitirem a necessidade de mudanças, avaliam que as medidas propostas incorporam uma racionalidade que é incompatível com o caráter público da instituição, além de aprofundar os mecanismos de privatização que inviabilizam a democracia e a autonomia universitárias. Esses têm como perspectiva a construção de uma Universidade Pública, Gratuita, Autônoma e Democrática. Defendem, como meta, um padrão de qualidade garantido pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. A viabilidade deste modelo tem como premissa o financiamento público da instituição, ou seja, o Estado não pode se desresponsabilizar do custeio da universidade pública, sob pena de comprometer irremediavelmente a sua qualidade e a efetivação de seus princípios.

A correlação de forças presente nas universidades públicas e na sociedade parece ser, neste momento, bastante desfavorável aos críticos e opositores do projeto que vem sendo implementado, baseado numa lógica que privilegia o capital em detrimento do conjunto da sociedade. A possibilidade de impedir o rápido avanço desta forma de racionalidade

se encontra, em grande medida, na capacidade de mobilização e resistência dos sujeitos universitários, professores, funcionários e estudantes, bem como da própria sociedade.

Avaliamos que, como coletivo e como categoria profissional, os professores guardam diferenças significativas no que concerne à sua situação funcional e profissional, às suas opções políticas e à sua inserção social na qualidade de trabalhadores, o que acaba resultando em confrontos ideológicos permanentes, que são favorecidos pelo próprio espaço de atuação profissional, as universidades públicas.

Cabe ressaltar, que este novo modelo que está sendo desenhado para o sistema de ensino superior, e particularmente para as universidades públicas, vem sendo encaminhado, estrategicamente, de forma fragmentada e difusa, acarretando diferentes níveis de percepção quanto as suas reais intenções, dificultando a organização de um movimento de resistência que se contraponha a esta proposta.

Com o entendimento de que a defesa de projetos que beneficiem o conjunto da sociedade, especificamente a classe trabalhadora e os segmentos menos privilegiados, são organizados nos e pelos movimentos populares e sindicais, esta tarefa parece ser bastante árdua, dadas as dificuldades que enfrentam atualmente tais movimentos. A análise deste problema nos parece bastante complexa, comportando diversas avaliações. Neste sentido, não é nossa intenção esgotar aqui este debate. Apenas pretendemos apontar alguns obstáculos que necessitam ser superados, para que os movimentos sociais possam avançar na luta em defesa dos interesses dos trabalhadores e na construção de um projeto emancipador.

Movimento sindical: os desafios desta conjuntura

Diferentes concepções sindicais foram se configurando na história do movimento sindical no Brasil. No final da década de setenta, com o início da abertura política, após anos de repressão aos movimentos sociais, assistimos à reorganização de um vigoroso movimento sindical. A organização dos trabalhadores pela base, a condenação do imposto sindical e a rejeição da aliança de classes, afirmando a independência da classe trabalhadora, anunciavam a formação de um novo sindicalismo. Os trabalhadores organizados passaram a lutar pela democratização da sociedade

de, pela reconquista dos direitos e da liberdade de participação política e pela defesa dos seus interesses econômicos e das condições de trabalho.

A partir deste marco, dois campos sindicais distintos passaram a se destacar e aglutinar os trabalhadores. De um lado, o chamado sindicalismo de resultados, pragmático e propositivo, apesar de se distinguir do antigo Sindicalismo de Estado do período da ditadura de Getúlio Vargas (1), servia, da mesma forma, à classe patronal, na tentativa de manipular e cooptar a classe trabalhadora. No outro campo, o chamado novo sindicalismo, partidário de um sindicalismo classista, autônomo e organizado pela base, lutava pela defesa dos interesses econômicos e políticos imediatos e históricos dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade democrática e com equidade social.

A primeira dificuldade a ser enfrentada, neste momento, pelo movimento sindical mais combativo refere-se ao enfrentamento da política neoliberal encaminhada pelo governo, que tem como uma de suas principais estratégias minar a resistência dos movimentos sociais organizados, de modo a facilitar a implementação desta política que aniquila uma série de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. A avaliação feita por Francisco de Oliveira, referindo-se a esta faceta do neoliberalismo, é bastante enfática:

Ataca esse vigoroso movimento popular, que se erigiu e obrigou o governo a rever políticas. Metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista. Destrói o princípio de esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória (1995:27).

O grande triunfo do projeto neoliberal no campo ideológico foi o fortalecimento da cultura do pragmatismo e do individualismo, despolitizando as questões e disseminando a idéia da inevitabilidade e inexorabilidade deste caminho que aponta a liberdade do mercado como única saída para todos os males da sociedade.

O atual processo de reestruturação produtiva, que impõe novas formas de organização do trabalho e das relações de trabalho, coloca grandes desafios para o movimento sindical, face à necessidade urgente de repensar outras formas de organizar e mobilizar a classe trabalhadora. O desenvolvimento da ciência e o acelerado avanço da tecnologia, apesar dos benefícios que podem vir a propiciar, eliminam sistematicamente postos de trabalho, ao mesmo tempo em que aumentam progressivamente a produtividade no setor industrial, gerando um quadro de desemprego estrutural e conjuntural. O crescimento do setor de

serviços e a redução simultânea da participação do setor industrial no mercado de trabalho acarretam mudanças significativas na composição da classe trabalhadora, diminuindo o número de trabalhadores de setores expressivos, como o dos metalúrgicos e petroleiros. Ao mesmo tempo, as categorias profissionais vão se fragmentando devido à intensificação do processo de terceirização de mão-de-obra, particularmente nas áreas de apoio à produção. Paralelamente a todas estas mudanças na organização, transformam-se as relações de trabalho, com ênfase na precarização do contrato de trabalho, o que vem sendo denominado "flexibilização", além da progressiva diminuição do poder aquisitivo dos trabalhadores e o rápido crescimento do mercado informal. Segundo Marcelo Badaró Mattos (1997), a situação impõe ao movimento sindical a elaboração de estratégias que possam incorporar os trabalhadores precarizados e excluídos do mercado formal.

Os problemas provocados pela reestruturação produtiva, articulada à ideologia neoliberal, pulverizaram a classe trabalhadora, disseminando a descrença nos movimentos coletivos e nos instrumentos de luta dos trabalhadores. A dificuldade que os partidos de esquerda têm demonstrado na formulação de propostas e no enfrentamento dos problemas gerados por estas políticas, contribui para fragilizar os sindicatos combativos, que sempre estiveram aliados e articulados politicamente a estes partidos. Este quadro acabou criando divergências e cisões, não mais entre sindicatos, mas no seio dos próprios sindicatos classistas.

Este cenário facilitou a configuração de uma nova concepção sindical, que vem se fortalecendo no interior dos sindicatos, aprofundando divergências e gerando disputas acirradas, estabelecendo-se como um "novo sindicalismo participativo". Tais disputas tem, na verdade, dificultado a unidade do movimento, fragmentando a luta e impedindo a configuração da identidade da classe trabalhadora.

Movimento Docente: especificidades e ambigüidades

O movimento docente, organizado pelas associações docentes em cada universidade e pela Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior-Sindicato Nacional (Andes-SN), em âmbito nacional, sofre conseqüências semelhantes. Embora aglutine, em sua grande maioria, professores de universidades públicas, que, portanto, mantêm relações de

trabalho muito diferenciadas em relação à iniciativa privada e, mais ainda, ao setor produtivo, o sindicato nacional é atingido pelos mesmos problemas forjados nesta conjuntura. A deterioração dos salários e das condições de trabalho dos professores acaba impondo a busca de complementação salarial fora da universidade, dispersando a categoria e dificultando a aglutinação dos docentes em torno de um movimento que possa reverter esta situação.

A Associação de Docentes do Ensino Superior (ANDES) foi criada em 1981, a partir da articulação de associações de professores que começaram a se organizar desde meados da década de setenta, particularmente nas universidades públicas, com a perspectiva de lutar pela democratização da sociedade e em defesa da Universidade e dos interesses dos seus docentes. Mais tarde, no II Congresso Extraordinário, realizado no Rio de Janeiro em novembro de 1988, a associação constituiu-se legalmente como Sindicato Nacional.

O contexto político da época - com ações de protesto e crescente insatisfação popular, com a organização de um movimento sindical classista e combativo e a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) - propiciou a mobilização dos docentes e a organização da associação nacional. Identificado com o Partido dos Trabalhadores e filiado à CUT, o sindicato nacional se consolidou como uma entidade de resistência e combate, como atesta o depoimento de Osvaldo de Oliveira Maciel, primeiro presidente da associação:

O movimento docente foi participante ativo da resistência contra o regime militar, aliado ao conjunto de forças que compunham a grande frente de oposição que exigia a democracia política, paralelamente à luta por reivindicações econômicas e demandas sociais (1992:2).

A opção por um sindicalismo combativo pode ser testemunhada pela participação e atuação do ANDES-SN em diversos conflitos e embates, não só nas lutas pelas reivindicações mais imediatas dos docentes, como também nos fóruns mais amplos e de cunho político, aliado ao movimento social. Foi exemplo disto a luta pela anistia, o movimento "Diretas-Já", a organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e o movimento "Fora-Collor". As propostas construídas durante esses anos, como a proposta de autonomia universitária, a Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira, publicada em versão atualizada e revisada, em 1996, no Cadernos ANDES número 2, bem como os documentos produzidos coletivamente, como a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atestam, da mesma forma, a orientação crítica e o caráter classista do movimento ou, pelo menos, da maioria de seus dirigentes e militantes.

Entretanto, tal opção não se deu sem embates e disputas internas, na maioria das vezes acomodadas por composições políticas, geradas particularmente pela perspectiva de conciliar a atuação na luta mais imediata, por melhores salários e condições de trabalho para os docentes, com os

enfrentamentos numa esfera mais ampla e política na defesa da Universidade Pública, Autônoma e Democrática. A dificuldade em estabelecer limites entre o corporativismo (2) e os legítimos interesses trabalhistas cria conflitos e aprofunda as divergências entre os militantes e o conjunto dos docentes. O questionamento de Marcelo Ridenti a respeito desta ambigüidade expressa o conflito presente no movimento:

Pode-se mesmo perguntar se a aceitação de práticas corporativistas não seria o preço a pagar, pelos dirigentes de esquerda da ANDES, para manter sua representatividade junto ao conjunto dos docentes, que está longe de assumir o perfil político e ideológico dos dirigentes do Movimento Docente (1995:72)

Esta ambigüidade está cada vez mais presente no movimento docente, acrescida das contradições que atingem o movimento sindical no seu conjunto, fazendo com que o chamado sindicalismo participativo ganhe espaço no interior do movimento. As antigas negociações e composições políticas que apaziguavam as disputas para a direção política do sindicato nacional já não são mais possíveis. Isto se deve às profundas diferenças de concepção sindical e de formas de luta que se cristalizam e se explicitam, a cada dia, e que acabaram provocando a configuração de dois blocos polarizados entre um sindicalismo combativo e classista e um sindicalismo de participação.

A principal preocupação, hoje, dos militantes sindicais comprometidos com a luta de classes é recuperar o caráter combativo, autônomo e classista das entidades e a capacidade de aglutinar e mobilizar os trabalhadores em torno de um projeto político que tenha como perspectiva a emancipação da classe trabalhadora.

Diante de tais desafios, o movimento docente, por suas especificidades, deve se deparar com obstáculos ainda mais difíceis de serem superados. Duas particularidades que caracterizam o professor universitário e que, portanto, estão presentes na categoria como coletivo, dificultam, em nosso entendimento, tal empreitada: o pertencimento à classe média e a responsabilidade que lhe é atribuída como classe intelectual. Sem a pretensão de esboçarmos posições conclusivas, dada a complexidade desta questão, nossa intenção é pontuar alguns elementos que possam contribuir com esta análise.

Considerando a estrutura de classe das sociedades capitalistas, constituída por duas classes fundamentais, capitalistas e trabalhadores, admite-se a existência de "faixas intermediárias", que habitualmente denominamos como "classes médias", apesar da inexistência de consenso sobre este conceito como classe social (3). Sem entrarmos no mérito desta discussão, reconheceremos, para fins desta análise, a existência de grupos sociais que ocupam uma posição entre as classes fundamentais do capitalismo contemporâneo, onde estão inseridos a grande maioria dos professores universitários, pertencentes, portanto, à classe média.

As classes médias são confortáveis de um modo geral. O conforto cria dificuldades na visão do futuro. O conforto quer estender o presente que está simpático. O conforto, como a memória, é inimigo da descoberta (Santos, 1997).

Esta posição intermediária, que mantém expectativas de ascensão à classe dominante, mesmo que efetivamente não impeça, dificulta uma opção de classe, mais contundente, por

É de extrema importância que este embate seja superado para que a confiança política no interior dos movimentos sociais e sindicais possa ser fortalecida

parte dos docentes, o que, caso ocorresse, facilitaria sua inserção na luta de classe, perspectiva apontada pela concepção sindical classista, onde, em princípio, posições ambíguas dificultam uma política de enfrentamento e de independência de classe.

O segundo elemento complicador a que fizemos referência diz respeito à função que os professores universitários desempenham em nossa sociedade. Como intelectuais, são os detentores do saber teórico e prático, representantes da racionalidade científica e tecnológica. A ciência que produzem, como obra coletiva e universal, deveria estar prioritariamente a serviço do conjunto da sociedade e não direcionada ao atendimento de determinados grupos ou das minorias que hegemonomizam o poder político e econômico. A ciência e a tecnologia tornam-se cada vez mais imprescindíveis ao desenvolvimento produtivo e às expectativas de acumulação capitalista. Sendo assim, o capital pretende exercer controle, muitas vezes por meio do Estado, sobre o conhecimento produzido, colocando-o a serviço de seus interesses privatistas.

Diante desta realidade, o intelectual vive uma profunda contradição: ou se deixa cooptar, direcionando seu conhecimento a interesses particulares, ou assume seu compromisso com o coletivo e com a universalidade do saber do qual é portador. Por outro lado, defronta-se também com conflitos morais, à medida que dificilmente pode exercer controle sobre o uso de sua produção científica e tecnológica, que pode vir a ser apropriada e utilizada para variados fins. Considerando, ainda, como afirma Bobbio (1997), que o progresso intelectual deu passos muito maiores que o progresso moral, torna-se cada vez mais difícil o controle sobre o uso da técnica, e a responsabilidade do cientista sobre os caminhos de sua investigação também são bem maiores. Neste caso, compactuamos com a opinião do autor quando argumenta:

Na história da humanidade vejo resplandecer de luz mais pura o ato de solidariedade com os oprimidos - tanto mais se é realizado por um homem que também é um gênio científico - do que a descoberta de uma verdade, ou menos me parece que esta última adquira tanto mais valor quanto mais estiver a serviço daquele (1997:29).

Além desta contradição, que é vivenciada de maneira singular por cada um dos sujeitos, determinando formas de inserção e participação diferenciadas no cotidiano acadêmico e no movimento docente, uma outra questão merece ser abor-

dada. Referimo-nos à persistente dicotomia entre o trabalho intelectual e trabalho manual, entendida como problema de estratificação social. A discriminação do trabalho manual, considerado como atividade inferior, ainda se faz sentir de maneira bastante acentuada em nossa sociedade e na própria academia, gerando tensões internas entre os movimentos universitários, particularmente entre associações de docentes e de funcionários técnico-administrativos, já que estes imputam aos docentes a intenção de cooptá-los e submetê-los às suas táticas e estratégias de luta. Estas tensões se reproduzem, da mesma forma, entre o movimento docente e os sindicatos representantes de outras categorias de trabalhadores. Ainda, segundo Bobbio (1997), a origem deste problema pode ser atribuída à concepção dos intelectuais socialistas sobre esta questão, para os quais muitas vezes o discurso dos intelectuais sobre o socialismo dizia respeito "ao problema de como evitar, no âmbito do partido e da organização da classe operária, a desconfiança em relação aos proletariados daqueles que provêm da classe burguesa" (1997:115).

Detentores de poder ideológico, em função das especificidades do próprio trabalho docente e intelectual, os professores têm como atribuição a tarefa de elaborar e transmitir conhecimentos, ideologias, visões de mundo, ou simples opiniões. Desta forma, os docentes militantes, muitas vezes, assumem a responsabilidade pelo trabalho de elaboração das políticas e das estratégias do movimento, contribuindo com o trabalho coletivo. Entretanto, algumas vezes, ocorre um deslocamento dessa perspectiva, deixando, o movimento docente, de atuar democraticamente e em prol do coletivo, tentando atrelar o conjunto do movimento social às suas práticas e concepções, o que gera conflitos e desconfianças no seio do movimento.

É de extrema importância que este embate seja superado para que a confiança política no interior dos movimentos sociais e sindicais possa ser fortalecida e os interesses específicos de uma categoria não se sobreponham aos coletivos, para que a unidade seja estabelecida. Este parece ser o caminho possível para se enfrentar todas as dificuldades colocadas na atual conjuntura e se construir alternativas políticas que se contraponham ao projeto neoliberal e à racionalidade capitalista, fortalecendo a luta em defesa da Universidade Pública, Gratuita, Autônoma e Democrática.

1 Após a Revolução de 1930, uma política de destruição da autonomia sindical tomou corpo. "Esta destruição seria parte essencial de um pragmático projeto, contra-revolucionário, que teve como norte a manutenção da unidade burguesa e o incremento da acumulação capitalista" (Alem, 1991: 59). A partir de 1937, com a instituição do Estado Novo, os sindicatos passaram a ser atrelados ao Estado, com a exigência de seus registros no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

2 Devido a esta dificuldade, as legítimas reivindicações dos trabalhadores acabaram sendo qualificadas, no seu conjunto, como corporativistas, particularmente pelos interlocutores indicados para negociar com o movimento. Esta distorção, que, na realidade, objetivava desqualificar os interesses dos trabalhadores, acabou se disseminando e constringendo as lutas reivindicatórias. No entanto, a própria direção do movimento docente reconhece que, em alguns momentos, existem dificuldades para ampliar a luta na direção de esferas mais amplas e de cunho mais político.

3 "Uma postura marxista tradicional nega a possibilidade de tratar as camadas médias da população como classe, conceito que diria respeito ao lugar essencial ocupado pela burguesia (detentora dos meios de produção e de pagamento) e pelo proletariado (assalariados despossuídos dos meios de produção, que vendem a força de trabalho ao capital), as duas únicas classes em sentido pleno" (Ridenti, 1995: 13).

Referências Bibliográficas

ALEM, Sílvio. "História do sindicalismo no Brasil: uma periodização". *Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 1, p. 56-65.

Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. *O poder e o saber: a universidade em debate*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: UNESP, 1997.

Brasil, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Política Educacional. *A política para as instituições federais de ensino superior* (mimeo). Brasília, julho, 1995.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. "Desafios dos movimentos sociais populares e sindicais frente à atual conjuntura". *Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 12, p. 74-84, fev. 1997.

CHAUÍ, Marilena. "Universidade em liquidação". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 11 jul. 1999.

LEHER, Roberto. "Um novo senhor da educação? A política educacional do banco mundial para a periferia do capitalismo". Outubro. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*. São Paulo, n. 3, p. 19-30, mai. 1999.

MACIEL, Osvaldo de Oliveira. "Trabalhando a luta, construindo (a) história". *Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 4, p. 2-15, nov. 1992.

MANCIBO, Deise. "Autonomia universitária: reformas, propostas e resistência cultural". *Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 15, p. 51-59, fev. 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró. "Sindicatos e dilemas das democracias contemporâneas: reações sindicais às propostas recentes de reforma da previdência na França e Brasil". *Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 12, p. 85-90, fev. 1997.

MILTON, Santos. *Pensamento de combate*. *Jornal do Brasil*, 6 de abril de 1997, p. 4.

OLIVEIRA, Francisco. "Neoliberalismo à brasileira". In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

RIDENTI, Marcelo. *Professores e ativistas da esfera pública*. São Paulo: Cortez, 1995.



AS MÃES DE FAMÍLIA

MARIA ANGÉLICA ALVES

PROFESSORA DA SEÇÃO DIDÁTICA DE ENSINO
FUNDAMENTAL DO INSTITUTO
DE APLICAÇÃO DA UERJ

INFÂNCIA E LEITURA NO BRASIL

Na dedicatória de seu livro *Contos da Carochinha* (1894), Figueiredo Pimentel explica a Maria Sant'Ana a finalidade da publicação de seus contos infantis. Enfatiza a natureza didático-moralizante dos contos e aconselha-a a contar, em lugar de ler, as histórias a seus filhos: "Aprende de cor estas historietas. E, mais tarde, conta-as...". O autor destaca cada detalhe do ritual previsto e descreve o ambiente propício para a sua boa realização: "(...)no berço, à hora do sono, ou nos serões do lar, durante as longas noites de frio e chuva". Também ressalta os atributos de um eficiente contador de histórias: uma voz harmoniosa, um estilo próprio, constituído de imagens singulares de cunho pessoal.

As histórias do livro cumpriam, sem cerimônia, a finalidade prevista e declarada na dedicatória. O autor desejava corresponder às expectativas da interlocutora, criando historietas que pudessem ser lidas à noite, a fim de propiciarem um sono tranqüilo ao leitor e aos ouvintes. A começar pela exigência em relação ao tamanho - as novelas deveriam ser pequenas -, as histórias também deveriam primar pela presença de um "fundo moral, muito proveitoso". Narradas à noite, "à hora do sono", as historietas do livro confirmam a sugestão da idéia de serenidade, no lar como fora dele, e, conseqüentemente, da busca de um ideal de uma vida harmoniosa, feliz, pura e honesta, ditado pela sociedade da época e ratificado pelo autor:

São histórias para crianças, mas todas têm um fundo moral, muito proveitoso, ensinando que a única felicidade está na Virtude, e que a alegria só vem de uma vida honesta e serena (PIMENTEL, 1958).

Figueiredo Pimentel realça, em seu discurso, a ideologia burguesa que define o lar como lugar sagrado ou "único lugar do mundo onde se vive bem", e destina à Mulher o lugar privilegiado de "Rainha", esperando-se dela atitudes próximas à perfeição. Para o autor dos contos, a mulher, além de ser "boa, santa, pura, carinhosa", deveria saber, como ninguém, contar histórias, ao fim do dia, "com voz harmoniosa" e

estilo próprio. A mãe deveria, enfim, responsabilizar-se por seus filhos, procurando proporcionar-lhes uma educação voltada para o Bem e para a Virtude.

No lar, é possível se viver a vida em família, "a única feliz", segundo o autor dos clássicos contos infantis, Alberto Figueiredo Pimentel. Fora da segurança, da serenidade e da felicidade prometida na vida em família, escreve-se a história triste dos que sofrem, pois lá se encontram os Desgraçados. Os contos do livro excluem as histórias tristes, pois o autor prometeu-se, dessa vez, não perturbar o sono de seus leitores, procurando, ao contrário, agradar-lhes com histórias divertidas, simples e amenas.

Em *Contos da Carochinha*, estão inseridos contos como "Os meninos vadios". Nele, dois meninos, ao ensaiarem um primeiro gesto de recusa e de desobediência, fugindo das obrigações escolares, logo são instruídos, através dos sábios argumentos dos animais, aprendendo, finalmente, a lição: "A recompensa do prazer é o trabalho". A temática reaparece em outros contos que ensinam a combater a preguiça com o trabalho e a disciplina, o mal com o bem, a carência e a pobreza com a esperteza e a imaginação, o ciúme e o egoísmo com a bondade e a generosidade, a ambição desmedida com a perda do que se almejou ou mesmo com a solução extrema da morte e, nesse caso, convém lembrar a clássica "História de Dona Carochinha", na qual D. Ratão, no dia do casamento, deixa-se cair em tentação e, levado pela gula, cai na panela de feijão, deixando a noiva só, triste e traumatizada: "Dona Carochinha chorou muito e nunca mais quis casar-se".

Os animais, presentes na quase totalidade das histórias, servem de estratégias do autor para expressar o desejo de identificação do leitor infantil com os contos. Por vezes, os animais atuam como seres humanos e, especificamente, como crianças, fato que reforça a busca de identificação com o narrado. Também há lugar para os gigantes e as bruxas, ou os objetos, nas narrativas alegóricas; os reis, rainhas, príncipes e princesas, os castelos da Boêmia, o império dos turcos e todas as maravilhas de um mundo distante que, durante muitos anos, se quis tornar próximo e familiar do leitor brasileiro.

Para Zilberman e Lajolo, o escritor Alberto Figueiredo Pimentel, ao adaptar e divulgar os clássicos europeus - Grimm, Perrault e Andersen - para crianças, inicia um projeto de nacionalização que reflete, por sua vez, o desejo unânime, no entre-séculos, "da necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira" (ZILBERMAN & LAJOLO, 1987, p. 31). O escritor inaugura a Coleção Biblioteca Infantil, produzindo, sistematicamente, obras para o projeto editorial da Livraria Quaresma. Em 1915, Arnaldo de Oliveira Barreto dá continuidade ao projeto de criação de uma Biblioteca Infantil, na Editora Melhoramentos.¹ Conforme lembram as ensaístas, outros escritores, antes da fase republicana, traduziram e adaptaram obras estrangeiras para crianças, porém como não havia, no Brasil, uma prática editorial moderna e eficiente, as publicações eram esporádicas e de circulação precária.

Contos da Carochinha, definido pela Livraria Quaresma como "escolhida coleção de 61 contos populares, morais e proveitosos, de vários países, traduzidos e recolhidos diretamente da tradição oral" (PIMENTEL, 1958, p. 5) teve inúmeras edições, em todo o Brasil, sendo adotado, inclusive, nas escolas públicas e particulares, com cerca de cem mil volumes distribuídos em toda parte do país, de acordo com os dados fornecidos pelos editores, na 25ª edição do livro, em 1958: "Não há - podemos dizer com afoiteza - uma só criança que a não tenha lido, ou não a deseje ler e possuir." (Pimentel, 1958, p.5).

Nos depoimentos acerca da importância da obra mencionada, o aspecto da educação da infância é enfatizado. Para o Diário de Notícias do Rio de Janeiro, a excelência da obra advém de seu caráter utilitário, pois serve, em se tratando de "narração de contos morais", como recurso essencial do trabalho de formação moral e espiritual das crianças nas escolas. No livro, segundo os críticos, estão presentes os principais elementos formadores do cidadão: os sentimentos do Bem, da Religião e da Caridade (PIMENTEL, 1958, p. 5). Também em Histórias da Avozinha, há uma indicação explícita do feitiço moralizante do livro na sua apresentação ao público: "Livro para crianças,

contendo cinquenta célebres, primorosas, divinas e lindas histórias populares, morais e piedosas..." (PIMENTEL, 1949, p. 3).

No prefácio da 1ª edição de Histórias da Baratinha (1896), Olavo Guerra afirma que o tema da educação infantil representa "o mais complicado de todos os problemas sociais" (PIMENTEL, 1959, p. 6) e expressa a sua preocupação com o cuidado na seleção dos livros destinados às crianças, pois a curiosidade infantil pode levar a caminhos desaconselháveis e desastrosos para a sua boa formação. Desse modo, conceitua a obra de Figueiredo Pimentel como a mais adequada à infância, destacando a simplicidade da linguagem narrativa, que quer, basicamente, se comunicar com o leitor, de modo fácil e direto. Para o crítico, os livros de Pimentel têm "estilo fácil e correntio, sem termos bombásticos e rebuscados, sem floreamentos, sem rendilhados e arabescos" (PIMENTEL, 1959, p. 6), ao contrário de outros livros, de edições pouco caprichosas, destinados às crianças, que "continham palavras obsoletas ou difíceis, e cenas imorais" (PIMENTEL, 1959, p. 8), trazendo conflitos éticos às crianças. Novamente, o prefácio representa um alerta e uma recomendação "Às Mães de Família" responsáveis pela educação da infância: bom livro infantil é aquele que deseja deleitar e educar o público infantil (PIMENTEL, 1959, p.7).

Ressalta-se, no prefácio mencionado, um aspecto curioso a respeito dos livros infantis de Figueiredo Pimentel. Como o autor dedicava-se a resgatar os contos da tradição oral, seus livros ofereciam uma facilidade a mais na leitura: o fato de serem conhecidos do público leitor (PIMENTEL, 1959, p. 7). Afora essa certeza, determinada pelo conhecimento prévio das histórias transmitidas de geração a geração, há também um gesto pioneiro na atuação do autor. Em Álbum das Crianças (1897), Pimentel revela o desejo de "sair fora dos moldes velhos", evitando os textos enfadonhos, com o intuito permanente de "agradar à infância" (PIMENTEL, 1960, p. 5).

No afã de tentar compreender o universo infantil, o autor utiliza-se de artifícios, designados por ele como "novidades", tais como os cortes e supressões de

episódios que, nos textos, "não podem ser compreendidos por cérebros infantis" (PIMENTEL,1960, p. 5), como algumas composições de "certo fundo transcendentalmente filosófico" (PIMENTEL,1960, p. 5). Cortam-se, portanto, "as minúcias e descrições desnecessárias", caras aos adultos, mas fatigantes para as crianças, sempre no sentido de proporcionar a facilidade e o gosto pela leitura:

O que nos pareceu redundante e prescindível, suprimimos, sem que, com esses cortes, lhes deturpássemos o sentido, lhes prejudicássemos o entrecho, ou lhes tirássemos a beleza (PIMENTEL,1960, p. 6).

A censura prévia dos textos, encarada pelo autor como recurso naturalmente aceitável e até mesmo louvável, corresponde à visão que se tem de criança e de leitor, no período inicial de formação da leitura infanto-juvenil no Brasil. Figueiredo Pimentel descreve a sua atuação de escritor para crianças levando em consideração o aspecto da formação do bom cidadão ao selecionar e adaptar as histórias ou os poemas que compõem as suas coletâneas. Entende que criança precisa mesmo é de "coração bem formado" e, para tal, é preciso inculcar-lhes "bons e generosos sentimentos", fazendo nelas vibrar:

"(...)o amor dos pais, da família, do lar e da pátria; a simpatia pelos velhos; a compaixão pelos desgraçados; a piedade pelos animais - todas as virtudes de um coração bem formado".(PIMENTEL, 1960, p. 6)

No Prefácio a *Álbum das Crianças*, Figueiredo Pimentel elege como interlocutor, dessa vez, o leitor, e não mais, especificamente, as mães de família, ansiando pelo agrado direto das crianças a quem destina os poemas. Também surge como novidade, neste Prefácio, uma nova visão da criança, agora considerada não só como destinatária, moldável e, portanto, passiva, mas como sujeito, propriamente dito, da criação, na forma de colaborador direto na elaboração da obra, através de indicações de alguns poemas incluídos na coletânea². A experiência de "organização de colaboração" é reconhecida, pela primeira vez, em toda a obra e confirma a tendência, nesse momento ainda em fase embrionária, certamente, de abertura da obra de ficção à participação direta do leitor. Para o autor, este fato contribui, decisivamente, como garantia de sucesso do livro entre as crianças. O título da obra, por si próprio, sugere essa mudança de alvo no que concerne à recepção do leitor. Muda,

sobretudo, a concepção da leitura infantil, mediada, até então, por uma contadora de histórias, a mãe, a avó ou a professora. Pressupõe-se, em *Álbum das Crianças*, que as crianças já podem, por conta própria, abrir o livro, virar a página e deixar-se ir, seguindo o apelo do autor no poema que introduz a coletânea:

AS CRIANÇAS

"Deixai-as vir a mim!" o Cristo assim dizia,
das crianças beijando as frentes radiosas.
"Pertence à candidez dos lírios e das rosas,
o reino de meu Pai, eterno de alegria!"

Deixai-as vir a mim, com toda a liberdade:
as crianças adoro, humildes ou zangadas;
as inóxias, também, estríduladas risadas,
não há nessa expansão os sulcos da maldade...

Deixai-as vir a mim! Eu amo as criancinhas,
nos folguedos, gazis; no lar, silenciosas.
E quando eu as contemplo, inocentes, descuidosas,
estudo-lhes da face as curvas e covinhas.

Deixai-as vir a mim! São luzes do porvir,
almas cheias de amor e de áureas esperanças...
Nos olhos divinais de todas as crianças
há mundos de canduras e crenças a florir!

(PIMENTEL,1960, p. 7)

Decerto que a liberdade concedida à criança ainda é marcada, no final do século XIX, por uma série de restrições, porém, ao menos, já se fala nela, anunciando, dessa forma, o reconhecimento da necessidade de ampliação de espaço para a participação da criança na literatura, como na vida. A imagem da criança cândida e pura, inocente e divinal, ainda orienta os traços dos escritores que a ela se dirigem. Entende-se, entretanto, que a infância tem lá os seus segredos, e escrever para crianças, como o próprio autor assegura, no mesmo Prefácio, resulta numa tarefa difícil, ao contrário do que habitualmente se pensa (PIMENTEL, 1960, p. 5). Desvendar esses segredos, compreendendo, cada vez mais, o que quer a criança, descobrindo modos de atingi-la e atraí-la para o mundo da ficção, tornará, com o passar do tempo, mais complexa, difícil e fascinante a tarefa do escritor de literatura infantil e juvenil em nosso país.

Notas

1 ZILBERMAN & LAJOLO, 1987, p. 31:
As autoras fazem uma revisão dos projetos editoriais do período do entre-séculos. O educador Arnaldo de Oliveira Barreto, a partir de 1915, passa a dirigir a Biblioteca Infantil da Editora Melhoramentos, que se propõe a retomar e atualizar o projeto da Biblioteca Infantil Quaresma, inaugurado por Figueiredo Pimentel. O primeiro número da coleção da Biblioteca Infantil foi O patinho feio, de Andersen.

2 PIMENTEL, 1960, p. 6: "O Álbum das Crianças, ainda em manuscrito, mereceu aplausos francos, espontâneos, sinceros, de muitos e muitos dos nossos amiguinhos e discípulos aos quais o lemos. Inúmeras poesias nele colecionadas nos foram indicadas por crianças, e outras várias dadas por cópia. Assim, esta coletânea - pode dizer-se - é organizada de colaboração".

Bibliografia

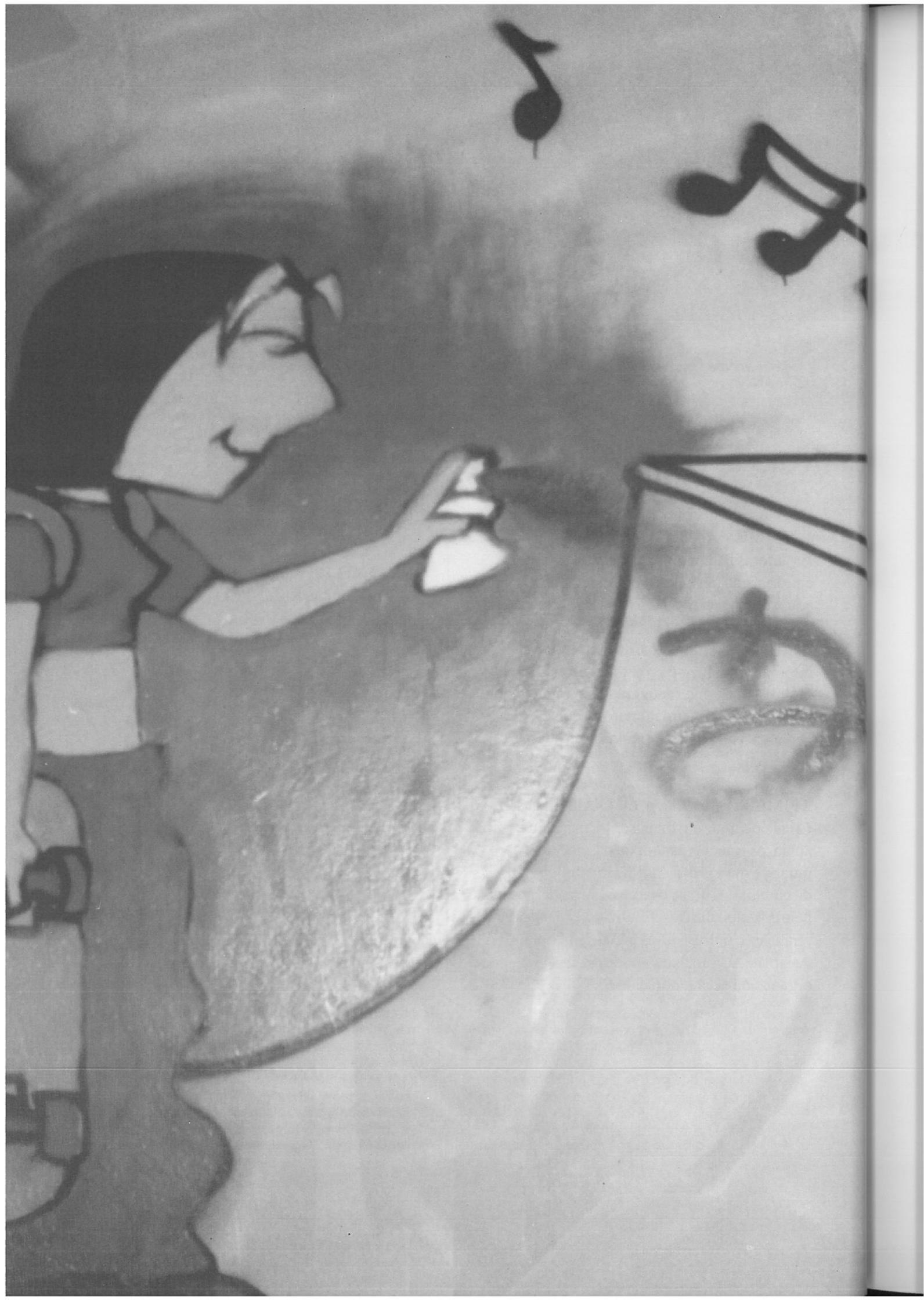
PIMENTEL, Figueiredo. Contos da Carochinha. Rio de Janeiro: Garnier, 1992.

_____. Histórias da Avozinha. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Garnier, 1994.

_____. Álbum das Crianças. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1960.

_____. Histórias da Baratinha. Livro das Crianças. Rio de Janeiro: Quaresma, 1959.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. Literatura Infantil Brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1987, 3a ed.



ATIVIDADE

E A OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE PELO JOVEM

DESPORTIVA

GUILHERME LOCKS GUIMARÃES

PROFESSOR DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERJ

ALGUMAS REFLEXÕES

Face à complexidade do nosso objeto de estudos, em virtude das numerosas variáveis que intervem na sua tessitura, o texto aparentará ter o aspecto de uma colcha de retalhos, as quais, algumas vezes, apresentam estética de gosto duvidoso, mas servem para seus fins. Pretendemos, contudo, tornar elementos a primeira vista desconexos em um quadro harmonioso, no decorrer da argumentação.

A observação de sessões de treinamento desportivo, aulas e competições e posterior colóquio com os responsáveis nos fez constatar que a postura agressiva e autoritária do técnico desportivo ou do professor de educação física é, em geral, admitida pelos responsáveis¹, que entendem na capacidade de superação e assimilação pelos filhos de tal conduta, uma espécie de preparação para a vida, considera-se que seriam necessárias características de personalidade do tipo opressora, totalitária para 'vencer', em outros termos: te oprimo para que tu sejas no teu momento um opressor².

Esse comportamento autoritário é aceito culturalmente e mitificado como a preparação de uma pessoa de caráter forte, portanto com dotes de comando, de liderança, e por esse motivo desejado como integrante da personalidade de uma pessoa. Não importa se esta se transformará em um indivíduo de modos agressivos e preconceituosos nas suas relações com os outros ou simpático a sistemas políticos totalitários e não democráticos na condução da vida dos seus cidadãos.

Entendemos que, mesmo sendo portador desta licença cultural, o treinador não deva dela fazer uma espécie de salvo conduto para justificar a busca do rendimento a 'qualquer preço'. Imputamos ao treinador, por sua formação acadêmica, multidisciplinar, a responsabilidade de gerir o processo de treinamento, de maneira que este seja benéfico ao iniciante nos seus processos de desenvolvimento físico, mental e social. Compreendemos, entretanto, que, para atingir este fim, será necessário uma mudança de paradigma, e que os objetivos da atividade desportiva não sejam simples aprendizado e treinamento de habilidades motoras, respaldados no desenvolvimen-

to das capacidades condicionais que compõe um desporto, com o objetivo de obter uma vitória.

Assim sendo, o objetivo deste ensaio é o de discutir a ocupação do tempo livre com uma atividade desportiva e algumas de suas possíveis conseqüências.

OCUPANDO O TEMPO LIVRE

As formas de produção do mundo de hoje e as condições econômicas por esse processo gerado, criaram situações de difícil solução para a educação dos nossos jovens. Outrora, havia na estrutura familiar papéis bem delineados na condução da vida doméstica e educação dos mais jovens. Hoje, por necessidade de aumentar a renda para a satisfação de necessidades básicas como: habitação, alimentação, transporte, saúde e educação formal, dispõe-se de menos tempo para a assim denominada 'vida familiar'. Nasce, portanto, a necessidade de ocupar o tempo livre, que deverá ser entendido como aquele entre o horário escolar, as obrigações deste derivante (fixação do exposto em classe e estudos complementares) e o retorno à casa dos membros adultos da família.

O primeiro retalho será constituído pela necessidade das famílias em administrar o tempo livre dos jovens. Vemos com preocupação como se comportam os diversos segmentos sociais (famílias, professores de educação física, técnicos desportivos e dirigentes) ao encaminharem crianças e adolescentes (nove aos treze anos de idade) ao desporto de competição. Estes atuam, muitas vezes, de modo equivocado, porque, em geral, desconhecem, mascaram ou não compreendem a amplitude dos fenômenos biológicos, psíquicos e sociais que nele intervêm.

A casa da família, a escola e o templo da religião são entendidos como locais ideais para o desenvolvimento social dos filhos. Entidades portadoras de valores úteis para a formação de 'bons indivíduos', 'bons cidadãos', estes segmentos sociais são idealizados e responsabilizados, praticamente, como os únicos que podem influenciar positivamente os seus membros. Por esse motivo, é considerado normal, em presença

de uma ação julgada fora das regras, uma falta, buscar-se o motivo no seio da família. Pois, é mais simples discutir, teorizar e dar receitas visando mudar esta célula social - quase sempre desprovida de poder - que identificar e modificar as causas sociais que estão à origem de um determinado comportamento. Pois, os fatos sociais são, muitas vezes, provocados ou determinados pela ação dos grupos detentores do poder e portanto bons ou 'dentro da normalidade'.

