

ADVER

21

DEZ / 07



asduerj

ASSOCIAÇÃO
DE DOCENTES
DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO

REVISTA ADVIR

Publicação da Associação
de Docentes da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro – Asduerj.
Registro ISSN 1518-3769
Rua São Francisco Xavier, 524,
1º andar, Bloco D, Sala 1026,
Maracanã - Rio de Janeiro/RJ - Cep 20550-013.
Telefones: 22649314 (Geral) / 8698-0512 (Secretaria)
8698-0513 (Imprensa) / 8698-0514 (Diretoria)
Página na internet: www.asduerj.org.br
Endereço eletrônico: advir@asduerj.org.br

DIRETORIA BIÊNIO 2007/2009

Presidente: Inalda Couto (FFP)
I Vice-Presidente: Denise Brasil (CAp)
II Vice-Presidente: Antonio Braga Coscarelli (Aposentado)
I Tesoureiro: Guilherme Locks (IEFD)
II Tesoureiro: Arnaldo José Noronha Filho (FCM)
I Secretário: Rodrigo Lychowski (DIR)
II Secretário: Iná Meireles (HUPE)

CONSELHO EDITORIAL

Deise Mancebo
Denise Brasil Alvarenga Aguiar
Hindenburgo Francisco Pires
Paulo Roberto Chaves Pavão
Ronaldo do Livramento Coutinho

EDITORA RESPONSÁVEL

Inalda Alice Pimentel do Couto

CONSELHO CONSULTIVO

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

CONSULTORES AD HOC

André Nunes de Azevedo (IFCH)
Orlando de Barros (IFCH)
Mariza de Paula Nunes (FFP)

FICHA TÉCNICA

Jornalista responsável: Sérgio Franklin
Jornalista: Paula Almada
Edição Visual: Leila Braile

SECRETARIA DA ASDUERJ

Secretária: Arlete Cândido
Auxiliares Administrativos:
Marcello Teixeira, Erick Cândido e Zita Alves

DISTRIBUIÇÃO (GRATUITA)

Aos filiados da Asduerj; Associações Docentes
Filiadas ao 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.

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 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 acompanhados do(s) crédito(s) do(s) autor(es).
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.

EDITORIAL (4/5)

Ética
Inalda Alice Pimentel do Couto 4/5

PONTO DE VISTA (6/35)

A lagarta, a semente e o Supremo
Olinto A. Pegoraro 6/8

Compromisso e Literatura
Maria Aparecida Andrade Salgueiro 9/16

Ética e Estado
Lia Ciomar Macedo de Faria
Silvio Cláudio Souza 17/25

O cuidado de si e o cuidado do outro
Maria Tereza Goudard Tavares 26/30

Exercício para uma outra ética
Inalda Alice Pimentel do Couto 31/35

ACADEMIA (36/49)

Formação Psi: Reforma psiquiátrica, atenção psicossocial, desinstitucionalização
Heliana Barros Conde 36/41

Os pressupostos históricos e ontológicos da atividade humana
Bruno Miranda Neves / Michelle Pinto Paranhos / Simone Maria da Silva 42/49

ESPECIAL PAULO FREIRE (50/52)

Paulo Freire, meu último pai
Augusto Boal 50/52

ARTE E CULTURA (53/65)

A Migração e o Migrante na Pluralidade Disciplinar
Maria das Graças Vasconcelos Paiva 53/54

Cinema Popular
Cleber Eduardo 55/65

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (66/83)

Oscar Bolão e a formação do percussionista no âmbito da música popular
Marcello Teixeira da Silva 66/75

Extensão universitária e empreendedorismo: um debate que precisa advir
Silene de Moraes Freire 76/83

EDITORIAL



ética

Chegamos ao 21º número da Revista ADVIR. Nos últimos quinze anos, buscamos manter o alto nível da publicação, apresentando temas e artigos que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão - tripé das universidades que buscam uma qualidade socialmente referenciada.

Neste número, a seção "Ponto de Vista" discute a Ética. Não por acaso foi este o tema escolhido. Vivemos, nos tempos atuais, grandes debates sobre as atitudes, quer na política, quer nas práticas sociais cotidianas, que contrariam o que muitos postulam como atitude ética.

Do Congresso Nacional aos jovens que espancam uma trabalhadora, tudo se torna motivo para que, dentro da universidade, coloquemos este tema em pauta. Afinal, a instituição não pode estar alheia ao mundo e é, como diria Paulo Freire, papel da educação a transformação da sociedade.

Esperamos que os artigos sobre o tema, bem como os demais textos publicados, possam contribuir com o debate e a construção de novos patamares de conhecimento e práticas cotidianas.

Inalda Alice Pimentel do Couto

A lagarta, a semente e o Supremo

OLINTO A . PEGORARO

Professor aposentado do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Uerj
Doutor em Filosofia pela Catholic University Of America

Despertou muito interesse o debate público entre cientistas e juristas promovido pelo Supremo Tribunal Federal, em abril de 2007. Três eram as questões básicas: que é a vida? Quando começou em nosso planeta? Quando começa no embrião humano? Até hoje, nenhuma delas teve resposta definitiva. Nisto não há surpresa, pois a realidade da vida é misteriosa e de infinitas dimensões. No livro de *Metafísica*, Aristóteles afirma que "a vida é o ato essencial de Deus"; em todas as suas páginas, a Bíblia proclama que "Deus é a vida eterna"; e, na aurora da filosofia, dizia Heráclito que "a verdadeira natureza das coisas ama ocultar-se".

Tudo o que as ciências fazem é tentar "desocultar" esse mistério. A biologia, a filosofia, o direito, a teologia e a ética estudam a vida, sabendo, de antemão, que "nenhuma detém o saber exaustivo dela; todas dizem apenas alguma coisa a partir de um ponto de vista. Lamentável seria se um desses saberes se arrogasse o conhecimento exaustivo da vida e, pior ainda, tentasse impô-lo como a verdade". Feita esta observação geral vejamos como podemos entrar nos vários modos de debater a vida humana.

Quando começa a vida no embrião humano é a principal questão discutida pelos cientistas perante ministros do Supremo. A pergunta refere-se diretamente ao "uso de células-tronco embrionárias em pesquisas científicas visando o tratamento de graves enfermidades". Aqui um problema sério se coloca, pois, para fazer pesquisa em células embrionárias, é preciso destruir o embrião.

Em 2005, os pesquisadores receberam o apoio da Lei de Biossegurança que libera, para a pesquisa científica, embriões humanos "fertilizados in vitro, inviáveis para a reprodução ou congelados há três ou mais anos". Trata-se, portanto, de uma liberação que deve respeitar três condições: pesquisa em embriões produzidos in vitro, inviáveis para ser implantados ou que estejam congelados há três ou mais anos. Porém alguns juristas, liderados pelo então Procurador de Justiça, Cláudio Fontelles, arguiu esta lei de inconstitucionalidade por ferir o artigo 5 da Carta Magna, que garante o "direito universal à inviolabilidade da vida".

Há biólogos que apóiam a tese jurídica de Fontelles, argumentando que "a vida humana plena começa no instante da concepção; no momento da fusão do esperma com o óvulo está posta

toda a carga energética do ser humano que se dobrará nas fases seguintes até a vida adulta".

A estes juristas e biólogos juntam-se os defensores da "ética da vida desde a concepção, ou seja, o valor moral do embrião é igual ao valor moral da pessoa adulta". Por isso, destruir um embrião, como permite a Lei de Biossegurança, é "feticídio", um crime igual ao "homicídio de um adulto". Acrescentam que "a vida embrionária deve ser protegida incondicionalmente mesmo que o preço seja o não tratamento de graves enfermidades". Confirmam estes argumentos com uma analogia sugerida pela biologia: a pequenina lagarta que se esconde nas folhas das árvores, na fase seguinte, será a borboleta adulta que voa nos jardins e prados. Isto é, lagarta e borboleta são uma só individualidade em dois momentos distintos e sucessivos. Do mesmo modo, o embrião humano desdobra-se em feto, criança e adulto. Por isso, eliminar um embrião humano é o mesmo que eliminar um adulto, porque embrião e adulto são a mesma individualidade.

A argumentação desses juristas, biólogos e eticistas cai como uma luva na mão da teologia católica que, há mais de 15 séculos, defende esta posição baseada na tese metafísica do conceito de pessoa, como veremos adiante.

Um segundo grupo de biólogos pronunciou-se a favor do uso científico das células embrionárias nas condições estabelecidas pela Lei de Biossegurança anteriormente citadas. A base científica dessa afirmação está em que "a vida humana não começa na fusão do esperma com o óvulo mas no início do sistema nervoso, 14 dias após a concepção". Considera-se que, até aquele momento, não há vida humana, mas a "prepa-

ração das condições para que ela aconteça". Ora, como a Lei da Doação de Órgãos permite a coleta de partes do organismo só após a morte cerebral, assim, por coerência, também não há vida antes do início do sistema nervoso no embrião. Este é só um ser humano em preparação; ainda não aconteceu.

Segundo esses cientistas não há nenhuma razão para preservar embriões inviáveis ou congelados há três anos visto que a probabilidade científica de tornar-se um ser humano é praticamente

zero. É o que ocorre em clínicas de reprodução assistida onde os médicos adotam critérios científicos para estimar o grau de viabilidade de um embrião produzido in vitro: numa escala A B C D, os embriões classificados em D são os que reúnem chances mínimas de gestação; razão pela qual nunca serão implantados e acabarão descartados. Ora, a ciência e o bom senso su-

gerem que sejam usados em pesquisa que beneficiará milhares de pessoas que esperam curar graves enfermidades como Alzheimer e Parkinson. A ciência é portadora desta esperança: seria anti-humano frustrá-la. Além de beneficiar enfermos, a pesquisa com células-tronco é uma excelente maneira de honrar, dignificar e conferir sentido ao embrião inviável, que prestaria um inestimável serviço à comunidade humana.

Em apoio a sua tese esses cientistas também recorrem a uma analogia, desta vez tirada da botânica: no embrião produzido in vitro temos apenas a semente de uma nova vida. Uma semente de laranja não é um pé de laranjeira. Para que isso aconteça, é indispensável que seja plantada na horta; guardada no celeiro, nunca medrará e ficará sempre e só uma semente de laranja. Apli-

Quando começa a vida no embrião humano é a principal questão

cando esta imagem ao embrião: ele é a semente de um novo ser; semente formada pelas células seminais masculina e feminina; é o embrião da nova existência; nele está presente toda a carga genética que evoluirá até o nascimento, infância e vida adulta. Porém, se esta semente não for implantada num útero, nunca se desdobrará em existência e permanecerá sempre uma semente humana.

São duas posições científicas legitimamente divergentes e que, por isso, não podem oferecer ao juiz uma solução com exclusão da outra; mas é da competência dos juízes do Supremo decidir, num ato de direito positivo, se os embriões congelados do tipo D, sem viabilidade de desenvolver-se num útero, podem ser usados na pesquisa biomédica. Trata-se, portanto, de arbitragem, de escolha jurídica entre duas posições científicas: uma que protege a vida embrionária mesmo que inviável e outra que visa o bem da saúde da população usando embriões congelados que nunca serão implantados.

Como acabamos de ver, os cientistas tentam responder às perguntas o que é a vida e quando ela surge na concepção ou no aparecimento das células nervosas. A pergunta filosófica coloca-se assim: que é a pessoa? Quando começa a pessoa? Duas são as teorias mais significativas a esse respeito. A primeira foi elaborada na antiguidade medieval, quando Severino Boécio criou a seguinte definição: "pessoa é um indivíduo subsistente numa natureza racional". Todos os termos dessa definição têm peso filosófico que, muito sinteticamente podemos resumir assim: cada indivíduo humano é uma realidade singular, única, irrepetível, dotada de uma característica absolutamente específica – a natureza racional, única capaz de entender-se e entender a ordem e o sentido do mundo. Por isso a racionalidade é algo transcendente, "uma centelha divina", é alma espiritual num corpo humano, como já ensinava Platão.

A teologia católica "batizou" essa teoria metafísica. A alma espiritual é simples, não divisível e por isso incorruptível, imortal: ela é uma criatura de Deus especialmente "feita à sua imagem e semelhança". A consequência ética desta doutrina é evidente; o homem será sempre intocável

desde o momento da concepção quando Deus lhe infunde a alma espiritual imortal. Qualquer tentativa de manipulação do embrião é um ato criminoso, imoral e pecaminoso. Esta posição milenar – metafísica e teológica – recebe hoje o apoio de um grupo de cientistas e juristas, como vimos anteriormente.

A segunda teoria da pessoa é de nossos dias, inspirada nas teses da fenomenologia e do existencialismo tendo muito presentes a teoria da evolução da vida, os enormes avanços das ciências biológicas e a cultura laica, pluralista e independente de concepções religiosas. A partir desta realidade histórica, os filósofos elaboraram o seguinte conceito: "pessoa é uma existência humana temporal, relacional e potencial". Explicitando esta interpretação: o homem é, em primeiro lugar, uma existência (e não uma essência definitivamente dada desde a concepção); uma existência que vai se desdobrando como um processo temporal de acontecer da concepção até a morte. Nós construímos nossa personalidade por meio de relações vivas desde o útero até a velhice; nunca terminamos de construir nossa pessoa. Em síntese, o ser humano é o único ser vivo capaz de "transcendência"; ele transcende automaticamente seus estágios biológicos como qualquer animal; transcende, sobretudo, suas etapas históricas por decisão de sua liberdade. Numa palavra, é pela liberdade que construímos nossa personalidade e, na bela proposição de Sartre, "somos um projeto de existência".

Essa teoria filosófica coincide com a posição do segundo grupo de cientistas, para os quais um embrião fertilizado *in vitro* ainda não é vida humana, mas apenas "a semente" da futura existência. Por seu turno, o filósofo considera o embrião humano como "existência potencial, um projeto, uma possibilidade de vir a ser uma pessoa". A conclusão ética desta teoria filosófica é espontânea: como no embrião ainda não há personalidade pode-se, nos termos da Lei da Biossegurança, usá-lo para pesquisa científica. Nesta conclusão, portanto, encontram-se os biólogos do segundo grupo, os filósofos contemporâneos e a ética fenomenológica.

Compromisso e Literatura

PONTODEVISTA

MARIA APARECIDA ANDRADE SALGUEIRO

Professora do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense

O presente trabalho deve ser compreendido sob a perspectiva de um “work in progress”. Na verdade, é parte de um Projeto de Pesquisa maior, que busca rever questões latentes mas, tantas vezes esquecidas pelo poder hegemônico na Literatura. Se sonhar é perigoso, devemos sonhar mais. Ou nas palavras de Goethe: “o mundo só pode ir em frente por meio daqueles que se opõem a ele”. Os Estudos Literários hoje, assim como os Estudos Culturais, vêm aos poucos, mas concretamente, avançando na pesquisa universitária – e, claro, com reflexo nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Existem aspectos positivos, vitórias, e ainda, a indicação de um futuro já apontado, desafiador, e que pode também apresentar ganhos e avanços. Tratamos de uma Literatura que carece de visibilidade para o grande público brasileiro e acreditamos que uma expectativa concreta de mudança parte de uma leitura do presente, a partir de (re)leituras do passado e perspectivas desafiadoras próximas de futuro.

Julgando a partir da Literatura, mas fazendo dela uma metáfora para uma reflexão maior acerca do compromisso da Universidade contemporânea com a história do Brasil de hoje, observamos questões nítidas que, pelo viés das Humanidades – muitas vezes vagamente entendidas – nos levam a questionamentos relevantes para um Projeto estratégico de Universidade, que passam necessariamente, é claro, pelas questões curriculares.

Nesse sentido, o presente artigo chama a atenção para a necessidade da reflexão criteriosa no campo do currículo que deve ocorrer ao longo da implantação de ações afirmativas múltiplas e, em especial, daquelas voltadas, no Brasil, para a inclusão dos afro-descendentes. Tratadas muitas vezes como questões pontuais, as referidas ações, se não acompanhadas pelos currículos em seu significado pleno de inclusão, sem dúvida deixarão a desejar em seu objetivo maior, abandonando valores como os do humanismo, da cultura e da inserção social.

Partindo de um referencial teórico específico, calcado em desenvolvimentos pós-coloniais e na linha dos Estudos Culturais, cruzando gênero, etnia e relações de poder, o presente texto parte de pesquisas de campo e teóricas originadas em nosso curso de Letras da Uerj - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dentro do amplo processo de reserva de vagas na qual se incluíam os afro-descendentes – desde o primeiro semestre de 2003, analisando-se a realidade dos cursos da área das Humanidades, observava-se que, a despeito da entrada de número significativo de afro-descendentes – 40%, no mínimo, por curso - continuava-se no geral com um currículo absolutamente eurocêntrico. Procedeu-se, então, no curso de Letras a uma significativa revisão curricular no campo das Literaturas no sentido de se passar a dar visibilidade à produção literária de origem

africana apresentada em diferentes línguas, através da análise de textos de autores e autoras que fornecessem subsídios para uma análise crítica daquelas literaturas dentro da realidade político-cultural contemporânea e para uma progressiva revisão do cânone literário.

Nesse sentido, o presente trabalho origina-se de um posicionamento implícito que considera que a Universidade pública de qualidade, em meio às inúmeras dificuldades dos tempos presentes, tem por obrigação ética – até como justificativa de sua própria existência e sobrevivência – levantar questionamentos e discussões que insiram seus cursos na realidade maior em que se situam. Parte-se ainda do princípio de que é preciso combater a inércia e, ao combatê-la, suscitar debates que respondam a questões fundamentais de inserção, ligação, elo, ponte com a vida de fora da universidade, que vem a ser também a vida de dentro da universidade. Dessa forma, a temática do currículo, articulando-se em torno dos eixos principais do enfoque e posicionamento teóricos e daquele das políticas públicas, coloca-se como fundamental para a discussão dos cidadãos que se quer formar e da sociedade que se quer construir. Parte-se de um conceito de processamento e construção plena e constante da cultura.

Sendo assim, a discussão curricular apresentada aqui parte de pressupostos que dizem não à padronização curricular e buscam retomar antigos – porém, conforme continuamos acreditando, sempre presentes na vida e na sociedade – valores do Humanismo, sobre os quais passamos a dissertar brevemente no tocante a seu papel na Universidade contemporânea, por julgarmos a base de grande parte da ótica que adotamos.

Submetidas muitas vezes ao critério de uma utilidade imediata – identificada com um bem-estar do homem baseado apenas no acesso às conquistas da ciência e da tecnologia, assim como no bom funcionamento do mercado – as humanidades passaram, lamentavelmente, a serem vistas como um luxo, uma perfumaria, uma inutilidade. Qual tem sido a reação de intelectuais da área a tal tipo de posicionamento?

O pensador Hans Ulrich Gumbrecht, criterioso crítico contemporâneo, membro do quadro do-

cente da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, exorta as Ciências Humanas e seu papel nas universidades: são importantes, ele tem dito, porque permitem que seus docentes e pesquisadores pratiquem o “riskful thinking” e busquem idéias e pesquisa que não levarão a apenas uma ou poucas respostas fáceis, mas que, ao contrário, levarão a mais e mais perguntas e questionamentos. Defensor fervoroso da idéia que a transmissão de conhecimento não deveria ser a função principal da Universidade, Gumbrecht defende o constante questionamento e o enfrentamento de perguntas múltiplas, em um incessante debate. Dentro da ótica das Humanidades, cabe perguntar sempre, mesmo que nem sempre obtenhamos as respostas.

Em 30 de junho de 2002, em artigo especial para o Caderno MAIS da *Folha de São Paulo* – no calor de uma longa greve que então tomava conta da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e que, entre outras coisas, forçava a discussão do papel das Humanidades em oposição à exacerbação do discurso tecnicista – em artigo intitulado “Para que servem as Humanidades”, a professora da USP, Leyla Perrone Moisés, ponderava:

As Humanidades servem para que a universidade continue a ser, além de um local de pesquisas científicas e tecnológicas, um lugar onde se exerce também o pensamento crítico, sem o qual esses avanços procederiam às cegas. As humanidades servem para pensar a finalidade e a qualidade da existência humana, para além do simples alongamento de sua duração ou do bem-estar baseado no consumo. Servem para estudar os problemas de nosso país e do mundo, para humanizar a globalização. Num mundo informatizado, elas servem para preservar, de forma articulada, o saber acumulado por nossa cultura e por outras, estilizado no imediatismo da mídia e das redes. Por outras palavras: em tempos de informação excessiva e superficial, servem para produzir conhecimento. No ensino superior, os cursos de humanidades são um espaço de pensamento livre, de busca desinteressada do saber, de cultivo de valores, sem os quais a própria idéia de universidade perde sentido.” (MOISÉS, 2002)

No sentido dos objetivos deste artigo, cabe ainda dizer que as Ciências Humanas são em geral desestruturadoras, no justo sentido de que devem sempre desestruturar o estabelecido e buscar os novos caminhos do pensamento. As Hu-

manidades transitam em torno não de recortes rígidos incompatíveis com a contemporaneidade, mas, sim da interdisciplinaridade. Promovem, em seu sentido mais lato, o “poliglotismo cultural”, ou seja, a capacidade de transitar entre as várias linguagens das humanidades para interpretar o mundo.

Desse modo, no mundo das Humanidades, o curso de Letras – na medida em que forma professores profissionais do discurso, ou seja, professores que irão trabalhar com línguas, linguagens, modos de articulação e expressão, literaturas, culturas, sempre em um cruzamento implícito com a Língua materna, a nossa língua, a língua portuguesa – deve discutir sua formação visando inserir-se na sociedade como cidadãos participantes e atuantes, com responsabilidade social e noções claras de cidadania. Cabe sempre lembrar que o poder de argumentação é hoje, na sociedade contemporânea, fundamental para a luta, a sobrevivência e o êxito.

Portanto, professores do Instituto de Letras, certos de que não bastava discutir o ingresso, mas também, e principalmente, a permanência dos estudantes que chegavam à Universidade, passaram à discussão de possíveis transformações que levassem à criação de prováveis cursos de extensão e de disciplinas ligadas à Negritude. Na universidade norte-americana, em momento análogo, no contexto do resgate histórico e de autoestima das populações afro-descendentes, muito se fez de forma semelhante. Tínhamos clareza de que pouco adiantaria receber os “cotistas” se ministrássemos um currículo eurocêntrico. Na verdade, trata-se de reivindicação histórica do mo-

vimento negro no Brasil a visibilização curricular da presença negra nas diversas áreas.

Foi nesse entendimento que esta pesquisadora dos Estudos Pós-Coloniais, cruzando gênero e etnia, partiu para a liderança de Projeto que reunia docentes de cinco dos seis Departamentos Acadêmicos do Instituto de Letras, com o objetivo de criar disciplinas eletivas universais na Graduação que dessem visibilidade à Literatura produzida na África ou na diáspora africana para os afro-descendentes e demais interessados estudantes da Uerj.

Orientava-nos em nossa preocupação não só a formação de cidadãos na Graduação, mas também a formação de professores, compromisso do corpo docente do Instituto de Letras envolvido com as licenciaturas há mais de 30 anos. Com que tipo de enfoque sairiam nossos alunos sem tais cursos? Ou melhor, qual o

alargamento de horizontes que tais cursos poderiam proporcionar? Em que medida influenciariam também na formação de futuras gerações a serem formadas pelos nossos alunos de hoje? Dois meses após, tais inquietações já se veriam refletidas em 9 de janeiro de 2003, ao ser sancionada a Lei 10.639, que determina: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras.”

Olhando-se pela ótica da formação do profissional de Letras, trata-se de um desafio constante, trabalhando-se não apenas a conscientização da importância do professor na/para a sociedade, mas, como já apontamos anteriormente, a formação dos profissionais do discurso. Partimos de uma definição generalizante de discurso, em que

o poder de
argumentação é
fundamental
para a luta, a
sobrevivência
e o êxito

este é visto não apenas como palavras ou frases, mas, sim de uma forma mais ampla que passa pelas convenções e diferentes estruturas de organização da sociedade, refletindo intenções conscientes ou não dos cidadãos.

Dessa forma, em relação à visibilidade a ser dada aos africanos e afro-descendentes em seu papel no Brasil e no mundo ocidental, cabe trabalhar formas que contribuam para banir o discurso da exclusão. O discurso da exclusão é uma forma de prática social discriminatória que se manifesta na prática verbal em textos, conversas e na comunicação em geral. Junto com outras práticas discriminatórias não verbais ou institucionais, esse discurso contribui para a reprodução da exclusão como uma forma de dominação étnica, operando por meio da expressão, confirmação ou legitimação de opiniões, atitudes e ideologia do grupo étnico dominante. Uma das mais devastadoras formas de exclusão no mundo ocidental tem sido aquela dos povos europeus contra os não europeus, daí, em muitos sentidos, a origem de currículos absolutamente eurocêntricos.

Autores pós-coloniais, como Frantz Fanon, Homi Bhabha, Edward W. Said e o afro-americano Henry-Louis Gates, Jr., com abordagens diversas da questão étnica e de nação, vêm nos ajudando a compreender, analisar e lançar luz sobre tal problemática e a perspectiva literária e artística de nossos autores e autoras – objeto de estudo.

Fanon (1925-1961), em obras como *Peau noire, masques blancs* e *Les damnés de la terre*, mostrava já nos anos de 1950, em relatos apaixonados, que a relação *branco/negro* estava longe de ser uma questão resolvida. O escritor trabalhou aspectos da descolonização e a questão da relação colonizador/colonizado e seus reflexos de forma brilhante e profética, chegando, em muitos momentos, à questão da escola. Said, também em relato apaixonado, mostra no seu *Cultura e Imperialismo*, por meio da análise de diferentes tipos de textos literários, que os pressupostos imperialistas continuam influenciando o mundo ocidental e que a questão da cultura precisa ser redimensionada, a partir de uma ótica de interdependência. Chamando a atenção para o

lugar importante, apesar de pouco ressaltado, da narrativa na história e no mundo do império, Said demonstra que “o poder de narrar, ou de impedir que se formem e surjam outras narrativas, é muito importante para a cultura e o imperialismo, e constitui uma das principais conexões entre ambos”. Bhabha, nos seus celebrados *Nation and Narration* e *The Location of Culture*, apresenta novos pontos de análise, dentro da linha já apresentada, em ensaios interdisciplinares que discutem formas criativas diversas de identidade cultural e em vários momentos retomam Fanon. Fornecem subsídios instigantes para trabalhos na área, na medida em que lidam com conceitos tradicionalmente usados para explicar o contexto social da representação cultural.

Tais visões deixavam claro que era fundamental propor novas disciplinas no currículo, que passava, assim, a oferecer aos alunos uma visão de uma Literatura até então quase absolutamente esquecida, oculta e excluída dos currículos tradicionais. Todas as disciplinas trazidas lançam luz sobre perspectivas novas e autores pouco conhecidos nos currículos tradicionais, ou seja, lançam luz sobre autores, como se diz nos estudos de Literatura, ‘não canônicos’, isto é, autores que – devido às redes de poder históricas, locais e de época – foram excluídos das tradicionais Antologias Literárias e Histórias da Literatura e conseqüentemente, excluídos dos currículos tradicionais.

Após esta breve reflexão, em nosso entendimento, estratégica, fundamental e definitiva para a possibilidade de divulgação e conhecimento do que se passa, se cria e se produz na nossa Literatura afro-brasileira contemporânea, podemos afirmar que, em poemas, contos, romances e ensaios demonstradores de rara sensibilidade no domínio da palavra, tal literatura aponta, em vários sentidos, para uma geração em busca da identidade perdida.

Então, como transitar nessa busca? Estudos recentes de arqueologia literária, ligados a estudos pós-coloniais de Literatura, que cruzam gênero e etnia, têm revelado descobertas absolutamente fantásticas entre os autores literários, que passam então a embasar os currículos. Um dos exemplos mais citados e conhecidos é o de Henry

Louis Gates, Jr., renomado crítico afro-americano. Em 1981, ao encontrar em uma livraria de Nova Iorque um volume de *Our nig: sketches from the life of a free black*, de Harriet E. Adams Wilson, provou que o que se supunha ao longo do tempo ser o pseudônimo de um homem era na verdade de uma mulher negra e que o livro era o primeiro romance, escrito em 1859, de autoria de um indivíduo negro nos Estados Unidos de que se tem notícia. A partir daí, o trabalho em grupos organizados por Gates só aumentou a visibilidade. No início dos anos de 1990, Gates publicou uma abrangente coleção de escritos afro-americanos, produzidos no período 1829-1940, que totalizavam algo em torno de 12000 contos, 18000 poemas e 42000 resenhas e artigos. Do estudo desses documentos, Gates concluiu que a cultura afro-americana tem suas raízes primárias na própria América, e não na África. Desnecessário dizer que hoje, Harriet E. Adams Wilson passou a pertencer aos currículos de Estudos sobre a Afro-América.

E, no Brasil, não estamos parados. Não poderíamos deixar de mencionar o trabalho levado a cabo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob a liderança sempre firme, incansável e propositiva do Professor Doutor Eduardo de Assis Duarte. À frente de um enorme Projeto Interinstitucional, reúne pesquisadores de diferentes universidades brasileiras em torno de amplo estudo de arqueologia literária, também em busca de textos de autores afro-brasileiros que, pelas mesmas redes de poder, ficaram ‘esquecidos’, marginalizados. Graças a esses estudos, chegamos há dois anos o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, autora que viveu majoritaria-

mente no século XIX. A obra, publicada em 1859, narra a escravidão do ponto de vista do *outro*, repaginando, assim, com esta “nova” obra o panorama da Literatura Brasileira no século XIX. Através de novas orientações, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado que daí sucedem, abrem-se perspectivas de mudança eficaz na visão que se tem daquele período literário e de compreensão crítica mais apurada das motivações e motivações ditas “ocultas” em nosso próprio país. As descobertas têm sido ricas. *Úrsula*, uma revisão crítica de Machado

de Assis e a criação de um Portal na internet – tudo isso evidencia uma literatura contemporânea negra, absolutamente desconhecida do público em geral, escondida pelas grandes redes editoriais, que só aos poucos surge.

Antes de concluirmos, não podemos falar de África e da diáspora africana, sem mencionar

o papel decisivo que a tradução tem nesta realidade, seja pela visibilidade ou pela invisibilidade, seja pelas revelações identitárias daí decorrentes. O fundamental é ter clareza das redes de poder, mais do que nunca, aí envolvidas e do papel que desempenham, nos Estudos de Tradução da Diáspora Africana os estudos sobre a Identidade Cultural na Pós-Modernidade.

Em tal contexto de Literaturas que se traduzem, é impossível não falar, por mais brevemente que seja, sobre o papel da tradução na visão de pesquisas extremamente recentes, com foco nas transposições transculturais. Que relações de poder interferem na escolha de textos a serem traduzidos; como diferentes culturas constroem a imagem de escritores, textos e culturas a partir das traduções; qual o papel das traduções na cons-

Harriet E. Adams Wilson passou a pertencer aos currículos de Estudos sobre a Afro-América

trução dos cânones literários; como certos textos se tornam fundamentais para a compreensão cultural a partir das fronteiras lingüísticas; qual o papel desenvolvido pela tradução nos processos de construção identitária colonial e pós-colonial?