A família é, então, tida pela sociedade como a principal responsável por zelar pela 'boa' formação dos seus filhos. Respalhada pela sabedoria popular, que sugere ser a mente vazia (tempo livre) a oficina do capeta, os mais velhos procuram desta forma ocupar o mais possível o tempo dos mais jovens, ou melhor, impedir a sua existência, criando múltiplas atividades com esse fim.

A prática desportiva tornou-se um meio muito difundido pela mídia, atraindo, principalmente, os mais jovens, propagando seus benefícios sem alertar para as insídias que nela estão implícitas.

Os responsáveis² por ignorarem os estímulos aos quais serão submetidos seus filhos, seduzidos pelas mensagens positivistas difundidas pela mídia, levam-nos às atividades desportivas que desconhecem ou pensam conhecer, por havê-la praticado anteriormente. Para outros, a escolha da prática desportiva deve-se a conselho médico que, visando, somente, a promoção da saúde física, pode não levar em consideração o caráter do paciente. Esquece, portanto, de dar indicações a respeito do objetivo do local escolhido e da personalidade do professor. Às vezes, por esses motivos e para 'melhorar' a saúde, o nosso jovem ator é inserido, com a complacência dos responsáveis, em uma situação que pode ser hostil ao seu momento de desenvolvimento psicossocial.

Esse comportamento é legitimado pela idéia de que a prática esportiva seria a panacéia para diversas situações, entre elas, aquela de utilizar o tempo livre em uma atividade saudável e que contribuiria para a formação de hábitos de boa conduta moral e social.

PROCURA-SE ATLETA DE ALTO RENDIMENTO ? ESCLARECER, É PRECISO !

Outro retalho da nossa colcha é aquele que contém as várias modalidades do desporto em nosso país. Este é dividido em desporto escolar, de participação e de rendimento e cada segmento apresenta características próprias, que vão desde o jogo informal, onde, a codificação é configurada para satisfazer as necessidades de recreação dos jovens ('lazer') até a constituição de instituições com objetivos de formação de atletas de alto rendimento, onde a atividade será direcionada para o alcance de desempenhos excelsos. Essas características deverão ser analisadas no momento de indicar o jovem à prática desportiva. Por esse motivo, entendemos que, além de administrar estas atividades físicas e desportivas de acordo com o momento de desenvolvimento dos jovens, o papel dos professores e dos técnicos desportivos é também esclarecer o objetivo do seu trabalho.. Por exemplo, adaptando as regras, de modo que estas não se transformem em obstáculos ao aprendizado e a aplicação das habilidades desportivas como exercício na competição, portanto, fator de estresse emocional.

Desse modo, impediríamos que o nosso jovem ator, que, foi conduzido à atividade desportiva por necessidade da família, a conselho médico ou em busca de diversão, seja transformado em atleta e submetido a uma rotina de trabalho mecanizado, repetitivo, especializado e unilateral no tocante às cargas com trabalho estressante sob o ponto psico-morfológico, no qual, os seus interesses como pessoa humana, tendem a não serem levados em consideração, isso transforma o treinamento desportivo em uma espécie de preparação para o trabalho, obrigando o jovem a apresentar desempenho como qualquer operário em uma linha de produção.

Entendemos que a prática de uma atividade desportiva pode representar nesta fase de transfor-

O nosso estudo tem como objeto formalizante o jovem entre os nove e os treze anos de idade, seguramente um iniciante à prática desportiva e às artes da vida.

mações e modificações, o que representaram para a formação da motricidade e da percepção do ser humano os jogos tipo 'Lego'³ e quebra cabeças na infância. Deveria ser estimulada a adesão às mesmas, é que tal prática pode vir a constituir uma das ações que colaborarão à construção de uma vida saudável física, emocional e social.

Os jogos desportivos e os desportos de combate apresentam um amplo e rico espectro de momentos, que poderiam ser agentes estimuladores desta adesão. Porém, nestas atividades, culturalmente, procura-se o rendimento máximo e a exaltação do resultado positivo desde as fases iniciais, o que poderá resultar em fator de abandono das mesmas. Seguindo a lógica da seleção natural, as regras do desporto e a condução do processo de aprendizagem consistem em um ambiente ao qual algumas pessoas se adaptam e evoluem, mas outras sucumbem, podendo, por esse motivo, desenvolver aversão à atividade física.

Isso leva-nos a mais um retalho em nossa a possibilidade de adesão a atividade. Este objetivo deverá ser almejado por todos os profissionais que trabalham com o jogo desportivo, seja o professor do desporto de participação, seja aquele do desporto de rendimento. Principalmente para estes últimos, pois, o objetivo, desempenho, será alcançado ao fim de alguns anos de treinamento.

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DO TREINADOR

"Os bons pais também sentem a necessidade de fazer com que seus filhos confiem em seus professores e, portanto, de contar com professores em quem possam confiar. Pois o que está em jogo é nada menos do que o desenvolvimento e manutenção nos jovens de uma identificação positiva com aqueles que sabem coisas e sabem como fazer as coisas"⁴.

Agora, devemos adicionar outro retalho, provavelmente, o de maior responsabilidade, o treinador desportivo e suas funções como gerente do processo. Lamentavelmente, o técnico desportivo, quase sempre, por projeto pessoal ou por pressões do

ambiente de trabalho, faz da solução que leva a um melhor desempenho o seu método didático terminando por não se importar com os meios utilizados para a consecução do seu objetivo. Por esse motivo, um número considerável de jovens talentosos têm a sua vida esportiva interrompida, prematuramente, pelo fato de ter apressada a sua formação, saltando as etapas, que o levariam ao lugar de destaque no seu esporte, dadas as suas condições genéticas e as suas motivações intrínsecas.

O nosso estudo tem como objeto formalizante o jovem entre os nove e os treze anos de idade, seguramente um iniciante à prática desportiva e às artes da vida. Portanto, o treinador terá importante participação na formação da personalidade deste jovem e esta se dará através dos procedimentos cognitivos, motores e psicológicos que serão empregados pelo treinador durante as suas atividades. Com o sentido de compreendermos melhor o nosso objeto formalizante, o jovem, nos apoiaremos aos estudos de psicologia do desenvolvimento realizados por Erikson⁵, os quais nos informam que o jovem nesta fase, por ele denominada escolar, tem como crise psicossocial o senso de "indústria 'versus' inferioridade". O senso de indústria seria a qualidade do eu nessa fase da vida, através do qual ele sente-se capaz de realizar algo significativo fora do âmbito familiar. Rosa⁶, a este respeito, escreve que "este senso de indústria e produtividade serve como um passaporte para a sociedade em geral. Portanto, se o jovem não alcança este senso, ele pode adquirir o sentimento de inferioridade, de incompetência, cujas repercussões poderão ter conseqüências desastrosas para a vida".

Outro fato marcante que requer reflexão sobre esta faixa de idade, é que os jovens tendem a pensar sobre si o mesmo que o mundo adulto pensa a respeito deles. Portanto, as reprovações constantes do professor treinador e dos responsáveis podem passar ao nosso ator a idéia de ser um fracassado. E, se o mundo adulto assim o faz se ver, ele, assim ele se verá e se comportará. Pensamos que seja impor-

tante recordar, também, que o jovem nesta fase é influenciado no seu desenvolvimento psicossocial pelos outros integrantes do grupo. Portanto, a prática desportiva deverá ser para o pré-adolescente um espaço importante na atualização progressiva das suas potencialidades socioculturais.

Inter-relacionando as afirmações acima, entendemos que, equivocadamente, nos grupos esportivos faz parte da 'motivação', objetivando a melhora do rendimento, a comparação entre os seus membros, neste modelo, só os mais hábeis são dignos de elogios e aprovação. Condenamos este tipo de procedimento, porque, no campo do rendimento desportivo, o treinador, ao estimular esta prática no interior da sua equipe, corre o risco de originar uma situação de conflito, que poderá ser a causa de escasso desempenho. Quanto maior a dificuldade a ser superada pelo grupo, mais este será dependente da inter-relação baseada nos valores humanos dos seus integrantes. Tal postura falha, igualmente, na construção da personalidade dos educandos, pois, ao proceder deste modo, seguramente o treinador, motivará alguns dos integrantes do grupo a melhorar o seu desempenho, mas poderá também ser o difusor da idéia que a sociedade é dividida entre vencedores e perdedores. Deste modo, colabora para que o seu aluno passe a admirar, somente, os vencedores, desenvolvendo atitudes e idéias preconceituosas em relação àqueles menos hábeis, mais fracos, portadores de deficiência física, mental, etc. Portanto, pouco dignos de aspirar a ter mérito ou direitos.

Porém, somos conscientes que o treinador não é o único responsável pela construção do processo. Outros fatores, como os objetivos da sociedade desportiva, assim como outros atores, o jovem, os responsáveis e os dirigentes desportivos, com seus interesses e expectativas, também intervêm de forma decisiva para a configuração do ambiente onde desenvolve-se o aprendizado de atividade desportiva.

Por esse motivo, entendemos que o treinador desportivo deva ter consciência (conhecimento científico) dos processos envolvidos, podendo, deste modo, servir de apoio para a reflexão das outras pessoas que

compõem a comunidade da equipe desportiva, na construção de um ambiente que respeite e promova a qualidade de vida do nosso jovem ator.

A PESSOA HUMANA, SUJEITO DO PROCESSO

As nossas observações, em diversos grupos de prática desportiva, nos indicam que na faixa etária dos nove aos treze anos está localizado o maior número de iniciantes da atividade desportiva. Da mesma forma, são aqueles que serão mais afetados pelo desenvolvimento das habilidades motoras específicas baseado exclusivamente no campo sensório-motor, ou seja, a busca do desempenho sem atear-se aos outros fatores que implicam na formação do ser humano, por exemplo: o desenvolvimento da sua personalidade.

Por esse motivo, propomos que a pessoa humana, outro retalho, seja o ambiente do qual emanem os princípios que regerão a aplicação dos conhecimentos originados pela atividade desportiva. Para tanto o professor deverá ser um profundo conhecedor das relações psicossociais que ocorrem entre o jovem, a família, dirigentes esportivos, professores e treinadores desportivos no âmbito de uma atividade desportiva.

Entendemos, também, ser de igual importância a investigação das implicações dos processos que atuam sobre o sistema ósteo-mio-articular do jovem, já que, neste momento do seu desenvolvimento passa por grandes transformações, sobretudo na estrutura passiva do aparelho locomotor. Os ossos, as cartilagens e os ligamentos estão em fase de crescimento. A intensidade e a direção nas quais a força será aplicada poderá gerar má formação das articulações e originar dores musculares crônicas, impossibilidade anatômica de executar alguns movimentos e, portanto, má qualidade de vida⁷.

Contudo, ressaltamos que a aquisição e o domínio desses conhecimentos pelos treinadores, não devem se transformar em modos de manipulação do jovem para satisfação do ego de quem dirige o trei-

namento desportivo. Estes conhecimentos deverão servir para promover a pessoa/atleta sob o ponto de vista físico, mental e social.

O professor, ao não observar as características do ambiente gerador (pessoa humana) na construção e seleção dos conteúdos didáticos da sua atividade desportiva, não está indicando que existe falta de conhecimento de que o treinamento desportivo, em qualquer nível, seja um processo pedagógico interdisciplinar. Provavelmente antes de falta de conhecimentos, o problema do professor/treinador seria a carência de uma visão sistêmica do treinamento. Assim, não compreende a complexidade dos processos que se integram em níveis subjacentes, tendo assim dificuldade para organizar as ações que o compõe. Este fato pode ter origem no currículo e nas atividades desenvolvidas no curso de graduação em educação física, nos quais se dá especial ênfase ao movimento humano. Isto, aliado ao fato da habilidade motora específica ser a parte principal de um jogo desportivo, pode gerar uma ótica de observação (análise + juízo de valor) focada no "optimum biomecânico", ou seja, na execução de habilidade motora específica como sujeito do processo.

CONCLUSÃO

Ao refletir em relação ao emprego do tempo livre em uma atividade desportiva, procuramos suscitar dúvidas e sugerir algumas soluções. Desejamos, também, contribuir para um debate construtor do conhecimento, que coloque como ponto central da ação didática e pedagógica do jogo desportivo, o jovem como pessoa humana e cidadão. O pré-adolescente que se inicia na prática do desporto deve ser visto não como um apêndice da busca de status do professor, da promoção de um bem de consumo ou serviços ou da melhoria da condição econômica ou social da família, como vem sendo ao nosso ver feito atualmente, em um número considerável de casos. Deve, sim ser respeitado e estimulado em seu desenvolvimento físico, emocional e social.

Mas, para desenvolver no meio desportivo uma cultura em que o praticante é o sujeito, é necessária uma mudança de paradigma, onde todos os envolvi-

dos entendam a centralidade da pessoa humana e dediquem as suas ações em benefício delas e não especificamente ao desempenho.

Para tanto, arriscamos propor ao julgamento dos leitores algumas recomendações que julgamos pertinentes para salvaguardar a qualidade de vida do nosso ator principal:

1) Por temos claro que a prática da atividade esportiva é um dos meios utilizados pela família para ocupar o 'tempo livre', pensamos que seja necessário informar aos diversos segmentos sociais o que os seus estímulos físicos, psíquicos e sociais podem trazer à vida futura de seus praticantes. Não podendo, portanto, ser deixado somente à mídia, especialista em mensagens sedutoras, a exaltação das virtudes e a omissão de fatos como aqueles que aqui apontamos.

2) Que a cultura do rendimento máximo, imediato, não seja predominante nas ações do processo de treinamento desportivo, pois esta se utiliza, preferencialmente, do método de treinamento desportivo analítico. Este é constituído por atividades de caráter repetitivo (fatigantes e pouco prazerosas), em que, o jogo, atividade lúdica por excelência, é prêmio pelo domínio das habilidades motoras específicas e não o objetivo dos procedimentos sensório-motores. Este modo de proceder poderá transformar a atividade física em um momento de intenso estresse psíquico, podendo fazer o jovem abandonar a atividade.

3) Que o nosso ator frustrado, ferido e agredido por um sistema que oferece pouco espaço para quem queira praticar uma atividade desportiva, mas não deseja ser atleta de alto rendimento, não deva no 'topo' da sua sabedoria e maturidade, aos 11, talvez 12 anos, arcar sozinho com a responsabilidade do 'falimento'. A história dos treinadores e das sociedades desportivas pouco se ocupa daqueles que, após esta traumática experiência, abandonaram a atividade física para sempre e, desviando-se e marginalizando-se de uma sociedade que o refutou e tratou mal.

4) Pensamos que, uma vez aceitas as possibilidades descritas, a indicação de uma atividade desportiva a uma pessoa desta faixa etária, deverá ser escrupulosamente analisada, de modo que, realmente, venha beneficiá-la física, psicológica e socialmente o possível praticante.

Referências Bibliográficas

- ÅSTRAND, Per-Olof. , RODAHL, Kaare. Fisiologia del trabajo físico : Bases fisiológicas de ejercicio. 3ª ed. Buenos Aires: Editorial Medica Panamericana S.A., 1992. 576 p. ISBN-84-7903-095-X
- ERIKSON, Erik H. Identidade, juventude e crise. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, 322 p.
- HAGEDORN, Günter. I talenti Sportivi ci ricordano il futuro. Scuola dello Sport (SDS). A. XVI, n. 40, p. 7-15, ott-dic 1997.
- HÄNGGI, Reinhard. Elementi di psicologia dello sviluppo. Roma: Società Stampa Sportiva, 1989. 127p. Título original: Psychologie du développement: Précis à l'atencion d' enseignants du sport. Escola Federal de Esportes, Macolin, Suíça.
- MARTIN, Dietrich. Técnica sportiva e teoria dell' allenamento. Scuola dello Sport (SDS). suplemento al 22, p. 70-80, lug-set 1991.
- MARTIN, Dietrich. , Jürgen, Nicolaus. La capacità di prestazione dei bambini e conegenze per l' allenamento in età evolutiva. Scuola dello Sport (SDS). A. XVI, n. 40, p. 26-35, ott-dic 1997.
- ROSA, Merval. Psicologia evolutiva: Psicologia da adolescência. v. 3. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1982. 134 p.
- WEISS, Ursula., SCHORI, Beat. Il fanciullo e lo sport di alta prestazione. Roma: Società Stampa Sportiva, 1990.99 p. Título original : Les adolescents et le sport du haut niveau: Développement, faculté de résistance a la charge et capacité de performance physiques et psychiques em vue du sport du haut niveau. Escola Federal de Esportes, Macolin, Suíça.

Notas

- 1 O pai como torcedor. O Globo. 6/6/1999.
- 2 Comunicação pessoal, Esmerino Rodrigues Jr. Psicólogo de formação 'reichniana'. UERJ. 8/02/1999.
- 3 assim chamarei as pessoas que exercem o papel de genitores, por ter bem claro que a formação da família não obedece mais a formula tradicional de pai, mãe e filhos
- 4 Jogo de montar, constituído de peças de plástico que apresentam diversas possibilidades de encaixe, permitindo, por isto, a criação de inúmeras e variadas formas.
- 5 ERIKSON, Erik. Identidade – Juventude e crise. 2ª ed. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1976, p. 125
- 6 ERIKSON, Erik.. op. cit. p. 125.
- 7 ROSA, Merval. Psicologia evolutiva: Psicologia da adolescência. v. 3. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1982. 134 p.
- 8 WEISS, Ursula. , SCHORI, Beat. Il fanciullo e lo sport di alta prestazione. Roma : Società Stampa Sportiva, 1990.



UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

NADJAMARIA CASTILHO COSTA
PROFESSORA DO DEPTO. DE GEOGRAFIA
DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA UERJ

UMA PERSPECTIVA GEOECOLÓGICA

1 - INTRODUÇÃO

A crescente delapidação dos ecossistemas brasileiros e a preocupação de ambientalistas e técnicos em preservar seus remanescentes fez com que, nas últimas décadas, fossem oficializadas várias Unidades de Conservação, tanto de uso direto quanto indireto.¹ Na expectativa de reduzir as ações de degradação, particularmente em regiões densamente ocupadas, algumas delas foram criadas sem que nenhum critério científico fosse levado em conta.

Mesmo dispondo, hoje, de vários recursos que permitem diagnosticar determinado espaço geográfico com certa rapidez e confiabilidade nos resultados², muitas Unidades de Conservação continuam sendo delimitadas arbitrariamente, sem que os responsáveis por sua criação se preocupem em obter, previamente, um conhecimento detalhado de sua realidade geobiofísica e sócio-econômica que dê subsídios à definição de uma extensão territorial passível de ser efetivamente manejada.

Vários exemplos dessa afirmativa podem ser constatados em alguns estados brasileiros e as consequências se traduzem, principalmente, na dificuldade em implementar o Plano de Gestão Ambiental nessas Unidades.

O presente trabalho discorrerá sobre a temática, tomando como exemplo duas Unidades de Conservação de Uso Indireto. A primeira, Parque Estadual da Pedra Branca, está localizada na cidade do Rio de Janeiro. Foi criada em 1974, tendo como limites territoriais de sua gleba, todo o maciço montanhoso de mesmo nome, acima da cota altimétrica de 100 m. A segunda, Parque Nacional da Bodoquena, corresponde a serra de mesmo nome e abrange par-

te de quatro municípios do Estado de Mato Grosso do Sul (Bodoquena, Bonito, Jardim e Porto Murtinho). Foi criado recentemente (21 de setembro de 2000), sendo a maior U.C. de todo o Estado.

Outro aspecto importante a ser discutido no presente trabalho é a escolha da categoria de Unidade de Conservação mais adequada à realidade que, a área a ser proposta como tal, apresenta. A superposição de objetivos entre as várias categorias de manejo hoje existentes e a falta de um conhecimento detalhado sobre as características da região a ter o "novo status" gera, muitas vezes, uma definição equivocada, o que pode, a médio e longo prazos, acarretar um quadro irreversível de degradação ambiental, ao invés de preservação e/ou conservação da nova área a ser legalmente protegida.³

2 - ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DE ÁREAS PROTEGIDAS NO BRASIL: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO

A criação de Unidades de Conservação no território brasileiro não é tão recente como se pensa. Na realidade, desde o século passado, tem-se tentado estabelecer áreas legalmente protegidas. Em 1876, o engenheiro André Rebouças, elaborou a primeira proposta para a criação de Parques Nacionais, sugerindo a implantação do Parque Nacional na Ilha de Bananal e outro em sete Quedas (Pádua, 1997). Outras tentativas ocorreram e, somente 10 anos depois, é que foi criado o primeiro Parque: Parque Estadual da Cidade, em São Paulo e, meio século após, o primeiro Parque Nacional: Parque Nacional de Itatiaia, no Estado do Rio de Janeiro.

A partir de então, outras categorias foram criadas e várias Unidades implantadas, porém, todas apresentando uma característica em comum, que perdurou até início da década de 80: foram definidas tendo como objetivos mostrar suas belezas cênicas, faunísticas ou atributos geológico-geomorfológicos de interesse turístico, a exemplo do Parque Nacional de Itatiaia e do Parque Nacional das Emas, no Estado de Goiás.

A preocupação com a preservação e/ou conservação da fauna e flora das novas áreas criadas só passou a existir a partir da década de 70 quando, então, foram definidos novos critérios baseados em parâmetros biológicos, a exemplo do grau de endemismo e a fragmentação de habitats (WWF, 1999). Mesmo assim, outras informações consideradas relevantes, a exemplo da questão populacional (particularmente nas Unidades de Conservação urbanas) e a questão fundiária, ainda são muito pouco consideradas e, na realidade, as informações que se obtêm das áreas a serem legalmente protegidas são calcadas num precário conhecimento científico de seus recursos, o que de certa forma torna arbitrário a definição de seu tamanho e de seus limites geográficos.

Um outro agravante a essa questão, é a superposição de áreas protegidas num mesmo espaço geográfico, ou seja, uma área apresentando várias categorias de manejo, sem que a mesma seja efetivamente planejada. Isso na prática, é um reflexo não somente dessa falta de conhecimento mais detalhado, como também pela superposição de objetivos entre as várias categorias de manejo estabelecidas. Um exemplo disso vem ocorrendo no Parque Estadual da Pedra Branca (RJ), conforme será demonstrado posteriormente.

3 - CATEGORIAS DE MANEJO: REPENSANDO SEUS OBJETIVOS À LUZ DA LEGISLAÇÃO AMBIENTAL VIGENTE

Em termos de legislação ambiental, a preocupação em estabelecer uma rede de áreas legalmente protegidas, se concretizou através da aprovação, em 1979

(Decreto no. 84.017 de 21 de setembro), do Regulamento dos Parques Nacionais Brasileiros, constituindo-se nas primeiras bases legais para a institucionalização (recentemente concretizada³) do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Convém ressaltar que, antes mesmo da aprovação desse decreto, várias Unidades de Conservação já haviam sido criadas⁴, dentre elas, o Parque Estadual da Pedra Branca (Lei no. 2377 de 28 de junho de 1974), uma das áreas estudadas no presente trabalho.

A Política Ambiental Brasileira, que existe desde a promulgação da Lei no. 6.938 de 31 de agosto de 1981 (regulamentada em 1983, através do Decreto no. 88.351), estabelece que:

"A preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propicia a vida, visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e a proteção da dignidade da vida humana" (...), tendo como um dos princípios, a "proteção dos ecossistemas com a preservação de áreas representativas".

Um número bastante considerável dessas áreas encontra-se protegida legalmente, o que necessariamente não a coloca na condição de área efetivamente preservada das ações externas a ela.

Seis anos depois de estabelecida a Política Ambiental, o CONAMA, através da resolução no. 11 (de 03 de dezembro de 1987), declara como Unidades de Conservação, 10 categorias de Sítios Ecológicos de Relevância Cultural, sendo uma delas, os Parques (Nacionais, Estaduais e Municipais). No ano seguinte, o mesmo Conselho criou e normatizou as Áreas de Proteção Ambiental (APA's).

Na realidade, várias categorias foram sendo criadas, a partir de então, com objetivos similares ou idênticos, o que de certa forma - aliado ao precário conhecimento que se tem de suas características geoambientais - vem dificultando o enquadramento de determinado espaço geográfico na categoria mais adequada ao seu efetivo manejo.

A Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 estabelece as bases para que o Poder Público possa instituir as Unidades de Conservação. O inciso III do artigo 225 determina que é da atribuição do Estado:

"Definir, em todas as unidades da federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justificam sua proteção".

Antunes (1999), analisando a nova constituição sob o ponto de vista ambiental resalta que, a supressão e alteração de áreas protegidas só poderão ser feitas por lei, através de permissão do Congresso Nacional e que cabe à Administração demarcá-las e manejá-las, porém sem alterá-las ou suprimi-las.

A Constituição do Estado do Rio de Janeiro, por sua vez, no artigo 261, 1º parágrafo alínea III, do capítulo VIII referente ao Meio Ambiente, diz que cumpre ao Poder Público:

"Implantar sistema de unidades de conservação representativo dos ecossistemas originais do espaço territorial do Estado, vedada qualquer utilização ou atividade que comprometa seus atributos essenciais."

O Plano Diretor Decenal da Cidade do Rio de Janeiro, instituído pela Lei Complementar nº 16 de 04 de junho de 1992, em seu capítulo referente a Política de Meio Ambiente e Valorização do Patrimônio Cultural, artigo 122 /alínea III, considera como um dos instrumentos básicos para a realização dos objetivos da política de meio ambiente do patrimônio cultural do Município:

"A criação de Unidades de Conservação Ambiental", sendo complementado pelo único parágrafo, do artigo 123 que diz que:

"o ato de criação da Unidade de Conservação Ambiental indicará o bem objeto de proteção, fixará sua delimitação, estabelecerá sua classificação e as limitações de uso e ocupação e disporá sobre sua gestão."

Dois outros artigos subsequentes definem a classificação das Unidades, por categoria (artigo 124) e estabelecem que o Poder Executivo poderá declarar uma Unidade de Conservação como Área de Especial Interesse Ambiental (artigo 125).

A Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, de 1995, em seus artigos 462 alínea III e 463 alínea XI, também coloca, como instrumento de execução da política de meio ambiente, a criação de Unidades de Conservação destacando, ainda, em seu artigo 463, alínea IX-d, a necessidade de manutenção e defesa das áreas de preservação permanente⁵.

Na prática, o conteúdo das leis que regem as diversas categorias de manejo que foram, ao longo dos anos, sendo criadas necessita de uma reavaliação quanto aos seus objetivos e instrumentos administrativos, para sua melhor aplicação e compreensão, tanto por parte dos agentes públicos, como pela sociedade em geral, na medida em que ocorre uma sobreposição nítida em suas intenções e, efetivamente, poucas ações vêm sendo implementadas.

Com este intuito, o Poder Executivo sancionou a Lei que cria um novo Sistema de Unidades de Conservação, numa tentativa de eliminar essas contradições.

4 - PARQUE ESTADUAL DA PEDRA BRANCA (PEPB): UM EXEMPLO DE MANEJO INDEFINIDO

O Parque Estadual da Pedra Branca localiza-se no maciço montanhoso de mesmo nome, na porção central (zona oeste) do município do Rio de Janeiro, tendo sido criado através da Lei nº. 2377 de 28 de junho de 1974. De acordo com o que foi estabelecido em seu artigo 1º:

"Fica criado no Estado da Guanabara o Parque Estadual da Pedra Branca, compreendendo todas as áreas situadas acima da linha da cota de 100 m do Maciço da Pedra Branca e seus contra-fortes."

Um conhecimento prévio das características do meio físico-biótico e sócio-econômico não balizou a definição da melhor categoria de manejo a ser cri-

Agravando essa situação, os limites definidos pela lei de criação do Parque encontram-se incompatíveis

ada, nem tão pouco o estabelecimento de uma gleba que efetivamente fosse passível de manejo.

No ano de 1988, o Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, nos termos do artigo 193, 4o parágrafo da Constituição Estadual do Rio de Janeiro, promulgou a Lei no. 1206, de 28 de março de 1988, criando a Área de Proteção Ambiental (APA) da Pedra Branca⁶, considerando que o Parque Estadual da Pedra Branca, até aquela data, não havia sido implantado. Lamentavelmente, a criação de mais uma categoria para essa Unidade de Conservação (superpondo à categoria de Parque) não equacionou esse e outros problemas que vêm sendo gerados no interior e periferia de sua gleba, ao longo dos 12 anos de promulgação dessa lei, mesmo porque, as APA's se inserem na categoria de UC's de uso direto, permitindo a utilização dos recursos naturais de forma sustentável e, ao contrário dos Parques e Reservas, a atividade humana é tolerada.

Mesmo assim, foi criada em 1993, através do Decreto Municipal no. 12.330 de 8 de outubro) a Área de Especial Interesse Ambiental (AEIA) do Maciço da Pedra Branca, estando inclusos nela, os limites do Parque Estadual. Mais uma novo conjunto de normas foi estabelecido para a referida área, sem que as anteriores fossem efetivamente colocadas em prática. É importante ressaltar que antes mesmo da Área de Especial Interesse ter sido criada, parte do Parque da Pedra Branca (vertente sul do maciço), já contava com duas outras Unidades de Conservação: APA de Grumari (Lei Municipal no. 944 de 30/12/86) e APA da Prainha (Lei Municipal no. 1.534, de 11/01/90), ambas se estendendo abaixo da cota altimétrica de 100 m e regulamentadas pelo Decreto Municipal no. 11.849 de 21 de dezembro de 1992.

Com uma área total de 12.398 ha, o Parque Estadual da Pedra Branca encontra-se, hoje, com vários problemas, tanto de ordem ambiental quanto fundiário, tendo em seu interior: Florestas Protetoras da União, sob a jurisdição do Governo Federal (IBAMA); terras do IAPAS ou INAMPS, áreas estaduais de captação e bastecimento de água (CEDAE) e

áreas pertencentes ao BANERJ. Além das terras públicas, existem terras sob a posse de particulares em situação irregular. A sua total remoção implicaria num processo de desapropriação de custo social e financeiro elevado, considerando que hoje vivem em seu interior, mais de 2.000 famílias.

Assim sendo, o somatório de problemas dessa natureza, vem dificultando a efetiva implantação e manejo desta, que é a segunda mais importante Unidade de Conservação do Município do Rio de Janeiro.

Agravando essa situação, os limites definidos pela lei de criação do Parque, já mencionados anteriormente, encontram-se incompatíveis, em alguns locais, com a realidade de uso e ocupação hoje preponderantes, passados mais de 25 anos da data de sua criação.

Mapas antigos da região mostram que, naquela época, o maciço da Pedra Branca, como um todo, possuía uma baixa densidade populacional se constituindo, inclusive, em zona rural do município o que, de certa forma, justifica a falta de critérios para a definição de sua gleba. Hoje, o quadro de uso e ocupação é bastante diferenciado, com as suas vertentes oeste e norte, bastante ocupadas populacionalmente e por atividades de caráter múltiplo, não somente de natureza rural, mas predominantemente urbana⁷. A população que antes ocupava apenas as baixadas interioranas, começaram, gradativamente, a subir as encostas do maciço em busca de espaços mais baratos e, em alguns casos, mais aprazíveis. Esse processo continua ocorrendo de maneira acelerada, tornando-se altamente perigoso, pois o conhecimento específico das condições naturais da região já qualifica, boa parte do Parque, como área de risco geológico-geotécnico.

Uma primeira aproximação de uma nova delimitação de sua gleba foi feita tomando como base: o uso e ocupação atual do solo na faixa próxima (entre as cotas de 50 e 200 m) dos limites instituídos pela lei de criação do Parque, qual seja, a cota 100 m; a

situação legal das terras nesta faixa; e os interesses de conservação, proteção e recuperação da biota.

De um total de 12.398 ha estabelecido na lei de criação, propõe-se que sua área seja de aproximadamente 9.850 ha, reduzindo-a em cerca de 20 %. Essa redução significa que o Parque passa a ter mais condições de efetivo manejo, excluindo dele áreas que, na prática, tornaram-se inviáveis, a curto e médio prazos, de serem administradas dentro de um planejamento participativo, onde todos os seguimentos da sociedade possam dar a sua parcela de contribuição.

O fato de se excluir uma determinada área dos limites de uma Unidade de Conservação não significa relegá-la a status inferior ou deixá-la desprotegida, muito pelo contrário, todo maciço da Pedra Branca apresenta-se sob proteção de outras leis de cunho ambiental, conforme foi mostrado anteriormente, sem contar que o seu entorno se constitui na "zona tampão", de proteção às ações predatórias externas a ela.

5 - SERRA DA BODOQUENA: QUAL A CATEGORIA DE MANEJO MAIS ADEQUADA ?

Há pelo menos cinco anos a comunidade técnico-científica, fazendeiros e a população em geral, de quatro municípios (Bonito, Bodoquena, Jardim e Porto Murtinho) do Estado do Mato Grosso do Sul, vêm discutindo o projeto do Governo Federal, para criação de uma Unidade de Conservação destinada a proteger os últimos redutos de Mata Atlântica e ecossistemas associados, neste Estado, particularmente na Serra de Bodoquena. O foco das discussões foi, não somente na categoria mais adequada, como também, na sua extensão territorial (Boggiani, 2000).

Previsto, inicialmente, para ter uma área com 90.000 ha, foi criado com uma extensão um pouco menor (76.480 ha) e recebeu o status de "Parque Nacional" (Parque Nacional da Bodoquena), sendo considerada a maior Unidade de Conservação da região, abrangendo florestas consideradas sob o domínio da Mata Atlântica. - Possui várias propriedades particulares em seu interior, a maioria pertencentes a fazendeiros, que se vêm na iminência de terem suas terras desapropriadas pelo poder público, de acordo com a legislação de Parques Nacionais em vigor.

Novas propostas foram discutidas, ao longo daquele período, passando pela possibilidade de se criar uma APA (Área de Preservação Ambiental), ao invés de um Parque Nacional.

Porém, a questão crucial é: com base em que nível de conhecimento da região se propôs criar determinada categoria de manejo ? Que critérios foram utilizados na definição de uma área tão extensa e de seus limites geográficos ?

O decreto de regulamentação do Código Florestal (Decreto nº 84.107/79) estabelece, em seu artigo 42, que as propostas para criação dos Parques Nacionais devem ser precedidas de estudos demonstrativos das bases técnico-científicas e sócio-econômicas que justifiquem a sua implantação. Da mesma maneira, o Sistema Nacional de Unidade de Conservação (SNUC), recentemente instituído, estabelece em seu parágrafo 2º, artigo 22 referente ao capítulo IV, a mesma premissa incluindo, aí, a consulta pública que permita "identificar a localização, dimensão e os limites mais adequados para a unidade".

Em se tratando de uma área tão importante e complexa como o Pantanal, torna-se fundamental que tais estudos sejam realizados com o maior rigor científico, a fim de possibilitar que, a criação de mais uma área legalmente protegida esteja, efetivamente, dentro da real premissa de desenvolvimento sustentável.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, em ambas as áreas estudadas, concluiu-se que, independentemente da região brasileira que se queira criar Unidades de Conservação, é crucial que se esgote todo conhecimento de sua realidade, tanto sob o ponto de vista físico, quanto biótico e sócio-econômico, que venha a balizar a escolha da melhor categoria de manejo e de sua extensão geográfica. Um conhecimento superficial pode acarretar equívocos, muitas vezes irreversíveis, inviabilizando ou dificultando a gestão da nova área a ser legalmente protegida.

No contexto da gestão participativa, todos os seguimentos interessados devem acompanhar o processo, desde a concepção da Unidade de Conservação, culminando em decisões que irão de encontro à vontade concreta de proteção da biota e aproveitamento racional de seus recursos naturais.

Bibliografia

- BOGGIANI, P. C. Serra da Bodoquena: Parque Nacional ou APA? Disponível na Internet. <http://www.unb.br/ig/pvista/>. Acesso em 09/06/2001.
- MILANO, M. S.; Bernardes, A. T.; Ferreira, L. M. Possibilidades alternativas para o manejo e o gerenciamento das unidades de conservação. Brasília: IBAMA, 1993. 122 p.
- PÁDUA, M. T. J. Sistema Brasileiro de Unidades de Conservação: de onde viemos para onde vamos? In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO. v. I, 1997, Curitiba. Anais... Curitiba: Editora UNILIVRE, 1997. 456 p. p. 214 - 236.
- SMU - Secretaria Municipal de Urbanismo. Zoneamento Urbano da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 1999. CD-ROM.
- WWF. Áreas Protegidas ou Espaços Ameaçados? Relatório produzido pelo WWF (Fundo Mundial para a Natureza) sobre o grau de implementação e vulnerabilidade das Unidades de Conservação Federais Brasileiras de Uso Indireto. Série Técnica I. Disponível na Internet. <http://www.wwf.org.br/>. 30 nov. 1999. 12 p. Acesso em 20/04/2001.

Notas

- 1 Recentemente, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação - SNUC (Lei no. 9.985 de 18/07/2000), em seu artigo 2º, alínea I, define Unidade de Conservação como sendo: "Espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção".
- 2 A realização de mapeamentos temáticos e o cruzamento de suas informações podem ser gerados através do uso de Sistemas Geográficos de Informações (SGI's). Várias análises ambientais podem ser obtidas, subsidiando a delimitação de áreas a serem legalmente protegidas.
- 3 O Senado Federal aprovou o Projeto de Lei que tramitou durante oito anos no Congresso, tendo sido sancionado em 18 de julho de 2000, através da Lei no. 9.985.
- 4 O primeiro Parque Nacional Brasileiro foi criado no ano de 1937, denominado Parque Nacional de Itatiaia, com base em dispositivos legais constantes do Código Florestal de 1934. Em 1943, foi aprovada a Convenção para a proteção da flora, da fauna e das belezas cênicas naturais dos países da América, introduzindo no sistema jurídico brasileiro, outras categorias de Unidades de Conservação (Antunes, 1999).
- 5 A Lei no. 4771 de 15 de setembro de 1965, instituiu o Novo Código Florestal que, em seu artigo 2º, estabeleceu as florestas de preservação permanente. Mais recentemente, a Lei no. 7.803 de 15/07/89, altera a redação daquele artigo, modificando a largura mínima da faixa marginal dos rios.
- 6 A APA da Pedra Branca compreende todas as áreas situadas acima da cota altimétrica de 300 m do maciço da Pedra Branca e seus contrafortes.
- 7 A Secretaria Municipal de Urbanismo considera, através do Zoneamento do Rio de Janeiro (SMU, 1999) que as áreas da baixada que abrangem os bairros de Jacarepaguá, Campo Grande e Guaratiba são, respectivamente, Áreas de Interesse Agrícola (AIA 5, AIA 6 e AIA 7), pois o Decreto no. 5.648 de 30 de dezembro de 1985, também considera de interesse agrícola, para fins de proteção, as áreas de Bangu, Paciência, Rio da Prata, Ilha, Vargem Grande e Vargem Pequena, dentre outras. Tais áreas, porém, coexistem com Zonas Residenciais (ZR's 5, 6 e 7).
- 8 A Resolução no. 13 do CONAMA, de 06/12/90, define como tal, as áreas circundantes das Unidades de Conservação, num raio de 10 km, onde qualquer atividade que possa afetar a biota, deverá ser obrigatoriamente licenciada por órgão ambiental competente.

INCESTO E PROSTITUIÇÃO

MARGARET DE CARVALHO SOARES
PROFESSORA ASSISTENTE DO INSTITUTO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA UERJ

JORGE ARANTES
CIENTISTA SOCIAL E BACHAREL EM DIREITO

Como nos diz Robin Fox¹, o parentesco e o casamento têm a ver com os fatos básicos da vida. Têm a ver com o nascimento, a cópula e a morte... A cópula produz a relação entre parceiros sexuais, que é a base do casamento e da relação parental. O nascimento produz os filhos e o elo duradouro entre mãe e filho, o mais fundamental de todos os elos sociais. A morte provoca uma lacuna no grupo social e exige uma substituição. O nascimento e a relação parental fornecem uma resposta para essa lacuna - fornecem um herdeiro.

O homem é um primata que difere dos demais pelo bipedismo ereto (a primeira evidência da evolução humana - pegadas em Laetolil, Garganta do Olduvai, há três milhões de anos), pelo desenvolvimento de áreas cerebrais específicas, como a da linguagem, e conseqüentemente a existência de um cérebro maior, bem como pela fabricação da indústria lítica, que foi se consolidando cada vez mais, à medida que se fazia a evolução humana rumo ao homo sapiens. Isto fez com que ele utilizasse os fatos da vida a seu favor. E, com o advento da linguagem, ele poderia estabelecer regras. Regras essas que definiriam o casamento e as relações de parentesco. E uma dessas regras - a proibição do incesto - é universal nas sociedades humanas. Os parentes consanguíneos e afins não se acasalam entre si. Como toda regra que se preza tem sua exceção, aqui também ela está presente... É o chamado incesto real. O que uma princesa pode fazer? Ela tem sorte suficiente para encontrar um rei como marido. E acontece que o rei mais próximo é o seu irmão, e talvez o único... (este é o caso do Império Inca e do Egito Antigo). Contudo, o incesto é sempre punido.

A descoberta de abuso sexual dentro de uma família usualmente precipita uma crise, muitas vezes numa família já desestruturada no seu sistema existencial. Isto traz numerosas perdas, como a de um pai ou esposa, e mesmo a remoção de uma criança de sua casa. Famílias incestuosas são muitas vezes descritas como sistemas falidos em que o contato com pessoas de fora de seu meio é restrito.² Em estudo de Caroline J. Lewitt³, analisou-se uma população de crianças (482) que sofreram abuso sexual no período de 1985 e 1986. O critério incluía a determinação pelo médico de que o abuso sexual tinha ocorrido (confirmado pela história da criança pelo próprio médico ou com a admissão do culpado). Em geral, o culpado era um parente ou estava entranhado no mundo da criança, e a vítima tinha menos de 18 anos. Dos avaliados, 258 crianças de 220 famílias tinham por norma este critério. A coleta de dados se deu pela reunião de relatórios médicos e entrevistas telefônicas.

O número de famílias contatadas pessoalmente foi de 147 (67%), e de entrevistas telefônicas, 138 (94%).