Tal nos leva a pensar sobre o papel da tradução como estratégia primária da representação cultural no mundo globalizado de hoje, abordando, a partir daí questões como a imagem do outro através da tradução; a hegemonia cultural e a globalização; a tradução e a perda e / ou a emergência de cânones literários; a diversidade cultural e as ditas minorias.

Nesse contexto, comecemos pela questão do cânone literário, para o qual contribuem tantas vezes as traduções e que é ditado sempre, é claro, pelas redes de poder vigentes no local e na época, mas também, em alguns momentos, burlado pela simpatia ao excluído. Hoje, no caso das narrativas de origem afro – mais especificamente as afro-americanas e as afro-brasileiras – diferentes pontos de reflexão se apresentam, seja pela interseção, seja pelo distanciamento. Por que só agora surgem, ou melhor, são visíveis tais narrativas?

No Brasil, além de grupos de mulheres afro-brasileiras que, cada vez mais, de forma organizada publicam seus escritos, temos, como edição que sobrevive e progride, a publicação sistemática do periódico anual *Cadernos Negros*, que desde o início alterna números de poesia com números de prosa e que muito tem contribuído para a divulgação e a expressão de escritores – homens e mulheres – afro-brasileiros. Na realidade *Cadernos Negros* é hoje referência básica para análise dessa literatura, constituindo, material de leitura obrigatória para qualquer pesquisador da área.

Os nomes que passaram à literatura dita “oficial” são às vezes estudados sem referência à origem étnica do autor, ou, quando tal ocorre, não é realizada nenhuma análise mais fundamentada do assunto sob o ponto de vista contextual, cultural e histórico, como se não houvesse aí diferença, que levasse ao enriquecimento cultural. Exemplos precisos encontram-se em Castro Alves, Olavo Bilac, Aluísio de Azevedo, Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto – sem menção feminina. Na verdade, a presença do negro na Literatura Bra-

sileira não escapa ao tratamento marginalizador, tendo-se, quando ocorre, o que bem conceitua Domício Proença Filho, “a literatura *sobre* o negro, de um lado, e, [de visibilidade mais recente] a literatura *do* negro, de outro” (PROENÇA, 1997, p. 168).

Para os pesquisadores da área, está claríssimo que as mulheres negras vêm escrevendo e publicando de forma organizada há alguns anos, representando um grupo com traços próprios. No entanto, devido a características culturais nacionais específicas – embora boa parte de seu trabalho já tenha sido traduzido e transformado-se em objeto de debate com agraciamento em alguns setores no exterior – no Brasil, um pleno reconhecimento de sua produção e valor literário ainda não chegou, persistindo um completo desconhecimento interno, até mesmo por quem é da área.

Na contemporaneidade, entre os nomes de mulheres afro-brasileiras que lutam por mudanças, Conceição Evaristo se destaca hoje – junto a nomes como os de Geni Guimarães, Miriam Alves, Sonia Fátima da Conceição e outras – como representante de um movimento feminino com expressão literária que, tanto aqui como nos Estados Unidos – porém com características próprias, históricas e locais, é claro – busca resgatar nomes esquecidos pela História literária e instigar o aparecimento de outros, assim como a expressão de emoções há mais de séculos recalçadas, caladas e oprimidas.

As escritoras afro-brasileiras, a partir de sua História, dentro de sua luta, retratam a razão e o coração da mulher negra brasileira e estabelecem-se com o tempo como referência obrigatória no panorama da literatura contemporânea de seu país. Sempre combativas contra a discriminação, adotam específicas e diferentes estratégias de ação em sua luta. No entanto, com recorrentes pontos em comum: em trajetórias próprias, porém céleres e sólidas, que as consolidam e desdobram-se no cenário literário, por exemplo, ao forçar uma rediscussão do cânon, com a utilização da arte da palavra – uma contribuição definitiva para a literatura universal, para o movimento feminista e para a luta dos direitos humanos, seja lá ou cá.

Os temas da maternidade, da tradição e da

identidade são apenas três dos muitos tópicos abordados pelas escritoras afro-brasileiras contemporâneas. Os efeitos de raça, gênero e classe se fazem evidentes na interpretação desses temas. Os elementos criativos, afirmativos e subversivos expressos em suas obras são formas de resistência, destinadas a combater o racismo e o sexismo. Ao invés dos valores brancos, machistas, homofóbicos, eurocêntricos, surge uma revisão diante de um raiar que se apresenta na Literatura afro-brasileira contemporânea.

Unem-se Identidade e Voz; *Vozes-Mulheres*, tal como no poema de Conceição Evaristo, com que, mais uma vez, por sua precisão e poesia, encerramos nosso texto: “A voz de minha bisavó ecoou/ criança/ nos porões do navio/ Ecoou lamentos/ de uma infância perdida ... Na voz de minha filha/ se fará ouvir a ressonância/ o eco da vida-liberdade.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. (Ed.) *Enfim ... Nós / Finally ... Us: Escritoras Negras Brasileiras Contemporâneas / Contemporary Black Brazilian Women Writers: Dual Brazilian-English Poetry Anthology*. Trad. C. R. Durham. Colorado Springs: Three Continents Press, 1995.
- APPIAH, K. A. & GATES, Jr., H. L. *AFRICANA – The Encyclopedia of the African and African American Experience*. New York: Basic Civitas Books, 1999.
- APPLE, M. W. *Education and Power*. New York: Routledge, 1995.
- BHABHA, H. K. *Nation and Narration*. London: Routledge, 1993.
- *The location of Culture*. London: Routledge, 1994.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRITO, M. C. E. *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- CADERNOS NEGROS, 12: contos. São Paulo: Quilombhoje, 1989.
- , 13: poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1990.
- , 14: contos. São Paulo: Quilombhoje: Edição dos Autores, 1991.
- , 15: poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1992.
- , 16: contos. São Paulo: Quilombhoje, 1993.
- , 17: poemas. São Paulo: Quilombhoje/ Editora Anita, 1994.
- , 18: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje/ Editora Anita, 1995.
- , 19: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje/ Editora Anita, 1996.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.
- CÉSAIRE, A. *Discours sur le Colonialisme*. Paris: Présence Africaine, 1955.
- CONCEIÇÃO, S. F. *Marcas, sonhos e raízes*: novela. São Paulo: Quilombhoje, 1991.
- D’ HAINAUT, L. (Coord.) *Curricula and lifelong education*. Paris: Unesco, 1981.
- DUARTE, E. de A. (Org, Ensaio e Notas) *Machado de Assis afro-descendente – escritos de caramujo*. Rio de Janeiro / Belo Horizonte: Pallas / Crisálida, 2007.
- DURHAM, C. R. The beat of a different drum: resistance in contemporary poetry by African-Brazilian women. *Afro-Hispanic Review*, Fall, p.21-26, 1995.
- FANON, F. *Les damnés de la terre*. Paris: Éditions La Découverte, 1968.
- *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- GATES Jr., H. L. *Figures in black: words, signs, and the “racial” self*. New York: Oxford University Press, 1989.
- *Loose Canons: Notes on the Culture Wars*. New York: Oxford University Press, 1993.
- GUIMARÃES, G. *Leite do peito*: contos. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988.
- *A cor da ternura*. São Paulo: FTD, 1989.
- HALL, S. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- and DU GAY, P (Ed). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications. 2002.
- MOISÉS, L. P. *Para que servem as Humanidades*. Caderno MAIS da *Folha de São Paulo*, 30 de junho de 2002.
- NOVAIS, F. A. (Coord.) e SCHWARCZ, L. M. (Org.) *História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da Intimidade Contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v.4.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do Negro na Literatura Brasileira. In: SANTOS, J. R. *Negro Brasileiro Negro*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN, nº 25, 1997, p. 159-177.

SAID, E. W. *Cultura e Imperialismo*. Trad. D. Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALGUEIRO, M. A. A. *Escritoras Negras Contemporâneas – Estudo de Narrativas: Estados Unidos e Brasil*. Rio de Janeiro: Caetés, 2004.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

GUMBRECHT, H. U. In: <http://news-service.stanford.edu/news/2000/november29/gumbrecht-1129.html>

LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

In: <http://www.senado.gov.br/servlets/>

NJUR.Filtro?tipo=LEI&secao=NJUILEGBRAS&numLei=010639&data=20030109&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe&seq=000

<http://www.discourse-in-society.org/teun.html>

http://www.prossiga.lncc.br/rei/estudos_culturais

Biblioteca Virtual de Estudos Culturais (CNPq/UFRJ/PACC)

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/frame.htm>

<http://www.quilombhoje.com.br/>

<http://www.quilombhoje.com.br/afroescritores/>

Ética e Estado

PONTODEVISTA

CONCEITOS NECESSÁRIOS PARA O ENTENDIMENTO DO FENÔMENO EDUCATIVO

LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

SILVIO CLÁUDIO SOUZA

Coordenador de Prática de Ensino da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj/CEDERJ).
Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

*Cidadania e
democracia têm como
ética fundante os
princípios e valores da
liberdade, igualdade,
diversidade,
solidariedade e
participação.
(Cândido Grzybowski)*

Neste trabalho utilizamos intencionalmente o termo *fenômeno*¹ com sua dimensão filosófica contemporânea, pois contempla o sentido que queremos destacar, isto é, a educação como um processo inconcluso. A partir de pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto, buscamos refletir acerca do significado do fenômeno da educação, com base nas categorias: Ética e Estado. Assim sendo, o estudo pretende contribuir, com a reflexão acerca da natureza e função da educação.

Deste modo, discutimos a questão da identidade da juventude pós-moderna, cuja formação vem sendo marcada, profundamente, pelas ideologias veiculadas pelos meios de comunicação. Portanto, vivemos um limiar perigoso entre a barbárie e o projeto humano de civilização, tornando-se necessário e urgente, rever os traços discursivos que vêm construindo as gerações atuais.

É oportuno lembrar que os sujeitos sociais vão sendo formados por um conjunto de enunciados, atitudes, condutas e processos político-culturais. Todos nós somos influenciados através de matérias discursivas e também das ações e exemplos dos que nos antecedem. (VOTRE, 2002). Portanto, ao interpretar as consciências e as mentes dos jovens, devemos analisar quais idéias e sonhos ainda povoam o seu imaginário, bombardeado pela lógica do mercado e suas pressões consumistas.

Segundo a teoria de Serge Moscovici², chegará um tempo “em que já não adoraremos nada, em que não trataremos nada como quase divindade, em que trataremos tudo – a nossa linguagem, a nossa consciência, a nossa comunidade – como produto do tempo e do acaso” (p. 91).

Logo, cabe a nós educadores indagarmos como se desenham os caminhos e a gênese da construção/reconstrução do discurso formativo da ética e dos valores morais.

Enfim, qual o novo *locus* político-social das instituições, escola e família – historicamente inculcadoras de normas e regras – visando o estabelecimento do convívio democrático e da ordem institucionalizada?

A partir da geração de 1990, vivem-se revoluções por minuto, em todas as áreas e acreditar em utopias para os jovens com menos de 30 anos, dificilmente encontrará eco ou sentido. A pesquisadora Ivana Bentes (1991) acredita que “essa geração atinge o momento de decolagem em meio a uma das crises mais profundas do país e de transformações radicais no resto do mundo” (BENTES, 1991, p. 5).

De acordo com o seu pensamento, o Brasil nunca chegou a constituir uma “civilização”, necessitando, portanto, ainda ser inventado. Por outro lado, que cenário se apresenta aos jovens que conseguem concluir o ensino fundamental?

A obsessão para entrar no mercado de trabalho, povoa os piores pesadelos daqueles jovens que sobrevivem a balas perdidas, acidentes de trânsito e ao uso excessivo de álcool e drogas. Torna-se muito importante, portanto, refletir a respeito da seguinte questão, como ser profissional, gente, pessoa e cidadão, em meio à crise ecológi-

ca, social e do sistema de trabalho.

A contribuição do teólogo Leonardo Boff (2000) sinaliza para a urgência de retomarmos uma ética planetária e humanística, advertindo que os níveis de solidariedade decaíram à época da barbárie. A proposta de outro ethos mundial representaria a redefinição de um novo pacto ético pela humanidade, baseado em um conjunto de valores, princípios de ação e utopias de futuro.

Em meio a essas discussões, torna-se premente repensar o papel dos adultos e de todas as agências, instituições e espaços sociais que possam contribuir com a formação, com a educação das futuras gerações, crianças e jovens de hoje. Há muitos fatores que explicam o abandono dos jovens, que muitas vezes crescem sem o estabelecimento de limites e orientação por parte dos familiares e das autoridades constituídas.

A dimensão política da ética aristotélica

A *Ètica* (do grego *ethikos*, “costumes”, “comportamento”, “conduta”) é uma categoria da filosofia que busca refletir sobre o comportamento humano sob o ponto de vista das noções de bem e de mal, de justo e de injusto. Podemos entender que a ética teria um duplo objetivo. O primeiro seria o de elaborar princípios de vida capazes de orientar o homem para uma ação moralmente correta e o segundo seria o de refletir sobre os sistemas morais elaborados pelos homens. Sendo assim, no campo da ética se apresentam várias questões como: Que tipo de homem devo ser? Que tipos de atitudes devo praticar como pessoa e como cidadão?

Essas questões como podemos ver, abrangem largo campo da vida humana, como homem, para além de sua dimensão individual, e também como um ser social, inserido na vida coletiva. O agir humano, nesta dimensão, atinge a sociedade e desdobra-se nas ações políticas. Assim, ética e política são “instrumentos” pelos quais os indivíduos constituem o mundo social.

Nesse contexto, acreditamos que seja necessário recuperarmos os conceitos de ética e de política com um viés filosófico. Para tanto, elegemos as reflexões de Aristóteles (384-322 a.C) em *Ètica a Nicômaco* para nos auxiliar nessa com-

preensão conceitual, observadas as dimensões temporais, da produção do filósofo e da época que investigamos.

Essa obra de Aristóteles dedica-se à retomada da articulação entre o estudo da ética e a política. Para alguns autores, o texto pertence à fase de plena maturidade de Aristóteles, correspondendo a sua segunda estada em Atenas, a frente do Liceu, importante instituição educativa daquele período.

Segundo Aristóteles, enquanto toda a ética está voltada para a realização da excelência e, portanto, supõe o tempo todo a possibilidade de alcançá-la pela *enérgeia* (colocar-se em obra) das faculdades superiores, temos por outro lado a questão da necessidade de intervenção e de coerção por parte do Estado, para forçar os cidadãos a manterem-se dentro dos limites mínimos da moralidade, compreendida como *enkratéia*. No início de *Ética a Nicômaco* temos que a ética da liberdade encontra o mais alto nível de realização sob a forma da *autarkeia*, sendo exclusiva e privativa de uma minoria privilegiada de bem-nascidos, premiados pela natureza, conforme nos aponta o filósofo:

Mas não é a todos que à luz de princípios é dado chegar ao autocomando, mas somente a poucos homens, aquinhoados pela natureza ou cuidadosamente treinados pelos outros homens. A maioria deve permanecer sempre no estado de criaturas condicionadas por hábitos que eles mesmos não entendem. (ARISTÓTELES, 1974, p.421)

Essa *ética de livres*, cujo limite e medida são dados pela própria razão (reta razão), está muito acima das “massas”, movidas pelos impulsos da paixão. Por isso, a lei, apesar de racionalmente

fundamentada, não dispensa a força coercitiva do Estado. A vida virtuosa é a vida regulada por certa inteligência e por uma ordem correta, dotada da força necessária para assegurar a sua eficiência.

A articulação entre ética e política baseia-se na identidade dos fins para a cidade e para o cidadão, assim como na identificação deste com o Bem e a racionalidade – agir em vista de um fim, agir teleologicamente, é agir racionalmente: agir racionalmente e agir moralmente. Assim, a autoridade

do *logos* prevalece, quer se pense neste *logos* pertencendo e comandando um sujeito ou informando o Estado e comandando o conjunto dos cidadãos. O Estado é a sede da razão sem paixão, já nos diz a política.

Dessa forma, percebem-se em Aristóteles três estágios da moralidade: a disposição natural, o condicionamento

por meio da criação de hábitos e a ação regida pela racionalidade. O primeiro nível corresponde ao impulso natural para o prazer ou dor; o segundo, à força externa condicionadora de hábitos e o terceiro à convicção interna da razão.

No primeiro estágio não há interveniência do *logos*. A ação não é determinada pela reflexão, pelo pensamento deliberativo ou pela escolha; não tem *logos* nem dele participa. No segundo nível, o hábito é o resultado de uma interiorização da ordem não conhecida nem conscientemente buscada pelo sujeito, mas a partir da coerção externa (do Estado, dos pais, dos educadores), que cria neles hábitos virtuosos: participa do *logos*, mas não têm o *logos*.

No terceiro, enfim, é o próprio *logos* presente na alma que dirige a ação, que o expressa e, neste

A articulação entre ética e política baseia-se na identidade dos fins para a cidade e para o cidadão

sentido, pode ser dita livre. Este último nível está muito acima do comum dos homens e chega a ser alcançado apenas por poucos indivíduos. Nele se supõe a perfeita integração, no interior do sujeito, entre a situação jurídica da liberdade (*eleutería*), o domínio sobre as próprias paixões (*enkrateia*) e a capacidade para ser a própria lei para si mesmo, graças ao uso do intelecto e à contemplação dos princípios (*autarkeia*). Portanto, o homem livre e educado se comporta como lei para si mesmo, porém, esta integração está muito longe de ser espontânea ou automaticamente atingida por todos os indivíduos, nem mesmo pela maioria deles.

Aristóteles concebe também que o Estado mantém a mesma divisão. O próprio Estado, seus dirigentes e legisladores, representa o segmento social que detém o *logos* e, para o filósofo, no Estado perfeito tal segmento deve ser composto pelos sábios. Os outros segmentos que não tem *logos* podem participar dele pela obediência às leis, obtida graças à criação de hábitos virtuosos, pela coerção do Estado e a educação pública, que imprimem aos atos da “massa” certa racionalidade. O terceiro grupo é excluído do *logos*, constituído seja pelos escravos propriamente ditos (que só participam do *logos* por meio do senhor), seja por aquela outra categoria de escravos, que escutam apenas os apelos da paixão, sensíveis tão somente ao medo dos castigos e punições. Dessa forma, Aristóteles afirma:

Tal é a razão pela qual alguns pensam que o legislador tem, de uma parte, o dever de convidar os homens à virtude e de exortá-los, em vista do Bem e na esperança de ser compreendido por aqueles que, graças aos hábitos já adquiridos, foram conduzidos à virtude; e, de outra parte, devem impor aos que são desobedientes e de natureza muito ingrata, punições e castigos, banindo até mesmo para fora da cidade os incorrigíveis (Idem. p. 433).

Paralelamente, a política assinala que o Estado, quando não tem em vista estes diferentes estágios de moralidade e de liberdade associados a ele, arrisca-se ao fracasso e/ou à injustiça. Dessa maneira, o poder da cidade nas mãos daqueles que não possuem em si o *logos* e deixam-se conduzir pela paixão arrisca-se ao enfraquecimento e à derrota, pois só por um feliz e raro acaso tal cidade poderá esperar ter leis justas que levem seus cidadãos a

uma vida de plenitude e felicidade.

Portanto, Aristóteles recomenda que a lei (a boa lei, ditada pela reta razão) seja amparada pelo rigor: aqueles que não possuem o *logos* – e não podem, portanto, ser *autarkés* – devem ser forçados a participar do *logos* e a ele conformarem-se.

O homem que vive sob o império da paixão não saberia escutar e nem sequer compreender um argumento razoável que busca desviá-lo do seu vício. Como é, porém, possível fazer com que o homem, neste estado, altere o seu sentimento? Em geral, ao que parece, não é ao raciocínio que a paixão cede, mas à coerção (Idem. p.428)

Se o homem não atingiu o nível superior da *autarkeia*, não pode também pretender a autonomia. É incapaz por si só de prover à própria *enkrateia*, de estabelecer para si a justa medida de suas paixões e ações. Por isso mesmo, deve estar submetido a uma heteronomia a ser exercida preferencialmente pelo Estado ou, na falta deste, pelo indivíduo que domina a arte do legislador (ou seja, a sabedoria dos princípios e a prudência na escolha dos meios).

Ao Estado cabe ditar a lei, assim como treinar os jovens na prática de atos virtuosos. Para isso é preciso que disponha do rigor – daí a preferência de Aristóteles pela educação pública, pois esta encontra apoio na própria lei: “Também convém regular, por meio de leis, o modo de educá-los (os jovens – o que não lhes agrada, naturalmente, a temperança) assim como o modo de viver que, tornando-se habitual, deixa de ser penoso” (Idem. p. 419).

Portanto, resta ao Estado assumir a função do *logos* – por isso ele deve ser a sede do *logos* sem a interveniência do *pathos* –, traçando assim o destino daqueles que, por não terem desenvolvido suficientemente (posto em obra) suas faculdades superiores, estão condenados a uma heteronomia. Por outro lado, a liberdade do cidadão (excluindo-se o *autarkés*) só se realiza mediatizada pela liberdade da *pólis*, como um todo, na medida em que encontra na lei (*nomos*) a razão (*logos*) que lhe falta enquanto cidadão. Também afirma que somente o discurso e a linguagem (*logos*, mais uma vez) podem colocar em comum estas regras e medidas.

O Estado e a dimensão político-pedagógica da educação

No sentido técnico e restrito, a noção de Estado indica um conjunto de soberania-povo-território unificado por um ordenamento jurídico-político soberano. Todavia, este ordenamento não pode ser entificado como puro “ordenamento jurídico” e como puro “ordenamento político” sem referência à complexa história que articula a gênese e o crescimento de um povo-nação sediado numa específica área geo-histórica e socioeconômica.

Em função dessa nova estruturação da sociedade, as relações Estado-nação irão constituir o tema principal do pensamento político do século XIX, conforme mencionado por François Châtelet:

É certo que o Estado-nação, enquanto representação política, surgiu certamente com a restauração Inglesa de 1690, afirma-se fortemente com a Revolução Americana de 1776 e com a Revolução Francesa de 1789. Esse Estado-nação é ainda hoje a trama do mundo político, quaisquer que sejam suas diversidades e novidades (CHÂTELET, 1985, p.86).

Logo, o fortalecimento do Estado-nação ao longo de todo o século XIX não levanta apenas questões de ordem institucional e governamental. Ao mesmo tempo em que se afirmava essa forma política que implica, como princípio, a separação entre as instâncias de poder e a sociedade civil, essa sociedade coloca – graças a seu desenvolvimento autônomo – problemas graves para aquelas instâncias, suscitando projetos que vão a ponto de contestar a utilidade (ou a necessidade) do Estado.

Ainda sobre esse aspecto, Norberto Bobbio relembra-nos da tese de Engels segundo a qual o

“Estado, assim como teve uma origem, terá um fim, e acabará quando desaparecerem as causas que o produziram” (BOBBIO, 2005, p.126). Em outras palavras, a questão social e a questão da justiça distributiva, da repartição das riquezas e, por conseguinte, de sua produção, tornam-se cada vez mais uma questão política, possuindo também um caráter pedagógico.

Como ressalta Carlota Boto:

Há uma pedagogia de Estado que se coloca na Europa do século XIX com o propósito de construir, efetivamente, do Estado uma nação: havia de se fabricar um dado consenso social, pautado em parâmetros de racionalização/ocidentalização dos costumes; institucionalização da vida civil; e, finalmente, pautado em estratégias de uniformização da língua e do discurso, das tradições, dos costumes e, se possível, dos sentimentos. A nação não era, portanto, apenas uma entidade a ser pensada; desde o começo, tratava-se de uma unidade a ser sentida (BOTO, 2001, p.153).

as relações
Estado-nação
irão constituir o
tema principal
do pensamento
político do
século XIX

Dessa forma, a partir da gênese do concei-

to de Estado e das reflexões aristotélicas desenvolvidas, podemos repensar também os caminhos sinalizados pelos tempos pós-modernos em relação aos paradigmas de sociedade e de escola pública que estão sendo construídos.

Principalmente nas duas últimas décadas, a sociedade humana sofreu transformações estruturais profundas, ocasionando mudanças de comportamento, devido ao impacto das revoluções tecnológicas, relacionadas também às alterações constantes na geopolítica e na economia mundial.

Historicamente, o capitalismo levou a divisão da espécie humana às últimas conseqüências e acentuou a fragmentação do trabalho até o ponto de tornar o trabalhador, na produção industrial, um mero apêndice da máquina. A partir do século XX, rapidamente ajustou suas diretrizes às novas

demandas e vários conceitos nos invadem: globalização, qualidade total, flexibilidade, ciclos de controle de qualidade, integração, competitividade, participação, pedagogia da qualidade, defesa da educação básica, formação polivalente, etc.

De fato, a microeletrônica associada à informatização, à microbiologia e à engenharia genética possibilitou a criação de novos materiais e novas fontes de energia, o que resultou, no processo produtivo, na substituição de uma tecnologia rígida por uma flexível. Tal mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo passa a exigir, então, elevada qualificação e capacidade de abstração dos trabalhadores. Dessa forma, o discurso que envolve as teses da *valorização humana* do trabalho decorre, pois, da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta. Assim, as pessoas não estão em primeiro lugar para o capitalismo e sim o lucro (Frigotto, 1995).

Logo, no regime de produção para o mercado, os valores de uso cederam lugar aos valores de troca, as mercadorias só interessam pela possibilidade de lucro que oferecem, as coisas só contam pelo preço que podem ter no mercado. Ao mesmo tempo, as pessoas também só contam como compradoras em potencial ou como proprietárias de mercadorias: o mundo do ter invade o mundo do ser e o subverte. Os seres humanos são assimilados aos movimentos do mercado e sofrem deformações decorrentes de uma reificação generalizada.

Por outro lado, a adoção de uma aparente nova postura face ao trabalho, à educação e à qualificação, longe de ser uma opção, foi imposta frente à crise capitalista (principalmente dos anos de 1970 em diante). A nova ideologia desenvolvimentista parte do pressuposto de que produzir com melhor qualidade significa produzir com mais produtividade – e, portanto, haveria menos desperdício, menos trabalho, menos custo.

Em seguida, a atual crise do capitalismo deu forma às propostas (neo)liberais de reedição da teoria do capital humano nos termos de qualidade total, formação flexível e polivalente para uma sociedade do conhecimento. A idéia em relação

às nações subdesenvolvidas era a de que investissem pesadamente em capital humano com o objetivo de garantir o desenvolvimento (Idem, *ibidem*).

Na área da educação, os líderes dos nove países³ em desenvolvimento de maior população do mundo assinam a Declaração de Nova Dehli (16/12/1993), reiterando o compromisso de realizar as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança (1990). Tais metas pretendiam universalizar a educação básica, atender às necessidades básicas de aprendizagem e ampliar as oportunidades educativas para crianças, jovens e adultos.

No entanto, com a incorporação, nas últimas décadas do século XX, do novo padrão tecnológico, as palavras-de-ordem passam a ser qualidade total, globalização, flexibilidade, integração etc. Além disso, para uma nova estratégia industrial se faz necessária uma sólida educação básica. Neste contexto, destaca-se a defesa da educação básica, possibilitando a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível, com suficiente capacidade de abstração e decisão.

Torna-se importante também destacar que a questão da qualidade total, na esfera da educação, é merecedora de séria discussão, por parte dos educadores, pois é preocupante transplantar para áreas sociais, como a educação, critérios empresariais de eficiência e de competitividade.

Ao mesmo tempo, a introdução, nos sistemas de ensino, de concepções como eficácia, competência e produtividade não se inicia na década de 1990. Anteriormente, os mesmos paradigmas haviam sido propostos pelos governos militares, ainda no final da década de 1960. Naquele contexto, desenvolvimento era uma idéia-chave, e a educação compreendida como estratégia para alcançar o crescimento econômico e como uma das soluções para os problemas conjunturais do “atraso” brasileiro.

Torna-se, portanto, premente discutir e redefinir as relações entre Estado e Sociedade no Brasil. Em termos de cidadania, a sociedade é fundante, e não o Estado, mera instância delega-

da de serviço público. Dentro desse quadro, a escola é um espaço privilegiado de formação da consciência coletiva, e, portanto, de princípios éticos e valores morais.

Logo, acreditamos que a escola pública represente um passo importante na construção da autonomia política, conforme nos indicam os estudos de Álvaro Valls:

A luta e a exploração assumiram na contemporaneidade formas muito mais sutis. A exploração se deslocou, muitas vezes, para formas de neocolonialismo, de tal maneira que em certos casos, padrões e operários de países desenvolvidos podem perfeitamente ter os mesmos interesses, para o prejuízo dos povos da periferia. Assim como a nível microeconômico a exploração deixou de ser diretamente política, para passar pela sutil mediação da exploração econômica, regulamentada até numa legislação trabalhista, assim também chamada de parceria entre nações, esses termos apresentam hoje aspectos gritantes, para uma reflexão ética (VALLS, 1994, p. 75).

Apesar das grandes questões que afetam as decisões locais, não há dúvidas em relação ao papel vital que a educação pública (básica e superior) ocupa em qualquer processo de mudança social.

Ao mesmo tempo, não basta proclamar o neoliberalismo como o *fantasma* dos nossos tempos, em cujas linhas programáticas identificamos o desmonte dos Estados, tomando como exemplo o Estado brasileiro que vem sendo orientado pelos grandes interesses internacionais. Não basta também denunciar que a “inteligência capitalista” dominou a nossa contemporaneidade pela via da tecnociência, alienando o sujeito da responsabilidade de suas produções ante a lógica do mercado.

Conforme nos aponta ainda Aristóteles, no tocante à dependência externa do sujeito (heteronomia), torna-se urgente entender os mecanismos a partir dos quais esses sujeitos obedecem ao poder constituído, tornando viável uma rede de dominação capaz de produzir supostas “vontades” e “desejos” descolados da possibilidade de os cidadãos desenvolverem a autonomia.

Sobre a fabricação desses mecanismos sutis e globais, Zygmunt Bauman afirma:

Os mecanismos por trás da fabricação da incerteza e da insegurança são amplamente globalizados, estando, portanto, fora do alcance das autoridades estatais eleitas. O mundo se une hoje numa série de redes sobrepostas de bolsas de valores, canais de televisão, computadores e Estados. As redes são locais de “fluxo” – de poder, capital, informação – um processo não mais essencialmente sujeito a coerções espaciais e temporais. (BAUMAN, 2000, p. 57)

Portanto, várias vezes, somos tomados de surpresa nas sincro-

nias dos acontecimentos, sem nos apercebermos de que o espaço privilegiado da educação pública perde sua dimensão em função de uma ação midiática, quase sempre colocada a serviço do *narcisismo patológico*.

Dando continuidade, a revolução que se processa atualmente no campo das ciências da natureza também exige uma profunda reflexão que possibilite encontrar novos paradigmas, capazes de desvelar as contradições da história contemporânea, frente a um dos grandes desafios do século XXI: a construção de espaços dialógicos que apontem no horizonte outras possibilidades para a formação humana, em uma nova perspectiva ética e emancipadora.

não há dúvidas
em relação ao
papel vital que
a educação
pública ocupa
em qualquer
processo de
mudança social

Considerações finais

Segundo o entendimento deste estudo, faz-se necessário defender a possibilidade de autonomia dos cidadãos, principalmente no espaço educacional, pois em tempos de excessivo consumismo-individualista, a possibilidade de heteronomia é ampliada em virtude de um processo midiático comprometido com a lógica do mercado.

Neste contexto, a oferta da educação pública (básica e superior) poderia nos conduzir a processos de autonomia. Entretanto, quando a crise se acelera, aumenta a crítica ao Estado, vinculada aos interesses de diferentes extratos sociais, em particular aos grandes grupos privados, no sentido de manter seu acesso aos recursos públicos. Cada setor objetiva assim diminuir o papel do Estado, onde não há fonte de recursos a eles destinada.

Por outro lado, existe uma disputa crescentemente acirrada por *espaços* dentro do Estado, principalmente dos segmentos hegemônicos privatistas. A crítica desses atores sociais à presença do Estado, nos últimos anos é, em grande medida, um exercício de disputa e de reconfiguração da situação de privatização do próprio Estado brasileiro, objetivando cada vez mais reduzi-lo ao modelo neoliberal do Estado mínimo.

Conforme indicado em vários estudos⁴, o Brasil arrecada do mundo do trabalho e transfere recursos para o setor financeiro gastando mais com o pagamento dos juros da dívida do que com educação e saúde. Ao mesmo tempo, paga taxas de juros estratosféricas ao capital financeiro e remunera pessimamente aos profissionais da educação e da saúde, que prestam serviços à população.

Desse modo, entendemos que na questão *estatal* temos é “campo de disputas”, dominado cada vez mais pelos interesses privatistas. Assim, o privado refere-se aos interesses mercantis que não constituíram processos de desestatização em favor dos indivíduos, mas, pelo contrário, de favorecimento das grandes corporações privadas. O que se percebe no “reino das privatizações” é a negação da cidadania e do indivíduo como sujeito de direitos.

Portanto, pensar e agir eticamente exige refundar o Brasil, exigindo que todos os segmentos sociais definam um projeto democrático e solidário, enfim, uma via capaz de mobilizar as futuras gerações, superando o movimento de descrença e apatia.

Como nos alertava o antropólogo Darcy Ribeiro, nós brasileiros vivemos deserdados numa sociedade que se modernizou e mantém grande parte da população em níveis de pobreza. No entanto, diante desta complexa realidade, vou falar de ESPERANÇA, apostando ainda na possibilidade transformadora da educação, buscando frestas, saídas possíveis. Em particular, a escola e os educadores devem apostar na capacidade humana de produção, de criação, de invenção, transformando o espaço escolar em um organismo vivo, permanentemente aberto ao debate e preocupando-se com a tessitura da pessoa enquanto sujeito ético e consciente de si e dos outros (FARIA & BAHIANSE, 2002).

Se do nascimento até a morte os meios de comunicação nos educam e aculturam, na era do conhecimento, torna-se vital redefinir os rumos da educação brasileira, ancorada em um novo *ethos* mundial, visando um processo educativo que nos humanize por meio da autonomia e da cidadania plenas.

Portanto, apropriando-nos do pensamento gramsciano, embora devamos analisar criticamente os fatos de forma pessimista, nossa *praxis* necessita dialeticamente de ações otimistas, começando por educar, reeducar os próprios profissionais-educadores, na direção do compromisso político com a nossa gente e a nossa história. Mais do que nunca, educar significa transformar, investindo eticamente nas futuras gerações, e este é o papel da sociedade, como um todo, mas principalmente por meio das escolas e das famílias.

Assim como o pensador indiano Gandhi, acreditamos que “se queremos alcançar a verdadeira paz neste mundo...teremos de começar pelas crianças” (ATTEMBROUGH, 1982, p.101).

Nesse sentido, a contribuição do teólogo Leonardo Boff sinaliza para a urgência de retomarmos uma ética planetária e humanística, advertindo que os níveis de solidariedade decaíram à épo-

ca da barbárie. A proposta de um novo ethos mundial representaria a redefinição de um pacto ético pela humanidade, baseado em um conjunto de valores, princípios de ação e utopias de futuro.

Em meio a essas discussões, torna-se premente repensar o papel dos adultos e de todas as agências, instituições e espaços sociais que possam contribuir com a formação e a educação das futuras gerações, crianças e jovens de hoje. Atualmente, o que observamos são jovens febris e ansiosos, lutando por uma garantia de vida e emprego, mas que, muitas vezes, encontram portas fechadas, já que o processo de democratização no país ainda permanece como sinônimo de desigualdade histórica e exclusão social.

Como palavras finais, entendemos que o exercício da democracia é a luta permanente dos sujeitos autônomos contra uma lógica opressora que gera um individualismo extremo e a apatia política na sociedade. Dessa forma, é vital alertar que, se a educação não se constituir em um projeto político concreto de Estado, estaremos reforçando o atual jogo social restrito, impossibilitando o desenvolvimento de uma sociedade autônoma e mantendo, mais uma vez, amplos setores da população excluídos e marginalizados.

Por fim, vislumbramos no horizonte que as questões relativas à Ética e à Cidadania são, de fato, os maiores desafios para a humanidade em sua fase pós-modernidade...

Referência Bibliográfica

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicomaco*. Coleção Os Pensadores São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ATTENBROUGH, Richard (org). *As palavras de Gandhi*. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BENTES, Ivana. *Perplexa, inquieta e sem utopias*. Jornal do Brasil, caderno Idéias, em 06/10/91.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.

BOTO, Carlota. "Na Revolução Francesa, princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório Condorcet". In: Contemporaneidade e Educação. Nº 10, 2001.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1994.

CHÂTELET, François. *História das idéias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FARIA & BAHIANSE. "Ética e educação". In: Ética Revista de Educação nº 1 – Conselho Estadual de Educação. Rio de Janeiro, 2002, pp. 7-8.

FIORI, José Luís. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. "Educação e formação humana: ajuste neo-conservador e alternativa democrática". In: GENTILLI, P. et al. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Reinaldo. *Ó abre-alas: a nova inserção do Brasil na economia mundial*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

VALLS, Álvaro. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VOTRE, Sebastião Josué. "Linguagem, identidade, representação e imaginação". In: *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. FERREIRA, Lucia M. A. & ORRICO, Evelyn g. D. DP&A, 2002.

Notas

¹ Desde sua origem grega (*phainomenon*), o termo *fenômeno* tem um sentido ambíguo, oscilando entre a idéia de "aparecer com brilho" e a idéia de simplesmente "parecer". Daí a oposição metafísica entre o ser e o parecer: o ser em si não pode ser percebido por nossos sentidos; aquilo que nos parece é apenas a diversidade dos seres particulares. Entretanto, o termo "fenômeno" passou a ser utilizado nas ciências experimentais e nas ciências humanas para designar não uma coisa, mas um processo, uma ação que se desenrola. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p.101).

² Cf. Sebastião Votré (2002), doutor em lingüística.

³ "Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo" - assim inicia a declaração assinada por Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, que representam mais de metade da população mundial.

⁴ Ver os trabalhos de Gilberto Dupas (2003), José Luis Fiori (2001), Gaudêncio Frigotto (2000) e Reinaldo Gonçalves (1994).

O cuidado de si e o cuidado do outro

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE ÉTICA NO COTIDIANO ESCOLAR.

MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES

Professora da Faculdade de Formação de Professores da Uerj
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

“Caminhos não há
Mas as gramas
Os inventarão.

Aqui se inicia,
Uma viagem clara
Para a encantação.

Fonte, flor em fogo,
O que nos espera
Por detrás da noite?

Nada vos sovino:
Com a minha
Incerteza,
Vos ilumino.”

(Ferreira Gullar)

Escolhi o poema de Ferreira Gullar para introduzir este artigo, por considerar que o mesmo, além de ser um alerta aos impasses do presente, é um dispositivo que me anima a manter viva a chama da luta esperançosa, enraizada nos processos coletivos que historicamente deveriam fundamentar as nossas práticas no território(s) da escolas(s). Manter viva e acesa a luta esperançosa e afirmar a busca de caminhos que possam construir por detrás do momento presente “*uma viagem clara de encantamento*”, como nos diz Ferreira Gullar, constituem a matéria prima de nossa “vontade de potência”, expressa tanto na escrita desse artigo, quanto em minhas práticas cotidianas.

O pretexto do nosso artigo sobre ética no cotidiano escolar é um tema central nos processos sociais e educacionais nos quais estamos imersos. Diria, inclusive, que é um tema de tanta comple-

xidade, atravessado por tantos condicionamentos, objetivos e subjetivos, que, correndo o risco da simplificação, busquei no corpo do texto apresentar apenas dois recortes (pessoais e interessados) da temática enfocada.

O primeiro desses recortes dirige-se à sociedade contemporânea, buscando argumentos que possam minimamente apresentar o cenário sociocultural no qual a dimensão ética vem sendo gestada, pensada e, sobretudo, praticada. O segundo (e talvez mais mobilizador, pela intensidade do território do vivido) procurará dialogar com o “mundo escolar”, buscando elementos que possibilitem algumas interrogações acerca de práticas escolares e tentando realizar uma breve cartografia das complexas relações entre ética e sua materialização no cotidiano da escola.

Pensar a sociedade contemporânea nos impõe a uma reflexão radical sobre o que vários autores (Caiafa, Costa, Chauí, Baudrillard, Bauman, dentre outros) denominam da crise de um determinado modelo civilizatório.

Com efeito, fala-se, hoje, em todos os campos da vida social numa “crise” de valores morais, numa crise ética (COSTA, 2000). O sentimento e a vivência dessa crise expressam-se tanto no espaço público, quanto no espaço privado. A linguagem cotidiana dessa crise presentifica-se no desaparecimento do decoro público, na inversão dos valores, na anomia, na multiplicidade de atitudes transgressoras de valores e normas culturalmente acordados, nos comportamentos violentos, tanto na vida pública, quanto na vida privada.

Segundo Chauí, essa crise se expressa:

fala-se, hoje,
em todos os
campos da vida
social numa
“crise” de
valores morais

(...) na filosofia contemporânea a “crise” transparece na existência simultânea de três linhas principais de pensamento sobre a ética, resumidas por Agnes Heller: a niilista (baseada no relativismo historicista e na etnografia), que nega a existência de valores morais dotados de racionalidade e de universalidade; a universalista-racionalista (de origem iluminista), que afirma a existência de uma normatividade moral com valor universal porque fundada na razão; e a democracia; e a pragmática que considera que a democracia liberal tem sido capaz de manter com suficiente sucesso os princípios morais da liberdade e da justiça no que tange às grandes decisões sobre a vida coletiva. (CHAUÍ, 1992, p. 345)

Ainda é Chauí que em diálogo com Heller, reafirma o “bombardeio” desses três pontos de vista em nossa vida cotidiana, frisando que: “ainda que se excluam reciprocamente, e sua presença simultânea constitui o sintoma de que chamamos de ‘crise’ dos valores morais” (Idem, ibidem, pp. 345-346).

Com efeito, o crescimento vertiginoso da miséria humana, da degradação ambiental, da exclusão social e da violência em todos os campos do social, associado à descrença contemporânea na política – alimentada pelos *mass media* e pela indústria cultural – e somados ao declínio da esfera pública e mercantilização crescente da vida cotidiana, vêm acelerando a irrupção de sentimentos e práticas niilistas, que exarcebam o individualismo e o descompromisso com a vida coletiva, objeto fundamental da ética e da política.

Nesse sentido, as palavras de Boaventura de Souza Santos são definidoras da profunda crise do momento presente:

Vivemos num tempo paradoxal. Um tempo de transformações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a socie-

dade de informação. Nunca foi tão grande a discrepância ente a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política (SANTOS, 1996, p. 15).

Para outros como François Dubet (2003), a atual crise civilizatória é muito mais aguda e complexa do que em outros períodos da história humana. Pois, a partir da modernidade no mundo ocidental, as desigualdades que sempre existiram, passam a ser consideradas não mais “naturais”. Portanto, passam a constituir um problema social, que deve ser equacionado no campo político, econômico, cultural, jurídico, educacional etc.

Nesse sentido, complexificou-se em inúmeras dimensões a questão da consciência da “não-natureza” das desigualdades intra e inter sociedades. Isto é, o (re)conhecimento da produção histórico-social das desigualdades não vem sendo acompanhado de um desaparecimento e/ou supressão das mesmas. Pelo contrário, as desigualdades vêm vertiginosamente se ampliando, tornando a vida de uma imensa maioria no planeta ameaçada ao ponto da perda de sua humanidade. A sociedade humana e o próprio ecossistema vêm sofrendo ameaças de extinção em diferentes lugares do planeta.

Trazendo essas questões para a sociedade brasileira contemporânea, convivemos com índices sociais trágicos. De acordo com o IBGE (2004), tratando-se das somas dos rendimentos, os 10% mais ricos ganham 47 vezes mais do que os 10% mais pobres. Em 2003, havia mais de 40 milhões de pobres abaixo da linha de sobrevivência, ou seja, um em cada quatro brasileiros.

Assim, a existência de milhares de desempregados, analfabetos, trabalhadores rurais sem terra, trabalhadores urbanos sem-teto, pobreza e miséria no campo e na cidade, a perda da infância de meninos e meninas nas ruas, o crime organizado e a nossa perversa concentração de renda são problemas que nos empurram cada vez mais para uma “apartheid” social e nos questionam se, em alguns momentos de nossa história, fomos cidadãos.

Os reflexos dessas questões no campo de vida cotidiano, nas relações sociais, incidem sobre a amplificação da violência, que, tomando “o lugar

da persuasão e da solidariedade” (COSTA, 2000, p. 85), exarceba o individualismo e a cultura narcísica.

Assim, quando um fenômeno sociocultural, como a chamada “lei do Gerson” (“levar vantagem em tudo”), parece sugerir que separação entre meios e fins não se confina ao contexto político, mas é reguladora dos modos de sociabilidade, o que assistimos (meio que nocauteados) é a intensificação dos interesses particulares sobrepondo-se aos interesses públicos, “mostrando que, sem uma ética do bem comum, nenhuma moral privativa pode construir um mundo minimamente humano para todos”. (COSTA, 2000, p.83).

Remetendo essas questões à escola, em especial à nossa experiência professoral na educação pública, as nossas andanças no mundo escolar vêm reiterando a compreensão de que fartas são as pistas, os indícios e as “evidências” (GINZBURG, 1990) que anunciam/denunciam as (im)possibilidades de uma escola comprometida com o conhecimento de si, do(s) outro(s) e de edificação de relações éticas em seu cotidiano.

Vimos tomando como referência os estudos de Certeau (1994-2000), para quem o cotidiano e a cultura ordinária que nele é produzida expressam não apenas repetição, alienação e conformismo, mas, sobretudo, invenção, subversão, criação. Nesse sentido, compreendemos o cotidiano escolar como espaço-tempo privilegiado, no qual os praticantes escolares (re)inventam: a escola, a si próprios e as suas práticas no mundo.

O cotidiano como possibilidade de (re)invenção do “cuidado de si e do outro”

Sim, o império está doente e, o que é pior, procura habituar-se às suas doenças. O propósito das minhas explorações é o seguinte: perscrutando os vestígios de felicidade que ainda se entrevêm, posso medir o grau de penúria. Para descobrir quanta escuridão existe em torno, é preciso concentrar o olhar nas luzes fracas e distantes (CALVINO, 1994, p.57).

Perscrutando com o olhar as luzes fracas e distantes, percebo que é urgente e necessário

(re)visitar a escola, a sala de aula; recuperar na memória a complexidade desses espaços, ressignificando-os à luz das teorias sociohistóricas e cultural, interrogando-os em sua aparente ordem, homogênea e simplificadora. Assim, defendo que na polifonia do cotidiano escolar é possível a identificação de pistas que potencializem práticas educacionais contra-hegemônicas.

Diante dessas questões, assumo que este texto tem muitos alibis. Talvez, o mais forte deles seja o desejo visceral de reafirmar o meu compromisso ético e amoroso com a utopia de escolas e mundos melhores, sociopoéticos.

Por isso, é necessário fazer circular outras narrativas sobre e com a escola. Narrativas, que ao complexificar o cotidiano escolar, encontrem nele micropolíticas (GUATTARI e ROLNIK, 1999) que – ao contrário de silenciar, disciplinar e domesticar corpo e espírito – afirmem uma educação pautada na vida e no pensamento¹.

Por isso, escolhi para finalizar este artigo um diálogo de trabalho, narrando uma de minhas andanças como professora, enfocando uma prática pedagógica e seu transbordamento na sala de aula, usina permanente de sua (re)produção.

Assim, revisito os anos de 1990, voltando minhas lentes para Nova Holanda, favela da Maré, focando a creche comunitária local. Reparo a sala de aula, da turma do jardim de infância II (6 anos de idade). A professora tenta realizar uma eleição com a classe para escolher o “nome” da turma (modismo presente nas creches/pré-escolas do Rio de Janeiro, nesta época). A turma, agitada, se divide entre duas opções: Turma da “Caveira” e Turma do “Amor”. A professora, ansiosa, procura

organizar a votação: prepara com as crianças a urna e a distribuição das “cédulas”. Combinam as regras entre si. Estabelecem que o voto será o desenho de uma caveira, ou de um coração, que o voto será “declarado”, isto é, aberto e lido pela criança antes de colocá-la na respectiva urna.

Com tudo pronto é dado o início ao processo eleitoral. Confusão, gritaria, empurra-empurra. São vinte e quatro crianças e a professora querendo exercer o “direito ao voto”.

Todos votam, menos uma das crianças, um menino negro, franzino, espevitado. Tensão na classe, euforia. Até aquela hora, a contagem de votos indica empate entre os nomes concorrentes. O menino faz suspense, diz que quer silêncio para votar. Enrola, dobra a sua cédula na mão. Caminha lentamente até a urna, suspira e fala com convicção, não antes de produzir, cinematograficamente,

suspense: “*Meu voto é... Turma do amor. Porque o amor sempre vence*”. Delírio na classe, especialmente por um grande número de meninas, que tinham escolhido o nome “Turma do amor”.

Essa cena, como tantas outras que ocorrem no cotidiano escolar, ilustra a riqueza e a complexidade presente na sala de aula, nas relações de ensino. Recordo-me que, apesar de tê-la achado “interessante”, não dei maiores conseqüências ao pensamento do menino. Refletindo anos depois sobre esse *acontecimento*, pude perceber a profundidade do voto de menino, bem como o próprio dilema vivenciado pela turma, ao antagonizar “Turma da caveira x Turma do amor”. Parecia que eles/elas buscavam refletir sobre a existência humana, sobre a condição humana e suas situações

Essa cena ilustra a riqueza e a complexidade presente na sala de aula

limites, como a vida e a morte, a terna luta entre Eros e Thânatos, a dualidade ocidental corporificada nos mitos cristãos do bem e do mal.

Pareciam discutir, também, sobre a pulsão da vida e a pulsão da morte, sobre ordem e desordem, criação/destruição e uma nova (e provisória) organização, como nos ensina Maturana e Varela (2002).

Porém, embora não tenha a crença como tinha a criança de que “o amor sempre vence”, sei que não há um mundo pronto – a realidade não é algo acabado, nem tampouco desertificada de sentidos de afeto.

“Mundo Real? É preciso que o inventemos. A realidade é produção desejante, não acomodação resignante” (FUGANTI, 1990, p.69). Talvez, seja esta uma das mais belas ressonâncias do cotidiano escolar. A potência de agir no mundo como fundamento da (re)invenção das “comunidades de saber e desejo”, tanto na vida, como na escola.

Assim, entendo que possibilidades históricas estão sempre colocadas. E que os discursos e as práticas pedagógicas, normalmente apenas identificadas com o silenciamento e a reprodução de sentidos hegemônicos, podem propiciar o estilhaçamento das concepções naturalistas que retiram a historicidade desses discursos e práticas e os desencarnam. Isto é, os enxergam fora de suas relações sociais de produção e agenciamentos.

Nesse sentido, sem a menor pretensão de fazer prescrições, entendo que um desafio ético, amoroso que se coloca para nós na/da escola, é a construção de uma “sabedoria coletiva”, que nos permita compreender e agir no cotidiano escolar, tendo o “cuidado de si e o cuidado do outro” (GALLO, 2006) como centralidade, evidenciando a vida como uma responsabilidade coletiva, fruto de projetos compartilhados também no chão da escola. Isso implica na (re)construção de uma ética vigorosa e compartilhada, tanto na esfera pública, como na esfera privada.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. **Em busca da Política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- CAIAFA, J. **Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CERTEAU, M.de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **A invenção do cotidiano 2: morar/cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHAUÍ, M. **Publico, privado, despotismo** in: NOVAIS, A.(org.). **ÉTICA**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
- COSTA, J.F. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. IJUÍ: Editora Unijuí, 2003.
- FUGANTI, L.A. **Saúde, desejo e pensamento**. In Saúde e loucura. São Paulo: Hucitec, 1990.
- GALLO, S. “Cuidar de si e cuidar do outro: Implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault.” In revista ADVIR nº 20, Rio de Janeiro dezembro de 2006.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MATURANA, H. e VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- SANTOS, B.S. **Por uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOSS, E.S. (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

Nota

¹ Segundo Fuganti (1990, p.68), “uma educação centrada no pensamento deseja que a vida seja forte, que o corpo e o pensamento aumentem suas potências de agir e pensar e aprendam o quanto antes a conviver com os perigos e a desejar o desconhecido. Ela lapida as potências da vida para expandi-las. Exercita o corpo e o pensamento para conhecer cada vez mais o que podem e superar o que ainda não podem”.

Exercício para outra ética:

PONTODEVISTA

PENSANDO A SOCIOPOLÍTICA NA ATUALIDADE BRASILEIRA

INALDA ALICE PIMENTEL DO COUTO

Professora da Faculdade de Formação de Professores da Uerj
e membro da diretoria da Asduerj

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O Real que retorna tem o status de outro semblante: exatamente por ser real, ou seja, em razão de seu caráter traumático e excessivo, não somos capazes de integrá-lo na nossa realidade (no que sentimos como tal), e, portanto, somos forçados a senti-lo como um pesadelo fantástico (ZIZEK, 2003, p.33).

Escrever sobre ética e política no momento em que tal expressão tem sido repetidamente tagarelada nas telas de nossa televisão não é uma tarefa muito fácil.

Primeiramente devido à banalização que se fez do termo nos últimos anos; basta nos depararmos com as “Comissões de Ética” do nosso parlamento. Em segundo lugar, e não menos principal, por não confiar nesta “ética” produzida pela sociedade capitalista na qual vivemos. Abordar este tema torna-se vagar por um território que necessita, para mim, de ressignificação e, por que não dizer, de revolução.

Dessa forma, proponho um desafio, a mim e aos leitores, partindo de uma análise da situação atual da política brasileira: tentar, por meio dos escritos de Marx, realizar um exercício de pensamento sobre a possibilidade de estabelecer outro conceito de ética, sem deixar de pensar, obviam-

mente, na possibilidade de outras formas de relações sociais.

Sei, antes que alguém me questione sobre o assunto, que Marx nunca escreveu diretamente sobre ética, principalmente porque este termo sempre esteve em uma relação muito íntima com a religião e a moral burguesas, que ele tanto criticou. Por isto mesmo proponho um exercício, e não a busca do conceito nos escritos marxianos.

Por outro lado, pensar sobre o assunto sem relacioná-lo com a estrutura social é o que tem produzido discursos completamente alheios, ou por que não dizer alienados da realidade de constituição desta nossa sociedade, onde impera a desigualdade, a competição e principalmente a capitalização da vida cotidiana, como nos alerta Marx:

Ao estudar as categorias mais simples do modo capitalista de produção, vigentes na produção mercantil, a mercadoria e o dinheiro, pusemos em evidência o caráter mistificador que transforma as relações sociais – a que os elementos materiais da riqueza servem de suporte na produção – em propriedades dessas coisas mesmas (mercadoria), e que de maneira ainda mais acentuada converte em coisa (dinheiro) a relação mesma de produção. Todas as formas de sociedade, ao chegarem à produção de mercadorias e à circulação de dinheiro, participam dessa perversão. E esse mundo enfeitado e invertido desenvolve-se ainda mais no sistema capitalista de produção e com o capital, que constitui a categoria dominante do sistema, a relação dominante de produção... Em conseqüência, o capital se torna ser sumamente místico, pois todas as forças produtivas sociais do trabalho parecem porvir, brotar dele mesmo e não do trabalho como tal. (MARX, 1991, p.949).

Assim inicio este texto pensando na atual situação das relações sóciopolíticas no Brasil, esperando que muitos que o leiam venham a criticá-lo, ampliá-lo, modificá-lo, para que juntos possamos sugerir outros e novos caminhos, que nos façam acreditar que outro mundo é possível.

A ética capitalista e a banalização do “outro” e “dos outros”

Nos últimos anos, desde que o Brasil entrou na atual estrutura do capitalismo, assistimos, atemorizados, a acontecimentos que, como diz a epígrafe tem-nos deixado sob a sensação de vivermos um “pesadelo fantástico”.

Em 1997, jovens de classe média atearam fogo

e mataram um índio que dormia em um ponto de ônibus. Nesse episódio os mesmos alegaram que praticaram este delito por acharem que se tratava “somente de um mendigo”(sic). Dez anos depois, outros jovens, também de classe média, espancaram uma trabalhadora que esperava a condução por que acharam que se “tratava de uma prostituta”(sic).

Partindo-se destes dois fatos, pode-se afirmar que vêm prevalecendo em nossa sociedade a banalização do valor do outro. Isto não ocorre por acaso. Marx (2003a) afirmava: “com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (idem, 2003a, p.111), pois a vontade de “ter”, de se apropriar dos objetos, leva o homem a crer que, quanto mais possuir, mais deterá o poder, assim, “ter” substitui o “ser”, e por conseguinte os que “não têm” se tornam meros objetos, mercadorias, de que pode se fazer uso da forma que bem se entender.

Pode-se traduzir, em outras palavras, que o capitalismo seria “O” criador, em um sentido religioso, e que depositaria na mercadoria um valor mistificado. A posse desta (que pode ser também a posse de dinheiro ou terras) traz poder ao possuidor, a ilusão de que “ter” lhe coloca em determinada “posição superior”. Logicamente esta situação não esta dissociada da ideologia que traça a forma de ver mundo, sempre relacionada a uma determinada posição de classe.

A palavra ética vem do latim “ethos”, que significa “prática ou costume” – em seu sentido Kantiano, seriam as ações que visam ao “bem comum”. Em um país de grandes desigualdades, onde impera a lógica de que uns são melhores que outros, podemos inferir que também os direitos são diferentes entre aqueles que possuem e os que não são possuidores dos bens materiais. Aqui, como em qualquer outro lugar onde impera essa lógica, o “bem comum” é uma falácia.

Se, para Marx, os direitos humanos assegurados pelo Estado Moderno, que são o ponto de partida da ética capitalista, ou “do bem comum”, estão baseados nos “elementos materiais e espirituais” que formam o modelo de vida burguês, e que estes direitos não liberam o homem “da pro-

priedade, mas apenas lhe conferem a liberdade de propriedade” (MARX e ENGELS, 2003, p.132), podemos compreender que as atitudes daqueles jovens não deveriam ser consideradas antiéticas, na medida em que eles são somente produtos da estrutura social em que vivem, da classe a que pertencem e das práticas e costumes desta sociedade.

Referi-me a esses dois fatos para poder, então, comentar a realidade que vivemos na política brasileira. Os chamados “escândalos” que vêm ocorrendo nos últimos anos no Congresso brasileiro apenas demonstram toda uma construção histórica de desigualdade e subalternidade a que é submetida nossa população.

Os desvios de verbas, a corrupção, a troca de favores, e outras atitudes que consideramos inadequadas aos parlamentares eleitos para assegurar nossos “direitos” não ocorrem de hoje, assim como os acordos espúrios entre as elites governantes fazem parte da história deste país. O povo somente é considerado como objeto de satisfação de um prazer, neste caso o poder do cargo eletivo. Como diria Marx: “a política é em princípio superior ao poder do dinheiro, mas na realidade tornou-se sua escrava” (MARX, 2003a, p.41)

A diferença que estamos sentindo, neste momento, e que nos deixa perplexos, é a facilidade com a qual estes “senhores do poder” lidam com suas próprias atitudes, afinal: “hoje conspirar em causa própria é uma nova profissão, em franco desenvolvimento” (DEBORD, 1997, p.224).

A naturalização das práticas ilegais, a banalização da opinião pública e o descrédito às leis nos fazem lembrar da frase que os mafiosos

italianos repetiam: “Quando se tem dinheiro e amigos, pode-se rir da justiça”. Debord afirmava: “no espetacular integrado, as leis dormem; não foram feitas para as novas técnicas de produção, e sua aplicação é driblada por entendimentos de outro tipo. O que o público pensa ou prefere, já não tem importância” (idem, p. 222).

No fundo “o que nunca é punido torna-se permitido” (idem, p.184), e nesta “sociedade do espetáculo”², podemos assistir, via satélite, ao show diário de nossos parlamentares buscando nos im-

putar um novo entendimento sobre o que é correto ou não, sobre o que é permitido e o que não é.

Não quero debater se o Presidente do Senado está certo ou errado por ter tido uma relação fora do casamento. O eixo do debate deveria ser o montante de dinheiro que um “servidor do público”, eleito para defender os inte-

resses do povo perante o Estado, está manipulando ao seu bel prazer, enquanto a maior parte da população não tem serviços essenciais garantidos, tais como: saúde, educação e segurança. Dessa forma o central seria: de onde vem este dinheiro? A quem serve? De onde está sendo desviado? Que ética impera nessas relações?

É interessante pontuar que ao mesmo tempo em que estes parlamentares criam novos parâmetros legais para si próprios, vivem buscando formas de, cada vez mais cedo, responsabilizar os pobres pelos crimes que foram levados a praticar, devido, exatamente, a esta lógica perversa construída historicamente no Brasil. Esquecem-se de que eles mesmos são parâmetros e modelos para um povo que vive buscando melhorar suas condições de vida e de que é esta

O povo somente é considerado como objeto de satisfação de um prazer, neste caso o poder do cargo eletivo

mesma elite quem cobra da sociedade seus patamares de vida. Quero afirmar que o que existe nesta nossa realidade não é a ética e sim as “éticas”, que funcionam conforme a camada social a que pertencem os indivíduos.

Marx (1982) nos dizia:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base geral sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2003b, p.25).

Outra relação inerente às questões que detemos anteriormente é a separação que a população em geral faz hoje do Estado e de sua realidade. Na mesma medida em que os governantes utilizam-se do povo, este só vê nos mesmos, pessoas com as quais podem negociar o seu voto em troca de algumas benesses. Isso também poderia ser considerado antiético, não fosse o que nos afirma Marx e Engels:

É justamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que leva o interesse coletivo a tomar, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e a fazer ao mesmo tempo as vezes de comunidade ilusória (MARX e ENGELS, 1998, p.29).