Características das vítimas da amostra - N^o. = 119

Sexo feminino	102	86%
Sexo masculino	17	14%

Fim do abuso sexual

01 - 04 anos	46	38%
05 - 09 anos	51	43%
10 - 17 anos	22	18%

Características dos culpados na amostra - N° = 119

Sexo feminino	11	9%
Sexo masculino	108	91%

Características dos culpados na amostra - N° = 119

Pai	34	29%
Tio	14	12%
Avô	04	3%
Padrasto	08	7%
Irmão natural	07	6%
Irmão adotivo	07	6%
Mãe	01	1%
Avó	01	1%

A autora nos mostra que os abusos sexuais na família, isto é, que a prática do resulta em crianças com problemas emocionais, que vão desde tristeza, depressão e sentimentos suicidas até a perda da auto-estima. Outros problemas que aparecem são comportamentos compulsivos e problemas de alimentação.

Pelo que se noticia aqui, no Brasil as crianças de rua (principalmente as meninas) sofreram abuso sexual em suas famílias. Na maioria das vezes, o abuso vem do pai. E, mesmo sofrendo abusos na rua, o que causa mais sofrimento a ela é o proveniente do pai.

O incesto é uma forma de violência tão traumática que suas vítimas muitas vezes esquecem que este fato chegou mesmo a ocorrer. Todavia, suas marcas sobrevivem sob a forma de problemas de relacionamento, sexo, estabelecimento de confiança, surgimento de depressão e culpa. Esta última, quando a sua causa é desconhecida, deixa o indivíduo fora de controle.

Segundo alguns estudiosos, o incesto é muito mais o abuso na forma de um relacionamento de poder do que um abuso de um relacionamento de sangue. O que realmente fere a criança é a violação da sua confiança.

De acordo com uma página veiculada na internet⁴, há uma lista de seqüelas que as pessoas com síndrome pós-incesto, tanto homens como mulheres, apresentam. São elas:

- a) medo de ficar sozinha no escuro;
- b) repugnância pela água, principalmente quando está nadando (i.e., sentimento de sufocação);
- c) problemas gastrintestinais; enxaquecas;
- d) vestir-se de muitas roupas mesmo no verão. Dificuldade em tirar a roupa mesmo quando é apropriado fazê-lo (para nadar, tomar banho etc.);
- e) desordens de alimentação e abuso do uso de álcool e drogas;
- f) auto-escariação de pele;
- g) fobias;
- h) necessidade de ser invisível e perfeita;
- i) pensamentos suicidas;
- j) depressão;
- l) sentimentos de agressividade;
- m) falta de capacidade para confiar, a confiança pode não ser segura;
- n) sensação de que carrega um tenebroso segredo (medo de que ele, o segredo, possa ser descoberto);
- o) sentimentos de que sexo é sujo; aversão a ser tocada; forte aversão por certos atos sexuais; na maioria das vezes passa a ser o agressor; procura ter sexo com pessoas estranhas, com incapacidade para ter um relacionamento mais íntimo (conflito entre sexo e cuidado); pode se tornar prostituta, stripper, símbolo sexual; pode ter respostas eróticas para o abuso ou ódio, como fantasias sexuais de dominação;
- p) múltipla personalidade.

Neste estudo, entre as "moças" da Vila Mimosa, temos por objetivo saber de alguma forma de abuso sexual surgido na infância, principalmente o incesto,

que as tenha levado a essa "difícil vida fácil" - a prostituição..

Foram entrevistadas 55 prostitutas da antiga Vila Mimosa, na cidade do Rio de Janeiro, com faixa etária entre 17 e 62 anos, sendo:

Idade	Nº.	% subtotal	Idade	Nº.	% subtotal
17	01	1,81	29	04	7,27
19	02	3,63	30	04	7,27
20	04	7,27	31	01	1,81
21	05	9,08	32	01	1,81
22	02	3,63	35	01	1,81
23	06	10,89	36	02	3,63
24	02	3,63	38	02	3,63
25	03	5,43	42	02	3,63
26	05	9,08	46	02	3,63
27	02	3,63	62	01	1,81
28	03	5,43			

No que se refere ao grau de escolaridade, foi constatado que 40% das entrevistadas possuíam o primeiro grau completo, 34,54% o primeiro grau incompleto, 16,36% o segundo grau completo, 7,27% o segundo grau incompleto e 1,81% o terceiro grau completo.

Quanto à faixa salarial, verificou-se que 69,09% delas possuíam um rendimento mensal compreendido entre 01 e 10 salários mínimos, enquanto 5,45% recebiam de 11 a 30 salários mínimos. Do total, 25,45% das entrevistadas não informaram seus rendimentos.

Primeira pergunta:

"Você sofreu alguma forma de abuso sexual quando criança?"

Responderam que sim 61,81% e que não 38,19%.

Segunda pergunta:

"Por quem?"

Entre as que responderam afirmativamente à pergunta anterior:

2,94%	Padre
2,94%	Pastor
8,82%	Tio
2,94%	Professor
5,88%	Primo
2,94%	Marginais
20,58%	Padrasto
8,82%	Patrão
8,82%	Vizinho
2,94%	Namorado de irmã
11,76%	Estranhos
5,88%	Pai
5,88%	Irmão
2,94%	Amigos do irmão

Terceira pergunta:

"Por quanto tempo e por quantas vezes?"

5,88%	Durante um mês e por várias vezes
2,94%	Durante oito meses e por várias vezes
11,76%	Durante um ano e por várias vezes
11,76%	Durante dois anos e por várias vezes
8,82%	Durante três anos e por várias vezes
5,88%	Durante cinco anos e por várias vezes
2,94%	Durante seis anos e por várias vezes
2,94%	Durante dezessete anos e por várias vezes
20,58%	Apenas uma vez
2,94%	Por duas vezes não sabem por quanto tempo
23,52%	Por várias vezes não sabem por quanto tempo

Quarta pergunta:

"Isto a levou para esta chamada 'vida fácil'?"

5,58%	Não. Porém suas vidas não eram nada fáceis.
23,52%	Sim. Porém suas vidas não eram nada fáceis.
73,52%	Não.
4%	Não souberam responder.
8%	Optaram pela profissão.
12%	Optaram por motivos financeiros.

Das entrevistadas que na primeira pergunta responderam que nunca sofreram abuso sexual, 4,76% informaram que nem todas que estavam na prostituição haviam sido estupradas; 9,52% responderam que se tornaram prostitutas por motivos financeiros e 14,28% declararam que suas vidas eram fáceis.

Quinta pergunta:

"Alguém, além de você, ficou sabendo deste fato?"

Responderam que sim 79,42%, e que não, 20,58%.

Sexta pergunta:

"Em caso positivo, quem?"

3,7%	O irmão
3,7%	A tia
3,7%	A patroa
3,7%	O marido
3,7%	A avó
3,7%	Parente próximo
3,7%	Irmãos de religião evangélica
3,7%	Religiosos da igreja católica
14,8%	Amiga mais próxima
18,5%	A família
26,62%	A mãe
7,4%	Não responderam

Sétima pergunta:

"E qual a reação desta(s) pessoa(s)?"

7,4%	Disseram que as amigas mais próximas ficaram assustadas e sugeriram a denúncia;
3,7%	que a avó terminou de criá-las mas não lhes deu o apoio necessário;
3,7%	que o marido não gostou;
3,7%	que o irmão ficou chateado;
3,7%	que o parente mais próximo aconselhou-a a ficar quieta;
3,7%	que a patroa mandou que ela se calasse;
14,8%	que houve um silêncio total por parte da família;
3,7%	que a mãe deu parte na delegacia;
3,7%	que foi um fato dramático para toda a família;
3,7%	que a tia deu-lhe apoio e a levou para casa;
7,4%	que as mães as chamaram de safadas;
7,4%	que os pais não acreditaram pensando tratar-se de criança;
11,1%	que os pais ficaram revoltados;
3,7%	que a mãe havia dito que o pai não queria que nenhum safado "comesse" a filha dele e que por isso ele mesmo o havia feito;
3,7%	que as freiras ficavam se esfregando enquanto o padre usava-as sexualmente;
3,7%	que os irmãos evangélicos também se aproveitaram da situação e usaram-na sexualmente;
3,7%	que as pessoas que a socorreram ficaram apavoradas com seu estado;
3,7%	que a mãe tirou-a do emprego e abriu um processo no Conselho do Menor, mas que até então não havia dado em nada;
3,7%	que a amiga ficou muito assustada porque também tinha padrasto.

Conclusões

Os resultados da pesquisa mostram que a maioria das moças sofreu abuso sexual em casa. Pelo padrasto (20,58%), pai (5,88%), irmão (5,88%). Elas dizem que isto não as levou à prostituição diretamente; todavia nós achamos que o incesto as levou indiretamente a esta "difícil vida fácil". Pois psicologicamente a vítima do abuso procura sempre negá-lo, e, como vimos anteriormente, ele é uma das causas da própria prostituição.

Notas

FOX, Robin. Parentesco e casamento. Lisboa: Coleção Vega Universidade, 1986.

FARLANE, K. Mac. e WATERMAN, J. (eds.). Sexual abuse of young children: evaluation and treatment. Nova York: Guilford, 1986.

LEWITT, Caroline J. et al. "Family after sexual abuse: what help? What is needed?" In: PATTEN, Michael Quinn (ed). Family sexual abuse. Newbury Park: Sage Publications, 1991: pp. 39-56.

[http:// www.efn.org./-terra/incest.html](http://www.efn.org./-terra/incest.html).

O Centenário

Enrico Fermi pode ser considerado, ao lado de Einstein, um dos maiores cientistas do século XX. Além do mais, não só realizou pesquisas em Física Fundamental Teórica e Experimental como desenvolveu também trabalhos em Ciência Aplicada e Tecnologia.

Este trabalho nasceu de um convite que recebi do professor Renato Angelo Ricci, presidente honorário da Sociedade Italiana de Física, para falar sobre a vida de Enrico Fermi no *LXXXVII Congresso Nazionale della Società Italiana di Fisica (Centenario della nascita di Enrico Fermi)*, que foi realizado em Milão de 24 a 29 de setembro de 2001. No referido Congresso eu apresentei o trabalho "Enrico Fermi e l'energia nucleare", Benuzzi Martins, J.¹ e Ricci, R.A.², na Seção relativa a *Fisica Generale, Didatica e Storia della Fisica*.

INFÂNCIA E JUVENTUDE

Não poderemos dissociar do desenvolvimento do estudo do Núcleo Atômico e do aproveitamento da Energia Nuclear a biografia e a atuação científica de um dos maiores Físicos do século XX: *Enrico Fermi*.

Fermi nasceu em Roma, no dia 24 de setembro de 1901, e faleceu de câncer, em Chicago, no dia 28 de novembro de 1954.

Stefano Fermi, avô paterno, foi o primeiro de uma família de camponeses a abandonar o trabalho da terra. Os Fermi eram trabalhadores do campo da região de Piacentino. Alberto Fermi, o segundo filho de Stefano, pai de Enrico, trabalhava na Companhia Ferroviária Alta Itália.

Cedo, Enrico Fermi, auxiliado por sua irmã Maria, nascida em 1899 e morta em um desastre de avião, aprendeu a ler e escrever. Tendo uma memória prodigiosa, decorou longos trechos do *Orlando Furioso*. Já na idade adulta sabia, de cor, muitos versos da *Divina comédia* de Dante. Fermi começou a freqüentar a escola elementar com a idade de seis anos. Como a escola era laica, apesar de ter sido batizado, não teve nenhuma educação religiosa, tendo permanecido agnóstico até o final de sua vida.

Não se sabe realmente qual a razão primordial que levou Fermi a ter verdadeira paixão pela Matemática.

Pode ser que as conversas com engenheiros, amigos de seu pai, o tenham influenciado nesta direção. Com a idade de dez anos, entrou no Ginásio Umberto, um liceu clássico onde se estudava muito Latim e assuntos humanísticos e literários. Foi neste colégio que ele se aprofundou nas obras de Dante. Com quatorze anos se tornou amigo de Pérsico, um ano mais velho do que Fermi e que viria a ser mais tarde um excelente matemático.

Os passeios que ele dava com Pérsico terminavam sempre no mercado do *Campo dei Fiori*, com a finalidade de comprar nos sebos livros científicos de segunda mão. Encontraram o livro *Elementorum physicae mathematicae – volumem primum et secundum*, escrito pelo padre jesuíta Andrea Carafa, S. J. Este livro foi para os dois uma verdadeira revelação. Escrito em Latim Escolástico, isto não se constituía numa dificuldade para um aluno como Fermi, que cursava o liceu clássico. Era um livro em nível universitário, de Física - Matemática, tendo uma introdução de Matemática na qual o autor desenvolve o cálculo num estilo *euleriano*, sem muito rigor, mas com um certo virtuosismo algébrico, desenvolve estudos de Mecânica, Ótica, Acústica e Astronomia, e sua publicação data de 1840. Fermi utilizou muito este livro e até a idade adulta o mencionava com uma certa freqüência. Segundo *Segrè* no seu livro *Enrico Fermi, físico*, uma pessoa que muito influenciou na formação intelectual de Fermi foi o engenheiro Adolfo Amidei, um colega bem mais jovem de seu pai. Vendo o entusiasmo de Fermi pela matemática, no período dos quatorze aos dezoito anos, Amidei emprestou a ele muitos livros dessa disciplina.

Quando terminou o liceu, a família gostaria que ele entrasse na Universidade de Roma para permanecer junto aos seus parentes. Os pais de Fermi já haviam perdido um filho, Giulio, e não queriam que Fermi, influenciado por Amidei, fosse realizar o curso superior na *Scuola Normale Superior* da cidade de Pisa. No seu livro *Atoms in the family*, Laura, esposa de Fermi, declara:

"(...) no final venceram os aliados Fermi e Amidei".

jader benuzzimartins

Professor Titular Aposentado do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
Professor Aposentado do Instituto de Física da Uerj

de Enrico Fermi

Bose conseguiu derivar por métodos estatísticos a fórmula de *radiação do corpo negro*.



Enrico Fermi, 1952

s renato angelor Ricci

Professor Titular da Universidade de Pádua/Itália

A VIDA ACADÊMICA E O INÍCIO DAS PESQUISAS.

Em 14 de novembro de 1918, Fermi fez concurso para a *Scuola Normale Superiore* de Pisa. A sua tese de *laurea*, defendida em 1922, foi sobre *Difração de raio-X em cristais* e recebeu da banca examinadora a *magna cum laude*. Isto aconteceu poucos meses antes de Mussolini atingir o poder na Itália.

Pouco depois de seu curso em Pisa, em 1923 recebeu uma bolsa para desenvolver trabalhos de pesquisa na Universidade de Göttingen com os professores Max Born, em física teórica, e James Frack, em física experimental. Em Göttingen encontrou Heisenberg e Pascual Jordan, ainda jovens mas já brilhantes. Voltando de Göttingen para Roma foi convidado pelo influente senador e professor de Física, Orso Mario Corbino, para lecionar Matemática no curso de Química em Roma. Corbino como diretor do Instituto de Física da Universidade de Roma, teve grande importância na vida de Fermi. Pérsico, o velho amigo da juventude, era assistente de Corbino, o que consolidou ainda mais esta amizade. Fermi permaneceu neste cargo no ano acadêmico de 1923-1924. Por recomendação do professor Volterra, Fermi obteve uma bolsa de estudos da Fundação Rockefeller, para trabalhar na Universidade de Leiden, onde passou alguns meses e recebeu a orientação de Ehrenfest. Foi conferencista e professor de Física-Matemática da Universidade de Florença, no outono de 1924, e logo após este período desenvolveu a sua primeira grande contribuição à física teórica. Partindo do *princípio da exclusão de Pauli* (janeiro de 1925), segundo o qual dois elétrons não podem ocupar idêntico estado quântico num mesmo átomo, criou uma nova estatística que mais tarde foi denominada *estatística de Fermi-Dirac*. Em homenagem a Fermi, as partículas de spin $\frac{1}{2}$ que obedecem à *estatística de Fermi-Dirac* são denominadas *fermions*.

Do ponto de vista da mecânica estatística, o problema da contagem de partículas idênticas se torna grave e difícil. O primeiro passo para resolver o problema foi dado pelo físico indiano Satyendranath Bose, nascido em Calcutá em 1884 e falecido na mesma cidade em 1974. Em 1924, Bose conseguiu derivar por métodos estatísticos a fórmula de *radiação do corpo negro*. Einstein já havia utilizado um método análogo ao de Bose para o estudo de um gás de moléculas. Esta estatística, chamada de Bose-Einstein, só é aplicada a partículas de spin inteiro e que não respeitam o *princípio da exclusão de Pauli*, sendo chamadas de *bosons*.

A vida de Fermi se modifica de maneira fundamental em função do concurso para professor de Física Teórica da Universidade de Roma. No dia 7 de novembro de 1926, a banca examinadora do concurso para professor de Física Teórica, composta dos professores Garbasso, Maggi, Cantone, Q. Majorana e Corbino, por unanimidade declara como vencedores: Fermi o pri-



Bose conseguiu derivar
estatísticos a fórmula

meiro; Pérsico o segundo e Pontremoli o terceiro. Fermi foi indicado para a Universidade de Roma; Pérsico foi para Florença e Pontremoli para Milão.

No ano de 1929, Benito Mussolini nomeou Fermi *academico d'Italia*. A indicação de Fermi teve por finalidade atrair para o fascismo a *ciência italiana*. Todavia, a atuação de Fermi, quer como acadêmico, quer como político, foi praticamente insignificante. A *Accademia d'Italia* tinha por finalidade se opor à *Accademia dei Lincei*, que era composta por uma maioria de cientistas antifascistas.

Fermi visitou os Estados Unidos pela primeira vez em 1930, convidado para lecionar em Ann Arbor, onde está situada a Universidade de Michigan. Ministrou um Curso de Verão em Física Teórica, tendo voltado posteriormente, em 1933 e 1935, tornando-se um grande amigo da América e dos americanos.

A atuação de Fermi como professor da Universidade de Roma foi fundamental para a mudança do destino da física na Itália. Até 1928, não existiam livros de física moderna adaptados aos estudos universitários. O único livro utilizado por toda uma geração de físicos era o *Atombau und spektrallinien*, de Sommerfeld, e escrito em alemão. Fermi começou a escrever em 1927 e publicou em 1928, em italiano, uma *Introduzione alla fisica atomica*. A sede de toda esta modificação científica de Roma e da própria Itália era o velho instituto de física da Universidade de Roma, situado na rua Panisperna, 89a. Neste instituto, dirigido pelo professor Corbino, Fermi pôde concentrar os melhores estudantes de física da época. Foram discípulos de Fermi, entre outros: Amaldi, Pontecorvo, Majorana, Segrè.

Segundo Segrè, no seu livro *Enrico Fermi, físico*:

O grande renascimento da física italiana foi possível graças ao gênio científico e político de Orso Mario Corbino. Foi indicado diretor do Instituto de Física na rua Panisperna, em 1918, e ali permaneceu até a sua morte em 1937. Senador em 1920, foi nomeado ministro de 'pubblica istruzione' e, no primeiro governo de Mussolini, foi indicado ministro de 'economia nazionale'.

Apesar de seu prestígio no governo fascista de Mussolini, Corbino apresentava uma grande experiência no campo científico. Soube escolher cientistas de grande potencialidade para o instituto de física de Roma.

O mais importante foi Fermi, que introduziu na velha universidade o estudo da *mecânica quântica* e mostrou a importância dos trabalhos de Rutherford, em *física nuclear*.

Corbino, apoiando as idéias de Fermi, em 1929 apresentou um trabalho no congresso da *Società Italiana per il Progresso delle Scienze*, que foi realmente profético em relação ao desenvolvimento da ciência mundial. Poderemos citar alguns trechos deste trabalho:

(...) A única possibilidade de novas descobertas da física reside no fato de podermos modificar o núcleo interno do átomo. Este será um trabalho verdadeiramente digno da física futura.

(...) O único caminho que poderá permitir a agressão do núcleo do átomo é aquele que permite a aceleração

Enrico Fermi em Varenna (1954). Lição no quadro negro.

divar por métodos
de radiação do corpo

artificial dos projéteis naturais dos elementos radioativos em grande número e com grande velocidade, o que exigirá tubos carregados e alimentados a uma diferença de potencial de dez milhões de volts. Somente dificuldades técnicas e financeiras a priori não insuperáveis se opõem à realização deste grande projeto. O objetivo não é somente a transmutação dos elementos químicos em quantidades sensíveis, mas a constatação da grande produção energética que deverá se manifestar na pulverização ou reconstituição dos núcleos atômicos.

ESTAVAM PREVISTAS A FISSÃO E A FUSÃO NUCLEARES.

Fermi era inicialmente teórico, e havia no instituto de física a necessidade de um físico experimental. Corbino concluiu que o grande nome seria Rasetti, que entrou no instituto no mesmo ano de Fermi. A atividade de Rasetti foi realmente importante e em pouco tempo ele adquiriu grande fama internacional por seus trabalhos sobre o *efeito Raman* em gases.

Por influência de Fermi e Rasetti, Emilio Segrè resolveu passar da engenharia para a Física.

Emilio Gino Segrè, físico italiano de origem judaica, nasceu em Tivoli, em 1905, e faleceu em 1989, em Lafayette, Califórnia. Foi o primeiro estudante que se laureou em física sob a orientação de Fermi. Recebeu no ano de 1959, juntamente com O. Chamberlain, o prêmio nobel de física pela descoberta do *antipróton*. É autor de dois excelentes livros sobre história da física: *Enrico Fermi, físico* e *From X-Rays to quarks*, que foram de grande importância na realização deste trabalho.

Um dos autores deste trabalho, Jader Benuzzi Martins, conheceu Emilio Segrè quando estava trabalhando no *Laboratório Nacional do Gran-Sasso (Aquila-Italia)*, vendo a possibilidade de realizar uma experiência sobre a radioatividade natural do samário-147. Ele estava em companhia de sua esposa visitando o laboratório, que chega a impressionar por suas grandes dimensões. Ao saber que eu era brasileiro, fez algumas considerações sobre o nosso país. No final, referindo-se ao *Gran-Sasso*, declarou enfaticamente: *"Hoje são grandes laboratórios e pequenas idéias. Antigamente eram pequenos laboratórios e grandes idéias"*.

Corbino, conhecendo a potencialidade dos alunos de engenharia, criou um curso de física experimental para engenheiros. Dos alunos de engenharia, "apenas" Edoardo Amaldi aceitou o convite para estudar física. O apenas está entre aspas porque Amaldi se tornou um dos maiores físicos italianos do século XX, apesar de não ter ganhado o prêmio nobel.

Segrè, após alguns meses de estudo no Instituto de Física, resolveu convencer o seu amigo e antigo companheiro de classe, Ettore Majorana, a passar da Engenharia para a Física. Majorana era sobrinho de Quirino Majorana, titular da cátedra de Física Experimental da Universidade de Bologna.

Ettore Majorana era realmente uma criatura estranha. Um ano antes de Heisenberg, realizou um importante trabalho sobre a estrutura nuclear que era praticamente idêntico ao do grande físico alemão. Apesar da insistência de Fermi para apresentá-lo num congresso ou enviar o artigo para uma revista especializada, Majorana sempre se recusou a fazê-lo, perdendo a oportunidade de lançar no mundo científico a importante hipótese de que a estrutura nuclear era constituída de prótons e nêutrons.

Num concurso aberto para professor de Física Teórica da Universidade de Palermo, em 1937, Majorana, numa análise preliminar da comissão examinadora, foi considerado numa situação bem superior à dos demais concorrentes, que eram nomes importantes da Física italiana. A sua condição de *hors concours* lhe permitiu escolher qualquer universidade do reino para lecionar. Esta condição só havia sido apresentada anteriormente no concurso de Guglielmo Marconi.

Majorana escolheu a Universidade de Nápoles. Durou pouco a sua permanência, pois no dia 26 de março de 1938 desapareceu misteriosamente, não existindo, até hoje, uma explicação satisfatória para o seu desaparecimento.

AS INTERAÇÕES FRACAS

Uma das muitas contribuições de Wolfgang Pauli (1900-1958) à ciência foi realizada em 1930 no estudo da desintegração beta (O espectro de desintegração beta é contínuo. As energias das partículas beta emitidas variam desde energias muito baixas até uma energia máxima (energia de ponto final – *end point*). Como explicar que no processo de desintegração beta a energia total envolvida é sempre esta energia máxima do espectro, se algumas partículas beta portam uma energia muito menor que esta energia de "ponto final"? Alguns físicos chegaram a pensar na quebra do *princípio da conservação de energia*. Pauli apresentou uma hipótese arrojada, na qual, além da emissão de um elétron, haveria também na desintegração beta a saída de uma outra partícula, sem massa, que transportaria o restante da energia.

No estudo da desintegração beta, Fermi, em 1933, aceitou a tese de Pauli, dando a esta partícula o nome de *neutrino*. O excelente trabalho de Fermi, que serve de base ao estudo das *interações fracas*, teve o título *Tentativo di una teoria dell'emissioni dei raggi beta*". No entanto, foi rejeitado pela revista *Nature*, que o considerava com muitas hipóteses distantes de uma realidade física. Este trabalho, que é de grande importância para o entendimento da *desintegração beta*, foi publicado nas revistas *Zeitschrift für Physik* e *Ricerca Scientifica*.

No desenvolvimento deste trabalho, Fermi utilizou a sua célebre *regra de ouro*, que ele desenvolveu utilizando a *Teoria das Perturbações Dependentes do Tempo*.

Além de preservar o *princípio da conservação de energia* na desintegração beta, o neutrino resolveu também o problema da *Conservação do Momento Angular Intrínseco* ou *spin*.

Em virtude de não possuir carga e sua massa ser desprezível os neutrinos e antineutrinos provenientes da desintegração beta só foram detectados no final da década de sessenta.

AS REAÇÕES NUCLEARES COM NÊUTRONS

A descoberta do nêutron por Chadwick, em 1932, trouxe um grande desenvolvimento no estudo da física nuclear. Como o nêutron não apresenta carga elétrica, as reações nucleares se tornaram mais fáceis, pois esta partícula não necessita vencer a *barreira coulombiana nuclear*, como acontece com as partículas alfa que são carregadas positivamente. Em 1932, quando os nêutrons foram descobertos, os aceleradores de partículas ainda eram bastante rudimentares, não permitindo a realização de reações nucleares, principalmente em núcleos pesados, que apresentam uma *alta barreira coulombiana* que impede a entrada de partículas carregadas com pequenas velocidades. Os nêutrons passaram a ser os preferidos para a interpretação de fenômenos da física nuclear e dois grupos se destacaram nestes estudos: o grupo de Fermi, na Itália, e o de Joliot Curie, na França.

No ano da descoberta do nêutron, Fermi sugeriu a Rasetti que irradiasse vários elementos com nêutrons de uma fonte de polônio-berílio que era muito fraca. Posteriormente, após quase dois anos de trabalho, Fermi, com o auxílio do Instituto de Saúde Pública, construiu uma fonte de rádio-berílio. Com esta fonte mais potente, Fermi bombardeou sistematicamente diversos elementos em ordem crescente de peso atômico. Publicou um trabalho em 25 de março de 1934, com o título *Radioattività provocata da bombardamento di neutroni-I*. O *I* indicava que haveria uma série de trabalhos sobre o mesmo assunto. Solicitou o auxílio de Segrè e Amaldi. Telegrafou a Rasetti, que estava de férias em Marrocos, para que voltasse para Roma rapidamente.

Para a felicidade ou infelicidade do grupo, acabava de chegar a Roma, nesta época, o radioquímico Oscar d'Agostino, que recebera uma bolsa para trabalhar em *Paris* no laboratório de Mme Curie. Feliz ou infelizmente porque, se Oscar d'Agostino tivesse vindo a interpretar bem os resultados da experiência de nêutrons com o urânio, poderia ter chegado vários anos antes à descoberta da *fissão nuclear*.

É muito importante a carta de lord Rutherford a Fermi no ano de 1934:

Caro Fermi,

Agradeço a gentileza de me enviar uma resenha de suas recentes experiências nas quais tem provocado uma radioatividade em muitos elementos utilizando nêutrons como partículas incidentes. Os seus resultados são de grande interesse, e não duvido que obteremos rapidamente maiores informações sobre o verdadeiro mecanismo dessas transformações. Não está claro que em todos os processos as explicações sejam tão simples como as das observações de Joliot Curie.

Congratulo-me com você pela sua fuga da esfera da Física Teórica. Parece que você encontrou um bom 'filão' para começar. É bom saber que o professor Dirac está fazendo experiências. Isto parece um bom augúrio para a física teórica.

Congratulações e muitas felicidades
Rutherford.

Nesta época (1934), acreditava-se que a eficiência dos nêutrons para produzir novos núcleos aumentasse com a energia. Neste mesmo ano, foi descoberto que esta idéia estava errada.

No verão de 1934, Fermi esteve no Brasil, e, em São Paulo encontrou o físico de Turim Gleb Wataghin e um velho companheiro da Escola Normal de Pisa, o matemático Luigi Fantappiè.

Wataghin e Occhialini criaram uma florescente escola de Física em São Paulo, que muito contribuiu para o desenvolvimento da moderna física brasileira.

O ano acadêmico de 1934-1935 foi um dos mais produtivos para o grupo de Fermi.

No ano da descoberta do nêutron, Fermi sugeriu a Rasetti que irradiasse vários elementos com nêutrons de uma fonte de polônio-berílio que era muito fraca.

Fermi com E.O. Lawrence e I. Rabi



Os trabalhos sobre nêutrons foram reunidos por Rutherford e publicados nos *Proceedings of Royal Society* de Londres. No trabalho apresentado à *Royal Society*, a atividade produzida nos diversos elementos é classificada grosseiramente em: *fraca, média e forte*. Com a finalidade de otimizar essa classificação tão rudimentar, Fermi indicou Amaldi e Pontecorvo para estudar as seções de choque das reações nucleares com nêutrons. O elemento-alvo escolhido para estudo foi inicialmente a prata, que apresentava uma meia-vida de 2,3 minutos. Amaldi e Pontecorvo verificaram, com muita surpresa, que os resultados obtidos para a radioatividade induzida eram diferentes se mudava a mesa que suportava o pesado eletroscópio *Hilger*. Os resultados eram diferentes quando a mesa era de mármore ou quando era de madeira. A pergunta era: como o mármore ou a madeira poderiam modificar a radioatividade da amostra que estava sendo estudada? Verificou-se, mais tarde, que o fato poderia ser explicado pela moderação das velocidades dos nêutrons no hidrogênio da madeira.

A MODERAÇÃO DE NÊUTRONS.

A partir do dia 18 de outubro de 1934, para esclarecer este "mistério", Fermi e seus colaboradores passaram a estudar sistematicamente este problema. Para evitar a dispersão de nêutrons na experiência, foi construído na própria universidade um pequeno anteparo de chumbo. Sem que ninguém soubesse o porquê, na hora da experiência, Fermi trocou o pesado anteparo de chumbo por um bloco de parafina.

No livro de Emilio Segrè, *Enrico Fermi, físico* é apresentada uma conversa de Fermi com o astrônomo e astrofísico Chandrasekhar, na qual Fermi conta esta experiência e o modo fortuito como são feitas as descobertas científicas:

Vou lhe contar como fiz a descoberta, que acredito, seja a mais importante da minha carreira. Estávamos trabalhando muito intensamente com nêutrons, e os resultados que obtínhamos eram incompreensíveis. Um dia, indo ao laboratório, pensei que deveria observar a absorção de nêutrons por parte do chumbo, mas, em lugar de pegar um pedaço de chumbo qualquer, exigi que preparassem um sistema trabalhado com precisão. Parecia que havia qualquer coisa que não andava bem na experiência projetada e eu procurava uma desculpa para começar a sua execução. Quando, finalmente, estava para começar a medida, eu murmurei: o que desejo não é o chumbo, mas um pedaço de parafina. Foi propriamente uma inspiração improvisada, sem nenhuma razão premeditada. Peguei rapidamente um pedaço de parafina que encontrei ali e coloquei onde deveria colocar o chumbo.

O certo de tudo isto é que, no dia 22 de outubro de 1934, foi utilizada a parafina como moderador de nêu-

trons. Numa outra parte do instituto, enquanto Fermi trabalhava, estava sendo realizado um exame no qual participavam, como membros da banca examinadora, quase todos os componentes do grupo de Fermi. Pérsico, em visita a Roma, e Bruno Rossi, assistiam às experiências. Ao meio-dia Fermi convocou todos os membros do instituto para verificar um estranho fenômeno: *a parafina colocada entre a fonte e os alvos multiplicava grandemente o efeito dos nêutrons*.

Todos foram para o almoço ainda confusos com os resultados da parte da manhã. Fermi permaneceu. Quando voltaram, às três da tarde, Fermi já havia apresentado uma hipótese que explicava a ação da parafina:

I – os nêutrons lentos eram mais eficazes do que os rápidos na produção de reações nucleares em certos elementos;

II – a parafina agia como moderador, isto é, os nêutrons, ao se chocarem com os núcleos de hidrogênio da parafina, perdiam grande parte de suas energias cinéticas.

À noite, na casa de Amaldi, foi preparada uma *lettera* para comunicar a descoberta, que seria publicada na revista *Ricerca Scientifica*. Como a esposa de Amaldi, Ginestra, era redatora da revista, enviou para a redação, na manhã seguinte, o artigo que tinha como título "*Azione di Sostanze Idrogenate sulla Radioattività Provocata da Neutroni – I*". Eram autores: Enrico Fermi, E. Amaldi, B. Pontecorvo, F. Rasetti e E. Segrè.

Foi um verdadeiro pandemônio a preparação da breve comunicação na casa de Amaldi. Fermi ditava e Segrè escrevia. Rasetti, Pontecorvo e Amaldi andavam pela sala fazendo comentários em voz alta. A empregada do casal perguntou se estavam todos malucos.

Corbino considerou muito importante a descoberta, que foi patenteada, tendo recebido o número de patente italiana **N. 324458**. Os inventores registrados foram: Fermi, Amaldi, Pontecorvo, Rasetti e Segrè, que decidiram, caso houvesse qualquer lucro em dinheiro, dividir a quantia em partes iguais com os químicos Trabachi e d'Agostino.

A termalização ou moderação de nêutrons foi utilizada na construção do *primeiro reator nuclear* nos *Estados Unidos* em 1942, e se constituiu num problema legal muito difícil a cobrança dos direitos da patente.

O PRÊMIO NOBEL DE FERMI.

Os anos de 1936 e 1937 apresentavam uma atmosfera pesada na Itália. A retórica de Mussolini, mesmo para pessoas apolíticas como *Fermi*, ressoava de maneira desagradável. A conquista da mísera Etiópia era, para o fascismo, a restauração das glórias do Império Romano. Veio, posteriormente, a aliança

Ele merecia, por suas pesquisas em Física, o Prêmio Nobel

com a Alemanha, que desgostou os intelectuais italianos. A gota d'água para Fermi foi o *Manifesto della Razza*, que apresentava a bandeira do anti-semitismo na Itália. A esposa de Fermi, Laura era semita e, como o marido, começou a pensar cautelosamente em se deslocar para a América.

A morte de Corbino, em 1937, com 61 anos, talvez tenha também contribuído para a decisão. Foi escolhido para substituí-lo na direção do instituto de física, o professor Lo Surdo, inimigo de Fermi e que prestava total apoio ao governo fascista de Mussolini. O Prêmio Nobel recebido por Fermi, em Estocolmo, contribuiu de maneira categórica na sua ida para a América. Fermi recebeu uma comunicação reservada de Niels Bohr, no verão de 1938, de que seria agraciado com o Prêmio Nobel pelo seu trabalho de produção de elementos transurânicos resultantes do bombardeamento de urânio por nêutrons. Hoje nós temos sérias dúvidas sobre a descoberta desses elementos transurânicos por Fermi. Ele merecia, por suas pesquisas em Física, o Prêmio Nobel, mas a determinação em suas experiências de elementos transurânicos talvez tenha sido resultado de uma interpretação errada dos radioquímicos do instituto de física da Universidade de Roma.

A comunicação de Niels Bohr contrariava o sigilo que cerca o Prêmio Nobel. Foi feita, no entanto, com a finalidade de evitar as represálias que haviam sido postas em prática, pelo governo alemão, com outros pesquisadores agraciados pelo Prêmio, e que poderiam ser repetidas pelo governo fascista italiano. Finalmente, no dia 10 de novembro de 1938, Fermi recebeu por telefone o convite oficial para receber o prêmio nobel; partiu de trem, de Roma, no dia 6 de dezembro, juntamente com Laura e os dois filhos, Nelia e Giulio. Compareceram ao embarque Amaldi e Rasetti, que perceberam que a partida representava o fim de uma época da Universidade de Roma e da própria Ciência Italiana.

A FISSÃO NUCLEAR.

Enquanto se desenrolavam em Estocolmo as cerimônias de entrega do prêmio nobel, na Alemanha, Otto Hahn e Fritz Strassmann faziam uma das descobertas mais fundamentais da Física Nuclear: a Fissão Nuclear. O nome fissão foi sugerido pelo biólogo americano William A. Arnold e está associado a processos de divisão celular que aparecem em Biologia. Otto Hahn, no início de sua vida, visitou Montreal em 1905, para realizar pesquisas com Rutherford. Logo após a sua saída

de Montreal, em 1906, ele retorna a Alemanha para trabalhar sob a orientação de Emil Fischer (1852-1919) na Universidade de Berlim. Encontrou Lise Meitner, em 1907, e daí se iniciou uma colaboração entre os dois por mais de trinta anos. Em 1912, Otto Hahn se tornou pesquisador do Kaiser-Wilhelm Institute para a Química, em Berlin-Dahlen, e em 1928 foi indicado seu diretor. Ele permaneceu nesta posição até 1944. A fissão foi descoberta quando ele tinha a idade de 59 anos.

Sobre a descoberta da fissão, é importante a declaração do próprio Otto Hahn:

Em particular, Fermi concluiu que, ao irradiar urânio com nêutrons, ele havia formado elementos transurânicos, isto é: elementos com número atômico mais elevado que o do urânio. A senhorita Lise Meitner, Fritz Strassmann e eu decidimos repetir e ampliar estas experiências muito interessantes. Nós nos considerávamos bem qualificados para realizá-las. Lise Meitner e eu havíamos trabalhado juntos em problemas de Radioatividade durante mais de trinta anos. Fritz Strassmann, meu amigo, possuía uma experiência única em Química Analítica Inorgânica, e havia estado no campo da Radioquímica desde os primeiros dias do começo do século, faz já muitos anos com resultados muito bons.

Durante os quatro anos de trabalho em conjunto, desde 1934 até 1938, publicamos numerosos trabalhos - Meitner, Hahn e Strassmann - acreditando que havíamos isolado isótopos dos elementos de números atômicos de 93 a 96, e nossos resultados foram aceitos. Mas, no final do ano de 1938, quando Lise Meitner se viu obrigada a sair da Alemanha e emigrou para a Suécia, Dr. Strassmann e eu chegamos a espantosa conclusão de que o impacto de um nêutron sobre um núcleo de urânio produzia a sua fissão em dois núcleos de tamanho médio, processo que previamente não seria considerado possível. Esses resultados que nós publicamos com alguma vacilação, foram prontamente confirmados por físicos da Dinamarca, Estados Unidos e outros países. O resto é bem conhecido (grifo nosso).

A comunicação da descoberta da fissão foi apresentada no dia 22 de dezembro de 1938 na revista *Naturwissenschaften*. Eles determinaram sem sombra de dúvida a presença de bário como produto do bombardeamento de urânio por nêutron, sendo o bário um fragmento de fissão.

Antes da publicação, Hahn e Strassmann enviaram o trabalho a Lise Meitner e seu sobrinho Otto Frisch. Hahn tinha uma grande admiração pela capacidade científica de Lise Meitner. Foi realmente muito desagradável que ela não tivesse participado diretamente da descoberta da fissão. Infelizmente a perseguição aos judeus não permitiu que uma grande cientista participasse de uma das maiores descobertas da Física Nuclear, pelo mesmo grupo de pesquisa no qual

Lise Meitner fora uma figura exponencial.

Agora vamos mencionar dois fatos que serão de grande importância para a nossa história.

O primeiro relativo a Fermi.

Da Suécia, após o Prêmio Nobel, Fermi dirigiu-se a Copenhague, tendo sido recebido cordialmente pela família de Niels Bohr. Após algum tempo partiu da Europa no navio Francônia e desembarcou no dia 2 de janeiro de 1939 em Nova York. Disse ao desembarcar: "Fundamos o ramo americano da família Fermi". Foi recebido no desembarque pelo professor G.B. Pegram, chefe do Departamento de Física da Universidade de Columbia.

O segundo fato é relativo a Niels Bohr.

No dia 10 de janeiro de 1939, chegava a Princeton o professor Niels Bohr, que havia viajado para a América a bordo do navio sueco-americano Drottningholm, com seu filho Erik e o professor belga de Física Teórica, Léon Rosenfeld.

Em Princeton, conversando com Einstein e Wheeler, apresentou os trabalhos de Hahn, Strassmann, Frisch e Lise Meitner relativos à descoberta da fissão. John Archibald Wheeler, que tinha 39 anos, havia trabalhado com Bohr em Copenhague, em 1930, e era um grande físico teórico americano. Ele e outros grandes físicos que estavam na América ficaram impressionados pela energia produzida em uma única fissão, que, segundo os cálculos de Lise Meitner, deveria ser de 200 MeV. Depois de Princeton, Bohr foi visitar Fermi na Universidade de Columbia. Como ele não estava, Bohr se dirigiu a um assistente de Fermi chamado Herbert Anderson e passou mais de uma hora contando os últimos acontecimentos em Física Nuclear.

A REAÇÃO EM CADEIA

Numa conferência na Universidade George Washington, Fermi e Bohr tiveram oportunidade de conversar sobre o problema da fissão. Fermi mencionou a possibilidade da emissão de nêutrons na fissão. Estes nêutrons seriam responsáveis por novas fissões, e portanto, nestas conversas, estavam sendo trocadas as primeiras idéias sobre a viabilidade de uma reação nuclear em cadeia.

Em 27 de fevereiro de 1939, o canadense Walter Zinn, mais tarde diretor do Argonne National Laboratory, e o húngaro Leo Szilard começaram a estudar na Universidade de Columbia a emissão de nêutrons na fissão do urânio. Paralelamente, Fermi e seus colaboradores H. L. Anderson e H. B. Haunstein iniciaram as pesquisas deste mesmo problema. Os resultados destas duas experiências fo-

ram publicados simultaneamente na edição de abril de Physical Review, e neles foi mostrado que era possível uma reação em cadeia utilizando os nêutrons produzidos na fissão. Segundo declarações de Herbert Anderson, também foram realizadas outras experiências - que pareciam estar sempre avançadas uma semana a nossa frente - por Joliot, Halban e Kowarski, em condições muito adversas, em Paris.

Fermi e Pegram acharam que o governo norte-americano deveria ser informado do resultado do trabalho. No dia 16 de março, o almirante Hooper, assistente-técnico do chefe de Operações Navais dos Estados Unidos da América, recebia uma carta de Pegram na qual Fermi informava que havia a possibilidade da produção de um novo explosivo de origem nuclear.

No dia 18 de março, dois dias após a carta, Fermi foi recebido pelo ministro da Marinha e realizou uma conferência para pesquisadores militares e civis. Um cientista da Marinha, Ross Gunn, conseguiu entusiasmar seu superior o almirante Bowen, que destinou rapidamente a quantia de mil e quinhentos dólares para ajudar as pesquisas na Universidade de Columbia.

Com a finalidade de influenciar o presidente F. D. Roosevelt, Szilard conseguiu um intermediário, Alexander Sachs para ser o portador de uma carta de Albert Einstein.

Alexander Sachs nasceu na Rússia, tendo se graduado em Biologia na Universidade de Columbia. Na Universidade de Harvard, se dedicou à Filosofia, à Jurisprudência e à Sociologia. Preparou alguns discursos na área de Economia, na campanha de Roosevelt, em 1932. Foi vice-presidente da Lehman Corporation, tendo grande prestígio junto ao presidente Roosevelt. A íntegra da carta de 2 de agosto de 1939 é a seguinte:

Albert Einstein
Old Grove Road
Peconic, Long Island
F. D. Roosevelt
2 de agosto de 1939
Presidente dos Estados Unidos
Casa Branca, Washington D. C.

Senhor Presidente,

Algumas pesquisas desenvolvidas recentemente por E. Fermi e Szilard, cujas comunicações me foram entregues em manuscrito, induziram-me a considerar que o elemento urânio possa ser transformado, num futuro próximo, em uma nova e importante fonte de energia. Alguns aspectos da situação justificam uma certa vigilância e uma rápida intervenção por parte da administração estatal. Considero, portanto, que seja meu dever solicitar a V. Exa uma grande atenção para os fatos e recomendações que se seguem:

nos últimos quatro meses, foi confirmada a possibilidade (graças aos trabalhos de Joliot Curie, na França, e de Fermi e Szilard, na América) de se produzir, em uma grande massa de urânio, uma reação nuclear em cadeia capaz de gerar grande quantidade de energia e numerosos ele

mentos com características semelhantes às do rádio. Atualmente, temos quase certeza de que poderemos chegar a estes resultados num futuro próximo;

- este novo fenômeno poderá permitir a construção de bombas extremamente potentes. Uma única bomba deste novo tipo, transportada por uma embarcação e explodindo num porto, poderá destruir inteiramente o porto e grande parte do território adjacente. Todavia, elas devem ser relativamente pesadas para serem transportadas por avião;

- os Estados Unidos dispõem de uma pequena quantidade de minérios com baixo teor de urânio. Encontramos bom minério de urânio no Canadá e na Tchecoslováquia, sendo que o país que possui as melhores minas de urânio é o Congo Belga.

Em função de toda esta situação, seria interessante e oportuno um contato permanente entre a alta administração e o grupo de físicos que estão estudando a reação em cadeia na América. Uma das maneiras de realizar tal ligação seria a escolha de uma pessoa que gozasse de sua inteira confiança e que pudesse agir de maneira não oficial. As suas funções seriam as seguintes:

a - manter o governo informado dos desenvolvimentos recentes neste campo e formular recomendações através de intervenções do Estado para assegurar aos Estados Unidos o suprimento necessário de material uranífero;

b - acelerar o trabalho no campo experimental que se desenvolve atualmente nos laboratórios das universidades de maneira limitada, fornecendo mais financiamento, ou, caso seja necessário, mantendo contato com empresas privadas dispostas a colaborar com esta causa, e procurando a participação de laboratórios industriais que disponham de aparelhagem necessária.

Sou conhecedor do fato de que a Alemanha efetivamente bloqueou a venda de urânio das minas da Tchecoslováquia, das quais tomou posse. A decisão de agir rapidamente desta forma pode ser explicada pelo fato de que o filho do subsecretário de Estado, Von Weizsäcker, trabalha no Kaiser Wilhelm Institut de Berlim, onde estão sendo realizadas, em parte, as mesmas pesquisas que se desenvolvem nos Estados Unidos.

Cordialmente,
Albert Einstein

Poucos dias depois de 12 de agosto, a Alemanha invadiu a Polônia. Marcar uma audiência com o presidente, neste período, era realmente difícil, apesar da grande intimidade que existia entre Sachs e Roosevelt. Houve uma certa demora na marcação da entrevista, e os cientistas chegaram a pensar na troca do emissário. Só foi possível entregar a carta no dia 11 de outubro. Inicialmente, o presidente considerou um pouco sem sentido que um economista fosse portador da carta de um grande cientista. O conteúdo da carta e a importância de Einstein foram responsáveis pela mudança de posição de Roosevelt. Após a leitura da carta, no final da audiência, o presidente dirigiu-se ao seu adido militar, general E. M. Watson, e declarou: "Devemos agir imediatamente". O presidente Roosevelt nomeou o dr. Lyman J. Briggs, que era diretor do Bureau of Standards, para presidente de uma comissão do urânio. Faziam parte da comissão o comandante G.C. Hoover e o coronel Keith F. Adamson. Foram convidados os cientistas Szilard, Teller e Wigner, todos húnga-

ros, e o italiano Enrico Fermi.

Em 1940, por sugestão de Vannever Bush, o presidente Roosevelt criou o National Defense Research Committee (NDCR) com a finalidade de desenvolver pesquisas associadas a problemas de defesa. O comitê deveria mobilizar a ciência para atividades bélicas. Bush foi nomeado presidente do NDCR, e a comissão do urânio foi colocada sob seu controle. Bush reorganizou essa comissão, permanecendo Briggs na presidência. Por questões de segurança, foram convidados Tuve, Pegram, Beams, Gunn e Urey, todos americanos, para fazer parte do projeto juntamente com os europeus que haviam sido convidados anteriormente.

Fermi se interessava muito pouco pelos problemas de Administração e Planificação, pois estava totalmente absorvido na idéia da solução da reação em cadeia. Ficava na sua mesa concentrado nos problemas técnicos e científicos, e deixava o ativismo político para Szilard, Teller e Wigner.

OS AVANÇOS DA REAÇÃO EM CADEIA O PRIMEIRO REATOR NUCLEAR

Enquanto os trabalhos com elementos transurânicos e o estudo da produção de urânio-235 eram desenvolvidos em diversos laboratórios na Califórnia, grandes progressos eram feitos com a finalidade de controlar a fissão nuclear.

Durante a primavera de 1941, começaram a aparecer sinais importantes da participação de físicos e químicos de primeira linha no projeto nuclear. Passaram a participar ativamente dos trabalhos A. H. Compton e E. O. Lawrence, pois achavam que havia uma certa lentidão nas pesquisas desenvolvidas. Nos primeiros dias de dezembro de 1941, um pouco depois do ataque japonês de Pearl Harbor e da entrada dos Estados Unidos na guerra, a situação era a seguinte:

I - Não havia sido realizada uma reação em cadeia;

II - Era mínima a produção de urânio-235 necessário à preparação de um artefato nuclear.

É muito grande a seção de choque do urânio-235 para nêutrons térmicos. Era ponto pacífico entre os cientistas que trabalhavam na América que o urânio natural não poderia ser utilizado como explosivo. Foi um triunfo da tecnologia e da ciência americanas a separação do urânio-235 em larga escala. Devemos destacar os nomes de Urey, Dunning, B. Cohen e Lawrence e das grandes indústrias Dupont, Union Carbide e Eastman nesta pesquisa. Fermi não participou destes trabalhos;

III - Só haviam sido preparados alguns microgramas de plutônio-239 no ciclotron de Berkeley. Os físicos e os químicos, vendo a produção insuficiente de plutônio-239, sugeriram a construção de um sistema (que era a idéia inicial de um reator nuclear) que gerasse

Após o sucesso da experiência, Wigner presenteou a Fermi uma garrafa de vinho Chianti.

maior quantidade de plutônio. Os resultados foram comunicados por Seabor a Briggs, em carta secreta. Briggs comunicou estas conclusões a Fermi.

Em novembro de 1941, foi tomada uma decisão para acelerar o projeto nuclear e incentivar a atuação do NDCR Compton, apesar de não gostar dos físicos estrangeiros recém-chegados, foi até a Universidade de Columbia para visitar Fermi, a fim de recolher informações precisas para a construção da bomba atômica.

Com a entrada dos Estados Unidos na guerra contra o Eixo (Alemanha, Itália e Japão), Fermi passava a ser um inimigo estrangeiro. Apesar disso os seus trabalhos prosseguiram na Universidade de Columbia. Chegou à conclusão, com Szilard, de que o reator deveria ser de urânio e grafite, e de que serviria como moderador de nêutrons. Nos meses de agosto e setembro de 1941, chegaram à Universidade seis toneladas de óxido de urânio sob a forma de U O e trinta toneladas de grafite. Considerando o peso e as dimensões do sistema que seria construído, não poderiam ser utilizados os laboratórios da universidade. Pegrum encontrou, no fim de setembro, uma sala com dimensões certas, denominada Schermerhorn. Foi construída uma pilha constituída de blocos de grafite e de óxido de urânio. Foi esta a primeira pilha exponencial, com a qual foram obtidos parâmetros importantes para o estudo da reação em cadeia. Apesar dos bons resultados obtidos em Columbia, Compton, encarregado de ativar o projeto, transferiu os trabalhos da Universidade de Columbia para a Universidade de Chicago, onde era professor. Formou uma grande organização, concentrada em Chicago, que o nome de Metalurgical Laboratory. Fermi iniciou com Anderson, na Universidade de Chicago, a construção de uma pilha nuclear de proporções maiores do que a programada para a Universidade de Columbia. Este reator foi construído no vestiário do Estádio de Atletismo da Universidade, apesar das objeções de Compton e do general L.R. Groves, que havia sido nomeado, em setembro de 1942, chefe do Manhattan Engineer District (MED). O MED tinha por finalidade dirigir os projetos de aplicações militares da energia nuclear. Dois grandes problemas iniciais para a construção do reator de Chicago foram o da colocação geométrica do combustível do reator e o da escolha de um bom moderador de nêutrons.

Fermi e Szilard resolveram os problemas geométricos da colocação do urânio e utilizaram para moderador de nêutrons o grafite, que já havia sido utilizado em Columbia, e que poderia ser produzido em quanti-

dades apreciáveis e com grande grau de pureza. Para controlar o fluxo de nêutrons na pilha, Fermi sugeriu a utilização de barras de cádmio, que apresentavam grande seção de choque de absorção de nêutrons, como havia sido determinado pelo grupo de Fermi em pesquisas realizadas na Universidade de Roma. A colocação geométrica das barras de controle de cádmio foi calculada por Anderson e Zinn.

No dia 2 de dezembro de 1942, com a presença de Enrico Fermi e os cientistas colaboraram na experiência entrou em operação o primeiro reator nuclear, com uma reação em cadeia auto-sustentável.

Após o sucesso da experiência, Wigner presenteou a Fermi uma garrafa de vinho Chianti. Fermi, utilizando copos de papel, ofereceu o vinho a todos os presentes, que brindaram o início da ERA NUCLEAR.

O PROJETO MANHATTAN - A BOMBA ATÔMICA.

Depois desta etapa inicial, o ano de 1943 foi realmente crítico: os cientistas envolvidos em projetos militares estavam preocupados com as conseqüências políticas, sociais e de sobrevivência da humanidade com as aplicações não pacíficas da energia nuclear.

Foi criado o Projeto Manhattan, e sua sede se localizava em Los Álamos. Depois de consultar importantes físicos do MED, o general Groves escolheu Julius Robert Oppenheimer para a direção geral do projeto.

J.R. Oppenheimer nasceu em Nova York no dia 22 de abril de 1904 e faleceu em Princeton, em 18 de fevereiro de 1967. Em 1929, foi indicado assistente de duas instituições, o que não é comum na estrutura universitária americana: o California Institute of Technology (CALTECH) e a Universidade da Califórnia, em Berkeley, tendo permanecido nos dois lugares durante treze anos.

O Projeto Manhattan conseguiu reunir em Los Álamos, em torno de Oppenheimer, a nata dos cientistas teóricos e experimentais que existiam no mundo. Enrico Fermi funcionava como um oráculo. Inicialmente como consultor e posteriormente como físico residente. Laura Fermi não apreciava muito a situação de confinamento que vivia em Los Álamos, e declarou no seu livro *Atoms in the Family* que lá era um verdadeiro campo de concentração. Infelizmente para os destinos da humanidade, o Projeto Manhattan foi um completo sucesso.

Finalmente, no dia 16 de julho de 1945, às cinco horas e trinta minutos da manhã, a primeira bomba nuclear de plutônio explodiu. Na aurora deste dia triste, uma luz muito brilhante surgiu no céu de Los Ála

mos. Logo após a grande e intensa luminosidade, apareceu a tenebrosa configuração do cogumelo atômico. Era uma bomba de dez quilotons (dez mil toneladas de dinamite). Uma centena de cientistas assistiram à explosão, protegidos por casamatas. Ela se realizou em Alamogordo, no deserto de Novo México.

A guerra já havia terminado com a Alemanha e a Itália e aguardava-se apenas a rendição do Japão, que já dava sinais de grande desgaste. Após o sucesso da bomba de Alamogordo, os físicos se dividiram em relação ao lançamento dessa arma destruidora em território japonês. Venceram as forças mais reacionárias, e o mundo assistiu horrorizado ao genocídio em duas cidades japonesas: Hiroshima e Nagasaki.

O Japão se rendeu, a guerra terminou, mas o olhar de Albert Einstein permaneceu triste até a sua morte, em 18 de abril de 1955. Leo Szilard, que tanto lutou pelo desenvolvimento da energia nuclear, ficou completamente horrorizado com os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki e passou a preconizar um acordo entre os Estados Unidos e a União Soviética. Este acordo deveria permitir, no pós-guerra, um controle universal para que estas armas não viessem a ser novamente utilizadas. Esta idéia vinha sendo defendida por Niels Bohr desde 1943.

O PÓS-GUERRA

Muitos dos cientistas que participaram do Projeto Manhattan passaram a se mobilizar para retirar dos militares o desenvolvimento dos projetos nucleares e começaram a dirigir a nova energia no sentido das aplicações pacíficas da energia nuclear. Fermi, além de defender estas idéias, voltava a pensar na sua idéia de 1943, que consistia na construção de um reator regenerador, que foi realizado por Zinn. Não foram apenas as idéias na área nuclear que interessaram a Fermi no pós-guerra. Ele passou a se interessar em Física de Altas Energias, Aceleradores de Partículas, Partículas Elementares, Raios Cósmicos e Astrofísica.

O MODELO DE FERMI-YANG

Vários foram os modelos utilizados pelos homens de ciência com a finalidade de arrumar de modo mais efetivo o conjunto de partículas elementares. Vamos considerar um importante modelo construído por Enrico Fermi e C. N. Yang. Em 1949, um ano após a descoberta do méson- π Fermi e Yang ?? na Universidade de Chicago, apresentaram uma importante teoria. Yang era ainda um jovem estudante da Universidade de Chicago e, alguns anos mais tarde, com T. D. Lee, estabeleceu a não conservação da paridade, que o levaria ao Prêmio Nobel em 1957, juntamente com Lee.

Segundo o modelo de Fermi-Yang, os píons são partículas que correspondem às associações de um núcleon e de um anti-núcleon. Para obter mésons- π ,

devemos realizar combinações do próton (p), do nêutron (n), do anti-próton (\bar{p}) e do anti-nêutron (\bar{n}).

ACELERADOR DE CHICAGO

Grandes máquinas aceleradoras começaram a ser construídas no final da década de cinquenta. Fermi e outros físicos de Chicago já estavam impacientes por não terem à disposição um grande acelerador. A construção de um sincrociclótron de cento e setenta polegadas começou em 1949, sob a direção de Herbert Anderson e John Marshall. Fermi acompanhou de maneira bem próxima os trabalhos, calculando o raio da órbita do feixe emergente e utilizando um calculador gráfico inventado por ele. Nos anos de 1949-1950, passou a estudar o tipo de Física Experimental de Alta Energia que a máquina permitiria realizar. Finalmente em 1951 entra em funcionamento o novo sincrociclótron que poderá acelerar prótons com a energia de 450 MeV, com os quais é possível produzir um grande número de píons. O principal trabalho efetuado com o sincrociclótron de 450 MeV consistiu no estudo da interação pión-núcleon. Sobre este mesmo assunto, foi produzido por Fermi um número grande de importantes publicações em Física Experimental. O último artigo de Fermi na área experimental se intitulava *Scattering of Negative Pions by Hydrogen* e foi publicado em 1953.

FERMI E A ASTROFÍSICA

Além de sua grande capacidade experimental, Fermi apresentava uma tendência para estudos teóricos de astrofísica. Sempre se preocupou com o problema da origem dos raios cósmicos. Nos anos de 1952 e 1953, se aproximou do grande astrofísico Chandrasekhar. Discutiram o problema da estabilidade gravitacional em presença de um campo magnético. É de grande importância científica neste assunto o trabalho *Problems of Gravitational Stability in the Presence of a Magnetic Field* (S. Chandrasekhar and E. Fermi, no *Astrophysical Journal*, 1953, p.116, 118-141). Segundo o testemunho do próprio Chandrasekhar, "a maior parte dos problemas considerados foram sempre sugeridos pelo próprio Fermi".

O PROBLEMA OPPENHEIMER

O diretor executivo da comissão de Energia Atômica do Congresso dos Estados Unidos, William Liscum Borden, no dia 7 de novembro de 1953, escreveu uma carta ao diretor do FBI, Edgar Hoover, na qual declarava que com toda certeza Julius Robert Oppenheimer não só foi como continuava a ser um espião da União Soviética. O presidente Eisenhower ordenou que Oppenheimer não tivesse mais nenhu

ma participação em segredos atômicos e que a Atomic Energy Commission abrisse um rigoroso inquérito. O processo, iniciado em 13 de abril de 1954, apresentava como advogado de acusação Roger Robb, que declarou que o réu era comunista. Esta acusação foi feita no auge do período de "caça às bruxas", que teve como principal mentor o senador de Wisconsin, Joseph McCarthy. Como testemunhas de acusação se apresentaram os pesquisadores Teller (pai da bomba de hidrogênio), Louis Alvarez e David Lawrence.

Fermi foi indicado como testemunha, e defendeu a lealdade de Oppenheimer aos Estados Unidos da América. Além do mais, fez um ataque violento à escala da nuclear. Declarou enfaticamente, em relação à bomba de hidrogênio: "Na minha opinião, a superbomba deveria ser considerada ilegal antes de seu nascimento. Penso que seria mais fácil torná-la ilegal através de um acordo internacional, que naquela época não existia".

Fermi, durante o verão de 1954, voltou à Itália pela segunda vez após a guerra. Na Villa Monastero, em Varenna, perto do lago de Como, realizou um importante curso sobre a Física dos Píons e dos Núcleons. Retornando aos Estados Unidos, com a saúde bastante precária em virtude de um câncer no estômago, faleceu em Chicago, com a idade de 53 anos, no dia 28 de novembro.

FERMI E A MEDICINA NUCLEAR

Fermi, de maneira involuntária, contribuiu de forma efetiva para o desenvolvimento do estudo do diagnóstico de problemas da tireóide. Vamos utilizar um artigo de David V. Becker e Clark T. Savvin publicado em *Seminars in Nuclear Medicine*, vol. XXVI, n. 3, p. 156-164 (1996).

Numa das reuniões regulares de todas as quintas-feiras, realizadas durante o almoço na sala de refeições da Escola de Medicina de Harvard, no dia 12 de outubro de 1936, o professor K. Compton, diretor do MIT apresentou a seguinte questão: "O que a física poderia fazer pela biologia e a medicina?".

Baseado na fala de Compton, Robley Evans mencionou que isótopos radioativos produzidos artificialmente poderiam permitir o estudo de mecanismos metabólicos. Saul Hertz foi mais além, tendo prognosticado a possibilidade do uso de um isótopo radioativo do iodo no diagnóstico de uma disfunção da tireóide.

Dois anos antes, em fevereiro de 1934, Frederic Joliot e Irene Curie descreveram a descoberta da radioatividade artificial. Três meses mais tarde, em maio, Enrico Fermi, no Instituto de Física da Universidade de Roma, usando uma fonte de nêutrons, criou artificialmente quatorze elementos radioativos. O décimo primeiro elemento era o iodo-128, que apresentava intensa radioatividade e uma meia-vida de aproximadamente trinta minutos. Foi este o primeiro isótopo radioativo do iodo utilizado no estudo do diagnóstico de problemas da tireóide.

Referências Bibliográficas

- 1. Fermi, Laura. Atoms in the Family. The University Chicago Press- Chicago-London-1961**
- 2. Segrè, E. "Enrico Fermi, Fisico".-Zanichelli Editore. Bologna.- 1976**
- 3. Segrè, E.-"From X-Rays to Quarks"-W.H. Freeman and Company-New York.-1980.**
- 4. Bernardini, C. e Bonolis, L.- "Conoscere Fermi"- S.I.F.- Bologna- 2001.**
- 5. Martins, J. Benuzzi. A História da Energia Nuclear. C.N.E.N.- Brasil- 1982**
- 6. Benuzzi-Martins, J-Ricci, R.A. Enrico Fermi e l'energia nucleare - LXXXVII CONGRESSO NAZIONALE- Società Italiana di Fisica --MILANO-24-29 Settembre -2001.**
- 7. Goldschmidt, Bertran. Le Complex Atomique. Librairie Arthème Fayard, 1980.**

VALTER DUARTE

PROFESSOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UERJ

Numa sexta-feira do ano 2000, em casa, me preparando para ir à UERJ, toca o telefone. Era de lá, da ouvidoria, coisa que eu nem sabia existir. Pedia que na segunda eu comparecesse para conversar com a ouvidora a respeito de uma queixa contra mim feita pelos meus alunos. Com uma forte decepção, perguntei a razão daquilo. "Conduta agressiva em sala de aula", respondeu seco o "oficial". Tentei mais informações. Não dava: "venha segunda-feira". Insisti, acho que só de idiota. Ele parecia aproveitar a chance para impor a sua autoridade, passando na voz um sentimento de superioridade típico de verdugos, que se limitam às execuções inclementes: "venha segunda-feira".

Longe de mim me comparar ao senhor K. de "O Processo", mas me senti também despersonalizado, sem presente, sem futuro, com o passado à mercê de quem não tem provas para acusar nem permite defesa, num daqueles momentos em que a vida não parece ser nem devir. Não esperava aquilo dos meus alunos. Claro, dava uma cadeira obrigatória e uma eletiva: na primeira, havia dois dias que, por proposta do chefe do departamento de Ciências Sociais, haviam decidido fazer comigo no semestre seguinte uma terceira cadeira obrigatória seguida. Na turma da eletiva, os alunos eram em grande número e grandes amigos, sendo que os mais próximos da formatura já me anunciavam como paraninfo, o que acabei sendo no início de 2001. Quem teria feito a queixa? Não acreditava que tivesse sido qualquer das turmas em conjunto.

Fiquei um pouco abatido com o tratamento que o "oficial" me dispensara. Mesmo que eu tivesse cometido algum erro, caberia ter a chance de me defender

sem ser intimado de maneira tão desrespeitosa, talvez humilhante. Se não tivesse errado, então, como provaria mais tarde, tal constrangimento seria muito mais injustificável. Assim, o jeito de salvar o meu fim de semana seria procurar meus alunos ainda naquele dia para que me esclarecessem alguma coisa.

Cheguei à UERJ com aquela sensação, comum em tais casos, de que "todos vivem muito bem, só eu quem vivo assim". Levo a sério minha profissão. Sofri muito para ser professor. Quando não gosto das minhas aulas me aborreço, me sinto mal, me esforço para superar aquilo na aula seguinte da mesma turma. Sou de me emocionar nos meus melhores dias, de querer ser rasgado como rasgavam o Cauby Peixoto nos anos 50. Chegar ali no meu ambiente de trabalho debaixo de uma acusação daquelas, logo eu, que facilito a vida dos alunos sem deles, em ampla maioria, perder o respeito, o interesse e o prazer de me ouvirem, logo eu?

No nono andar, no território do IFCH, me dirigi ao departamento de Ciências Sociais. Lá estavam o chefe e o subchefe. Sabiam da queixa, mas negaram. Não insisti. Era hora de intervalo de aulas. Fui para o corredor procurar meus alunos. Encontrei vários. Ninguém sabia de nada. Eles não faziam aquilo. Assim que souberam, me ajudaram a descobrir de onde sairia a queixa. Foi fácil. Não havia razão para que eu me preocupasse. Era um caso de antipatia isolado. Nada que me tirasse a graça de fazer o que tinha que fazer, de voltar para casa e passar um calmo fim de semana.

Segunda-feira, então, fui à ouvidoria. Esperei algum tempo e fui recebido por duas professoras em uma salinha limitada por biombos. Estava confiante,

MINHA NUDEZ CASTIGA

TEATRO BRASILEIRO DE COMÉDIA apresenta:

TÔDA NUDEZ SERÁ CASTIGADA

de **NELSON
RODRIGUES**Com: **CLEYDE YACONIS - LUIS LINHARES****NELSON XAVIER****ELZA GOMES****JOSÉ MARIA MONTEIRO****FERREIRA MAYA****NEMEE BELL****ANTONIA MARZULLO****ALBERTO SILVA****AUREA CAMPOS****ROMANO DOMINGUES****ENIO GONÇALVES**

Coadjuvantes:

NAPOLEÃO MUNIZ FREIRE

Direção:

ZIEMBINSKY

até com alguma vontade de rir. Só me surpreendi com as coisas que comprovariam a "conduta agressiva". Entre outras, eu teria dito que as mulheres gostam de prostituição e que as judias seriam todas prostitutas. Nossa mãe, se a Rebeca soubesse daquilo: "Valter, seu patife, além de me chamar de 'mulher de saia channel', vai dizer por aí que eu dou por dinheiro". E a Míriam Goldenberg: "tem mais é que ser professor de Ciência Política mesmo; com essa libido vulgar, quem é você para ser professor de Antropologia"? Pois é, como eu iria me explicar para elas? Uma vez contada e espalhada, não há história, por mais mentirosa e por mais que se tenha provas para negá-la, que possa ser apagada completamente. E não era bem assim: eu não tinha, nem tenho nada contra a prostituição. Tenho sim contra o que fizeram com ela. Está corrompida. É isso mesmo: corromperam a prostituição. Quanto às judias, nem sei como foram entrar nessa história. Por mim não foi.

As duas professoras que me entrevistavam, ou me interrogavam, sei lá, principalmente uma delas, faziam uma espécie de barreira de olhares, talvez para que eu não fugisse dos fatos enquanto falasse, talvez para me analisar, talvez apenas curiosas com o tipo, no mínimo, fora de moda, que lhes aparecia. Claro, sair xingando as mulheres assim sem mais nem menos só podia ser coisa de quem devia ter sérios problemas, recalques, muita coisa mal resolvida. Perguntei alguns detalhes sobre a queixa. Não me davam maiores informações. Havia sido assinada só por uma aluna, que lá estivera acompanhada por vários colegas. Era estranho. Como não me reconhecia nas acusações, eu mesmo tinha que adivinhar o que havia feito. Ali, o direito de acusar mandava no direito de defesa. Eram gentis as ouvidoras, me deixavam à vontade, mas era muito por conta do ritual da função. Pareciam dizer: "confessa, professor, não vai lhe acontecer nada". Mas não tinha nada a ser confessado. Bem que eu queria contar o fato provavelmente causador, não do equívoco, e sim do pretexto que haviam arrumado para me acusar. O problema é que precisava que elas mudassem aquele tipo de gentileza. Elas mudaram, passaram, pelo menos senti, a confiar em mim. Foi rápida a mudança, talvez devida a umas poucas palavras trocadas em favor do mútuo respeito profissional. Por isso, passei a contar, mais ou menos assim, a seguinte história:

QUASE FOI CADA

Embora nem sempre heterossexual, a prostituição te

Sempre que os textos das aulas permitem, procuro acrescentar alguma coisa como histórias do cotidiano, vidas e fatos de pessoas conhecidas ou desconhecidas, poesias, letras de música, romances, contos, filmes, peças de teatro ou o que vier à minha cabeça capaz de me levar a uma boa "viagem". Costumo fazer um desses desvios em uma das aulas sobre o "Manifesto do Partido Comunista" de Marx e Engels. Isso porque, na parte II, eles saíram com essa:

"Nossos burgueses, não contentes em ter à sua disposição as mulheres e as filhas dos proletários, sem falar da prostituição oficial, têm singular prazer em cornearem-se uns aos outros.

O casamento burguês é, na realidade, a comunidade das mulheres casadas. No máximo, poderiam acusar os comunistas de quererem substituir uma comunidade de mulheres, hipócrita e dissimulada, por outra que seria franca e oficial. De resto, é evidente que, com a abolição das relações de produção atuais, a comunidade das mulheres que deriva dessas relações, isto é, a prostituição oficial e não oficial desaparecerá".¹

Não gosto desse finzinho, e digo aos alunos porque: nele, Marx e Engels se deixaram levar pelo maior dos inimigos políticos: o moralismo. Dão até a impressão de que foram precursores do PT. Falar em acabar com a prostituição só pode vir de quem pensa que tal função é necessariamente um castigo e uma degradação para as mulheres que a cumprem. Claro, nisso há uma forte influência de certos valores religiosos que, ao permanecerem em tempos de corrupção monetária, tendem a fazer da prostituição uma função social, outrora até sagrada e prestigiosa, definitivamente prosa.

Embora nem sempre heterossexual, a prostituição terá sido muitas vezes uma função feminina tão importante quanto a maternidade e o aleitamento. Já encontrei referências a isso em vários autores e de diferentes maneiras, como em Max Weber, por exemplo:

"A prostituição sagrada nada tinha que ver com uma suposta 'promiscuidade primitiva'; foi, habitualmente, a so-

breviência do orgiasticismo mágico no qual todo êxtase era considerado 'sagrado'. E a prostituição profana heterossexual, bem como homossexual, é muito antiga e, com frequência, bastante sofisticada".²

Meu problema, porém, seria o de dizer qual seria essa função. Com certeza, os autores que se referem a ela como sagrada não vão muito além disso e de falar do prestígio das mulheres a ela dedicadas. Simmel chegou mesmo a referir-se às prostitutas como as mulheres preferidas para o casamento em tribos da África Central. Pena que eu não saiba mais onde li essa referência. Foi num livro em que folheei em uma livraria sem comprá-lo e sem reparar direito no título. E dos trabalhos mais recentes, talvez o que melhor diga respeito a isso seja *As Prostitutas na História*, escrito por uma mulher, Nickie Roberts, uma bela defesa da prostituição, embora, a meu ver, nem sempre muito esclarecedora de seus componentes afetivos³. Bom, deixa pra lá, porque eu penso que o melhor esclarecimento desses componentes esteja na peça "Toda Nudez Será Castigada" do Nelson Rodrigues. É nela que se pode encontrar talvez o significado maior da prostituição: o despertar, o desenvolvimento e a orientação da sexualidade masculina realizados por uma especial afetividade feminina. Por isso, gosto de resumí-la e de explicá-la para os alunos. Vamos ver:

Herculano, empresário bem sucedido, com um "cansaço feliz", chega em casa de uma viagem e chama por sua mulher: Geni. Quem o atende, todavia, é sua empregada, que lhe entrega uma fita deixada por ela com a recomendação de não deixar de ouvi-la. Com o espírito leve, ele pega o gravador e coloca a fita, a qual lhe trará o relato da tragédia passada em sua família:

"Herculano, quem te fala é uma morta. Eu morri. Me matei. Herculano, ouve até o fim. Você pensa que sabe muito. O que você sabe é tão pouco! Há uma coisa que você não sabe, nem desconfia, uma coisa que você vai saber

tão importante quanto a maternidade

itão terá sido muitas vezes uma função feminina

agora, contada por mim e que é tudo. Falo pra ti e pra mim mesma. Escuta, meu marido. Uma noite em tua casa".

A partir daí o espectador toma conhecimento da história de Herculano. Era um homem que se recolhera do mundo após a morte de sua primeira mulher, posto que, mesmo viúvo, devia-lhe fidelidade conjugal, que, mais adiante na peça, se descobrirá ser cobrada obsessivamente por seu filho, Serginho. Suas três tias solteironas, preocupadas com aquele recolhimento doentio e com medo de que morresse, recorrem a Patrício, seu irmão, que o odeia por despeito, encobrendo este sentimento com a acusação de que Herculano se omitira quando pudera salvá-lo da falência. Inescrupuloso ao absurdo, Patrício promete às tias uma pessoa capaz de tirar o irmão de tamanha prostração: Geni, uma linda mulher, prostituta e cantora de cabaré, que se encanta com a possibilidade de despertar e desenvolver aquele homem semicasto, viúvo fiel de um "bucho" que, por sua vez, morrera da doença que ela, Geni, mais temia: câncer no seio.

Instigado por uma foto de Geni completamente nua deixada por Patrício em seu quarto, Herculano, de porre, vai procurá-la, chorando, no "rendez-vous" da "Tia Laura", no qual ela "fazia os seus fregueses". Lá, a cena representada já é a de Herculano acordando e se dando conta de que passara ali um longo tempo, 72 horas, como ela logo lhe falaria. Desperto e saciado, entra em crise e toda a sua formação moral passa a dominá-lo.

Antes de Herculano acordar, Geni já se sentia doce, meiga, forte e suavemente apaixonada por ele. Era o estado d'alma despertado pelas longas horas de amor. Pede um sanduíche de salaminho, pelo qual se diz "tarada", para saborear o momento ainda melhor. (A paixão de mulheres por salaminho é aqui subtilmente indicada por Nelson Rodrigues) Por isso, ela se espanta com a agressividade moral de Herculano. Em rigor, não se ofende, teme apenas uma tentativa de humi-

lhação. Ela sabia a mulher que fora para ele naquelas 72 horas. Sabia que ele não ousava compará-la à falecida de câncer no seio, de cujas varizes tinha nojo, de cujo banho de assento tinha repugnância, de quem no auge do amor com Geni dissera ser "uma chata":

_"A minha mulher era uma chata!"

Porém, é a crise moral que prevalece em Herculano. Ele sai e só volta a se comunicar com Geni uma semana depois, mas por telefone. Ela continua no auge da paixão por ele: ele a fizera sentir-se mulher ao máximo até porque o levava a uma expressão máxima de sua sexualidade masculina. Quer que ele vá se encontrar com ela, quer amá-lo de novo na cama, inventa que está com uma feridinha no seio. Herculano quer encontrá-la mas não diz. Fala de sua preocupação com a vida que ela leva. Não entende que isso não lhe importa. Geni tem por ele amor de prostituta, porque pode existir amor de mãe, amor de namorada, amor de esposa, amor de patriota, amor de torcedor, amor seja lá do que for, mas o dela é o amor de prostituta, de quem, por vocação, despertou e desenvolveu o amor sexual de um homem para muito além da ereção e do orgasmo. Porém, não se entendem. Ele se recusa a vê-la; ela bate o telefone e "explode em soluços".

É aí que entra uma outra intervenção de Patrício. Ele garante que Herculano irá procurá-la e lhe recomenda esnobá-lo e a só deixar por a mão nela "casando". Decisão fatal, que ela toma quando Herculano reaparece na "Tia Laura". Primeiro, ela demora com um freguês para atormentá-lo; em seguida, agüenta firme toda a sua conversa moralista até atraí-lo para "só essa vez e nunca mais". Porém, quando ele aceita e começa a tirar a roupa, diz-lhe as sentenças: "Sou de qualquer um, menos de você. Você só toca em mim casando! Só toca em mim casando"! E assim se encerra o primeiro ato.

maternidade e o aleitamento.

Mas a solidão era uma

No segundo ato, Serginho começa a aparecer. Fanático pela sua e por toda castidade possível, só tomava banho quando dado por uma das tias solteironas e assistido pelas outras. Pelo menos na frente delas, jamais tivera uma ereção. Era o seu modo de, mais do que respeitar, exaltar a castidade das tias. Porém, esse máximo de anulação sexual em um corpo sadio, como a peça mostrará, jamais será a anulação total. É Serginho quem cobra do pai a extrema fidelidade à sua falecida mãe. É inclemente em suas exigências. Por isso, Herculano tem pavor de que ele saiba de suas relações com Geni. Pior ainda: de que se prepara para lhe propor casamento. Mas para seu azar, Patrício já se encarregara de dizer a Serginho que eles dormiram juntos num prostíbulo, embora, sob a ira de Herculano, dissesse que as tias haviam descoberto isso ao lhe lavarem as cuecas.

Na cena em que recebe a proposta de casamento, Geni ainda está em plena explosão de sua condição feminina: quer sexo com Herculano, "uma loucura", "ali", "no escuro", "no carro", "Em pé! Em pé!". Agora, porém, é ele quem lhe cobra: - "só casando, só casando". Não compreende que para ela o sexo no casamento poderá não ser o mesmo fortemente impulsivo que ela tanto quer onde for e na posição que for só por vê-lo diante dela.

Todavia, o maior problema é Serginho. Sem saber o que fazer com ele e sem a menor coragem de lhe comunicar seu plano de casamento com Geni, Herculano tenta um médico. Este não tem solução para o caso e apenas admite uma viagem para o rapaz, o que não é senão levar o problema para bem longe e não deixá-lo aparecer. Sem dúvida, é mais uma vez Nelson Rodrigues insinuando que, à parte as questões técnicas para as quais se prepararam, apesar de toda competência e autoridade que se presume possuem para outras, os médicos não passariam de completas nulidades em questões existenciais. E como a mesma sugestão é dada pelo padre que assiste a família, Herculano pas-

sa a considerá-la a única saída. Só que as tias são contra a viagem e o problema terá mesmo que ser resolvido de frente.

Quanto a Geni, já estava morando em uma das casas de Herculano, sozinha. Era onde ele pensava escondê-la enquanto não encontrasse uma solução para Serginho. Mas a solidão era uma tortura para ela. Por isso, praticamente impõe a Herculano mais uma longa jornada de amor. E passam outros três dias e outras três noites em desvario. Quando descansam, ele diz precisar ir à cidade e ela ameaça deixá-lo e ir para a zona. Porém, fica na ameaça. A tia nº 1 bate com força na porta da casa, entra e conta a desgraça: Serginho, avisado, soubera do recolhimento dos dois àquela casa e fora vê-los com os próprios olhos, "nus, de noite, no jardim". "Pela primeira vez, bebeu", num botequim. "Bebeu e brigou". Fora preso e ficara num xadrez com "o ladrão boliviano", que o estuprara diante do "guarda" e de outros presos. Estava agora em um hospital, com hemorragia, logo ele, que nunca tivera um desejo, logo ele, que era, segundo a tia, "impotente como um santo". É o fim do segundo ato.

Começa o terceiro ato com Herculano dirigindo-se ao delegado de polícia, que fala com a amante ao telefone e não tem a menor vontade de lhe dar atenção. A conversa entre os dois é ríspida e sem solução. (Aqui, Nelson Rodrigues "pinta" o policial em toda a sua balbúrdia profissional, na qual a indiferença com a condição e o sofrimento humanos são destacados, como destacaria em outras peças) Herculano quer se vingar do ladrão boliviano, matando-o, mas ele já foi solto, com um habeas corpus, segundo o delegado, por culpa da justiça: -"A lei é cheia de frescuras". Então, em desespero, sem justiça, a sua ou a dos homens, procura o padre, talvez a voz da justiça divina, que não lhe dá muita atenção nem tem muito a lhe dizer. Vai ao médico e tenta ouvir dele alguma coisa. Não consegue. O fato é que tentara pensar

Por isso, praticamente impõe a Herculano

uma tortura para ela.

pelos dois e ouvir a concordância deles para as suas especulações em busca de, pelo menos, consolo.

Volta para a casa isolada. Está com raiva de Geni. Ao encontrá-la, procura enxotá-la dali. Ela resiste, está sofrendo por ele e por Serginho. Não é um sofrimento qualquer. Ela sente a tragédia à qual pai e filho foram levados. Quer viver para os dois, não lhe importa como. Sabe ser mais do que irmã, filha, tia, sobrinha, avó ou esposa para um homem. Sabe ser prostituta: "Vou ser tua criada, criada do teu filho! Vou lavar chão, mas não saio. Herculano! Não saio daqui, até o fim da minha vida! Eu não quero nada - ouve! - não quero senão um prato de comida e um canto pra dormir!...Viver pra você e pra Serginho!...Antes que seja tarde! Nem que você me mate de pancada, eu falo, falo com teu filho! Eu tenho pena do teu filho e quando eu tenho pena sou uma santa!"

A incompreensão em relação a Geni é total: para toda a família, ela é a culpada da tragédia de Serginho. Todo o incrível passado de obsessivas repressões da família é totalmente ignorado. Como em toda família, os sofrimentos causados pela moral são ignorados porque se crê que para tudo a moral seja a solução, um bem. Só Patrício sabe que ele próprio, cumprindo na história um papel de capeta desencaminhador, é o articulador das obsessões morais e dos desejos sexuais inconfessáveis de modo a que lhe sirvam a vingança contra o irmão. Foi ele quem levou Serginho a tomar conhecimento das relações de Herculano com Geni e é ele quem começa a levar o rapaz a uma trama vingativa contra o pai. Primeiro, faz Serginho recebê-lo no quarto do hospital. A recepção é dura, sem concessões, sem perdão, só cobranças, do passado e do presente. Enquanto isso, Geni diz a Patrício que quer visitar o rapaz. Patrício acha perigoso, mas quer a foto de Geni nua para que ele a veja. Pelo lado de Herculano, mais uma visita ao médico, que acha a recusa

de Serginho em falar do ladrão boliviano uma "defesa normal e obrigatória". (Mais uma vez Nelson Rodrigues apronta um jeito de sacanear na personagem do médico todos os seus pares) Enfim, Patrício convence Serginho a propor o casamento do pai com Geni para traí-lo e lhe mostra a foto. Desse modo, Geni tem acesso a Serginho no quarto do hospital. Ele dispensa a pena que ela diz ter por ele. Em rigor, não é pena, é amor, amor sexual de prostituta, coisa difícil de ela mesma reconhecer. Isso o leva a crer que, como todos no hospital, foi vê-lo pensando no estupro, o que ela nega. Ele, então, tenta lhe passar a medida do trauma: fingindo um delírio persecutório, começa a lhe falar da presença do ladrão boliviano por perto, "cercando o hospital". Aproveita que ela está disposta a uma entrega total e vai dominando-a, exigindo que tire completamente a roupa, embora não a deixe ficar completamente nua, porque, para ele, ainda é uma prostituta e o que ele quer é a esposa de seu pai. Por ainda ser prostituta, ela ouve: - "Então, vai-te embora! Sai daqui! Sai daqui!...Volta casada. Casa com meu pai e volta. Como esposa. Tem que ser a mulher do meu pai, a esposa e minha madrastra".