Dessa forma, na medida em que o Estado não proporciona a satisfação dos interesses, posso tratá-lo também como objeto e buscar extrair dele poucas ilusões transitórias. Entre os dois quem faltou com a ética?

Poderia, neste momento, comentar o tráfico de drogas, a violência que assola nossa vida cotidiana ou, talvez, falar sobre a completa inversão de valores ocorrida no caso do “mensalão”, em que o parlamentar corruptor passivo denunciou o esquema por não ter recebido a quantia que tinha combinado e acabou se transformando em herói aos olhos da população e de algumas mídias. No

entanto, como todo o sentido dessa “ética” está fadado ao fracasso – pois nasce de uma distorção da estrutura ideológica que estamos vivendo – não adiantaria aprofundarmos mais o assunto. Temos de começar a pensar em “outra ética”.

Por e Para outra Ética

Até agora, os homens sempre tiveram idéias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. Organizaram suas relações em função das representações que faziam de Deus, do homem normal etc. Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente. Criadores inclinaram-se diante de suas próprias criações (idem, p.3).

Para pensarmos em outra possibilidade, deveríamos partir do pressuposto de que temos de perverter esta lógica na qual estamos mergulhados. Para Marx, um dos maiores sentidos da humanidade é o trabalho, pois é por meio dele que o homem se modifica e, ao mesmo tempo modifica a natureza, construindo relações com os outros homens. Assim o que proponho é a eliminação positiva do trabalho alienado, do objeto fetichizado, da propriedade privada, sendo que neste novo lugar coloquemos o coletivo e os desejos de próprios em conjunto com “os outros”:

Observamos como, ao pressupor a eliminação positiva da propriedade privada, o homem produz o homem e se produz a si mesmo e aos outros homens; como o objeto, que constitui a atividade direta da sua personalidade, é ao mesmo tempo a sua existência para os outros homens e a sua existência para si... Conseqüentemente, o caráter universal de todo o movimento; assim a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida (MARX, 2003a, p.139).

Assim, podemos pressupor outra configuração, em que, por valorizar-se e valorizar o outro necessariamente imbicariamos na constituição de novas relações de poder. Ao compreender o outro como parceiro desta imensa rede que é a vida social, atuaríamos não com a ética do “bem comum”, já que não existem mais “bens”: a prevalência está nos sujeitos e não nos objetos.

Não proponho a eliminação dos desejos, ou a utopia de uma sociedade sem conflitos – proponho uma fuga deste consumismo produzido pela “sociedade do espetáculo”. Desejo, e sei que não estou sozinha, que a humanidade se recrie. Visto

que foi ela própria quem criou esta realidade, por que não ir à raiz, ser radical, e arrancar-lhe do próprio seio a competição desumana, a maqueinização do outro, a fantochização de nós mesmos.

Este é o espaço no qual proponho que exercitemos outra ética, que repensemos outra prática coletiva, que estabeleçamos outras relações sociais. Sem esta procura de uma nova configuração de sociedade continuaremos a assistir, como em um “espetáculo fantasmagórico”, às cenas inacreditáveis que aparecem cotidianamente em nossas televisões.

Para finalizar retorno a Marx:

Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na vida empírica, no trabalho e nas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (idem, p.37).

Referência bibliográfica

- DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844). São Paulo: Martin Claret, 2003a.
- _____. “Para a crítica da economia política”. “Salário, preço e lucro”. “O rendimento e suas fontes: a economia vulgar” (1859). In: Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- _____. O Capital: crítica da economia política: livro I, Vol. 1 e 2 (1867). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.
- _____. O Capital: crítica da economia política: Livro Terceiro: o processo Global da Produção Capitalista. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã (1845). São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. A Sagrada Família ou a crítica da Crítica contra Bruno Bauer e consortes (1845). São Paulo: Boitempo, 2003.
- ZIZEK, Slavoj. Bem-vindo ao deserto do Real!: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo, 2003 (Estado de Sítio)

Nota

¹ Termo construído por Debord (1997) para definir a sociedade capitalista atual, voltada somente para o visual. Para o autor o “parecer” ultrapassou o ter e o ser.

FORMAÇÃO

'PSI'

O texto retoma a participação em mesa redonda no II Encontro de Atenção Psicossocial da Universidade Gama Filho em 7 de junho de 2006.

reforma psiquiátrica, atenção psicossocial, desinstitucionalização



Professora do Instituto de Psicologia da Uerj
Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo **HELIANA
BARROS CONDE**

Creio que uma frase de Walter Benjamin, muito citada por comentadores, possa ajudar a dar início ao presente debate. Diz ele: “A história não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1994, p.229).

Dentre esses “agoras”, Benjamin ressalta a força da memória, que “relampeja no momento de um perigo”, ou melhor, naqueles momentos em que os “vencedores” pretendem, uma vez mais, afirmar-se – voltar a vencer, portanto (Idem, p.224).

Um desses “agoras” efetivamente relampeja, na forma de um *flash* de memória, quando começo a pensar no tema deste trabalho, e ganha a forma de uma pequena narrativa de acontecimentos datados de cerca de doze anos atrás. Eis o relato.

1994, UERJ, Curso de Graduação em Psicologia

Por uma dessas peripécias do acaso que envolvem os professores universitários, foi designada a mim uma disciplina eletiva intitulada *Psicologia e Comunidade*. Eu acabara de defender minha dissertação de

mestrado, dedicada à história da Análise Institucional Francesa. Pensava iniciar um novo trajeto acadêmico e profissional, no qual algumas ferramentas (historiográficas) recém-adquiridas afiguravam como instrumentos de transformação do presente. Afinal, a história pode contingenciar tudo aquilo que é tomado por universal, natural e garantido! Dentre os temas que resolvi abordar na disciplina, estavam as ações de Franco Basaglia. Durante as primeiras aulas, perguntei à turma, na qual a maioria dos alunos cursava o quinto período, se já ouvira falar de Basaglia. Alguns “sim” evasivos me deixaram intrigada, mas um grupo de alunos logo se prontificou a apresentar um seminário sobre o tema. Furneci referências bibliográficas e marcamos a data dos debates. Algumas semanas depois, fui procurada nos corredores pelos estudantes: entusiasmados com os textos, relataram-me a decepção sentida, e até mesmo as lágrimas derramadas por alguns, ao descobrirem, ainda por meio dos livros, que o “recém-descoberto ídolo” Franco Basaglia... havia falecido há cerca de 15 anos! Naquele momento, tive a real dimensão dos evasivos “sim”. Ao mesmo tempo, visualizei nitidamente o que meu amigo Luiz Antonio Baptista chama, com propriedade, “fábrica de interiores” – nossa formação ‘psi’.

Embora esse “agora” de 12 anos atrás *relampeje*, não duvido de que as coisas tenham mudado desde então. Os nomes de Basaglia e de tantos outros (Foucault, Castel, Guattari, Rotelli etc – sem pretender ser exaustiva) – não na forma de “sujeitos-autores”, mas designando práticas desacomodadoras – já não se encontram tão ausentes de

nossa formação. Sou forçada, porém, a um adendo: não estão tão ausentes de nossa formação *em geral* (que inclui nossos estágios e nossas amizades, nossas leituras e nosso engajamento político, nossos percursos pela cidade e nossos amores – nosso cotidiano, enfim), pois os cursos de Psicologia – que, felizmente, não totalizam o que se pode denominar “formação” – prosseguem, hegemonicamente, formando “fabricantes de interiores”, constituindo um “mundo paralelo”¹, ou mesmo em franca oposição àquilo que poderia potencializar o processo de Reforma Psiquiátrica, de Atenção Psicossocial, de Desinstitucionalização (por ora tomo indiferentemente as três expressões, de forma alguma equivalentes, deixando para outro momento da exposição o acento nas diferenças).

Por que afirmo isso? Em lugar de uma longa explicação, apelo à nova narrativa de memória – bem mais recente –, a novo relampejo em momento de perigo.

2001, UERJ, Curso de Graduação em Psicologia:

Vejo-me às voltas com uma disciplina de Psicologia Social. Para os alunos, tratava-se do terceiro semestre em que a psicologia é assim adjetivada: o currículo da UERJ é rico em “Sociais”! Antes de começar o curso, consulte a ementa. É claro que antiga – data de 1989, aproximadamente –, mas talvez não precisasse ser tão ruim: “Socialização e aprendizagem social. Processos grupais (sic), papéis, estruturas comunicacional e afetiva, liderança, conflitos, conformismo, conformidade e obediência-divergência. Condutas desviantes e marginalidade”. Irreverente, concluí que, em estilo telegráfico, diz ela mais ou menos o seguinte: socialize-se – como se fosse viável não o ser – ou caia fora! Cheguei a dizer isso aos alu-

nos, que se divertiram bastante, não sabia bem se com o conteúdo ou com o jeito de minha fala. Depois de descobrir os programas das “Sociais” (I e II) anteriores e de concluir que não diferem muito, em seus pressupostos, da Social III, animei-me a elaborar um projeto de curso, que intitulei “Perspectivas sócio-históricas em Psicologia Social”. Nele, incluí a Análise Institucional Francesa, a Genealogia Foucaultiana e o Interacionismo Simbólico (Escola de Chicago e seus epígonos americanos e franceses) – todos no intuito de pensar um social em processo, contrapondo um “mundo se fazendo” ao mundo já pronto, já feito, já dado, que se insinua nas ementas das disciplinas de “Social”. O curso parece correr bem, embora eu tenha a permanente impressão de que se aliam, por parte dos estudantes, o fascínio e o repúdio. No entanto, os braços levantados não mentem. Exatamente no dia em que abordei os debates do pós-guerra sobre possíveis articulações entre Psicanálise e Marxismo – subjetividade e política, sujeito e história, desejo e produção –, emergiu, na voz de um aluno, um misto de questão e indignação: “Como alguém pode ter pensado que uma coisa tivesse alguma coisa a ver com a outra?!”. Não consegui rir (reação comum quando algo me surpreende), apenas meditei: no curso de psicologia, será ainda uma ofensa à inteligência dizer que um saber/prática sobre a subjetividade pode ter alguma relação com um saber/prática sobre a sociedade e a história? Corri para buscar uma valiosa citação de Isabelle Stengers, relativa às instituições de transmissão do conhecimento:

“E [nestas instituições] como é feita esta transmissão? De maneira rápida, de tal sorte que os cientistas produzidos se tornem imediatamente operacionais e intercambiáveis. É por isso que não lhes contam nada ‘inútil’. Especi-

almente, não lhes contam histórias: transmitem-lhes a capacidade de reconhecer, (...) de trabalhar os 'fatos', que são os de sua profissão, como se fossem evidências incontestáveis" (STENGERS, 1988, pp.54-55).

Talvez ainda seja, portanto, uma "fábrica de interiores" a nossa formação 'psi' *universitária*. No entanto, e ainda bem, há *outras*; notadamente aquela que se faz em campo, em situação, quando nos vemos (eu me incluo, pois partilho do processo, como eventual orientadora) lançados no campo da saúde mental, seja nos (ainda existentes) hospitais psiquiátricos *reformados*, seja nos serviços *alternativos* (ainda não exatamente *substitutivos*, dada a persistência dos primeiros, ou seja, dos hospitais, *embora reformados*).

Neste campo, supõe-se que os saberes 'psi' já não poderiam fazer com tanto cuidado a arrumação iluminista de sua história. Deveriam aparecer, como diriam Basaglia e Foucault, como inevitavelmente conectados, senão imanentes, às tecnologias disciplinares, aos mecanismos de controle social, à preservação da ordem (mesmo, ou principalmente, se injusta, mortificante e estabilizadora daquele mesmo mundo do qual, em geral, tanto nos queixamos). Por meio dessa historicização crítica, dessa genealogia que escapa às racionalizações idealistas – pois contingencia os saberes e práticas 'psi' em lugar de legitimá-los –, supõe-se que nos seria facultada a invenção, cotidiana e urgente, de novos modos de vida.

Contudo, nem sempre é assim, e o que vou dizer a partir de agora nada tem de derrotista ou melancólico: apenas visa a fazer luzirem *novos agoras*, que nos convidem, novamente nas palavras de Benjamin, a "escovar a história a contrapelo" (BENJAMIN, 1994, p.225). Nesse sentido, retomo, conforme prometera, os termos Reforma Psiquiátrica, Atenção Psicossocial,

Desinstitucionalização.

Reforma psiquiátrica

A expressão é prática, sintética... mas perigosa, pois a própria Psiquiatria é, desde sua emergência, uma *reforma* (no caso, humanização e ciência a serviço dos loucos, agora "doentes mentais") e jamais deixou de ser criticada/reformada ao longo de sua história. No entanto, uma "Psiquiatria Reformada" é, ainda, uma Psiquiatria, bem como uma Psicologia 'arejada' pela Reforma Psiquiátrica é ainda uma Psicologia; logo, elas "psiquiatrizam" e "psicologizam" seus objetos (os agora "usuários") e seus sujeitos (os agora "integrantes de equipes de saúde mental").

O manicômio (agora "reformado") prossegue como sua atenta retaguarda, seja como uma instância intra-muros (onde permanecem os "crônicos", na verdade cronificados, e agora chamados, num eufemismo apaziguador, "pacientes de longa permanência"), seja como uma instância bem mais difusa, penetrante, insidiosa (pois a cidade parece cada vez mais hostil à *diferença*, permanentemente associada ao risco, à insegurança, ao abalo, ao perigo social). Nós mesmos, tantas vezes, a tememos; ou melhor, tememos repudiar definitivamente a maior parte daquilo que, a duras penas, aprendemos nos bancos universitários e que nos legitima como *curadores* (no duplo sentido de tutela e terapêutica) de uma suposta "desordem" ou "disfunção". Assim, o manicômio *mental* e a *psico-lógica* são *nostros* próprios limites, cristalizadores de modos de pensar, modos de agir, modos de ser.

Atenção Psicossocial

Poderá o fortalecimento desse paradigma – o psicossocial – auxiliar na transgressão desses limites? Talvez. Não digo que não...

nem que seja em reconhecimento ao título deste encontro. Porém, a serpente reterritorializadora parece incansável e sobrecodifica: eis o “psico” – a clínica, o nobre; eis o “social” – o mero contexto, o que não nos cabe, destinado, talvez, aos menos afortunados, menos titulados, menos... *analisados*?

A meu ver, é isto que se insinua em uma cada-vez-mais-*reforma*, que meramente atualiza, *aggiorna* ou “põe na ordem do dia” a “com-Ciência” de nossos supostos males. Nela se diz, por exemplo, não mais “doença mental”, mas “sofrimento psíquico” – curiosa denominação na qual a omissão de um segundo termo (Rotelli fala em “existência-sofrimento e suas condições de existência”, sem separação) simplesmente “pós-moderniza” a velha doença mental – circunstância que se acentua quando os “usuários” se tornam, em acréscimo, “portadores” de sofrimento mental.

Ao separar *sofrimento e condições de existência* (desse sofrimento, lembremos!!), restauramos a díade de “o” psico e “o” social, na forma de texto e contexto, em lugar de fazer, do presumido contexto, o próprio texto.

Desinstitucionalização

Ainda nos lembramos dela? Esta implicava uma transformação radical, nos âmbitos epistemológico, teórico, cultural, jurídico e da ação cotidiana, relativa aos modos de pensar, perceber, sentir e viver *a loucura e com a loucura*. Sendo assim, implicava um processo idêntico – transformação radical – de nossa formação, que passava a ser designada, em seus moldes instituídos, como de-formação.

Demandava, no mesmo sentido, a análise de nossa implicação – análise de nossos vínculos, constitutivos e mantenedores, com nosso pretense objeto “natural”, “racionalizado”, “o patológico” (melhor dizendo, a cisão, teórica e cotidiana, entre o normal e o patológico, ou processo de disciplinamento/normalização das condutas).

Ainda nos lembramos disso? Ou passamos apenas a registrar/consumir “novos serviços”, “oficinas *terapêuticas*”, “serviços residenciais *terapêuticos*”, “acompanhamentos *terapêuticos*”, “atenção (= assistência) psicossocial”... como os (talvez surpreendentes) focos atuais de nossas queixas, esquecidos (ou distantes) de *acontecimentos*, ou seja, de uma *produção* que possuiu, em sua emergência, a força de uma conspiração, da invenção de um pouco de possível em um mundo no qual se procura regular/gerenciar a vida na forma de uma mortífera ordem?

Aparentemente, em lugar de tecer/balançar uma rede de alternativas (substitutivas) à Psiquiatria, nós nos vemos hoje nas malhas de outra rede – a que volta a “manicomializar” nossos modos de pensar, agir e ser, pois se conforma com que “tudo mude para que tudo continue como está”².

Implicados, implicantes

Se fui dura, fui também comigo. Ao querer tecer/balançar a primeira rede (desinstitucionalizante), não me vejo, ao ocupar o estranho lugar de “formadora”, desimplicada da segunda (manicomializante, em sentido amplo).

E, por falar em implicação, proponho uma espécie de “experimentação formativa”: a de estender ao máximo a prática do intelectual *implicado*, a ponto de torná-lo intelectual *implicante* – aquele que exige, de si próprio e dos demais, a cada ensinamento ou recomendação, a análise da *participação* de tal ensinamento ou recomendação na *produção* daquilo que aparentemente apenas se *constata* como “problema da vida”.

O intelectual *implicante* sabe que uma formação institucionalizada, isto é, uma formação em que as *forças* do mundo já aparecem estratificadas e transformadas em irrefutáveis *formas*, jamais poderá ser uma formação em prol da Desinstitucionalização.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, L.A.S. *Algumas histórias sobre a fábrica de interiores*. Tese de Doutorado. IPUSP/USP, 1987
- BENJAMIN, W. "Sobre o conceito de história". In: *Obras escolhidas - magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- STENGERS, I. - "Transmissão de saberes e de técnicas e novas formações de poderes". Em: ELKAÏM, M. (org.). *Formações e práticas em terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- VASCONCELOS, E.M. "Mundo paralelos, até quando? Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil das últimas duas décadas". In: JACÓ-VILELA, A.M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H.B.C. (orgs.). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1999.

Notas

¹ Referência ao título do artigo de Eduardo Mourão Vasconcelos - "Mundos paralelos, até quando? Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil das últimas duas décadas".

² Expressão inspirada na obra *Il Gattopardo*, de Tommasi di Lampedusa. A aspiração nela expressa costuma ser designada como *gattopardismo* (tudo mudar para que tudo continue da mesma maneira).

Os pressupostos históricos e
ontológicos da atividade humana:

DIVISÃO DO TRABALHO

e os processos de
formação dos
trabalhadores no
pensamento marxista

Graduando em Pedagogia na Faculdade
de Educação da Uerj **BRUNO
MIRANDA NEVES**

Graduanda em Pedagogia na Faculdade
de Educação da Uerj. **MICHELLE
PINTO PARANHOS**

Graduanda em Pedagogia na Faculdade
de Educação da Uerj. **SIMONE
MARIA DA SILVA**

A fim de produzir as condições necessárias para a sua existência, diferentemente dos animais que se adaptam e respondem instintivamente ao meio, os homens transformam a natureza de forma consciente e ativa

de acordo com as suas necessidades físico-biológicas e historicamente determinadas. Dessa forma, transcende à sua condição de ser natural e constitui a sua especificidade em relação aos outros seres da natureza ao produzir seus próprios meios de vida pela ação consciente do trabalho.

Contudo, os homens não nascem sabendo produzir a própria existência. Eles necessitam aprender a criar seus meios de vida através dos processos de socialização em que conhecimentos e práticas relacionados à produção material e cultural são transmitidos às novas gerações proporcionando a reprodução individual e social dos seres humanos. Nessa concepção, o trabalho engendra um princípio educativo ou formativo, “é um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana” (FRIGOTTO, 2006a, p. 247). E a educação constitui-se como um processo imanente à vida dos seres humanos, que

abarca a totalidade dos processos sociais e realiza-se em todos os momentos da vida. Portanto, a relação entre trabalho e educação é, em seu ponto de partida, uma relação de identidade, já que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem” (SAVIANI, 2006, p. 4).

No entanto, o problema das relações sobre trabalho e educação vem sendo abordado sob perspectivas diferentes e contraditórias. O discurso dominante, sob a forma fragmentária e individualista de apreensão da realidade na sociedade capitalista, deixa de lado a sua dimensão verdadeiramente humana e cristaliza concepções absolutas e aistóricas: o trabalho aparece como uma virtude universal, uma atividade que cria riqueza indistintivamente para todos os homens e a educação aparece como meio de potencializar o trabalho, fornecendo os conhecimentos necessários à produção e, simultaneamente, gerando e transmitindo um quadro de valores que asseguram a sustentabilidade econômica e social do sistema capitalista.

Intencionamos, portanto, analisar a relação trabalho-educação na sociedade capitalista retomando os pressupostos ontológico-históricos e os conceitos teóricos básicos desenvolvidos por Marx em torno do processo de trabalho capitalista, que por sua vez têm implicações históricas sobre o significado e as finalidades da formação dos trabalhadores.

Trabalho e educação: produção e formação do homem

Trabalho e educação são práticas histórico-sociais que mantêm entre si conexões por diferentes mediações, são atividades especificamente humanas, marcadas por finalidades intencionais e por um caráter

inventivo e de criação.

Nosso ponto de referência é a noção de trabalho como princípio educativo ou formativo (GRAMSCI, 1989; SAVIANI, 1994, 2006), a partir da qual se fundamenta o vínculo histórico-ontológico entre tais categorias. Histórico porque se refere a um processo produzido e desenvolvido pela atividade humana, não se trata de uma força externa misteriosa qualquer; ontológico porque o resultado dessa atividade é o próprio ser dos homens.

Essa concepção possibilita o resgate do sentido estruturante da educação como capacidade de conhecer, atuar, transformar e ressignificar a realidade. O trabalho é a mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido. Toda educação se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, que define e caracteriza a realidade humana.

O trabalho consiste na produção de todas as dimensões da vida humana, é a essência humana, a interação entre as condições objetivas da existência (a natureza, a sociedade e a cultura) e a vivência subjetiva.

Na sua dimensão mais crucial, (o trabalho) aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2006a, p.247).

O trabalho é um elemento estrutural e constante de toda sociedade, independentemente de sua forma histórica, seja em sociedades escravocratas, feudais, industriais ou capitalistas desenvolvidas, na medida em que se modifica o modo de produção das necessidades dos seres humanos, ou seja, a forma como trabalham, conseqüentemente muda toda a sua maneira de ser.

Em torno dos processos de reprodução

da vida, tendo o carecimento material como “motor” do processo, inicia-se a complexa cadeia de mediações do trabalho, na qual a satisfação das necessidades naturais dos homens – comer, beber, proteger-se das intempéries, procriar, etc. – constitui o “elemento ontologicamente primário” (LUKÁCS, 1978, p.5). A partir dos materiais da natureza, o homem cria a si mesmo como ser humano, produz e reproduz a vida social. Por meio do trabalho cria sua própria realidade demonstrada objetivamente pelo mundo material e pelo mundo social.

Tal como nos mostra Kosik (1976), o homem é o único ser capaz de produzir realidade, pois “se origina da natureza, é uma parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza”, não fica encerrado em si mesmo e em seu próprio mundo, comporta-se livremente com as suas próprias criações, produzindo mesmo quando se encontram livres de necessidades imediatas e, nas palavras de Marx, “só produzem verdadeiramente na liberdade de tal necessidade” (MARX, 2005, p. 117). Isto torna sua atividade objeto de sua vontade e consciência, portanto uma atividade que carrega em si também um momento de liberdade. E é a superação das necessidades que potencializa essa liberdade.

A liberdade, bem como sua possibilidade, não é algo dado por natureza, não é um dom do “alto” e nem sequer uma parte integrante – de origem misteriosa – do ser humano. É o produto da própria atividade humana, que decerto sempre atinge concretamente alguma coisa diferente daquilo que propusera, mas que nas suas conseqüências dilata – objetivamente e de modo contínuo – o espaço no qual a liberdade se torna possível (LUKÁCS, 1978, p. 15).

Se inicialmente os objetivos idealizados na mente humana para o trabalho restringem-se a responder efetivamente às carências naturais dos homens, a autonomia relativa que o trabalho tem em si – mediante a variabilidade e imprevisibilidade das deci-

sões de cada indivíduo singular, construídas a partir de suas relações com os outros homens e com a natureza, criadas e recriadas dialeticamente – expande a atividade para além da criação dos meios de vida, permitindo a criação do mundo da arte, da cultura e do conhecimento como resposta às múltiplas e históricas necessidades.

A consciência guia a atividade humana e reflete a realidade, ela é ao mesmo tempo produto da realidade humanamente criada e resultado das mudanças objetivas das relações sociais. Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx diferencia o caráter universal da atividade humana em relação à atividade vital dos animais devido à consciência que o homem tem da própria espécie, do mundo humano e da cultura como produtos da sua própria atividade.

A universalidade do homem, como nos diz Marx, constitui-se “na universalidade que faz de toda a natureza o seu *corpo inorgânico*”, como meio de vida imediato e como objeto material e instrumento de sua atividade vital, a natureza é o meio da sua existência física e o meio da existência do trabalho. Ao mesmo tempo em que o homem se reproduz no mundo real (objetivamente) e “percebe sua própria imagem num mundo por ele criado”, reproduz-se também intelectualmente (MARX, 2005a, p. 117). Sobre o fundamento da criação da própria realidade afirma-se a capacidade dos homens para compreender e explicar o mundo não-humano, o universo e a natureza.

Como as plantas, os animais, o ar, a luz, etc., constituem do ponto de vista da teoria, uma parte da consciência humana, na condição de objetos da ciência natural e da arte – são a natureza inorgânica espiritual do homem, os seus meios de vida intelectuais, que ele deve primeiro preocupar-se para a posse e efemeridade –, da mesma forma, do ponto de vista prático, formam uma parte da vida e da atividade humanas (MARX, 2005, pp. 116-17).

A consciência é a reprodução da exis-

tência real no pensamento, por meio dela o homem existe para si na sua universalidade, como ser pensante (idem, p.141). A práxis humana como unidade dialética entre teoria e prática, entre ação e pensamento constitui o espaço de criação, arbítrio e construção do conhecimento e da cultura, que correspondem, respectivamente, à apreensão e representação das relações que constituem e estruturam a realidade e ao universo simbólico da existência humana, que articula o conjunto de representações e comportamentos e o processo de socialização.

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira que produzem” (MARX & ENGELS, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 53).

Assim, em torno das experiências práticas dirigidas intencionalmente pela consciência, além da fabricação de objetos, desenvolvem-se também normas, conteúdos, representações, significados que regulam o agir dos homens e as relações sociais, elementos cuja verificação, legitimação, refutação e criação ocorrem em virtude dos ajustes das finalidades e do esforço conceitual idealizados na mente humana aos desafios encontrados no exercício cotidiano do trabalho. As finalidades que guiam o trabalho devem adquirir um sentido humano para que os homens reconheçam a importância da contribuição e da mobilização coletiva.

Marx delinea corretamente essa condição, dizendo que os homens são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo “sob pena de não se arruinarem”. Eles devem, em última análise, realizar por si só as próprias ações, ainda que freqüentemente atuem contra sua própria convicção (LUKÁCS, 1978, p.6).

A contribuição revolucionária do marxismo está na concepção de que a consciência social está no ser social. O caráter social do homem consiste fundamentalmente

no poder de objetivar-se por meio do trabalho, na criação de si mesmo como ser histórico-social pela produção contínua de sua própria existência, das condições materiais, das condições sociais e de todo um conjunto de idéias e de formas de consciência correspondentes.

O caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é por ele produzida. A atividade e o espírito são sociais, tanto no conteúdo como na origem; são atividade social e espírito social, porque só neste caso é que a natureza surge como laço com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como componente vital da realidade humana: só aqui se revela o fundamento da própria experiência humana. Só neste caso é que a existência natural se tornou a sua humana e a característica se tornou, para ele, humana. Assim, a sociedade constitui a união perfeita do homem com a natureza (MARX, 2005, pp.139-40).

O trabalho como princípio educativo, inspirado nas reflexões de Gramsci, busca estabelecer a totalidade orgânica da compreensão da realidade por meio do desenvolvimento das potencialidades humanas, no sentido de conferir participação legítima de cada indivíduo no processo de produção da existência e na apropriação dos benefícios produzidos socialmente, constituindo-se ao mesmo tempo como um direito e um dever.

Isto nos fornece elementos para pensá-lo em meio à contradição historicamente condicionada entre necessidade e liberdade, de um lado o trabalho socialmente necessário à reprodução individual e social, do outro o trabalho como expressão de uma vontade livre e dotada de fins próprios.

No entanto, a liberdade é sempre relativa, certamente porque o homem precisa da natureza para não morrer, não podendo desta forma, jamais estar totalmente livre dela. Da mesma forma, na vida em sociedade também não pode livrar-se da inferência dos outros homens, tendo suas escolhas, interesses, desejos, emoções, sua

consciência, em suma, a sua subjetividade como expressão da atividade social, a sua existência para os outros é a sua existência para si.

A manifestação da sua vida – mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação comunitária, realizadas juntamente com outros homens – constitui assim uma expressão e uma confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por mais que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais específica ou mais geral (idem, p.140).

O processo de trabalho capitalista e a formação dos trabalhadores

A separação entre finalidades, conhecimento e meios de produção é, ao longo da história, sempre relativa e toma novas proporções sob o modo de produção capitalista, quando a divisão do trabalho converte-se em instrumento de subordinação dos trabalhadores pelo capital. Enquanto nas sociedades pré-capitalistas as formas de coerção das classes trabalhadoras baseavam-se em elementos puramente sociais e políticos, o capital estabelece o controle através de fundamentos materialmente econômicos. “Condena o trabalhador (...) à fome ou o força a sujeitar-se a todas as exigências do capitalismo” (MARX, 2005 p.66).

A atomização da vida material e espiritual priva a percepção humana da totalidade concreta da vida social, a simplificação das tarefas levadas ao extremo no trabalho industrial separa os elementos manuais e intelectuais e, conseqüentemente, os trabalhadores dos pensadores, materializando-se no processo de alienação do trabalhador em relação não somente aos produtos da atividade, mas também em relação ao processo de trabalho, previamente determinado e controlado pelo capital, e a si mesmo e aos outros homens.

A produção das representações e das regras que regulam a sociedade torna-se independente da produção material, sendo criadas e determinadas por aqueles que concebem e controlam os processos de trabalho e que, embora tenham a propriedade dos meios e instrumentos de produção, encontram-se distanciados dos processos de trabalho concreto. Aos trabalhadores cabe a execução do trabalho mediado pelos interesses, escolhas, valores e idéias dos capitalistas; assim como os bens produzidos o direito ao pensamento também pertence ao capital. A consciência reflete a atomização da realidade objetivada. Em oposição à concepção ontológica da práxis como cenário do debate de normas, valores e saberes surge o trabalho assalariado reduzido a emprego, força de trabalho, ocupação, no qual as idéias determinadas externamente ganham autonomia e adquirem poder sobre os homens.

A educação, assim como os demais produtos da atividade humana, não é um fenômeno social neutro, constrói-se e desenvolve-se mediante as contradições das relações sociais, sendo fundamentalmente marcada pelos seus antagonismos e pela divisão técnica do trabalho (concepção/gerência/ execução). Nas sociedades de classes, o conhecimento passa a ser alvo das disputas de poder e transforma-se em propriedade privada das classes dominantes e instrumento de expropriação do trabalho e de alienação do trabalhador. O afastamento da construção intelectual, antes inseparável do trabalho humano, limita ou impede o trabalhador no sentido de compreender a unidade das dimensões da realidade humana para além da sua aparência fenomênica:

faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Ora, na realidade sabemos que isto não ocorre. Nossa tendência, então, será a de dizer que

há uma contradição entre a idéia de educação e a realidade. Na verdade, porém, essa contradição existe porque simplesmente exprime, sem saber, uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores. Porque estes se encontram excluídos do direito de usufruir os bens que produzem, estão excluídos da educação, que é um desses bens. Em geral, o pedreiro que faz a escola; o marceneiro que faz as carteiras, mesas e lousas, são analfabetos e não têm condições de enviar seus filhos para a escola que foi por eles produzida (CHAUI, 2004, p.26).

A verdadeira solução desses conflitos entre a “existência e a essência, entre a objetivação e auto-afirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e espécie” (MARX, 2005, p.138) está na consciência do homem de si mesmo, o homem deve adquirir a sua liberdade a partir da sua própria atuação. Sob essa perspectiva, a tarefa educacional tem o sentido de conferir aos membros da sociedade a apropriação dos saberes historicamente constituídos e resgatar a relação entre trabalho e educação, entre produção e conhecimento, permitindo a emergência das possibilidades de criação e emancipação inerentes a tais práticas.

Romper a alienação do trabalho requer a compreensão do homem como ser histórico-social capaz de criar, atuar, conhecer e transformar a realidade entendendo-a como produto de sua atividade, tendo como pressuposto o direito de todos os seres humanos de dispor da natureza como material necessário para a produção e reprodução da sua vida individual e social. Ao mesmo tempo,

é fundamental socializar, desde a infância o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos, grupos ou classes sociais que naturalizam a exploração do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2006b, p.260)

É dever de todos os membros da socie-

dade colaborar na produção dos bens materiais e culturais necessários à vida.

Deve-se distinguir as particularidades históricas do trabalho enquanto produtor de valor de uso para os trabalhadores, expressão de sua vontade livre dotada de fins próprios do trabalho externo ao homem, determinado, imposto, que não pertence ao trabalhador e não satisfaz às suas necessidades, mas que pertence a outro e atende às necessidades de outro.

Considerações Finais

Nossa intenção com o esforço de construir este breve artigo é demonstrar como as concepções marxistas a respeito do homem, do trabalho e da educação constituem um ponto chave na luta pela superação das relações de exploração e alienação do trabalhador.

Entretanto, cremos que este objetivo só pode ser alcançado pela socialização do conhecimento sobre os fundamentos da produção moderna em uma escola unitária assegurada e financiada pelo Estado, pretendendo-se impedir a formação de “mamíferos de luxo” por um lado, e a de trabalhadores produtivos – geradores de mais-valia –, que apenas “adestram as mãos e aguçam o olho”, por outro.

A profissionalização fragmentada dos trabalhadores é um imperativo do modo de produção capitalista, um mecanismo que permite ao capital a subordinação material e subjetiva da classe trabalhadora. Como nos lembram Marx e Engels, “se as circunstâncias em que o indivíduo evolui [...] apenas lhe fornecem o desenvolvimento de uma única qualidade”, este indivíduo só conseguirá alcançar o desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX & ENGELS, 2004. p.36).

Sustentamos, dessa forma, a defesa da educação escolar básica, pública, laica, universal, unitária, omnilateral e politécnica, partindo de uma aprendizagem que desenvolva as bases da *societas rerum* e da *societas hominum*, rompendo a dicotomia entre trabalho intelectual e manual e, conseqüentemente, entre a educação dos trabalhadores e das classes dirigentes.

Numa sociedade socialista ou comunista, os trabalhadores também necessitaram de formação profissional, mas não separada de uma educação básica e omnilateral. No capitalismo, forma-se na unilateralidade defendida pelo capital e pelo mercado. Na sociedade socialista, busca-se o desenvolvimento omnilateral que envolva todas as dimensões da vida.

Referências Bibliográficas

- BRUGTONLABOR. PROCESS GRUP. "O processo de trabalho capitalista". In: SILVA, T.T.D. (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia?* Disponível em http://www.ateus.net/ebooks/downloads/marilena_chauí_o_que_e_ideologia.zip em 11/08/2007.
- ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de Hoje". In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. "Americanismo e Fordismo". In: Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª edição, s/d, pp.375-413.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, George. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de ciências humanas. São Paulo: n° 4, 1978.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2005a.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret: 2005.
- OLIVEIRA, Heitor C. Franca. *O trabalho como direito e como dever*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. "Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos". Caxambu: Trabalho encomendado e apresentado na 29ª Reunião da ANPED, 2006.
- _____. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETI, Celso. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESPECIAL



“Ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina.”

PAULO
Meu Último

Na Babilônia, muitos séculos antes de Jesus Cristo, um homem observou uma maçã caída de uma macieira que rolava por um declive na ribanceira, e viu o que todos apenas olhavam: a maçã rodava, tocando o solo pela circunferência. Só uma parte da sua superfície tocava o chão. O homem se deu conta daquilo que ninguém antes percebera: para rodar, a maçã não necessitava ser esférica – bastaria ser circular. E inventou a roda.

As rodas que vemos rodando pelo mundo, pelos trilhos, pelas velozes pistas, pelos mercados, em casa, na rua

foram inventadas por um gênio: um homem que viu o que todos apenas olhavam.

Uma outra maçã, séculos mais tarde, caiu na cabeça de Newton. Qualquer um de nós teria dado um grito, feito uma imprecação, dito um impropério, amaldiçoado o reino vegetal. Newton, ao contrário, viu o óbvio: “a matéria atrai a matéria na razão direta das massas e inversa do quadrado das distâncias”. É lógico, límpido e cristalino. Porque, se assim não fosse, a maçã não teria jamais caído na cabeça de Newton: seriam a Terra e Newton que teriam caído na maçã. Isso, hoje, é fácil de entender. Mas, foi preciso um gênio para ver o que todos apenas olhavam.

**pensar é uma
forma de ação**

Arquimedes, tomando banho de banheira, percebeu que sua perna tendia a flutuar. Coisa estranha! E, num lampejo, – “Eureka!” – descobriu o óbvio: “um corpo sólido mergulhado em um líquido recebe um empuxo de baixo para cima igual ao peso do volume de líquido deslocado”. Nada mais elementar. Só que, antes, ninguém tinha traduzido, em teoria, a prática das pernas flutuantes. Todos os usuários de todas as banheiras, piscinas, lagoas viam pernas flutuando, achavam muito natural, mas só Arquimedes deduziu a lei que regia tais fenômenos.

Assim são os gênios: descobrem ou inventam

o óbvio que ninguém vê. Assim aconteceu com Paulo Freire: descobriu que o “vovô absolutamente não viu o ovo”, nem a “vovó viu a ave coisa nenhuma”; mas, ao contrário – com certeza certa! – o pedreiro viu a pedra, a cozinheira o feijão, o lavrador a enxada, a soja e o trigo. E o operário e o camponês não viam o salário, as férias, o direito à escolaridade dos filhos, à saúde. O trabalhador não via a hora de descansar. O faminto, a hora de comer. O povo, a hora da redenção.

O ato de aprender a ler é aprender a pensar, e pensar é uma forma de ação. Assim, apesar de vovôs e vovós das antigas cartilhas serem dignos de todo o respeito, apesar de

Augusto Boal Diretor Artístico Centro de Teatro do Oprimido

FREIRE
Um Pai

O ensino é um processo transitivo

aves e ovos serem dignos de todo cuidado; o camponês precisa saber como se escreve o nome da foice com que lavra a terra; o pedreiro, o nome do tijolo com que constrói a casa; a cozinheira, os nomes com que condimenta o feijão e a farinha.

E, assim, desenhando em letras e palavras a dor que o pobre sentia na carne – mas sem esquecer os desenhos do sonho e da esperança! –, Paulo Freire inventou um Método. O seu, o nosso, o Método que ensina ao analfabeto que ele é perfeitamente alfabetizado nas linguagens da vida, do trabalho, do sofrimento, da luta, e só lhe falta aprender a traduzir em traços, no papel, aquilo que já sabe no seu cotidiano. Maiêutico, socrático, Paulo Freire ajuda o cidadão a descobrir, por si, o que traz dentro de si.

E, neste processo, aprendem o professor e o aluno: “A um camponês ensinei como se escreve a palavra arado; e ele me ensinou como usá-lo!” – disse um professor rural. Só é possível ensinar alguma coisa a alguém que, a nós, alguma coisa ensina. O ensino é um processo transitivo – diz o nosso Mestre – um diálogo, como deviam ser diálogos todas as relações humanas: homens e mulheres, negros e brancos, classes e classes, países e países. Mas sabemos que esses diálogos – se não forem carinhosamente cuida-

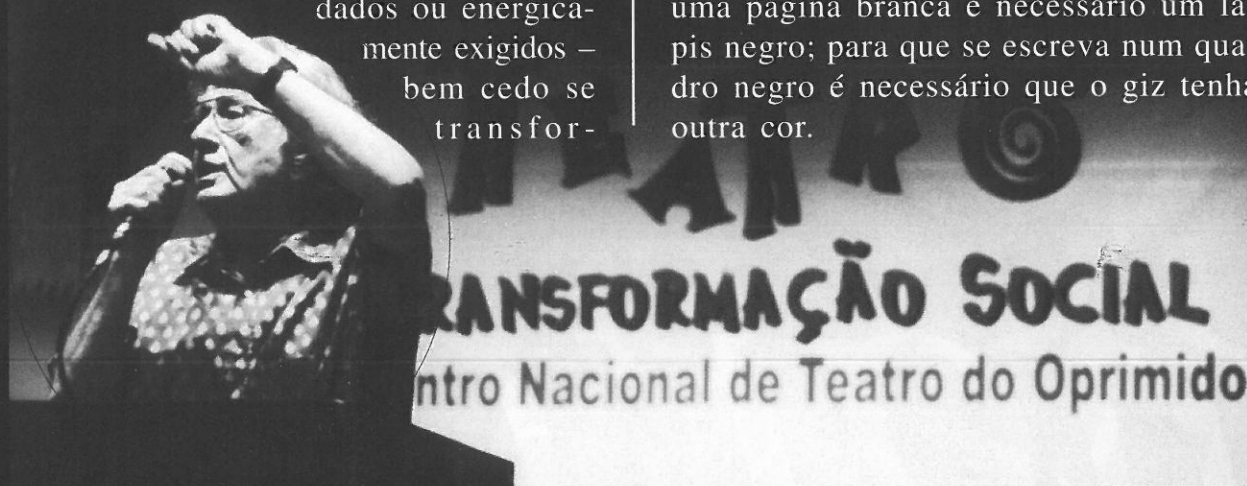
dados ou energeticamente exigidos – bem cedo se transfor-

nam em monólogos, onde apenas um dos “interlocutores” tem direito à palavra: um sexo, uma classe, uma raça, um conjunto de países. E os outros são reduzidos ao silêncio, à obediência: são os oprimidos. E esse é o conceito Paulo-Freiriano de opressão: o diálogo que se transforma em monólogo.

O Rei Afonso VI da Espanha teria dito certa vez: “Se Deus tivesse pedido a minha opinião, antes de criar o mundo, eu teria aconselhado alguma coisa bem mais simples”. Paulo Freire, de certa forma, descomplicou o ensino. Embora Deus nada lhe tenha perguntado – isto, ao que consta oficialmente, mas no íntimo estou convencido de que perguntou sim! – ele criou alguma coisa mais simples, mais humana do que as complicadas formas autoritárias de ensino que obstaculizavam o aprendizado.

Com Paulo Freire aprendemos a aprender.

No seu Método, além de se aprender a ler e a escrever, aprende-se mais: aprende-se a conhecer e a respeitar a alteridade, o outro, o diferente. Meu semelhante a mim se assemelha, mas não sou eu: com ele me pareço. Dialogando aprendemos, ganhamos os dois, o professor e o aluno, pois que alunos somos todos, e professores. Existo porque existem. Para que se escreva em uma página branca é necessário um lápis negro; para que se escreva num quadro negro é necessário que o giz tenha outra cor.



A Migração e o Migrante na Pluralidade Disciplinar

Maria das Graças Vasconcelos Paiva

Professora do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

O livro "Cruzando Fronteiras Disciplinares: um Panorama dos Estudos Migratórios" - organizado por Helion Póvoa Neto e Ademir Pacelli Ferreira, professores adjuntos respectivamente do Departamento de Geografia e do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio do Janeiro (UERJ) - contém uma série de estudos sobre migração bem fundamentados e atuais. A obra reúne trabalhos de um seletivo grupo de pesquisadores de diversas formações e interesses disciplinares, cujas idéias apresentadas foram anteriormente discutidas em um seminário organizado pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios do Rio de Janeiro (NIEM), sediado no Departamento de Geografia da UERJ. O livro enfatiza a diversidade de experiências e formas de vida do migrante, ampliando o entendimento do significado do conceito no sentido individual e coletivo, sendo, este, sem dúvida, aspecto mais relevante da obra. A heterogeneidade das contribuições se justifica pelo fato de o conceito de migração nada ter de unívoco e óbvio, ao contrário, trata-se de uma idéia

complexa que inclui múltiplas questões, que se potencializam e se articulam sob vários aspectos. O livro contém quatro eixos temáticos, ao todo são 25 capítulos. No primeiro eixo, as conexões já conhecidas entre Migração, Território e Identidade são tratadas de forma mais complexa. Em Migração e Subjetividade, é enfocada a luta épica do eu que busca seus recursos e os recursos do campo do outro para realizar sua travessia migratória. O terceiro eixo Migração, Fronteiras e Poder é consagrado à política de migração e o último esboça os parâmetros das Migrações Internas: Da Metrópole ao Território Nacional, todo ele dedicado aos des-

locamentos dentro do país. Na introdução, Ademir Pacelli Ferreira e Helion Póvoa Neto esboçam os critérios que direcionam os esforços dos pesquisadores neste campo de pesquisa. No capítulo de abertura, Giralda Seyferth, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), discute a problemática das migrações em toda sua complexidade, onde o colono apátrida enfrenta o desafio de encontrar um território para si e seus descendentes. A seguir Haesbaert, da Universidade Federal Fluminense (UFF), conceitua os espaços de migração como redes regionais e transnacionais. Miriam de Oliveira Santos (UFRJ) identifica a reconstrução da identidade do imigrante italiano de Caxias do Sul associada à idéia de progressista, pioneiro e colono. A partir da observação das atividades de um núcleo de exilados portugueses, Douglas Mansur da Silva (UFRJ) discute as relações entre exilados antissalazaristas no Brasil e suas relações com os nacionalismos português e brasileiro. Luis Edmundo Moraes (UFRJ) descreve as trajetórias inversas de dois grupos locais nazistas e suas relações com os alemães em Blumenau e no Rio de Janeiro. Elisa Massae Sasaki, da Universidade de Campinas, percorre o contexto migratório de migrantes brasileiros descendentes de japoneses, focalizando a categoria *dekassegui* e seus diversos usos e construções sociais. A partir do conceito de gênero, Satomi Takano Kitahara (UERJ) pesquisa a construção da identidade étnica de migrantes japonesas e nipo-brasileiras em migração internacional do Brasil para o Japão. Thadeus Blanchette (UFRJ) se debruça sobre um tema de interesse popular, mas não acadêmico, o casamento por visto de permanência, e mostra que

é enfocada a luta épica do eu que busca seus recursos e os recursos do campo do outro

zistas e suas relações com os alemães em Blumenau e no Rio de Janeiro. Elisa Massae Sasaki, da Universidade de Campinas, percorre o contexto migratório de migrantes brasileiros descendentes de japoneses, focalizando a categoria *dekassegui* e seus diversos usos e construções sociais. A partir do conceito de gênero, Satomi Takano Kitahara (UERJ) pesquisa a construção da identidade étnica de migrantes japonesas e nipo-brasileiras em migração internacional do Brasil para o Japão. Thadeus Blanchette (UFRJ) se debruça sobre um tema de interesse popular, mas não acadêmico, o casamento por visto de permanência, e mostra que

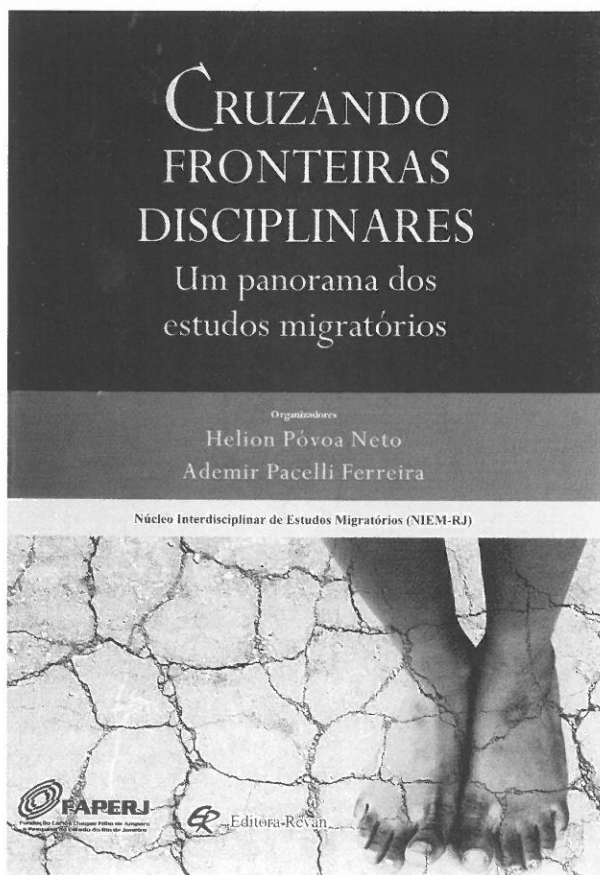
este se baseia na afetividade e não no interesse. O segundo eixo é iniciado por Ademir Pacelli Ferreira com uma leitura psicanalítica da ameaça vivida pelo indivíduo diante do imigrante, dos princípios da estruturação do eu e sua desarticulação na psicose. Paula de Oliveira discute a necessidade de o profissional de saúde, em psiquiatria, estabelecer uma escuta diferenciada, para considerar as experiências culturais do migrante e prevenir a institucionalização. Catarina Koltai, da PUC-SP, busca uma explicação psicanalítica para o recrudescimento das migrações e do racismo na chegada do século XXI. O destino do migrante na cidade é visto como um sintoma social, um mal-estar na modernidade. O capítulo escrito por Betty B. Fuks, da PUC-RJ, examina os laços entre o judaísmo, a subjetividade, o exílio de Freud e seus reflexos sobre a psicanálise, trazendo uma compreensão para a transmissão psicanalítica. Benilton Bezerra (UERJ) retrata a subjetividade, os paradoxos e sentimentos de pertencimento no universo literário de Clarice Lispector. Denise Rollemberg (UFF) mostra o exílio como fato histórico, experiência primordial, social e individual que acompanha a humanidade, com ênfase no exílio político. Kátia Lerner (UFRJ) relata uma pesquisa sobre as representações de sobreviventes do Holocausto, objetivando descrever a identidade social deste grupo. O primeiro capítulo do terceiro eixo é um texto crítico, elaborado por Carlos B. Vainer (UFRJ), que reconsidera as ineficiências das teorias migratórias correntes para explicar os processos migratórios. Charles P. Gomes, da Casa de Rui Barbosa, expõe os alcances das abordagens teóricas políticas nos estudos migratórios internacionais, indicando as controvérsias e limitações metodológicas das pesquisas neste campo. Helion Póvoa Neto trata de um assunto da ordem do dia: *A criminalização das migrações na nova ordem internacional* e aborda as consequências do pós-11 de setembro para a

criminalização dos migrantes e da própria migração. A pesquisa sobre migrações angolanas no Rio de Janeiro de Regina Petrus, do Colégio Aplicação (UFRJ), documenta o tema com informações relevantes sobre redes sociais, identidade, segregação e estigma. Marcelo Santa Bárbara, da Academia Militar das Agulhas Negras, trata da identidade brasiguiaia como parte de um complexo jogo que resulta da conflituosa reterritorialização brasileira no Paraguai Oriental. O capítulo de Antônio Tadeu Ribeiro de Oliveira dá início à última parte e descreve as trajetórias da migração interna, em diver-

sos níveis de análise. Logo depois, com um enfoque antropológico Fernando Cordeiro Barbosa, da UFRJ, analisa as diversidades culturais das migrações nordestinas no Rio de Janeiro, uma estratégia interessante para abordar metodologicamente fatos socioculturais não mensuráveis. Antônio de Ponte Jardim, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), escreve sobre a mobilidade intrametropolitana e evidencia que essas migrações expressam as diferenças socioeconômicas e os processos de exclusão de uma sociedade. Teresa Cristina de A. Faria investiga as mobilizações residenciais novas e antigas categorias refe-

rentes à ocupação e construção de moradia. Miguel Ângelo Ribeiro da Uerj e Jorge Kleber Teixeira da Silva (IBGE) investigam novas atividades capitalistas (turismo, construção civil, fronteira agropecuária), que determinam o fluxo de migração para regiões mais descentralizadas com oferta de trabalho nos setores de serviço e atividade agroindustrial.

Este livro, organizado numa grande diversidade de produções científicas, é comprometido com o pensamento crítico e com a luta contra as desigualdades sociais e discriminação racial. Sua leitura é recomendada a estudantes de graduação e pós-graduação de diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas, pois constitui uma rica fonte de informação bibliográfica.



cinema popular

Cleber Eduardo

Curador da Mostra de Tiradentes
e editor da revista eletrônica "Cinética"

Tomemos um caso prático para, a partir dele, colocarmos aqui nossa questão. Na sessão da 10ª Mostra de Cinema de Tiradentes em 2007, realizada em uma tenda com mais de

400 cadeiras, quase completamente ocupadas, *Conceição – Autor Bom é Autor Morto*, filme coletivo de ex-universitários da UFF¹, recebeu aplausos durante a projeção. O que aplaudiam? Uma troca de corpos entre homem e mulher? (*Se Eu Fosse Você*, Daniel Filho). Uma dupla de cantores que consegue êxito na carreira? (*2 Filhos de Francisco*, Breno Silveira).

Um grupo de detentos que alega inocência? (*Carandiru*, Hector Babenco) Um fotógrafo da favela que, sem se contaminar, lucra com o tráfico na vizinhança? (*Cidade de Deus*, Fernando Meirelles). Ou

uma senhora que leva um menino para sua terra? (*Central do Brasil*, Walter Salles)

Nada disso. Os aplausos foram endereçados a imagens hoje deslocadas do cardápio do chama-

do cinema popular, especialmente porque esse popular, como se constata a olho nu, é um popular de elite frequentadora de shopping center e multiplex. Nem sempre foi assim. Em meados dos anos de 1970 até início dos 80 – quando popular não era sinônimo de limpeza e correção, mas, também, embora não só, de um atentado contra as noções burguesas de bom gosto e acerto –,



Conceição: imagens deslocadas do cardápio do chamado cinema popular

não haveria surpresa para os aplausos de *Conceição*. Esses atentados se encontravam nas comédias cariocas, nas produções mal-acabadas e um tanto selvagens da Boca do Lixo em São Paulo, na

inventividade do imaginário de um José Mojica Marins e até no apelo erótico dos filmes de cara séria saídos da Embrafilme (*Dama do Lotação*, Neville D Almeida/ *Eu Te Amo*, Arnaldo Jabor). Debaixo dos limites do regime militar, reinava a subversão dos costumes cinematográficos. Isso é raro nos anos de 2000.

Não se está afirmando que esses atentados são, sempre e unicamente, a pedra bruta do cinema popular brasileiro. Essa teria de ser localizável também nas variações em torno da chave melodramática (*O Ébrio*, Gilda de Abreu), no humor de doce malandragem (Oscarito, Mazaropi, Hugo Carvana), nas mitificações de figuras históricas (*Independência ou Morte*, Carlos Coimbra), no supermercado de “casos reais” e na feira de “baseados em livros de” –

modalidades que marcam o percurso histórico do cinema brasileiro desde sua fase pré-sonora. Os livros e relatos nos informam – tendo em vista a inexistência das cópias – que o segmento popular do cinema, desde os primórdios, teve poucas variações em nossa produção.

Podemos situar algumas matrizes e linhas de conduta em *O Grito do Ipiranga* (1917), nas versões mais documentais ou mais reconstituídas de *O Crime da Mala*, entre 1909 e 1928, assim como nas variações de *O Guarani*, entre 1911 e 1926. Parece claro, nesses e outros exemplos, os rumos escolhidos.

Nos primeiros 20 anos do século XX, essas três linhas (figuras históricas, casos reais e adaptações de livros), mais ou menos comuns em outros países e no cinema americano, foram dadas como caminhos do popular. Quem assim decidiu? Os comerciantes e empresários do cinema, muitos de origem italiana, que, dessa maneira, procuravam lucrar com “narrativas nacionais” (livros, casos, personagens, eventos). Ou seja, desejavam explorar o que, no fundo, era “bem localizável”, familiar ao espectador. Podemos incluir nes-

sas linhas, ainda, os filmes cantantes pré-chanchada, que, em alguma medida, exploravam celebridades da rádio. O popular logo se estabelecia como uma extensão de universos, autores, personagens e vozes já conhecidos do espectador. Em uma linguagem potencialmente massiva como o cinema, sem a aura da irreprodutibilidade técnica analisada por Walter Benjamin, o popular nasce vinculado ao “reconhecimento” do repertório. Se tem de fazer circular por vários lugares, vários tipos de platéias, é preciso buscar certa universalidade. E o universal, nesse momento, é o localizável ou o reconhecível para o espectador brasileiro, fórmula, que – estando longe de ser uma ciência, ainda mais antes das estratégias de pesquisa para estabelecer a segmentação do consumo – parte de pressu-

postos.

Como constata Leonardo Mecchi² na revista “Cinética”, nos anos de 1970, aos filmes baseados em casos reais ou na literatura somaram-se produções calcadas na nudez feminina e no contato entre os corpos, alguns também extraídos da literatura

(*Dona Flor e Seus Dois Maridos*, Bruno Barreto/ *Os Sete Gatinhos*, Braz Chedial). Literatura e realidade permaneceram como matrizes nos anos de 1990 e 2000, mas, se a nudez e o sexo adentraram ao universo do cinema popular nos anos 70, seja nos filmes da produção oficial (Embrafilme), seja nos filmes da produção independente/marginal (como *A Viúva Virgem*, Pedro Rovai/ *Amada Amante*, Claudio Cunha), seja nos híbridos entre o oficial e o marginal/independente, as peles e os contatos físicos são extirpados nos anos 90, retornando, assim, com poucas variações, aos modelos de popular desde o período silencioso.

Temos as figuras históricas (*Olga*, Jaime Monjardim), o “baseado em caso real” (*Carandiru*, Hector Babenco), o “adaptado de” (*Cidade de Deus*, Fernando Meireles). E temos os que são somas disso, como *Olga e Carandiru*, ou



Dois Filhos de Francisco: 56% do total de ingressos vendidos por todos os filmes brasileiros, em 2005

mesmo CDD, que leva no título um lugar real. O que muda? Os casos reais/figuras históricas, agora, podem estar no universo pop, na música especialmente, como se constata com *Cazuza* (Sandra Werneck, Walter Carvalho) e com *2 Filhos de Francisco* (Breno Silveira). Além disso, os “adaptados de” podem ter como origem a televisão, os chamados “filmes-franquias”, que se baseiam em alguma celebridade do quadrado midiático (Xuxa, Trapalhões), ou mesmo em programas e séries (*Casseta e Planeta*, *Os Normais*, *A Grande Família*, *Cidade dos Homens*).

No entanto, antes de seguir em frente, convém, diante do emprego elástico do termo, levantar uma questão de princípio: o que é o cinema popular? A noção do termo nas crônicas cinematográficas do início do século XX, segundo a pesquisa de Jean Claude Bernardet e Maria Rita Galvão em *O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira*, refere-se, na maioria dos textos, ao fato de um filme ser bastante visto. Contudo, logo temos um problema para aceitar essa significação, pois não leva em conta o perfil econômico e social do público, fazendo desse uma abstração concretizada em números. Popular é o que vende ingresso. Muitos ingressos. Não importa o preço da entrada, que tipo de código narrativo e dramático é utilizado no filme, tampouco o universo social de seus personagens. Basta a sala estar cheia. Convenhamos que, na percepção economicista do cinema, essa noção prevalece. Popular não é um universo, um código, uma aceitação verticalizada, mas é o que, nos padrões restritos de consumo de cinema, atinge certo número.

O que enche a sala? Não é apenas o fato de o filme ser acessível a milhões de espectadores, mas uma soma de fatores extra-cinematográficos também, como o número de cópias no lançamento, o investimento em divulgação, a localização dessas salas na cidade onde moram os espectadores.

o que é o cinema popular?

Acima de tudo, portanto, decidem pela popularidade de um filme os distribuidores e exibidores, nossos verdadeiros curadores, que escolhem quais filmes e como estréiam no circuito comercial. Ou seja, o cinema popular, hoje, é um rótulo de marketing. Esse rótulo, embora às vezes se integre com o filme a ponto de ajudá-lo a ter visibilidade, às vezes é falacioso, pois, a rigor, é colocado na vida do filmes antes dessa vida ser vivida (com as platéias). Se o popular é popular antes de sê-lo, seguindo a lógica dessa operação de mercado, seria preciso saber o que o distingue de antemão. Além das adaptações de materiais existentes, como programas de TV, celebridades, livros e personagens reais, é preciso haver humor

ou melodrama em doses evidentes, além, claro, de uns rostos aprovados em medidores de audiência televisiva, de uma filial de grandes empresas americanas como distribuidora e o logo da Globo Filmes como garantia de um mínimo de ocupação nas lutas de criação por demandas culturais

De qualquer forma, ainda aceitando temporariamente a lógica do mercado para a noção de popular (quantidade de ingressos), temos de relativizar. O contexto brasileiro nos leva a desconfiar da ciência absoluta dos números. Mecchi afirma em “Cinética” que, com apenas 7% dos municípios com salas de exibição e com o 12º ingresso mais caro do mundo, o cinema não é popular no Brasil. Nem o brasileiro, nem o estrangeiro. É um lazer filtrado e guetificado por números na conta bancária. A desproporção entre tamanho de circuito e da população também é fundamental. Como falar em cinema popular, se em um país rumo aos 200 milhões de habitantes apenas 10 milhões, segundo as únicas estimativas em jogo (confiáveis ou não), vão ao cinema pelo menos uma vez por ano?

A análise de Mecchi leva em conta também a “falsa popularidade” de alguns filmes. Muitas pro-

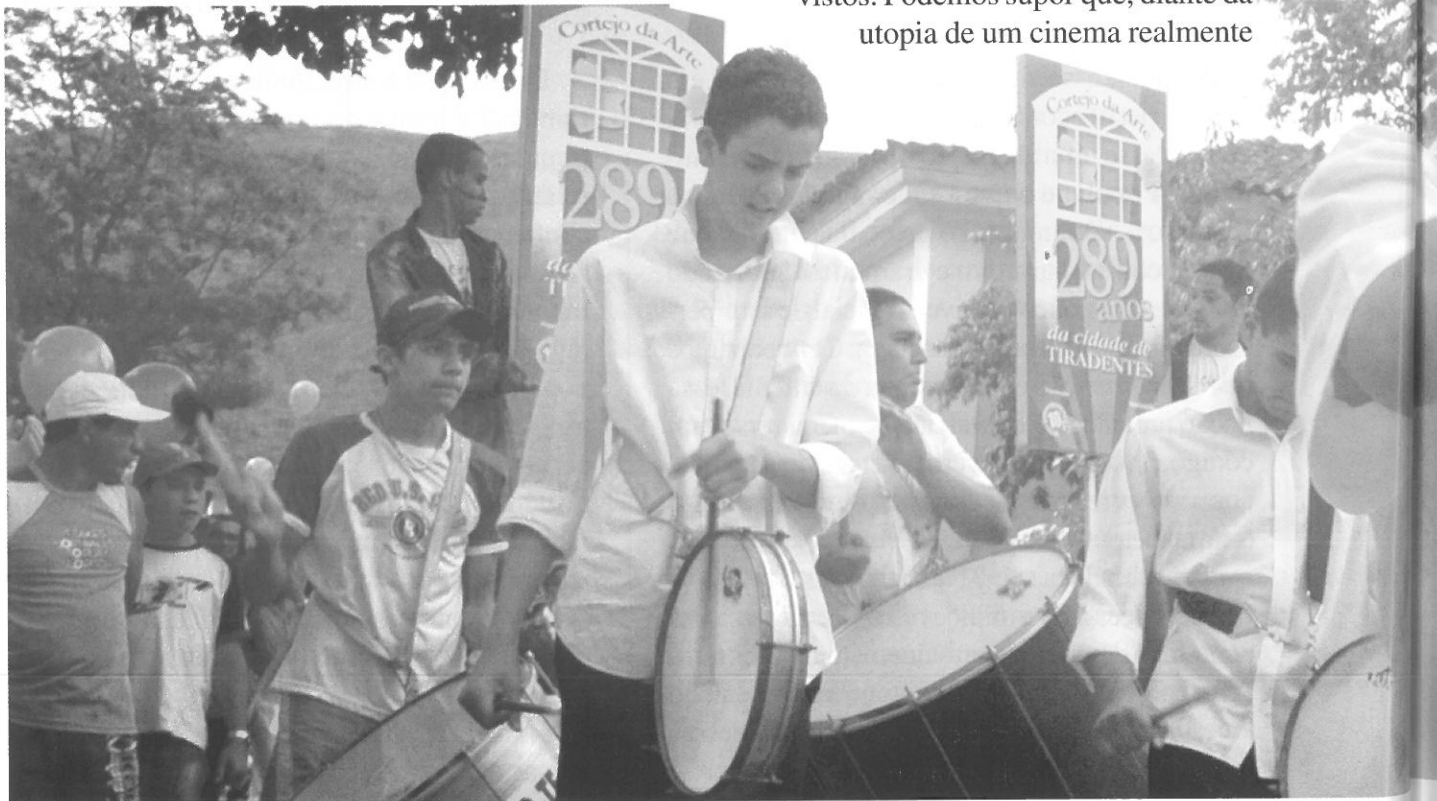
duções brasileiras procuram não sujar as mãos e as imagens com o popular porque se sabem voltadas principalmente para os andares de cima da pirâmide. O filme *2 Filhos de Francisco* evita, assim, colocar o nome da dupla (Zezé Di Camargo e Luciano), que poderia afastar a elite. Além disso, colocaram-se as músicas em vozes de lustrador (Ney Matogrosso, Caetano Veloso, Maria Bethânia). Não se pode ainda deixar de ter em mente que, ainda conforme levantamento de Mecchi, Daniel Filho e Guel Arraes respondem, como produtores, pelos 15 filmes de maior público no Brasil desde 1994. Ambos são executivos de criação na Rede Globo. Daniel Filho comanda, no tocante à parte criativa, as escolhas da Globo Filmes. Guel Arraes, por sua vez, é dos diretores e produtores mais beneficiados pela associação da GF com empreendimentos cinematográficos. Filho e Arraes, ou Daniel e Guel, são, portanto, os zeladores do “neo-popular”. Também podemos nos referir a esse cinema como “populismo para as elites”.

Apoiados na análise de Mecchi entenderemos o tamanho do buraco. Baseados em números e na leitura deles, o crítico informa que, entre 1995 e 2003, quase 60% dos filmes brasileiros, dentre

os lançados, tiveram menos de 50 mil espectadores. Em 2004 e 2005, esse segmento semi-invisível (se colocado em perspectiva de orçamentos gastos e da população brasileira), chegou a 65%. No primeiro semestre de 2006, a 81%. Não custa ainda informar que, em 2005, *2 Filhos de Francisco* respondeu, sozinho, por 56% do total de ingressos vendidos por todos os filmes brasileiros. Com mais de 50 estréias por ano, esse percentual é no mínimo motivador de uma pergunta: Fazem-se filmes para quem?

(...) o aumento no número de filmes brasileiros disponíveis claramente não levou a um crescimento relevante de seu público. Ao contrário: num país marcado pela enorme elitização do acesso ao cinema (uma sala de cinema para cada 91 mil habitantes; menos de 5% dos municípios brasileiros com salas de cinema; relação do preço médio do ingresso com o salário mínimo, etc), esses filmes passaram a disputar entre si um determinado público já existente, repetindo dessa forma o que já acontecia entre eles na busca autofágica pelos recursos públicos para a produção.

Como se vê nas linhas acima, Leonardo Mecchi, em outro artigo na “Cinética”³³, questiona a legitimidade de empregar o termo cinema popular brasileiro nesse quadro, mas, não sem certa contradição, reproduz, no artigo anteriormente citado, a classificação para se referir a filmes muito vistos. Podemos supor que, diante da utopia de um cinema realmente

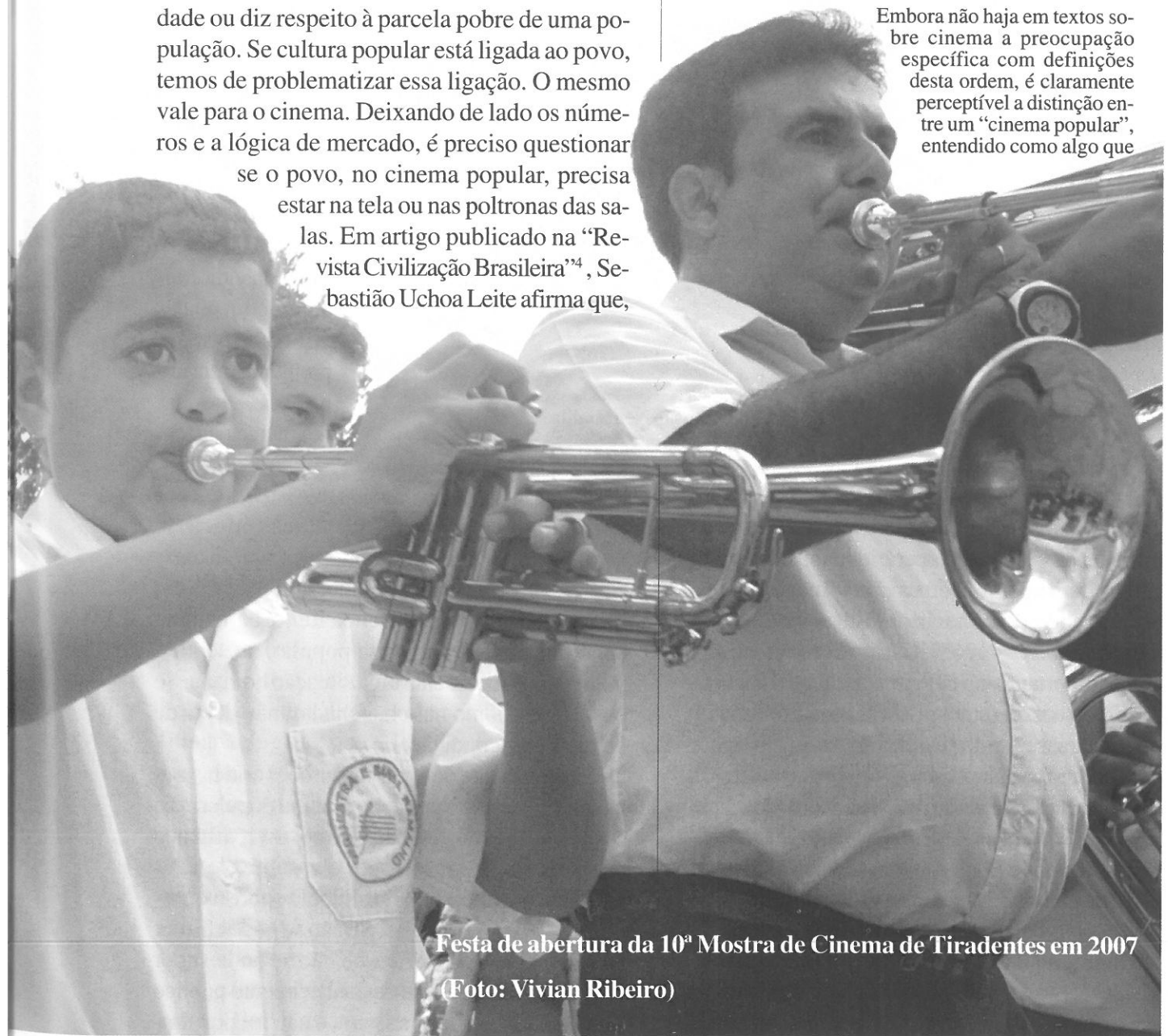


popular, diante da distopia do contexto em voga, aceita-se a noção de popular tal qual está em funcionamento. Até os questionamentos acabam por capitular. Não se trata apenas de ausência de ferramentas de análise ou de falta de rigor nas escolhas das classificações, ambas faltas muito comuns em todos nós que lidamos com as questões do cinema contemporâneo, as de uma ausência fundante dessas nossas outras ausências: o povo e o popular. O que é o povo? O que é o popular?

Talvez tenhamos uma facilidade maior, passando reto pelos conceitos sistematizados, para antever uma imagem de povo. Ou o termo se refere a uma coletividade de determinada comunidade ou diz respeito à parcela pobre de uma população. Se cultura popular está ligada ao povo, temos de problematizar essa ligação. O mesmo vale para o cinema. Deixando de lado os números e a lógica de mercado, é preciso questionar se o povo, no cinema popular, precisa estar na tela ou nas poltronas das salas. Em artigo publicado na "Revista Civilização Brasileira"²⁴, Sebastião Uchoa Leite afirma que,

até 1955, cultura popular era a do povo, mas, a partir de então, grupos intelectuais apossaram-se do termo, assim como do conceito do que deveria ser o popular na cultura. Não era apenas o que vinha do povo, mas, também ou sobretudo, o que se fazia em nome dele, lógica vinculada ao CPC. A cultura popular passa, então, a ser um instrumento de educação política às classes desfavorecidas, que a rigor passam a consumir como cultura popular a produção de intelectuais. O popular foi politizado, tornando-se a cultura para o povo. Sobre esse deslocamento do popular no cinema, Jean Claude Bernardet e Maria Rita Galvão afirmam:

Embora não haja em textos sobre cinema a preocupação específica com definições desta ordem, é claramente perceptível a distinção entre um "cinema popular", entendido como algo que



Festa de abertura da 10ª Mostra de Cinema de Tiradentes em 2007

(Foto: Vivian Ribeiro)

direta ou indiretamente vem do povo, e o “cinema popular” dos 50 e 60, que pretende dirigir-se ao povo, com intenções didáticas ou destituído delas. (BERNARDET e GALVÃO, 1983)

O povo teria de estar na tela para o filme ser popular, independentemente de o cineasta ser da elite. Nesse sentido, o Cinema Novo, com conceito e programa, era popular. Não importa muito se, embora estivesse na tela, o povo ignorasse os filmes. Como o Cinema Novo estava inserido no mercado, na lógica capitalista do circuito de exibição, e tinha uma agenda estética ousada, com reprocessamento e modernização dos códigos populares, os cineastas filmavam o povo para serem vistos por universitários e analisados por críticos. Não era essa, necessariamente, a intenção, mas as contingências...

Para Uchoa Leite, a cultura popular é do povo, para o povo e sobre o povo – na verdade, uma idéia, citada, de Empson, pois cinema nunca



Nem Sansão Nem Dalila

foi, a não ser isoladamente, feito pelo povo. Jean Claude Bernardet e Maria Rita Galvão localizam uma única manifestação mais expressiva, no período silencioso, quando operários paulistas faziam filmes para operários, mas não somente sobre a própria vida dos operários. Em *A questão da cultura popular* (1963), Carlos Estevam afirma que o importante, na cultura popular, é o destinatário, não o remetente, e desvaloriza a cultura do povo, para, segundo seu ideário, substituí-la por uma cultura popular (sobre o povo e para o povo), feita por intelectuais bem intencionados. A cultura do povo, afinal, é primitiva demais: “Artista e público vivem integrados no mesmo anonimato e o nível de elaboração artística é tão primário que o ato de criar vai além de um simples ordenar de dados mais patentes da consciência popular atrasada”.

Uchoa Leite rebateu essa colocação do teórico do CPC ao afirmar o potencial crítico da arte

do povo. Sua questão passa a ser a da viabilização de condições culturais para as produções artísticas populares ganharem em consciência. Em outras palavras, instrumentalizar, oferecer ferramentas, mas não formar sensibilidades. Daí a importância de se problematizar a naturalização, nos últimos anos, do termo “formação do olhar” como libertário, progressista, sem levar em conta as formatações de classe e as padronizações de mentalidades contidas na expressão, afinal, “forma-se o olhar” de quem não tem acesso à formação, de quem não tem um olhar formado, de quem sequer tem um olhar. Como se quem está sendo

formado não tivesse seus próprios valores e códigos de percepção.

Jean Claude Bernardet afirma, em 1974⁵, que as chanchadas são críticas ligadas à sátira da vida cotidiana, com piadas alimentadas por problemas relacionados às autoridades municipais, em

muitos casos, quando não questionam o poder. Para o crítico, *Nem Sansão Nem Dalila*, por exemplo, é uma comédia política, crítica ao golpismo populista, como, anos depois, em outra chave estética e política, Glauber Rocha faria em *Terra em Transe*. Para Uchoa Leite, com quem concorda Bernardet, a arte popular, no sentido tradicional, documenta uma situação humana. Se ela exagera como nas chanchadas, não deixa de denotar essa condição.

É interessante que, nas discussões críticas travadas em nome do povo, do cinema popular, não se problematizou, a sério, se o povo vê, afinal, o que se produz (para ele, por ele, sobre ele). Parece até óbvio supor, pelo silêncio sobre a questão, que o povo é cinéfilo. Se não se pode afirmar isso de maneira genérica, se não se pode supor uma cinefilia popular, é de conhecimento público que o povo ia ao cinema, sim, e não foi por sim-



Terra em transe (foto acima) e **Nem Sansão Nem Dalila** (página ao lado), duas críticas ao populismo em diferentes chaves.

patia da elite que os melodramas, a chanchada, os dramas eróticos e as pornochanchadas tiveram público cativo em seus respectivos momentos históricos

Desde pelo menos os anos de 1990, porém, o povo sumiu da sala. Está apenas na tela. Pode-se filmar sobre ele, pode-se até colocá-lo para filmar, mas não se filma para ele, porque ele é uma ausência. Afinal, não tem dinheiro para pagar o ingresso no multiplex, não tem para o complemento de transporte e alimentação, não tem afinidade com os novos templos do cinema, que parecem uma soma ostensiva de buffet de festa infantil com fliperama. Portanto, pode-se filmar o povo, colocar o povo para filmar, mas não se filma para o povo. O povo está ausente. Então, como é pos-

sível haver cinema popular sem povo?

Podemos levar em conta a pirataria como fator de “democratização” ilegal e torta do cinema, mas, enquanto não se tiver idéia do universo de consumidores dessa atividade do capitalismo marginal, não temos como medir o impacto cultural desse processo. Em relação ao cinema brasileiro, contudo, a pirataria surte pouco efeito. Se ajudou a dobrar o público de *2 Filhos de Francisco*, segundo a hipótese ou achismo da UBV (União Brasileira de Vídeo), e se turbinou a estréia de *Tropa de Elite*, de José Padilha, vendido aos montes em banca de camelôs do Rio muitas semanas antes da estréia, esses são casos isolados nas feiras de imagens vendidas à margem das empresas. Restaria a TV. Segundo Daniel Caeta-

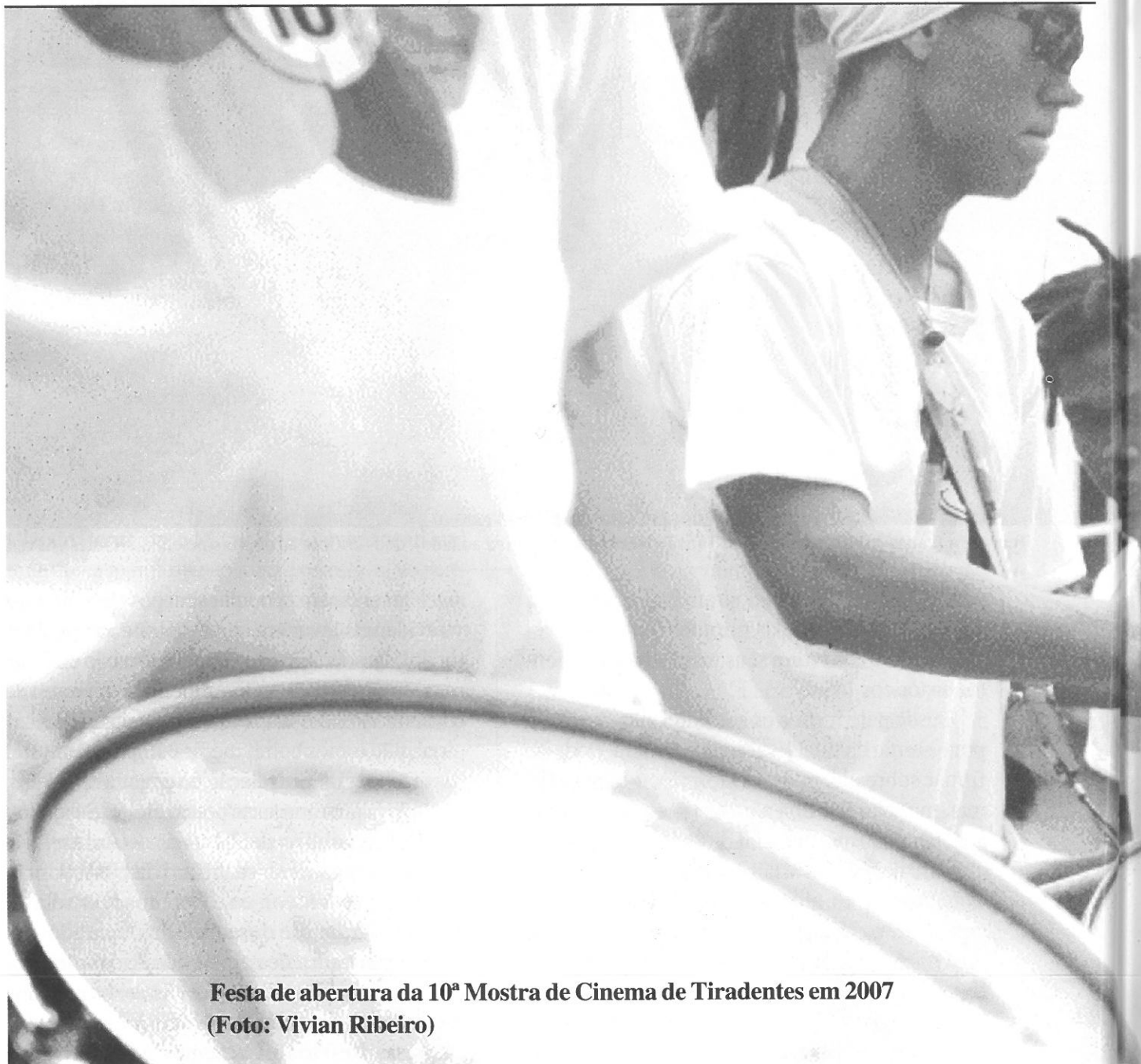
no, um dos cinco diretores de *Conceição*, a tela da sala de estar ainda é, nos moldes atuais, a única possibilidade de se pensar em cinema popular.

Cinema popular, como se entendia até os anos 80, não existe mais. O público mais forte dos dias de hoje é o da elite que vai ver filmes em shopping center nos fins de semana – o resto é “circuitinho alternativo”. Se em números absolutos esse “circuitinho” comporta bastante gente (talvez umas duzentas ou trezentas mil pessoas no Brasil – é o teto de público dos filmes desse circuito), é relativamente uma elite minúscula dentro da população brasileira. O público “popular” vê pouquíssimos filmes fora de casa e o único modo de chegar a ele é em eventos especiais, ocasionais e gratuitos – ou pela TV e pelo DVD, são o único

espaço audiovisual com acesso amplo da população brasileira.

Sobre isso, Ruy Gardnier, na revista eletrônica “*Contracampo*”⁶, em artigo intitulado “*Viver e Morrer em Cinema no Brasil*”, afirma:

O que isso tudo parece caracterizar é uma saturação das formas tradicionais de exibir filmes, e um clamor para a necessidade de criar circuitos alternativos de exibição, desde as iniciativas arrojadas de aventureiros que levam a animação cultural a sério até o papel da televisão pública, que deveria ter o direito de exibir (digamos, em três ocasiões, uma delas horário nobre) sem nenhum custo adicional qualquer filme em que foram utilizados recursos públicos através de renúncia fis-



**Festa de abertura da 10ª Mostra de Cinema de Tiradentes em 2007
(Foto: Vivian Ribeiro)**

cal, depois que se esgotar um prazo (digamos, de três anos a partir da primeira exibição pública), em que seriam exercidos os meios naturais de exploração comercial da obra (lançamento nas salas, DVD, TV paga, TV aberta). Cabe lembrar que uma simples exibição em TV aberta que não chega a 1% de Ibope atinge mais público do que aquele alcançado por 95% dos filmes lançados esse ano nos cinemas. Talvez essa seja a melhor forma de trabalhar a tão comentada contrapartida social, disponibilizando de graça a um público interessado aquilo que veio do bolso dele.

E o que os aplausos, ouvidos na sessão de *Conceição* na Mostra de Tiradentes, tem a ver com isso? Se não eram endereçados a nenhuma dessas chaves do “neo-popular” dos anos de 1990 e 2000, se não aprovavam ruidosamente um humor bem educado, heróis nacionais ou celebridades do pop, o que aplaudiam? Justamente o atentado a tudo isso na noção de popular. Portanto, o aplauso, em alguma medida, foi espontâneo, já que não estava pré-codificado para acontecer. Foi reação a uma situação exibida na tela, sem nenhuma conotação antes da sessão, sem nenhuma indicação de marketing, do tipo “goste desse filme e aplauda porque ele é popular, estreará com centenas de cópias, participam atores da Globo e terá divulgação na novela das oito”.

Conceição foi exibido em Tiradentes sem nenhum tipo de “pré-popularidade”, que é decidida por comerciantes/empresários de imagens antes da existência propriamente da relação com o espectador.

As imagens aplaudidas mostram um pênis sendo moído e a vítima falando fino, preocupada com o destino de seu órgão; um médico, em momento antológico do humor vinculado às manifestações marginais, sugere ao paciente que se faça um kibe com “aquilo”. Em uma sala “improvisada”, com entrada gratuita, no interior de Minas Gerais, centenas de pessoas riram e aderiram com aplausos e não era preciso nenhuma pesquisa para constatar que não era a elite dos multiplex a aplaudir. Longe disso. Vivia-se ali, naquela pequena multidão sentada, um momento popular. Espontâneo. Autêntico. No entanto, para os empresários de imagens, *Conceição* não é popular. Por isso, ao entrar em cartaz, teve duas salas, uma em São Paulo, outra no Rio, ambas em multiplex, com ingressos de preço elitista. Os frequentadores não aplaudiram; na verdade, mal compareceram. Pouco mais de mil pessoas assistiram, na soma das duas cidades pelo cômputo oficial. Metade desse público assistiu ao filme em Tiradentes, mas essa platéia não entra no cômputo oficial. No entanto, o extra, convenhamos, é mais de um terço do oficial.

Onde está a diferença? Seriam os mineiros da região de Tiradentes mais abertos a esse humor? Seriam os paulistas e cariocas avessos a tal manifestação de apelo popular? Não. Simplesmente, no Rio e em São Paulo, não havia o popular, porque naquelas salas *Conceição* era filme elitista. Como todos os demais em cartaz. A questão é que, em Tiradentes, a entrada era gratuita. Com ingresso a custo zero, qualquer filme zarpa em mesmas condições de tornar-se popular, tanto aqueles com mais apelo de marketing, com mais interesse para a mídia, com atores mais conhecidos como atração, como *Antônia* (Tata Amaral, 2006), *Proibido Proibir* (Jorge Duran, 2006) e *O Cheiro do Ralo* (Heitor Dhalian, 2006), quanto aqueles sem nada disso e com propostas estéticas menos familiares aos espectadores, como *Conceição*, *Quadrado de Joana* (Tiago Mata Machado, 2007), *Cine Tapuia* (Rosenberg Cariry, 2006), *Cartola* (Lírio Ferreira e Hilton Lacerda, 2006) e *Fabricando Tom Zé* (Décio, 2006). Todos começaram as sessões de Tiradentes com aproximadamen-



te 400 pessoas. Manter essas pessoas sentadas, pois podem sair a qualquer hora sem prejuízo ao bolso, é um bom índice de popularidade.

Tomemos como exemplo outra sessão de Tiradentes, em 2006 – mais uma vez para aproveitar a característica da mostra, com sua opção pelo acesso gratuito. Na sala, havia mais de 400 pessoas, como em *Conceição*. Por mais de 2 horas, *Serras da Desordem*, de Andréa Tonacci, filme aparentemente de menor apelo que *Conceição* e com um nível de complexidade na linguagem mais amplo, manteve a platéia atenta. Ao final, madrugada adentro, aplausos intensos. Alguém pode negar que naquela sessão Tonacci não teve um momento popular? Mais de um ano e meio depois, *Serras da Desordem* continuava sem lançamento agendado, com as portas fechadas para qualquer público.

O diretor e crítico Felipe Bragança, no artigo “Um pequeno desvio de conduta”⁸, coloca questões próximas dessa esboçada aqui: o da mitificação reacionária que vincula experimentalismo, ou filmes de pesquisa estética, a uma antecipada negação do público em relação a esses trabalhos. Como supor essa recusa sem antes dar a possibilidade de a relação se estabelecer ou não entre imagens e sons na tela e as pessoas sentadas diante dela? Deixemos claro que, se nem todo filme com desejo de ser popular surte efeito quando, na TV ou em sessão gratuita, entram em contato com público de fora dos multiplex, ou mesmo do “circuitinho” de 300 mil espectadores do qual fala Daniel Caetano, também é óbvio que, entre os filmes experimentais ou de pesquisa, muitos serão recebidos com indiferença. Ou serão recusados. Pois justamente neste ponto está o nervo central do problema. Cada filme é um filme, cada relação com o espectador é uma relação, sem a prioris gerais.

Bragança relata em seu artigo o testemunho do ocorrido na Mostra Raízes do Século XXI, no Centro Cultural da Caixa, no Rio de Janeiro, onde foram exibidos 17 longas e 12 curtas brasileiros,

todos empenhados em algo mais que apenas seduzir espectadores e os números de bilheteria – com entrada gratuita. Não sem emoção, ele afirma:

Fugindo da cinefilia mais usual dos cinemas-bistrô da Zona Sul carioca, podemos afirmar que há algo de muito relevante numa experiência simples como esta, que consegue lotar duas sessões de Filme de Amor, de Julio Bressane e três sessões de Lavoura Arcaica, de Luiz Fernando Carvalho, dialogando com um público que estava longe de ser o do tal “perfil especializado”. Fica gritantemente evidente que a presença do público ali se dava por uma questão simples: a possibilidade de assistir a filmes brasileiros sem precisar pagar caro por isso. É claro que a idéia da arte gratuita ou da impossibilidade de sua comercialização sustentável me incomoda. Por outro lado, me emociona muito mais ver as duas sessões de Filme de Amor lotadas, com o público off-bistrô se confrontando com o filme, tentando lidar com aquele

objeto artístico, rindo em horas certas e erradas, se revirando na cadeira – não mais do que o outro público de alta-classe o faz diante da maioria dos filmes de Bressane. E ainda ficando até o fim...

entre os filmes experimentais ou de pesquisa, muitos serão recebidos com indiferença

Pensando não somente no acesso ao público, mas também na economia de produção gerada por esse acesso, Bragança se lança a

emitir algumas sugestões:

E se um evento como esse acontecesse três vezes, quatro por ano em 300, 400 salas brasileiras articuladas como um sistema paralelo? Marqueteiros do grande capital adoram projetar público – então eu vou brincar disso também, assim de supetão: um potencial de 1,5 milhões de pessoas em 15 dias em possíveis 500 salas, ou, para ser mais flexível, em um mês. O que daria algo em torno de, se considerarmos 15 filmes, 100.000 espectadores por filme em um mês. Isso é mais que 80% dos filmes têm feito hoje, para começar. E se pensarmos em 90 dias por filme nesse sistema? 300.000 espectadores? Por filme? Mais que 90% dos filmes brasileiros hoje. Se forem cobrados ingressos de 2 reais – R\$ 600.000,00 por filme. Com o sistema sendo subsidiado pelo Estado e controlado por uma agência paralela, 70% desse dinheiro poderia ser recolhido pelos produtores para fazer outro filme – algo em torno de R\$ 400.000,00. R\$ 400.000,00 representa pouco menos de um terço do valor ideal para se fazer uma produção de um filme de pequeno porte (B.O.) no Brasil hoje. Dessa forma, os realizadores conseguiriam sempre com o filme anterior um aporte inicial para o filme seguinte – com vantagem, sim, porque não (arte é também capacidade de comer) para aqueles que lotassem suas salas: um filme, com salas de 100 lugares lotadas, teria po-

tencialmente a possibilidade de recolher para uma nova realização algo em torno de R\$ 600.000,00. E segue o sistema. Isso sem falar na distribuição digital via web e na difusão televisiva após dois anos de lançamento dos filmes nas salas de projeção, podendo fechar a engrenagem multiplicando o acesso, agora gratuito, a milhões de pessoas.

Temos então dois bloqueios ao cinema popular: a curadoria do capitalismo do cinema – tão decisiva para determinar tamanhos de lançamentos e investimentos na divulgação quanto para escolher quais filmes têm ou não direito de serem populares para a elite – e a economia das salas exibidoras, que veta pelo bolso o acesso ao espaço de exibição de todo um segmento social. Esse segmento, hoje, nem é mais a periferia (social e geográfica), mas é formada também pela a classe média e pelos estudantes. Pode-se alegar o prejuízo gerado pelas carteirinhas falsificadas, mas isso não resolve o problema, apenas o torna mais complexo de ser enfrentado. O prejuízo para o cinema – causado por essa noção exclusivamente marqueteira e midiática de popular, assim como pela elitização da platéia – é bastante significativo. Filmes de comprovada relação com o público fora dos shopping centers e multiplex, como *Bendito Fruto* (Sergio Goldenberg) e *Tape Vermelho* (Luiz Alberto Pereira), que pas-

sam bem longe dos atentados a qualquer coisa, tiveram repercussão limitada por esses corredores separatistas do mercado. Quando exibidos gratuitamente, em praças públicas ou com ingressos a baixo custo, mostram ser, sim, populares.

Não há popularidade possível sem um acesso socialmente verticalizado ao cinema. Nesse sentido, popular não seria o cinema feito pelo povo, nem sobre o povo, nem para o povo, mas um cinema aberto a todas as classes sociais, o que é diferente, atentem-se, de um cinema assimilável por todos os espectadores da sociedade. Que afirmação é essa? Simples: todos os filmes são potencialmente populares, até a recepção e a reação que a platéia tiver a eles provarem o contrário. É preciso acesso do público aos filmes e dos filmes ao público. Ele que escolha, afinal, o que é popular. Até porque, se os filmes são feitos com incentivos fiscais – até no caso de produtoras com matrizes nos EUA – é preciso, não só retoricamente, que esses filmes dêem retorno ao público, mas não em forma de produtos pelos quais se paga duas vezes (o imposto e o ingresso), mas em forma de imagens. Pois que o cinema, no Brasil, deixa de ser questão particular, como é, para se tornar questão pública.

Referências Bibliográficas

BERNARDET J. C. e GALVÃO M. R. **O nacional e o popular na cultura brasileira**. São Paulo; Brasiliense, 1983.
MARTINS, Carlos Estevam. **A questão da cultura popular**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.

Notas

¹ Daniel Caetano, Guilherme Sarmiento, André Sampaio, Cynthia Sims e Samantha Ribeiro.

² O artigo de Leonardo Mecchi em Cinética, “O Cinema Popular Brasileiro do Século XXI”, divididos em Parte 1 e 2, podem ser acessados em <http://www.revistacinetica.com.br/cinemapopular1.htm> e <http://www.revistacinetica.com.br/cinemapopular2.htm>. O texto é resultado de uma aula-palestra do crítico no curso *Recortes Sobre o Audiovisual Contemporâneo* em julho/agosto de 2007, realizado como parte das atividades de celebração de 1 ano da revista eletrônica Cinética (www.revistacinetica.com.br)

³ O artigo de Leonardo Mecchi, “Cinema Brasileiro para Quem?” pode ser acessado em <http://www.revistacinetica.com.br/brasilpraquem2.htm>. Ele foi ao ar, originalmente, em agosto de 2006.

⁴ O artigo de Sebastião Uchoa Leite, “Cultura Popular: Esboço de uma resenha crítica”, foi publicado em *Civilização Brasileira*, n°4, set. 1965.

⁵ Revista Cinema, Fundação Cinemateca Brasileira, n°3, jan. 1974

⁶ O artigo de Ruy Gadnier pode ser acessado em <http://www.contracampo.com.br/81/artnumeros.htm>

⁷ O artigo de Feipe Bragança pode ser lido em <http://www.revistacinetica.com.br/brasilpraquem3.htm>

OSCAR BOLÃO E A FORMAÇÃO DO PERCUSSIONISTA NO ÂMBITO DA MÚSICA POPULAR

MARCELLO TEIXEIRA DA SILVA

Mestrando em Música e Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio

Oscar Luiz Werneck Pellon, nascido em 06 de fevereiro de 1954, foi criado no Leblon, bairro de classe média da zona Sul do Rio de Janeiro, com a sua família: seus três irmãos (dois homens e uma mulher) e seus pais – Dr. Annibal, advogado, e Dona Maria Luiza. Músico de estilo e concepções singulares, Oscar *Bolão* construiu sua formação musical entre o autodidatismo, aulas particulares e cursos *Tutoriais*. Sua carreira de instrumentista foi construída entre algumas experiências com a música de concerto e, notadamente, o desenvolvimento de práticas e *linguagens* pertinentes ao universo popular brasileiro.

Apresentou-se em shows e participou de gravações que marcaram a trajetória de vários artistas de relevância, como Ney Matogrosso, Elizeth Cardoso, Marlene, Carlos Malta, Tim Rescala, Maurício Carrilho, Léo Gandelman, entre outros. Percussionista e baterista de projeção nacional e internacional, sua performance em diversos ritmos brasileiros – notadamente aqueles que pertencem ao universo do samba e do choro –, é apreciada por sua destreza técnica, dinâmica, capacidade de expressão, riqueza de vocabulário musical, criatividade e fidelidade às *linguagens* originais dos referidos gêneros. Esses poucos dados biográficos servem para apresentar e

justificar minimamente a importância da escolha de Oscar *Bolão* como objeto de estudo e análise no presente artigo.

A proximidade da casa onde passou sua infância e juventude com a então favela da praia do Pinto, que ficava a um quarteirão de distância – e onde hoje, não por acaso, encontra-se um grande complexo de prédios residenciais de classe média alta –, trouxe o som envolvente do samba e sua batucada, através da janela, atingindo em cheio o jovem Oscar, segundo filho do casal.

De maneira a comprovar a riqueza cultural que se originou, e renova-se a todo instante através da formação inter-racial do povo brasileiro, permeada pelo sincretismo – a despeito de todos os antigos e modernos processos de exclusão social implementados por todos os governos e pelas classes dominante e média brasileira –, a convivência de Oscar e sua família com a comunidade em questão era significativa. Desde criança, acompanhava com os irmãos os *blocos de sujo* organizados por moradores, foliões e ritmistas daquela comunidade que, no carnaval, passavam com seus instrumentos de lata pela porta da família Pellon.

Quando adolescente, acompanhou, na Avenida Presidente Vargas – Centro do Rio – um desfile da agremiação representativa da favela, a Grê-

BOLÃO

ACIONISTA

POPULAR

mio Recreativo Escola de Samba Independentes do Leblon, levado pelo seu pai. Esse evento despertou decisivamente o interesse de Oscar pelo Samba e seus instrumentos de percussão (BOLÃO, 2003, p.146).

Desde então, passou a freqüentar assiduamente ensaios da Portela, do Salgueiro e da Mangueira, além de outras agremiações *de samba* que ficavam mais perto de sua casa, como os Acadêmicos do Vidi-gal e o bloco Baba de Quiabo, da Cruzada São Sebastião (favela também situada no Leblon).

“De tanto ver e ouvir, surgiu o desejo de tocar” (idem, 2003). Ao observar alguns fatos e circunstâncias que fizeram parte do processo de *iniciação musical* de *Bolão*, remeto-me de pronto a al-

<http://www.jazzaldia.com/webPHP/prensa/fo07.jpg>
Utilização de parte da imagem - Recriada eletronicamente

guns relatos sobre experiências de aprendizagem musical informal e não-formal, como os descritos nas observações de Kwabena Nketia em sociedades tribais da África. Trechos dos referidos relatos constam de artigo publicado na revista da ABEM (1994)¹: “A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos” (Santos, 1994, pp.15 e 18).

Segundo o artigo da revista da ABEM:

Nketia (1974) distingue, na aprendizagem musical, dois períodos distintos: o primeiro, de “exposição e treino” (p.62), onde o contato com a prática musical é fundamental e o treinamento, a partir do ver fazer, uma constante; o segundo de “afiliação temporária” (p.63), onde o treinamento é dado por um especialista, músico mais experiente, para ampliação do repertório ou aquisição de técnica mais apurada.

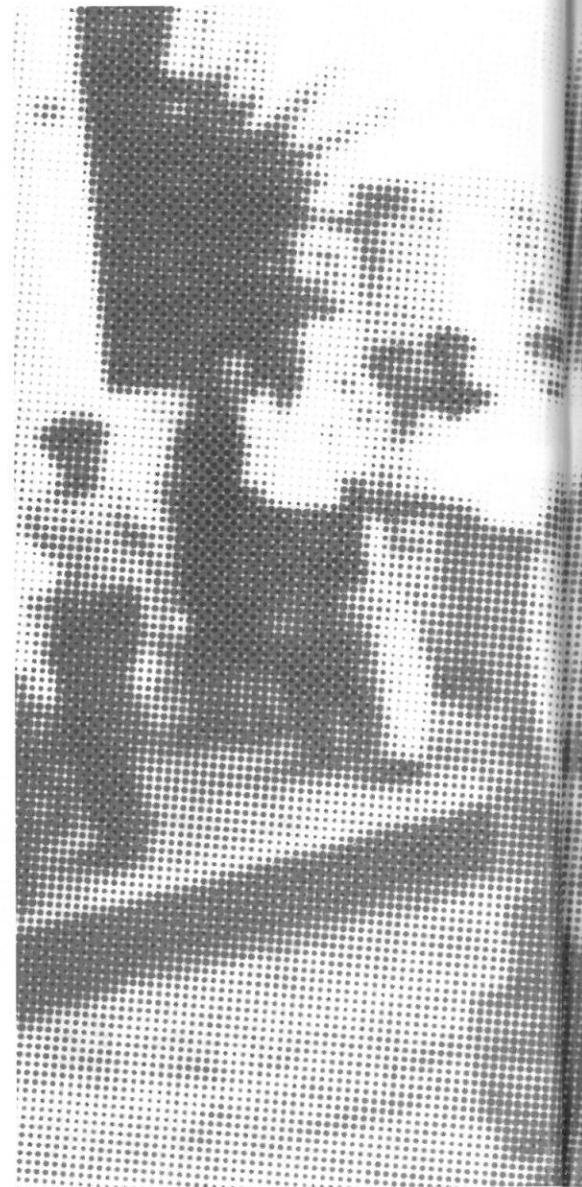
E ainda sobre o relato do artigo citado: “Nketia (1974) diz que a aquisição de competência musical na África depende da habilidade de imitar” (idem, 1994). Uma clara alusão à ênfase das comunidades observadas em propiciar a imersão na prática musical por parte das crianças, tão logo apresentem o desenvolvimento corporal e mental mínimo para participarem de determinadas atividades sociais relevantes, promovidas pelos adultos, e também à capacidade de aprender o fenômeno musical por meio dos diversos níveis de percepção (auditiva, visual, corporal).

Ao nos apropriarmos das práticas abordadas no artigo citado e dos conceitos inerentes às mesmas, reiteramos a analogia entre os processos de aprendizagem de determinadas tribos africanas e

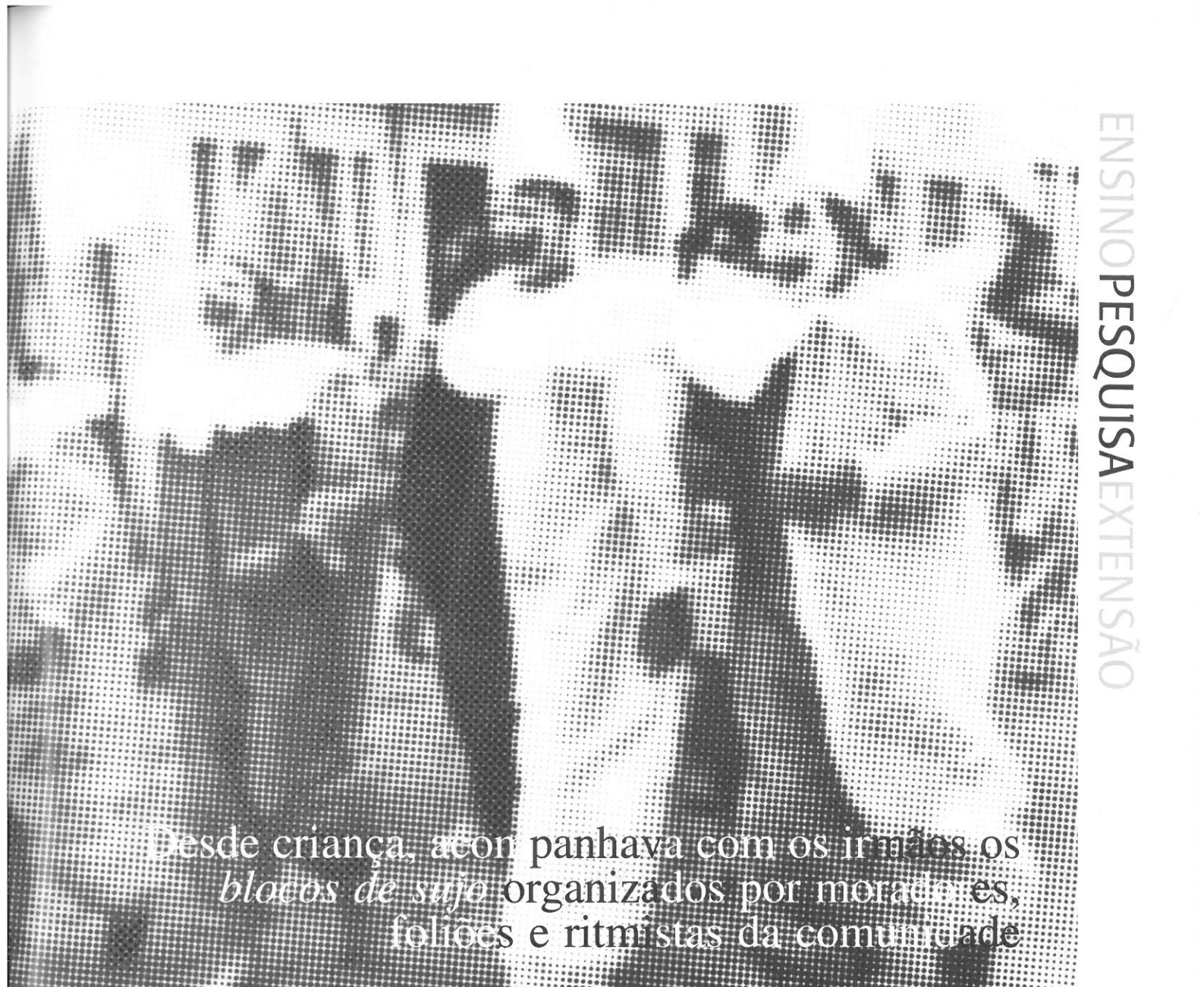
de grande parte dos músicos populares no Brasil, como o dos ritmistas de escolas de samba, por exemplo. “A criança africana desde cedo é preparada para compreender e apreciar a música através do movimento e responder fisicamente ao ritmo da música, assim como aos seus modos de significação” (NKETIA, 1976 apud Santos, 1994).

Embora seja relativamente fácil observar, ainda hoje, as semelhanças entre os processos de ensino/aprendizagem em música anteriormente citados, não desconsideramos o resultado prático de algumas mudanças surgidas mais recentemente no quadro de formação do grupo social dos percussionistas, especialmente em cidades brasileiras mais desenvolvidas economicamente. Essas transformações no campo do ensino de instrumentos, decorrentes dos avanços tecnológicos e da diversidade de atividades comerciais e da oferta de serviços característicos da *modernidade* [grifos nossos] na sociedade brasileira a partir da segunda metade do século XX, são representadas, por exemplo, pela presença de grande quantidade de informação áudio-visual disponível no mercado brasileiro, além do estabelecimento de várias escolas particulares de música e de cursos *Tutoriais* que oferecem um ensino sistematizado de percussão. Essas alternativas configuram as atuais opções de oferta de ensino de percussão que se apresentam para atender às demandas daqueles que se interessam pela música popular no Rio de Janeiro.

No entanto, ao levar em conta as desigualdades regionais



socioeconômicas presentes num país de dimensões continentais como o nosso, além do *deficit* educacional a que o povo brasileiro continua submetido – sobretudo quando o assunto é implementar políticas sérias de ensino das artes nas escolas regulares e universidades públicas com um mínimo de qualidade e eficiência –, verifico que as possibilidades de acesso ao ensino de música, conseqüentemente de percussão, são oferecidas, prioritariamente, a uma minoria de privilegiados que possuem con-



Desde criança, ele acompanhava com os irmãos os blocos de sajo organizados por moradores, foliões e ritmistas da comunidade.

Fonte: <http://mmrecords.com.br/wp-content/uploads/2007/01/bloco-dos-malditos.jpg> (imagem recriada eletronicamente)

dições financeiras para arcar com as mensalidades das instituições particulares que se apresentam como alternativas quase exclusivas no quadro do ensino de artes no país. Essa conjuntura suscita o aprofundamento das discussões sobre currículos no Brasil, inclusive nas instituições de ensino superior, quanto às seleções dos conteúdos e repertórios privilegiados nos diversos cursos e ementas disciplinares, e à hierarquização entre os conhecimentos.

Ao retomar as experiências

que caracterizaram o início de sua formação musical, Oscar *Bolão* experimentou, desde que passou a frequentar os ensaios de escolas de samba, todos os instrumentos de percussão típicos do gênero, do Surdo ao Tamborim, sendo o Pandeiro o primeiro instrumento cuja técnica e *linguagem* dominou.

O seu aprendizado no Pandeiro denota muito da sua formação musical, na “academia do asfalto”, de acordo com suas próprias palavras (BOLÃO, 2006).

Quando, numa noite, batucava com o instrumento num boteco, um cidadão aproximou-se e, pedindo o seu pandeiro emprestado, demonstrou para Oscar, ali mesmo, os toques “preso” e “solto”², referentes ao primeiro e ao segundo tempos do compasso do samba, articulados com o uso do dedo – médio ou indicador – da mão que segura o Pandeiro, prendendo ou soltando a membrana, respectivamente. Mais do que uma “dica fundamental” (BOLÃO, 2003,

p.147), significou o aprendizado de um princípio básico da articulação e da expressão adequadas de um instrumento importantíssimo para o samba e para a cultura musical brasileira.

Ressalte-se aqui a existência de um processo empírico, essencialmente informal, de ensino/aprendizagem que se impõe à realidade do músico popular,

que observa atentamente a realização do fenômeno musical *in loco*, nos bares, praças, casas de espetáculo, etc. A grande maioria de músicos brasileiros que não têm acesso a instituições oficiais de ensino, nem têm como pagar pelos serviços de professores particulares. Aprende a tocar e/ou cantar não só por meio de frequentes observações, mas através de revistas e métodos de bancas de jornal, além de conversas e verdadeiras aulas com os músicos e *professores da noite* que, por vezes de forma altruística, transmitem parte dos seus conhecimentos para os muitos órfãos de um ensino formal de música no Brasil, por incrível que isso possa parecer aos olhos, tanto de brasileiros como de estrangeiros, profunda e eternamente extasiados com a qualidade de nossa música popular.

Esse foi, sem dúvida, o tipo de formação musical básica de Oscar Bolão. Suas salas de aula foram as “gafieiras, biroskas, bares e quadras de ensaio” e as melhores fontes de aprendizado, afora este contato direto “com os músicos e com a forma mais autêntica de se tocar a música do Rio de Janeiro”, eram os discos, os

espetáculos e os redutos de samba e choro (BOLÃO, 2003, prefácio).

Em meados do século passado, assim como hoje, não havia

pouco havia de alternativa para o percussionista que quisesse tocar e estudar música popular

uma instituição pública de ensino que priorizasse o ensino da música popular brasileira no Rio de Janeiro. “Nas escolas oficiais, o ensino da percussão era dirigido quase que exclusivamente para a

música sinfônica”, e o material didático disponível para o aprimoramento técnico dos músicos interessados em percussão popular consistia em vários métodos vindos do estrangeiro, “(...) voltados para o *Rock* ou para o *Jazz* e que davam ênfase à aplicação dos rudimentos de caixa da escola americana” (Bolão, apresentação, 2003).

É importante destacar que, no período acima citado, até mesmo o ensino de percussão sinfônica carecia de centros formais bem estruturados e de qualidade para o aprimoramento dos músicos in-

Na área didática, Oscar Bolão é autor do livro **“Batuque é um privilégio”** e estuda cada vez mais a adaptação de ritmos brasileiros, praticados originalmente com percussão, à bateria. Em 1998, 1999, 2000 e 2001 dirigiu as oficinas de percussão popular do 18º, 19º, 20º e 21º Festivais de Música de Londrina. Em janeiro de 2000 dirigiu as oficinas de pandeiro e bateria brasileira na 8ª Oficina de Música Popular Brasileira em Curitiba.

Discografia - entre participações em gravações com instrumentistas e intérpretes como Elizeth Cardoso, Radamés Gnattali, Dorival Caymmi, Nei Matogrosso, Henrique Cazes e outros, destacam-se: “Sempre Nazareth”, com Maria Tereza Madeira e Pedro Amorim (Kuarup Discos); “Carlos Malta e Pife Muderno” (Rob Digital); “Leva meu samba”, com Elizeth Cardoso e Ataulfo Alves Jr. (Eldorado); “Orquestra Brasília” (Kuarup Discos); “Sempre Anacleto”, com a Banda de Câmara Anacleto de Medeiros (Kuarup Discos) e “Batuque”, com Ney Matogrosso (Universal); “Gargalhada”, com Paulo Sérgio Santos (Kuarup Discos) e “Volta por cima”, com Roberto Silva (Universal).

Fonte: <http://www.samba-choro.com.br/artistas/oscarbolao>



Batuque é um Privilégio



Carlos Malta

interessados, salvo uma ou outra instituição em todo o país. Apesar de não estar ligado oficialmente a uma instituição, Luiz D'Anunciação, um dos mais importantes mestres de Oscar Bolão quanto ao aperfeiçoamento de sua capacidade técnica e de leitura, foi um dos pioneiros no ensino formal de percussão no Brasil³.

Com um quadro de ensino musical como o descrito anteriormente, pouco havia de alternativa para o percussionista que quisesse tocar e estudar música popular brasileira que

não apontasse para o universo de experiências e incertezas que caracterizavam, e ainda caracterizam, o ensino informal de sua *matéria*, ou o processo de

não havia uma instituição pública de ensino que priorizasse o ensino da música popular brasileira

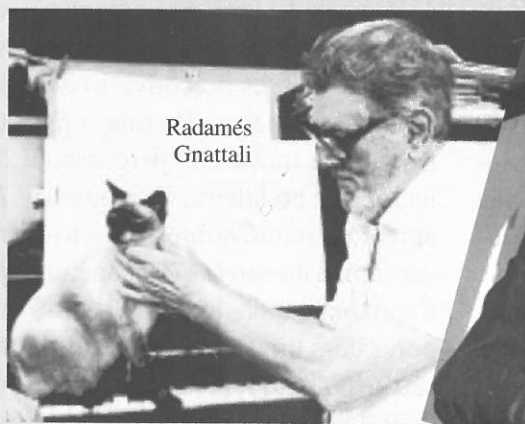
formação básico do referido grupo social.

Aos dezoito anos, com a chegada do período em que se cobram dos indivíduos vindos da

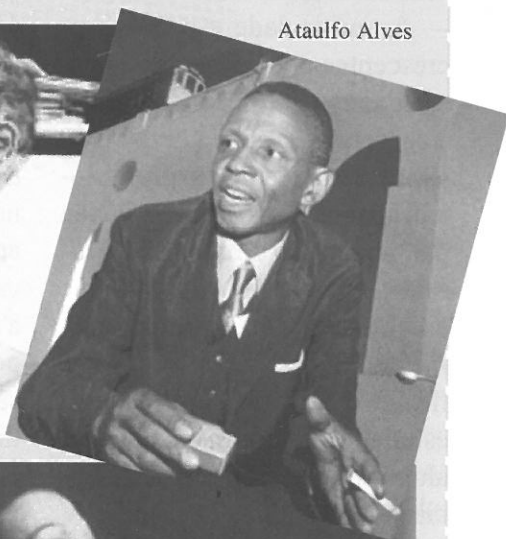
classe média as definições profissionais e pessoais que supostamente nortearão os rumos de suas vidas, Oscar Bolão, no ano de 1972, cedeu às pressões sociais mais do que esperadas nessa fase. As expectativas geradas em torno do seu futuro fizeram-no desistir da trajetória *heróica e romântica* do agora ex-futuro percussionista, transformando-o num bancário do Bradesco na agência da Rua Primeiro de Março (Centro do Rio). Mas, felizmente, por pouco tempo! (BOLÃO, 2003, p.148).



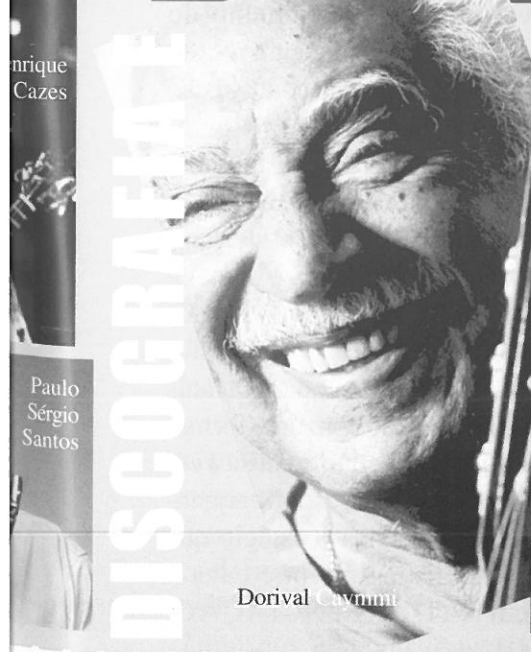
Ney Matogrosso



Radamés Gnattali



Ataulfo Alves



Dorival Caymmi



Elizeth Cardoso

DISCOGRAFIA DIDÁTICA

ria Tereza Madeira

nrique Cazes

Paulo Sérgio Santos

Depois de desistir do emprego no sistema financeiro, da faculdade de Comunicação e de Direito, ao mesmo tempo em que trilhava seus caminhos musicais, tocando em diversos grupos, com diversas formações, tornava-se crescente a necessidade de estudar formalmente percussão, devido às demandas técnicas, de *vocabulário* e de leitura musical requeridas pelas diversas circunstâncias que envolvem a atuação do músico em processo de profissionalização. Essa necessidade foi alimentada pela convivência com vários colegas, músicos com quem tocava, que estudavam formalmente seus instrumentos, alguns até se encaminhando para a vida acadêmica.

A curiosidade e o interesse crescentes por um estudo que o aprimorasse musicalmente, e que o capacitasse a galgar outras possibilidades de atuação profissional, aliados à *interpelação* de seu pai, no sentido de que fizesse *direito* [grifos nossos] aquilo que escolhesse pra fazer profissionalmente (BOLÃO, 2003, p.150), fizeram com que *Bolão* decidisse estudar técnica com um colega e aluno do professor Luiz D'Anunção – Rodolfo Cardoso.

Com Rodolfo, *Bolão* estudou, por volta de seis a oito meses, questões técnicas pertinentes ao adequado uso das baquetas, de maneira a dominar os principais rudimentos, ou tipos de toques, utilizados pelo percussionista na Caixa-clara, a saber: toque Simples, toque Duplo e toque Múltiplo⁴. Após esse período, Rodolfo avaliou que seria uma excelente oportunidade para o aprimoramento técnico e musical de *Bolão* que ele participasse dos cursos

intensivos oferecidos pelo seu próprio professor, Luiz D'Anunção, conhecido como *Pinduca*, que por aquela época estaria indo para Londrina, onde ministraria um breve curso de percussão (OLIVEIRA, 2006).

Bolão foi, então, ao encontro de Luiz D'Anunção, com quem aprendeu uma imensa variedade de conhecimentos técnicos, e a ter disciplina no estudo, conforme suas próprias palavras (BOLÃO, 2006). Com esse professor, *Bolão* aprimorou consideravelmente sua capacidade de leitura musical, prática fundamental para a inserção do percussionista no mercado, nas várias atividades de performance *ao vivo* e em estúdios de gravação. Esse encontro com Luiz D'Anunção, para efeito de registro histórico, aconteceu antes do convívio de *Bolão* com Luciano Perrone, outro grande mestre da percussão na música brasileira, com quem aprendeu muito sobre como tocar samba na bateria, de maneira a aproveitar todas as peças e tambores com um sentido de remissão aos instrumentos característicos do gênero, como tamborim, cuíca, surdo, pandeiro, entre outros.

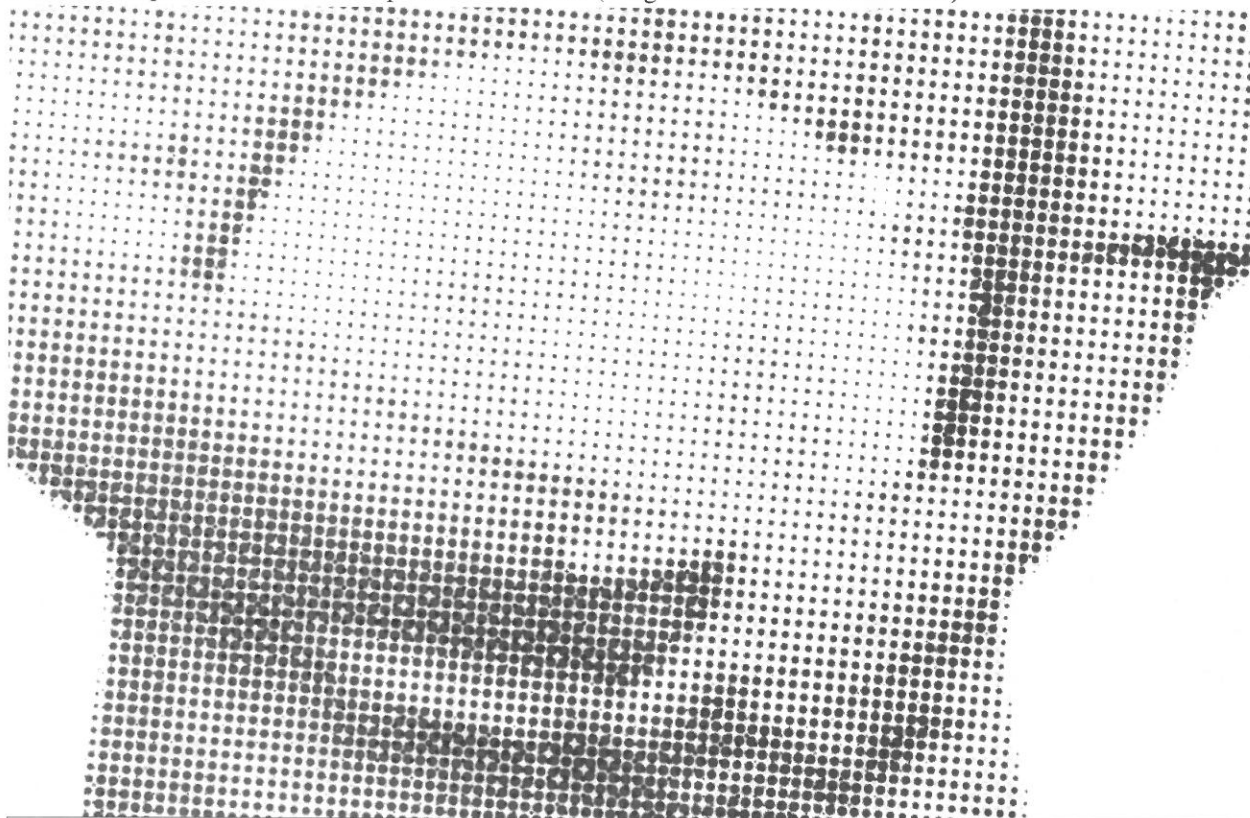
Com ambos os mestres, *Bolão* aprendeu que o percussionista deve ter, ou conquistar, o devido respeito como músico profissional, principalmente diante de seus colegas de profissão. Aprendeu também que este respeito se conquista com o estudo aprofundado de sua *matéria*, com a aquisição de um conjunto de conhecimentos práticos e teóricos que capacite os percussionistas a responder por tudo que deles pudesse ser requisitado

musicalmente, inclusive uma prática de leitura fluente. Isso tanto no âmbito popular quanto no erudito (BOLÃO, 2006).

Com Luiz D'Anunção, *Bolão* também passou a se interessar e a estudar com afinco a música de Concerto, preparando-se tecnicamente para ingressar na Orquestra Sinfônica Brasileira. Chegou a instituir, devido às orientações de seu professor, uma rotina diária de estudos técnicos que chegavam a dez horas. No entanto, desistiu desse projeto nos últimos momentos e continuou em sua pesquisa dos ritmos brasileiros e dos segredos da nossa percussão.

Por meio dos ensinamentos do mestre Luiz – que leciona até hoje com uma perspectiva de “percussão sem fronteiras entre o popular e o erudito”, como diz o subtítulo de sua série de manuais “Melódica Percussiva” – Oscar *Bolão* passou a atuar profissionalmente com uma consciência profissional do papel e do respeito que o percussionista deve ter e assumir diante de seus pares nas diversas áreas de trabalho do meio musical, independente do fato de exercer ou não a função de professor.

Também passou a distinguir a diferença entre “bater” e “tocar” instrumentos de percussão. Segundo o próprio Luiz D'Anunção: “Dia a dia credita-se maior responsabilidade ao percussionista, tornando-o cada vez mais comprometido com uma formação de alto nível. Fazer música em percussão é tarefa difícil enquanto não se alcança o estágio que permite distinguir entre bater e tocar” (D'ANUNÇÃO, 2003, p.3).



Suas salas de aula foram as “gafieiras, biroskas, bares e quadras de ensaio”

Com um trabalho contínuo de fraseado, expressão rítmica, sonoridade e de outros elementos referentes ao aprimoramento de sua performance nos vários instrumentos que já tocava, *Bolão* pôde desenvolver sua performance e *linguagem* em vários gêneros de seu interesse, especialmente os da música brasileira.

Trabalhar a musicalidade, o fraseado, a sutileza, as diferentes dinâmicas de peças inteiras ou mesmo em determinados trechos ou exercícios rítmicos constituiu-se prática comum e rotineira nas aulas com Luiz D’Anunciação. Esses exercícios, aliados à prática de instrumentos de percussão melódica, como o Xilofone e os Tímpanos, levaram Oscar *Bolão*

a adquirir uma concepção mais melódica da bateria, a conceber fraseados pensando no aspecto melódico de suas construções.

Sem desprezar o valor artístico de lendários bateristas de *Jazz*, como Buddy Rich e Gene Krupa, por exemplo, que protagonizaram solos memoráveis, nos quais o virtuosismo de milhares de notas em curtos espaços de tempo fez platéias do mundo inteiro delirarem, essa concepção desenvolvida por *Bolão* no contato com seus principais professores – Rodolfo Cardoso, Luiz D’Anunciação e Luciano Perrone – caminha em outra direção, sem abdicar dos benefícios técnicos e expressivos daquela.

Esse conjunto de conceitos que norteiam a carreira de Oscar *Bolão* ajudou-o a desenvolver uma expressividade genuinamente brasileira em diversos instrumentos de percussão, especialmente na bateria, em que as *levadas*⁵ são concebidas aproveitando-se as diferentes *voces* das suas peças, com a aplicação de idéias musicais e frases rítmicas típicas das formações instrumentais originais de cada gênero. Essas *levadas* são construídas como uma história, de modo a acompanhar as nuances da melodia, em que as lacunas deixadas por ela (melodia) e os eventuais espaços para improvisado são preenchidos por frases elaboradas com um sentido melódico, além de coerentes

Hoje, instrumentista de renome nacional, cuja expressividade comporta um universo amplo e único de *linguagens* no âmbito da percussão de gêneros brasileiros, quase não encontra espaço institucional

formação básica como músico, já que as poucas instituições oficiais responsáveis pelo ensino de música na época (anos de 1970 e 80) só abordavam o estudo da música de concerto (erudita).

Hoje, instrumentista de renome nacional, cuja expressividade comporta um universo amplo

com a *linguagem* rítmica utilizada no discurso musical que se desenvolve ao longo de toda a peça.

A trajetória de Oscar *Bolão* no seu processo de formação como instrumentista, hoje um dos mais reverenciados e requisitados para trabalhos em gravações ou performances ao vivo quando o assunto é percussão brasileira, denota muito da omissão, negligência, além da falta de sensibilidade cultural e histórica do Estado brasileiro e das instituições oficiais que cuidam da elaboração e consecução do ensino de música no Brasil em seus diversos níveis. *Bolão*, ao longo de sua história, não encontrou uma instituição oficial que oferecesse em sua grade curricular um ensino sistematizado de percussão que atendesse às demandas de sua

e único de *linguagens* no âmbito da percussão de gêneros brasileiros, quase não encontra espaço institucional⁶ assim como outros artistas de inestimável valor no meio musical, em que possa transmitir os seus conhecimentos, experiências e prática que desenvolve nas mais variadas formas e circunstâncias de atuação profissional do percussionista popular no mercado de trabalho atual. Isso para atender às demandas de um número cada vez maior de músicos nos mais diversos estágios de formação, inclusive profissionais, interessados em se aperfeiçoarem no domínio das técnicas e *linguagens* próprias à percussão nos gêneros da música brasileira.

Defensor e usuário do sistema pioneiro de escrita para percussão desenvolvido por Luiz

D'Anunção⁷, Oscar *Bolão* também não encontrou no país um bacharelado em percussão que atendesse aos interesses de aperfeiçoamento e especialização dos músicos que atuam na música popular, assim como seus contemporâneos e atuais colegas de profissão.

Partimos da seguinte premissa: a criação de um bacharelado em percussão que em sua grade curricular contemple uma formação integral ao percussionista no Brasil, que ofereça vias de especialização tanto a instrumentistas que atuem na música erudita quanto na popular, democratizaria sensivelmente o acesso dos mesmos às variadas formas de inserção no mercado de trabalho. Conforme afirmo em minha monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Música, sobre a implantação de um bacharelado com as características anteriormente:

(...) seria extremamente salutar e necessária à formação dos vários perfis profissionais que lá se desenvolvem, e à consecução de um projeto pedagógico mais aberto e permeável, que conjugue diferentes políticas de formação, que atenda às diferentes realidades de atuação profissional que encontramos fora da academia. (TEIXEIRA, 2006, pp.36 e 37)

Por meio das considerações anteriores, procurei apontar que as possibilidades de formação e

profissionalização dos percussionistas permanecem relativamente engessadas pelas vias elitistas em que esses processos se dão ainda hoje. Quais são as chances de um percussionista oriundo da periferia das grandes cidades, ou mesmo de comunidades carentes dos grandes centros de competir por vagas como profissionais em orquestras com apoio ou subvenção estatal, por exemplo, com os filhos das classes mais favorecidas economicamente, cujos processos de formação constroem-se em bases sólidas de um ensino gradual e sistematizado através de cursos *Tutoriais* bem pagos?

Por fim, considero que a participação de músicos como Oscar Bolão em instituições de ensino, inclusive de nível superior, a despeito de seus processos de formação não apresentarem uma graduação em música, seria fundamental para a formação dos alunos nas diversas disciplinas e atividades acadêmicas que apresentam interfaces com as do mundo profissional dos percussionistas. Afinal, num curso superior de música, onde ocorre a formação de profissionais que trabalham, independentemente das diferentes habilitações e perfis de atuação, com o fazer musical forjado na interação de pessoas que vivem em realidades socioculturais diversas, seria interessante implementar, na prática, currículos cujo “conhecimento está para além do recorte das disciplinas, transborda as terminalidades dos cursos, borra as fronteiras instituídas na cultura organizacional, é tecido transversalmente, no cotidiano das práticas sociais”. (SANTOS, 2005, p.50)

Referências Bibliográficas

- BOLÃO, Oscar. *Batuque é um privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 2003.
- D'ANUNCIACÃO, Luiz. *Manual de Percussão – Estudo de técnicas para a Caixa-clara, cadernos 1,2,3 e 4*. Rio de Janeiro : 2ª ed., 2003.
- SANTOS, Regina Márcia S. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos*. In: Revista da ABEM, 1994.
- _____. *Música, a realidade nas escolas e políticas de formação*. In: Revista da ABEM, número 12, março, 2005.
- TEIXEIRA, Marcello. Oscar Bolão – *Ensino de percussão e bateria brasileira e seus pontos de contato com a vida acadêmica*. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura plena em Educação Artística com Habilitação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO.
- TRAVASSOS, Elizabeth. *Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras*. In: Revista da ABEM, número 12, março, 2005.

Notas

- ¹ Publicação semestral da Associação Brasileira de Ensino Musical.
- ² O toque “solto” nos tambores corresponde, na verdade, à forma padrão de se percutir o instrumento. Trata-se, a rigor, da produção da nota fundamental do tambor, de modo que a sua membrana soe livremente, sem qualquer interferência em seu processo natural de vibração. Desta forma, obtém-se um som *cheio*, encorpado. Em oposição a essa idéia, temos o toque “preso”, cujo som é obtido por uma pressão da baqueta na membrana, de maneira a *colar-se* em sua superfície, reduzindo ao máximo a sua vibração e a ocorrência de rebote e toques adicionais indesejáveis. Como resultado, obtém-se um som de curta duração, mais *opaco*, com uma ressonância bem menor do que a alternativa anterior.
- ³ Observação do professor de percussão do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, Rodolfo Cardoso de Oliveira, em comentário à monografia realizada pelo autor, quando da conclusão de seu curso de Licenciatura em Música, em Junho de 2006.
- ⁴ O toque Simples consiste na produção de um som para cada movimento completo do pulso, de modo que a baqueta retorna à sua posição original (“posição de toque”) imediatamente após percutir a membrana (“ponto de toque”). Dentro da categorização anterior, temos ainda o toque de Dedos, realizado não pela movimentação do pulso, mas sim do *bloco de dedos* que envolvem as baquetas, enquanto essas mantêm um ponto de apoio fixo nas mãos do executante. O toque Duplo corresponde à produção de dois sons, de mesma intensidade, para cada movimento completo do pulso, de modo a aproveitar o *quique*, ou *rebote* natural da baqueta na membrana. Já o toque Múltiplo consiste na produção de três ou mais sons para cada movimento completo de pulso (Cardoso de Oliveira, em comentário à referida monografia, 2006).
- ⁵ “Na terminologia dos músicos populares, a *levada* é uma célula rítmica, ou rítmico-harmônica, que caracteriza determinados acompanhamentos da melodia principal, constituindo fator básico de identificação dos gêneros musicais” (Travassos, 2005).
- ⁶ Exceção feita ao curso de Percussão e Bateria brasileira, ministrado por Oscar Bolão na Escola Portátil de Música, projeto que consiste atualmente em curso de extensão da UNIRIO, aos sábados, cujas atividades pedagógicas compreendem o estudo, a prática e divulgação da linguagem do choro.
- ⁷ Para maiores esclarecimentos quanto ao referido sistema de escrita para percussão desenvolvido pelo Prof. Luiz D’Anunciação, ver Teixeira, 2006. Oscar Bolão – *Ensino de percussão e bateria brasileira e seus pontos de contato com a vida acadêmica*. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura plena em Educação Artística com Habilitação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO.

A preocupação temática deste artigo surgiu da centralidade que o empreendedorismo vem ocupando no campo da extensão, sem que haja a promoção de nenhum debate que possibilite aprofundar o entendimento dessa relação. Esse

aspecto confirma a história bastante polêmica da extensão no desenvolvimento das universidades brasileiras. Nela se dá uma acumulação fantástica de contradições, paradoxos, equívocos, imprecisões e diversidades de entendimentos que até hoje limitam um fácil entendimento de sua função.

A insuficiência da produção e do debate acadêmico a esse respeito é fruto da facilidade com que a entronização das atividades, rotinas e práticas geram “definições” institucionais distanciadas dos objetivos originais. Confundir atividades com objetivos, rotinas com normas orientadoras, práticas usuais (ou difundidas) com definições ou emergências com prioridades é, por mais absur-

Breves traços da história da extensão universitária no Brasil

As universidades públicas estão institucionalizadas de maneira a reproduzir todos os traços da sociedade brasileira. Dessa forma, não sem razão, a primeira e significativa inflexão histórica da extensão universitária, no Brasil, ocorreu no primeiro ano da chamada “Revolução de 30”.

Como é amplamente sabido, o golpe de outubro fez com que o governo brasileiro passasse a exercer forte domínio não somente no âmbito da política econômica, como também no campo da política social, aspecto que também pode ser ilustrado através da política de educação do período. Não por acaso, a idéia de educação como função social e um serviço essencialmente do Estado concretiza-se no governo Vargas a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos. Tal reforma, na verdade, é a reunião de seis decretos que se referem, em grande parte, ao ensino secundário e ao ensino superior com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras.² As primeiras menções do termo extensão aparecem nesse Estatuto e já demonstram uma forte ligação com a idéia de relação com a sociedade. Várias universidades incorporaram a definição de exten-

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

SILENE DE MORAES

Professora da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo

do que pareça, diz Botomé, uma das práticas comuns na universidade. O resultado mais evidente desse processo é uma ampla e profunda descaracterização da Universidade Pública. Essa constatação, a nosso ver, soma-se ao entendimento de que a própria força da universidade, historicamente, tem sido decorrência da clareza conceitual e das práticas que realiza em relação as suas responsabilidades específicas enquanto instituição na sociedade.

são presente nesse Decreto, que ampliou a formulação inicial de extensão assimilada no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Embora apresente inovações e mencione expressões como “benefício coletivo” e “vinculação íntima com a realidade”, o Decreto limita a efetivação da extensão à esfera da realização de cursos e conferências e parece induzir à compreensão de que a pesquisa e o ensino não precisam mudar.

Vemos, assim, que foi dentro de um governo



E EMPREENDEDORISMO

um debate que necessita advir

FREIRE
Janeiro.
São Paulo.

ditatorial, com concepções elitistas, que se buscou, pela primeira vez na história brasileira (por meio da extensão), criar uma aproximação da universidade com a sociedade. Proximidade que não se efetivará nesta conjuntura e irá se perpetuar ao longo dos anos mantendo esse distanciamento. Após a ditadura Vargas, apesar de ter passado por alguns aperfeiçoamentos, a extensão universitária continuaria a ser alvo de críticas e questionamentos que evidenciariam os equívocos e as más formulações das funções sociais atribuídas a essa esfera. No final da década de 1950, em consonância com a efervescência social e política que animava o país, a tônica da reforma universitária reapareceu.

Nesse contexto, questionamentos acerca da universidade, bem como propostas para mudar a própria estrutura da instituição, ganharam novas e ampliadas dimensões, que irão se estender até o início da década de 1960.³

É importante ressaltar que, se por um lado as novas tendências do movimento universitário avançaram na construção de um debate mais crítico, com relação às questões mencionadas, por outro, no âmbito governamental, esse avanço não será incorporado. A Lei 4.024 de 1961 não deixou dúvidas sobre esse aspecto quan-

do caracterizou a extensão como mera modalidade de curso, ignorando suas finalidades. No ano de 1967, o Ato Institucional nº 2 cria e define o Departamento vinculado ao ensino e à pesquisa, onde a concepção de extensão do regime foi apresentada por meio do Decreto de Lei nº 252. Neste Decreto, evidencia-se o caráter complementar da extensão, com relação ao ensino e à pesquisa, para atribuir a esses últimos o sentido de “utilidade social” que não possuem.

Pode-se dizer que, durante os

O descaso com a realidade social brasileira, bem como a utilização privada das esferas públicas, faz parte da história de nossas instituições.

“anos de chumbo”, impostos pela ditadura, os equívocos com relação à extensão aprofundam-se, agravando ainda mais o quadro que caracterizava o ensino e a pesquisa no país. “Cabia à extensão fazer o que eles não faziam e, assim, poderiam continuar a ser o que eram” (BOTOMÉ, 1996, p. 67), esferas descompromissadas com a realidade social. O regime militar deixou evidente, sobretudo nos documentos que anunciaram a Reforma Universitária de 1968, que as instituições universitárias deviam intrometer-se nos problemas sociais em con-

formidade com a definição governamental, sem interferir ou ameaçar o interesse do mesmo.

Como é amplamente conhecido, a ditadura militar deixou marcas profundas na sociedade brasileira. Se considerarmos o debate em torno da extensão universitária, no período político inaugurado logo após o término do regime militar, perceberemos uma espécie de onda de desinteresse sobre o tema, que irá perdurar praticamente por toda a década de 1980. O mesmo não ocorrerá nos anos 90, pois, dentre os inúmeros debates que envolveram as comunidades acadêmicas brasileiras nesse período, o da extensão universitária apareceu frequentemente como uma temática a ser aprofundada.

Não é casual que a efervescência dessa questão pare-

ce ter sido ainda mais ampliada após os primeiros apontamentos do Ministério da Educação de Fernando Henrique Cardoso, com relação à nova política universitária do país. Nesse sentido, não seria exagero observar que a premissa para o reinício da discussão sobre extensão, na década de 1990, foi a guinada da universidade para a “mentalidade privatizante” que as reformas estruturais de cunho neoliberal, centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na

privatização do setor público e na redução do Estado, promoveram.

A extensão universitária no contexto neoliberal

A avalanche neoliberal a que o Brasil começou a assistir na última década do século XX demonstra que os problemas sociais aprofundados nesse quadro histórico que atravessamos não representaram apenas uma retórica, mas um processo com profundas raízes em nossa sociedade. O des-caso com a realidade social brasileira, bem como a utilização privada das esferas públicas, faz parte da história de nossas instituições. Entretanto, seria um equívoco ignorar que o neoliberalismo promoveu, e continua promovendo, estragos ainda mais sérios do que os já conhecidos.

Alguns avanços conquistados no século passado, como o Estado de Bem-Estar, cujas configurações em nosso país sempre foram frágeis, são considerados “problemas”, sendo até apontadas como “causas” de muitos de nossos males. Melhor dizendo, as conseqüências de um modelo injusto e desigual, mesmo para padrões capitalistas, são confundidas com as causas pelo neoliberalismo. Assim, tal como no econômico, a intervenção do Estado no social é vista como pouco “recomendável”, devendo ser substituída pela lógica do mercado.

Isto posto, é importante entender que as transformações sofridas pela educação superior no

Brasil e nos demais países latino-americanos, com a efetivação da agenda política neoliberal, não ocorreram por “geração espontânea”, nem por demanda de sua clientela, mas sim abarcadas por diversas orientações encontradas nos principais documentos dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, assim como na cartilha do Consenso de Washington. Dentre as exigências, destacam-se: a necessidade de que o Estado se desvencilhe da manutenção da educação superior, deixando esta a cargo da iniciativa privada, ocupando-se apenas da educação básica e média; a indicação para as instituições de ensino superior

se organizarem e serem geridas como empresas econômicas; a importância das universidades públicas serem privatizadas ou diversificarem suas fontes de recursos (via cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias, e doações de iniciativa privada) e a imposição do máximo de diferenciação institucional (universidades de pesquisa, de ensino, centros universitários etc.), o que garantiria a competitividade e, conseqüentemente, o progresso desses domínios (DRUCKE & FILGUEIRAS, 1997).

Essas recomendações pretendem ser válidas para todos os países, sem considerar as especificidades nacionais e de seus sistemas universitários. Entretanto, elas tiveram maior êxito especialmente nos países de periferia, devido à menor capacidade de resistência das respectivas sociedades civis, organizações científico-acadêmicas e instituições universitárias; além das conjunturas político-econômicas vividas pelos dife-

rentes países por ocasião da implantação dessa agenda política. Cabe lembrar que as autoridades brasileiras iniciaram, em 1995, o atual processo de reconfiguração da educação superior no país, dando centralidade ao conceito da educação como um serviço competitivo não-exclusivo do Estado, de autonomia financeira das universidades, em lugar da autonomia de gestão financeira; de contratos de gestão; de público não estatal etc., que permearam as linhas tanto da legislação aprovada pelo parlamento quanto pelos decretos presidenciais e das portarias do Ministério da Educação.⁴

O ajuste promovido pelo neoliberalismo tornou o ensino superior um mercado promissor que despertou interesses empresariais. A lógica empresarial deu ao ensino superior do país uma nova cara, muito diferente das universidades e centros de exce-

lência baseados no tripé ensino-pesquisa-extensão. Tendo como pressuposto a lógica do mercado, a instalação de um novo estabelecimento de ensino não se norteia mais pelo desenvolvimento nacional, mas pelas possibili-

O ajuste promovido pelo neoliberalismo tornou o ensino superior um mercado promissor que despertou interesses empresariais.

dades de ser lucrativo ao seu dono. Conforme observou Carlos Lessa, a radicalidade da adoção do paradigma de mercado defendida pelo neoliberalismo “amesquinha a visão de universidade, hipertrofia os argumentos utilitaristas e abre uma busca desesperada da mercadoria a ser produzida pela universidade” (LESSA, 1999, p. 23).

O objetivo das iniciativas empresariais é oferecer um produto vendável para mais pessoas e com margens de lucro vantajosas, ainda que com baixa qualidade. Como numa fábrica de diplomas, o que conta no final é ter consumidores para o produto à venda: a educação. Dessa forma, dois pontos não obrigatórios nas instituições de ensino superior, mas de grande relevância na formação universitária, são muitas vezes deixados de lado: a pesquisa, que se arrisca a tornar-

se uma característica ínfima, para não dizer inexistente; e a extensão, que pode acabar se tornando uma forma mascarada de arrecadação financeira. Ou seja, no momento atual, em que a Universidade Pública sofre as mais du-

ras ameaças, o desenvolvimento da extensão universitária, enquanto possibilidade do compromisso da instituição com a transformação da realidade, perde espaço diante da voracidade da lógica mercadológica. A força desse paradigma inspi-

ra ações universitárias despreocupadas com uma fundamentação para além dos critérios do mercado.

Carlos Lessa acha importante ressaltar que a prestação de serviços à economia e à sociedade é um dos caminhos pelos quais a universidade estende sua presença para fora da instituição.

Fonte: <http://cagle.com/news/PopeMemorial/Images/bennett.jpg> (Imagem recriada eletronicamente)



Dessa forma, operando como um sistema de apoio aos serviços da sociedade e às empresas, a instituição apresenta-se, assimila e transporta para o ensino, a pesquisa e a extensão as características do contexto em que está inserida. Entretanto, essa prestação de serviços conduz a universidade ao risco fronteiro de se converter em uma macroconsultoria. Para tanto, basta assumir o critério de mercado e entender tal via

como um caminho complementar de financiamento do ensino superior. No Brasil, “o risco é crescente em razão da dramática escassez de financiamento público, o que desvia a universidade em direção à venda mercantil de serviços” (Idem, p. 24). Em outras palavras, submetida à lógica do mercado, ou ao discriminatório da conjuntura política, a universidade se enfraquece.

A questão central que esse debate deve encarar é que não se conquistam direitos pelo mero acesso ao “mercado” e sim por meio de políticas públicas universais e igualitárias. Nessa perspectiva, entendemos que a extensão universitária – principalmente das Universidades Públicas – tem hoje como desafio central

a defesa das Políticas Públicas, participando na formulação, acompanhamento e avaliação dessas Políticas em todos os âmbitos da federação e setores de atuação, especialmente aqueles relacionados à garan-

tia dos direitos (SOARES, 2007, p.2).

Conforme observou Laura Tavares Soares, “não podemos transformar a Extensão em programas *pobres* para *pobres* (a la “responsabilidade social” das

A questão central que esse debate deve encarar é que não se conquistam direitos pelo mero acesso ao “mercado” e sim por meio de políticas públicas

empresas, apenas para aplacar a “má consciência” a respeito do seu papel social)” (Idem, ibidem).

Ainda de acordo com Soares, no debate dito “moderno” onde vem se constituindo uma espécie de “novo consenso” – prega-se a *auto-sustentabilidade* e o *empreendedorismo* como um modo de afirmar que depender do Estado é algo “negativo”. Não por acaso, um dos maiores pilares da desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos é, sem dúvida, o empreendedorismo. Essa figura de destaque na extensão universitária da atualidade tem como pressuposto que o pequeno negócio, sobretudo viabilizado pelo microcrédito, eleva a auto-estima, desenvolve responsabilidade individual, inclui no universo da liberdade que é o mercado. Essa é a negação da verdadeira essência da extensão. Tal estratégia de enfrentamento da questão social é vista quase como uma decorrência natural das

transformações em curso na realidade. Com isso, afirmam-se vitoriosas as teses neoliberais.

Essas idéias, segundo Soares, reforçam – de maneira perigosa, irresponsável e hipócrita – a ideologia (neo)liberal de que *pessoas e comunidades* são as responsáveis pela resolução dos seus próprios problemas; tratando a intervenção do Estado como algo *paternalista*, elas legitimam o declínio da esfera pública.

Apesar de todas as armadilhas que o empreendedorismo engendram fora e dentro da extensão universitária, não são poucos aqueles que, acriticamente, resumiram a extensão ao mesmo – talvez pela naturalização do consenso da soberania do mercado frente à universidade.

Atualmente, a história da extensão universitária no país se repete nos limites e nas dificuldades que a mesma ainda apresenta, sendo que muitos desses limites foram agravados, sobretudo, quando o termo extensão é utilizado para sublinhar a formação de empreendedores e o oferecimento de cursos ministrados em universidades públicas. No entanto, hoje esses cursos são, em sua imensa maioria, pagos.⁵ Um ponto é claro: o tema da extensão e seu significado nas universidades brasileiras continuam sendo de suma importância – dentro dessa longa batalha, agravada pelas políticas de cunho neoliberal – para

aproximar os objetivos das universidades públicas aos interesses revelados pela problemática social.

Considerações Finais

Conforme observou Marilena Chauí, “o neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade histórica nem muito menos o fim da história” (Chauí, 1999, p. 512). Entretanto, observa a filósofa, ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, “algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não o saibam e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas” (Idem, *ibidem*). Por isso, não podemos ignorar a tragédia da educação brasileira sob os efeitos do projeto neoliberal que, no caso da universidade, implantou-se sem disfarces pelo prisma das relações de mercado, sendo como óbvio que essa lógica é a solução para os problemas educacionais.

Por mais distintas que sejam as experiências e realidades de nossas universidades, a discussão sobre a importância da extensão universitária foi historicamente impulsionada por um aspecto comum a todas: o da percepção de que a universidade caminhava distanciada da realidade social do país. Em outras palavras, a extensão se construiu e desenvolveu-se como atividade universitária em conexão com o reconhecimento de que ensino e pesquisa não respondiam aos interesses de tal realidade e ela poderia reduzir esse distanciamento. Se cairmos nas armadilhas contemporâneas que assolam a extensão estaremos impedindo que ela possa assumir um papel transformador, sobretudo da dura realidade de parcelas ainda majoritárias de jovens brasileiros que não têm acesso ao ensino superior e tampouco têm garantidos seus direitos mais essenciais.

Referências Bibliográficas

- BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*, Petrópolis / São Carlos/ Caxias do Sul, Vozes/EDUFSCar/EDUCS, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco & PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 27-51.
- DRUCK, Graça & FILGUEIRAS, Luiz. “O projeto do Banco Mundial, o governo FHC e a privatização das universidades federais”. In: *Plural*, São Paulo: FFLCH-Sociologia/USP, v.6, n°9, p. 15-27, 1° sem. de 1997.
- LESSA, Carlos. “A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro”. In: *Dados*. V.42, n.1, Rio de Janeiro, 1999, pp.23-64.
- MOYSÉS, Diogo. “Nas discussões sobre extensão universitária, ainda não se fez o mais importante: diagnosticar a origem do debate”. In: *Caros Amigos Especial* (9). São Paulo: Casa Amarela, novembro de 2001, pp. 12-14.
- SOARES, Laura Tavares. “Prefácio: Direitos Humanos Políticas Públicas e Extensão Universitária”. In: FREIRE, Silene de Moraes (org.). *Direitos humanos, violência e pobreza na América latina contemporânea*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2007.

Notas

¹ O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que institui o regime universitário no Brasil e constitui-se no Estatuto das Universidades Brasileiras, reforçou a falta de diversificação de nosso ensino superior, ao mesmo tempo que aprofundou a velha concepção aristocrática de ensino. A Lei refletia, assim, uma das contradições de nossa vida política e social.

² Ainda que as formulações a respeito da questão da extensão tenham atravessado três décadas reproduzindo equívocos e argumentos inconsistentes, podemos dizer que o debate acerca do modo como a universidade cumpriria seu papel social irá persistir até a ditadura militar, instaurada com o Golpe de Estado de 1964. A partir desse momento, o quadro de referência para esses debates e tendências sofrerá imensas restrições.

³ Com relação ao processo de expansão do ensino superior no Brasil a partir dos anos de 1990, o que se verifica é a abertura indiscriminada de instituições particulares.

⁴ Como observou Diogo Moysés, “na realidade, tais cursos são destinados a incrementar as verbas deficitárias das universidades e, ainda, uma forma nada transparente de aumentar a folha de pagamento de alguns docentes” (Moysés, 2001, p.12). Além deste aspecto, diz o autor, temos de atentar para o fato de que esses cursos, ao serem pagos, contradizem na essência uma possível intenção de socializar o conhecimento produzido na universidade.

ADVIR – A IDÉIA EM REVISTA

Em 1992, a Asduerj lançou o número zero da revista ADVIR. Desde então, já se havia definido a linha editorial que nortearia a publicação. Segundo o seu primeiro editorial, a “revista não foi concebida para tornar-se um ‘órgão oficial’, porta-voz de eventuais diretorias da Asduerj. Ela deverá, ao contrário, reproduzir e alimentar o confronto das diversas concepções e práticas que dão formas e conteúdos concretos à universidade”. Quinze anos e vinte e dois números depois, **ADVIR** permanece honrando a promessa dos seus criadores, tornando-se uma referência dentro e fora da universidade.

VERSÃO ELETRÔNICA DA REVISTA EM

www.asduerj.org.br

ADVIR É UMA PUBLICAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO



asduerj