Herculano procura mais uma vez o médico e o padre. É para lhes falar da mudança de atitude do filho, que lhe pedira para casar com Geni e convencera as tias. Com o médico, acredita que o filho mudou: ficou nu em sua frente, deixou-se examinar e estava "muito mais viril". Vem, então, o casamento, ritual de passagem no qual duas das tias repreendem a que se refere a Geni como mulher da zona e impõem a ela ouvir e dizer que "Geni casou virgem". Porém, qualquer paz à qual o casamento pudesse conduzir é logo posta em perigo por Patrício. Ele cobra de Serginho que corneie o pai. Só que Serginho duvida que tenha o mesmo ódio, aquele ódio. Ele está amando. Aparece em cena romântica com Geni, que está pro-

cuano mais uma longa jornada de amor.

Para desgraça de Geni, se

fundamente apaixonada por ele. Ela fala de uma desculpa dada a Herculano por uma marca de mordida no braço dada por Serginho. Ela havia posto a culpa no próprio Herculano. Falam de ciúme e traição. Geni estranha uma marca de sangue pisado no dorso de Serginho. Ele diz que foi ela mesma quem fez. Ela estranha: é o mesmo tipo de desculpa dada a Herculano. Faz Serginho jurar que jamais a traiu ou trairia. Ele jura, mas lhe dá de súbito uma dura notícia: vai viajar, por seis meses, talvez um ano.

A notícia da viagem altera completamente o estado emocional de Geni. São várias as suas reações, todas em contrário. Não consegue pensar em ter Serginho afastado. Ele é tudo para ela. De fato, é tudo. Mais do que teria dado de si ao recuperar Herculano para a vida sexual, ela acreditava ter dado de si para a fonte da vida sexual a Serginho, num corpo no qual parecia não ter jamais existido, fazendo-se nele, na sua sexualidade por ela e para ela dirigida, a mulher num máximo de potência feminina como jamais houvera se encontrado. Pensa não querer mais ser prostituta, e diz isso. De fato, a prostituição corrompida não pode mais atraí-la. Ela viveu duas vezes, e na segunda vez com maior intensidade, a experiência dessa função feminina na forma mais aproximada de sua pureza. Não tem volta. Sem Serginho a sua vida para. Porém, o pior ainda estava por ser sabido. Ele realmente estava amando. Comprara livros em espanhol, e o que ela julgava ser a superação do trauma de não querer ouvir nada nesse idioma, era uma aproximação com ele, uma ida para ele, a quem ama, que se faz clara, de forma dramática, mortal, quando Patrício lhe dá a notícia de que Serginho partira com o ladrão boliviano, em viagem de núpcias, continuação da lua-de-mel da cadeia.

Para a vingança de Patrício só lhe falta ver Herculano "com algodão nas narinas e morto". Para Geni só resta a morte, que ela assumirá ao cortar os pulsos e

deixar a mensagem na fita, cuja fala final será também a última da peça, o fim do terceiro e último ato:

- "Teu filho fugiu, sim, com o ladrão boliviano. Foram no mesmo avião, no mesmo avião. Estou só. Estou só, vou morrer só. (num rompante de ódio) Não quero meu nome no túmulo! Não ponham nada! (exultante e feroz) E você, velho corno! Maldito você! Maldito o teu filho, e essa família só de tias. (num riso de louca) Lembranças à tia machona! (num último grito) Malditos também os meus seios!"

Para desgraça de Geni, a sexualidade de Serginho, de tão obsessivamente reprimida, acomodara-se em passividade. Criado pelas tias, o fato de jamais ter tido uma ereção não indicava ausência de sexualidade e sim a existência de sexualidade passiva. Daí ter sido excitada pelo ladrão boliviano e ter prevalecido sobre as possibilidades de sexualidade ativa desenvolvidas por Geni. O ladrão cumprira assim, como um salteador, a função que ela pensara lhe ter sido reservada pelo destino. A pureza de Serginho, pela qual se apaixonara, já não existia quando ela se aproximou dele, quando o visitou no hospital. Mesmo assim ela se iludiu. Herculano fora um grande momento para a sua vocação de prostituta, mas acabara por se anular e a ela ao se casarem. Serginho era a esperança de voltar a viver da e para a sua vocação. A ilusão de que tinha desenvolvido sexualmente aquele menino em um homem fora o melhor momento de sua vida. Até saber que a sua vocação fora vencida pelo ladrão boliviano.

Enfim, é isso que conto e comento para os alunos. É certo que acrescento duas coisas que jamais vão sair da minha cabeça: a primeira, a história a mim contada por uma aluna a respeito de seu prazer de ter dado para todos os garotos da rua em que morava em seu tempo dos 14 aos 18 anos, fazendo sempre questão de que eles fossem iniciados e aprendessem a prática sexual com ela. Segundo, a cena que vi num dia de festa dos alunos lá no IFCS da UFRJ, quando uma aluna, completamente bêbada, subindo a escada do segundo para o terceiro andar e

de tão obsessivamente reprimida,

Notas

¹ Marx, Karl e Engels, Friedrich, Manifesto do Partido Comunista, in: "Marx e Engels: textos", São Paulo, edições sociais, 1977, volume III, pg. 35.

² Weber, Marx, Rejeições Religiosas do Mundo e Suas Direções, in: "Ensaio de Sociologia", tradução de Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 3ª edição, 1974, pg. 393.

³ Roberts, Nickie, As prostitutas na História, tradução de Magda Lopes, Rio de Janeiro, Record: Rosa dos Ventos, 1998.

Sexualidade de Serginho,

vendo um pouco acima dela um monte de alunos, soltou essa: - "Ai, quero dar pra todo mundo".

Pois é, são livros, peças, histórias e cenas assim maravilhosas que gosto de opor ao moralismo de Marx e Engels naquele trecho do Manifesto. Só a esse moralismo? Não, não só a esse. Gosto de me opor a qualquer moralismo. E é por isso que cito as duas alunas: eu as considero belos exemplos desse amor repudiado e sujeito a corrupção. Não gosto de lembrar é o que dele se obriga a pensar. Afinal, foi isso o que serviu de pretexto para a queixa. Foi o que as ouvidoras, com certeza, entenderam.

Enfim, elas só precisavam era esclarecer para elas próprias a razão daquilo: a questão pessoal por trás. É uma espécie de obrigação do que fazem: entender as razões de uma queixa quando ela não procede. Era preciso que eu tivesse uma versão também para pensar as motivações dos que a fizeram, talvez para reforçar a minha defesa. Bom, ter até que eu tinha. Era algo a respeito da política interna do meu departamento. Falei sobre ela e sobre a minha posição. A queixa tinha a quem agradar. Mas não vale a pena repetir aqui o que falei.

Sei que as ouvidoras entenderam e que concordamos em dar por encerrada a nossa entrevista. Não havia mais nada que eu tivesse que fazer ali. Saí satisfeito, não vou negar. Toda vez que falo na "Toda Nudez" me sinto bem. Só não falei dela à noite lá no departamento. Prefiro dizer ao chefe ter confirmado com alguns alunos quem fizera a queixa. De leve, disse-lhe que na ouvidoria fora reconhecida a infantilidade da queixa. E fim de conversa.

Ao sair da sala, peguei meu bonde. Não, não foi o da história, não. Foi aquele no qual estava um dia, ainda criança, na Presidente Vargas, passando bem em frente à zona, cheia de gente andando pra lá e pra cá, olhando para dentro das casas das ruas Pereira Franco e Pinto de Azevedo, quando perguntei ao meu

pai: - "Pai, por que tem tanta gente nessas ruas"? E ele, com bom humor, debaixo de uma gargalhada geral dos passageiros, me respondeu: "É uma feira de amostras".

A zona era bem ali na nossa cara. Boa parte do Rio passava por ela diariamente e convivia com ela numa boa. Dizem que o Ho Chi Min a conheceu e ficou impressionado com ela. Era de impressionar mesmo. Hoje, não está mais naquelas ruas. Está nos classificadas dos jornais, nos das revistas de pornografia e a herdeira da original, a da Vila Mimosa, está lá atrás da linha do trem, para trás da Praça da Bandeira. No seu antigo lugar, está a prefeitura, no "Piranhão", prédio cujo apelido preserva a memória do lugar.

Desci do bonde bem em frente a um "pé sujo". Lembrei da Geni e da sua tara por salaminho. Sempre provo minhas alunas falando dessa preferência feminina. A maioria delas concorda. E como no filme inspirado na peça, a Geni pede um certo refrigerante para acompanhar o seu sanduíche, entrei e resolvi, em homenagem à prostituição, fazer aquela pedida de zona, de "rendez-vous", que o Nelson Rodrigues tão bem sugeriu: - "Por favor, me dá um sanduíche de salaminho e um grapete". De costas para a rua, ouvi o barulho do bonde se afastando. Mais um pouco e o meu pedido chegou. O sanduíche estava dividido por aquele corte enviesado e ao lado do grapete foi posto um copo. Assim que dei a primeira mordida, senti um toque nas costas. Virei e vi duas meninas pretinhas, acinzentadas por sujeira. Nem ouvi o que me pediram. Dei o pedaço mordido para uma e o inteiro para a menor. Elas adoraram. Uma delas tirou uma rodela de salaminho e o saboreou à parte. O prazer com que comiam só podia ser devido à fome ou a alguma vocação profissional. Ainda comendo, saíram. Tomando o grapete pelo gargalo, fiquei imaginando que um dia a fome poderá lhes despertar essa vocação. Se isso acontecer, tomara que não as castiguem.

...ri, acomodara-se em passividade.

Wilson Spinosa

Dr. pela USP, MSc pela COPPE, Ex-coordenador do Mestrado em Contabilidade da UERJ
Professor Titular da UFPR (wspinosa@uol.com.br)

O homem vem incorporando à sua vida, em velocidade estonteante, novas tecnologias que nos fascinam e nos assustam. No bojo deste processo de desenvolvimento exponencial destaca-se a revolução da informática.

Nas últimas décadas, temos observado e sofrido a evolução e o crescimento dos processos de automação nas mais diferentes atividades humanas, com a utilização de cada vez mais poderosos computadores para guarda, processamento e recuperação de informações e dados, associados a uma abrangente, sofisticada e eficiente rede de comunicações, facilitando a vida dos homens, viabilizando a prestação de novos serviços, agilizando o comércio e favorecendo os processos de produção.

Equipamentos cada vez mais rápidos e confiáveis se incorporam ao arsenal disponível aos profissionais das mais diversas áreas de atuação, onde nos incluímos economistas, administradores e contadores.

As empresas rapidamente absorvem as novas tecnologias de processamento de dados e conseguem melhorar substancialmente a qualidade da sua administração.

É interessante observar como a informática tem modificado o trabalho de profissionais de quase todos os campos. Em algumas especializações da área da saúde, por exemplo, as técnicas de diagnóstico e tratamento evoluíram tanto que fica difícil comparar o trabalho de atuais médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, com o de seus colegas de há uma ou duas décadas. Tomografias e ressonâncias magnéticas controladas por computadores, ultra-sonografias, monitorização de pacientes, centrais de informações para diagnósticos, análises clínicas computadorizadas vão nos dis-

tanciando dos estetoscópios e dos aparelhos de raio x.

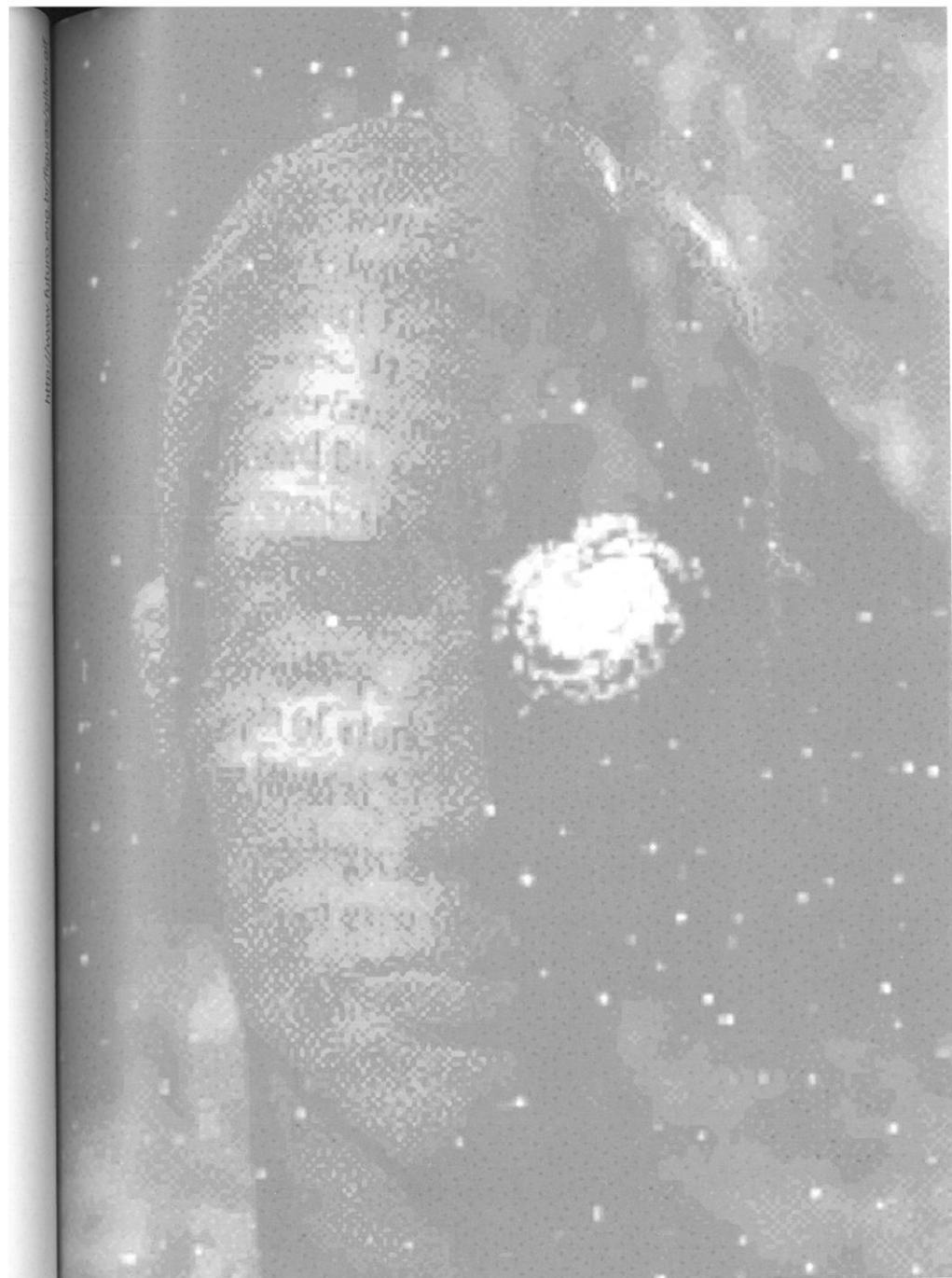
Arquitetos, utilizando complexos softwares, visualizam seus projetos muito antes de sua conclusão, passeiam pelos corredores e salas de edifícios que só existem nas memórias de poderosos e velozes computadores e testam a resistência de estruturas, pontes e viadutos. A velha prancheta, as régua "T", normógrafos "aranha", estão praticamente aposentados neste ambiente da arquitetura virtual.

Advogados, músicos, compositores, professores de inglês, datilógrafos, bibliotecários, auditores, pilotos de jatos intercontinentais, corretores de imóveis, militares, artistas, enfim, a esmagadora maioria dos homens que trabalham experimentaram significativas mudanças em suas atividades.

Entretanto, neste ambiente de diárias e profundas transformações, a contabilidade talvez tenha sido das ciências que menos teve que incorporar mudanças conceituais e metodológicas para usufruir os benefícios da informática moderna. No entanto, foi das atividades que mais rapidamente incorporou as vantagens de velocidade, flexibilidade e ampliação da capacidade de armazenamento de dados que a nova tecnologia ofereceu.

Muitos creditam este desempenho à simplicidade genial de seu método das partidas dobradas. A álgebra simples, objetiva e pentacentenária de Luca Paciolo, instalou-se facilmente nos computadores, praticamente sem sofrer alterações metodológicas relevantes. Rapidamente, as empresas viram seus sistemas de informações crescer, atendendo mais prontamente às necessidades de seus gerentes, tornando-se mais confiáveis e baratos.

PENSANDO VOZ



DO EM ALTA

Os diferentes campos de trabalho do contador estão hoje, na prática, completamente informatizados. Contadores recém-formados, quando despreparados para o uso do software de computadores de grande porte ou microcomputadores, acabam tendo que se adaptar ao novo ambiente, na própria empresa, já em situação de trabalho, em um processo mais traumático e caro.

As perspectivas de evolução para esta década apontam para sistemas contábeis cada vez mais sofisticados e interativos, integrados a outros sistemas de informações das empresas e dos governos, voltados para o apoio à decisão, ao planejamento e ao controle empresarial e das instituições governamentais. Mesmo nestas últimas fala-se numa contabilidade governamental gerencial e em órgãos de controladoria, à semelhança dos existentes nas melhores e maiores empresas. Grandes bancos de dados, flexibilidade, integração com independência e descentralização no processamento dos dados e na emissão dos relatórios são os sinais presentes na realidade do mercado de trabalho.

O sistema de ensino profissional, em algumas das áreas citadas, não acompanhou a evolução do mercado de trabalho e da tecnologia. A meu ver, as escolas evoluem muito lentamente nestes novos tempos e os profissionais terminam por sair inacabados para as tarefas que lhes serão exigidas.

Vários são os motivos para que isto aconteça e muitas são as soluções paliativas adotadas pelas empresas e recém-formados para corrigir os efeitos desta defasagem. Cursinhos, reciclagem, especializações, treinamento em serviço, melhoram o perfil do profissional, mas a solução definitiva passa pela reformulação do sistema de ensino, responsável primeiro pela formação da mão-de-obra especializada.

No que tange ao bacharel em contabilidade, a situação é tão mais preocupante quanto maiores os níveis de informatização vigentes no respectivo mercado de trabalho.

Na medida em que as escolas e faculdades adiam o confronto com este problema, até mesmo a ocupação do mercado de trabalho pode ficar comprometida. Cada vez mais observamos engenheiros, economistas, administradores, especialistas em informática disputando posições que, rigorosamente, pertenceriam aos contadores. É muito

Todos são interessados nas mudanças e co-responsáveis por elas.

mais fácil, por exemplo, ensinar "custos" a um engenheiro do que fazer um contador entender uma fábrica. Como esperar que os contadores dominem o mercado de produção de software contábil se nem ao menos sabem utilizar, como usuários, processadores de textos ou planilhas eletrônicas ao terminar sua formação profissional na academia?

Temos observado a associação de economistas e administradores com pessoal especializado em sistemas e métodos para exploração de atividades de processamento de dados econômico-financeiros e outros segmentos do campo profissional que se diz pertencer aos (e no passado eram exclusivos dos) contadores.

Precisamos iniciar uma profunda mudança no nosso ensino de contabilidade, urgentemente, formando o contador com o perfil profissional adequado à demanda do mercado de trabalho. Acredito mesmo que, em alguns aspectos e em atividades específicas, a sobrevivência da própria profissão esteja ameaçada, se isso não for feito - revisar-se a estrutura curricular, o conteúdo programático, os métodos e as técnicas de ensino, em todos os seus aspectos.

A escola necessita de novos investimentos, no desenvolvimento do seu pessoal docente, em instalações, equipamentos e laboratórios de informática, acesso à rede mundial de computadores, entre outros.

A quem cabe o passo inicial?

Diferentes atores participam do processo ensino-aprendizagem. Alunos, professores, autoridades de governo, associações profissionais, conselhos, sindicatos, empresas, mantenedoras de escolas, etc. A qual deles cabe a responsabilidade da iniciativa, da coordenação, da manutenção do processo, até seu objetivo final?

Os alunos vêm em busca de um futuro e se vão, muitos, sem a formação adequada que vieram buscar. As mantenedoras procuram sobreviver, equilibrando o

caixa nestes tempos difíceis, atendendo seus objetivos de lucro numa atividade social que se diz "sem fins lucrativos". Dos governos, a educação em geral tem recebido muito discurso e pouca, ou nenhuma, atenção sincera, num processo suicida de desmonte das universidades públicas - vale dizer, da nossa ciência e tecnologia. As entidades profissionais têm tentado cooperar, dentro de suas limitações. As empresas, quando chamadas, prestam apoio a bons projetos, sendo as principais prejudicadas por não disporem de profissionais com as características que procuram.

Todos são interessados nas mudanças e co-responsáveis por elas. Mas de um grupo em especial espera-se a iniciativa: os professores. Nós somos a escola. Nós permanecemos. Nós a impulsionamos. As escolas serão o que seus professores quiserem que elas sejam. Cabe a nós o primeiro passo. Cabe a cada um de nós assumir ser o agente de mudança. Ou nada acontecerá.

Nestes dias difíceis, de desemprego, corrupção, impunidade, governos irresponsáveis e cínicos, velhos políticos que se recusam a deixar o palco, novos políticos que abraçam velhas políticas antibrasileiras, a elite intelectual que reside nas academias públicas (último reduto do pensamento livre, da pesquisa e das discussões independentes acerca da realidade e do futuro da nação) tem uma responsabilidade histórica de promover um movimento de mudança global, de resistência a tudo que contradiga o interesse nacional e de revisão de políticas e práticas, a começar pelo nosso trabalho como educadores e formadores de profissionais.

Nós, que vivemos há muitos anos o mundo acadêmico, ficamos cada dia mais ansiosos, vendo crescer os problemas e tardar as soluções.

Talvez valha a pena refletir sobre isso e começar a agir rápido.

OLHO E CÂMERA:

desafios para a educação na época da interatividade virtual¹

Este tema provoca mais perguntas do que respostas conclusivas. E é por este motivo que reunimos algumas indagações iniciais que irão orientar nossas reflexões, apontando um caminho para discutirmos as transformações do olhar, da subjetividade e do conhecimento engendrados pela tecnologia.

O que é olhar o mundo através das lentes? Que mudanças são desencadeadas no olhar através da mediação proporcionada pelos instrumentos técnicos? O que somos capazes de ver e o que nos escapa ao olhar? A imagem técnica é uma representação fiel e objetiva do real, ou uma nova forma simbólica de captar o mundo mediado pela técnica? Os objetos, captados pelas lentes, são signos que definem a realidade através de conceitos? Conhecer o mundo através das lentes é criar um outro mundo possível? Quais as conseqüências deste acontecimento contemporâneo nos modos de ser, agir e conhecer? De

que modo podemos tirar partido do uso da tecnologia para construirmos relações interpessoais solidárias e humanitárias? Quais são as possibilidades de criação e de liberdade em uma sociedade cada vez mais programada pela tecnologia?

Estas questões hoje se colocam porque a cada dia sentimos com maior evidência o modo como a tecnologia da imagem se transformou numa prótese do olhar, sendo praticamente impossível falar da nossa existência no mundo atual sem os aparatos técnicos que acabaram por modificar a própria natureza humana. A distinção entre natureza e cultura é cada vez mais tênue e os limites de uma ou outra não podem ser mais facilmente definidos.² Os produtos culturais de nossa época estão entranhados em nossa experiência, forjando uma nova subjetividade que só é possível de ser compreendida quando levamos em conta o modo como assimilamos o tato e o contato com os diferentes aparatos que estão mediando nossas relações com o mundo físico e social.

Como fazer desse novo acontecimento cultural algo que seja vinculado essencialmente ao homem, melhor dizendo, como garantir que cada um de nós saiba se reconhecer como produto e autor das criações culturais de uma dada época? Como vincular a experiência passada da humanidade à história dos modos atuais de criar o mundo através da tecnologia? Digo isto porque quando há uma ruptura no processo de compreensão dos modos de criação, o homem acaba por não se reconhecer como parte ativa das transformações mais amplas de nossa época, depositando sempre no outro o controle sobre suas ações. Este outro se configura hoje para nós como um *ser maquínico*. Isto porque as interações que estabelecemos com as máquinas coloca o objeto-máquina em destaque, criando modos de diálogo inteiramente novos, muitas vezes suplantando as relações entre as pessoas.

Estranha condição que a cultura nos impõe, posto que aquilo que foi criado pelo homem pode, por um erro de percurso, se tornar um instrumento de dominação de nossas ações e do nosso desejo, deixando o que denominamos *vontade* abandonar a nossa morada. Enfrentar o desafio do uso da tecnologia sem perder nossa capacidade de criar, com ela e através dela, novas estratégias de mediação crítica com o mundo, depende, num certo sentido, do acesso das crianças, dos jovens e dos adultos, a uma formação educacional que contemple as diferentes linguagens presentes no cotidiano de uma dada época.

Mesmo que sejamos receptivos às mudanças desencadeadas pelas imagens técnicas, devemos destacar alguns pontos críticos nesta relação. Arlindo Machado (1998), comentando a obra de Vilém Flusser, diz que a proliferação imensa de

imagens técnicas acarreta uma predisposição da sociedade para um comportamento mágico programado.

Os homens já não decifram as imagens como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como um conjunto de imagens. Não sabendo mais servir-se das imagens em função do mundo, eles passam a viver em função de imagens, de modo que estas últimas,

tradicionalmente encaradas como mapas, se transformam gradativamente aos seus olhos em biombos, cuja função já não é mais representar, mas mascarar o mundo. (p. 16)

Levando em consideração esta crítica, nossa proposta é intervir

para que o olhar não seja empobrecido e aprenda a usar a tecnologia para construir estratégias de interação com o mundo físico e social que sejam promotoras de um certo modo de ver as coisas, interpretando e recriando o mundo de muitas e diferentes maneiras. Isto significa assumir o compromisso de desencadear um conhecimento que desmascare a superficialidade e a padronização do olhar, permitindo um mais profundo contato com a leitura e a interpretação das imagens que circulam velozmente entre nós.

A produção do conhecimento hoje não dispensa a nossa capacidade de dialogar com os aparatos tecnológicos, incentivando as pessoas a construírem, com eles, novas possibilidades de usos, submetendo as máquinas ao nosso poder e desejo de inventar outros jogos ainda não revelados na prática. Trata-se, portanto, de criarmos, através da educação, modos de confronto com a experiência tecnológica, colocando tanto

http://www.sirros.com.br/imagens/img_cont.jpg



A criança não teme a tecnologia po

educadores como educandos na posição de se sentirem responsáveis por inventar outras estratégias de interação na produção de conhecimento. Isto significa dizer que a educação mediada pela tecnologia é um jogo, pois cada vez mais as máquinas se transformam em aparatos para recuperarmos a dimensão lúdica na produção do conhecimento, que é de fato também trabalho. A relação jogo e trabalho, no contexto da tecnologia, se transforma de modo radical. Como diz Flusser (1998), “os instrumentos técnicos emancipam o homem do trabalho, libertando-o para o jogo”. E para reforçar nosso argumento nesta direção é interessante observarmos como as crianças lidam com os aparelhos. Se comparamos os adultos e as crianças nestas atividades, constatamos, com frequência, um modo muito mais descontraído e familiar das crianças com as máquinas do que muitos adultos alcançam em situações similares. A

criança não teme a tecnologia porque para ela, desde o princípio, os aparelhos são máquinas de jogar, são brinquedos. No brincar a criança inventa o jogo. Cria sempre novos lances e desafia a máquina, experimentando com ousadia e curiosidade os resultados que desencadeia. Já o adulto não consegue a mesma descontração porque a máquina, tomada como mediadora do trabalho sério, perde todo o encantamento e a magia que a criança é capaz de alcançar. A criança está livre do sentido sério e sisudo que as coisas posteriormente adquirem no curso da vida e, por isto, pode nos mostrar novas alternativas de convívio com as máquinas. Cabe ao educador aprender esta postura com a criança e construir junto com ela, sem deixar de lado a sua experiência como adulto que vê o mundo de uma determinada maneira, modos mais criativos para enfrentarmos os desafios que a tecnologia nos impõe.

princípio, os aparelhos são máui

giaporque para ela, desde o

O confronto entre gerações amplia o campo das experiências criadoras e a dimensão alteritária do saber da criança. Em contato com o conhecimento do adulto, esta dimensão é extremamente positiva para a produção do conhecimento e da subjetividade, configurando um clima de autêntica liberdade nos modos de ser, agir e conhecer.

Voltemos agora nossa reflexão para focar especialmente as *máquinas de visão*. Como se dá nossa relação com os aparelhos que produzem imagens, como, por exemplo, a máquina fotográfica, o cinema e a televisão? Como consumimos e/ou produzimos imagens?

Com a fotografia, iniciamos um longo caminho na construção de novos modos de escrita do mundo. Pasolini (1983) vaticinou: "(...) O cinema trará as mesmas mudanças revolucionárias em relação à realidade que a língua escrita em relação à língua falada" (p.145). Do mesmo modo que a escrita ortográfica nos

revelou uma maneira mais sistemática e conceitual de tomarmos consciência da nossa cultura, a "*foto-grafia*" se constitui como uma escrita atual do homem, mediada por uma tecnologia criadora de uma narrativa figurada. Podemos considerar que, depois da invenção do ato de fotografar, a experiência humana nunca mais foi a mesma, pois conquistamos, a partir desta prótese da visão, um olhar sobre a materialidade do mundo físico e social que antes não era possível, criando em nós uma nova consciência cultural e subjetiva do mundo. Além disto, podemos afirmar que as imagens constituem hoje as narrativas do mundo contemporâneo, trazendo novos elementos para buscarmos uma compreensão mais abrangente do próprio conceito de narrativa. Com isto, a compreensão do que constitui hoje o domínio da leitura e da escrita mudou radicalmente, desafiando a escola a penetrar no universo dos signos que permeiam a experiência do homem

máquinas de jogar, são brinquedos.

atual a partir da criação de novos códigos de interpretação e construção de sentidos.

A experiência atual com as imagens, quer sejam fotográficas, cinematográficas ou televisivas, acontece na maioria das vezes de forma espontânea, intermitente, fragmentada, enfim, de modo superficial. Com a proliferação das imagens, a cada dia elas perdem mais a capacidade de dizer algo a alguém, pois também as pessoas que vivem esta dispersão perceptiva de modo permanente acabam por perder a sensibilidade para ver as coisas enxergando-as como signos, extraindo sentidos diferenciados da materialidade do mundo e dos significados incorporados às imagens que nos rodeiam. Portanto, a leitura de imagens como uma atividade subjetiva compromissada com a experiência racional e sensível de tomada de consciência do mundo deve ser uma conquista e, portanto, exige uma educação estética do olhar.

A educação estética do olhar é aquela que incentiva o educando a intervir no ritmo dispersivo e intermitente que, em geral, estamos acostumados a exercitar quando interagimos com as imagens no cotidiano (TV, vídeo, cinema, fotografia, outdoors, computador

etc.). É preciso aprender a olhar o mundo indo aos detalhes, melhor dizendo, decompor o mosaico para melhor enxergar a figura que reina majestosa no todo de uma revelação figurativa. Neste exercício que propomos com as imagens, a palavra é companheira, posto que com ela a imagem se enriquece, ganha contornos, torna-se icástica. Por mais que o mundo esteja se revelando aos meus olhos através de narrativas figuradas, há que se decompor estas imagens em palavras e devolver ao outro as possíveis interpretações daquilo que é visto, tornando as imagens técnicas mediadoras de um diálogo entre pessoas que buscam novos modos de narrar sua experiência, recriando o mundo na imagem e no discurso. Deixar de ser dominado pela imagem é saber criar sentidos novos, composições que alteram e libertam nossa percepção do mundo em variadas direções. Aprender a ver o mundo com outros olhares, resgatando sua condição de diversidade, é formar leitores de imagens que sabem dar um sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimento na contemporaneidade. Este é um dos maiores desafios para a educação nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FLUSSER, V. *Ensaio sobre a fotografia. Para uma filosofia da técnica*, Lisboa: Relógio D'água, 1998

JOBIM E SOUZA, S. (org.) *Mosaico: Imagens do Conhecimento*, Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Faperj, 2000

_____ & FARAH NETO, M. *A tirania da imagem na educação*, *Presença Pedagógica*, v. 4, n22, jul/ago, 1998

LOPES, A. E.; SANDER, L.; JOBIM E SOUZA "A criação de narrativas na escola: uma abordagem através da fotografia" in: Paiva A. et al. *No fim do século: a diversidade*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000

MACHADO, A. "Apresentação" in: Flusser, V. *Ensaio sobre a fotografia. Para uma filosofia da técnica*, Lisboa: Relógio D'água, 1998

PASOLINI, P. P. *As últimas palavras do herege. Entrevistas com Jean Duflot*, São Paulo: Brasiliense, 1983

¹ Este texto foi produzido para subsidiar o debate entre professores no programa da série "Escola e Produção e Cultural", Um Salto para o Futuro, TVE.

² No campo das ciências humanas, especialmente nos estudos da Psicologia, vimos durante as últimas décadas o desenvolvimento de pesquisas que buscavam definir uma espécie de matriz da natureza humana, através da elaboração de conceitos universais que distinguiriam com objetividade a base biológica das influências culturais na constituição do sujeito. Entretanto, o vertiginoso desenvolvimento da técnica, interferindo na vida cotidiana, e a ênfase dos estudos da linguagem sobre os efeitos do discurso na constituição subjetiva dos indivíduos, tornaram frágeis os argumentos científicos que pretendiam traçar fronteiras rígidas para se compreender o indivíduo separado da cultura. Este fato exige a construção de novos paradigmas para se discutir as relações entre natureza e cultura na constituição do sujeito. A década de 90 aprofundou ainda mais este debate a partir do desenvolvimento das pesquisas e das práticas médicas de intervenção na reprodução humana e manipulação genética. Este é um vasto campo de debate, implicando questões éticas e políticas no campo dos estudos e pesquisas nas ciências humanas neste novo milênio. Sobre este tema ver "Futurenatural", George Robertson et al., 1996, Nova Iorque, Routledge.

A explicação no ensino

A intenção desta pesquisa surgiu principalmente das dificuldades identificadas no trabalho com licenciandos. Percebe-se atualmente uma preocupação cada vez mais acentuada, no campo do ensino de História, com estudos de orientação cognitiva, além daqueles de natureza mais educacional². A atenção cada vez maior com o cotidiano da sala de aula leva os professores e pesquisadores a dedicarem-se a estudos das maneiras e das condições de como acontece a transposição dos procedimentos históricos e não apenas a interpretação crítica de conteúdos e programas, como se via desde a década de 80. O trabalho aqui apresentado passeia por estas novas trilhas, abertas a partir dos questionamentos que se constituíram no trabalho com licenciandos do curso de História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Gama Filho e com os alunos dos cursos fundamental e médio do Colégio de Aplicação da UERJ.

A análise causal é um dos procedimentos do fazer histórico. Todo argumento histórico gira em torno da questão da prioridade de causas.

Entretanto, ainda hoje percebemos que no ensino de História, principalmente nos níveis fundamental e médio, esta questão passa a ser fonte de simplificações, ultrapassadas que vão da construção de um determinismo histórico à reprodução de cadeias de causalidade essencialmente personalistas que supervalorizam as ações humanas em detrimento das condições específicas em que ocorrem essas ações e eventos.

Este trabalho busca mostrar a fundamentação e os resultados, ainda provisórios, da pesquisa que realizo no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que tem como objetivo estudar a compreensão e explicação da causalidade histórica por parte de adolescentes e jovens de idades e níveis de conhecimento sobre a História variados.

No contexto das indagações epistemológicas, o papel do conhecimento histórico, ou melhor, dos problemas relativos à temporalidade, à memória e à historicidade – que permeiam as discussões sobre a explicação causal na história – pode ser localizado a partir de classificações como a de Blanché e a de Piaget.

o causal a História

Blanché existem três abordagens epistemológicas fundamentais: a abordagem direta, típica das ciências físico-matemáticas; a genética, característica dos fenômenos que dependem de um quadro evolutivo, orientado pelas leis genéticas; e a histórica. Esta última seria aquela que corresponderia “à evolução de fenômenos que, embora articulados entre si, o são sem que exista nenhum padrão interno evolutivo”³.

Assim são os fenômenos históricos, construídos a partir de uma perspectiva temporal que pode ser definida como a “epistemologia das sucessões”, ou, como disse Piaget, os acontecimentos históricos, ao mesmo tempo que dependem uns dos outros, são em parte fortuitos por causa do entrecruzamento das séries causais.

Seja como for, como afirma Carr⁴, no estudo dos procedimentos do fazer histórico, fale-se de “causas”, “interpretação”, “lógica da situação”, ou “lógica interna do acontecimento”, voltamos sempre à mesma questão: “Por quê?” Para este estudioso da metodologia da história, o historiador

normalmente atribui diversas causas a um acontecimento. Ou seja, em seu trabalho, o profissional da história estabelece sempre uma “hierarquia de causas que fixaria suas relações recíprocas e talvez [decidiria] que causa, ou categoria de causas, deveria ser vista como (...) a causa fundamental”.

A construção conceitual de causalidade histórica, passando pelo conceito de tempo/temporalidade e historicidade, muitas vezes é negligenciada nos cursos de graduação. A especificidade da causalidade histórica infelizmente não é preocupação nos currículos dos cursos formadores de professores de História.

Os livros didáticos, muitas vezes instrumentos fundamentais do professor nos ensinos fundamental e médio e peça chave no cotidiano da sala de aula, por sua forma e preocupação editorial, apresentam o conteúdo de maneira linear, quase dando a sensação de um caráter simplesmente evolutivo para a história. Dentro desse quadro, como se concretiza a significação da causalidade histórica nos sujeitos que, dentro da instituição escola, deveriam ter

possibilidades de compreendê-la de forma bem menos simplista do que na realidade é apresentada?

Tendo como fundamentação a noção de que a história é sempre um processo de seleção, as questões norteadoras do presente trabalho são: como os sujeitos de diferentes idades entendem a causalidade histórica e como a produção do conhecimento escolar – do ensino fundamental à graduação – modifica outras perspectivas, muitas vezes de senso comum, trazidas por esses sujeitos de outros espaços de socialização? Quais os fatores causais que são privilegiados pelos alunos de diferentes idades e graus de especialização no conhecimento histórico? Os diferentes tipos de explicações históricas privilegiados pelos alunos de diversos níveis educacionais aplicam-se a qualquer fato histórico apresentado? Ao contrário, será que o conteúdo específico do fato histórico tem influência nas explicações causais dadas pelos alunos?

Participarão do estudo cento e vinte alunos de instituições de ensino: Colégio de Aplicação da UERJ e mais uma escola que possua um público com outro recorte socioeconômico, Institutos básicos da UERJ (curso de História e

outro a ser definido, fora da especialidade) e da Universidade Gama Filho. O método utilizado é o survey, com a aplicação de um questionário no qual são apresentados fatores causais possíveis para quatro fatos históricos presentes nos conteúdos programáticos de História e que devem ser respondidos no ambiente normal da sala de aula. Os alunos devem classificar as causas apresentadas segundo ordem crescente de importância.

As causas propostas no questionário, embora respeitando as especificidades dos fatos apontados, foram elaboradas de maneira a apresentarem os mesmos tipos de causa. São elas: personalista, política, econômica, ideológica, política internacional e remota.

Na tabulação do nível de importância para cada tipo de causa considerada pelos alunos, foram estabelecidos valores numéricos: a causa considerada mais importante recebeu 1, seguindo uma escala crescente até a pontuação 6, atribuída à causa apontada como a menos importante.

A tabela ao lado mostra os fatos e causas apresentados aos alunos no instrumento de pesquisa adaptado do trabalho de Carretero.

Tabela fatos históricos/causas

Fatos históricos / causas	II Guerra Mundial	Revolução Francesa	Queda da URSS	Descobrimiento do Brasil
Personalista	A ambição e o desejo de poder de Hitler.	Os desejos de liberdade do povo francês e o amplo descontentamento com os reis e a nobreza.	O papel de Gorbachev na redemocratização da URSS e a resistência enfrentada por ele.	A curiosidade e o espírito de aventura de D. Manuel – rei de Portugal – incentivando as Grandes Navegações portuguesas.
Política	A situação política da Alemanha, a fraqueza deste Estado após a crise de 1929.	A formação da burguesia como classe social.	A situação política da URSS: um estado totalitário e burocrático.	A primazia na centralização política e territorial.
Econômica	O empobrecimento dos trabalhadores e das classes médias.	A crise econômica e financeira e os prolongados períodos de fome.	A falta de bens de consumo e a ineficácia do sistema econômico	A busca de uma nova rota marítimo-comercial para as Índias.
Remota	A derrota alemã na I Guerra Mundial e a perda de territórios.	O aumento da população francesa no século XVIII.	Problemas com as diversas nacionalidades que formavam a URSS.	O conhecimento científico desenvolvido na época, permitindo o melhoramento de meios e instrumentos de navegação.
Ideológica	A consolidação das idéias totalitárias (fascismo) que pretendiam fazer frente ao crescimento do comunismo.	A difusão das idéias iluministas, baseadas na igualdade entre os homens e na razão.	A perda de confiança na possibilidade de o comunismo criar uma sociedade mais justa.	As lendas, mitos e relatos de viajantes da época que fomentaram a curiosidade em conhecer novas terras.
Política internacional	A formação e o desenvolvimento de um Estado comunista na Rússia.	A influência da independência das 13 colônias inglesas na América – os EUA.	A pressão exercida por diversos países do mundo devido aos problemas de política internacional (Afeganistão, Polônia, etc.).	A concorrência entre Portugal e Espanha no cenário europeu da época.

Resultados parciais

As tabelas abaixo apresentam uma pequena amostra, a título de apresentação, do trabalho que ora se inicia com alunos da oitava série do ensino fundamental e terceira série do ensino médio do Colégio de Aplicação da UERJ. Ela foi realizada para verificar a aplicabilidade do instrumento, na medida em que este foi adaptado de outro semelhante utilizado por Mario Carretero em pesquisa do mesmo teor na Argentina.⁵

Utilizamos duas turmas para essa experimentação: uma de oitava série do ensino fundamental, composta de 28 alunos, e outra de terceira série do ensino médio, com trinta alunos. As tabelas apresentam os resultados proporcionais.

Oitava série do ensino fundamental

	II Guerra Mundial					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Econômica	0	0	17,85	39,28	28,57	14,28
Ideológica	0	21,42	28,57	17,85	28,57	3,57
Personalista	50	35,71	3,57	3,57	3,57	3,57
Política	28,57	3,57	17,85	17,85	21,42	10,71
Política internacional	21,42	10,71	10,71	10,71	10,71	35,71
Remota	0	28,57	17,85	10,71	10,71	32,14

	Queda da URSS					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Econômica	17,85	3,57	14,28	39,28	21,42	3,57
Ideológica	25	21,42	10,71	10,71	7,14	25
Personalista	3,57	17,85	7,14	7,14	32,14	32,14
Política	10,71	25	28,57	7,14	25	3,57
Política internacional	10,71	14,28	32,14	32,14	7,14	3,57
Remota	32,14	21,42	7,14	3,57	7,14	28,57

	Revolução Francesa					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Econômica	10,71	21,42	32,14	0	35,71	0
Ideológica	21,42	42,85	3,57	10,71	10,71	10,71
Personalista	32,14	25	21,42	14,28	0	7,14
Política	21,42	3,57	21,42	50	0	3,57
Política internacional	3,57	0	25	7,14	21,42	42,85
Remota	10,71	7,14	0	17,85	35,71	28,57

	Descobrimiento do Brasil					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Econômica	28,57	21,42	21,42	17,85	3,57	7,14
Ideológica	7,14	17,85	0	3,57	42,85	28,57
Personalista	3,57	17,85	3,57	17,85	25	32,14
Política	0	10,71	10,71	28,57	17,85	32,14
Política internacional	32,14	14,28	35,71	10,71	7,14	0
Remota	28,57	17,85	28,57	21,42	3,57	0

Terceira série do ensino médio

	II Guerra Mundial					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Econômica	3,33	6,66	6,66	10	20	53,33
Ideológica	16,66	10	10	30	23,33	10
Personalista	13,33	26,66	23,33	10	16,66	10
Política	33,33	23,33	20	3,33	16,66	3,33
Política internacional	0	10	16,66	13,33	16,66	23,33
Remota	33,33	23,33	20	13,33	10	0

	Revolução Francesa					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Econômica	23,33	16,66	16,66	30	10	3,33
Ideológica	23,33	40	6,66	20	10	0
Personalista	6,66	30	40	20	3,33	0
Política	40	10	26,66	10	3,33	10
Política internacional	3,33	3,33	10	10	26,66	46,66
Remota	0	3,33	0	6,66	53,33	36,66

	Queda da URSS					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Econômica	30	10	16,66	20	13,33	6,66
Ideológica	10	23,33	10	13,33	6,66	33,33
Personalista	6,66	3,33	16,66	20	13,33	36,66
Política	13,33	26,66	20	13,33	20	3,33
Política internacional	16,66	16,66	13,33	10	33,33	6,66
Remota	16,66	13,33	23,33	23,33	10	10

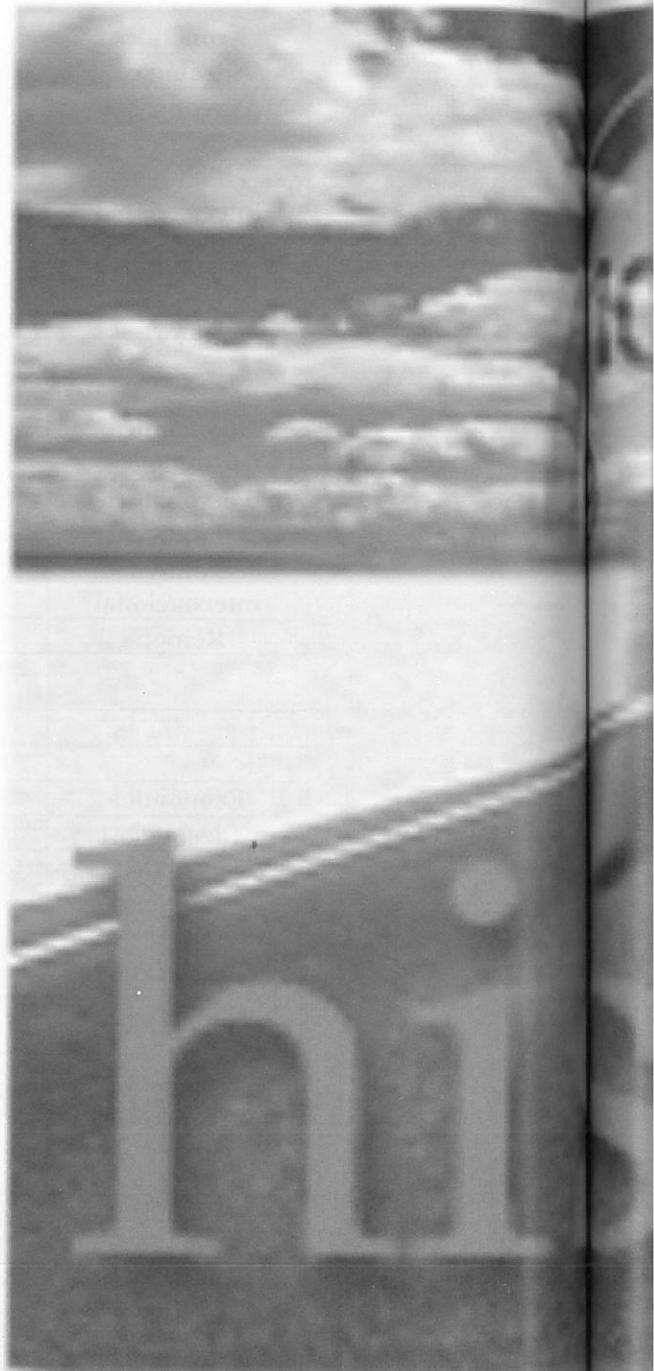
	Descobrimiento do Brasil					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Econômica	60	23,33	3,33	3,33	6,66	3,33
Ideológica	0	3,33	6,66	3,33	16,66	70
Personalista	0	3,33	10	16,66	53,33	16,66
Política	0	13,33	26,66	33,33	20	6,66
Política internacional	26,66	26,66	30	16,66	0	0
Remota	13,33	30	23,33	26,66	3,33	3,33

Análise das tabelas

Na oitava série, a causa personalista aparece como a preferida dos alunos para dois fatos: “II Guerra Mundial” e “Revolução Francesa”. Se levarmos em consideração as escolhas deste tipo de causa em primeiro lugar, a importância se mantém. Contudo, nos fatos “Queda da URSS” e “Descobrimento do Brasil”, a causa personalista aparece no quinto e quarto lugares, respectivamente. Os dados permitem estabelecer uma hipótese provisória de que não há uma opção a priori pelas causas personalistas. Esta opção parece depender do fato histórico apresentado. Parece ser fundamental estudar como a construção de uma causalidade personalista para os fatos está relacionada às leituras apresentadas em instrumentos didáticos ou outros mediadores das informações históricas que chegam aos sujeitos pesquisados. Interessante pesquisar um pouco mais sobre o papel da concepção de história do professor na constituição de tais proposições, assim como a importância dos meios de comunicação de massa na construção de significados para questões que possam estar em foco na mídia. Afinal, os dois temas que não apresentaram a causa personalista como a preferida foram assuntos bastante debatidos pela mídia impressa e pela TV nos últimos anos. Alguma relação com o resultado? Uma boa questão para aprofundamento da pesquisa que ora se realiza.

Na terceira série do ensino médio, a opção pela causa personalista não aparece como majoritária para nenhum acontecimento histórico apresentado. Interessante perceber que este tipo de explicação não foi selecionado por nenhum aluno como a causa mais significativa para o fato “Descobrimento do Brasil”. Existe, certamente, uma relação entre a produção do conhecimento escolar e esta mudança. No desenvolvimento da pesquisa, buscaremos instrumentos que nos permitam uma melhor compreensão de como este processo se efetua.

Outra diferença que chama a atenção entre o ensino fundamental e o ensino médio refere-se à importância dada às causas do tipo econômico. Na oitava série do ensino fundamental, ela é pouco significativa. Entre aqueles que a escolheram como primeira ou segunda opção de importância, o total não passa de 30% e 23,42%, respectivamente. No caso da “II Guerra Mundial”, este tipo de explicação causal sequer aparece na escolha dos alunos.



A situação modifica-se bastante no resultado da terceira série do ensino médio. A causa econômica é colocada como opção 1 em três dos fatos históricos apresentados: “Revolução Francesa”, “Queda da URSS” e “Descobrimto do Brasil”.

Levando-se em consideração que o material didático produzido/adaptado pelo corpo docente de história (não há utilização de livro didático) do CAP/UERJ não sofre grande mudança no que se refere à concepção de História apresentada e que este material privilegia os estudos de fundamentação marxista ou aqueles que tomam por base as propostas da Escola dos Annales, a falta de importância dada pelos alunos do ensino fundamental para as causas de tipo econômico estabelece-se como mais uma questão a ser considerada pela pesquisa em andamento.



<http://www.finjus.org.do/ASSOSIACION/foto/historia.jpg>

As respostas dadas pela oitava série para a “Queda da URSS” apresenta a nosso ver uma peculiaridade interessante. Seu quadro de respostas apresenta a maior diversidade entre os tipos de causa que foram privilegiados. Como no momento da aplicação do instrumento de pesquisa este conteúdo ainda não tinha sido trabalhado, pode-se inferir que as opções dos alunos resultaram de outras fontes de informação e que não haviam sido sistematizadas através da produção do conhecimento escolar. Este é um assunto que, como vimos, esteve muito presente na mídia. Interessante perceber que foi exatamente para este processo histórico que a causa do tipo ideológico obteve a escolha mais significativa – 25%. Seria produtivo verificar quais as diferenças entre as explicações causais sistematizadas pelo conhecimento produzido na escola e aquelas forjadas basicamente através de mediações culturais levadas a cabo pelos meios de comunicação de massa. Mais um desdobramento a ser considerado na continuidade do trabalho.

Uma tentativa, ainda embrionária, de identificar se existe alguma repetição significativa no entrecruzamento da escolha da causa do tipo personalista como primeira opção e qualquer outro tipo de causa como segunda opção demonstrou que, também neste caso, as dobradinhas dependem do fato apresentado. Por exemplo, no caso da “II Guerra Mundial”, a opção 2 variou muito entre as causas do tipo remoto, política internacional e ideológico. Já para a “Revolução Francesa”, a opção 2 daqueles que demonstraram preferência pelo tipo personalista foi a causa ideológica. Percebemos, mais uma vez, que este tipo de pesquisa requer uma complementação a partir de estudos sobre o material e as estratégias de ensino-aprendizado utilizadas no cotidiano da aprendizagem.

Apesar da apresentação de resultados ainda provisórios, buscou-se demonstrar como este tipo de trabalho que privilegia o cotidiano de sala da aula e atua através de pequenas intervenções neste cotidiano pode auxiliar a

compreensão de todo o processo de ensino-aprendizagem, modificando o sentido do olhar do pesquisador. A prática cotidiana torna-se o instrumento privilegiado para se problematizar o ensino de História. Partindo-se do micro, mas com os olhos voltados para a produção de explicações mais gerais que dêem conta de questões mais amplas e características da pesquisa que tem o ensino de História como seu objeto, percebe-se com clareza como a produção do conhecimento histórico escolar, embora definitivamente ligada à do conhecimento acadêmico de História, com ele não se confunde, além de possuir características específicas, pontos de reflexão para historiadores e professores preocupados com a História enquanto disciplina ensinável. Espera-se que o número de profissionais que têm o ensino de História como seu objeto de estudo possa crescer dentro dos cursos de graduação. Considera-se tal atitude como sendo etapa necessária para o aprimoramento das licenciaturas tanto em seus aspectos mais gerais, no âmbito dos estudos educacionais, quanto no que diz respeito à especificidade do ensino de História, área na qual os historiadores têm muito a dizer e estão devendo uma participação mais engajada.

Bibliografia

- BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.
- BLOCH, Marc. Introdução à história. Lisboa: Publicações Europa-América, 1998.
- CARR, E. H. Que é história? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARRETERO, Mario. Construir e ensinar - as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas / São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1992.
- WEHLING, Arno. A invenção da história. Rio de Janeiro: UGF/UFF, 1994.

Notas

- ¹ Doutoranda em História Social na UFF, professora de História do Colégio de Aplicação da UERJ e de Metodologia da História e do Ensino da História na Universidade Gama Filho.
- ² Vide Mario Carretero. Construir e ensinar - as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997: p. 73.
- ³ Blanché é citado por Arno Wehling. A invenção da história. UFF/UGF: Rio de Janeiro, 1994, p. 106.
- ⁴ CARR, E. H. Que é história? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ⁵ Ver resultados em CARRETERO, Mario. A explicação causal de diferentes fatos históricos. In: op. cit: pp. 73-85.

Clínica de Ortodontia da UERJ: 95% de satisfação dos pacientes com o tratamento

A Ortodontia é o ramo da Odontologia relacionado ao tratamento do posicionamento e relacionamento dos dentes, estudo do crescimento facial e obtenção de harmonia dos maxilares.

Em 1980 foi iniciado na UERJ o curso de Pós-graduação em Ortodontia, em nível de especialização. O curso foi formado visando proporcionar a seus alunos um amplo conhecimento em Ortodontia, abrangendo fundamentos teóricos e prática clínica. A princípio eram oferecidas aos candidatos três vagas por ano. Após dez anos de funcionamento houve uma reestruturação do curso, com a obtenção de um espaço físico específico e a ampliação do número de vagas para seis alunos por turma.

Assim como as demais especialidades da Odontologia, a Ortodontia exige um aprendizado específico para o profissional tornar-se apto a atuar na área. Deste modo, o curso possui uma carga horária integral e dois anos de duração.

Há um total de 1230 pacientes na clínica, entre os quais 600 estão em tratamento ativo, o que nos leva a uma média de 100 pacientes por aluno; o restante encontra-se em fase de observa-

ção pós-tratamento e acompanhamento para início de tratamento. Existe uma procura por vagas para tratamento, com uma imensa solicitação diária de interessados. Entretanto, esta demanda não pode ser completamente absorvida, o que gera uma longa fila de espera.

Sendo uma instituição de ensino, há a necessidade de um local para seminários, trabalhos de laboratórios e biblioteca específica para pesquisa, que são utilizados em conjunto pelos alunos da especialização e do mestrado. A quantidade de pacientes deve ser adequada ao aprendizado dos alunos e a um atendimento com qualidade.

É de grande importância que se obtenha tanto a formação de profissionais qualificados, quanto qualidade no atendimento, eficiência nos tratamentos e satisfação dos pacientes com o tratamento recebido. No trabalho de CALHEIROS (1999), foram avaliados os resultados dos tratamentos realizados na clínica de Ortodontia da FO-UERJ; foi demonstrado que mais de 95% dos casos apresentavam um excelente resultado final e que estes resultados têm se mantido constantes desde o início do curso em 1980.

Thaís Macedo Soares
Faculdade de Odontologia da Uerj

Concomitantemente ao bom resultado clínico do tratamento, é de suma importância que os pacientes tratados se sintam satisfeitos com o tratamento recebido, já que o funcionamento da clínica tem um relevante caráter social e deve proporcionar um serviço de saúde com qualidade à população.

Foi então realizado um trabalho com a finalidade de avaliar o grau de satisfação dos pacientes com o tratamento ortodôntico na Clínica de Ortodontia da Faculdade de Odontologia da UERJ. O estudo procurou abranger diferentes aspectos do tratamento.

A amostra foi formada por pacientes tratados no Curso de Especialização em Ortodontia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período entre 1981 e 2000. O critério de seleção estabelecido foi o de que os pacientes tivessem terminado seu tratamento ortodôntico ativo. Todos os pacientes foram tratados com aparelhos fixos totais.

A pesquisa foi baseada em um questionário direcionado aos 200 pacientes da amostra, os quais foram solicitados a comparecer à clínica a fim de passar por uma consulta de controle e responder ao questionário.

Procurou-se observar a satisfação dos pacientes com o tratamento sob diversos aspectos, a fim de identificar o grau de importância e qualidade de cada um deles.

O relacionamento interpessoal entre o dentista e o paciente é um fator de grande importância, podendo estar relacionado com a cooperação do paciente. Durante o tratamento na clínica de ortodontia da UERJ, houve um bom

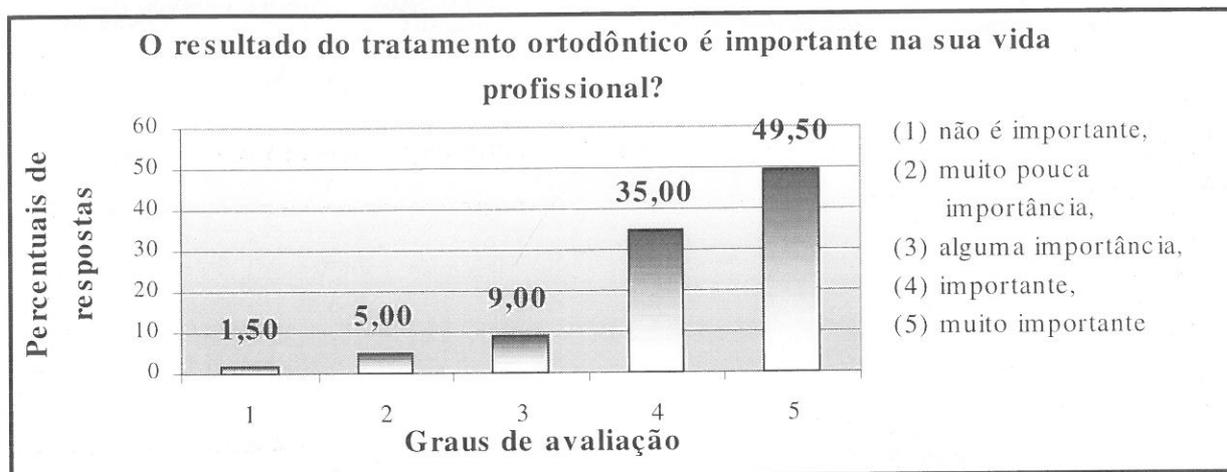
relacionamento entre os dentistas e pacientes, sendo que 70% dos pacientes consideraram a relação com o dentista ótima e 30% a consideraram boa.

É importante a orientação do paciente a respeito das diversas etapas no decorrer do tratamento, proporcionando a ele um maior entendimento e participação. Na avaliação, 88,5% dos pacientes consideraram que o tratamento lhes era bem explicado durante as consultas. A insatisfação na comunicação se enquadra entre as mais freqüentes críticas dos pacientes em relação aos dentistas, como mencionaram SAHM, BARTSCH, KOCH e WITT (1991), onde os pacientes ressaltaram os aspectos negativos mais comuns relativos ao profissional, incluindo o curto período de tempo nas consultas e a falta de comunicação com o ortodontista.

Visto que os pacientes procuram o tratamento ortodôntico em grande parte por motivos estéticos, o que já foi ressaltado por diversos autores como ROSENBERG (1974), GRABER e LUCKER (1980), o ortodontista deve procurar alcançar as expectativas estéticas do paciente relativas ao tratamento. Neste trabalho foi avaliada a satisfação com a aparência geral dos dentes e do sorriso ao final do tratamento ortodôntico; encontrou-se um resultado positivo em 95,5% dos pacientes.

A respeito da influência do tratamento ortodôntico nos relacionamentos sociais e pessoais, 84% dos pacientes mencionaram uma influência positiva e 84,5% julgaram ser o resultado do tratamento ortodôntico importante na vida profissional (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Resultados expressos em percentagem.



As influências do tratamento ortodôntico na auto-estima foram bastante evidentes, sendo que 96% dos pacientes notaram algum grau de influência positiva. Quando os pacientes foram questionados a respeito da escolha de passar pelo tratamento, 95,5% afirmaram que escolheriam passar pelo mesmo tratamento. A expectativa do paciente com o tratamento foi alcançada em 97% dos casos, (Gráfico 2).

Foi avaliada a satisfação geral com o resultado do tratamento ortodôntico. Houve resultado altamente positivo com 95% dos pacientes satisfeitos. Entre os demais pacientes, 4% estavam indiferentes e 1% encontrava-se insatisfeito (Gráfico 3).

Gráfico 2 - Resultados expressos em percentagem.

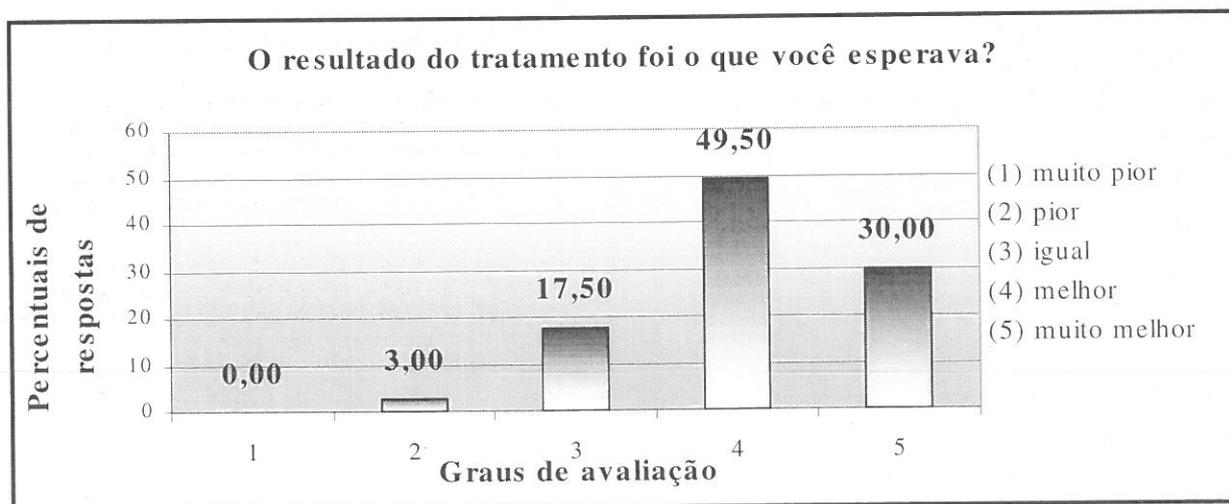
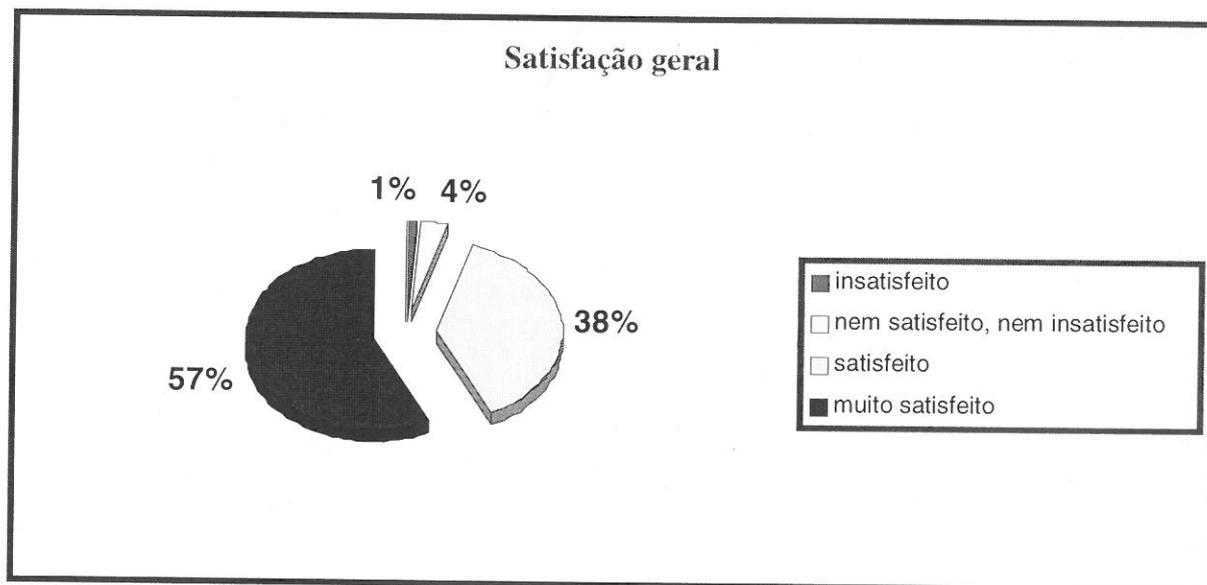


Gráfico 3 - Resultados relacionados à satisfação geral expressos em percentagem.



Em relação ao tratamento da clínica, chegou-se a algumas conclusões:

No tocante ao atendimento da clínica, obteve-se um grau médio de satisfação de 85,8%.

O relacionamento interpessoal entre o profissional e o paciente obteve um grau médio de satisfação de 93,6%.

Houve uma alta satisfação com a aparência dental, com um valor médio de 95,5%.

Os pacientes consideraram o resultado do tratamento importante em sua vida pessoal e profissional, com uma evidente influência positiva na auto-estima.

Encontrou-se uma alta satisfação geral com o tratamento, sendo que 95% dos pacientes consideraram-se satisfeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CALHEIROS, A. A. *Avaliação dos resultados dos tratamentos realizados na clínica de ortodontia da FO-UERJ. Monografia de especialização*, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.
- GRABER L. W., LUCKER G. W. *Dental esthetic self-evaluation and satisfaction*. Am. J Orthod Dentofac Orthop, St. Louis, p. 163-73, feb, 1980.
- ROSEMBERG M. *Malocclusion and craniofacial malformation: self concept implications*. Presented at the work-shop on *Psychological Aspects of Craniofacial Disfigurement conducted by the Craniofacial Anomalies Branch of the National Institute of Dental Research*, October, Hilton Head, SC, 1974.
- SAHM G., BARTSCH A., KOCH R., WITT E. *Subjective appraisal of orthodontic practices. A investigation into perceived practice characteristics associated with patient and parent treatment satisfaction*. Eur. J Orthod, Oxford, v. 13, p. 15-21, 1991.

Heliana de Barros Conde

Professora do Departamento de Psicologia Social
e Institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Não lhe custava apenas compreender que o símbolo genérico cão abrangesse tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; aborrecia-o que o cão das três e quatorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e quatro (visto de frente). Seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos deslumbravam-no cada vez.
(Borges, 1995:116)

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a ver ou a refletir
(Foucault, 1984:13)

Do espetáculo ofuscante à inquietante minúcia

ENSAIOS SOBRE O 'VER' E O 'NÃO VER'

Mas... um filme sobre

1. Introdução

A recente transmissão pela TV da cerimônia da entrega do *Oscar* nos põe, como é habitual a cada ano, frente ao espetáculo midiático das diferenças bem individualizadas e hierarquizadas: dentre as películas a *ou b ou c*, os figurinos *x ou y ou z*... *the winner is?*

No último pleito, o grande vencedor na categoria ator principal foi o neo-zelandês Russell Crowe, rapidamente alçado ao patamar de novo *sex symbol* hollywoodiano por sua atuação no filme *Gladiator* (*O Gladiador*) - antiga temática retomada com os mais modernos efeitos especiais de que é capaz a poderosa indústria das imagens.

Exatamente porque de forma alguma ousaria dizer-me imune às produções contemporâneas de formas de pensar, fazer e sentir veiculadas pelo cinema, a vitória de Crowe me trouxe à lembrança um outro filme, do século XX - pois já adentramos o XXI! -, onde o mesmo ator encarna diferenças *outras*, cheias de delicadeza e minúcia, apoiado em um roteiro cujo tema, ao menos à primeira vista, remete exatamente àquela condição que escaparia ao espetáculo ofuscante do visual: a cegueira.

Trata-se da película *Proof* (*A prova*), de nacionalidade australiana, datada de 1991 e dirigida por Jocelyn Moorhouse. No elenco, Hugo Weaving (Martin), Genevieve Picot (Celia) e, como principal ator coadjuvante, o hoje famoso Russell Crowe, no papel de Andy. Conquanto não se tenha feito mundialmente conhecido através da corrida pelo *Oscar*, o filme despertou a atenção em alguns círculos restritos, havendo recebido a menção especial *Camera D'Or* em Cannes (1991) e o prêmio especial da crítica na 16a. mostra de São Paulo.

Difícilmente, contudo, alguém se interessaria de imediato por ele caso se tentasse orientar, em meio à estonteante oferta das prateleiras das locadoras de vídeo, pela sinopse da contracapa. No verso da sedutora caixinha de plástico que abriga *A prova* se pode ler:

Martin é uma pessoa *triste* que não enxerga desde o seu nascimento e *não consegue confiar* em ninguém (...) Agora, adulto, *luta contra sua deficiência* tirando fotografias, e tentando, com isso, provar que o mundo como ele imagina através de seus *limitados sentidos*, é o mesmo que as pessoas que enxergam vêem. *Por anos, Martin aguarda* alguém em que possa confiar a fim de descrever suas fotos (grifos nossos).

Interrompo a narrativa julgando suficientemente demonstrado pelos trechos grifados que nenhuma linguagem é inocente. Não diria que o resenhador descreve mal. Prefiro hipotetizar que *performa*¹ um campo bastante circunscrito de visibilidade e discursividade, talvez sintetizável pela

seqüência: *falta* ("triste") ® *invalidação* ("deficiência"; "limitados sentidos") ® *compensação* ("luta (...) tirando fotografias") ® *morte em vida* ("durante anos aguarda (...)"). Caso integralmente mergulhados neste tipo tão comum de dispositivo,² decerto nos poremos a assistir ao filme na expectativa de que ele confirme *atributos* (dos "cegos"). Ignoraremos, por conseguinte, que somente tais atributos se fazem visíveis (em lugar das relações histórico-políticas que os *constituem*) exatamente pelo funcionamento radicalmente material de certas *maquinarias do ver e do dizer*.

Sendo assim, o *efeito-fenômeno* sobre nossa apreensão do comportamento do personagem Martin - alguém que não vê e fotografa - arriscar-se-á a meramente confirmar uma das descrições propostas por Goffman (1982:19) quanto ao estigmatizado:

este pode (...) tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente, como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com o seu defeito. Isto é ilustrado pelo aleijado que aprende ou reaprende a nadar, montar, jogar tênis ou pilotar aviões, ou pelo cego que se torna perito em esquiar ou escalar montanhas.

Mas... um filme sobre um fotógrafo cego? Quicá o insólito da proposta nos conduza, alternativamente, a ignorar as preconceituosas advertências da caixinha de plástico e permita que nos deixemos tocar pelas inquietantes minúcias de *Proof*. Assim o fazendo, poderemos descortinar, talvez, virtuais movimentos de liberdade em uma sociedade que, por se dizer *disciplinar*, não se decreta *disciplinada*,³ abrindo caminho a um ensaio ético-estético sobre o *ver* e o *não ver*.

2. Cenas: fotografia, cinema e neuro-antropologia

Nossa estratégia ensaística lançará mão de diferentes cenas de *A prova*, a partir das quais alguns personagens conceituais terão entrada na medida em que nos facultem acesso àquelas *heterotopias* aptas a proporcionar desnaturalizações, ou descaminhos, em nossos modos instituídos de pensar, agir e ser (cf. Foucault, 1981:14).

1ª Cena - Vemos Martin, um rapaz alto, louro, cerca de trinta anos, a caminhar pela rua. Ele evidentemente não vê - lá estão os indefectíveis óculos escuros e a bengala⁴ -, mas segue ágil, ritmado pelo instrumento: batidas cronometram o espaço percorrido. A câmera volta-se para os fundos de um restaurante onde Andy, jovem moreno de vinte e

...um fotógrafo cego?

poucos anos, empilha o lixo à beira da calçada. Um gato busca restos de comida em meio aos dejetos. O som da bengala nos leva de volta a Martin, cada vez mais veloz: a paisagem é aparentemente bem conhecida. Está, no entanto, momentaneamente alterada e ele tropeça, derrubando garrafas e caixotes, ainda que rapidamente se reequilibre e prossiga célere, como que intimidado. Andy procura o gato e, pela expressão de seu olhar, supomos que o animal esteja morto. A chuva desaba.

Aos olhos de Andy – nosso contemporâneo – algo *falta* a Martin. Talvez ele represente um perigo para si próprio e para os demais – o gato, por exemplo! Mas... o que *falta* a Martin, de que *carece* ele? Talvez Andy suponha, como descreve Sacks (1995, p.125) ao abordar a situação de Virgil – um americano de cinquenta anos, cego desde a mais tenra infância –, a quem falte uma correção – dispositivo tecnológico⁵ ou intervenção médica – para *receber a visão*, como nos milagres bíblicos do Novo Testamento. Para Andy, assim como para nosso olhar *excessivamente informado* pelas redes de individualização-totalização da modernidade, o não-ver de Martin é uma *anormalidade* – desvio, obliquidade quanto a um suposto *esquadro* da natureza –, cujas desconhecidas razões costumam dar ocasião a todo tipo de cadeia associativa estigmatizante – culpa, maldição, degenerescência...?

2ª Cena – Martin entra em casa. Imediatamente, retira os óculos escuros – “coisa de rua”, “vestimenta” de olhos imorais? – e encosta a bengala a um canto. Começa a despir-se, agora das roupas. Um levíssimo ruído de batida de cigarro no cinzeiro o adverte da presença de Celia, sua governanta. Irritado, chama Bill, o cão, mas Celia já o alimentou. Aliás, ela já fez tudo, e mais quer fazer: “Posso ver as fotos para você, Martin!”. Ele recusa, paga-lhe o dia e anuncia – repudiando novas ofertas de cuidados – que vai comer fora. A despedida de Celia faz prever incapacitações/solidões: “Não coma peixe, cuidado com as espinhas!”. Sozinho, Martin parece hesitar em meio a sua produzida solidão. A câmera mostra um grande relógio de pé a tiquetaquear e nos introduz, em *flashback*, a lembranças: uma bela mulher dorme enquanto dedos infantis passeiam por seu colo e cabelos; seu corpo se move em ondas aparentemente eróticas, até que desperta, assustada. Raivosa, diz ao menino louro e sardento, agora visível ao espectador: “Pare com isso, Martin! Não pode tocar as pessoas assim! Dedos não são olhos, isso é rude!”.

Martin ouve levíssimos ruídos – cinzas a cair num cinzeiro; Martin-criança explora corpos, espaços, com dedos curiosos; Martin fotografa – ainda não sabemos por quê. “Não há lugar onde a natureza exponha mais abertamente seus mistérios secretos do que nos casos em que mostra vestígios de seu funcionamento fora do caminho trilhado” – dizia W. Harvey, no século XVII (apud Sacks, 1995:124). No século XX, Oliver Sacks,

um neurologista, se faz antropólogo (em Marte?) para afirmar: “(...) quase todos os meus pacientes, quaisquer que sejam os seus problemas, buscam a vida – e não apenas a despeito de suas condições, mas por causa delas e até mesmo com sua ajuda” (Sacks, 1995:18). Com tal afirmação faz eco ao historiador das ciências G. Canguilhem, para quem, enquanto atividade invariavelmente *normativa*, a vida produz uma polaridade dinâmica onde se encontram dois estados, o de saúde e o de doença. Sendo assim, a anormalidade não indica ausência (ou falta, ou carência) de normas, mas unicamente a presença de normas diversas daquelas criadas por outros organismos da mesma espécie. Se preferirmos, a *anormal*, o termo *anômalo*, mais uma vez a normatividade vital triunfaria. Ainda segundo Canguilhem, o segundo termo remete a “irregular”, “rugoso”, e conserva um sentido puramente descritivo, sem referência valorativa: “Assim, tendo a anomalia o sentido de algo insólito, não é sinônimo de doença, do mesmo modo que o estado normal não se identifica plenamente com a saúde. O estado não admite, mais do que a conservação da vida, a mudança para novas normas” (cf. Lobo, 1992:115-116).

Sob tais perspectivas, a vida de Martin é *normativa*. No entanto, não será ela também – ou primordialmente, ou predominantemente – *normalizada*? Quando, das análises dos (neuro)-antropólogos (mesmo em Marte) e dos filósofos (vitalistas) das ciências, passamos às dos historiadores e sociólogos, o caráter descritivo-normativo praticamente se esfuma, dando lugar à presença de dominações mortificantes. Da frase “ver e não ver são diferentes” (como diferentes criações de normas) passamos à frase “há diferença (no interior de hierárquicas distribuições normalizantes) entre ver e não ver”. Assim, para Foucault, por exemplo:

O fundamental no discurso da medicina moderna [e nós acrescentaríamos aqui, sem hesitação, o da *psicologia moderna*] não seria o reconhecimento da capacidade inerente ao organismo de produção de normas, mas a imposição ativa de normas nas populações, regulada pela Medicina (cf. Birman, 1991:19).

Já em uma vertente sociológica, para Becker:

Os grupos sociais criam o desvio ao estabelecer as regras sociais cuja infração constitui desvio e ao aplicá-las a pessoas particulares, marcando-as como *outsiders* (...). O desviante é aquele a quem tal marca foi aplicada com sucesso, o comportamento desviante é o comportamento assim definido por pessoas concretas (*apud* Velho, 1985:23-24).

A normatividade temporal de Martin (espaços percorridos no tempo, nos ritmos) e a normatividade tátil (mãos que se estendem sobre o corpo de Bill, sobre o corpo da mãe) parecem submergir frente aos discursos normalizadores: "Não coma peixe, Martin!"; "Posso *ver* suas fotos *para* você?"; "Não use os dedos, Martin! Dedos não são olhos!".

Mas a aventura está apenas começando...

3ª Cena – Martin está sentado à mesa do restaurante e tenta, inutilmente, fazer com que o sirvam. Na cozinha, onde trabalha Andy, pergunta-se: "Quem vai servir o cego?". Martin pega a garrafa de vinho, já aberta, e propositalmente derruba o líquido sobre a mesa, como se não fosse capaz de reconhecer a posição do copo. A garçonete acode imediatamente e ele faz seu pedido. Andy, que assistira à cena, ri, divertido... À saída, aguarda Martin e comunica: "Você matou o Feioso". Conduzido ao suposto cadáver do animal, Martin lhe toca cuidadosamente o pescoço, retrucando: "Mas não está morto!".

4ª Cena – Sala de espera do veterinário, cheia de "clientes" acompanhados dos efetivos clientes – cães e gatos. Todos fitam Martin, que carrega o Feioso, aparentemente morto, ao colo. Martin indaga sobre a intensidade da luz ambiente e, orientado por Andy, saca da máquina fotográfica. A parede da sala, por sinal, é recoberta por fotos, inclusive a da... rainha da Inglaterra! A cena prossegue exibindo dezenas de instantâneos, não apenas de Andy e Feioso, como dos demais clientes, agora extremamente sorridentes, carregando seus "filhotes". Todos parecem fascinados pelas imagens visuais.

Virgil, o paciente descrito por Oliver Sacks, não necessita meramente "voltar a enxergar" quando lhe removem cirurgicamente as cataratas. Todo um novo mundo de normatividade *outra* e de aparentemente *idêntica* normalização terá de ser dominado ou, ao menos, tolerado:

Quando chegamos em casa, Virgil caminhou por conta própria, sem bengala, até a porta da frente, tirou a chave do bolso, segurou a maçaneta, destrancou a porta e abriu (...). Era o seu show. Mas ele dizia que, em geral, caminhar era 'assustador' e 'confuso' sem o tato, (...) com suas noções incertas e instáveis sobre o espaço e a distância (Sacks, 1995:134).

Objetos em movimento apresentavam um problema especial, já que mudavam de aparência constantemente. Mesmo o seu cachorro⁶ (...) parecia tão diferente a cada momento que ele se perguntava se era de fato o mesmo cachorro (idem:142-143).

Martin também faz seu "show" para os videntes: coloca-se estrategicamente no lugar do carente-deficiente para ser *visto*. Andy consegue *ver* a estratégia de Martin, mas *vê* morto o Feioso, que Martin





sente, *com os dedos*, vivo! Imaginará ele que teria dificuldades em saber ser, ou não, o "mesmo Feioso" de frente ou de perfil? A que "império do olhar" (Jay, 1986) está subordinado, ao menos em parte, o fotógrafo Martin? Ao da *sociedade de espetáculo* (Guy Debord)? Ao da razão pós-moderna⁷ das *imagens-simulacro* (Baudrillard)? Ao da *sociedade de controle* (Deleuze)?⁸ Ou, conforme preferimos, ao da maquinaria panóptica (Foucault)? Neste caso, "nosso aprisionamento nesta máquina deve muito aos objetivos bem intencionados do Iluminismo e da Revolução (...). O Iluminismo que inventou as liberdades também inventou as disciplinas" (cf. Jay, citando Foucault, 1986:192).

Os clientes (humanos, demasiado humanos) que fitam Martin - bem como *se* fitam, num olhar internalizado - sob a métrica totalizante-individualizante da normalização panoptista deixam-se *gravar* alegremente em fotos-representações-fixações (que cobrem as paredes de "rainhas" e "homens" ... os novos deuses?). Mas, se é Martin aquele que fotografa, por que o dizemos fixado ao *império do olhar*?

5ª Cena - No carro, voltando do veterinário, Andy ri enquanto exclama: "Não acredito, um fotógrafo cego?!". Desculpando-se, busca a expressão "politicamente correta": "Bem, deficientes não devem ficar se lamentando...". Indagado acerca de quando teria começado a fotografar, Martin afirma ter ganho a câmera bem garoto, a seu próprio pedido: "Achei que me ajudaria a enxergar...".

6ª Cena - No restaurante, a garçonete diz a Andy: "O cego quer vê-lo". Andy senta-se à mesa, incomodado pelo presumível olhar de censura do patrão. Martin lhe mostra suas fotos e pede que as descreva. Orienta o estilo do narrador até que este atinja uma "precisa frase de aproximadamente dez palavras", tal como "Andy segurando o gato fraco na sala do veterinário". Em Seguida, etiqueta a foto com uma fita em alto relevo. Espantado, Andy pergunta pelas razões de tal atitude e Martin retruca: "É a prova, a prova de que a cena é essa". Ante a incompreensão do companheiro, acrescenta: "Eu estava lá e provavelmente sei mais do que você. Sei pelo ruído que havia duas lâmpadas fluorescentes e que uma estava com defeito; que o revestimento do piso estava velho e gasto, pois senti com meus pés; que havia uma mulher perfumada de sapatos altos, pois ouvi as pegadas; que havia cheiro de desinfetante e de animais doentes no ar e que você era alho e detergente." enquanto Martin fala, a câmera exhibe "a prova" do que diz - com exceção dos cheiros... Finalmente, Martin conclui: "A prova é: eu senti o que você viu com seus olhos".

A estética se introduz em *A prova* – cores de

olhos, beleza de olhos – e, com ela, a ética da amizade

7ª Cena – Voltamos às lembranças. Martin está sentado em frente à janela e a mãe lhe descreve o tempo, a grama do jardim, as flores... O menino pergunta: "O homem está lá?". Ela responde: "Sim, perto do chafariz, juntando as folhas com o ancinho. Não ouvi?". Quando Martin diz "não", ela insiste: "É porque não prestou atenção!". Martin reitera: "Não está lá!". E a mãe: "Por que eu mentiria, Martin?". O menino, solene, retruca: "Porque pode!".

Martin atrás da janela, Martin atrás da máquina fotográfica – olhares naturais ou construídos? Para Martin, *olhares* apenas: as próprias coisas? No entanto, esses olhares – nunca naturais, mas ele não o pode saber, como freqüentemente, ou talvez invariavelmente, não o sabemos – se fazem acompanhar de linguagem! Martin sabe que as palavras podem não ser as coisas, mas acredita que lhes possam corresponder exatamente – mundo de ordem e medida, linguagem clara e distinta, verdade de uma civilização visual-representacional que ele supõe possa mentir, mas deva dizer a verdade, sem ambigüidade, opacidade ou equívocidade ("Andy segurando o gato fraco na sala do veterinário"). Martin está aprisionado a uma razão, mais que visual, representativo-figurativa. "Mentira" seria, para ele, a possibilidade-poder de um pintor como Magritte: abaixo da figura de um cachimbo (?), a frase "Isto não é um cachimbo".

Em um ensaio escrito em 1968, depois transformado em um pequeno livro, Foucault (1988) faz de Magritte o criador das similitudes, em oposição às semelhanças: "Enquanto as semelhanças sempre asseguram afirmativamente a irreduzível mesmidade de imagem e objeto", as similitudes, conforme Foucault as vê, "multiplicam afirmações diferentes, que dançam juntas, inclinando-se e derramando-se umas sobre as outras" (cf. Jay, 1986:185).

Martin-fotógrafo deseja a prova da semelhança, a verdade representativa, as Luzes, a clareza. O que têm a ver com isso a vida, o amor, a amizade, a sexualidade? Que prova, afinal, será privilegiada em *A prova*?

8ª Cena – Martin e Bill chegam a casa. Celia diz ser seu aniversário de trinta anos – momento que "separa a menina da mulher", diferença, em suas palavras, "ignorada por Martin". Os dois se empenham em agressões verbais até que Celia pede que ele a fotografe com a blusa nova que comprara. Dá então início a uma cena sedutora, fazendo com que ele toque a seda da blusa... e seus seios. A princípio entregue ao jogo, Martin logo se retira. Celia ameaça: "Gosta de me humilhar! Posso feri-lo e um dia vou fazê-lo!".

9ª Cena – Martin mostra fotos para que Andy as descreva. Primeiro, uma folha seca. Depois, de uma mulher (Celia). Perguntado se se trata da namorada,

Martin responde: "Não, Celia não tem coração. Eu a odeio!". Andy retruca: "Se é assim, por que não a despede?". E Martin: "Ela me deseja e eu me nego; assim, não tem pena de mim e posso ter pena dela".

Martin não pode amar, pois não pode tocar. Por vezes sabe *mais* do que os outros – detalhes da sala do veterinário, por exemplo –, mas avalia que os demais saibam *melhor* (e *o melhor*), pois "dedos não são olhos". Sua normatividade tátil-auditivo-olfativa (e afetiva?) está subjugada à normalização visual. Mas, se não pode *ver* – como Celia faz questão de assinalar a cada instante –, pode negar-se – julga que voluntariamente – ao desejo que ela lhe oferece. À *carência-captura* no império do olhar responde com a carência-captura no reino da sexualidade.

10ª Cena – Andy leva Martin a um *Cine Drive-in*. Vidros fechados, narra minuciosamente o filme exibido, um terror "classe B". No carro ao lado, alguns rapazes mal-encarados olham a cena Andy-Martin com estranheza – um visual enganador? Enquanto Andy busca algo no bar, Martin explora o ambiente: um dinossauro de plástico à frente, um gorila pendurado no retrovisor e... o forro do volante, em tecido peludo. Este se desprende e Martin tenta, em vão, recolocá-lo, a fim de que sua curiosidade – "dedos rudes" (?) – não seja descoberta. Mesmo sentando-se no banco do motorista, as tentativas mostram-se inúteis. "Trajando" seus óculos escuros, volta-se para a janela lateral e assim permanece por bom tempo. Um dos rapazes do carro ao lado se incomoda com a suposta mirada de Martin e responde com gestos obscenos. Descobrimos uma embalagem de preservativos no porta-luvas, Martin a examina – *exibe-a*, sob a perspectiva do carro ao lado. Os rapazes mal-encarados e suas companheiras saem do veículo, chamam Martin de "bicha" e se põem a destruir o automóvel de Andy. Este está retornando e tenta "explicar" tudo: "É cego!". Não o escutam, espancam-no. Trancado no carro, Martin reage buzinando a todo vapor, até que o companheiro, a custo, consegue entrar pelo lado do motorista. No colo de Martin, Andy dirige em disparada, sendo perseguido por um carro da polícia. Na confusão de pés e mãos embaralhados, Andy (ou Martin?) acaba batendo no carro dos policiais. Andy exclama: "Estamos encrencados!". E Martin, em reação espetacular: "Meus olhos! Não vejo nada!".

11ª Cena – No hospital, um dos policiais, solene, aproxima-se de Andy: "Sinto muito, coitado, parece que ficou cego!". E, para consolá-lo, estende-lhe a mão em contrita solidariedade: "Sou Brian". Em outro consultório, a médica examina os olhos de Martin: "Mas... o senhor é cego de nascença! O que fazia dirigindo?". Responde Martin, com ar inocente: "Esqueci!..."

– Andy já pode entrar em casa...

12ª Cena – No carro, os dois amigos dão grandes gargalhadas – Martin pela primeira vez na vida, aparentemente! Recordando as cenas no hospital, chega a chorar de tanto rir. Andy percebe algo especial: - Seus olhos são azuis! Por que os esconde? - Não são olhos de verdade. De que cor são os seus? - Verdes. Os azuis são mais bonitos.... E, pela primeira vez, Martin convida Andy a entrar em sua casa.

O humor se introduz em *Proof*e, através dele, a equivocidade do visual e da linguagem. *Aqueles que vêem*, no *Cine Drive-in*, não vêem que Martin é cego; não acreditam quando Andy lhes diz esta *verdade*. Ao dizer a verdade – “meus olhos, estou cego!” –, Martin ilude. E ao presumivelmente mentir – dirigia porque “esquecera” ser cego –, não estaria, exatamente naquele momento, dizendo a verdade, já que pudera lançar mão estrategicamente de sua condição, em lugar de ser dominado pelas normalizações a ela associadas?

A estética se introduz em *A prova* – cores de olhos, beleza de olhos – e, com ela, a ética da amizade – Andy já pode entrar em casa...

13ª Cena – Martin serve vinho e Andy lhe pergunta como sabe quando parar. “Pelo som” – contesta Martin – e se segue o diálogo: - De quem é a foto sobre a lareira? É antiga... Sua mãe? - Sim. Pode descrevê-la para mim? - Ela não se parece com você. - Sempre me disseram que sim... - Estão num pequeno parque e ela o abraça. Tem dedos longos e brancos como uma estatua, 28 ou 29 anos, cabelos longos. E você... sardas e cabelo curto! - Eu mesmo o cortava. Ela tinha vergonha de sair comigo, desejava uma criança normal, que fizesse coisas normais! Algum dia lhe mostrarei a primeira foto que tirei, a mais importante: a foto de um jardim que minha mãe costumava descrever para mim. Eu o via através dos olhos dela e queria pegá-la mentindo, mas nunca pude. Tirando a foto seria possível. - Por que ela mentiria? - Para castigar-me por ser cego!

14ª Cena – Celia bisbilhota as fotos de Martin. Tenta, através de fragmentos, compor Andy visualmente, o que resulta em uma estranha figura, tipo Dr. Frankenstein! Alguém bate à porta: é o próprio Andy procurando por Martin. Celia e Andy dialogam sedutoramente.

15ª Cena – Andy chega ao parque e, a certa distância, vê que Martin está fotografando. Bill se afasta do dono. Celia, sentada silenciosamente em um banco, segura o cão pela coleira, impedindo-o de atender ao chamado de Martin, que se põe a tirar fotos em torno de si próprio. Percebendo que será fotografado, Andy tenta esconder-se atrás de uma árvore, mas é “fixado”, tendo Celia (e Bill) ao fundo.

16ª Cena – Celia chega à casa de Martin e este lhe apresenta Andy: os dois não revelam o encontro anterior. Ela trouxera – contra a vontade de Martin, que a quer longe de suas fotos – o último filme revelado. Martin pede ao amigo que descreva as imagens, pois está “perturbado com os sumiços de Bill”. Enquanto se dá o relato, Celia exhibe o corpo, trocando olhares com Andy. Ao mesmo tempo, começa um diálogo entre Martin e Andy: - O que vê? - Nada! - Vê Bill? - Sim... - O que faz ele? Vê alguém? - Está... com outro cão. - Descreva-o! - Um filhote. - Tem certeza? - Claro! [Celia diz: “Deve ser uma cadela no cio”]. Sim, deve ser isso...

No reino da verdade-olhar, Andy *mente* para Martin. No da sexualidade-verdade... estará *seduzido* por Celia? No da ética da amizade estará... *protegendo* o amigo? Decerto tais mundos são planos que se interceptam, mas parecem ainda rigidamente hierarquizados para Martin. Suportará a recente *ética da amizade* a interferência da *sexualidade-verdade*?

17ª Cena – Sentado no vaso sanitário, Martin lê um livro em braile. Celia entra subitamente e o fotografa com uma *Polaroid*. “Eu o tenho na palma da mão. Terá de verificar tudo sempre, posso colocar esta fotografia nas suas roupas ou outro local público! Nunca saberá, pois as pessoas começarão a falar com você de um modo estranho”. Martin lhe pergunta o que quer para devolver o instantâneo e Celia é incisiva: “Sua companhia por uma noite”.

18ª Cena – Celia e Martin estão no teatro, ela o conduz aos lugares reservados. A orquestra executa Bethoven e Martin se emociona profundamente: tira os óculos escuros e deixa-se levar, a mão apertada ao peito. Celia chora, silenciosamente, ao vê-lo assim “transportado”. Ao final do espetáculo, Martin agradece e Celia se diz feliz com o gesto. Ele lhe pede a foto, mas ela retruca: “A noite não acabou”.

19ª Cena – Casa de Celia, cheia de fotos de Martin – sobre mesas, lareira, paredes. Ela lhe serve vinho e seus frios preferidos. - Não percebe o quanto gosto de você? Queria tanto que viesse aqui! [Abre a blusa, oferecendo-se]. - Posso me servir? - Sou tão só como você, igual a você, e somos só eu e você agora. [Silencioso, Martin começa a comer]. Temos muito em comum. Não sente que o observam? - Toda a minha vida. - Não sabe quando sou eu? Esta é a hora da verdade. Nunca esteve com uma mulher, não é mesmo? Toque-me onde a música o tocou. Ele a beija, ela se deita sobre ele... Martin se refaz, diz que “não pode”, foge. Celia grita: “Ao menos feche o zíper!”. Na rua, desorientado, Martin chama por táxis inexistentes. Celia chega de carro e se oferece para levá-lo a casa. Martin acede.

20ª Cena – Martin se deita, ainda vestido, chorando. Recorda a mãe a lhe acariciar os cabelos dizendo que vai morrer. - Quando? - Logo. Primeiro, vou ficar doente. Não quero que veja isso, vai ficar com sua avó. - Não me quer mais! Tem vergonha! - Acredite, Martin! - Não acredito! Sem-guem-se imagens do velório da mãe. Martin acaricia o caixão fechado e diz: "É oco!"

21ª Cena – Encontrando a porta destrancada, Andy entra na casa de Martin. Faz-se notar abrindo uma persiana que dá passagem à luz. - Um desperdício abrir as janelas, Martin nem percebe. Está na biblioteca para cegos, vai demorar... Pode olhar o quarto dele, eu não conto! - diz Celia. - Não! - Ora, não diga que não tem curiosidade de ver o quarto de um cego, os livros eróticos, sem imagens, em braile, que tem lá! Afinal, o que ele faria para se entreter? Tem mais livros do que eu, que enxergo! Alguns devem ser eróticos! Ele me odeia; aliás, odeia tudo, a não ser o cão e as fotos. Mas ele te ama... e você mentiu! Mentiu por mim! - Não queria magoá-lo! Celia insiste em ter sido a razão da mentira e se oferece abertamente a Andy. As luzes se apagam e ela murmura, sedutora: "Vamos nos fingir de cegos".

Martin dizia que "Celia não tem coração". Pode sentir que ela o deseja: ela o toca. Não pode ver que ela o tem *visualmente* pela casa - fotos por toda a parte -, tampouco que chora com seu choro. E ela não lhe diz isso: ele não pode ver; logo, não acreditaria em suas palavras. Quando suas lógicas de verdade-subjetivação se aproximam, dá-se o mal-entendido aprisionante.

Mas Celia tem também outra base para suas verdades: a sexualidade. E, se Martin não pode tocá-la, é porque tem "segredos" (erotismo em braile?). Ele *deve* tocar alguém ou alguma coisa. Sendo assim, quando suas lógicas se distanciam, dá-se novamente o mal-entendido aprisionante (alguém deve ser melhor em sexo, em leituras eróticas...).

22ª Cena – Martin aparenta tristeza, sentado em um banco do parque. Andy se aproxima e Martin inicia a conversa: - O que faz aqui? - Passeando... - Bem, já devo ter fotografado tudo neste parque. - Há uma folha a seus pés. - Que tamanho? - Depois descrevo para você. - Confio em você [Fotografa]. Há mesmo uma folha, não? - Bem, sou irresponsável e pouco confiável. É o que todos dizem, pois estou sempre mudando de emprego. Na família, sou a "ovelha negra". Se me visse, talvez concordasse com eles. Martin pega a folha.

23ª Cena – Celia prepara Bill para sair com Martin e, sem que este perceba, enfia uma foto na coleira. No veterinário, após a vacinação, trava-se o diálogo. - Bill tem uma foto na coleira! - Eu no banheiro? - Não, é uma foto de Bill. Martin pega a foto e lê, com os dedos, a legenda. - É Bill com outro cão. - Não, com uma mulher. E com seu amigo, aquele que veio aqui com o gato.

24ª Cena – Celia e Andy estão nus no sofá. Martin entra com Bill. -Quem está aí? -Apenas eu – diz Celia, controlada. Andy faz ruídos tentando vestir-se. Procura sair disfarçadamente, mas o amigo o segura pelo braço. - Sou eu – "confirma" Andy. Devia ter avisado. Estamos apaixonados, eu e Celia. - Apaixonados?! Fora, ambos! Celia arrasta Andy, que parece hesitante, para a porta.

25ª Cena – Na casa de Celia, Andy vê as fotos de Martin por toda a parte. Celia traz chá, mas o rapaz afasta a xícara, levantando-se para quase fugir. Celia grita: "Ele não o perdoará, não agora!".

Martin descobre a *mentira* de Andy através da descrição do veterinário. A quantas confirmações terá ainda de recorrer durante a vida? Andy se deixa levar pela *verdade* de Celia ("Estamos apaixonados"). Celia exhibe sua *verdade visual* ao vidente Andy e este se sente *enganado* pelo corpo,

pelo tato, pelo desejo. Tal como Martin, neste momento está capturado pelo visual - as fotos de Martin na casa de Celia *provam* que é ao amigo, e não a ele, que ela ama. Seu corpo lhe *mentira*?

26ª Cena – Martin está no cemitério e é conduzido pelo encarregado ao túmulo de Nancy Pamela Weber. Ajoelha-se e lê, com os dedos, a inscrição em alto relevo – nome, ano (1965). Depois, pergunta ao homem: "Enterram caixões vazios?". Espantado, este responde com outra pergunta: "Por que o fariam?". - Por brincadeira?! - Brincadeira um tanto cara, não?

27ª Cena – Celia arruma a cozinha. Martin se dirige delicadamente a ela. - Celia, sinto tê-la atormentado. Percebi que gostava de mim e tirei proveito da situação. Aqui está seu pagamento. Está despedida, já arrumei outra faxineira. [Celia reluta] Dê-me a chave de minha casa! [Celia atira a chave na pia cheia d' água]. Martin lê para Celia as referências que preparou para ela – "muito boas", se desconsiderarmos o tom irônico da voz. - Falta a referência a meus seios excepcionais. - "... e tem seios excepcionais." Quer que eu acrescente? - Posso beijá-lo? [Ela o beija no rosto]. Bill sentirá falta de mim? Bem, quando você o chamar e ele não vier, você se lembrará! - Adeus, Celia! Ela sai, não sem antes colocar o cabide de pé, geralmente situado no canto, bem em frente à porta...

28ª Cena – No restaurante, Andy fita a mesa onde geralmente se sentava Martin, agora vazia. Dirige-se à casa do amigo e o espera na porta. Este finalmente chega. - Martin, como vai? - Bem. Não quer entrar? - Não, só dei uma passada. Estou bem. Vou montar um negócio de entregas, dizem que dá dinheiro. - Andy, deveria ter tomado mais cuidado. A verdade é importante! - Mas todo mundo mente o tempo todo sobre alguma coisa! E eu menti uma única vez, sobre Celia. Você diz a verdade, ela é sua vida! Tenha pena de nós, os outros... - Andy, se tem tempo, peço uma última descrição. Entram na casa. Martin tira do cofre uma antiga foto e a entrega a Andy. O espectador do filme não pode ver a imagem. - Um homem de macacão, com um ancinho. Ao lado, um carrinho com folhas. Estão perto de um chafariz, num jardim pequeno e bem cuidado. Parece um homem velho. Velho e gentil. Bem, não sei, talvez seja impressão... Bonita foto! - Guarde-a com você. - Não precisa mais dela? Martin recusa-se a receber a foto de volta. Andy sai, mas Martin o chama: "Andy, talvez eu vá ao restaurante hoje. Estará lá?". Andy responde afirmativamente e abre um enorme sorriso.

Martin *toca* a inscrição do túmulo da mãe. Permitira-se igualmente *ser tocado* pelo humor, pela beleza, pela ironia. A vida não mais se resume *à verdade* e *à garantia*. Todos estes novos mundos descobertos, se trazem o equívoco, conduzem igualmente o afeto e a amizade.

Andy descreve a primeira foto de Martin, tão decisiva para este. Nós, espectadores videntes, não podemos vê-la; Martin tampouco. Mas ele não precisa mais dela. Nem nós que, junto com ele, pudemos fazer, através de *A prova*, a passagem de um paradigma *iluminista-veridificativo* para um paradigma *ético-estético* (Guattari, 1989).

Conclusão

Muito mais do que para a "cegueira", *Proof* volta-se para a ética e a estética.

Mais que de preconceitos, estereótipos, desvios, estigmas e normas, acaba por fazer falar a multiplicidade, a vida e a amizade.

Sendo assim, nossa conclusão só pode ser sua última cena: O menino Martin está sentado em frente à janela. Sombras de mãos passeiam sobre seu corpo. Martin se ergue, caminha até o vidro e o toca. Chove.

Referências Bibliográficas

- AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BIRMAN, J. *Apresentação*. Physis, vol. 1, nº 2, 1991.
- BORGES, J. L. *Funes, o memorioso*. In: *Ficções*. São Paulo: Globo, 1995. DELEUZE, G. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 43, 1992.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- _____. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Le sujet et le pouvoir*. In: *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 14/10/95.
- GOFFMAN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. São Paulo: Papyrus, 1989.
- JAY, M. *In the empire of the gaze: Foucault and the denigration of vision in the twentieth century french thought*. In: HOY, D. C. (ed.) *Foucault: a critical reader*. London: Basil Blackwell, 1986.
- LOBO, L. F. *Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma*. In: RODRIGUES, H. B. C. et al. *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- OBLIN-BRIERE, M. *La canne blanche*. Paris: Privat, 1981.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental*. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.
- VELHO, G. *O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia*. In: *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- SACKS, O. *Um antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

Notas

1 O adjetivo remete à pragmática, aproveitando a distinção estabelecida por Austin (1990) entre enunciados *constatativos* – a princípio passíveis de serem ditos verdadeiros ou falsos – e *performativos* – aqueles em que o próprio *dizer* é um *fazer*, como no caso das promessas, das ordens, dos juramentos, etc. Dentro de uma perspectiva cara a Michel Foucault, poder-se-ia indagar se existe efetivamente a

possibilidade de algum ato de linguagem ser puramente constatativo, ou se a *performance* – fazer ver, sentir, pensar, dizer – é imanente a qualquer ato de linguagem.

2 Segundo Michel Foucault, dispositivos são arranjos concretos de práticas discursivas (dizeres) e não-discursivas (fazer) que produzem campos de visibilidade e dizibilidade, funcionando como maquinarias de verdade.

3 A disciplina, para Foucault, é *do real* social contemporâneo – sociedade *disciplinar* –, mas não totaliza *um* ou *o real* como sociedade *disciplinada*. Lembremos que, para este filósofo e historiador, os exercícios de poder constituem ações sobre as ações de outrem, o que pressupõe a presença – embora sempre circunstanciada – da *liberdade* (às vezes chamada, de forma um tanto equivocada da *resistência*). O tema está bem desenvolvido em Foucault, 1994.

4 Acerca da invenção, na França (1931), da bengala branca como marca identificatória dos que não vêem ou enxergam mal, pode-se consultar OBLIN-BRIERE, 1981.

5 “*Chip* pode fazer cego voltar a ver”, era a manchete da *Folha de São Paulo* já em 1995.

6 A epígrafe de *Funes, o memorioso*, de J. L. Borges, utilizada na abertura deste trabalho, nos foi sugerida pelo próprio trabalho de Sacks, a partir do relato de Virgil sobre suas peripécias visuais.

7 O pós-modernismo poderia ser caracterizado com alguma nitidez através do seguinte diálogo.
– “Seus filhos são lindos!”
– E olhe que você ainda não os viu em fotografia!”

8 Em que pese pareça extremamente instigante, a provocação de Deleuze (1992: 219-226), afirmando serem as sociedades atuais não mais *disciplinares* – marcadas pelo confinamento –, mas *de controle* – poderes ultra-rápidos exercidos ao ar livre –, julgamos que tem por conseqüência um obscurecimento das concepções de Foucault: a *disciplina* jamais foi pensada, segundo este último, como estando restrita a instituições fechadas como a escola, a fábrica, o hospital, a prisão, etc.

9 *Síndrome de carência-captura*: expressão cunhada por Suely Rolnik (1990) para caracterizar o modo hegemônico de produção de subjetividade no mundo capitalístico. Para engendrar sujeitos *carentes* criam-se totalizações – verdades, ideais etc. – em relação às quais estes se apreendam como *faltantes*. Tais totalizações podem ser ofertadas infinitamente e variar do mesmo modo.

Licenciada em Filosofia pela UFPel/RS. Doutoranda em Educação pela PUC-Rio.
Professora da Faculdade de Educação da UERJ.
Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa da Subjetividade - www.gips.psc.br

Rita Marisa Ribes Pereira



<http://www.unge-forskere.no/cybercamp/gfx/monalisa.jpeg>

O QUE SE CRIA, O

Texto originalmente produzido para a Série "Escola e Produção Cultural", do Programa "Um Salto para o Futuro", da TV 2001

"Nada se cria. Tudo se copia." Quantas vezes já nos deparamos com essa sentença? Mas o que, exatamente, queremos expressar com ela? Uma insatisfação frente às novidades que já parecem conhecidas? Um desprezo pelo potencial inovador da cópia? Uma descrença no surgimento do novo? A espera de algo excepcionalmente original? No entanto, ao mesmo tempo em que olhamos desconfiados àquilo que se apresenta como cópia, nos deixamos seduzir pelo desejo de copiar – a moda da vitrine, a música que gostamos, um texto que queremos distribuir para muitas pessoas, ou mesmo um modo de ser. Essa relação paradoxal de apego e desprezo ao que é copiado, de busca e descrédito a uma produção que seja, de fato, original, oferece questões bastante ricas para se pensar a respeito dos processos de criação nas mais diversas áreas da realidade humana. O que é, enfim, o novo? Como surge? Como nos relacionamos com ele? Quais os limites entre a criação e a cópia? O que é criar? Pode a cópia ser uma forma de criação? De onde vem essa relação ambivalente com o ato de copiar?

Um primeiro ponto que aqui convém destacar é que, uma vez em que o ser humano é um ser eminentemente social e histórico, também os modos de produção por ele criados são, por natureza, históricos e sociais. Isso implica, por um lado, compreender que nem sempre produzimos do mesmo modo e nem sempre nos relacionamos do mesmo modo com as obras que produzimos e, por outro lado, que nenhuma produção humana acontece de maneira isolada, mas deriva de uma base comum a todos os homens que é a sua realidade social. Desse modo, ainda que cada esfera da atividade humana – a arte, a ciência, a política, a economia etc – desenvolvam metodologias próprias e bem definidas em seu universo, todas elas se relacionam entre si, compartilhando elementos trazidos de um cotidiano vivo e em permanente transformação. Por isso mesmo, o que lhes confere identidade, é o modo singular com que cada área aborda essas questões que são comuns. Nesse sentido, podemos dizer que as teorias científicas, as artes, as leis são respostas provisórias a questões que cada época e cada sociedade formula, reformula, reinventa, desencadeando inúmeros processos de criação que implicam tanto as transformações acontecidas na esfera cultural, como também as modificações acontecidas no âmbito da base econômica – dito de outro modo, com as transformações e consolidação dos modos de produção capitalista.

É nesse contexto que buscaremos situar nossa reflexão sobre criação e reprodução, tomando como ponto de partida a contribuição do filósofo alemão Walter Benjamin (1987), que analisou as transformações dos modos de produção no contexto da arte, buscando não perder de vista a relação com as transformações na esfera econômica e social. Para o autor, o capitalismo representa não somente o surgimento de um novo modo de produção econômica, mas também o surgimento de uma nova ordem cultural, que se expressa na

substituição do trabalho manufaturado e artesanal pela produção seriada da linha de montagem, na presença da máquina no processo de produção, na fragmentação do trabalho e no envolvimento de um maior número de pessoas na produção, na redução do tempo de trabalho empreendido em cada peça produzida, na produção e reprodução em série de peças iguais, na relativização do tempo de durabilidade das peças produzidas que podiam então ser mais facilmente substituídas. Em contrapartida, transformou-se também os modos de recepção dessas peças produzidas: a diminuição do tempo de espera para que elas ficassem prontas, o possível barateamento de seu preço, a possibilidade de aquisição por muito mais pessoas e em quantidades maiores, a padronização e massificação do consumo.

Walter Benjamin observa essas transformações no campo da produção artística. Antes das modificações surgidas com o capitalismo, principalmente pelo desenvolvimento das técnicas de reprodução, as obras de arte – se caracterizavam pela sua exclusividade e existência única. Só existe, no mundo todo, uma única *Monalisa*, uma única *Vitória de Samotracia*, um único *Sarcófago de Tutankâmon* ou as pirâmides únicas de *Queópes*, *Quéfren* e *Miquerinos*. Essa existência única, pondera o autor, fazia com que as obras de arte só pudessem ser vistas por um número muito restrito de pessoas, e, por isso mesmo, precisavam ser muito duráveis, para que ao longo dos anos pudessem ser contempladas. Sua unicidade aliada à dificuldade de acesso a essas obras acabou por gerar um tipo de relação com a arte que era sagrada, que seguia os rituais de um culto. Algumas obras inclusive só podiam ser vistas por pessoas iniciadas. Em função disso, o que caracterizava todas as obras de arte até então era a sua existência única e a sua durabilidade. Mas como compreender essa "existência única" se a *Monalisa*, por exemplo, pode ser vista em tantos livros, em capas de cadernos, camisetas, até mesmo em copos de requeijão? É no interior dessa questão que encontraremos o nascedouro de nossas desconfianças com a prática de "copiar" e nosso paradoxal apego à originalidade.

A cópia sempre esteve presente nos processos de criação artística. A imitação era uma prática comum utilizada como metodologia de ensino entre os artistas e seus discípulos, como forma de difusão da arte ou mesmo modos de obtenção de lucro. Nesse contexto, no entanto, toda cópia é vista como uma imperfeição, o que coloca uma profunda distância entre a obra original e as reproduções que dela são feitas, pois mesmo a mais perfeita cópia não apreende algo que só se apresenta no original: a sua autenticidade – o aqui e agora da obra – elemento guardador da história e das transformações sofridas pela obra, seja ao longo do tempo, seja em suas relações de propriedade. É o que a obra tem de irrepitível que a torna única; apreendê-la significa também conhecer sua história.

QUE SE COPIA.

o", da 2001, como subsídio para debate entre educadores/espectadores.

É certo que ainda hoje obras desse tipo – únicas e irrepetíveis – continuam sendo produzidas, ou seja, esse modo de produção artística continua vivo e cumprindo um papel importantíssimo na história cultural da humanidade, como bem nos mostram as Constelações de Miró, os Casulos de Lygia Clark ou a Pleroma de Edmilson Vasconcelos (Trigo). Entretanto, o que Walter Benjamin chamava a atenção, em seu texto datado de 1935/6, diz respeito ao fato de que as transformações engendradas pelo capitalismo operaram na esfera artística mudanças tão profundas que mudaram inclusive os modos de relação com a arte no seu todo. Que transformações foram essas? Assim como nos demais campos da produção, também a arte inaugurou sua produção em série, com o surgimento da fotografia, do cinema – e hoje acrescentaríamos muitos outros campos. A fotografia e o cinema já nasceram sob a condição de serem cópias. Não existe um “original” das fotografias – o que existe é o negativo, que é uma outra coisa, não a fotografia. O filme que assistimos no cinema também não é a sua fita original, mas uma montagem de cenas selecionadas, cortadas, editadas.

O que muda com isso? Se a produção nasce de maneira seriada, isto é, em grande quantidade, a exigência de que a obra de arte tivesse uma existência única é posta em questão, e, com isso seu critério de valoração deixa de ser a sua originalidade e passa a ser quantidade de cópias produzidas. A relação de culto que caracterizava a contemplação da arte foi substituída pela exposição ou mesmo pela super-exposição. Quanto maior o número de salas que exibirem um determinado filme, mais valorizado este será; mais bem sucedido será o músico que vender a maior quantidade de discos ou que mais fizer tocar a sua música em rádios ou TVs – o próprio conceito de artista tende a reformular-se, oscilando entre a sua capacidade criadora expressa nas suas obras e a visibilidade personificada sujeito que se “independentiza” da obra. Também, esse tipo de produção vai deixando de ser feita por um único artista e passa a ser produzida de maneira mais coletiva. Basta lermos todos os créditos que aparecem ao final de um filme para termos uma idéia da quantidade de pessoas envolvidas nessa construção.

Há que prestar atenção às conseqüências éticas trazidas por essas transformações. Walter Benjamin pondera que, ao seu ver, essas transformações tem seu lado positivo e negativo: o lado positivo estaria na democratização da arte, uma vez que o acesso a ela se ampliou – atualmente um filme pode ser visto num único dia no mundo inteiro, por um número de pessoas infinitamente maior do que as que tiveram acesso à Mona Lisa ou às pirâmides egípcias ao longo da história dessas obras. Para além do dado quantitativo, está em jogo também a construção de uma outra relação com a arte, na medida em que ela se torna mais próxima e mais compartilhada, colocando em xeque tanto o conceito de genialidade atribuído ao artista quanto a exigência de uma preparação

do espectador. O lado negativo, na visão do autor, está ligado à massificação que passa a se fazer presente nesse contexto de produção. O que significa um número infinito de pessoas verem um mesmo filme, ouvirem uma mesma música, lerem um mesmo livro, falarem de um mesmo assunto? Estaremos, nós mesmos, fadados a sermos cópias também?

Nesse sentido, cabe o questionamento sobre os modos como nos relacionamos não somente com a arte, mas com as diversas produções culturais que também assimilaram as transformações dos modos de produção capitalista. Em que medida essas transformações ajudam-nos a nos apropriarmos dessas linguagens como sujeitos criadores, produtores de cultura? Em que medida elas nos cerceiam, limitam nossas possibilidades criadoras? Quais os limites entre o criar e o copiar? Como buscar uma reflexão que permita um olhar dialético para essas questões? Em que ponto buscar um diálogo entre a originalidade e a repetição, entre o igual e o singular?

Mikhail Bakhtin (1985) e Lev Vigotsky (1987) são dois autores que nos ajudam a qualificar nossa reflexão, recuperando nossas indagações iniciais acerca dos significados da criação. Bakhtin afirma que toda produção científica e estética é, sobretudo, uma produção social, nascida da necessidade humana de se comunicar. Cada uma ao seu modo, expressa de maneira singular provisórias respostas a indagações nascidas do movimento vivo da realidade social. A preocupação de Bakhtin em afirmar o caráter social de toda produção cultural está ligada ao fato de recuperar a dimensão humana presente

nessas produções, isto é, de entender cada obra como um diálogo permanente entre quem a faz e quem a contempla. A criação, segundo o autor, não pode ser isolada somente na obra ou somente no seu autor. A criação é também completada por aquele se relaciona com a obra, que, não é e nem pode ser visto como um ser passivo, que apenas assimila uma realidade pronta. Toda obra é uma obra aberta, a ser completada por todos aqueles que se relacionam com ela, que lhe atribuem novos sentidos, ao longo da história.

Com isso, Bakhtin também adverte que nenhuma obra é de todo original, pura, feita exclusivamente por um único sujeito, livre das interferências de outras produções. Na medida em que o ser humano é por natureza um ser social, nossos discursos e criações são todos mesclados pelas palavras que já ouvimos, pelos livros que já lemos, pelos filmes que assistimos, as músicas que ouvimos, enfim, todos os elementos constituidores da cultura humana. Exemplo disto, este texto que o leitor agora tem nas mãos: as idéias aqui presentes tomam forma também pelos sentidos que você está dando a ele. Assim, não caberia a reivindicação por uma originalidade suprema nem o desprezo àquilo que se oferece inicialmente como cópia. A busca de algo exclusivamente novo precisaria abdicar da própria história da humanidade, pois mesmo a história se renova fazendo uso daquilo

A exigência de que a obra de arte tivesse uma existência única é posta em questão

que já se tem. A criação, nesse sentido, nada tem a ver com as promessas de felicidade desencadeadas pelo contexto capitalista expressas sob a forma do eternamente novo a ser consumido e descartado, não importando sua origem e significado. Também não se conforma à fragmentação e hierarquização dos saberes que coloca os sujeitos humanos em condições desiguais de produção e assimilação dos bens culturais, num contexto em que a própria cultura parece querer libertar-se de ser obra humana. Diferentemente, trata-se da construção de um olhar singular, cuja originalidade é conferida pela dimensão histórica e social.

Um diálogo que se estabelece entre Bakhtin e Vigotsky diz respeito à necessidade de recuperar a dimensão política que envolve o processo de criação. Os autores afirmam que a criação é uma capacidade humana – por isso mesmo, comum a todos os seres humanos – e não apenas uma característica restrita a alguns sujeitos considerados geniais. Vigotsky associa a capacidade criadora à experiência de vida, afirmando que o processo criativo está ligado às possibilidades de combinar de maneira original as experiências vividas, podendo trazer à tona algo novo, inovador. Nesse processo, Vigotsky atribui papel fundamental a atitude de copiar, compreendida como imitação, entendendo que ela representa uma primeira maneira de apreensão da realidade que nos cerca. Copiando formas já existentes aprendemos a falar, a andar, a desenhar, a escrever... Posteriormente fomos buscando novas formas, criando nossa singularidade. Vigotsky pondera, porém, que a atividade criadora necessita de uma diversidade de elementos para que ela possa se desenvolver, entre os quais salienta a importância da relação entre imaginação e realidade, entendendo que estas não são opostas, mas complementares – é a realidade que fornece os ingredientes para a imaginação, assim como é a imaginação que aponta os ingredientes de que a realidade carece. A cópia, cabe frisar, é vista pelo autor como parte do processo de criação e não como o seu fim e representa a apreensão daquilo que já existe, do que já foi criado; não deve – jamais – ser encarada como uma expressão finalizada, mas como algo que se abre a novos sentidos e compreensões.

Enfim, a tarefa principal sugerida por estes autores – Benjamin, Bakhtin e Vigotsky – é a de recuperar a dimensão política de toda produção humana. Os autores apontam a necessidade de construir uma reflexão consistente sobre essas questões para que possamos nos sentir, de fato, sujeitos criadores. Isso demanda a construção de uma postura crítica frente ao que assimilamos e também frente àquilo que criamos, seja no espaço de um campo específico de produção – ciência, arte, etc – seja nos quiproquós da vida cotidiana, posto que estes se constituem numa realidade social que lhes é comum. O desafio posto pelos autores implica a construção de uma reflexão/ação que recupere as interfaces existentes entre as diversas esferas da produção humana, bem como do compromisso social dos nossos modos de ser e estar no mundo, uma vez que, como pondera Bakhtin, um poeta deve recordar-se que sua poesia é culpada pela trivialidade da vida, assim como o homem na vida há de saber que sua falta de exigência e seriedade em seus problemas existenciais são culpados pela esterilidade da arte.

Certamente, diz o autor, é mais fácil criar sem responsabilizar-se pela vida, do mesmo modo que é mais fácil viver sem levar em conta a arte, entretanto, a responsabilidade se relaciona também com a culpa: não é possível furtar-se ao dever de responder com a vida por aquilo que é compreendido na arte, para que todo o vivido e compreendido não permaneça sem ação na vida. O que o autor está chamando de culpa, pode ser tratado como responsabilidade e ou ainda, como bem permite a riqueza de nossa língua, como responsabilidade, isto é, os modos como respondemos aos apelos que o mundo social nos oferece, orquestrando o desafio de inovar sem esquecer a nossa história e a história daquilo que se produz. O conceito de responsabilidade cunhado por Bakhtin está intimamente associado à sua concepção de autoria: toda criação é, por natureza, coletiva, uma vez que a própria vida humana é uma construção que se dá na fronteira entre o "eu" e o "outro". Toda criação ou toda compreensão é sempre fruto de um diálogo, sempre parte de uma relação alteritária, um contexto em que os "eus" são autores uns dos outros, co-autores das suas produções. A autoria é também criação de si mesmo, posto que o self não existe fora do dialógico, é permanente presença do outro: o meu eu precisa daquilo que o outro vê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. "Arte y responsabilidad" In: Estética de la creación verbal. México, Siglo XX, 1985.

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", São paulo, Brasiliense, 1987.

VIGOTSKII, Lev. Imaginacion y el arte en la infancia. México, Ediciones Hispanicas, 1987.

* Nota: Na tradução mexicana: "Un poeta debe recordar que su poesía es culpable de la trivialidad de la vida, y el hombre en la vida ha de saber que su falta de exigencia y seriedad em sus problemas existenciales son culpables de la esterilidad del arte."

Professora Assistente de História Antiga e Medieval, UERJ

Miriam Lourdes Impellizieri Silva



<http://www.funesc.com.br/americ/heloisa.jpg>

ABELARDO & RELIGIÃO E CULTURA DO SÉCULO XII

O homem medieval, independentemente de qualquer tentativa de caracterização, define-se como cristão.¹ Entre os séculos XI e XII, organiza-se a Cristandade, e ser membro dela significa pertencer a uma área homogênea, que vai da Irlanda à Polônia e da Escandinávia ao Mediterrâneo. A consciência de se pertencer a esta unidade cresce paulatinamente, à medida em que se entra em contato com o mundo visto como pagão ou herético - parte da Península Ibérica, Lituânia e Prússia, Europa Balcânica e Oriental. E tristemente se constata: a Igreja que se pretendia universal não chega nem aos limites da própria Europa.

Paralelamente, no interior desta Cristandade, a Igreja busca reformar-se, na ânsia de atender ao papel que se impusera, ou seja, o de mentora da nova sociedade surgida após o ano mil. São desencadeadas forças que, inicialmente restritas ao âmbito clerical, logo ultrapassam seus limites, difundindo-se por toda parte. É assim que o ideal profundo de mudança, de renovação interior, de viver mais pura e intensamente o cristianismo - como os primeiros cristãos - chega aos laicos. A estes sempre coubera uma atuação passiva e submissa no interior da Igreja, desde o final da Antigüidade, à medida em que a hierarquia clerical se organizava, formando um corpo de profissionais do sagrado.

Esta característica nova da religiosidade cristã, o desejo de intensa participação laica na realidade da Igreja, a princípio não suscita muita atenção da parte das autoridades eclesiásticas, mais preocupadas com seus problemas internos e com seus esquemas religiosos tradicionais.

Com a multiplicação do número de pregadores populares, bem como dos que não mais aceitavam a orientação de clérigos considerados corruptos para alcançar a salvação eterna, a Igreja desperta para a questão, que fugira ao seu controle, não sem hesitações profundas, quanto a como agir. E, paulatinamente, se abandona a crença de que a pregação por si só bastava para eliminar as dissensões internas, e o uso da força para converter - a compelle intrare de Santo Agostinho - termina por impor-se como a melhor solução.²

Como muito bem observou Manselli³, toda a efervescência espiritual do período tem como palco a cidade. Apesar disto, aos olhos da maioria dos homens do século XII, o mais puro e perfeito exemplo de vivência cristã revela-se nos monges, enquanto o mosteiro aparece como um verdadeiro "viveiro de santos"⁴, ilha de paz, bem-aventurança, segurança espiritual, cercado por um mundo hostil, miserável, dominado pelo pecado.

Essa idéia vinha de muito longe e, com o movimento neomonástico, fruto da reforma já citada, se reforçara. Opondo-se a Cluny, nascem diversas ordens fundamentadas em um rígido ascetismo. O monaquismo antigo é criticado pela riqueza ostensiva, enquanto as novas fundações - Cister, Grandmont, Cartuxa, Fontevraud - pautam-se por um extremo rigorismo de costumes.

O monge é aquele que, pela abdicação do mundo e de si mesmo, está mais perto de Deus. E, no século XII, ninguém melhor do que Bernardo de Claraval (1090-1153) para encarnar o modelo ideal do monge perfeito, tornando-se uma das figuras mais importantes e influenciadoras do seu tempo.

Para Bernardo, os monges já em vida poderiam ser comparados aos anjos: "Quereis que vos explique por que, entre as distintas formas de penitência, a disciplina monástica merece ser considerada como um segundo batismo?". Ele pergunta apenas para responder: "Creio que é devido a sua total renúncia ao mundo e à especial excelência de sua vida espiritual (...) os que se comprometem com ela e a amam tornam-se semelhantes aos anjos e se tornam distintos dos demais homens."⁵

Acima dos outros homens, esta elite de bem-aventurados deve manter uma conduta exemplar pautada na obediência, na humildade e na pobreza, e Bernardo sagazmente percebe que só assim a hegemonia deste grupo na Cristandade poderia ser mantida, livrando-o das críticas da sociedade. Os textos que escreve dedicados à educação e à direção dos seus monges e discípulos apontam sempre para essa direção: a do monge como exemplo para todos, e do mosteiro - principalmente o de Claraval - como a porta de entrada do Paraíso, a própria Jerusalém celeste.⁶

O caminho a seguir é difícil, cheio de desvios, encruzilhadas e perigos, colocados ali justamente para testar a vigilância destes "eleitos de Deus". É preciso manter a atenção e

trabalhar constantemente para não ceder à tentação e cair, mas o prêmio para os perseverantes é chegar até Deus, o supremo ideal.

Apesar dos olhos dos monges estarem voltados para o Além, Bernardo não se opõe totalmente ao mundo material, mantendo com este uma atitude de certa benevolência. Nem tudo está perdido ou é totalmente mau, pois o próprio Deus se fizera homem, concedendo, assim, dignidade e grandeza à pequenez humana.⁷

A base do humanismo bernardiano repousa sobre o Mistério da Encarnação do Verbo e do Seu amor pelo homem. Este tema, sempre tão caro aos pensadores cristãos de todas as épocas, assume um caráter particular no século XII. O Cristo-Rei da Alta Idade Média, símbolo de uma religião que triunfava sobre o paganismo, cede lugar ao Cristo-Homem, pobre e sofredor. Um Cristo mais humano, mais próximo dos fiéis, que o sentem quase como um igual. Ele ganha um rosto que pode ser o de qualquer um, o daquele que esteja pronto a seguir seus passos. O conselho dado por Jesus ao jovem rico de "vai, vende tudo o que tens e dá-o aos pobres... e vem e segue-me, carregando tua cruz" (Marcos, 10, 21), ecoa nos corações, e não são poucos os que se deixam seduzir por este chamamento tão especial.

BERNARDO

SÉCULO XII EM QUESTÃO

Nesta nova espiritualidade, Maria, mãe de Jesus, assume um lugar de honra. Seu culto se expande extraordinariamente, estimulado, entre outros, pelo abade de Claraval, considerado mesmo como o "campeão da Virgem". Nas cidades, as grandes catedrais góticas, cuja construção tem início no período, são dedicadas a ela, em sua maioria. Estes novos edifícios refletem as mudanças operadas no comportamento religioso do cristão, suas novas necessidades espirituais, assim como simbolizam uma nova sensibilidade artística, engrandecendo o lugar onde se erguem, a cidade, com este centro de poder emergente.

É ali, também, na cidade que, desde o século anterior com a reforma gregoriana, haviam se instalado escolas, junto às igrejas catedrais, com o objetivo de ministrar rudimentos das letras aos religiosos, na tentativa de elevar tanto seu nível intelectual quanto moral.

No início do século XII, muitas daquelas escolas já congregavam um grande número de alunos, enquanto seus professores tornavam-se famosos. Algumas das mais prestigiosas universidades européias assim se originaram, entre elas, a de Paris.

É neste ambiente que surge aquele indivíduo que vive exclusivamente da venda do seu saber, o intelectual. Um dos exemplos mais marcantes deste novo homem é Pedro Abelardo (1079-1142), este grande mestre da dialética, com suas andanças, atribuições e desencontros. Como primogênito de uma família da pequena nobreza da Bretanha, destina-se à carreira de armas, mas abdica dela em favor de seu irmão mais novo, pois "preferia, a todas as outras disciplinas filosóficas, a dialética e seu arsenal. Troquei, assim, por essas armas aquelas da guerra, sacrifiquei os triunfos do combate aos da disputa".⁸

Como todos os outros aspirantes ao saber, Abelardo vai atrás de um mestre. Torna-se discípulo de dois dos maiores nomes daquele tempo, Guilherme de Champagne e Anselmo de Laon, com quem acaba por entrar em conflito devido à sua maneira peculiar de pensar. Por fim, passa a lecionar em Paris, onde funda sua escola de Filosofia e Teologia. É quando, já famoso, e por volta dos quarenta anos, conhece Heloisa, sobrinha do bispo Fulbert, jovem dotada de grande beleza e de brilhante inteligência. O amor pelo saber os une, e os dois acabam protagonizando uma "famosa" história de amor, do amor que é também outra "famosa" invenção do século XII.

Por causa da mulher - Eva - Abelardo esquece-se da Filosofia e acaba por ser castrado, a mando de Fulbert. Após a consumação do desastre, só resta aos dois infelizes amantes um único caminho: o do claustro monacal. Neste episódio, o monaquismo mostra toda a força de atração e poder de convencimento que possui. Para Heloisa é a morte em vida, mas para Abelardo é o início de uma nova fase na sua carreira de pensador. Vendo nos seus infortúnios a mão vingadora de Deus a puni-lo pelos pecados da luxúria e do orgulho intelectual, deixa de ser o filósofo do mundo para tornar-se o filósofo de Deus, dedicando-se, como monge, à Teologia, que passa a considerar a "verdadeira filosofia".⁹

A partir daí, Abelardo alternará períodos em abadias e na solidão eremítica, sempre seguido por seus alunos fiéis. So-

fre perseguições, é condenado como herege e acaba seus dias como penitente em Saint-Marcel-de-Chalon, um priorado ligado ao mosteiro de Cluny, este grande centro do monaquismo tradicional.

Mas a trajetória pessoal acidentada de Abelardo não nos impede de perceber os traços comuns com outros intelectuais da época. Em primeiro lugar, todos de uma forma ou outra estão ligados à Igreja: são clérigos, apesar do termo significar tanto um letrado como um religioso de carreira. Em seguida, a utilização do latim como língua da cultura e do pensamento, como veículo de comunicação entre estes letrados, opondo-se, assim, ao uso do vernáculo da literatura de corte da época - canções de gesta, poesia trovadoresca, romances de cavalaria.

Por fim, o respeito à autoridade dos autores antigos. A sua leitura e o seu comentário são obrigatórios. Para a maioria, a grandeza e o valor dos antigos são incontestáveis, já que seriam eles a indicar a direção a ser seguida pelos "modernos", como se autodenominam estes intelectuais. Res-

peito excessivo, submissão, sentimento de inferioridade? Se isto vale para alguns como um Pedro de Blois ou Bernardo de Chartres, para outros, como Adelardo de Bath, esta extrema dependência é alvo de críticas contundentes.¹⁰ O próprio Abelardo, se por um lado não negava o valor de um escritor "moderno", por outro, conforme o testemunho de seu discípulo João de Salisbury,¹¹ no *Metalogicus*, acreditava ser praticamente impossível a qualquer um granjear o prestígio de que aqueles gozavam.

Abelardo apreende o valor da sua modernidade. Resgatar os antigos é apenas pôr a pedra fundamental na construção do edifício do novo pensamento. Colocando a Lógica acima de tudo, ele abre caminho para aqueles que pretendem buscar na razão a via para solucionar os mais difíceis problemas do pensamento, inclusive os relativos à doutrina e aos dogmas cristãos. No seu

Diálogo entre o filósofo, o judeu e o cristão, ele fala pela boca do primeiro: "este é o bem supremo da filosofia: buscar a verdade mediante o raciocínio e seguir em todas as coisas, como guia, não a opinião dos homens, mas a razão".¹²

O uso da dialética na ciência sagrada custou-lhe duas condenações - ambas sobre a questão da consubstancialidade do Espírito Santo ao Pai na Santíssima Trindade -, tendo ficado famoso o episódio que o opôs a Bernardo de Claraval. Parodiando Verger e Jolivet,¹³ poderíamos dizer que é o claustro diante da escola, o claustro em oposição à escola, já que o acontecimento, mais do que uma divergência doutrinária entre dois monges e pensadores cristãos, revela o choque que se produzia entre dois sistemas culturais tornados rivais.

Abelardo representa o novo, o intelectual cidadão, que carrega consigo o desejo e a curiosidade pela especulação. Bernardo simboliza o modelo cultural monástico tradicional que, durante séculos, foi único no Ocidente. A atração pelas novidades, o espírito especulativo, a leitura dos filósofos pagãos, principalmente Aristóteles, armas tão habilmente manejadas por Abelardo para a compreensão da verdade cristã, soam para Bernardo como acordes de heresia. Para ele, a fé era resultado da Revelação e não objeto de comprovação racional.

Abelardo
representa o
novo, o intelectual
cidadão, que
carrega consigo o
desejo e a
curiosidade

Os dois homens deveriam enfrentar-se em Sens, em junho de 1140, em uma espécie de disputatio, diante das autoridades eclesásticas, teólogos, estudantes e respectivos partidários. Antes disso, porém, os dois homens já haviam se encontrado em entrevistas particulares, o que só serviu para aumentar a antipatia e a hostilidade mútuas, assim como o acirramento dos seus pontos de vista. Intensa atividade epistolar cercou o episódio, chegando até à Cúria Romana e ao Papado, o que demonstra a importância do fato e a fama dos seus protagonistas na época.

Abelardo nem por um instante duvida, confiando nas suas qualidades de retórico e de lógico, de que provará a ortodoxia das suas idéias e será sagrado vencedor da disputa. Bernardo acredita estar do lado da verdade, mas tem consciência da imensa dificuldade que terá para argumentar contra o outro, em um terreno onde Abelardo era mestre absoluto, e superá-lo.

O certo é que o debate nunca aconteceu. Na véspera do grande acontecimento, nos bastidores, isto é, sem o conhecimento de Abelardo e de seus seguidores, é organizada uma sessão noturna, da qual participam Bernardo e os membros do alto clero ali presentes. Quando, no dia seguinte, Abelardo descobre-se na condição de réu, recusa-se a falar. Segundo Godofredo d'Auxerre, hagiógrafo do abade de Claraval, esta atitude de Abelardo que desnoiteou seus seguidores ocorreu, como mais tarde revelaria a seus amigos, porque "neste momento falhou-lhe a memória quase por completo. A razão se lhe obscureceu, a consciência o abandonou".¹⁴

Em silêncio, Abelardo retira-se em direção à Roma, onde ainda espera obter o apoio do papa Inocêncio II; todavia, extremamente acabrunhado e doente, volta-se para Cluny, recebendo caridosa acolhida por parte do seu abade, o famoso Pedro, o Venerável. Seus dois últimos anos são passados praticamente na clausura, após ter tido suas obras queimadas simbolicamente em Roma e feito a paz com Bernardo.

Na Apologia endereçada a Heloisa quando a caminho de Cluny, Abelardo faz sua profissão de fé monástica e admite ter chegado, com grande humildade, ao fim da linha:

Heloisa, minha irmã, antes tão querida no século, agora mais querida ainda em Jesus Cristo: a lógica me valeu o ódio do mundo. Dizem estes corruptores perversos, cuja sabedoria é perdição, que sou um grande lógico, mas que me afasto muito da doutrina de São Paulo. Ao reconhecer a clarividência do meu talento negam-me a pureza da fé cristã. (...) Não quero ser filósofo se para isto tenho que revelar-me contra Paulo, não quero ser Aristóteles, se para isto tenho que afastar-me do Cristo, pois não existe homem sob o céu que possa encontrar a minha salvação (...) Esta é a fé em que vivo e da qual minha esperança retirará forças. Neste lugar de salvação [Cluny] não temo (...) não me assustam os cantos mortais das sereias. Chega a tempestade e não estremecerei, os ventos sopram e não me alterarei, pois estou preso a esta rocha firme... (grifo nosso).¹⁵

Mais do que a um homem - Bernardo - a vitória coube ao monaquismo com seu tradicional sistema de valores, como fica claro diante das palavras e da atitude de Pedro Abelardo em seu fim. Vitória efêmera, pois, cada vez mais, na segunda metade do século XII, aumentarão os seus opositores dentro da própria Cristandade. Os monges são criticados por sua falsa pobreza - em um mundo onde a verdadeira pobreza revela-se como problema socioeconômico -, e por sua vida contemplativa - em uma época de valorização do trabalho e da produtividade. Sua ação apostólica obtém resultados modestos, medíocres, enquanto sua própria atividade cultural começa a entrar em declínio.

A grande característica do período é a oscilação, o choque que se produz entre o novo e o velho dentro de cada um. O futuro, porém, apontará na direção dos novos valores. A partir de 1180 a economia urbana suplantará a economia senhorial e feudal,¹⁶ e a cidade estará à frente dos grandes movimentos transformatórios e das grandes decisões em todos os setores. A Igreja perceberá isto e, no século XIII, além das universidades afirmarem-se como centros produtores e difusores do saber e da cultura, o ideal religioso, mais puro aos olhos do cristão, não passará mais pelo caminho que conduziu ao mosteiro, mas pelos pés descalços ou com toscas sandálias e pelas túnicas rotas dos frades mendicantes.

notas

¹LE GOFF, J. "O Homem Medieval" In: ---. O Homem Medieval. Lisboa: Presença, 1990, p. 10.

²Será preciso esperar pelo início do século XIII, suas primeiras décadas, para sua plena utilização, sem críticas ou remorsos, com a Cruzada contra os Albigenses e a criação oficial do Tribunal do Santo Ofício.

³MANSELLI, R. San Francesco. Roma: Bulzoni, 1980. p. 11.

⁴MICCOLLI, G. "Os Monges". In: LE GOFF, op. cit., p. 11

⁵SAN BERNARDO DE CLARAVAL. El Precepto y la Dispensa In: ---. Obras Completas. Vol. II. Madrid: BAC, 1984. p. 303.

⁶SAN BERNARDO DE CLARAVAL, Carta 64. In: op. cit., vol. VIII, 1990. p. 247.

⁷SAN BERNARDO DE CLARAVAL. Sermón 1 en la Octava de Pascua. In: op. cit., vol. IV, 1986. p. 115.

⁸PEDRO ABELARDO. Carta a um amigo In: Correspondência de Abelardo e Heloisa. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 30. A disputa ou o debate (disputatio) era um dos exercícios intelectuais mais importantes da faculdade de Teologia de Paris, podendo ser ordinária - respondida por um aluno a partir de uma questão formulada pelo mestre que, no dia seguinte apresentava a síntese da discussão e sua tese pessoal - e a quodlibetal - onde o mestre se apresentava diante de toda a faculdade, de forma solene, para responder sobre qualquer assunto, tendo, muitas vezes, questionados seus próprios ensinamentos. V. VERGER, J. As Universidades na Idade Média. São Paulo: UNESP, 1990. pp. 56-57 e BONI, L. A. de. "O Surgimento da Universidade e a Questão do Poder". In: Razão e Mística na Idade Média. Rio de Janeiro: UNIVERTA, UFRJ/IFICS, 1988. p. 103-104.

⁹PEDRO ABELARDO, op. cit., p. 53.

¹⁰LE GOFF, J. Os Intelectuais na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 1988. pp. 52-53.

¹¹JOÃO DE SALISBURY. "Metálogicus" In: BOEHNER, P. & GILSON, E. História da Filosofia Cristã. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 333.

¹²PERNOUD, R. Eloisa y Abelardo. Madrid: Espasa-Calpe, 1973. p. 184.

¹³V. VERGER, J. & JOLIVET, J. Bernard-Abelard ou le cloître et l'école. Paris: Fayard, 1982.

¹⁴PERNOUD, op. cit., p. 184.

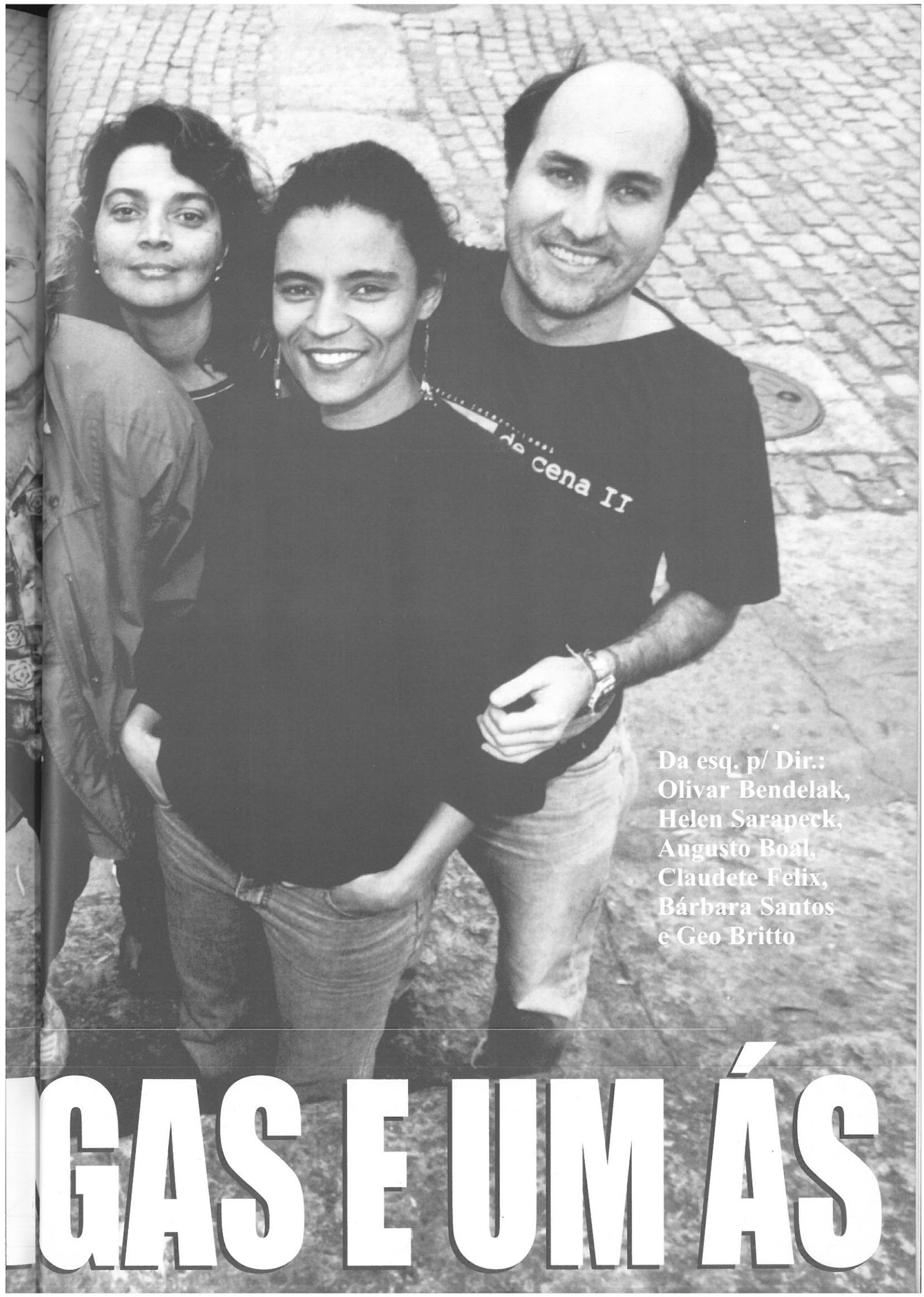
¹⁵Ibid., pp. 204-206.

¹⁶DUBY, G. Guerreiros e Camponeses. Lisboa: Estampa, 1980. p. 288.

Foto: Berg Silva

por SERGIO FRANKLIN (jornalista da ASDUERJ)

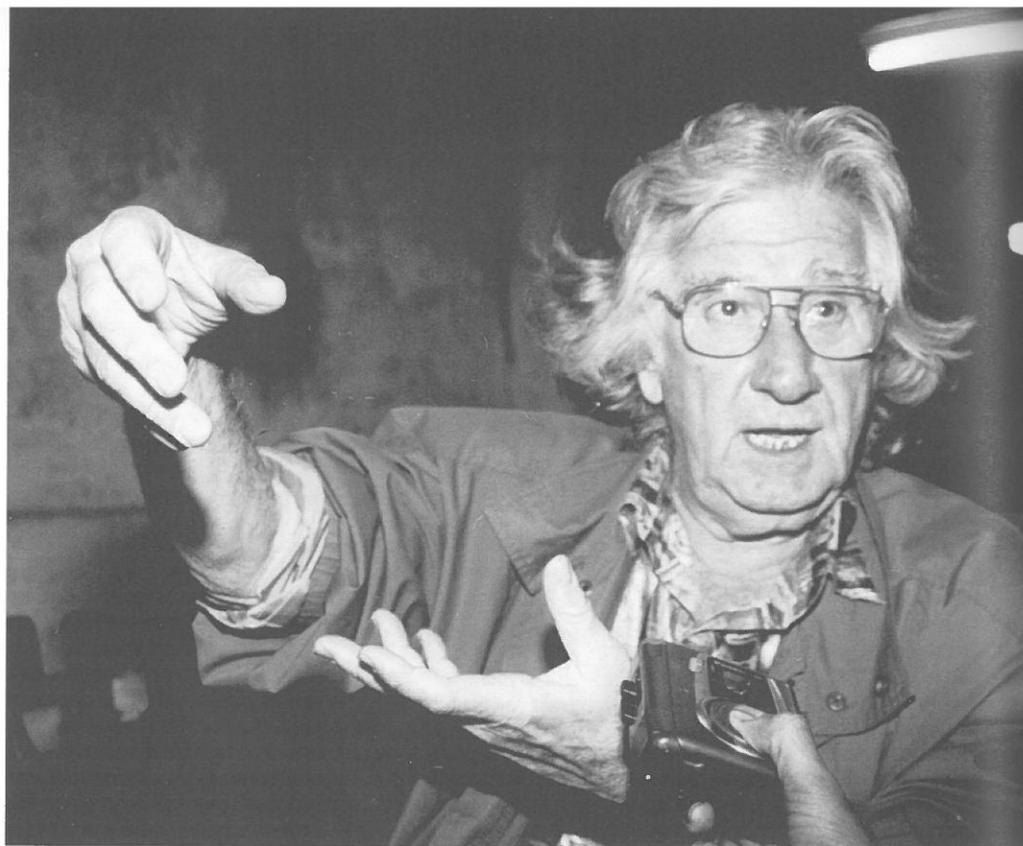
CINCO CURIO



Da esq. p/ Dir.:
Olivar Bendelak,
Helen Sarapeck,
Augusto Boal,
Claudete Felix,
Bárbara Santos
e Geo Britto

IGAS E UIM ÁS

Era o dia seguinte ao 11 de setembro de 2001. No segundo andar do antigo casarão na Lapa cedido pela prefeitura ao Centro Teatro do Oprimido, os Curingas, Bárbara Santos, Helen Sarapeck, Geo Britto e Olivar Bendelak já nos aguardavam, quando chegamos esbaforidos ao local. Como numa comédia de erros, percorrêramos, às pressas, algumas quadras da Rio Branco



até a Lapa. O trajeto separa o escritório do grupo, no centro financeiro do Rio, do espaço no bairro boêmio em que figurinos e cenários amontoados servem de mobília aos ensaios, reuniões e oficinas do CTO. Trocáramos o local de entrevista e o arfar misturado ao suor involuntário corroboravam a imagem de que nos esforçáramos para chegar na hora. Puro teatro.

São cinco os Curingas, acrescente-se aos “lordes” acima a veterana Claudete Félix, a mais antiga participante, que (ufa!) chegou atrasada ao encontro. “O Boal criou esse nome baseado na carta do baralho, que tem a função de substituir diversas outras cartas”, explica-nos Helen.

Boal é o Augusto, diretor dos espetáculos Opinião e Arena Canta Zumbi, ícones do efervescente circuito cultural brasileiro na década de sessenta. Nos anos seguintes, o hoje septuagenário operário das artes cênicas aproveitou às férias forçadas de Brasil para disseminar o Teatro do Oprimido (TO) por setenta e dois países.

TO “é o conjunto de exercícios, jogos e técnicas que visam à desmecanização física e intelectual de quem o pratica. É uma metodologia transformadora que propõe o diálogo como meio de refletir e buscar alternativas para conflitos interpessoais e sociais”, como definem na revista Metaxis produzida pelo grupo.

Recentemente, a internacionalização do método serviu de argumento ao diretor para responder às indigentes críticas do comentador de generalidades, Diogo Mainardi. Em artigo publicado no início deste ano na não menos indigente revista Veja, Mainardi sugere que “o maior perigo de uma eventual vitória de Lula nas eleições presidenciais será a proliferação de grupos de teatro amador pelo país. (...) Os petistas ainda cultivam a anacrônica e terrificante idéia de que o teatro deve ser usado como um instrumento de transformação social”, ironiza. Setenciando, “Todos os grupos teatrais petistas seguem a cartilha do Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal, nos anos 70, durante a ditadura militar”. Em carta à publicação, Boal lembra a Mainardi que “não cabe ao candidato petista nenhuma culpa pelo extraordinário desenvolvimento do TO no mundo inteiro”. E foi exatamente ao contestar o reducionismo das críticas à proposta estética do TO que Boal proporcionou um dos melhores momentos desta entrevista. O teatrólogo, que ouvira atentamente e em silêncio as definições de seus cinco curingas durante os sessenta minutos desta entrevista, dispara “O Teatro do Oprimido não faz nada, não é capaz de coisa alguma. Quem é capaz são as pessoas que o utilizam”.

“O Boal criou esse nome baseado na carta do baralho,

que tem a função de substituir

Como funciona o CTO?

Bárbara – O Augusto Boal faz a direção artística e a equipe de curingas a coordenação geral. Os curingas são cinco: Elen, eu, Gel, Olivar e Claudete. Temos ainda o apoio de uma equipe administrativa, de um cenógrafo e um músico. Nós cinco temos a missão de multiplicar, de formar outros curingas, outros grupos populares, fazendo cursos em outras cidades, inclusive. A base é de cinco, mas a estrutura é bem maior. Trabalhamos com muitos voluntários, muita gente que está aprendendo, está em processo.

Gostaria que vocês falassem sobre os núcleos de trabalho.

Bárbara - O teatro do oprimido compreende diversas técnicas: o Teatro Invisível, o Fórum, o Imagem, o Jornal, o de Desejo. Dentre esses, o Teatro Fórum é o mais conhecido, existe em mais de 70 países. Há também o Teatro Legislativo, que classificamos como um avanço do Fórum. Nele, as pessoas entram em cena e mudam a história, dão alternativas diferentes para resolver problemas cotidianos. Além disso, pegamos essas alternativas e tentamos transformar em projetos de lei. Com isso fazemos com que as alternativas encontradas sirvam não só para aquele momento, aquela discussão, mas que se ampliem para grupos maiores.

Olivar – A partir de sugestões de um Núcleo, o da Pedreira, propomos um projeto que se transformou em Lei Estadual, através do Deputado Chico Alencar (PT). Ela regulamenta os pré-vestibulares comunitários, fazendo com que o professor voluntário, um aluno universitário, tenha suas horas de trabalho nestes cursos computadas como estágio. Um artigo desta lei prevê a

isenção das taxas de inscrição nos concursos para os alunos dos pré-vestibulares comunitários.

Quais são os núcleos existentes?

Geo – Eu coordeno um núcleo na Favela da Maré, que se chama Maré Arte. Discutimos questões relacionadas à violência doméstica e às drogas. Temos um Projeto de Lei que propõe a criação de espaços para refúgio de mulheres vítimas de agressão, nos quais seja possível, entre outras coisas, dar apoio psicológico a estas pessoas. Há, também, o grupo Panela de Opressão, em Jacarepaguá, que reúne duas comunidades, a do Anil e a do Chirol.

Bárbara – Trabalhamos com seis grupos. Três comunitários: Pedreira, Jacarepaguá e Maré e três temáticos, que se reúnem em torno de um tema e não de uma comunidade. Um discute DST-Aids e Homossexualidade, outro, formado por empregadas domésticas, as “Marias do Brasil”, trata unicamente do trabalho doméstico. Há ainda a Companhia Participativa, que fala sobre orçamento participativo e a tentativa de implementá-lo no Rio de Janeiro.

Nos grupos comunitários, como se faz a escolha do tema?

Bárbara – Quem define o tema é o próprio grupo. Se o tema contradizer o que pensamos, ou o que desejamos defender, não fazemos. Há uma série de improvisações para a comunidade poder se descobrir, enxergar o que realmente interessa a elas. Os grupos definem, mas o auxiliamos no processo de descoberta, de definição, na escolha da história. A força das apresentações vem do fato das pessoas interpretarem elas mesmas. Dentro dos grupos, a meta é buscar um curinga, um multiplicador, para que o grupo se torne autônomo.

diversas outras cartas”

Havia sempre uma liderança comunitária que conhecia



Fotos: Adriana Medeiros

Grupos de Teatro Legislativo em cena

ecigrabalho e nos convidava para realizar uma oficina.

Os grupos trabalham com a técnica do Teatro Legislativo?

Helen - O Teatro Legislativo não é uma técnica teatral, é uma metodologia onde usamos o Teatro Fórum. Este sim é uma técnica teatral, onde contamos uma história real, os personagens apresentam seus problemas e convocamos o público para criar soluções.

Como são escolhidas as comunidades em que será desenvolvida o trabalho?

Olivar - Nos três grupos, o contato se deu através de pessoas que já conheciam o trabalho. Havia sempre uma liderança comunitária que conhecia o trabalho e nos convidava para realizar uma oficina.

Geo - Em todo lugar que começamos um trabalho, procuramos suporte na comunidade, através de uma ONG ou da associação de moradores. O vínculo é importante para que tenhamos um grupo mais estável, mais forte e promissor.

Implementamos oficinas demonstrativas, de duas a três horas, para entrarmos em contato com a comunidade. No final das oficinas, há uma análise com o grupo para definirmos se o trabalho irá adiante.

Olivar - O curinga é um educador popular. A pedagogia do oprimido influenciou muito o Boal. Nas oficinas, há uma construção democrática, bem ao estilo de Paulo Freire.

E os grupos temáticos?

Bárbara - No grupo "Marias do Brasil" e "DST-Aids", o embrião originário é da época em que Boal exerceu o cargo de vereador pelo Partido dos Trabalhadores. Hoje são novas pessoas. Já o "Companhia Participativa" se criou a partir de uma demanda nossa. Queríamos discutir o tema e propomos ao Fórum Popular do Orçamento a criação de um grupo de teatro.

Helen - É importante dizer que se as pessoas estão interessadas em formar um grupo, há sempre uma possibilidade. Se o grupo vai ser comunitário ou temático, é um segundo passo. O fundamental é termos pessoas interessadas em comunicar algo através do teatro. O vínculo pode ser com o lugar em que moram ou com um tema de interesse. Precisamos também de um suporte. Não queremos trabalhar sozinhos e queremos autonomia. Já realizamos muitas oficinas demonstrativas em grupos que não se tornaram grupos de teatro. Essas oficinas servem para conhecermos as pessoas e sabermos se teremos frutos ou não.

Qual a diferença de trabalhar com uma platéia que participa sabendo tratar-se de uma peça teatral e com outra que desconhece que trata-se de teatro o que está presenciando e, às vezes, participando?

Todos - É muito diferente (risos). No Teatro Invisível as pessoas, por não saberem que estão participando, se entregam com muito mais impulso, mais coração. No Teatro Fórum não, as pessoas pensam mais, articulam mais as idéias.

Geo - Inicialmente há essa racionalização, mas depois que a pessoa entra em cena ela vai crescendo e se entrega de uma forma tão potente que muitas vezes nem acredita que é capaz de fazer aquilo.

Bárbara - São técnicas completamente diferentes, objetivando coisas diferentes. No Teatro Invisível levantamos polêmicas, no Teatro Fórum direcionamos uma questão ao espectador. Você chama a pessoa a entrar em cena no lugar de um personagem que não consegue seus

No Teatro Invisível as pessoas,
por não saberem que estão
participando, se entregam com
muito mais impulso

objetivos para que ela tente mudar aquela relação dos personagens com os outros, para que ela possa responder, dar uma alternativa, encontrar uma solução para aquele determinado problema.

Geo – No teatro invisível a idéia é também motivar a discussão.

Quando a pessoa entra no Teatro Fórum, ela entra no jogo teatral ou age apenas como um interventor que vai dar um sentido para a história?

Olivar – É uma opção de quem entra. Conversamos antes com o público. Explicamos o processo. Um espetáculo que mostrará situações de opressão, com personagens que não conseguem mudar aquela situação. No final, retornamos à platéia e pedimos que mostrem em cena suas idéias para modificar aquela situação, substituindo o personagem oprimido. Muitas vezes a platéia quer substituir o opressor, achando que fará um opressor "bonzinho". Quando as pessoas tentam substituir o opressor, buscamos com a platéia uma discussão sobre a validade da ação. O importante é que a platéia substitua o oprimido para mostrar novas alternativas. O Fórum é um ensaio para a realidade. É construído a partir de fatos reais. As pessoas encenam situações que ainda não conseguiram mudar.

Geo – Quando a pessoa entra em cena, está entrando no lugar do personagem, mas também é ela que está entrando. Quebramos a lei do Newton, ela ocupa dois espaços ao mesmo tempo. Entrou no lugar do personagem, mas observa o problema através de sua própria ótica. Alguma coisa a estimulou a entrar lá. É uma relação dialética, ela tem que responder aquela questão sendo ela mesma e simultaneamente o personagem.

Quais os outros projetos que o CTO tem desenvolvido?

Bárbara – Há uma revista, a Metaxis, sobre o Teatro do Oprimido no mundo. Um projeto de direitos humanos em cena que fazemos em parceria com a Universidade de Londres. Ele é financiado pela loteria inglesa com a Funap, uma fundação que administra a educação dentro dos presídios de São Paulo. Capacitamos 52 educadores que trabalham dentro de 37 presídios, com aulas de teatro, discutindo direitos humanos. Temos alguns programas com prefeituras. A mais antiga



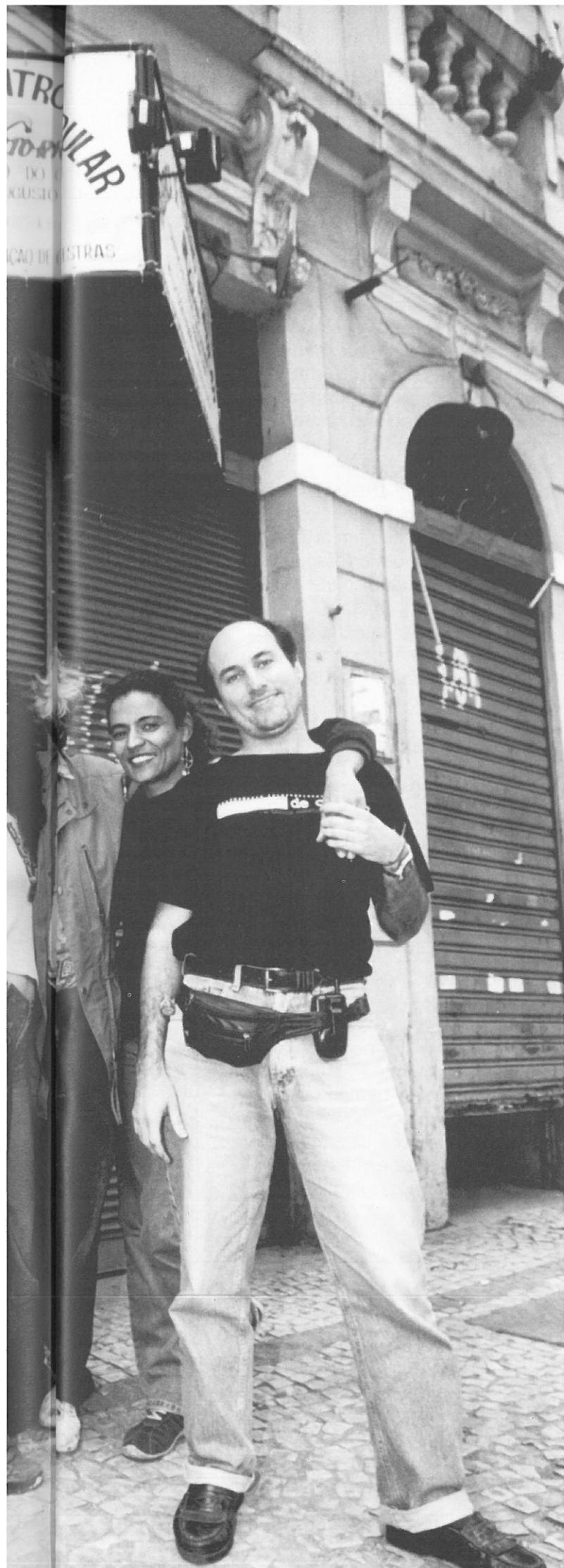


Foto: Berg Silva

é com a prefeitura de Santo André, governada por Celso Daniel do PT (a entrevista foi realizada antes da morte do prefeito). Eles têm um programa de participação popular que usa a metodologia do Teatro do Oprimido. É um trabalho com terceira idade, com menores, com cidadania e orçamento participativo. Temos esse mesmo programa com o MST, direcionado para a militância deles.

Vocês falaram do MST, falaram de Santo André, do Rio Grande do Norte, do Rio Grande do Sul... É muito difícil criar reproduções dos trabalhos de vocês em locais que não tenham administrações ligadas a partidos de esquerda?

Bárbara – Estamos sempre associados a governos progressistas. É uma opção. Não trabalhamos somente com prefeituras. Por exemplo no Rio Grande do Norte, o grupo está ligado à Universidade Federal e não ao governo local. Em São Paulo, somos vinculados ao governo estadual. No MST, somos parceiros de ideais. Depende muito de onde estamos. Há muito mais trabalho nos lugares em que as prefeituras são progressistas. É mais fácil trabalharmos com eles. Existe uma identidade, propostas de atuação nas quais cabe a nossa metodologia, como as aulas públicas de cidadania, o orçamento participativo, a descentralização da cultura, que fizemos com a prefeitura de Porto Alegre.

O que é exatamente o Teatro do Oprimido? Ele pode ser resumido como uma forma de trabalhar a questão do opressor e do oprimido no teatro?

Boal – Anterior a isso, existe a própria poética do teatro do oprimido. Ela é baseada no fato de que o ser humano é capaz de observar a si mesmo em ação. O ser humano é teatro mesmo que não faça teatro. Existe em cada um de nós, uma capacidade que animais não têm: a de se ver em ação. Um gato brincando com um rato sabe que está brincando, mas não se vê brincando com o rato. Nós nos vemos. Você se vê nos entrevistando, eu me vejo falando com você. Temos consciência da voz, do comportamento e dos pensamentos que estamos emitindo. O Teatro do Oprimido é o teatro essencial. Cada um de nós é teatro. Mais, somos capazes de criar um teatro fora de nós. Basta que várias

Eu acho que a arte é

a criação do novo.

peças, num determinado momento, interrompam sua necessidade de ação e se concentrem em uma determinada área. O espaço estético no qual existe a dimensão da memória e da imaginação e não apenas as três dimensões do espaço físico. Somos teatro, somos capazes de criar teatro e usarmos uma linguagem teatral. Aquilo que fazemos na vida cotidiana é o que o ator faz em cena. Falamos, nos movemos, expressamos pensamentos, emoções, idéias, nos apaixonamos, temos ódios. Tudo o que o ator faz em cena fazemos em nossa vida real. O teatro subjetivo, o objetivo e a linguagem teatral, são os elementos do teatro do oprimido, isso é o fundamental. Então para que você vai usar isso? Para criar imagens do real, não apenas para tomar conhecimento delas e sim para entrar nelas, modificar essas imagens de acordo com o que você gostaria de ver. O ato de transformar é transformador, à medida que estou transformando a minha imagem estou transformando a mim mesmo. Se vou fazer a imagem da minha realidade, a farei até hoje e tentarei inventar o que posso fazer no futuro. Normalmente, o que vemos na nossa realidade são relações de opressão. Falamos que o Teatro do Oprimido basicamente trata sobre opressões, porque o ser humano vive opressões. Não é necessário que se designe claramente quem é o opressor, quem é o oprimido porque nessas relações não existe bem essa clareza, mas existem situações que não são boas, não fazem bem a ninguém e podem ser transformadas.

Em entrevista recente na revista Caros amigos, você fala do papel da arte na transformação da realidade. Este foi um conceito muito difundido na década de 60, as possibilidades de mudança e conscientização através da arte. Ainda há espaço para este projeto hoje?

Boal – Eu acho que a arte é a criação do novo. Se você repete modelos que já viu, você não está sendo um artista de verdade. Está sendo um artesão, aquele que é capaz de reproduzir o mesmo modelo sempre. Se o artista é aquele que cria o novo, aquele que diz: “arte tem que ser assim, não pode ser diferente”, não é um artista. O artista é aquele que diz: tudo é possível para a arte, eu posso criar uma arte diferente. Se você censura a arte impondo limites, não está sendo um artista. A arte em si mesma não faz nada. Quem faz é o artista e quem usa a arte. O Teatro do Oprimido não faz nada, não é capaz de coisa alguma. Quem é capaz são as pessoas que usam o Teatro do Oprimido. Não podemos pensar que o Teatro é um sujeito autônomo que sairá por aí fazendo coisas. Trabalhamos com o MST, mas não acreditamos que o teatro é capaz de fazer reforma agrária. Quem faz reforma agrária são os militantes do MST, na luta deles. Eles podem usar o teatro como ferramenta. Nesse sentido, eu concordo que o teatro não faz nada, assim como a língua portuguesa; mas se você quiser esclarecer e dinamizar a população tem que se expressar em português que é a nossa língua.

SOBERANIA SIM

ALCA
NÃO

CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA

