

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores de caráter teórico e/ou empírico.

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB,
n. 13 (junho 2002). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política
Educativa 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Universitária Salesiana

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 13, p. 1-176, jan./jun. 2002.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Universitária Salesiana

Chanceler: *Pe. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Jair Marques de Araújo*

Pró-Reitor Administrativo: *Pe. Giulio Boffi*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB
Publicada desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Conselho Editorial

Fernando Casadei Salles

Helena Faria de Barros

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Vicente Fideles de Ávila (Presidente)

Pareceristas

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Franck Bellemain (prof. convidado - UFPE)

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Jorge Nagle - UMC

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Marcos Loureiro - UFG

Regina Tereza Cestari de Oliveira - UFMS

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Direitos reservados à **Editora UCDB:**

Direção: *Heitor Romero Marques*

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Rosilange de Almeida*

Revisão de Redação: *Sandra Costa Prudente*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza (Agência Experimental de Publicidade) e Miguel P. B. Pimentel*

Av. Tamandaré, 6.000

CEP: 79117-900

Fone: (67) 312-3377

e-mail: editora@ucdb.br

Jardim Seminário

Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 312-3373

<http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Este número da *Série-Estudos* apresenta artigos de variada natureza e de perspectivas teóricas diferentes, o que possibilitará ao leitor uma pluralidade de temáticas acerca da educação. São contribuições significativas, recebidas pela Revista, de pesquisadores que fazem da educação não só um campo de pesquisa, mas espaço de compromisso político e social.

Na seção **Ponto de Vista**, João dos Reis Silva Júnior reflete sobre um tema de cunho *"ensaístico"*, abordando "as relações que se estabelecem entre o Estado Moderno, a Cidadania e a Educação, no quadro atual das relações capitalistas de produção". Originário de uma conferência proferida no Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, da UNICAMP, o artigo analisa as contribuições teóricas de John Locke, Henri Lefebvre, Francisco de Oliveira, Robert Darnton, Friedrich Hayek, entre outros, para analisar diferentes aspectos daquilo que o autor denominou de "atual processo civilizatório", concluindo que, na atualidade "o que vemos é a emergência do poder político [...] da economia e a sua submissão ao mercado", em que o homem também é visto como uma mercadoria e a "condição humana, historicamente parece retroagir mais de trezentos anos".

A seção **Artigos** compõe-se de nove textos.

Antônio Zuin, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em artigo denominado "Universidade e Barbárie: o caso do trote", apóia-se em dados de pesquisa realizada naquela Instituição, para demonstrar que o trote universitário "torna-se relevante indicativo da permanência de um caldo de cultura que incentiva a produção e a reprodução de ritos de integração alicerçados na humilhação e escárnio dos calouros universitários".

Propondo-se a valorizar o "desenvolvimento do gosto pela leitura desde as séries iniciais" Ivete Pereira dos Santos, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, analisa a formação do leitor mirim e as estratégias para "incentivar e promover o trabalho literário como arte e fonte inesgotável de prazer e entretenimento", em texto sobre a literatura infantil na pré-escola.

Para investigar a "reorganização da rede de ensino fundamental da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo", José Geraldo Silveira Bueno, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, analisa dados significativos sobre o processo desencadeado pela Secretaria "que separou os alunos de 1ª à 4ª dos de 5ª à 8ª séries, em escolas distintas – em distritos de inclusão e de exclusão social do município". O autor, após análise, conclui que tal processo privilegiou "exatamente aqueles que menos necessitam, pois os alunos das camadas populares são os que [...] têm menor possibilidade de usufruir da política que tem sido justificada como um avanço pedagógico em relação às formas anteriores de organização de escolas fundamentais".

Keity dos Santos, da Universidade de Araras – UNIARARAS, discute tema atual, fruto de sua Dissertação de Mestrado, em texto sob o título "A importância do resgate da concepção de infância e do ideal de educação de Comênio", afirmando que esse "resgate do ideal de educação de Comênio auxiliaria o educador no trabalho com valores e conhecimentos que representem o modo universal de conceber a criança trazida pelos modernos".

Ao analisar "O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira", Maria Abádia da Silva, da Universidade de Brasília - UnB, afirma que "a educação pública não é uma

mercadoria, como insistem em dizer os homens de negócio, mas um serviço público muito além dos restritos interesses econômicos”. Focalizando as diretrizes emanadas do Banco Mundial e suas influências na política educacional brasileira, a autora conclui que os fundamentos dessa política estão alicerçados no “modelo neoliberal de desenvolvimento econômico”, o qual “reduz os direitos sociais e aprofunda os procedimentos discricionários que agravam a apropriação de bens educacionais pela maioria da população constantemente excluída”.

Por meio de uma pesquisa original, Tânia Regina de Oliveira, da UFSCar, analisa a base que orienta o “Ensino de História Militar na Academia da Força Aérea Brasileira”. Investiga as “condições objetivas da prática pedagógica castrense na formação de um ideário” de liderança, concluindo que “o estudo, por parte dos cadetes” constitui “uma prática pragmática que visa [...] o sucesso nas provas e não, necessariamente, o aprendizado”.

Ao investigar a “Evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão”, Tereza Veloso e Edson Pacheco de Almeida, da UFMT, analisam os motivos que levam os alunos de cursos superiores à evasão. Por meio da reflexão sobre quatorze cursos de graduação, afirmam que a evasão, na UFMT, caracteriza-se “por um processo de exclusão”, constituindo-se em um “fenômeno institucional” e não em problema específico e individual do aluno; este fato é o “reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção”.

Outro tema que ocupa a preocupação dos pesquisadores, a Educação à Distância, é foco do artigo de Vera Lúcia Marques Leite, também da UFMT. Seu artigo, fruto de palestra proferida na Universidade Católica Dom Bosco, em comemoração aos 40 anos de criação dos cursos de Pedagogia e Letras, analisa a EAD “no contexto e no processo de globalização”; ao final, a articulista conclui que a EAD “deve servir como aparato à democratização do acesso e da permanência na escola” e se colocar “a serviço da inclusão social”.

Abordando uma temática singular, Veronice Rossato, da UCDB, analisa “A poética do espaço Kaiowá”, baseando-se, fundamentalmente, na obra “A poética do espaço” de Gaston Bachelard. A autora afirma que seu “devaneio poético” teve como luz inspiradora a “extraordinária espiritualidade dos Kaiowá do Panambizinho”, de Mato Grosso do Sul.

São estes os textos selecionados pelo corpo de pareceristas da Série Estudos. No conjunto oferecem a oportunidade ao leitor de uma visão plural sobre a educação brasileira, e sobre peculiaridades educacionais de alguns estados, como São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, dentre outros aspectos mais gerais e teóricos da educação.

O Conselho Editorial agradece todos os colaboradores que possibilitaram, neste número, a publicação majoritária de artigos oriundos de pesquisadores de diversas regiões brasileiras, evidenciando a inserção nacional da Revista. Informa também que a **Série-Estudos** submeteu-se à Avaliação dos Periódicos Nacionais e Estrangeiros na Área da Educação, realizada por Comissão de Especialistas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED e representantes da área da educação na Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, integrando também a lista “QUALIS” da educação. Além desses fatores, a recomendação da CAPES ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB e sua filiação como sócio institucional da ANPED são motivos compartilhados pela comunidade acadêmica da jovem UCDB e com todos que fazem da educação sua tarefa maior.

Sumário

Ponto de vista

Estado moderno, cidadania e educação: breve ensaio sobre o atual processo civilizatório	11
João dos Reis Silva Júnior	

Artigos

Universidade e barbárie: o caso do trote	39
Antônio Álvaro Soares Zuin	
Literatura infantil na pré-escola: por que e para quê?	53
Ivete Hipólito Pereira dos Santos	
Reorganização da rede de ensino fundamental da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: distribuição pelos distritos de inclusão e exclusão social do município de São Paulo	65
José Geraldo Silveira Bueno	
A importância do resgate da concepção de infância e do ideal de educação de Comênio	81
Keity Jeruska Alves dos Santos	
O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira	97
Maria Abádia da Silva	
Ensino de História Militar na Academia da Força Aérea: fundamentos e concepção de ensino aplicados	113
Tania Regina Pires de Godoy Torres de Oliveira	
Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão	133
Tereza Christina M. A. Veloso e Edson Pacheco de Almeida	
Globalização e Educação a Distância: novos desafios na formação do professor	149
Vera Lúcia Marques Leite	
A poética do espaço Kaiowá	161
Veronice Lovato Rossato	

Ponto de vista

Estado moderno, cidadania e educação: breve ensaio sobre o atual processo civilizatório*

João dos Reis Silva Júnior

Doutor em Educação/PUCSP, com pós-doutoramento em sociologia política na UNICAMP. Professor da Universidade de Sorocaba/SP e da PUCSP.
e-mail: jrjunior@pucsp.br

Resumo

O artigo, de natureza predominantemente ensaística, aborda as complexas relações que se estabelecem entre o *Estado Moderno, a Cidadania e a Educação*, no quadro atual das relações capitalistas de produção. Metodologicamente, o texto se apóia nas posturas teóricas de pesquisa assumidas por Darton e Lefebvre para parametrizar a análise do tema, bem como as formulações de John Locke, em suas obras: *Segundo Tratado Sobre o Governo, Ensaio Acerca do Entendimento Humano* e *Some Thoughts Concerning Education*, no que se refere ao período do *Liberalismo Clássico*. Para analisar o período do *macro-acordo social*, que assume sua expressão institucional máxima no *Estado de Bem Estar Social*, o texto se baseia em duas obras de autores nacionais: *Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal*, de Francisco de Oliveira, e no livro *A Crise Total – a economia política do não*, de Lauro Campos. Por fim, o texto se apóia nos trabalhos de Friedrich Hayek, em especial, nos livros *Camino de servidumbre* e *The fatal conceit – the errors of socialism*, bem como em Milton Friedman, em seu *Capitalismo e Liberdade*, para analisar a atual hegemonia das teorias neoliberais.

Palavras-chave

Estado moderno - cidadania - educação.

Abstract

This article, predominantly in the nature of an essay, broaches relationships that are established between the *Modern State, Citizenship and Education*, within the present situation of capitalist production relations. Methodologically, the text is supported on the theoretical postures of research practised by Darton and Lefebvre in order to establish parameters for the analysis of the theme, as well as the formulations of John Locke, in his works: *Second Treaty on Government, Essay on Human Understanding* and *Some Thoughts Concerning Education*, in so far as they refer to the period of *Classical Liberalism*. In order to analyse the period of the *social macro-agreement*, which takes on its highest institutional expression in the *Welfare State*, the text is based on two works of national authors: *The privatization of that which is public, the ousting of speech and the annulation of politics: neoliberal totalitarianism*, (Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal) by Francisco de Oliveira, and the book *Total Crisis – the political economy of saying no (Crise total – a economia do não)* by Lauro Campos. Finally, the text is supported by the works of Friedrich Hayek, specially the books *Camino de servidumbre* and *The fatal conceit – the errors of socialism* as well as by Milton Friedman in his *Capitalism and Liberty (Capitalismo e Liberdade)*, to analyse the present power of neoliberal theories.

Key words

Modern state - citizenship - education.

* Este texto é o resultado do debate realizado após a palestra no Grupo de Estudo HISTEDBR, da Faculdade de Educação da Unicamp, a convite do Professor José Claudinei Lombardi. Em razão de tal processo e da complexidade do tema, o trabalho tem um caráter exclusivamente ensaístico, procurando abrir chaves de leitura e questões para debates na direção do entendimento do papel que a educação tem realizado na atual fase do capitalismo, quando o próprio processo civilizatório burguês parece destruir-se.

Introdução

O título deste texto, que já indica seu objetivo de identificar as complexas relações existentes entre a instituição política central da atual forma de produção de existência humana – o capitalismo – e a qualidade política identificadora do ser social que nela reproduz-se – a cidadania – e a educação (única prática social formativa ordenada juridicamente pelo Estado capitalista), mostra a enorme dificuldade da tarefa que me foi atribuída. A dificuldade do trabalho impõe-se, de um lado, por dever restringir-se a um breve ensaio, de outro, pelo volume de estudos sobre o tema, tratado de forma exaustiva e mediante variados recortes teórico-metodológicos por muitos intelectuais que dele fazem objeto de estudo de uma vida inteira, e pelo grande debate existente no momento atual entre intelectuais da nominada *Modernidade*, supostamente, em trânsito para um novo estágio: a *Pós-modernidade*. Tão somente esses argumentos bastariam para não me lançar ao desafio a mim proposto.

No entanto, dado o furor da crítica *pós-moderna* que soprou com acentuada presença no início dos anos noventa contra as categorias que emergiram da Modernidade, que arrefeceu em seguida, e a necessidade de um balanço crítico desse movimento ou, ainda, de explicitação concreta do que estruturaria a crítica *pós-moderna*, impeliram-me a aceitar esse desafio, mas deixando claro que se trata de um texto livre e de natureza predominantemente ensaística, pouco detalhado, como requer o rigor em relação à sua

origem na *cientificidade moderna*.

Isso impôs muita reflexão sobre a maneira de abordar o assunto, de sustentar-me em recorte metodológico, que, ao mesmo tempo, oferecesse chaves de leitura para o entendimento das relações em que consistem o objeto destas reflexões, e tivessem um grau possível de precisão e rigor científicos. O caminho desenhado *a priori* consiste em buscar alcançar os objetivos pretendidos aqui, por meio da produção de *intelectuais* e de suas respectivas *obras* que melhor expressaram o período considerado e que também influenciaram, com suas produções, as relações sociais e suas transformações por força da circulação de suas idéias via textos *impressos*.

Robert Darnton, em sua obra *O Beijo de Lamourette* (1990), ao referir-se à história do livro, descreve o percurso deste – do autor ao leitor – e as complexas relações que neste movimento se desenvolvem, dando origem a novas produções literárias, diálogos, críticas, réplicas e trélicas conformadoras de novos universos de que o livro é constituinte essencial. Uma rica multiplicidade de atores, práticas sociais (que materializam relações sociais e formam sujeitos) e eventos passaria a dividir o palco de cena com o texto inicial. Conclui, pois, que a história do livro – desde os sonetos shakespearianos às instruções para montagem de um *kit* de rádio (Darton, 1990, p. 112; Sguissardi e Silva Jr, 2000) – é um campo do saber, de sutilezas raras e múltiplas dimensões reveladoras de muito do que o próprio livro não fez, ao mesmo tempo, em que contribui para pôr em movimento relações sociais em épocas históricas futuras,

em face da não identidade entre sujeito e objeto ao final da prática, por um lado, de outro, dada as diferentes *temporalidades históricas* presentes nas relações sociais, como nos esclarece Lefebvre, com base nas formulações de Lênin sobre o desenvolvimento desigual do capitalismo.¹

Um escritor, em seu texto, pode responder a críticas a seu trabalho anterior ou antecipar reações que serão provocadas por esse texto. Ele se dirige a leitores implícitos e ouve resposta de resenhistas explícitos. Assim o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento. **A história do livro se interessa por cada fase desse processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, do meio circundante** (Darton, 1990, p. 112, grifos meus).

Por outro lado, segundo Lefebvre, a análise de um fato social de qualquer natureza, mesmo quando remetida para além de sua aparência imediata, pode produzir entendimentos sobre o objeto, que o prendam num eterno presente, amarrado à estrutura social que lhe dá origem, porém, vazio de história, em razão de uma análise de caráter predominantemente sincrônica. Ou seja, se creditarmos todas conclusões sobre encontros, desencontros, contradições e antagonismos à trama social que se desenha, por exemplo, por meio de uma etnografia, ao momento presente, estaremos, dessa forma, produzindo um conhecimento a partir da identidade sociológica entre aquilo que é simultâneo e o que é

contemporâneo. Desconsideramos, dessa forma, a densidade histórica dos fatos sociais, aprisionando nosso entendimento do objeto, por meio de um processo exclusivamente gnosiológico, em um estrutural e efêmero presente eterno.

Em sua clássica obra *Raízes do Brasil*, no âmbito da história, Sérgio Buarque de Holanda nos alerta sobre tal postura teórico-metodológica, quando trata dos tradicionalistas intelectuais da política brasileira:

A falta de coesão em nossa vida social não representa, assim, um fenômeno moderno. E é por isso que erram aqueles que imaginam na volta à tradição, a certa tradição, a única defesa possível contra nossa desordem. Os mandamentos e as ordenações que elaboraram esses eruditos são, em verdade, criações engenhosas do espírito, destacadas do mundo e contrárias a ele. Nossa anarquia, nossa incapacidade de organização sólida não representam, ao seu ver, mais do que uma ausência da única ordem que lhes parece necessária e eficaz. Se a considerarmos bem, a hierarquia que exaltam é que precisa de tal anarquia para se justificar e ganhar prestígio. [...] **As épocas realmente vivas nunca foram tradicionalistas por deliberação** (Holanda, 1999, p. 33, grifos meus).

Em acréscimo, Lefebvre, de um ponto de vista sociológico, escreve:

Para quem não analisa, o passado vem, muitas vezes, se perder, se mostrar num presente inteiramente presente e aparentemente dado, ou em um bloco anacrônico e fora de uso. Daí o caráter, ao mesmo tempo, difícil e recente da *sociologia* [...], ciência do atual que não pode prescindir da história, pois aqui, como lá e acolá, o histórico persiste e age sobre o atual (Lefebvre, 1981, p. 145).

No mesmo texto, Lefebvre argumen-

tará sobre a inexistência de identidade entre o simultâneo e o contemporâneo, e que as contradições, conflitos, encontros e desencontros da sociedade atual, de suas instituições e práticas sociais devem-se à estrutura atual e em razão de outras estruturas, culturas e valores produzidos e que foram orgânicos em épocas históricas anteriores. Daí a possibilidade e a necessidade de analisarmos um fato social com suas imbricadas relações e práticas sociais, tendo em conta o movimento sincrônico e diacrônico desse fato social.

A partir das posturas teórico-metodológicas de pesquisa assumidas por Darton e Lefebvre, que se expressaram em suas obras e o universo por elas criado, é que optamos por desenvolver nossas reflexões sobre o complexo tema **Estado Moderno, Cidadania, Educação e processo civilizatório** por meio das formulações do insuspeito liberal John Locke, em seus *Segundo Tratado Sobre o Governo, Ensaio Acerca do Entendimento Humano* e *Some Thoughts concerning education*, no que se refere à temática no período do *Liberalismo Clássico*. Para trabalharmos o período do *macro-acordo social*, que assume sua expressão institucional máxima no *Estado de Bem Estar Social*, centramo-nos no arguto ensaio *Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal* de Francisco de Oliveira e no livro *A Crise Total – a economia política do não*, de Lauro Campos. Por fim, para lançarmos alguma luz sobre o momento atual do capitalismo, sem deixar de considerar os períodos anteriores, apoiaremos-nos em

Friedrich Hayek, particularmente, em seus *Camino de servidumbre* e *The fatal conceit – the errors of socialism*, bem como em Milton Friedman, em seu *Capitalismo e Liberdade*.

Pensamos que, dessa forma, produziremos algumas reflexões introdutórias que contemplem objetivos tão amplos, porém, com uma abordagem que radicalize a crítica ao momento presente do capitalismo em contraposição às posições do *fim da história*, quando, tal como Lefebvre propõe, o passado não é algo dado e estático, mas, sobretudo, dinâmico e que se põe no atual aqui e acolá, não vê-lo e não incorporá-lo significa nos condenar à eternidade de um presente efêmero produzido por uma profusão de signos imagéticos, no qual o sujeito esquizofrênico existe tão somente em seu próprio pensamento em momento determinado de seu viver.

Locke – estado moderno, cidadania e educação: o liberalismo clássico

Em muitas obras sobre o liberalismo pode-se notar a ênfase nos direitos inalienáveis à vida – decorrentes do Jusnaturalismo –, à liberdade, à igualdade e à propriedade dos indivíduos em sociedade, como instituidores do Estado, para garantia desses direitos e, portanto, para garantia dos homens e de sua espécie. A própria *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU, na sua Resolução 217A (III), de 10 de dezembro de 1948, no seu primeiro suposto de seu preâmbulo,

assevera “[...] que o reconhecimento da dignidade da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui no fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...]”, e no seu primeiro artigo proclama que “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação aos outros com espírito de fraternidade”. Isso mostra os fundamentos da ideologia liberal pautada no princípio da tolerância religiosa e da autonomia dos três poderes, reivindicando como sustentação do Estado capitalista, diante da influência do jusnaturalismo, uma autonomia para a razão, no que se refere à ética e à moral, como o cartesianismo a reivindicava no plano científico.

Muitos pensadores combateram o absolutismo e o inatismo das idéias e, obviamente, do poder. No entanto, parecidos mais marcantes as idéias de John Locke (1632-1704), presentes em duas obras publicadas em 1690: *Ensaio Acerca do Entendimento Humano* e o *Segundo Tratado sobre o Governo*. Locke escreve, como um dos princípios do *Segundo Tratado sobre o Governo*.

Considero, portanto, poder político o direito de fazer leis com pena de morte e, conseqüentemente, todas as penalidades menores para regular e preservar a propriedade, e de empregar a força da comunidade na execução de tais leis e na defesa da comunidade de dano exterior; e tudo **tão-só em prol do bem público** (Locke, 1991, p. 216, grifos meus).

Para Locke, toda idéia teria sua origem na percepção e nos sentidos, não sendo, portanto, imanente ao homem ou

inata. Segundo ele,

Consiste numa opinião estabelecida entre alguns homens que o entendimento comporta certos *princípios inatos*, certas noções primárias, *koinal'ênolai*, caracteres, os quais estariam estampados na mente do homem, cuja alma os recebera em seu ser primordial e os transportara consigo para o mundo. Seria suficiente para convencer os leitores sem preconceito de falsidade desta hipótese se pudesse apenas mostrar [...] como os homens, simplesmente pelo uso de suas faculdades naturais, podem adquirir todo conhecimento que possuem sem a ajuda de quaisquer impressões inatas e podem alcançar a certeza sem quaisquer destas noções ou princípios originais (Locke, 1991, p. 13).

O filósofo combaterá, a partir dessa tese, todos os defensores do inatismo das idéias e, no âmbito da política, todo poder inato. Todo poder político teria passado a existir a partir de um momento histórico, quando os homens fizeram um pacto para organizar a forma de convivência; desse pacto derivaria o poder político e suas formas de realização, constituindo-se o Estado em sua estrutura máxima. Com base nesses argumentos, Locke desenvolveu suas formulações sobre instituições políticas e civis para garantir os direitos que o ser humano tivera, quando ainda não se havia diferenciado da natureza.

No estado natural, para Locke, todos nascem iguais, racionais e em liberdade; as leis da natureza encontrar-se-iam igualmente nas mãos dos indivíduos, não existindo, ainda, o espaço comunal. Os homens estabeleceriam sua identidade por meio da razão, com vistas à preservação da paz e dos direitos dos outros. No entanto, no estado natural, os direitos de igualdade,

liberdade e propriedade² – próprios desse estado – poderiam ser ameaçados, dado que alguns homens favoreceriam mais a si e a seus amigos, provocando, a partir de então, um estado de guerra. Isto contrariaria o estado natural, bem como esses direitos; disso deduz Locke a necessidade de superação, pelo homem, desse estado natural.

Nesse momento os homens teriam feito um pacto social e criado a sociedade política para a preservação dos direitos naturais [de igualdade, liberdade e propriedade, com base no suposto de que a condição humana supunha a existência da razão] de qualquer indivíduo, independente de suas condições naturais. Não há renúncia dos direitos naturais em favor dos governantes, como o queria, por exemplo, Hobbes: há um pacto para a preservação de tais direitos a todo cidadão. O poder dos governantes, portanto, derivaria da sociedade, da qual o receberiam (Locke, 1991, p. 225).

As atividades executivas e legislativas do indivíduo em estado natural transferir-se-iam para a sociedade, aqui, incluída a esfera econômica. Esta, portanto, é a base e o limite do poder político dos governantes, isto é, o processo de criação do pacto social e de criação do poder político, como transferência do ato de governar, por outorga da sociedade, constitui-se em espaço comunal construído por esse pacto social, dele deriva o poder político e a condição de *ser cidadão*. a Cidadania.

O público e o estatal põem-se, assim, como realidades distintas para Locke. O estatal é derivado do público e, ao mesmo tempo, a ele submetido, razão pela qual o homem, por meio do pacto social, constituiu-se em sociedade. Assim, o público só se faz na conjugação com o Estado, ainda

que este último derive do primeiro e a ele se submeta. Não há, portanto, sentido em se falar de público na ausência do Estado e vice-versa (Locke, 1991, p. 268).

O privado, portanto, como corolário do exposto acima, estaria circunscrito ao âmbito das possibilidades de ação dos indivíduos singulares, ou considerados como coletivo, porém, em conformidade com o poder legislativo, por sua vez derivado do público e a ele submetido. Somente dessa forma o pacto social e a constituição dos poderes estariam garantidos; com eles, os direitos naturais de igualdade, liberdade e propriedade, ancorados na razão. Pode-se concluir que o que não é estatal é necessariamente público, isto é, está no âmbito da sociedade.

Sob tal arrazoado teórico-político, os pressupostos da ideologia liberal ancorar-se-iam na diferenciação entre o público (inerente à sociedade) e o estatal (referente ao governo), que se legitima ou não conforme a natureza de suas ações contrarie ou não o interesse público (sociedade). A diferença entre as instituições do público (sociedade) deve tomar como referência suas próprias especificidades e não suas relações com o Estado (governo), uma vez que, na relação com o Estado, todas as instituições da sociedade são iguais.

Justamente, nesse momento histórico, no que se refere a Locke e à Inglaterra, trata-se da vitória de Guilherme de Orange sobre seu sogro Jaime II, em 1688, por meio da *Revolução Gloriosa*, quando desembarcou em solo britânico, tendo em seu estandarte os dizeres *“Em defesa da Liberdade, do Parlamento e do Protestantismo”*. Estavam

postas as condições econômicas para o capitalismo legitimado pelo Liberalismo e consolidava-se a tolerância religiosa. Na expressão de Campos (2001), a fase de *Eros* do capitalismo iniciara e com ela um novo processo civilizatório com a presença de instituições sociais com autonomia relativa quanto ao Estado e mais progressista do que o regime monárquico absolutista dos *Stuart*, ainda que já trouxesse, em potência, a fase *thanática* dessa forma de produção da vida humana: o capitalismo.

Contudo, vale destacar as formulações de Sader, que, estudando a noção de Estado e Política em Marx, a partir especialmente de seus escritos sobre as lutas sociais de 1848 e 1870, na França, e, referindo-se ao Estado capitalista, escreve:

[...] a lógica mais importante que comanda a compreensão do papel do político no mundo moderno é a que distingue claramente entre dois momentos históricos em que a burguesia luta pela sua hegemonia sobre as relações feudais, e o momento a partir do qual o capitalismo se instaurou como estrutura social predominante. As formas de existência solicitadas ao político neste segundo momento serão determinadas pelas condições em que aquela primeira etapa foi vencida. Em outras palavras: as condições de acumulação primitiva obtidas pela burguesia na luta contra os privilégios feudais, solicitarão uma intervenção maior ou menor dos mecanismos políticos no novo esquema das relações de produção. As estruturas e o campo de ação possível no interior do qual se darão as condições de reprodução do capital serão, a partir dessas condições primitivas, o motor de compreensão dos fenômenos

políticos, em geral, e do papel do Estado, em particular (Sader, 1993, p. 96, grifos meus).

Ainda que fundado, do ponto de vista ideológico, no liberalismo e em seus pressupostos originários da filosofia política, com destaque para o jusnaturalismo, o Estado capitalista – e conseqüentemente as esferas do público e do privado – deve ser entendido a partir das relações sociais de produção. O que é estatal, público e privado constitui-se, em meio ao movimento dinâmico e contraditório do capital, segundo sua própria dinâmica, sempre em expansão, como assinalado anteriormente e como reafirma Sader:

[...] a *realização* do político (que a filosofia política vê) no mundo moderno só seria possível se as relações de produção capitalistas fossem relações fechadas sobre si mesmas; isto é, se as condições da circulação sempre comandassem seu mecanismo, não fazendo do capitalismo um sistema que reproduz as condições de sua realização, mas sempre sob uma forma ampliada, condenando-o a uma expansão contínua. Na medida em que, por exemplo, o capitalismo não produz mercado consumidor no mesmo ritmo de expansão em que amplia a produção, isto é, na medida em que algum dos mecanismos que solicitam uma contínua expansão da produção não encontra correspondentes no consumo, o sistema já não está reproduzindo todas as condições necessárias à sua existência. As crises apontam exatamente para as contradições entre um sistema que produz seus pressupostos, mas que, pela separação entre produção social/apropriação privada que o funda, não reproduz homogeneamente as condições de produção e de apropriação. A produção tende a uma contínua expansão, já que, conforme a fórmula sintética do *Manifesto Comunista*,

“a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente a produção” (Marx e Engels, 1982, p. 24); mas as condições de apropriação não são multiplicadas pelo mesmo mecanismo. Ao contrário, a tendência é a de aceleração da contradição entre a produção – cada vez mais socializada – e a apropriação – crescentemente privatizada (Sader, 1993, p. 50).

Isso põe para o capitalismo a necessidade substancial de uma expansão constante no campo estrito da economia, bem como para outras esferas, como as sociais e as políticas, reconfigurando, de forma permanente, o paradigma do poder político e, conseqüentemente, os espaços públicos e privados, os direitos sociais e a cidadania burguesa.

A partir do que se expôs do pensamento *lockeano* sobre a necessidade da criação do poder político materializado no Estado Moderno, em sua primeira formação histórica, especialmente, o suposto central de que tal poder político, ainda que se materialize no Estado, emerge na sociedade e a ela deve submeter-se, decorre uma conseqüência de extrema relevância na Ideologia Liberal: a condição de ser cidadão, isto é, a Cidadania. O conteúdo histórico de tal condição do ser social, segundo Locke, é produzido em suas formulações derivadas de seu empirismo e do jusnaturalismo, mas, sobretudo, do momento histórico em que viveu. Poderíamos dizer, a partir das referidas obras de Locke que a cidadania é em si uma esfera social dotada de materialidade, a materialização da esfera política na sociedade civil. Ou, como Lefebvre formula em *L'Etat*, uma das dimensões do Estado: o Estado como

relação social, a partir das relações sociais de produção, que produzem um espaço de regras consentidas. Trata-se, aí, do processo de politização da sociedade e de constituição do sujeito, no qual a política é fator relevante em tal processo. Ela é um movimento de produção de objetividade social por meio de práticas humanas, realizaria os princípios da ética e da moral com origem no Jusnaturalismo – a liberdade, a igualdade e a propriedade/trabalho –, por um lado, e, de outro, sustentado na razão, dada sua filiação empirista. Em síntese, tratar-se-ia do desenvolvimento da razão com vistas ao fortalecimento do Estado Moderno e da respectiva Esfera Política, no âmbito da sociedade civil, e a construção da condição de *ser social*, no estágio societal da humanidade: a Cidadania.

Convém, contudo, destacar qual o contexto de tais formulações de Locke. Trata-se da formação das bases econômicas para a institucionalização política do capitalismo: novas formas históricas para o Estado, para a sociedade, para a racionalidade econômica, para as esferas pública e privada, para o ser social. A nova condição de ser social, que se expressa como cidadania – tal como a temos entendido – pode ser nesse momento considerada revolucionária. Porém, quando assumimos as orientações analíticas de Marx retomadas por Sader, concluímos sobre o caráter abstrato dos valores *igualdade e liberdade*, quando contraposto ao de *propriedade privada*. Assim, ainda que revolucionária a nova substância histórica da cidadania, nela presente até a atualidade, mostra-a, historicamente, apenas formal. Para reiterar o que tanto já se disse: *todos*

são iguais perante a lei.

Essas dimensões concretas da cidadania são detalhadas nas suas reflexões sobre a educação em seu *Some Thoughts Concernings Education*, levando em consideração a especificidade de um processo educacional, que se apresenta na forma de um *manual pedagógico* voltado para a educação dos filhos da burguesia, guardando, em certo sentido, características da preceptoria. Nos vários parágrafos em que se constitui o livro, cada um deles versando sobre o tema constitutivo da criança e do jovem, Locke aborda uma grande variedade de temas e metodologias para cada fase. Desde a *Saúde* até a *História*, a *Ética* as *Leis Cívicas* e as *Leis* em geral, passando por outros tópicos, tais como a *disciplina*, a *punição*, a *culpa*, a *obstinação*, etc. Permitindo-nos ao menos inferir sobre as suas reflexões, que a educação para o filósofo é um processo de constituição de um sujeito que vive com disciplina, com método, com um *espírito indagativo sobre mundo*, mas, sobretudo, que atue na direção da grandeza de sua nação, traz em si sua marca histórica: *educação burguesa*.

Francisco de Oliveira e Lauro Campos – O Estado de Bem Estar Social, Cidadania e Educação: o macroacordo social do século XX e a economia política do não

O entendimento da emergência do estado de Bem Estar Social e a respectiva esfera política no âmbito da sociedade civil – que aqui temos entendido como um complexo social: *a cidadania* – e sua rela-

ção com a educação, pode ser feito a partir de uma análise marxiana, por meio do complexo movimento do capital, no âmbito da economia. A política, ainda que mantenha sua especificidade, guarda uma relação orgânica com a economia, como vimos anteriormente, por meio das reflexões de Sader, embasadas em Marx. Dessa forma, o entendimento das mudanças de concepções de Estado, as reconfigurações das esferas públicas e privadas, do alargamento ou estreitamento dos direitos sociais (cidadania) e do paradigma educacional, deve ser feito a partir da decifração da linha de desenvolvimento da totalidade social, que orientará o movimento específico de cada complexo social. O movimento do capital é expansivo, dinâmico e, como adquire uma *legalidade própria*, segundo Marx, Lukács, Lefebvre, dentre outros, as conseqüências no âmbito econômico, social, cultural e civilizatório vão sempre além das ações e metas empreendidas pelos atores, para o bem e para mal, quanto à elevação da condição humana, quanto à extensão do ser humano, em sua dimensão genérica.

O entendimento do processo de expansão do capital, para outros setores econômicos ou sociais, ainda não organizados segundo sua lógica, bem como da redefinição histórica das esferas pública e privada, faz-se por meio da compreensão da própria dinâmica do capitalismo, como examinada por Marx, de forma longa e profunda, em *O Capital*, no livro III, a partir do estudo das taxas de mais valia e de lucro, eventual sustentação teórica das formulações de Sader.

Para Marx, a taxa de mais valia é a

relação entre a mais valia (mv), que decorre de um capital variável, investido em um determinado setor (mv/v); e a taxa de lucro, a mais valia extraída a partir do capital total (C), investido nesse determinado setor (mv/C). O capital C investido é a soma do capital fixo (instalações, matérias-primas, equipamentos, etc.) com o capital variável (salários). Desta forma, em função da concorrência intercapitalista, o capital total (C), investido em determinado setor, tende, para cada unidade empresarial, para um mesmo valor. E, na medida em que o que acrescenta valor ao produto, no final do processo, é o capital variável, ou seja, o trabalho humano abstrato e socialmente determinado, a mais valia depende exclusivamente do capital variável; em outras palavras, depende da força de trabalho empregada nesse setor.

No entanto, como vimos acima, a taxa de lucro neste setor hipotético é medida em relação ao capital total (mv/C), implicando dizer que o aumento do capital total, provocado pela concorrência intercapitalista, leva a um decréscimo da taxa de lucro. Isso põe em movimento um complexo processo, discutido por Marx em *O Capital*, no livro III, caracterizado, predominantemente, pelo expansionismo do capital e de suas formas organizativas material e simbólico-culturais, para outros setores da economia, da sociedade e, mesmo, para outras regiões geográficas, ainda não organizadas segundo a racionalidade dessa forma de produção da vida humana. A tendência de expansão caminha e desenvolve-se nos espaços geográficos e sociais, nos quais a racionalidade capitalista não se fez organizativa daquelas relações sociais. Essa lógica

interna ao próprio capital faz do capitalismo um *modo de produção* expansionista e extremamente dinâmico, em sua base produtiva, na economia, na política, na cultura e na necessária unidade social, produzida em grande medida pela esfera política no âmbito da sociedade civil. Sua própria lógica, historicamente produzida, impõe-lhe constantes processos de rupturas e continuidades para sua própria manutenção. Isto nos indica um itinerário de entendimento da expansão do capital e, ao mesmo tempo, do processo de redefinição das esferas pública e privada e, conseqüentemente, quanto ao horizonte de possibilidades para os direitos sociais, à cidadania.

A manutenção da taxa de lucros é uma necessidade estrutural do capitalismo, tendo, como conseqüência, a tendência à superacumulação de capital em qualquer de suas formas (mercadorias, desemprego, capital-dinheiro, etc.). Por isso, o capitalismo é orientado para o lucro, para processos que mantenham uma equilíbrio de uma taxa de lucros, independente das nefastas conseqüências que tragam, para o próprio processo civilizatório que se engendrou em meio ao próprio movimento de crescimento, expansão e centralização do próprio capital. Reiterando com as conclusões de Sader, a partir de Marx:

Na medida em que, por exemplo, o capitalismo não produz mercado consumidor no mesmo ritmo de expansão em que amplia a produção, isto é, na medida em que algum dos mecanismos que solicitam uma contínua expansão da produção não encontra correspondentes no consumo, o sistema já não está reproduzindo todas as condições necessárias à sua existência.

É importante destacar algumas

transformações neste período, agora, em análise, denominado por Campos como *a economia política do não*, que, entre 1870 e 1910, a população dos Estados Unidos sofreu um aumento de 132%, proporcionalmente, a classe trabalhadora aumentou ainda mais, passando de 3.5 milhões para 14.2 milhões. O número de assalariados, em 1849, era de 957 mil, aumentando, progressivamente, para 4.2 milhões, em 1914; depois para 7 milhões, já em 1917. Também, nesse momento, foram fundados os primeiros sindicatos: Cavaleiros de São Crispin, A Nobre Ordem dos Cavaleiros do Trabalho, que chegou a ter 700 mil filiados. Na década de 1880, surgiu o Partido Socialista e, em seguida, o Partido Comunista. Em 1905, foi fundada a *Industrial Workers of the World* (IWW), que se associou a clubes e outras entidades da sociedade civil, pregando a luta de classes e o socialismo nos Estados Unidos. Houve, por outro lado, uma superprodução de capital produzida nos primeiros momentos do capitalismo monopolista, por meio da superexploração, que, ato imediato, transformou a aparência dos países que mais sentiam tais mudanças. Movimentos revolucionários surgiram no México, na Europa Oriental e na Rússia. Tais eventos marcavam uma mudança estrutural no processo civilizatório burguês, dada a sua própria racionalidade e John Reed, jornalista e escritor apaixonado pela causa socialista, não deixou de sentir e de traduzir esses fatos concretos para a literatura, além de cobrir todos esses eventos. Em um de seus livros, de forma sensível, auto-analisando-se e comparando-se com

o que ocorria no mundo, escreveu:

Estou com 29 anos, e sei que este é o fim de um período de minha vida, o fim de minha juventude. Às vezes me parece também o fim da juventude do mundo; certamente a Grande Guerra mexeu com todos nós. Mas este é também o início de uma nova fase da vida, e o mundo em que vivemos está tão cheio de mudanças rápidas, cores e significados, que não posso deixar de imaginar as esplêndidas e as terríveis possibilidades da época que está por vir. Passei os últimos dez anos indo e de um lugar a outro, bebendo da fonte da experiência, lutando e amando, observando, ouvindo e provando coisas. Viajei por toda Europa, para as fronteiras do Oriente e para o México, vivendo aventuras, vendo homens mortos e mutilados, vitoriosos e sorridentes, visionários e bem-humorados. Durante minha vida, vi a civilização mudar, se estender e se suavizar; e a vi se destruir e se esfacelar na explosão da sangrenta guerra (Reed, 2001, p. 23, grifos meus; escrito em 1917).

Campos (2001), em sua *A crise completa – a economia política do não*, mostra com clareza que, depois da Crise de 1929, o capitalismo entrou na fase de *Thanatus*, no que se refere ao ser humano, faz isso ao nos mostrar o núcleo ideológico das teorias de Malthus e Keynes. Para o autor, a intervenção do Estado, por meio de investimentos em *não mercadorias*, em serviços improdutivos para gerar riquezas marginais, pleno emprego e excesso de consumo, em verdade dava início à *economia política do não*: a não produção de riqueza, ou seja, tem início a artificialidade da economia capitalista e a destruição do processo civilizatório burguês, por meio da mercantilização da esfera social da cida-

dania, isto é, dos direitos sociais. Dito de outra forma, um fundo público é produzido para a manutenção do capitalismo desde então, não só no plano da economia, mas, sobretudo, no âmbito da construção do macroacordo social. Ao fazer esse movimento, mostra outro, o da esfera social da cidadania, em um primeiro momento, de modo artificial, operacionaliza-se seu alargamento por meio das políticas do Estado de Bem Estar Social, fazendo do Estado a instituição social central para a expansão do mercado, portanto, de redução da diferença de ritmos de aumento da produção e do consumo, mas não eliminando as possibilidades de crise de superprodução do capital. Em seguida, no momento atual e como consequência do que se analisou agora, a cidadania precisa ser produtiva, isto é, os direitos sociais tornam-se mercadorias.

O *modo de produção* capitalista, portanto, necessita constantemente de transformações imprescindíveis para sua própria manutenção. O Estado, nesse sistema, ocupa lugar central e, portanto, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais – mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos –, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação.

Conclui-se, pois, que, ainda que o público (em seu sentido corrente) derive do privado (do âmbito da sociedade civil), e a ele se submeta, a compreensão da abrangência e da definição dessas esferas depende diretamente do movimento das relações sociais de produção, que, por sua vez, constituem-se a partir da racionalidade

do atual *modo de produção*: o capitalismo. Os espaços públicos e privados são fluidos, mas distintos e relacionados entre si. De toda forma, o entendimento do público e do privado no capitalismo e de seu movimento somente se pode dar com a compreensão do movimento do capital e das crises do capitalismo, que instalam novos modos de conformação do público e do privado, que redesenham as relações entre o Estado e a sociedade; e inauguram novos paradigmas políticos alargando ou estreitando os direitos sociais, particularmente, aqui, para o que nos interessa, os relacionados ao direito à educação e sua racionalidade. Portanto, a compreensão das mudanças no conteúdo histórico da cidadania e de paradigmas educacionais somente pode ser feita no contexto de redefinição das esferas pública e privada, especialmente, em momentos de crise e mudança do capitalismo (Sguissardi e Silva Jr, 2001).

O momento histórico do capitalismo, em sua fase concorrencial, atinge seu ocaso no fim do século XIX, em função de sua racionalidade autofágica anteriormente delineada, tal como propõe Marx, e a burguesia assume o poder político e estabelece persuasiva e coercitivamente seu ordenamento jurídico formal e abstrato, fundada no jusnaturalismo como já anunciavam os dizeres do estandarte de Guilherme de Orange. No entanto, diante da crise que se instaura intensiva e extensivamente no período referido, tendo como marco histórico o ano de 1929, a linha de desenvolvimento da totalidade social, que tem como esfera fundante a economia, altera-se impondo mudanças estruturais para a conti-

nuidade da autofagia social produzida pela coisificação do homem e a destruição do próprio processo civilizatório construído no capitalismo. Um novo tempo se inaugura denominado fordismo, talvez, por um algum economista inspirado em Gramsci, que tem o Estado de Bem Estar Social como instituição central na sua nova forma fenomênica.

No âmbito econômico, o fordismo pode ser caracterizado como um modelo estruturado em uma base produtiva com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala. Na esfera do consumo, o correspondente à produção em massa, é o consumo em massa, especialmente de bens de consumo duráveis. Na esfera política, o fordismo caracteriza-se pela realização de um compromisso de classes produzido a partir de políticas e legislação sociais, com a função da distribuição de renda, isto é, da intervenção do público sobre o privado, instituindo, conforme Francisco de Oliveira³, o *anti-valor* ou, como Lauro Campos formula, o *Departamento Econômico da Não Mercadoria*, da riqueza virtual, para a produção ideológica de determinada forma de organização social. O equilíbrio desse modelo econômico está, como se pode aparentemente depreender desta breve caracterização, centrado na esfera da política, de modo específico, na estrutura e funções do Estado. Nesse caso, o Estado de Bem Estar Social. Campos (2001, p. 37) escreve sobre o papel do Estado de Bem Estar:

[...] o assalariado está excluído do consumo, a não ser enquanto este reproduz sua força de trabalho como realidade histórico-social. O governo keynesiano passa a consumir,

no lugar do assalariado, aqueles valores de uso que o assalariado não pôde consumir e no lugar dos consumidores não capitalistas: também estes podem ser parcialmente excluídos, porque a demanda 'autônoma' do governo garante a valorização do capital objetivada em não mercadorias, não-meios de consumo.

Como se pode notar, por meio das políticas e legislação sociais e econômicas, o Estado de Bem Estar exerce um papel econômico e ideológico de regulação social, seja no aspecto político, seja no econômico. A equilibrção entre a oferta em larga escala e a demanda é produzida por meio das políticas sociais concretizadas com base em um fundo público acumulado pelo Estado, por meio da cobrança de impostos, isto é, pela via fiscal: o Estado torna-se o grande consumidor para a valorização do capital. Com isso, diminui a diferença entre o ritmo da produção e o ritmo do consumo, torna-se mercado consumidor, reproduzindo, dessa forma, as condições de reprodução do próprio capitalismo. E, por outro lado, oculta ideologicamente sua negatividade, mas, ao mesmo tempo, vai produzindo uma nova crise dessa forma de produção de existência humana, posto que sua ação não produz riqueza, somente usa aquela já produzida para reproduzir o capital, a força de trabalho e produzir sua própria ideologia. Isto é, ao mesmo tempo, que produz essa equilibrção, estabelece e administra politicamente o compromisso de classes. Produz, no século XX, o grande macroacordo social, o século da social-democracia, quando os capitalistas internalizam, como privado, aquilo que é público, numa espécie de *neopatrimonialismo*. Como nos alertou Francisco de Oliveira, em

seu ensaio referência, para este texto:

A experiência social de mais de sessenta anos do Estado de Bem-Estar, se considerarmos a Grande Depressão de 29 como marco da universalização de medidas de bem-estar, produziu o processo de sua "naturalização" [...] no sentido habermasiano de esgotamento das energias utópicas. Na base dessa "naturalização" estão dois fenômenos extremamente importantes, ao primeiro dos quais a literatura não dá nenhuma importância, e ao segundo dos quais já se dedicou bastante papel e que se tem chamado a perda da centralização do trabalho (Offe, como representativo), isto é, as profundas modificações na classe operária. Mas o primeiro fenômeno diz respeito às burguesias e no que [...] chamarei seu processo de intensa subjetivação da acumulação de capital, da concentração e centralização, cujo emblema e paradigma é a globalização, que expressa a privatização do público, ou, ideologicamente, uma experiência da desnecessidade, aparente, do público. Todo o discurso sobre as multinacionais, que ultrapassam e tornam obsoletos os Estados Nacionais, são formas expressivas dessa subjetivação de uma experiência que, contraditoriamente, foi alavancada (feíssima palavra) justamente pelo Estado de Bem-Estar (Oliveira, 1999, p. 56-57).

O Estado de Bem Estar, portanto, participa da reprodução do capital e da força de trabalho, de forma diferenciada, ocupando, dessa maneira, um lugar central na dinâmica do fordismo. Oliveira, analisando as relações entre o público e o privado no Estado de Bem Estar em Prefácio a Sguissardi e Silva Jr (2001), escreve:

[...] "publicização", na prática social-democrata deste século [XX], universalizada a partir da Grande Depressão, é uma operação mediante a qual o público se privatiza à condição de que o privado não apenas se

exponha à publicidade, mas se transforme pelos critérios do público. Em outras palavras, o macroacordo que é o Estado do Bem-Estar opera privatizando parte da riqueza pública, desde que esse 'novo' privado seja modificado pelo interesse público, que não é uma simples soma dos referidos interesses privados. Assim, subsídios fiscais, por exemplo, que são recursos públicos, podem ser dados ao setor privado da economia, desde que os resultados advindos dessa operação não sejam apenas dependentes da vontade dos proprietários do capital.

É interessante notar a argumentação de Oliveira, posto que, no texto, ele quer contrapor-se ao ultraliberalismo atual e, por esta razão, acentua o que poderia haver de positivo nas relações entre o público e o privado, no Estado de Bem Estar, continua ele, ao referir-se ao processo de "publicização" que emergiria com a reforma do Estado Brasileiro posta em curso sob a batuta de Bresser Pereira:

Mas a publicização do público é uma operação em que a cobra morde o próprio rãbo, posto que ele já é, por definição, público. Nisto consiste o silogismo, que é uma operação mistificadora, do conceito de 'público' em Bresser Pereira, que fundamenta a reforma do Estado de que é o principal 'publicitário'.

Queremos, contudo, não obstante a agudeza da crítica de Oliveira aos malabarismos teóricos de Bresser Pereira, argumentar contra a forma fenomênica fordista do capitalismo e de seu regime político: a democracia como valor universal para os sociais democratas. Para a social-democracia, o fordismo poderia constituir-se na emancipação humana, como se pode notar com clareza na fragilíssima máxima teórica de Bernstein, que no Estado de Bem Estar pro-

duzido pelas reformas da social-democracia e conduzindo a sociedade conforme tal racionalidade, faria da "Democracia [...], ao mesmo tempo, meio e fim. É o meio de luta pelo socialismo e é a forma de realização do socialismo" (Bernstein in Fetscher, 1985, p. 282).

Ao que Rosa de Luxemburgo contra-argumenta:

[...] todas as relações fundamentais do domínio capitalista de classe não podem ser modificadas através de reformas legais sobre uma classe burguesa, porque não são frutos das leis burguesas nem governam sua forma [...]. Não é a força coercitiva de nenhuma lei que subjuga o proletariado à burguesia, mas sim a situação de necessidade, a carência de meios de produção. Todavia, no quadro da sociedade burguesa, não há nenhuma lei que possa decretar a posse desses meios pelo proletariado, já que ele foi despojado dos mesmos não através de uma lei, mas de um processo econômico (Luxemburgo in Fetscher, 1985, p. 217).

Segundo os sociais-democratas defensores do Estado de Bem Estar, seria possível, por meio da *Teoria Geral* de Keynes, gerar, ao contrário de *a economia política do não* e da *lei do anti-valor*, uma organização social privilegiada para um país, com um fluxo contínuo de investimentos com a socialização das indústrias; um apoio contínuo dos cidadãos à democracia manifestado por meio da sustentação da propriedade pública; com trabalhadores empenhados em colocar a economia do país em situação vantajosa dentro do cenário internacional; uma condição de lucratividade para a manutenção do pleno emprego e o desenvolvimento econômico; e a desigualdade social reduzindo-se a um patamar

mínimo.

Tal possibilidade histórica, por hipótese, seria possível por meio de reformas sociais e políticas, mesmo que, para tudo vir a ser concreto, muitas limitações dessem ser superadas. Porém, se um país assim se constituísse, nas palavras do social-democrata Przeworski:

Ainda se poderia descrever esta sociedade de outro modo. Eis uma sociedade onde a busca cega do lucro tornou-se o princípio exclusivo da racionalidade, tanto assim que até mesmo as empresas pertencentes à coletividade são guiadas por esse princípio. A escravidão assalariada tornou-se universal, de modo que todos estão sujeitos ao trabalho árduo. Reina a alienação: os indivíduos são forçados a vender sua força de trabalho, e nem mesmo a sociedade como um todo consegue controlar o processo de acumulação, que obedece critérios de lucratividade privada. **Famílias e escola são organizadas e reguladas com a finalidade de preparar as pessoas para a produção. Os jovens são forçados a adequar-se a moldes, para que se ajustem em lugares dentro deste sistema** (Przeworski, 1989, p. 284, grifos meus).

Na medida em que participa da reprodução do capital e da força de trabalho, promovendo o compromisso social, o Estado de Bem Estar desenvolve, ao mesmo tempo, uma intensa politização das relações entre capital e trabalho no interior do próprio Estado, oferecendo, desta forma, um certo grau de transparência do fetichismo do Estado Liberal, que se apresenta como representante de toda nação, quando, ainda que com certo grau de autonomia, representa e unifica os vários setores sociais ligados ao capital. A administração do fundo pú-

blico, essencial para o fordismo, impõe negociação política de representantes do capital e do trabalho no interior do Estado, para a produção de políticas públicas. Isto implica dizer que as instituições políticas são muito fortes no modelo fordista de desenvolvimento capitalista. Compreende-se, assim, o importante fator da força dos partidos políticos ligados aos trabalhadores e ao capital, dos sindicatos de trabalhadores e associações, sindicatos, federações e confederações ligadas ao capital e as intensas e complexas relações entre Estado e Sociedade.

Nessa forma histórica do capitalismo, dada a nova dinâmica da economia, o ser social e os direitos sociais eram bastante distintos do que foram à época de Locke. É importante ressaltar algumas dessas características. O indivíduo é envolvido na gestão pública de seu país, influenciando na produção de políticas públicas por meio da mediação de instituições políticas que participavam diretamente da produção de tais políticas no âmbito do Estado. Como corolário disso, os valores “coletivo”, “público”, “político” e “reivindicação” constituem-se em pilares do complexo social da cidadania no período fordista. A reprodução social da força de trabalho por meios públicos, como parte da estratégia de administração do conflito de classes e de administração econômica, era parte inerente à forma do ser social. Por outro lado, diante da necessidade estrutural da *economia política do não* – o consumo, como a outra face da produção em massa, colocava-se quase como um direito. Poderíamos dizer que o ser humano dessa época era o *cidadão consumista: com agudo senso público, coletivo e reivindi-*

cativo. Trata-se de boa expressão para indicar a cidadania – como a estamos entendendo – durante esse período sobre o qual discorreremos até agora.

É no contexto desse movimento da cidadania e orientado por seus valores, que se fortalece e se consolida a *Educação Democrática*, quando no século XIX desenvolveu-se a *Educação Nacional*, especialmente nos países à época mais desenvolvidos, como analisa Luzuriaga (1959): Alemanha, França, Inglaterra Estados Unidos da América, Rússia e Espanha. No entanto, vale destacar a partir do que nos traz o autor, as descontinuidades de paradigmas educacionais em função de grandes transformações. Uma primeira que já se torna explícita é a passagem da *Educação Nacional* para *Educação Democrática*. Posto que os Estados nacionais fortaleceram-se – com bastante influência do primeiro paradigma educacional –, durante o século XIX, a sua reafirmação institucional poderia ser fortalecida por meio da esfera educacional, daí, a *Educação Democrática*.

De forma contraditória à nossa forma de argumentação, a Alemanha, que tendo aderido a esse paradigma (o democrático) para a esfera educacional já no século XIX, na direção de uma Alemanha unificada, altera-o substancialmente quando do nazismo, escreve Luzuriaga (1959, p. 110):

O partido nacional-socialista, uma vez alcançado o poder e se convertido em partido único no Estado, começa a desfazer a obra iniciada pela República de Weimar, num sentido totalitário e autoritário. Entre seus objetivos figuram:

a) Formação do homem como soldado-

político e sua subordinação ao chefe superior, o Führer;

b) Criação de uma consciência racial-nacional como entidade suprema;

c) Desenvolvimento de disciplina e obediência cega às autoridades políticas;

d) Cultivo e endurecimento do corpo por forma semelhante ao exército militar;

e) Subordinação da educação intelectual à educação política, com a não admissão da existência de uma ciência independente;

f) Supressão da liberdade e da iniciativa individual na educação da vontade;

g) Subordinação da educação religiosa à política nacional-socialista.

Apesar do exemplo nazista, o que de fato firma-se em geral é a *Educação Democrática* com a orientação burguesa, obviamente. No século XX e no que se inicia, continuamos com a reiteração desse paradigma, mas, também, com a esfera educacional desenhando-se e redesenhando-se conforme as grandes transformações. Isso nos alerta para o entendimento das muitas reformas educacionais tão em pauta no mundo e, particularmente, no Brasil. O movimento da esfera educacional, na sua especificidade, é orientado pelo movimento do processo de *Reprodução Social*⁴ (Lukács, 1981), que pode ser encontrado nas reformas do Estado e do político, nas suas relações mediadas com a economia. Por isso, o que vemos na história da educação pública (Luzuriaga, 1959) são reformas educacionais sempre em orgânica relação com as mudanças mais amplas em detrimento das pautas escolares cotidianas constituidoras do sujeito. No entanto, é necessário destacar que, para entender tais reformas, é imprescindível compreender o movimento de constituição das práticas

sociais na escola, no seu cotidiano, sem, contudo, perder de vista o movimento da totalidade social. Como na conjuntura atual, quando de fato a racionalidade educacional alinha-se à racionalidade das grandes transformações em curso no capitalismo mundial: *a mercantilização das esferas sociais e políticas, a consolidação da extended order* de Hayek.

Hayek e Friedman – estado mínimo, cidadania e educação: o individualismo possessivo e a mercantilização da esfera social

A artificialidade econômica e o macroacordo social, produzidos pela intervenção do Estado de Bem Estar Social⁵, fizeram do fordismo um modelo extremamente rígido em sua base produtiva, em sua dinâmica macroeconômica – especialmente na equilibrção entre oferta e consumo artificialmente produzido em larga escala – e, portanto, com sua organização superestrutural, politicamente muito instável. Com um mercado esgotável de bens de consumo duráveis, apesar da atuação do Estado, e um alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores, tendo no centro um Estado, em que tensões entre capital e trabalho são, internamente, acirradas, o fordismo, depois de uma época de altas taxas de acumulação de capital, logo após a Segunda Guerra Mundial, entra em declínio na década de setenta. O mercado dá sinais de esgotamento, a taxa média de lucros dos países cai em movimento contínuo, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias

elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira fase, dada a racionalidade capitalista já discutida anteriormente.

Nesse momento, as políticas de austeridade monetária e fiscal são acionadas, ao lado da busca de reformas de ordem geral, que produzam um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesse contexto, o Estado de Bem Estar Social, por meio de estratégias coercitivas, é desmontado, juntamente com seu respectivo *pacto social*, num contexto de mundialização do capital, a condição imprescindível do capitalismo para a superação de suas crises. Nesse movimento de universalização, um intenso processo de mudanças radicais tem lugar, cujo objetivo central é a construção de um novo pacto social e, em razão disso, reformas institucionais são realizadas em profusão, a iniciar-se pelas reformas dos Estados, com expressões diretas no complexo da cidadania e da educação.

A tendência é de expansão do capital em excesso, no período anterior, em suas formas financeira e da mercadoria força de trabalho (desemprego em larga escala), o que implicou, como descrito anteriormente, no acentuado desemprego e na universalização do capitalismo, bem como movimentos intensivos para outras esferas sociais, alterando, de forma significativa, muitas delas, que outrora eram organizadas conforme a lógica pública. Em tal contexto, os sindicatos, partidos políticos, associações, etc., ligados à representação dos trabalhadores, enfraquecem-se de forma acentuada e não mais conseguem estabelecer a mediação entre a sociedade e o Estado,

enquanto, o capital, em seu processo de mundialização, fortalece-se e, com mediações, busca a reorganização da *Reprodução Social* (Lukács, 1981). Há, por outro lado, uma grande defasagem entre a massa de capital financeiro que circula no mundo e a riqueza efetivamente produzida por meio do capital produtivo, instabilizando a economia em nível mundial e, por essa razão, exigindo novas instituições que promovessem um novo *modus operandi* social e econômico do capitalismo.

Hayek, que esvreveu seu *Camino de Servidumbre*, no final da Segunda Guerra Mundial, quando, logo em seguida, a *economia política do não* e o *macroacordo social* articuladamente realizaram o que Hobsbawm chamou de anos dourados do século XX, nunca fora levado muito a sério na época. No entanto, em face da crise, torna-se o grande guru e seu livro um verdadeiro manifesto político da direita. Vale destacar a criação da *Société Mont Pellerin* organizada para a difusão de uma nova forma histórica do capitalismo e seus representantes como os intelectuais das reformas que se multiplicam especialmente depois da queda do Muro de Berlim. Legitimando o movimento de expansão sem fim do capital para o social, em geral e no âmbito da esfera política, Hayek esteve no Brasil debatendo, entre outros, com Henri Maksoud, a quem respondeu indagação sobre o núcleo de sua filosofia econômica da seguinte forma:

A *extended order*, como um todo, que representa uma adaptação às atividades humanas, através de uma infinidade de fatos particulares que ninguém conhece em sua

plenitude, foi feita pelo mercado. E o mercado se tornou possível pela ação das pessoas que adotaram as normas relativas à propriedade privada, aos contratos e assim por diante, que elas aceitavam não por ter compreendido que seriam benéficas à humanidade, mas pela simples razão, de que aqueles grupos que de alguma forma se fixavam nesses princípios do individualismo, multiplicaram-se muito mais rapidamente do que os outros, já que assim eles podiam manter uma população maior. E nossas crenças morais na propriedade privada e na liberdade de contrato cresceram juntamente com aquela noção moderna de ordem econômica, que tornou possível a sobrevivência de uma população praticamente quatro vezes superior àquela existente no mundo, antes que o homem deixasse de ser um caçador e um coletor, para se tornar um produtor para o mercado (Hayek, 1981, p. 2).

A *extended order*, ou deveríamos traduzir livremente como *ordem estendida do mercado*, já era tudo o que ocorria, especialmente com os Estados, de forma acentuada, nos países periféricos em meio ao processo de universalização do capitalismo. Nos quais, a nova base produtiva, bem como a financeirização do capital, provocaram drásticas transformações no mercado de trabalho, acentuando o desemprego estrutural, promovendo sua radical estratificação. Ao lado dessas mudanças estruturais, ocorreram transformações na legislação trabalhista e nos aparelhos de Estado produtoras das políticas sociais reprodutoras da força de trabalho, baseadas em um fundo público já bastante diminuído para esse fim. Esse quadro, como já ressaltado anteriormente, propiciou o enfraquecimento dos partidos e sindicatos ligados aos trabalhadores, bem como, com

as transformações na estrutura e funções do Estado, realizou-se uma repolitização das relações entre capital e trabalho no âmbito do Estado e da sociedade civil. A consequência decorrente disso, entre outros fatores, é o enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre o Estado e a Sociedade, com graves ecos para a classe trabalhadora.

No entanto, a nova ordem emergente tem que conviver com os traços fordistas remanescentes, e a época atual conjuga elementos do novo e do velho. Parece decorrer daí a necessidade de organismos globais que, com poder político e econômico, produzam a sedimentação da nova ordem, sob a mesma hegemonia do capital (especialmente o financeiro) no âmbito nacional e global, agora, em uma nova forma, em um novo regime de acumulação, em diferente forma de *Reprodução Social* (Lukács, 1981). Nesse décor, emergem os intelectuais coletivos internacionais – os organismos multilaterais – como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, UNESCO, CEPAL, etc., com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da nova forma histórica do capitalismo. Segundo Chesnais:

O capital monetário, obcecado pelo “fetichismo da liquidez”, tem comportamentos patologicamente nervosos, para não dizer medrosos, de modo que a “busca de credibilidade” diante dos mercados tornou-se o “novo Graal” dos governos. O nível de endividamento dos Estados perante os grandes fundos de aplicação privados (os mercados) deixa-lhes pouca margem para agir senão em

conformidade com as posições definidas por tais mercados [...] salvo que questionem os postulados do liberalismo. Pelo contrário, assim que surgem dificuldades, as instituições financeiras internacionais e as maiores potências do globo precipitam-se em defesa dos privilégios desse capital monetário, quaisquer que sejam o preço a pagar e os custos a socializar por via fiscal.

Os altos custos a que se refere Chesnais são socializados pela via fiscal, porém, em detrimento de inversões nas áreas sociais dos países, ainda que todos os discursos presidenciais e de intelectuais representantes dos organismos multilaterais sejam eloqüentes na defesa dos menos favorecidos. O social acaba por ser a porta de entrada para as propostas/pressões de reorganizações dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro.

Segundo Coraggio (1996, p. 78-79), um dos possíveis sentidos das políticas sociais do Banco Mundial é

[...] instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São [as políticas sociais] o "Cavalo de Tróia" do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixan-

do como resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em conseqüência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e freqüentemente entra em contradição com os objetivos declarados.

Não é difícil tornar explícito o movimento de mudanças no Estado: a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se, por meio de uma nova regulamentação muito distinta da que regulamentava o público no Estado de Bem Estar Social. O Estado Nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social, forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado, pouco interventor, pois impulsiona um movimento de transferência de responsabilidades, segundo a ideologia liberal, de sua alçada, para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob a forma do "político", é, agora, o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves conseqüências para o novo ser social, para a cidadania e para a educação.

No período do fordismo, a diminuição de ritmo entre a produção de valor e a sua realização na esfera da circulação fazia-se por meio do Estado de Bem Estar, que se tornava o principal instrumento para o alargamento artificial do mercado consumidor. No momento atual, o político, reconfigurado segundo a *extended order*, provoca um estreitamento da cidadania, posto que os direitos sociais tornam-se mercadorias por meio dos deslocamentos do capital para

esferas sociais e políticas. Esse é o movimento econômico de estreitamento dos ritmos, mas também da cidadania. É a racionalidade que dará a direção da linha de desenvolvimento no âmbito da *Reprodução Social*.

Por outro lado, na economia, temos uma taxa decrescente do valor de uso, além da tendência decrescente da taxa de lucros. Dito em outras palavras, trata-se da obsolescência planejada para aumentar intensiva e artificialmente o espaço de realização do valor. Isso implica dizer que, além dos deslocamentos do capital, há ainda a efemeridade das mercadorias o que possibilita menor preocupação com a extensão do espaço do mercado consumidor. Há aí uma mudança profunda na linha de desenvolvimento da *Reprodução Social*, que implica práticas sociais que degradam a condição humana: há uma acentuação da degradação do processo civilizatório atual. A articulação dos processos acima indicados faz com que as grandes corporações que se apresentam, e, de fato, são o símbolo do controle e da racionalidade capitalista, ao competirem entre si em um mercado mundializado, jamais conseguirão controlar a sociedade em sua totalidade, acentuando ainda mais a autofagia intrínseca à civilização produzida nos séculos XVII, XVIII e XIX.

Influenciado por Hayek, Friedman torna explícita a concepção de Estado Nacional, no presente momento histórico, quando esses processos acima descritos dão a lógica do político:

Em suma, a organização da atividade econômica através da troca voluntária presume que se tenha providenciado, por

meio do governo, a necessidade de manter a lei e a ordem para evitar a coerção de um indivíduo por outro; a execução de contratos voluntariamente estabelecidos; a definição do significado de propriedade, a sua interpretação e a sua execução; o fornecimento de uma estrutura monetária (Friedman, 1982, p. 33).

Esclarece-se, tal como propõe Friedman, como a *ordem estendida do mercado*, isto é, como o capital torna-se o conteúdo principal do político: de um lado, por seu expansionismo para outros setores da economia, da sociedade e para outras áreas geográficas em nível planetário, de outro, pelo desenho das novas instituições, cuja lógica é dada pela *extended order*. Dessa forma, o Estado, como já afirmado, torna-se, ao contrário do declarado, muito forte e pouco interventor no social (posto que o econômico o configura), mostrando-se, no entanto, democrático quando, em relação ao social, põe em movimento os direitos sociais de sua alçada para a da sociedade civil. E, em um aparente clima democrático, denomina tal movimento de descentralização, quando, de fato, o núcleo central já definiu as políticas públicas para o social sob a orientação do econômico: *trata-se da descentralização do que já estava definido mercantil e centralizadamente*. A cidadania que deriva daí é a cidadania produtiva. Os direitos sociais são agora mercantilizados pelas organizações não governamentais, pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privada e até pelos salários-educação e *vouchers educacionais*. A educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos, segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do

Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental. É interessante ler o que pensa Friedman sobre a educação:

O mais óbvio seria exigir que cada criança recebesse pelo menos o mínimo de instrução de um tipo específico. Tal exigência poderia ser imposta aos pais sem nenhuma outra ação governamental – da mesma forma que proprietários de prédio e automóveis são obrigados a obedecer a determinados padrões para a segurança alheia. Há entretanto, uma diferença entre os dois casos. Indivíduos que não podem pagar os custos do cumprimento dos padrões estabelecidos para prédios ou automóveis podem, em geral, livrar-se da propriedade vendendo-a. A exigência pode, por isso, ser posta em vigor sem nenhuma outra providência por parte do governo. A separação de uma criança dos pais por não poderem pagar sua instrução numa escola é claramente inconsistente com nossa posição de considerar a família como unidade social básica e nossa liberdade individual. Além disso, muito provavelmente prejudicaria a educação da criança para o exercício da cidadania numa sociedade livre (Friedman, 1985, p. 84)⁹.

Em meio ao movimento de extensão do capital aos complexos sociais em geral, o político, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital. Isso implica dizer que, se tomamos tais práticas como conformadoras do sujeito, bem como, transformadoras dos processos sociais (que possuem legalidade própria, dada à inexistência de identidade entre sujeito e objeto),

estamos produzindo uma sociedade mercadorizada de forma totalizante, a esfera educacional tornou-se um *quase-mercado*, a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo ser social é um *cidadão produtivo: útil, só e mudo*. Ainda que, segundo Campos (2001), possamos dividir a história do capitalismo em duas fases, como assinalado anteriormente, o Estado capitalista e o poder político, a cidadania e a educação apresentaram-se sob formas históricas diferentes no processo civilizatório burguês. No entanto, é impossível negar a densidade histórica dessa forma de produção da vida humana, no limiar do século XX e início do século XXI, uma espécie de condensação contraditória e reacionária das diferentes *Temporalidades Históricas do Capitalismo*. Assistimos, hoje, o que *in nuce* já se punha no século XVII, XIX e XX, é possível apreender, no caráter revolucionário, já no século XVII, a potência de destruição da cultura que ali se construiu. Em acréscimo, notar as vicissitudes do aparelho de Estado, do poder político, da cidadania e da educação. É possível ver a economia, de produtora de riqueza, ainda que na sua forma capitalista, tornar-se a mais explícita forma de ideologia no momento atual. Por outro lado, os processos de reprodução social, nesse momento de aguda crise do processo civilizatório da Modernidade, parecem impor uma ilusão de que a totalidade social apresenta-se como uma segunda natureza, que se apresenta desvinculada de suas esferas fundantes: a economia e a própria

natureza em si. Isso tem sido de difícil entendimento e tem provocado a colocação, em segundo plano, do conteúdo histórico denso que nos fere mundialmente no presente processo *thanático* de destruição da civilização burguesa que assistimos em tempo real pelas televisões a cabo ou pela internet, como o 11 de setembro de 2001, na Cidade de New York. Aí parece residir e, ao mesmo tempo, esgotar-se a crítica pós-moderna e os reducionismos lógicos e gnosiológicos da crítica à economia política e de sua abordagem teórico-metodológica, tais como *os fundamentos biológicos do conhecimento, a teoria da complexidade, o holismo* e, sobretudo, o “relativismo ontológico” do *neopragmatismo rortyano*.

Concordando com os intelectuais que nos orientaram nessas reflexões sobre o tema tão complexo, a racionalidade social capitalista tem um momento de construção de uma nova cultura orientada por uma direção que colocaria a *condição humana* em estágio superior, porém, contraditoriamente, os traços que fundavam economicamente tal cultura constituíam sua própria negação. Tal negação ocultava-se na forma histórica que assumiam, dentre outras esferas, o Estado, a Cidadania e a Educação. Tal negação, contudo, tornou-se cada vez mais explícita a cada crise provocada pela contradição ocultada, quando, por exemplo, o Estado de Bem Estar pela dimensão pública procura reconfigurar a dimensão privada segundo sua lógica. E, no momento presente, quando a economia transforma-se na mais forte dimensão ideológica e, em vez do poder político, origina-se na sociedade, materializa-se no Estado

e submete-se à sociedade, como propunha Locke, o que vemos é: a emergência do poder político (com tênues mediações), da economia e a sua submissão ao mercado. Impõe-se, pois, um regime político cujo centro encontra-se uma racionalidade científica instrumental para que o indivíduo, sem sentimento de pertença a qualquer coletivo, assumia uma forma de ser social, na qual ele mais se nega, na qual ele se torna, mais do que nunca, mercadoria e a *condição humana*, historicamente, parece retroagir mais de trezentos anos. Mais do que nunca, de forma reacionária, a cultura organizadora da sociedade no século XVII faz-se presente no século XXI, destruindo-se a si mesma e aos seres humanos.

Notas:

¹ Ver LEFEBVRE, Henri. *O pensamento de Lenine*. Lisboa: Moraes Editora, 1969.

² Destaca-se, aqui, que para Locke a *Propriedade* como um direito natural somente faz sentido quando articulado com o trabalho humano, escreve o filósofo no mesmo *Ensaio*: “Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra de suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, anexou-lhe por esse trabalho algo que o exclui do direito comum de outros homens. Desde que esse trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem pode ter direito ao que se juntou, pelo menos quando houver bastante e igualmente de boa qualidade em comum para

terceiros" (Locke, 1991, p. 228).

³Veja-se: O surgimento do antivoltor - capital, força de trabalho e fundo público. *Novos estudos Cebrap*, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

⁴Para Lessa (1996), segundo Lukács, com o incremento da capacidade humana em transformar a natureza, tem início o desenvolvimento do gênero que, em linhas gerais, passa pela divisão do trabalho, pela divisão da sociedade em classes sociais e pelo desenvolvimento de relações genéricas e materiais (como o mercado, o capital, etc.) que articulam cada vez mais intensamente a generalidade humana (*Gattungsmässigkeit*).

Para o que agora nos interessa, deste complexo problemático é fundamental que, ao se complexificarem as relações sociais, são exigidas dos indivíduos posições teleológicas cada vez mais articuladas, sociais. Isto termina por explicitar as peculiaridades de um tipo de posição teleológica que não é mais a posição típica de trabalho, mas que, todavia, é imprescindível ao mesmo à medida em que o trabalho assume uma forma cada vez mais cooperativo-social. Nos referimos às posições que têm por objetivo influenciar nas posições teleoló-

gicas de outros indivíduos, tendo em vista a realização de certas tarefas em comum. Este desenvolvimento é o solo genético do desdobramento de novas mediações sociais, que não mais pertencem diretamente ao reino da produção. Pensemos, como exemplos, em fenômenos como o direito, a arte, a ideologia, etc.

Repetimos: Lukács insiste seguidamente sobre o fato de que tais complexos sociais, ainda que tenham a sua gênese e o seu desenvolvimento impulsionados pelas necessidades postas pela reprodução material, não mais se relacionam com a transformação da natureza, via trabalho, senão de forma mediada [no âmbito do que o pensador húngaro denominou *Reprodução Social*].

⁵Na condição de forma fenomênica da substância histórica do capitalismo, tal como propõe Marx e já desenvolvido, ainda que brevemente, em momentos anteriores deste texto.

⁶Destaca-se, aqui, que para Friedman só é possível uma sociedade livre, se e somente se, a economia não for planejada e nem nela houver intervenção do Estado, a não ser como tornado explícito na citação.

Referências bibliográficas

- CAMPOS, Lauro. *A crise completa* – a economia política do não. São Paulo: Boitempo, 2001.
- CORÁGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Em: WARDE, Mirian Jorge et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC/SP e Ação Educativa, 1996.
- CHENAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- FETSCHER, I. Bernstein e o desafio à ortodoxia. Em: *História do marxismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1985. V. 2.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- HAYEK, Friedrich A. *Camino de servidumbre*. San José: Universidad Autónoma de Centroamerica, 1986.
- _____. *The fatal conceit* – the errors of socialism. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- HAYEK na UNB. Brasília: Universidade Brasileira, 1981. (Coleção Itinerários).

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. Perspectivas da sociologia rural. Em: *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. Problemas de sociologia rural. Em: *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- LESSA, Sergio. Lukács e Heller: a centralidade do trabalho. *Revista Raízes*, Campina Grande: UFPB, n. 13, set. 1996.
- LOCKE, John. *Some thoughts concernings education*. Em: AXTELL, James L. *The educational writings of John Locke*. London and New York: Cambridge University Press, 1967.
- _____. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Nova Cultural, 1990. (Coleção Os Pensadores).
- _____. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo : Nova Cultural, 1990. (Coleção Os Pensadores).
- LUKÁCS, György. A reprodução. Tradução de Sérgio Lessa. In: *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. Em: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia – políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes/Fapesp, 1999.
- PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- REED, John. Quase trinta. Em: *Eu vi um novo mundo nascer*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- SADER, E. *Estado e política em Marx*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *As novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudanças na produção*. São Paulo: EDUSF/Cortez, 2001.
- _____. A produção intelectual sobre a educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE): período 1968-1995. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 79, n.193, p.95-112, 2000.

Artigos

Universidade e barbárie: o caso do trote

Antônio Álvaro Soares Zuin

Professor-Adjunto do Departamento de Educação da UFSCar e coordenador do grupo de estudos e pesquisa: *Teoria Crítica, Educação e Semiformação* (UFSCar) vinculado ao grupo: *Teoria Crítica e Educação* (UNIMEP/UFSCar/UNESP-Araraquara), sob coordenação de Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira.
e-mail: dazu@power.ufscar.br

Resumo

O objetivo deste artigo é argumentar que o espírito da chamada educação para a disciplina através da dureza, de caráter sadomasoquista, ainda se faz presente em práticas “educativas” cotidianas, as quais geralmente recebem a aquiescência dos agentes educacionais envolvidos. Dentro deste contexto, o exemplo do chamado trote universitário torna-se um relevante indicativo da permanência de um caldo de cultura que incentiva a produção e a reprodução de ritos de integração alicerçados na humilhação e no escárnio dos calouros universitários.

Palavras-chave

Universidade - trote universitário - teoria crítica - Theodor W. Adorno.

Abstract

The aim of this article is to argue that the spirit of the so called education for discipline by rigour, of a sadomasochistic character, is still present in daily 'educational' practices, which generally are agreed to by the educational agents involved. Within this context, the example of the so named university rag becomes a relevant indication of the continuing cultural ducking which encourages the production and reproduction of integration rituals founded on the humiliation and mockery of university freshmen.

Key words

University - university rag - critical theory - Theodor W. Adorno.

1. Introdução

Na famosa palestra de Adorno, transmitida pela rádio de Hessen, em abril de 1965, e que recebeu o título de *Educação após Auschwitz*, o pensador alemão confessou a sua surpresa frente à sintomática omissão das ciências da educação sobre a reincidência da barbárie ser iminente à própria cultura e, portanto, estar presente em toda práxis que se auto-intitulava educativa.

Talvez, atualmente, não fosse exagerada a aplicação do mesmo raciocínio em relação ao texto *Educação após Auschwitz*. A considerável ausência do tema barbárie, no atual debate educacional, cuja preocupação volta-se majoritariamente para a obtenção da melhor forma de instrumentalização e otimização das atividades “pedagógicas” (a ênfase na qualidade total, por exemplo), reaviva, senão de imediato a reflexão crítica, pelo menos a sensação de incômodo concernente à atualidade das questões presentes naquele texto. E é justamente essa sensação de incômodo que não deve ser ignorada, pois ela representa o indicativo de que podem ser encontradas fissuras nos alicerces da sociedade administrada pela hegemônica industrialização da cultura.

Se existe algo que incomoda na leitura do ensaio, então se faz necessário o aprofundamento da reflexão que conforma o conceito e que, por sua vez, auxilia-nos a realizar a sua própria transcendência ao revelar o não-conceitual, ou seja, a mediação histórica que lhe é imanente. Uma das categorias que possibilita a feitura desse processo é a denominada educação para

a disciplina através da dureza. Por meio da investigação das características deste procedimento “educativo”, pode-se observar a preocupação de Adorno com a reprodução de um clima cultural simpático ao retorno da barbárie. O autor de *Educação após Auschwitz* relata, então, a lembrança que tinha do “educador” Borger, que, por sua vez, defendia um tipo de processo “educativo” pautado no elogio da virilidade como forma de obtenção de um caráter exemplar.

Para Adorno¹ (1995a, p. 128), tal procedimento pedagógico revela-se partidário de uma concepção de educação sadomasoquista, pois aqueles que, durante o processo de ensino-aprendizagem, precisam morder os lábios para conter a humilhação física e moral, logo em seguida sorriem de satisfação ao serem lembrados que terão em breve a oportunidade de descontar em alguém a dor que tiveram que reprimir. Não foi obra do acaso a proximidade dos conteúdos e das datas das palestras transmitidas pela rádio de Hessen, no início do anos sessenta, e que originaram ensaios tais como: *O que significa elaborar o passado* (fevereiro de 1960), *Educação após Auschwitz* (abril de 1965) e *Tabus a respeito do professor* (agosto de 1965). A suspeita do frankfurtiano de que o espírito nazista ainda sobrevivia é hoje confirmada nas salas-de-aula, nos estádios de futebol, nas gangues de delinquentes, enfim, nas mais variadas manifestações da cultura. (Hilbig, 1995, p. 86).

No seu íntimo, talvez Adorno já soubesse a resposta da questão feita do início do ensaio: *O que significa elaborar o passado*, a saber: a sobrevivência do fan-

tasma do nazismo não se restringe à sua identificação como algo tão horrível que não consegue sucumbir à própria morte, mas diz respeito, sobretudo, à sua persistência enquanto “disposição para o inominável” que ainda está presente nos homens e nas condições que os cercam (Adorno, 1992, p. 16).

Nos debates educacionais, em geral, pouco se fala sobre essa disposição, assim como quase não se menciona que condições sociais são estas que estimulam o arrefecimento da capacidade humana de ter e fazer experiências formativas, ou seja, da possibilidade de que o indivíduo se transforme em sujeito quando não só se conscientiza da maneira como a sua relação com o objeto forma a mediação que constrói sua identidade, como também procura aproximar, apesar de todas as dificuldades, a distância que é reforçada socialmente entre o conceito e a sua realização através de uma práxis educativa voltada para a resistência. Isso significa uma práxis que é estruturada quando há reflexão sobre a relação entre “as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é” (Adorno, 1995b, p. 151).

Portanto, a crítica da ideologia, que revela o seu conteúdo de verdade, ao mesmo tempo em que denuncia a sociedade que não cumpre as promessas contidas nesses conteúdos, não se limita à esfera institucional, mas também se manifesta na práxis educativa. Evidentemente, tal proposta que defenda aquilo que Adorno denominou educação para a emancipação encontra obstáculos quase que intransponíveis em tempos de hegemonia da educação para a disciplina através da dureza,

cujo componente psicossocial sadomasoquista exige a menoridade do indivíduo, ao promover as condições para sua identificação cega com o coletivo ao qual pertence. Este enfraquecimento da chamada educação para a emancipação realiza-se na sociedade cuja “experiência viva da boa formação degrada-se” (Adorno, 1972a, p. 575).

Feitas estas considerações, caberia a pergunta: se o elogio da virilidade como forma de obtenção de um verdadeiro “caráter” não é tão explícito atualmente, quando há uma comparação com o discurso feito por Borger, nos anos sessenta, isto significa que deixa de existir um processo “educacional” sadomasoquista nas relações estabelecidas entre os agentes educacionais?

Diante de uma questão como esta, seria relevante avultar que o objetivo deste artigo é tentar demonstrar que o espírito da chamada educação para a disciplina através da dureza ainda se faz presente em práticas “educativas” cotidianas, as quais geralmente recebem a aquiescência dos agentes educacionais envolvidos. Dentro deste contexto, talvez o exemplo do chamado trote universitário possa ser um relevante indicativo da permanência deste caldo de cultura que incentiva a produção e a reprodução de processos “educacionais” de caráter sadomasoquista.

De fato, parece haver uma concordância por parte dos agentes educacionais, e da própria universidade, quanto à manutenção de um trote que, se por um lado, não tem como consequência a morte ou mutilação física de algum novato, por outro lado, não deixa de reproduzir situações vexatórias e dolorosas que passam a ser

consideradas normais. Os próprios alunos parecem justificar a manutenção de um trote mais “ameno”, quando este é comparado com aqueles trotes nos quais os calouros são agredidos explicitamente. A seguir, uma análise mais detalhada dos dados recolhidos em observações de campo e questionários aplicados logo após a realização dos trotes nos alunos do curso de Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

2. O trote no Curso de Física da UFSCar: uma análise

Os calouros da Física aprovaram, em sua maioria, o modo como foram recepcionados pelos seus veteranos. É verdade que dezesseis calouros da Física, ou seja, 35,5% do total de quarenta e cinco alunos, temiam sofrer algum tipo de violência física ou psicológica durante a realização das atividades de recepção que foram programadas, tal como pode ser observado através destes depoimentos: “Sim, tinha uma preocupação em relação aos veteranos fazerem uma apresentação dos bixos vergonhosa, ou seja, fazendo os calouros sofrerem humilhações” e “Sim, ser humilhado na frente dos outros, ser obrigado a fazer algo contra a minha vontade. Enfim, era o medo provocado pela mídia (caso do estudante da Medicina)”. Já outros calouros recebiam sofrer alguma violência física, tal como ter os cabelos raspados pelos veteranos².

Se estes mesmos calouros classificaram estas suas preocupações como infundadas, pois, segundo suas próprias palavras, houve uma surpresa geral em

relação ao modo agradável como foram recepcionados por seus veteranos, não deixa de ser sintomática, por outro lado, a internalização da violência parece não ser percebida como tal. Com efeito, um dos novatos disse que temia sofrer algum tipo de humilhação através de uma apresentação vergonhosa dos bixos, ou seja, o próprio calouro assume que, na sua condição de “bixo”, transforma-se em um alvo “natural” para a descarga dos desejos sádicos dos seus veteranos. Por outro lado, é importante observar que também os calouros da Física mencionaram a morte do calouro da Medicina como fator preocupante. De fato, houve uma grande repercussão, em todos os meios de comunicação de massa, da morte de Edison³. Vários programas de televisão convocaram profissionais, tais como psicólogos e sociólogos, que abordaram, de forma sensacionalista ou não, o tema da proibição ou não dos trotes universitários. Foram várias as opiniões contrárias ou a favor da manutenção do trote e, pelo menos, o tema voltou a ser debatido e refletido pela sociedade de uma forma geral. Contudo, não há como negar que houve um acirramento da angústia dos pais e de seus referente à expectativa de como estes aprovados no concurso vestibular seriam recebidos na vida universitária, após toda a repercussão da morte do calouro de Medicina.

O fato é que o suspiro de alívio daqueles que recebiam sofrer algum tipo de violência física ou psicológica coadunasse às respostas de vinte e nove outros novatos (64,5%) que afirmaram que não temiam sofrer nada. Talvez seja pertinente

o seguinte raciocínio: diante das mortes decorrentes dos trotes aplicados, tal como a do calouro de Medicina, as próprias universidades tornaram-se mais atentas em relação a possíveis abusos cometidos durante a recepção dos novatos. Porém, aquelas atividades que fazem parte do trote tradicional mais “ameno”, tais como pintar rostos e cabelos, realizar “pedágios” e aulatrote não seriam consideradas violentas diante da morte e das mutilações físicas que se tornaram tão vulgarizadas no transcorrer da história da realização dos trotes nas universidades brasileiras.

As expectativas que os novatos do curso de Física tinham antes de serem recebidos por seus veteranos parecem confirmar tal hipótese, pois doze calouros imaginavam que seriam recebidos com brincadeiras “saudáveis” e que fazem parte do repertório do chamado trote tradicional, tais como raspar o cabelo, a realização do “pedágio” e pintura nos rostos. Mesmo aqueles que tinham receio de sofrer alguma violência concluíram, surpresos, que os veteranos foram muito agradáveis: “Achei que seria recebido com trotes, não violentos, mas que causasse alguma ridicularização perante os outros (foi exatamente o contrário)”. Destaca-se, neste depoimento, o temor do calouro em ser ridicularizado pelos colegas mais antigos de curso em algum trote não violento, ou seja, há uma diferenciação entre o trote que é violento e que, segundo palavras do próprio novato, provoca dor e sofrimento e aquele trote “mais ameno”, que não pode ser identificado como violento, mas que provoca um certo mal-estar derivado da sensação de

humilhação que é engendrada.

Através da análise dos dados obtidos dos questionários, notou-se que este mesmo calouro asseverou que a recepção feita pelos seus veteranos foi muito boa, pois foram realizados vários jogos e brincadeiras saudáveis (pintar os rostos e cabelos, apresentação dos chamados “bixos” e pedágios), que proporcionaram, de acordo com sua opinião: “uma maior integração entre bixos e veteranos”.

Diante destes depoimentos, poderia ser feita a seguinte questão: como pode um trote não ser identificado como violento e, ao mesmo tempo, proporcionar uma certa angústia decorrente da produção de algum tipo de humilhação? A resposta para tal paradoxo talvez possa ser encontrada na constatação de que foram aplicadas aquelas mesmas “brincadeiras” (não consideradas violentas pelo calouro) de que o novato temia participar e ser assim ridicularizado, mas sem que apenas *um* calouro fosse o alvo da descarga dos desejos sádicos dos veteranos. É verdade que houve um momento em que cada novato do curso de Física foi destacado dos demais e humilhado diante de todos, tal como pôde ser observado no caso das calouras da Física, cujos namorados eram chamados de “chifrudos” pelos veteranos. Porém, se houve este destaque, não menos relevante foi o fato de que *todos* os novatos, cujas faces estampavam as palavras: “bixo da Física”, tiveram que passar pela “apresentação”, pois nenhum deles poderia ter o “privilégio” de ser excluído de tal “brincadeira”.

Se for desta forma, explica-se a apa-

rente antinomia do raciocínio do novato, pois a expectativa temerosa que tinha de ser ridicularizado cumpriu-se sim, mas seus efeitos deletérios foram diluídos no desenrolar da identificação que teve com seus novos colegas, companheiros do mesmo "barco".

Mas o que mais impressiona na análise dessa situação é a mudança de opinião do calouro e que talvez expresse o espírito do próprio grupo, ou seja, a sua conclusão de que aconteceu exatamente o contrário do que imaginava ilumina o fato de que o mesmo escárnio que fora temido anteriormente (quando receava ser ridicularizado perante todos os outros alunos) transformou-se na humilhação generalizada que não foi sentida como tal, mas sim como o advento de brincadeiras "saúdáveis" que promoveram uma maior integração entre "bixos" e veteranos. E talvez o ápice desta integração tenha sido atingido quando os calouros do curso de Física se uniram aos seus veteranos e começaram a agredir os alunos do curso de Química aos gritos de "Química, chupa!".

Se, por um lado, a tolerância deste calouro ao desdém ao qual foi submetido, junto aos outros colegas de turma, expressa e reforça os vínculos libidinais entre o indivíduo e o grupo, por outro lado, ela também desvela outras características do indivíduo que se encontra inserido no grupo dos alunos do curso de Física: a regressão a estágios infantis e, sobretudo, a oportunidade da fruição de sentimentos de onipotência do ego que são estimulados pelo recrudescimento do narcisismo coletivo que, de certa forma, "compensa" a concomitante

debilitação das características idiossincráticas em função da subserviência do particular aos imperativos coletivos. Através do auxílio proporcionado pelas teorias desenvolvidas por Le Bon, Freud enfatizou esta relação entre o espírito objetivo de um grupo, principalmente os grupos que são formados rapidamente e que se dispersam em pouco tempo, e as atividades mentais das crianças e dos selvagens:

Alguns de seus aspectos (os aspectos do grupo - AASZ) – a fraqueza da capacidade intelectual, a falta de controle emocional, a incapacidade de moderação ou adiamento, a inclinação a exceder todos os limites na expressão da emoção e descarregá-la completamente sob a forma de ação – essas e outras características semelhantes, tão impressivamente descritas por Le Bon, apresentam um quadro inequívoco de regressão da atividade mental a um estágio anterior, como não nos surpreendemos em descobri-la entre os selvagens e as crianças (Freud, 1972, p. 127).

Se Freud, fundamentado nas teorias de Le Bon, teve o mérito de explicitar esta relação entre a psique do grupo e as mentalidades infantil e selvagem, foi Adorno aquele que demonstrou a importância do pensamento estereotipado e onipotente, característico da regressão psicológica a estágios infantis, para o recrudescimento do totalitarismo ao comentar o interesse dos líderes fascistas americanos em enfatizar a união do grupo às expensas da heteronomia do particular em relação aos imperativos do coletivo.

Segundo o pensador frankfurtiano,

eles (os líderes fascistas americanos - AASZ) enfatizam o quão são diferentes dos que são considerados estranhos ao grupo, mas não destacam tais diferenças entre seus sequazes, os quais tendem a não distinguir qualidades entre si, com exceção do líder hierárquico. "Estamos todos no mesmo barco"; ninguém deve ser melhor que o outro. O esnobe, o intelectual, o que sempre busca prazeres, estes são sempre atacados. O fator subjacente do malicioso igualitarismo, da irmandade de toda humilhação auto-emprescindida, é um componente da propaganda fascista e do fascismo em si mesmo (Adorno, 1972b, p. 425).

Cada grito de "Química" do veterano-líder, que é seguido pela resposta do coletivo: "Chupa!", fazendo uma alusão ao pênis, possibilita tanto a descarga do desejo sádico que não admite qualquer tipo de obstáculo para a sua exteriorização quanto a reprodução desta sensação de unidade ilusoriamente incondicional. Talvez esta seja uma característica significativa do perfil dos trotes aplicados no curso de Física.

Os calouros da Física, logo nos primeiros dias de vida universitária, já são legitimados pelo grupo de veteranos a descarregar a humilhação contida nos estudantes de Química. É interessante observar que a maior parte dos calouros (44,5% da turma) classificou como grande a sua vontade de participar das atividades de recepção. Eis um dos depoimentos mais significativos: "Gosto de participar de tais atividades pois há uma grande possibilidade de integração e laços de amizade com outros bixos e com os veteranos". Mas outra parcela significativa da turma (33,3%)

revelou que tinha apenas uma vontade regular em participar das atividades de integração programadas pelos seus veteranos. Além da justificativa da falta de tempo, o principal argumento destes calouros foi o medo de sofrer algum tipo de violência durante as aplicações dos trotes. É interessante destacar a relação de correspondência com as porcentagens observadas na questão sobre se as atividades de recepção corresponderam às expectativas anteriores do calouro à entrada na universidade. Vinte novatos (44,5%) responderam que sim. Como foi destacado anteriormente, um destes calouros disse o seguinte: "Sim, muito, é como fazer novos amigos num instante". Já 33,3% do grupo afirmaram que não houve correspondência, pois, diferentemente do que imaginavam, os veteranos ajudaram a integrar os calouros na vida universitária com trotes não violentos.

Tanto a comprovação da expectativa de que seriam recebidos com trotes considerados não violentos, como a não confirmação do temor inicial de que haveria sofrimento físico e psicológico durante a aplicação dos trotes, vincularam-se à expressiva porcentagem (82,2%) de calouros que enaltecera a importância dos trotes para a promoção de um clima de integração entre os novos e antigos estudantes: "Sim, pois forma um clima de amizade" e "Sim, eles tiveram um contato bom se integrando com os bixos".

Se uma parcela significativa da turma tinha receio em sofrer alguma violência física ou psicológica, como pode ser explicada a posterior aprovação hegemônica dos calouros em relação à maneira como

foram recebidos? O fato é que, se havia um certo temor entre os novatos, relativo à possíveis agressões físicas e psicológicas que poderiam ser cometidas pelos veteranos, ocorreu um desvanecimento desta temeridade, pois estes mesmos novatos, que recebiam sofrer algum tipo de represália, confessaram a sua surpresa referente à relevância do trote para a efetivação de uma maior integração com os veteranos.

Os calouros que afirmaram que o trote violento é aquele no qual o calouro é forçado a fazer algo contra sua vontade (44,5%), bem como os quatorze novatos (31,2%) que identificaram o trote violento como aquele em que se comete algum tipo de violência física ou psicológica, foram os mesmos que opinaram favoravelmente sobre o modo como foram recebidos: trinta calouros (66,7%) classificaram a recepção feita pelos veteranos como muito boa, enquanto que onze calouros (24,4%) disseram que tiveram uma boa recepção.

Além disso, trinta e quatro novatos (75,5%) afirmaram que atividades tais como pintura de faces e cabelos, aula-trote, "pedágio" não podem ser identificadas como elementos de um trote violento, pois, de acordo com suas palavras, se o calouro deseja participar de livre e espontânea vontade, não há violência. Como foi observado, outros justificaram suas repostas com o seguinte argumento: "Não, acho que este tipo de trote pode ser aplicado por ser leve, e não prejudica o estudante", "Não, acho que é uma brincadeira pós vestibular, que de certa forma alivia" e "Não, pois visa maior integração entre bixos e calouros". É interessante destacar que sete novatos disseram

que estas atividades devem simplesmente ser feitas, pois não ferem o calouro. Já trinta e um calouros (68,9%) responderam que o trote deve ser mantido como está, pois novamente foi exaltada sua importância para a integração entre veteranos e calouros.

Os argumentos dos alunos em relação à caracterização do trote violento não foram tão homogêneos tal como possa parecer à primeira vista. Um novato associou as atividades de pintura das faces e dos cabelos e o "pedágio" como o trote violento da seguinte forma: "Sim. Porque saímos de casa 'limpos' e chegamos pintados e andando nas ruas estamos ridicularizados por tal máscara". Ou outro calouro que admitiu que alguns veteranos discriminaram os calouros que não quiseram participar dos trotes: "tinham alguns veteranos que torciam o nariz se um dos calouros não quisessem participar das atividades".

Esta observação do calouro faz relembrar as palavras de Tocqueville destacas por Adorno e Horkheimer no capítulo da indústria cultural do livro: *Dialética do esclarecimento*, pois, diferentemente do feudalismo, numa sociedade dominada pelo processo de industrialização da cultura, as pessoas são "livres" para poder escolher quais serão as tonalidades de suas respectivas personalidades (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 125).

Contudo, qualquer tipo de comportamento que não se adapte à necessidade de internalização da lógica do fetiche da mercadoria, durante o consumo de produtos que insistem em delinear os contornos da felicidade e da liberdade, geralmente é estranhado e, porque não dizer, marginalizado. Assim, para os frankfurtianos,

balizados em Tocqueville, num caldo de cultura alicerçado no seu processo de industrialização, a tirania

[...] deixa o corpo e vai direto à alma. O senhor não diz mais: pensareis como eu ou morrereis. Diz apenas: sois livres de não pensar como eu: vossa vida, vossos bens, tudo vos fica; mas, desde hoje sois um estranho entre nós (Tocqueville, 1977, p. 197).

Mas a sensação de ser ridicularizado por meio da participação em tais atividades foi atenuada na medida em que o ridículo representou, para a maioria, um símbolo de integração na vida universitária, tal como pôde ser observado neste depoimento que elucida uma opinião hegemônica: "Alguns aceitam, gostam, e até esperam que haja um trote um pouco mais, como diria, sujo. Tipo 'rolar na lama', 'banho de ovo', etc. O pedágio, desde que não haja abuso, não deveria ser considerado violento. Qualquer coisa que a pessoa aceita sem protestar não é abuso".

Ora, o que mais se sobressaiu na investigação destes dados foi a ênfase, exposta em várias respostas, quanto à sensação de integração dos calouros no meio universitário. A grande maioria concordou com a afirmação de que os trotes aplicados foram muito importantes para engendrar esta sensação de se estar integrado no grupo. Diante desta observação, poderia ser feita a seguinte questão: que força é esta que faz com que o calouro reprima qualquer tipo de contestação à humilhação de ser chamado de "bixo burro", ao mesmo tempo em que é ridicularizado, junto aos seus colegas, perante o grupo de veteranos? O que leva o novato a dirimir as bases de sua própria individualidade e,

até mesmo, do seu narcisismo particular, ao acatar a substituição do seu nome próprio pelo genérico e difuso termo "bixo"?

Se for correta a interpretação de que há uma ligação libidinal do calouro em relação ao colega que se encontra na mesma situação, não menos verdadeira é a aproximação afetiva entre os novatos e os veteranos, que legitimam a fruição do desejo sádico do novato no grupo formado pelos estudantes de Química, cuja estrutura curricular é muito semelhante à do curso de Física, e que se torna o alvo da descarga da dor que foi masoquistamente interiorizada pelo novato de Física e que agora tem a chance de expressá-la.

Talvez o perfil psicossocial do grupo dos estudantes de Física, nesta situação de realização dos trotes, possa ser identificado através de um conceito desenvolvido por Freud, em obras tais como: *O tabu da virgindade*, *Psicologia de grupo e análise do ego* e *O mal estar na civilização*, a saber: o narcisismo das pequenas diferenças.

Já em 1917, o psicanalista utilizou-se da expressão: *narcisismo das pequenas diferenças* para demarcar a hostilidade presente "em todas as relações humanas que se sobrepõe aos sentimentos de fraternidade, solapando o preceito geral de amar o nosso próximo como a nós mesmos" (Freud, 1981, p. 2.448). A coesão entre os membros de certas comunidades torna-se mais fortalecida quando um grupo de fora é escolhido como escoadouro dos desejos hostis que foram reprimidos e que não poderiam ser exteriorizados entre os membros do grupo de origem. A tolerância das respectivas idiossincrasias entre partícipes

de um grupo muitas vezes é construída por meio da aversão ao *outro* que não se revela tão diferente quando comparado ao seu "rival". De acordo com Freud:

De duas cidades vizinhas, cada uma é a mais ciumenta rival da outra; cada pequena cantão encara o outro com desprezo. Raças estreitamente aparentadas mantêm-se a certa distância uma da outra: o alemão do sul não pode suportar o alemão setentrional; o inglês lança todo tipo de calúnias sobre o escocês; o espanhol despreza o português... Nas antipatias e aversões indistigáveis que as pessoas sentem por estranhos com quem têm de tratar, podemos identificar a expressão do amor a si mesmo, do narcisismo (Freud, 1972, p. 112-113).

Se, na agressão que é descarregada nos outros, pode-se identificar a expressão do narcisismo, no caso do grupo de estudantes da Física parece ocorrer uma debilitação do narcisismo individual (sobretudo, quando há a tolerância das humilhações às quais os calouros são submetidos) ao mesmo tempo em que se robustece o narcisismo coletivo aferrado às pequenas diferenças. Há muitas semelhanças entre os cursos de Química e Física que podem ser notadas tanto na estrutura curricular, pois há várias disciplinas comuns a ambos os cursos, quanto no contato conjunto que os estudantes dos dois cursos possuem com os mesmos professores. Além disso, na UFSCar, as instalações dos respectivos departamentos são muito próximas.

Mas se, por um lado, há várias características que insistem em lembrar o quão próximos estão os cursos de Química e Física, por outro lado, os estudantes de

Física e, muito provavelmente, também o corpo discente da Química, esforçam-se em demonstrar, obstinadamente, a existência de pequenas diferenças que desempenham um papel suntuoso na afirmação das respectivas identidades. O curso de Física é bem mais estruturado que o da Química, diria um estudante de Física, sendo que o raciocínio inverso também poderia ser explicitado por um aluno da Química.

De qualquer forma, no que se refere à análise dos trotes, se tais atividades de recepção dos calouros do curso de Física exigem um limitação do narcisismo do novato, não obstante, há também uma espécie de "ressarcimento" a esta necessidade, uma vez que este mesmo calouro se identifica libidinalmente com os novos colegas de turma e com os veteranos, pois todos são estudantes de Física. A consolidação deste narcisismo coletivo, que estimula a integração do corpo discente da Física através da agressão descarregada no curso de Química, faz rememorar as palavras de Baudelaire no poema dedicado ao leitor das *Flores do mal*, pois, assim como o poeta, o seu interlocutor também conhece o frágil monstro: "ó falso Leitor, amigo meu, meu igual, meu irmão!" (Baudelaire, 1985, p. 83).

A dolorosa consciência de Baudelaire sobre a sua condição de conhecedor do frágil monstro que habita o seu próprio espírito parece estar ausente no caso dos estudantes de Física, pois o inominável nunca é admitido como algo que é prazerosamente fruído em si: é sempre o outro que é identificado como o portador das deficiências que dificilmente são reconhe-

cidas como características daqueles que foram responsáveis pela agressão. A cada ano que passa os calouros do curso de Física são "educados" por seus veteranos para que, ao transportarem o caixão com a bandeira do "Química, chupa!", também levem consigo a intolerância diante daquele que, por estar tão próximo, precisa ser violentamente distanciado.

Não obstante este fato, a universidade parece ter encontrado uma fórmula para atenuar tal distância, pelo menos no que se refere ao incentivo do chamado trote solidário, cuja fórmula não é tão recente assim. É verdade que não se pode negar a intenção legítima de se criar um clima cultural que incentive, gradativamente, a diminuição das atividades de recepção dos calouros alicerçadas num processo psicossocial sadomasoquista de integração.

Contudo, poderiam ser feitas as seguintes questões: será que tais atitudes atingem o seu objetivo de engendrar vínculos de compromisso entre os agentes educacionais envolvidos? Os alunos experimentam verdadeiramente o exercício da solidariedade? As porcentagens obtidas parecem responder negativamente tais questões, pois dos vinte e sete novatos (60%) que participaram do trote solidário, nove deles o fizeram por livre e espontânea vontade e dezoito admitiram que, sem o estímulo da universidade, talvez não teriam participado. Este depoimento é bem significativo: "Sim, fiz de livre e espontânea vontade, mas sem a UFSCar eu não o faria". O aluno não parece atentar para a antinomia do seu próprio raciocínio, talvez porque sinta em seu âmago o paradoxo do significado de um trote ser caracterizado como algo que produza solidariedade.

3. Conclusão

A importância da manutenção do chamado trote tradicional para a integração do calouro na vida universitária foi enfatizada por trinta e seis novatos (80%) que não aceitam a possibilidade de substituição deste trote pelo chamado solidário. Eis alguns dos depoimentos: "Não, pois um é o trote da UFSCar (o "solidário"- AASZ) e o outro é o trote do seu curso em particular", "Não, pois a pintura, o corte de cabelo e o pedágio é uma certa tradição que todo calouro deve passar", "Não, porque faz parte do 'sonho' de todos que entram na universidade passar por isso" e "Não, quanto mais atividades 'não violentas' melhor". Além destas declarações, há que se destacar o depoimento de um veterano da Física (que se insurgiu contra a substituição do trote tradicional pelo solidário), que reforça o argumento da presença de um processo psicossocial sadomasoquista de integração nos trotes realizados, a saber: "Não, é uma tradição, assim como os advogados de ternos e os médicos de branco, o que eu mais desejaria depois de um difícil vestibular, ter o rosto pintado".

Estes números e depoimentos reverberam o desejo dos trinta e quatro calouros (75,6%) de aplicar os mesmos trotes que receberam este ano nos próximos novatos. Em algumas declarações pode-se observar uma atitude aparentemente respeitosa em relação à "liberdade" que o calouro tem de escolher se deseja ou não participar do trote. Mas um olhar mais detido no ato falho cometido pelo calouro permite desmascarar o desejo sádico que estrutura o trote quando

o novato manifesta a sua intenção de vingar o seu atual sofrimento no novato do próximo ano. Eis um depoimento representativo de tal situação: "Sim, os calouros só devem sofrer (grifo meu – AASZ) trote se desejam, caso contrário não aplicarei".

Por outro lado, dos nove calouros que não querem aplicar os trotes anteriormente descritos, há uma asseveração que se sobressai diante das demais: "Não gostaria de chamar de trote. Faria amizade e passaria as informações necessárias sobre a universidade, curso, etc". Porém, se tal convicção ainda faz conservar aquela hesitação que simpatiza com o espírito crítico, quando há o questionamento de uma tendência hegemônica de considerar os trotes um sofrimento necessário, não se pode fechar os olhos para a perpetuação daquele anseio de se entregar (e de se integrar) de forma imediata às ordens de um coletivo que solapa as respectivas identidades particulares na generalização dicotomizada dos chamados "bixos burros" e dos veteranos "civilizados". E se este espírito crítico for

estimulado, isto significa que ainda não foi eliminada a possibilidade da construção de novas tradições concernentes às recepções dos calouros na vida universitária, ou seja, tradições que não se fundamentem na reprodução do atual processo de integração sadomasoquista que se faz presente entre os veteranos e calouros universitários.

Notas:

¹ Theodor W. Adorno, um dos principais nomes da chamada Escola de Frankfurt, a qual foi formada por um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos que, na década de 20 do século passado, permaneceram à margem de um marxismo-leninismo "clássico", seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária. (Freitag, 1990, p. 10).

² É interessante ressaltar que os estudantes escreveram, em seus depoimentos, a palavra bicho com "X", fato este que pode ser um indicativo do exercício da soberba intelectual do veterano em relação ao calouro.

³ O calouro Edison Tsung-Chi Hsueh foi encontrado morto no clube da Faculdade de Medicina da USP em fevereiro de 1999, após ter participado de um trote organizado pelos seus veteranos.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. Einleitung zu einer Diskussion über die "Theorie der Halbbildung". In: *Gesammelte Schriften 8 - Soziologische Schriften I*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972a.

_____. Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda. In: *Gesammelte Schriften 8 - Soziologische Schriften I*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972b.

_____. O que significa elaborar o passado? In: Ramos-de-Oliveira, N. *Quatro textos clássicos*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: UFSCar, 1992. (Publicação interna).

_____. Educação após Auschwitz. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Theodor W. Adorno, Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação - para quê? Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Theodor W. Adorno, Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do esclarecimento* – fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BAUDELAIRE, C. *As flores do mal*. Tradução de Jamil Almansur Haddad. São Paulo: Max Limonad, 1985.

FREUD, S. *Psicologia de grupo e análise do ego*. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. El tabu de la virgindad. Traducción de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. In: *Obras Completas*, tomo 3, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREITAG, B. *Teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HILBIG, N. *Mit Adorno Schule machen* - Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie: Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1995.

TOCQUEVILLE, A. *A democracia na América*. Tradução de Neil Ribeiro da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1977.

Literatura infantil na pré-escola: por que e para quê?*

Ivete Hipólito Pereira dos Santos

Pedagoga licenciada em Habilitação do Magistério Pré-Escolar, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.
e-mail: luzitana@stetnet.com.br

Resumo

Este artigo tem como proposta a valorização do desenvolvimento do gosto pela leitura desde as séries iniciais e a preocupação de por que e para quê se trabalhar a literatura infantil como parte da formação do leitor mirim, desde a educação pré-escolar, criando condições para incentivar e promover o trabalho literário como arte e fonte inesgotável de prazer e entretenimento.

Palavras-chave

Literatura infantil - formação - leitor mirim - pré-escola.

Abstract

This article aims at the valorization of the development of the pleasure in reading from the initial grades and at the concern of the Why and the What For in working with children's literature, as well as the formation of the small reader, beginning with preschool education, creating conditions for motivating and promoting literary work as art and as an inexhaustible source of pleasure and entertainment.

Key words

Children's literature - education - the small reader - Preschool.

* Este artigo originou-se de uma proposta de Intervenção Pedagógica, intitulada Projeto Fênix, desenvolvido em salas de aula de educação pré-escolar da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP, no decorrer do ano letivo de 2000, fazendo parte das disciplinas de Planejamento e Avaliação das Atividades Pré-Escolares, ministradas pela Professora Célia Maria Guimarães, durante o curso de Habilitação para o Magistério Pré-Escolar, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp de Presidente SP.

"A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte, fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível/realização."
(Coelho, 1993, p. 24)

Introdução

Este texto pretende oferecer referenciais teóricos e práticos sobre por que e para que se trabalhar Literatura infantil na pré-escola. A necessidade de oferecer esses referenciais advém de observações em salas de aula pré-escolares da Rede Municipal de Ensino Emeif Eluiza R. Rodrigues, em Presidente Prudente-SP, no decorrer do ano 2000, no curso de Habilitação em Magistério do Pré-Escolar.

No período de observação em estágio, foi constatada, em algumas salas de aula, a necessidade de se estimular e promover o gosto pela Literatura infantil, em nível pré-escolar, como sendo algo prazeroso.

Considerando a necessidade de uma abordagem literária que possibilite a formação de leitores e o incentivo do gosto pela leitura, fica evidente que haja o empenho de educadores infantis no eixo temático desse texto, que trata do favorecimento da satisfação pessoal e coletiva em crianças, enquanto cidadãos culturalmente sociáveis.

É com a preocupação de expandir o trabalho literário, nas escolas de ensino infantil e fundamental, que proponho sua valorização desde as séries iniciais de educação pré-escolar.

A formação do leitor deve começar

bem cedo e prosseguir em gradativo aprofundamento. Na fase pré-escolar (de 3 a 6 anos), a criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia, principalmente através dos contatos afetivos com outros indivíduos. E nada mais prazeroso à criança que ter ao seu lado um leitor/narrador que proporcione tamanha satisfação.

Este texto sobre literatura infantil surge da necessidade de incentivar, promover e criar condições para que o educador infantil e o das séries iniciais do ensino fundamental possam formar, no leitor mirim, o gosto pelas histórias infantis. Pretende-se fornecer subsídios para uma abordagem política de leiturização que responda às necessidades individuais e sociais da criança cidadã.

Para Coelho (1993), a literatura é uma das mais belas artes, sendo sua matéria a palavra, o pensamento, as idéias e as imagens. E ainda, a literatura infantil tem um conteúdo capaz de despertar a curiosidade e o interesse pelo livro de leitura. O leitor/narrador tem em seu poder uma infinidade de recursos para despertar, desenvolver e aprimorar o interesse pela literatura infantil, rumo à busca de um mundo de magia e imaginação.

Cabe ao professor e à escola auxiliar a criança, ainda na educação infantil, a formar sua consciência-de-mundo, através da literatura e da leiturização, promovendo atividades que permitam a busca pelo prazer da leitura, além da interiorização e reflexão, em que a criança irá descobrir novos significados, bem como conhecimentos adicionais provenientes das interpretações pessoais que fará da história.

Nos meados dos séculos XIX e XX, os livros com histórias infantis começavam a circular no Brasil; no entanto, em sua maioria, possuíam um tom de coersividade. De acordo com Khède (1986), eram repletos de componentes ideológicos, e estes, por sua vez, eram veículos de expressão da classe dominante com o intuito de “moldar” a criança.

Hoje, ao contrário, os livros de literatura infantil estão disponíveis nas mais variadas classes sociais e com uma diversidade de gêneros, estilos e com o objetivo de provocar as emoções, dar prazer e divertir.

[.] dos anos 70 para cá, cada vez mais se acentua a necessidade de se atribuir à escola, em sua dupla responsabilidade; - 1ª a de que exige do educando a assimilação da informação e conhecimento para interagir e integrar a criança a um determinado conjunto coerente do saber; - 2ª é a que deve estimular e liberar as potencialidades específicas de cada uma delas (Coelho, 1993, p. 16).

Em suma, para garantir o desenvolvimento da arte literária desde a pré-escola, cabe ao educador, com a escola, dotar as crianças de instrumentos essenciais de prazer, formação e informação, oferecendo subsídios de leiturização que possam desenvolver a consciência-de-mundo.

Coelho (1993) destacou sete princípios ou pressupostos orientadores para um projeto de ensino em qualquer nível de aprendizagem. São eles:

- 1- a concepção de criança como um ser educável, tem o ser humano como aprendiz da cultura;
- 2- a concepção da literatura como um fenômeno de linguagem resultante das

- experiências existentes: sociais e culturais;
- 3- valorização das relações existentes entre literatura, história e cultura;
- 4- compreensão da literatura como um diálogo entre leitor e texto: atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade (as emoções, o intelecto e o imaginário);
- 5- concepção da escrita como ato fruto da leitura assimilada/criativa/estimulada;
- 6- certeza de que os meios didáticos são neutros: a eficácia depende do grau de conhecimento/adequação/intencionalidade de quem escolhe e manipula;
- 7- certeza de que a escola é o espaço privilegiado, onde deve ser colocado o alicerce do processo de auto-realização, vital/cultural.

Propomos a inclusão diária e progressiva da prática da literatura infantil em salas de aula pré-escolares, sabendo que é preciso conquistar a capacidade de ler, traduzir, aprender e criticar cada história proposta, desde o início da alfabetização.

As crianças ainda adoram ouvir histórias, mas somente quando são contadas com prazer e entusiasmo por quem lê. Através do hábito da leitura diária, as crianças serão estimuladas a recorrer cada vez mais aos mais variados tipos de linguagens, que as ajudarão a estarem capacitadas para enfrentar os desafios da modernidade.

Mas, acima de tudo, ler histórias significa pensar, refletir, estar a favor ou contra, comentar, trocar opiniões, posicionar, exercer a cidadania,

[.] a arte da palavra é um jogo descompromissado... é fruto da imaginação criadora e livre... necessidade vital... e nela há uma

essência eterna e substancialista (Coelho, 1993, p. 24).

É no ato da leitura, através da obra literária, que se dá o aprimoramento da consciência-de-mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, a leitura começa a atuar em seu espírito crítico como ser social. Mas, para isso, será necessária a junção de dois elos: primeiro, o sujeito (quem lê); segundo, o objeto (o livro). É necessário que se estabeleça relação entre ambos. Se se quer ensinar a criança a gostar de ler e interessar-se pela leitura, é conveniente que esta seja agradável, prazerosa e estimulante. A partir dela, deve-se propor atividades/diálogos/brincadeiras e situações em que a criança possa interagir e, conseqüentemente, buscar significados na relação com o meio.

Com base nos Referenciais Curriculares Nacionais (1998, p. 117, v. 3),

[...] a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

O trabalho com linguagem oral possui uma importância fundamental para a formação do sujeito, sua interação e orientação com outras crianças e na construção do desenvolvimento do pensamento lógico.

Ao professor de educação infantil, cabe organizar e promover na criança a participação/familiarização e interesse pela leitura da história, de maneira que elas próprias ampliem, reconheçam, escolham, leiam e escutem as mais diversas formas textuais, proporcionando, através da oralidade da leitura e escrita, o processo de aprendizagem.

A importância dada à leitura, nas

séries iniciais decorre de que a

[...] habilidade de ler/ouvir é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade... reveste de uma aptidão cognitiva... e caracteriza toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca... ler qualifica a relação com o real (Zilberman, 1984, p. 16).

Ainda em Zilberman (1984, p. 21) “é o recurso à literatura, que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre criança e professor”. Isso ocorre pelo fato de que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, através da qual pode-se estimular a fantasia processada segundo a imaginação infantil. Têm a escola e o professor um papel fundamental na organização e promoção do interesse pela leitura, fatores determinantes para que o processo de engajamento da criança no mundo literário se viabilize na sua plenitude.

Por que trabalhar literatura infantil na pré-escola?

Ferreiro (1985) diz que a pré-escola deveria permitir a todas as crianças liberdade de experimentar os sinais escritos, em um ambiente rico em escritas diversas, ou seja, escutar alguém lendo em voz alta e presenciar adultos escrevendo... tentar ler utilizando-se de dados contextuais... Em uma sala de pré-escola deve haver “coisas” para ler.

Ainda, segundo Ferreiro (1985), o ato de leitura é um momento mágico. Os educadores têm que se preocupar em proporcionar às crianças ocasiões em que possam participar de momentos de leitura em seus mais variados gêneros, sejam eles livros de gravuras, quadrinhos, contos, fábulas,

mesmo que esta leitura não ocorra de maneira convencional, sendo apenas visual e/ou tátil. Nesse momento, o professor, como mediador da leiturização, estará favorecendo uma interação entre o mundo físico e o imaginário da criança.

Smolka (1996) disse que o trabalho com literatura implica forjar e constituir a dimensão lúdica e estética, fantástica e maravilhosa dos textos e das atividades de leitura e garantir não só a prática de leitura, como também a autoria do texto escrito.

Conclui-se que o trabalho com literatura infantil, tanto quanto o processo de leiturização, deve permanecer como centro das preocupações das escolas e dos adultos, por uma questão política e cultural, dando ênfase ao processo de desenvolvimento do indivíduo como ser apto e capaz de discernir o real do imaginário.

De acordo com Foucambert (1994), foi através de diversas experiências e reflexões pedagógicas sobre literatura e leiturização infantil que se pôde chegar a alguns dos porquês da alfabetização através da leitura, os quais são:

- a natureza do ato léxico – o sistema da escrita alfabética tem o compromisso com duas exigências: a primeira delas é a de codificar o som da língua oral e a segunda é a de decodificar diretamente o seu significado;
- no estatuto do leitor, segundo Foucambert (1994), ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa na nossa;
- as condições para aprender a ler e o desenvolvimento da leitura dependerá de

que o leitor/ouvinte esteja integrado em um grupo que de fato já utiliza a escrita e leitura para viver.

Isso significa que é bom que a criança pré-escolar permaneça o maior tempo possível próximo a alguém que utilize os recursos da linguagem oral e escrita nas atividades diárias.

Cagliari (1997) citou três tipos de leitura: a ouvida, a falada e a visual, sendo que a leitura oral é feita não somente para quem lê, mas pode ser dirigida a outra pessoa, e é desse modo que ocorrem os primeiros contatos da criança com a leitura. Ouvir uma história, segundo o autor, equivale a ler com os olhos. Principalmente nos primeiros anos de vida escolar, o ato de ler é uma atividade tão importante quanto a produção espontânea de texto, desde que seja trabalhado de forma prazerosa.

Ao trabalhar obras literárias, o professor irá proporcionar a ampliação dos repertórios textuais, permitindo que os alunos sejam leitores e produtores de textos.

Através do ouvir/contar histórias, a criança poderá conhecer as muitas formas de vivenciar a vida, pensar e agir, mediante as várias tendências literárias do contexto social e cultural.

A leitura pode constituir-se em uma fonte inesgotável de imaginação e fantasia, desde que o professor seja estimulador e mediador do prazer, conhecendo e interagindo cada vez mais com as diversidades textuais literárias e os vários recursos decorrentes da modernidade, respeitando, sem dúvida, cada faixa etária e, também, a cultura individual e coletiva dos envolvidos.

Deve-se propor ao aluno, através do

ato literário, que ele interaja e seja um agente ativo da história, podendo concordar, discordar ou reproduzi-la.

Para que o sucesso seja compensador, é necessário que o animador desse processo goste e se identifique com o que lê. Para que a emoção seja recíproca e contagiante, é primordial que o leitor leia antes e se deixe dominar pela história, para só então contá-la às crianças, de modo a cativar o interesse delas em ouvir.

É muito importante que as crianças vejam os adultos lendo em casa ou os professores lendo nas escolas. A partir daí, elas poderão tomar esta visão como modelo de vivência diária, recebendo incentivo para ampliar e aprimorar gradativamente o gosto pelos livros, em seus diversos estilos literários.

Para que trabalhar literatura infantil na pré-escola

O trabalho com a literatura infantil na pré-escola poderá:

- proporcionar a participação da criança pré-escolar em situação de leitura, mesmo que isso não seja feito convencionalmente;
- incentivar a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento;
- instigar a observação e manuseio de materiais impressos ou confeccionados;
- criar e ampliar o gosto pela leitura, desde que seja proporcionado o contato, o mais natural possível, com os livros em seus diversos formatos.

É imprescindível uma biblioteca de boa qualidade, bem organizada e espaçosa, para que as crianças possam manusear

livros por puro prazer e interesse. Poderão, entre si, trocar idéias e conhecimentos, debatendo e diversificando materiais e conteúdos.

As crianças precisam ter liberdade para se tornarem leitores. Quando ouvem história de maneira imposta, com certeza, não será alcançado o objetivo, que é a plena satisfação de imaginar e fantasiar.

Cabe à escola utilizar estratégias com as quais pode enriquecer as atividades de leitura. Ao professor, especificamente, como mediador do processo literário, cabe ler para as crianças, organizar e favorecer situações de leitura, utilizando-se de métodos construtivos e significativos, que influenciarão no aprendizado, interação e organização do saber escolar.

É através do contato com o narrador que as crianças irão aprimorar seus sentidos, ao ouvir e se expressar, utilizando uma dinâmica de interpretação, entendimento e tradução do que foi lido, ouvido e visto.

Também ocorrerá maior interação e criatividade, no sentido de que as demais situações de aprendizagem sejam refletidas de forma positiva, ou seja, a criança saberá se sobressair em diversos campos e situações de aprendizagem, partindo do pressuposto de que irá ter facilidade na convivência diária com outras pessoas.

A finalidade mais que positiva, em relação ao trabalho com literatura infantil, é que este servirá de elo para satisfação pessoal, prazer e conquista, na qual tudo pode acontecer e é possível a realização através da fantasia produzida após a leitura.

Crítérios a serem observados para o trabalho de literatura infantil na pré-escola

Ouvir histórias e contá-la são procedimentos de que as crianças pré-escolares gostam muito. Contar histórias é uma arte. Por isso, requer algumas estratégias e técnicas para prender a atenção do ouvinte. É uma arte que lida com as palavras; processo essencial na busca da sobrevivência humana.

De acordo com Silva (1989, p. 17),

[...] a força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidade a ponto de diluir o ambiente real ante a magia da palavra que comove e eleva.

Para se contar história, o leitor deve estar consciente do quanto ela é importante, deve emprestar vivacidade à narrativa, cuidando de escolher bem o tema, enredo, formato, estilo e, conseqüentemente, recriá-la, ou seja, dar-lhe vida em uma linguagem oral e expressiva. A escolha da história é que irá sugerir a melhor forma de apresentá-la, de acordo com a faixa etária dos envolvidos, espaço/ambiente e tempo.

Ao escolher um gênero de literatura a ser trabalhado, seja ele conto ou poesia, devemos, como mediadores, ter a preocupação de ler para interagir, recriar e apreender os significados da leitura.

Dentro da literatura infantil brasileira, é possível utilizar-se de diversos gêneros que possam auxiliar na ampliação do gosto pela literatura. Os referidos recursos são responsáveis pela diversidade da produção literária infantil: contos, poemas,

parlendas, lendas, fábula, trava-língua, canções infantis, quadrinhos (gibis), livros de imagens.

Pode-se utilizar dessa diversidade para levar a criança a recriar, enriquecer experiências e desenvolver as diversas formas de linguagens (falada, gestual), de acordo com a sua cultura, ampliando, ao mesmo tempo o vocabulário, chegando a diferenciar o real do imaginário.

Nas diversidades textuais, há uma infinidade de materiais concretos que poderão aprimorar, enriquecer o ato de contar histórias, possibilitando que seja algo agradável, prazeroso, estimulador e aguçador do imaginário. São eles: quadro de pregas, teatro de sombra, teatro com varas, vídeo, flanelógrafo, o próprio livro, cartazes, dobraduras, álbum seriado, máscaras, fantoches e outras infinitudes de recursos que poderão ser confeccionados pelas próprias crianças.

A partir de então, o professor/contador de histórias poderá trabalhar com fixação, entendimento e estimulação da criatividade. Alguns recursos são muito válidos para haver interiorização, no sentido de entender e recriar. Entre eles: dramatização, desenhos, colagens, confecção de material e jogos.

O contar história deve ser uma atividade prática, diária e constante, na sala de aula, ou em outro local adequado. Para que seja vista como uma forma criativa, estimulante e prazerosa, algumas regras básicas devem ser seguidas, para ser uma atividade bem proveitosa.

O primeiro passo consiste em "o que" contar. Para isso, é necessário fazer um levantamento inicial, tendo em vista:

a) gêneros literários (contos, poemas, lendas, quadrinhos, outros);

b) interesse do ouvinte (respeitando sua faixa etária, sua história social, cultural e econômica);

c) estilos visuais que possibilitem a interação da palavra com a imagem.

Textos coloridos, texturas (papel/tecido/plástico) também são auxiliares essenciais para a interação da criança pré-escolar com o enredo e seqüência da história.

Ao contar uma história, é preciso que o narrador esteja totalmente envolvido com os fatos, para que possa despertar, no ouvinte, a sensibilidade e a emoção. É preciso gostar do que lê, para transmitir essas sensações de prazer em ouvir. Deve utilizar também uma linguagem clara e de bom gosto.

Silva (1989, p. 14) disse que "a história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral". É preciso respeitar-lhe as peculiaridades e seu estado emocional.

Após ter decidido o que contar e a quem contar, são necessárias algumas conjugações de elementos, para obter êxito na atividade literária, que são:

- o espaço (um ambiente agradável e confortável), que possua boa iluminação, característico para tal procedimento, por exemplo, paisagens e cenários que possibilitem ser modificados ou não, conforme o tema trabalhado;
- o tempo (histórias muito longas, dependendo da idade, são cansativas);
- a linguagem (acessível à idade): dentro deste item podem-se destacar as linguagens narrativas e descritivas, tratando-se

de crianças pré-escolares, apesar de haver outros estilos.

- o leitor/ouvinte (ambos devem se posicionar de forma que possam ser vistos de maneira agradável e sem tumulto).

O que e para quem contar as histórias infantis?

Tratando-se do que contar, é relevante considerar alguns pontos fundamentais, no que se refere à idade dos ouvintes:

a) até 3 anos, a criança se encontrará na fase pré-mágica (gostam de histórias que contêm bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza humanizados, e histórias de crianças;

b) de 3 a 6 anos, gostam de histórias de repetição e acumulativas, por exemplo: dona baratinha, formiguinha e a neve... e histórias de fadas e heróis.

Na fase pré-mágica (até 3 anos), as histórias devem constituir-se:

- enredo simples, vivo e atraente;
- brinquedos e animais que rodeiam a vida das crianças;
- situações que se aproximem do cotidiano das crianças; e
- muito ritmo e repetição.

Na fase mágica (de 3 a 6 anos), as crianças têm como características solicitar várias vezes a mesma história (chama-se a fase do conte de novo):

- no início, são textos curtos, com histórias e enredo reduzidos;
- logo após, começa o gosto por histórias com animais domésticos, circos, zoológicos, alimentos, flores, nuvens, festas, etc.;
- com o passar do tempo (dentro dessa

faixa etária), a própria criança vai-se interessando por textos mais longos.

Passada a fase da escolha da história, considerando a faixa de idade, é necessário estudá-la, captar a mensagem, divertir-se e relacionar alguns elementos básicos que fundamentam o contar história. Em Silva (1989),

a) introdução: tem por objetivo localizar a história no tempo e espaço, por exemplo: "Era uma vez...", "Há muitos anos...", "Em algum lugar...";

b) enredo: refere-se à seqüência das ações dos personagens;

c) clímax: refere-se ao auge da história, é o ponto chave mais esperado do enredo;

d) desfecho, ou final da história, é o acontecimento de toda a história, por exemplo, "E foram felizes para sempre", acaba por dar o equilíbrio final.

Ao trabalhar a literatura em qualquer série com crianças, o leitor (narrador) pode-se apropriar de diversas técnicas e recursos como melhor forma de apresentação. As mais comuns, segundo Silva (1989), são:

- a simples narrativa;
- com auxílio dos livros;
- com uso de gravuras;
- com flanelógrafo;
- com desenhos;
- as narrativas, com interferências do narrador e ouvinte (trata-se do narrador lendo a história e os ouvintes participando oralmente com sons, ou através de expressões corporais, fazendo gestos).

Ao trabalhar a simples narrativa, o narrador não necessita de nenhum acessório para contar a história, somente sua voz, com entonação e gestos.

São exemplos com os quais se pode trabalhar a forma narrativa: lendas, fábulas, histórias de tradição oral. São as que mais estimulam a criatividade.

Com o livro, há uma técnica para a realização de um bom desempenho. Segundo Silva (1989, p. 33), "devemos mostrar o livro para a classe... com a mão direita, enquanto que a esquerda, sustenta a parte inferior do livro". Nesse momento, o narrador já deve saber a história sem a ler no livro, para que as crianças possam acompanhar com as imagens. Essa apresentação, além de estimular o gosto pela leitura, contribui para desenvolver o raciocínio lógico infantil.

As gravuras podem ser ampliadas, favorecendo as crianças pequenas, permitindo-lhes a observação dos detalhes. Através da forma visual, há o recurso de se utilizar o flanelógrafo, que se torna muito prático, no qual o personagem é colocado individualmente, sendo que o destaque é dado ao personagem principal, dando uma idéia de seqüência do momento.

O trabalho com desenhos é muito atraente e aguça a curiosidade. No caso de as histórias terem poucos personagens, pode-se utilizar desenhos em papel de metro, ou com o próprio giz na lousa, enquanto se conta a história.

Narrativas com interferências entre o narrador e ouvinte proporcionam a participação de ambos pela voz ou gestos, como, por exemplo:

- a língua falada (alguns trechos que se destacam durante a história);
- cantada (com estribilho que se repete no momento exato);
- de grupo (apenas com gestos, o narrador

comanda o grupo para que cante/fale ao mesmo tempo).

Ao ter todos esses recursos ao alcance, cabe ao narrador manter uma conversa antes de iniciar a história para facilitar o entendimento e evitar interrupções. É conveniente que o narrador/ contador de histórias deixe as crianças falarem sobre o tema central, o que tem, de que gostam, como é, como foi, etc. "Uma conversa informal estabelece uma empatia indispensável e ainda permite ao narrador conhecer melhor as crianças" (Silva, 1989, p. 49), além de dar-lhes oportunidade de se comunicarem verbalmente.

Por que e para que critérios para o trabalho com literatura infantil na pré-escola?

Coelho (1993) afirmou que, na fase pré-escolar, a presença do adulto é fundamental. A sua orientação para brincadeiras com os livros aprofunda a descoberta do mundo concreto e da linguagem, através das atividades lúdicas.

Nessa fase, tudo o que ocorre é importante e significativo. Por isso, é fundamental que os livros trabalhados proponham que haja:

a) predomínio da imagem (gravuras, desenhos, ilustrações), a fim de que a criança comece a perceber a inter-relação com o mundo da palavra;

b) imagens que devam sugerir uma situação (um acontecimento/um fato), que lhe seja significativa e atraente;

c) desenhos e pinturas (coloridas, traços e linhas nítidas), para provocar um olhar atraente;

d) graça, humor e clima de expectativa;

e) técnica de repetição ou reiteração, que sejam favoráveis para manter a atenção e o interesse.

Os livros de literatura, quando bem escolhidos, possuem uma fonte rica de materiais, permitindo vários tipos de leitura, como a "hora do conto", que leva as crianças a explorarem a leitura visual, bem como os seus sentimentos e emoções.

Através da escolha e montagem das técnicas e recursos para se trabalhar a literatura e todos os passos cabíveis a serem tomados e previstos, objetiva-se que a criança:

1º) escolha estratégias motivadoras;

2º) tenha habilidade de linguagem;

3º) interaja e se integre com maior facilidade ao meio social e cultural em que vive;

4º) consiga visualizar uma linguagem gostosa, prazerosa, participativa e envolvente;

5º) compartilhe visualmente da leitura (risos, lágrimas), aprimorando os sentidos;

6º) estimule sua fantasia e imaginação;

7º) seja sensibilizada para leitura, oferecendo diferentes contatos com textos escritos ou imagens, desencadeando a fonte de prazer, informação e fantasia;

8º) seja capaz de ler/ouvir com motivação, aproximando o texto à sua realidade sócio-cultural.

Para que ocorra a efetivação do trabalho de leiturização e que se promova a relação professor x aluno, a seguir, há dez tópicos necessários para se formarem leitores de literatura infantil.

1- Atualizar-se: o professor, como mediador do gosto de ler, deve estar

atualizado quanto às novidades de literatura (novas edições, diferentes estilos e formatos, lançamentos de livros premiados e outros).

2- Auxílio à biblioteca: levar os alunos à biblioteca (da própria escola, da escola municipal da cidade, ou de outra instituição que desenvolva o trabalho literário), para manter contato com diferentes estilos textuais.

3- Livre manuseio: ter sempre, na sala de aula, livros de diferentes modalidades, em um local de fácil acesso, para que os alunos possam manuseá-los

4- Satisfação: não ler por obrigação ou imposição, e sim por prazer. As crianças percebem, através dos sentidos e expressões, quando a leitura está interessante ou não.

5- Incentivo: incentivar as crianças a levarem os livros para casa, para que os pais possam ler para elas.

6- A roda: formar a "roda" diariamente. Cabe ao professor estipular com os alunos a hora e a duração (no começo/no final/ou após o intervalo).

Obs. Histórias longas são cansativas e desmotivantes.

7- Criatividade: é preciso animar a turma antes e durante a leitura. Como? Usando de recursos, como inventar vozes de personagens, apresentar fantoches, bonecos e outros.

8- Comunicação: fazer um breve relato sobre o tema, deixar os alunos falarem sobre a história; eles gostam de comentar. Se isso não acontecer, instigá-los, fazendo comentários, mas sem pressionar. Só assim se interessarão e passarão a se

comunicar e expressar-se.

9- Posicionamento: o professor (ou quem for contar história) deve se posicionar de maneira que todos possam vê-lo, ouvi-lo, ou visualizar o recurso por ele utilizado.

10- Musicalidade: ao iniciar a leitura, sempre cantar para chamar a atenção, mostrando que chegou a hora de ouvir histórias, portanto, devem permanecer em silêncio. Cabe ao professor improvisar ou inventar uma canção antes de iniciar a história.

Conclusão

A partir do momento em que o leitor/narrador estiver consciente do papel exercido dentro das finalidades, objetivos e critérios propostos neste texto, abrirá, ao seu redor, uma infinidade de possibilidades, para que possa se expandir o gosto pela literatura infantil, tendo como princípio a sua colaboração na formação da criança como um ser social e cultural.

Vale salientar que o objetivo desse trabalho com a Literatura Infantil, quanto ao contar história, não é simplesmente ler para ler, ou passar o tempo, e sim, ler para contar, para interagir, para criar, para expressar e se posicionar, contra ou a favor, diante de um fato.

O ato de tornar a criança um leitor mirim, ou simplesmente um ouvinte literário, favorecerá a amplitude para o reconhecimento do que é imaginário. Sem contar também que o imaginar e o fantasiar irão favorecer uma "fuga", de que todos os indivíduos, desde a mais tenra idade, necessitam em alguns momentos da vida.. Uma "fuga" boa e saudável, em que tudo é possível

acontecer, e não aquela relacionada ao fugir das situações a serem resolvidas.

É válido salientar que deve haver amadurecimento por parte do leitor, como narrador, na busca da conscientização da importância de formarem leitores. Amadurecimento este que deve estar baseado e fundamentado na importância da literatura no cotidiano infantil.

Convém deixar claro que, quem lê para a criança, está contribuindo para a valorização intelectual do leitor infantil, permitindo-lhe a atualização do pensamento mágico, e para o aprimoramento do desenvolvimento psíquico e até motor, que auxiliarão na qualificação do saber ouvir, escutar e se expressar significativamente.

Referências bibliográficas

- BRASIL Ministério de Educação e do Desportos. RCN's (Referencial Curricular Nacional para Ed. Infantil). *Conhecendo o Mundo*. Brasília: Secretária de Ed. Brasileira - MEC / SEF, 1998. v. 3.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. A leitura. São Paulo: Scipioni, 1997.
- COELHO, Nelly. *Literatura infantil* – teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1993.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em questão*. As abordagens mediativas (por uma política de leiturização). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *A leitura em questão*. As abordagens teóricas (preliminares pedagógicas da escrita). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KHÊDE, Sônia Salomão. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado, 1986.
- SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar história: uma arte sem idade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- SMOLKA, Ana Luíza B. *A criança na fase inicial da escrita* – a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLA, Marisa. *Um Brasil para crianças, para conhecer a literatura infantil brasileira* – história, autores e texto. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

Reorganização da rede de ensino fundamental da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: distribuição pelos distritos de inclusão e exclusão social do município de São Paulo*

José Geraldo Silveira Bueno

Doutor em Educação/PUCSP, Coordenador do PEPG em Educação: História, Política, Sociedade/PUCSP.
e-mail: jotage@pucsp.br

Resumo

Este trabalho procura verificar como estão distribuídas as escolas de ensino fundamental da rede estadual de São Paulo, a partir da reorganização da rede física encetada pela Secretaria Estadual de Educação, em 1995, que separou os alunos de 1^o à 4^o dos de 5^o à 8^o séries, em escolas distintas - em distritos de inclusão e de exclusão social do município de São Paulo, tendo como base o estudo de Sposati (1996), verificando que, nos primeiros, essa redistribuição está praticamente completa, enquanto que, nos últimos, ela ainda não abrange cerca de 40% das escolas. Analisa estas diferenças em distintos distritos, constatando que o processo de reorganização, independente do discurso e das possíveis intenções dos dirigentes, parece privilegiar exatamente aqueles que menos necessitam, pois os alunos das camadas populares são os que, mais uma vez, têm menor possibilidades de usufruir da política que tem sido justificada como um avanço pedagógico em relação às formas anteriores de organização de escolas fundamentais.

Palavras-chave

Política educacional – ensino fundamental – reforma de ensino – reorganização da rede de ensino.

Abstract

This study seeks to verify how the schools for fundamental teaching are distributed within the state network in São Paulo, after the reorganization of the physical network started by the State Secretary for Education, in 1995, which separated the pupils in 1st to 4th grade from those in the 5th to 8th grades, in specific schools – in districts of social inclusion and exclusion in the municipality of São Paulo, having as a basis for this, the study carried out by Sposati (1996), verifying that, in the first group, this redistribution is practically complete, while in the last group 40% of the schools have not been included. These differences are analyzed in distinct districts, proving that the process of reorganization, independently from the said and possible intentions of those directing the process, it seems to give preference to exactly those that least need help, as the pupils from the popular levels are those that, once more, have less possibilities of benefiting from the strategy which has been justified as a pedagogical advance in relation to the previous ways of organizing fundamental schools.

Key words

Educational strategy – fundamental teaching – school reform – reorganization of the school network.

* Texto aprovado para ser apresentado no I Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, promovido pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED e Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Educação da Região Sudeste (21 a 23 de novembro, Águas de Lindóia, SP).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1995, reorganizou as escolas de ensino fundamental e médio, com a justificativa de que essa redistribuição atenderia melhor aos interesses dos alunos e, portanto, permitiria um melhor desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Com relação ao ensino fundamental, esta reorganização teve como ação básica a separação das escolas com classes de 1ª à 4ª séries, das escolas que ofereciam escolarização de 5ª à 8ª séries.

Segundo declarações da então Coordenadora da COGSP - Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo, professora Sônia Penin, esta reorganização estava inserida em "uma reforma administrativa mais ampla que visava a mudança no padrão de gestão; a melhoria do processo de ensino, com atendimento às demandas da população, valorização do pessoal e aumento da eficiência escolar" (PUCSP/Ação Educativa, 1996, p. 5)

Ainda segundo esta coordenadora, essa medida se refletiu no âmbito pedagógico, pelas seguintes razões:

[...]

[permitiu] que cada unidade organize um projeto escolar específico por faixa etária, contando com professores que possam permanecer mais tempo na escola

[...]

ao reunir na mesma escola classes de 5ª a 8ª que estavam dispersas por várias unidades, permitiu que os professores ficassem mais na escola, o que possibilita mais envolvimento no trabalho pedagógico coletivo, mais contato com os pais e com a comunidade

[...]

permite equipar as escolas com material

adequado a cada faixa etária (PUCSP/Ação Educativa, 1996, p. 5-6).

Afirmava, ainda, naquela oportunidade, que a Secretaria havia reorganizado 73% das unidades escolares e que *o dado mais contundente, que aponta para uma revolução no Estado de São Paulo, é o fato de que 2 milhões de alunos a mais, neste Estado, estão hoje com uma hora a mais de aula* (PUCSP/Ação Educativa, 1996, p. 6).

Sobre essa reorganização tem havido uma série de críticas, como as de Arelaro, de que *se constitui em retrocesso histórico a proposta de dividir a escola de oito anos em 4 mais 4* e de que *não há estudos científicos que sustentem que a escola de 1ª à 4ª deva ser diferente da de 5ª à 8ª* (PUCSP/Ação Educativa, 1996, p. 9), ou de Warde, de que ela tenha *dispensado um censo preliminar* [...] pois, para tanto, seria *necessário saber exatamente qual é a população em faixa de escolarização que o sistema público de ensino tem que atender* (PUCSP/Ação Educativa, 1996, p. 16).

Independentemente dessas e de outras críticas, o fato é que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem defendido esta reorganização calcada fundamentalmente em argumentos pedagógicos, especialmente aqueles vinculados ao atendimento de características e especificidades de alunos com faixa etária que os incluiria no período da infância (7-10 anos) e da pré-adolescência (11-14 anos).

Ora, se a base dos argumentos reside em aspectos pedagógicos, mais do que em organizativos e administrativos, seria de se esperar que a Secretaria priorizasse a reorganização das escolas localizadas nas

regiões em que o problema da seletividade escolar se avolumasse.

Assim, neste trabalho, procuramos verificar como vem se dando essa reorganização em diferentes zonas e distritos da Capital, utilizando, para tanto, dados de pesquisa já realizada pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que procurou verificar, de um lado, que tipo de material teórico as escolas públicas dispunham para seus professores, no sentido de contribuírem para o aprimoramento de seus quadros e, de outro, que tipo de material (independente de que ele fosse oferecido pela escola) o professor recorria na busca dessa melhor qualificação de seu trabalho docente (PUCSP, 1999)¹.

Por considerarmos que não só as condições internas das escolas, mas o seu entorno social, devem exercer influência na organização escolar e na qualidade do trabalho pedagógico, utilizamos dois parâmetros de forma a contemplar a distribuição geográfica e a de condições de vida dos distritos em que elas se localizavam, a saber:

- o da distribuição proporcional das unidades escolares por distritos de exclusão e de inclusão social, segundo mapeamento realizado por Sposati (1996)²;
- distribuição desses distritos pelas diferentes zonas do município.

Como tínhamos definido o critério de investigar a totalidade das escolas de cada distrito, procuramos fazer uma distribuição proporcional compatível com o número de auxiliares de pesquisa e do tempo disponível para a execução da coleta de dados

que contemplasse distintos distritos das zonas geográficas do município.

Assim, estabelecido o padrão básico do número de escolas a ser investigada, efetuamos a seleção dos distritos tal como segue abaixo.

Distritos de exclusão social

Com relação aos distritos classificados por Sposati (1996) como "de exclusão social", a seleção se restringiu aos distritos de maior índice, dentro das cinco maiores zonas da cidade (Leste, Sul, Norte, Oeste e Centro).

Aqui cabem dois comentários:

a) os distritos selecionados foram aqueles que apresentavam maior índice de exclusão social, dentro das respectivas zonas. Assim, distritos como Jardim Helena (-0,78 – Zona Sul) ou São Miguel (-0,71 – Zona Leste), embora com índices de exclusão superiores a de outros situados em outras zonas (com por exemplo, Brás-Zona Centro, cujo índice era de -0,49), foram preferidos porque não são os de maior índice de exclusão em sua respectiva zona e porque estes últimos, em suas zonas, eram os de maior índice de exclusão social; e

b) não foram incluídos distritos situados em outras zonas da cidade (Sudeste e Sudoeste), porque os bairros situados nestas regiões apresentavam baixos índices de exclusão social.

Este cruzamento redundou na seguinte amostra, que inclui a totalidade das escolas estaduais sediadas nesses distritos:

Tabela 1: Distribuição das escolas pelos distritos de "exclusão social" - 1998.

Distrito	Zona	Índice de exclusão	Número de escolas
Lajeado	Leste	-1,00	09
Guaianazes ³	Leste	-0,87	13
Parelheiros	Sul	-0,87	16
Brasilândia	Norte	-0,83	11
Cachoeirinha	Norte	-0,73	02
Brás	Centro	-0,49	04
Pari	Centro	-0,45	02
Perus	Oeste	-0,72	04
TOTAL			61⁴

Distritos de inclusão social

Com relação aos distritos classificados por Sposati (1996) como "de inclusão social", a seleção se restringiu aos distritos de maior índice, dentro de todas as zonas da cidade (Leste, Sul, Norte, Oeste, Centro, Sudeste e Sudoeste).

Aqui também cabem dois comentários:

a) como nos distritos de exclusão, os distritos selecionados são aqueles que apresentam maior índice de inclusão social, dentro das respectivas zonas. Assim, o distrito de Alto de Pinheiros (+0,83 - Zona Sudoeste) foi preterido, mesmo ocupando o segundo

melhor índice de inclusão social, por estar situado na mesma zona do distrito de Moema, distrito de melhor índice de todo o município e, por isso, já incluído na amostra;

b) a inclusão das Zonas Sudeste e Sudoeste se justifica porque a grande maioria dos distritos "de inclusão" situa-se na região mais central da Capital (o chamado "centro expandido"), onde essas zonas são bastante características da divisão regional.

Este cruzamento redundou na seguinte amostra, que inclui a totalidade das escolas estaduais sediadas nesses distritos:

Tabela 2: Distribuição das escolas pelos distritos de "inclusão social" - 1998.

Distrito	Zona	Índice de inclusão	Número de escolas
Moema	Sudoeste	+1,00	02
S. Amaro	Sul	+0,51	05
Perdizes	Oeste	+0,41	04
Santana	Norte	+0,37	08
Bela Vista	Centro	+0,26	02
V. Mariana	Sudeste	+0,47	04
Moóca	Leste	+0,20	03
TOTAL			28⁵

Embora a questão da distribuição das escolas, em face da reorganização da rede física, não se constituísse no foco central de nossa pesquisa, na medida em que fomos trabalhando com esses dados, foi surgindo um quadro que consideramos necessário detalhar e analisar, pois que nos apresentava uma situação que, tendo em vista o reduzido número de estudos disponíveis, parecia-nos ainda desconhecida dos interessados e estudiosos da educação.

Distribuição das escolas pelo município de São Paulo

O primeiro dado que nos chamou a atenção dizia respeito à porcentagem de escolas incluídas no processo de reorganização da rede física. Segundo Penin (PUCSP/Ação Educativa, 1996), em 1996, cerca de 73% das escolas estaduais paulistas já estavam reorganizadas.

Os dados apresentados na tabela 3 indicam que, nos 15 distritos estudados,

esse índice, em 1998, era de 69,9%. Embora a diferença fosse pequena em relação aos apresentados em 1996 (3,1%), pareceu-nos valer a pena indagar se esta diferença, três anos após a implantação da medida, não refletia em uma estagnação do processo de reorganização.

Tabela 3: Quantidade de escolas estaduais, segundo as classes que mantêm - Município de São Paulo - Distritos de Parelheiros, Lajeado, Brasilândia, Perus, Brás, Cachoeirinha, Pari, Guaianazes, V. Mariana, S. Amaro, Moema, Perdizes, Santana e Moóca - 1998.

1ª a 4ª		5ª a 8ª		1ª a 8ª		Total	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
32	38,6	26	31,3	25	30,1	83	100

Fonte: PUCSP. *A produção, pela escola, do suporte teórico para o trabalho pedagógico*, 1999.

Os dados colhidos junto à Secretaria da Educação parecem indicar este refluxo da reorganização:

Tabela 4: Tipos de Escolas da Rede Estadual de São Paulo 1995-1998.

Tipo	Ano 1995		1996		1997		1998	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Reorganizadas	663	9,8	4.220	62,8	3.985	65,8	4.039	68,2
Não reorganizadas	6.120	90,2	2.498	37,2	2.067	34,2	1.880	31,8
Total	6.783	100	6.718	100	6.052	100	5.919	100

Fonte: SE/SP - <http://educacaosp.gov.br/acoes/reorganizacao>

Se é verdade que, nos três anos de implantação efetiva da reorganização, já que em 1995, ela atingiu apenas 9,8% das escolas estaduais, o percentual de escolas não-reorganizadas baixou de 37,2 para 31,8%, não se pode descuidar de que esse decréscimo deve-se, em boa parte, à diminuição do número de unidades escolares, o que significa que o Governo conta hoje com menos unidades escolares que antes da reorganização. Se fossem mantidas as escolas originais, teríamos uma redução para 27,7% de escolas não-reorganizadas.

Além disso, esses dados parecem demonstrar que não só se reduziu o núme-

ro de unidades escolares, como não se tem construído novas unidades que pudessem atender às especificidades de diferentes regiões, o que nos levou a procurar e verificar como essa reorganização se distribuiu pelos distritos de inclusão e exclusão social.

Distribuição das escolas pelos distritos de inclusão e exclusão social são apresentados na tabela 5 e mostram que, enquanto 24 escolas (39,3%), dentre as 61 situadas nos distritos de exclusão, ainda permaneciam com classes de 1ª à 8ª séries, nos distritos de inclusão social esse número caía para uma escola (4,6% do total).

Tabela 5: Distribuição das escolas pelos distritos de inclusão e exclusão social do município de São Paulo, segundo as classes que mantêm - 1998.

Distritos Escolas	Exclusão		Inclusão		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1ª a 4ª	22	36,1	09	40,9	32	38,6
5ª a 8ª	15	24,6	12	54,5	26	31,3
1ª a 8ª	24	39,3	1	4,6	25	30,1
TOTAL	61	100	22	100	83	100

Fonte: PUCSP. *A produção, pela escola, do suporte teórico para o trabalho pedagógico*, 1999.

Isto é, embora se saiba que a falta de qualidade de ensino se abate, com muito maior vigor, sobre a população com piores condições sócio-econômicas, percebe-se que a reorganização da rede física estava quase que completada nos distritos de inclusão social, enquanto que, nas regiões de maior incidência da população excluída, 24 escolas (entre as 61 pesquisadas), ou seja, praticamente 40%, ainda permaneciam oferecendo ensino de 1ª à 8ª séries.

Se a justificativa da Secretaria era a de ampliação das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino, estas últimas não deveriam ser as privilegiadas?

Mas há ainda outro aspecto a explorar nessa tabela. Enquanto nos distritos de inclusão social há um equilíbrio de oferta de escolarização completa (10 escolas que oferecem ensino de 1ª à 4ª e 13 escolas de 5ª à 8ª), nos distritos de exclusão social este número baixa de 46 escolas, que oferecem ensino de 1ª à 4ª séries, para 39 escolas

que oferecem ensino de 5^a à 8^a.

Uma das possibilidades para a manutenção de grande número de escolas não reorganizadas nos distritos de exclusão social seria o das grandes distâncias entre as escolas dos bairros que compõem esses distritos, o que nos instigou a cotejar, distrito por distrito, a situação das escolas de ensino fundamental.

Distribuição das escolas pelos distritos de exclusão social

A tabela 6 mostra que, entre os distritos de exclusão social, os índices mais elevados de manutenção de escolas de 1^a à 8^a séries são os do Pari (duas escolas - 100%) e de Parelheiros (11 escolas - 68,7%).

Tabela 6: Distribuição das escolas estaduais pelos distritos de exclusão social do município de São Paulo, segundo as classes que mantêm - 1998.

Escolas Distritos	1 ^a /4 ^a		5 ^a /8 ^a		1 ^a /8 ^a		Total	
	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%
Pari	0	0	0	0	2	100	2	100
Parelheiros	4	25,0	1	6,3	11	68,7	16	100
Lajeado	2	22,2	3	33,3	4	44,5	9	100
Guaianazes	6	46,1	3	23,1	4	30,8	13	100
Perus	1	25,0	2	50,0	1	25,0	4	100
Brasilândia	5	45,4	4	36,4	2	18,2	11	100
Brás	4	100	0	0	0	0	4	100
Cachoeirinha	0	0	2	100	0	0	2	100
TOTAL	22	36,1	15	24,6	24	39,3	61	100

Fonte: PUCSP. *A produção, pela escola, do suporte teórico para o trabalho pedagógico*, 1999.

A situação de Parelheiros pode ser explicada em razão de suas características geográficas (ver anexo). Este distrito, situado no extremo sul da zona sul do município, é o segundo em termos de extensão territorial (153,5 Km²), ficando atrás somente de Marsilac (200 Km²), que se situa ainda mais ao sul do município. Além disso, tendo em vista a ocupação desorganizada e sua dependência de distritos mais centrais, como a Capela do Socorro e Santo Amaro, ele é cortado, quase que exclusivamente, por vias radiais, fazendo com que bairros situados

na mesma longitude não tenham facilidade de acesso entre si. Há, ainda, em Parelheiros, grandes áreas não ocupadas, o que faz com que seja o segundo distrito com menor índice de densidade demográfica do município (362,12 hab/Km²), novamente perdendo apenas para Marsilac (29,66 hab/Km²), cuja parte sul atinge a região da Serra do Mar, com áreas de reserva florestal.

Estas três razões podem ter dificultado a implantação mais imediata de escolas distintas de 1^a à 4^a e de 5^a à 8^a. Se nos voltarmos aos dados da tabela 3, em que

se verifica uma progressiva diminuição das unidades escolares, bem como pelo fato de que a situação dessas escolas coincide com o último ano dos dados apresentados pela Secretaria (1998), veremos que, nesse período, não foi construída uma escola sequer para minimizar estes problemas.

Por outro lado, enquanto a oferta de escolas de 1^ª à 4^ª séries nesse distrito é de 15 unidades escolares, este número baixa para 12, no que se refere à escolarização de 5^ª à 8^ª. Cabe ressaltar, ainda, a inexistência de qualquer escola municipal de ensino fundamental nesse distrito⁶.

Em compensação, o Pari é um distrito central, de pequena extensão territorial (2,9 Km²) e alta densidade demográfica (2.853,04 hab/Km²), com uma infinidade de vias de acesso e de transporte coletivo, mas as duas escolas aí sediadas ofereciam, em 1998, ensino de 1^ª à 8^ª séries. O que impediu, neste caso, a distribuição almejada pela Secretaria, já que são apenas duas escolas em distrito de pequena extensão territorial? No Pari, existe apenas uma escola municipal de ensino fundamental, o que totaliza três escolas que oferecem ensino de 1^ª à 8^ª séries.

Os dois distritos subseqüentes, em termos de incidência de escolas de 1^ª à 4^ª séries (Lajeado e Guaianazes), estão situados no extremo da zona leste (ver anexo), com extensão territorial e densidade demográfica médias (respectivamente, 9,2 Km² e 8,2 Km² de área e 12.261,63 hab/Km² e 9.461,98 hab/Mm² de densidade populacional), mas que ainda possuem quatro escolas (cada distrito) que não se enquadraram na reorganização efetuada. Com

relação aos novos ciclos escolares, a situação destes dois distritos, vizinhos entre si (ver anexo) é bastante diversa. Enquanto em Lajeado o número de escolas de 5^ª à 8^ª séries é superior ao de 1^ª à 4^ª (7 contra 6), em Guaianazes há somente sete escolas de 5^ª à 8^ª séries para dez de 1^ª à 4^ª. Com relação ao ensino municipal, Lajeado conta com quatro escolas de ensino fundamental, enquanto que Guaianazes, duas.

Em compensação, somente duas escolas do distrito de Brasilândia não foram enquadradas, embora sua extensão territorial (21,0 Km²) seja superior a das duas últimas e com densidade demográfica menor (8.270,61 hab/Km²). Cabe ressaltar, ainda, que este distrito conta com dez escolas municipais de ensino fundamental, o que torna ainda mais difícil a compreensão das razões que não levaram ao enquadramento das duas escolas estaduais ainda não reorganizadas.

O distrito de Perus tem situação ímpar. Situa-se no extremo noroeste do município, relativamente isolado do centro, constituindo-se em área de acesso quase que exclusiva, dada a sua posição geográfica (cercado pela Reserva da Cantareira e com extensão territorial de 8,0 Km² e densidade demográfica de 5.787,63 hab/Km²). Neste distrito, apenas uma escola não se enquadrou na reorganização da rede física. Perus conta com duas escolas municipais de ensino fundamental.

Os dois últimos distritos, embora sejam os únicos que não possuem escolas de 1^ª à 8^ª séries (o que poderia parecer que estivessem totalmente enquadrados na reorganização), apresentam situações

completamente diferentes.

O Brás é um dos distritos mais antigos de São Paulo, situado na zona central e hoje completamente deteriorado, abrigando um sem número de migrantes, que vivem em condições precárias, prevalecendo as habitações coletivas (cortiços). Neste distrito, de apenas 3,5 Km² de área e com densidade demográfica de 9.581,71 hab/Km², existem quatro escolas estaduais de 1^ª à 4^ª séries, mas nenhuma de 5^ª à 8^ª, o que nos leva à seguinte questão: já se prevê que os alunos deste distrito não chegarão ao 2^º ciclo do ensino fundamental? Isto não significa um retorno, de fato, a uma terminalidade real de quatro anos em relação ao ensino fundamental, especialmente para uma população de baixo nível sócio-econômico? Vale a pena frisar que o Brás não conta sequer com uma escola municipal de ensino fundamental.

O distrito de Cachoeirinha situa-se no extremo da zona norte, com 13,3 Km² de área e densidade demográfica de 9.462,56 hab/Km², e conta com duas escolas esta-

duais de 5^ª à 8^ª séries, e nenhuma de 1^ª à 4^ª. Além disso, estão sediadas neste distrito quatro escolas municipais de ensino fundamental. Ora, já que o distrito conta com esse número de escolas municipais (que não se integraram a essa reorganização, atendendo, portanto, a alunos de 1^ª à 8^ª séries), quais as razões que levaram à manutenção da organização antiga nessas duas escolas?

O que se verifica, portanto, nos distritos de exclusão social do município de São Paulo, é que parte deles ainda permanece com um número de escolas que não foram enquadradas na reorganização da rede física efetuada pela Secretaria Estadual de Educação, situação essa que não parece responder simplesmente aos impedimentos objetivos como as distâncias geográficas.

Distribuição das escolas pelos distritos de inclusão social

A situação das escolas estaduais situadas nos distritos de inclusão social é diametralmente oposta (tabela 7).

Tabela 7: Distribuição das escolas estaduais pelos distritos de inclusão social do município de São Paulo, segundo as classes que mantêm - 1998.

Escolas	1 ^ª a 4 ^ª		5 ^ª a 8 ^ª		1 ^ª a 8 ^ª		Total	
	N ^º	%	N ^º	%	N ^º	%	N ^º	%
V. Mariana	1	50,0	1	50,0	0	0	2	100
Moema	1	50,0	1	50,0	0	0	2	100
S. Amaro	2	40,0	3	60,0	0	0	5	100
Perdizes	2	66,7	1	33,3	0	0	3	100
Santana	2	25,0	5	62,5	1	12,5	8	100
Moóca	1	50,0	1	50,0	0	0	2	100
TOTAL	9	40,9	12	54,5	1	4,6	22	100

Fonte: PUCSP. *A produção, pela escola, do suporte teórico para o trabalho pedagógico*, 1999.

Vale a pena ressaltar que todos esses distritos (com exceção de Santana) se situam no que se convencionou denominar “Centro Expandido” do município⁷, constituindo-se em bairros típicos de classe média alta (como Moema) ou de classe média (como os demais), de extensão territorial média (entre 7,7 a 15,6 Km², com exceção de Perdizes que tem 23,9 Km²)⁸, com média densidade demográfica (entre 4.500 a 15.440 hab/Km²), com bons índices de qualidade de vida (acesso ao transporte; serviços de saúde, de educação, de água, esgoto e coleta de lixo; qualidade das habitações; distribuição dos níveis de renda familiar, etc.).

Em primeiro lugar, das 22 escolas distribuídas por seis distritos, apenas uma não foi enquadrada na nova organização. Além disso, em cinco distritos (V. Mariana, Moema, Santo Amaro, Moóca e Santana), o número de escolas com classes de 5^a à 8^a é igual ou superior ao de escolas de 1^a à 4^a, o que garante, em tese, a continuidade de seu alunado no ensino público até o final do ensino fundamental. Por sua vez, os distritos de Vila Mariana, Moema, Santo Amaro e Moóca contavam, cada um, com uma escola municipal, enquanto que Santana, com três.

Já em Santo Amaro e Perdizes, este número foi ligeiramente inferior (três para dois e um para dois, respectivamente), o que pode reverter em impedimento para continuidade de estudos em escolas públicas de parcela dessa população. Cada um desses distritos contava com uma escola municipal de ensino fundamental.

O que se verifica, portanto, com relação aos distritos de inclusão social é que

mais de 95% das escolas aí localizadas já foram reorganizadas e que a oferta de escolarização de 5^a à 8^a séries é superior, igual ou ligeiramente inferior (esta última em apenas dois distritos) que a de 1^a à 4^a séries.

Considerações finais

Os dados aqui coletados e analisados mostram que a reorganização da rede estadual de escolas de ensino fundamental, no município de São Paulo, embora tenha atingido, em 1998, aproximadamente 70% das escolas, distribuiu-se de maneira bastante desigual, privilegiando os distritos que possuem melhor qualidade de vida.

Contraditoriamente ao discurso oficial, que diz se apoiar em fundamentos pedagógicos para sustentar essa reorganização, os distritos de exclusão social – onde os índices de fracasso escolar, aliado ao crescente aumento da violência juvenil, são mais elevados – foram os menos aquinhoados.

Esta situação fica mais evidente quando verificamos que, das 200 escolas (100 do período diurno e 100, do noturno) que obtiveram, em 1998, melhores índices de avaliação, na 5^a série, pelo sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, apenas três escolas do período diurno e cinco do período noturno situam-se na Capital. Todas as três escolas do período diurno se situam em distritos de bom ou médio nível de inclusão social, enquanto que, das cinco do período noturno, três se situam em distritos de bom ou médio nível de inclusão social e apenas duas em distritos de alta exclusão

social⁹ (SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação, 1999b).

Por outro lado, as razões para essa má distribuição parecem ser variadas. Algumas vezes, as grandes dimensões geográficas e as distâncias entre escola e lar parecem ser as que impedem a incorporação de escolas, como é o caso de Parelheiros. Outras vezes, este argumento não se sustenta, como são os casos do Brás e do Pari.

Quais as razões que impedem a reorganização de escolas ainda não reorganizadas dos distritos de Brasilândia, Lajeado e Guaianazes? Da mesma forma, quais os óbices para a reorganização das duas escolas do distrito de Cachoeirinha que permanecem oferecendo somente ensino 5^a à 8^a séries? Afinal, porque não reorganizar uma escola (entre quatro existentes) do distrito de Perus?

Enfim, por que o processo de reorganização atingiu a quase totalidade das escolas dos distritos de inclusão social, enquanto que cerca de 40% das situadas nos de exclusão social permanecem sob a antiga organização?

Quais as iniciativas, em relação à novas construções escolares, estão previstas ou sendo implementadas, para atender a esses distritos?

Temos consciência de que, em muitas regiões, especialmente aquelas em que os níveis de organização, tanto de professores como da população local, são mais altos, houve processos e movimentos de resistência à reorganização, que devem ter influído nas decisões governamentais. Mas, por outro lado, não há qualquer informação oficial, tanto dessas resistências, como de

possíveis encaminhamentos que permitissem a sua superação.

Por fim, o processo de reorganização, independente do discurso e das possíveis intenções dos dirigentes, parece privilegiar exatamente aqueles que menos necessitam, pois os alunos das camadas populares são os que, mais uma vez, têm menor possibilidades de usufruir de política que tem sido justificada como um avanço pedagógico em relação às formas anteriores de organização de escolas fundamentais.

As questões aqui apresentadas apontam para a necessidade de maior aprofundamento e detalhamento, como, por exemplo, uma análise exaustiva das condições de escolarização, distrito a distrito, levando-se em consideração as peculiaridades geográficas e sociais de cada um, bem como de acompanhamentos e análises sistemáticas das iniciativas governamentais que possibilitem produção e divulgação de conhecimento sobre as reais condições do ensino público no Estado de São Paulo e que poderão contribuir para o aprofundamento das análises sobre as políticas educacionais em curso no país.

Notas:

¹ Trata-se da pesquisa *"A produção, pela escola, do suporte teórico para o trabalho pedagógicos"*, financiada pelo CNPq.

² Sposati (1996) efetuou pesquisa que abrangeu os 96 distritos que compõem o município de São Paulo, levantando dados, em cada distrito, acerca de quatro indicadores de exclusão ou inclusão social: 1) autonomia, que inclui renda do chefe de família, oferta de emprego e nível de indigência; 2) qualidade de vida, que inclui infra-estrutura sanitária, qualidade dos domicílios, propriedade dos domicílios, investimento imobiliário, tempo de deslocamento entre emprego/casa e oferta de serviços sociais básicos

(saúde e escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio); 3) desenvolvimento humano, que inclui escolaridade dos chefes de família, longevidade, mortalidade, violência (furto, roubo, homicídio); e 4) equidade, que inclui concentração de mulheres como chefes de família. Utilizando dados do IBGE, do SEADE e da própria Prefeitura Municipal. A autora efetuou mapeamento das condições de cada um desses distritos, classificando-os comparativamente e que resultou em uma distribuição que se estende de Moema (índice 1,0) como o distrito de melhor nível de inclusão social, até Lajeado (índice -1,0), como o de maior índice de exclusão social (ver anexo).

³ Por motivos logísticos alheios à nossa vontade, as escolas do Itaim Paulista, segundo distrito da zona leste quanto ao índice de exclusão social (-0,95), não puderam ser investigadas, sendo substituídas pelas escolas de Guaianazes, cujo índice de exclusão social (-0,87) o coloca como terceiro distrito nesta mesma zona. Como já tínhamos, nesta zona, incluído o distrito de maior índice do município (Lajeado, com índice de -1,0) e a diferença entre os índices dos dois primeiros distritos era pequena, consideramos que não haveria maior prejuízo nesta substituição, que se constituiu na única exceção com relação à amostra selecionada.

⁴ Todos os responsáveis pelas 61 escolas dos distritos de inclusão responderam ao questionário da pesquisa, estando, assim, incluídas nos dados deste trabalho.

⁵ Seis responsáveis, das 28 escolas selecionadas, não responderam ao questionário, razão pela qual, no

presente trabalho, estamos fazendo referência ao total de 22 escolas. Além disso, como os dois responsáveis pelas duas únicas escolas situadas no distrito da Bela Vista estão incluídos nos seis que não responderam, fomos obrigados a eliminar esse distrito.

⁶ Embora não faça parte do escopo deste trabalho a distribuição das escolas municipais, vale a pena lembrar que ela se constitui em uma grande rede de ensino, não tendo se incorporado a essa reorganização, mantendo, até hoje, unidades escolares de ensino fundamental com as oito séries completas. ⁷ Embora não se situe no Centro Expandido, Santana é considerado um distrito "central", dada a sua privilegiada situação dentro da Zona Norte. Por ter sido, durante quase duas décadas, o ponto terminal norte do metrô, transformou-se em um distrito periférico, até a década de 60, em área privilegiada e de alta especulação imobiliária.

⁸ Apesar de sua maior extensão, Perdizes é um distrito central, típico de classe média alta, com grande número de residências de alto padrão, substituídas nos últimos 20 anos por edifícios residenciais também de alto padrão, situando-se, em sua área, grandes espaços de lazer, como o Parque da Água Branca e o complexo esportivo municipal do qual faz parte o Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho (Estádio do Pacaembu), além do próprio bairro do Pacaembu, um dos bairros residenciais de elite, cuja ocupação ocorreu nas décadas de 40 e 50.

⁹ Nenhuma dessas escolas está situada nos distritos selecionados para esta pesquisa.

Referências bibliográficas

PUCSP/Ação Educativa. *Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo*. São Paulo, PUCSP/Ação Educativa, 1996.

PUCSP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. *Relatório Parcial. A produção, pela escola, do suporte teórico para o trabalho pedagógico*. São Paulo: PUCSP, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Reorganização da rede de escolas*. São Paulo, SE/SP. Disponível em: <<http://educacao.sp.gov.br/acoefs/reorganizacao>>. Acesso em: 1999a.

_____. *Resultados do SARESP*. São Paulo, SE/SP, Disponível em: <<http://educacao.sp.gov.br/resultados/saresp/saresp98/saresp98>>. Acesso em: 1999b.

SPOSAI, Aldaíza. *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo*. São Paulo: EDUC-Editora da PUCSP, 1996.



Anexo: Distritos do Município de São Paulo.

Nº	Nome	Região	Índice de Inclusão
1	Água Rasa	Leste	-0,10
2	Alto de Pinheiros	Sudoeste	0,83
3	Anhangüera	Oeste	-0,04
4	Aricanduva	Leste	-0,29
5	Artur Alvim	Leste	-0,33
6	Barra Funda	Oeste	0,16
7	Bela Vista	Centro	0,26
8	Belém	Leste	-0,15
9	Bom Retiro	Centro	-0,05
10	Brás	Centro	-0,49
11	Brasilândia	Norte	-0,83
12	Butantã	Oeste	0,38
13	Cachoeirinha	Norte	-0,73
14	Cambuci	Centro	0,04
15	Campo Belo	Sudeste	0,48
16	Campo Grande	Sul	0,09
17	Campo Limpo	Sul	-0,58
18	Cangaíba	Leste	-0,25
19	Capão Redondo	Sul	-0,74
20	Carrão	Leste	-0,15
21	Casa Verde	Norte	-0,18
22	Cidade Ademar	Sul	-0,68
23	Cidade Dutra	Sul	-0,61
24	Cidade Líder	Leste	-0,27
25	Cidade Tiradentes	Leste	-0,70
26	Consolação	Centro	0,20
27	Cursino	Sudeste	0,17
28	Ermelino Matarazzo	Leste	-0,52
29	Freguesia do Ó	Norte	-0,35
30	Grajaú	Sul	-0,73
31	Guaianazes	Leste	-0,87
32	Iguatemi	Leste	-0,68
33	Ipiranga	Sudeste	-0,02
34	Itaim Bibi	Sudoeste	0,38
35	Itaim Paulista	Leste	-0,95
36	Itaquera	Leste	-0,59
37	Jabaquara	Sudeste	-0,40
38	Jaçanã	Norte	-0,41
39	Jaquara	Oeste	-0,19

Nº	Nome	Região	Índice de Inclusão
40	Jaguaré	Oeste	-0,20
41	Jaraguá	Oeste	-0,27
42	Jardim Ângela	Sul	-0,83
43	Jardim Helena	Leste	-0,78
44	Jardim Paulista	Sudoeste	0,54
45	Jardim São Luiz	Sul	-0,69
46	José Bonifácio	Leste	-0,37
47	Lajeado	Leste	-1,00
48	Lapa	Oeste	0,29
49	Liberdade	Centro	-0,13
50	Limão	Norte	-0,32
51	Mandaqui	Norte	-0,08
52	Marsilac	Sul	-0,79
53	Moema	Sudoeste	1,00
54	Moóca	Leste	0,20
55	Morumbi	Sudoeste	0,27
56	Parelheiros	Sul	-0,87
57	Pari	Centro	-0,25
58	Parque do Carmo	Leste	-0,63
59	Pedreira	Sul	-0,63
60	Penha	Leste	-0,10
61	Perdizes	Oeste	0,41
62	Perus	Oeste	-0,72
63	Pinheiros	Sudoeste	0,30
64	Pirituba	Oeste	-0,39
65	Ponte Rasa	Leste	-0,42
66	Raposo Tavares	Oeste	-0,44
67	República	Centro	-0,14
68	Rio Pequeno	Oeste	-0,39
69	Sacomã	Sudeste	-0,08
70	Santa Cecília	Centro	-0,05
71	Santana	Norte	0,37
72	Santo Amaro	Sul	0,51
73	São Domingos	Oeste	-0,27
74	São Lucas	Leste	-0,18
75	São Mateus	Leste	-0,53
76	São Miguel	Leste	-0,71
77	São Rafael	Leste	-0,52
78	Sapopemba	Leste	-0,55
79	Saúde	Sudeste	0,36
80	Sé	Centro	-0,45

Nº	Nome	Região	Índice de Inclusão
81	Socorro	Sul	-0,08
82	Tatuapé	Leste	0,17
83	Tremembé	Norte	-0,32
84	Tucuruvi	Norte	-0,02
85	Vila Andrade	Sul	-0,51
86	Vila Curuçá	Leste	-0,79
87	Vila Formosa	Leste	-0,31
88	Vila Guilherme	Norte	-0,08
89	Vila Jacuí	Leste	-0,60
90	Vila Leopoldina	Oeste	0,04
91	Vila Maria	Norte	-0,40
92	Vila Mariana	Sudeste	0,48
93	Vila Matilde	Leste	-0,36
94	Vila Medeiros	Norte	-0,41
95	Vila Prudente	Leste	-0,22
96	Vila Sônia	Oeste	-0,01

Fonte: Sposati (1996).

A importância do resgate da concepção de infância e do ideal de educação de Comênio*

Keity Jeruska Alves dos Santos

Professora de Fundamentos da Educação e Prática de Ensino da Fundação Herminio Ometto, UNIARARAS; Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.
e-mail: keityy@ig.com.br

Resumo

Este trabalho pretende mostrar a importância do pensamento pedagógico de Comênio. Acreditamos que a concepção de criança é um dos elementos fundamentais que permitem ao educador elaborar, compreender e aperfeiçoar sua prática com os pequenos. Comênio representa a concepção clássica de infância moderna. A Modernidade foi o berço do reconhecimento da infância como fase singular, e importante em si mesmo. Atualmente, essa concepção vem sendo posta em cheque, ao lado de outros valores modernos, tais como a historicidade, a verdade, o bom, o belo. A sociedade capitalista não valoriza mais a diferenciação entre idade adulta e infantil. Logo, transforma suas crianças em novos adultos em miniatura. O resgate do ideal de educação de Comênio auxiliaria o educador no trabalho com valores e conhecimentos que representem o modo universal de conceber a criança trazida pelos modernos.

Palavras-chave

Criança - educação - modernidade.

Abstract

This study intends to show the importance of the pedagogical thought of Comênio. It is believed that the conception of the child is one of the fundamental elements that permits the educator to elaborate, understand and perfect classroom practice with little ones. Comênio represents the classical conception of modern infancy. Modernity was the initial recognition of infancy as a singular phase important in itself. At the moment, this conception is being checkmated alongside other modern values such as historicity, truth, good, beauty. The capitalist society no longer valorises the differentiation between adulthood and infancy. So, children are transformed into new miniature adults. The retrieval of the Comênio ideal of education would help the educator in working with values and knowledge that represent the universal way of understanding the child brought up by those who are modern.

Key words

Child - education - modernity.

* Este artigo constitui parte da Dissertação de Mestrado da autora, defendida em abril de 2002, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, sob a orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior.

A criança nos dias de hoje

Vivemos uma época que se caracteriza pela exaltação da mudança, pela redução do conceito de tempo, pelo relativismo de valores e pela idéia de fim da História. Na medida em que a pós-modernidade contesta as noções de conhecimento cumulativo, não fornece um quadro teórico que nos esclareça quanto às questões do mundo material real. No campo da educação, essa época caracterizada por Pós-modernidade propõe o desenvolvimento de práticas ecléticas que desvalorizam o bom, o belo e o verdadeiro. Além disso, com o fim da razão e dos princípios éticos, torna-se impossível compatibilizar educação e cidadania. Mas a perda maior ocorre no que se refere à concepção de infância, elemento que tem importância fundamental na realização da prática docente: hoje, já não fazemos questão de manter uma diferenciação entre infância e a idade adulta. As conseqüências deste estado de coisas são inúmeras e Postman (1999) nos esclarece sobre essas questões: a relação entre criança em crescimento e vergonha não existe mais e por conta disso, podem ocorrer comprometimentos psíquicos capazes de nos levar à barbárie. Se não há mais a idéia de vergonha, ocorre também uma queda no que se refere às boas maneiras. São despejados sobre a criança grande quantidade de material adulto e isso faz com que elas conheçam cedo a sexualidade adulta, a hipocrisia política, as drogas e o mundo do crime. O fim da autoridade do adulto e da curiosidade da criança promovem a infantilização da idade adulta e a adultifi-

cação da criança. De uma maneira diferente da existente na Idade Média, estamos transformando nossas crianças em novos adultos em miniatura. Estamos impedindo a infância de existir, na medida em que permitimos que os valores economicistas se sobreponham aos valores humanos. Não existem mais as canções e vestes infantis, a literatura infantil e o brincar pelo brincar. Enquanto educadores que somos, precisamos tomar decisões que estejam pautadas por imperativos éticos capazes de transcender as circunstâncias particulares. As transformações da prática devem estar sempre vinculadas às ações morais. Se as crianças – tanto a trabalhadora da periferia como aquela cuja condição sócio-econômica permite o contato com novas tecnologias – estão sendo impedidas de viver sua infância, isso não significa que a infância está condenada ao desaparecimento, mas sim que devemos lutar para que a criança usufrua de seu direito à felicidade. Acreditamos que a sensibilidade moderna a respeito da infância traz em seu próprio âmago a possibilidade de sua resistência.

Acreditamos que, guardadas as diferenças culturais, individuais e de contexto histórico, a criança é criança em qualquer lugar. A criança precisa de respeito à sua condição e também tem o direito de viver essa fase da vida com alegria. Os autores clássicos modernos foram os que melhor pensaram a infância, trabalhando com beleza e propriedade princípios que devem ser a preocupação de toda forma de educação: justiça social, solidariedade, igualdade, liberdade, fraternidade, comunidade, o bom, o belo, o verdadeiro, a

alegria, a amizade, a relação autonomia/disciplina, poder libertador do conhecimento. Dentre estes autores clássicos desponta Comênio e seu respeito pela singularidade infantil, seu tratamento da infância da forma mais integral e ética possível. A coerência existente entre sua concepção de infância e suas práticas educativas propostas demonstram uma preocupação com a educação infantil que precisamos mais do que nunca resgatar. As idéias de Comênio constituem legado a ser resgatado constantemente, são alguns dos elos de mobilização de que dispomos para a instauração da valorização da criança e para a construção de um mundo melhor. Vejamos então, na beleza do ideal de Comênio, um exemplo de sensibilidade no que se refere ao trato com os pequenos.

Contexto, vida e obra

O século XVII foi conhecido como o "século do método", porque vários pensadores passaram a se dedicar à discussão da teoria do conhecimento na busca da verdade: a razão não foi subestimada, mas constituiu apenas uma etapa subordinada ao conhecimento obtido por meio dos sentidos. Na Idade Moderna destacou-se o desenvolvimento científico. Percebemos a diferença desse período, quando nos voltamos à Idade Média, na qual o predomínio foi de uma concepção de ciência contemplativa, desligada da técnica, pois era inerente às culturas que desvalorizaram o trabalho manual, pertinente aos escravos e servos. Destacou-se a importância do burguês que modificou essa concepção, a

partir do momento em que fundamentou sua ascensão na capacidade de trabalho, na técnica. Em suma, o método científico requereu a técnica e essa se aperfeiçoou com o progresso das ciências.

O século XVII mereceu destaque, também, pela ocorrência da chamada "crise de consciência". De posse do saber ligado à técnica, o homem transcendeu a fase do saber por saber e seu anseio foi em direção a um saber para transformar. Assim sendo, as transformações que ocorreram na ciência, inevitavelmente, refletiram-se em outros setores. O absolutismo e o mercantilismo permaneceram, porém, surgiram as idéias liberais na economia, na política e na ética. É importante sublinhar aqui o estreitamento de laços familiares em diversos segmentos sociais, revelando o sentimento de família e de infância que acentuou com a ascensão da burguesia. O século XVII influenciou ainda os pedagogos a buscarem, no método, uma educação agradável, eficaz e realista. O realismo na educação definiu-se por privilegiar a experiência, por se preocupar com as coisas do mundo e por dar atenção aos problemas da época.

Partindo do pressuposto segundo o qual existiu uma maneira adequada para conhecer verdadeiramente e corretamente as coisas, os intelectuais do século XVII buscaram um método que ensinasse de forma mais rápida e segura. Nesse sentido, não se pode deixar de estudar o século XVII sem atribuir a devida importância a João Amós Comênio (1592-1670), bispo protestante considerado o maior educador e pedagogo desse século. É um autor que merece grande mérito pela capacidade que

teve de ler seu tempo com muita perspicácia e nenhuma ficção dentro do contexto social predominante.

Comênio nasceu em 28 de março de 1592 na cidade de Uhersky Brod, na Morávia, região da Europa Central, pertencente ao reino da Boêmia. O pai moleiro e a mãe Ana eram seguidores dos irmãos Morávios, seita que se reportava aos tempos de Jan Huss, líder religioso do século XVI que era padre e reitor da Universidade de Praga e propunha uma reforma eclesiástica enquanto retorno à vida evangélica, na tentativa de suprimir os abusos do clero; propunha ainda o estabelecimento de uma democracia cristã e, por isso, acabou morrendo na fogueira. Com menos de 12 anos de idade, Comênio perdeu os pais e suas irmãs Ludmila e Suzana; foi levado para Nivci, onde moravam seus tutores. Sua formação intelectual foi prorrogada e, daí, a importância que atribuiu à educação. Em 1608, Comênio matriculou-se na escola secundária de Perov; em 1611, foi para a Alemanha estudar teologia na faculdade de Herborn. Em seguida, Comênio foi para Amsterdã e transferiu-se para Heidelberg, para aperfeiçoar seus conhecimentos de matemática e astronomia na universidade. Em 1614, foi para Perov e dedicou-se ao magistério. Com 24 anos, desempenhou a dupla função de educador e pastor. Tomou contato com as obras do místico e pastor luterano João Valentim Andréa. Vivenciou a Guerra dos Trinta Anos irrompida entre os Estados alemães, que contaminou toda a Europa. Antes da reforma de Lutero, a nação Tcheca se havia insurgido contra o catolicismo e organizado sua própria igreja

com base em Huss. O Imperador Rodolfo II permitiu a liberdade de credo, mas com sua morte, um católico fanático tomou a coroa, reforçando a discórdia entre católicos e heréticos na região. Em 1618, com a defenestração de Praga, que foi o marco inicial da Guerra dos Trinta Anos, a cultura Tcheca foi suprimida e o idioma alemão foi declarado língua oficial na terra de Comênio. Aristocratas e intelectuais foram banidos do país. Na tentativa de tranquilizar seus irmãos de fé, Comênio escreveu o *Labirinto do mundo*. Em 1628, os irmãos morávios conseguiram asilo na Polônia. Com sua segunda esposa, Comênio se estabeleceu em Leszno. Em 1641, foi para a Inglaterra, onde foi extremamente valorizado. Contudo, agitações internas e a revolta da Irlanda impediram seu projeto de Panshoftia e, em 1642, Comênio deixou Londres. Peregrinou pela Suécia e pela Hungria. Em 1648, voltou a Leszno e presenciou a morte de sua segunda esposa. Em 1649, substituiu o bispo geral dos irmãos morávios, estava com 56 anos, casado pela terceira vez, cuidando de três filhos e duas filhas. Em 1651, foi para a Hungria e deixou o país em 1654, uma vez que a democratização da cultura soou mal à classe abastada. Voltou à Polônia por conta dos conflitos religiosos, até que os poloneses católicos atearam fogo em Leszno. Comênio, com 60 anos, perdeu sua biblioteca, seus bens e manuscritos. Pobre e com uma doença não identificada, mudou-se para a Holanda, onde passaria os últimos anos de sua vida. Em Amsterdã, com sua mulher e os filhos, continuou sua obra. A cidade era uma das mais esclarecidas e progressistas da Europa.

As autoridades locais propuseram, então, a publicação de todas as obras de Comênio: a coletânea foi iniciada com a *Didáctica Magna*. Em 1670, com 78 anos, Comênio morreu e foi sepultado numa pequena igreja em Naarden (Covello, 1999, p. 10).

Valorizando as emoções e as vontades dos pequenos

Ao fazer a leitura da *Didáctica Magna*, notamos que Comênio utilizou-se de argumentos científicos, filosóficos e religiosos, a fim de justificar suas proposições; afirmou que era possível ensinar, tendo a certeza da obtenção de bons resultados e acreditou na possibilidade de um ensino rápido, sólido, sem aborrecimentos para alunos e professor: um ensino que refletia uma verdadeira instrução, bons costumes e veneração a Deus. Já de início ficaram evidentes, em Comênio, os valores da solidariedade e da fraternidade, pois seria preciso que todos conhecessem o legado necessário a uma boa educação e convivência.

Comênio observou que Deus criou o homem e nele todos os elementos do mundo e todas as formas para que se manifestasse a sabedoria de Deus inerente a ele: o paraíso, donde existia "a árvore da ciência do bem e do mal" (Comênio, 1966, p. 56). Por ignorância, o homem perdeu o paraíso e, por bondade, Deus deu-lhe outra chance. No entanto, o homem não teve o sucesso que deveria ter e, por isso, o que restou no homem se encontrava pervertido e depravado. Mas ainda havia uma saída: o sucesso da tentativa de regenerar o mundo seria conseguido por meio de uma reta formação

da juventude, já que corrigir os defeitos e perversidades do homem feito era tarefa difícil. Desse modo, baseado nas Sagradas Escrituras, Comênio afirmou que as crianças eram exemplos verdadeiros de regeneração e que a elas pertencia o reino de Deus, e o resto de dignidade que restou dos seres humanos.

Este momento da argumentação pode gerar algumas dúvidas: e aqueles que não são jovens e nem crianças, não poderiam salvar-se? Comênio afirmou que só iriam para o céu os homens que se assemelhassem às criancinhas, porém ele mesmo ressaltou que era difícil que um homem se regenerasse. A esse respeito: "Na verdade, uma árvore, tal como cresce, alta ou baixa, com os ramos bem direitos ou tortos, assim permanece depois de adulta e não se deixa transformar" (Comênio, 1966, p. 95).

Segundo Comênio, os homens deveriam se assemelhar às crianças, desaprendendo os males contraídos por meio de uma má educação, retornando ao seu estado de simplicidade, mansidão, humildade, castidade e obediência. Comênio foi categórico: se pretendemos dar remédio ao mal da humanidade é preciso fazê-lo de modo especial. Esse modo especial consistiu na educação sensata e prudente da juventude. Essa educação só foi possível porque tinha como base a sabedoria de Deus. Aqui, Comênio parece mostrar com muita propriedade que as crianças não deveriam se acomodar ao mundo tal como estava configurado, mas deveriam ser educadas para transformá-lo. Haja vista as mudanças provocadas pela Reforma, a sociedade

ainda precisava eleger alguns valores em sua conduta.

Na perspectiva de Comênio para proteger as crianças do mal, Deus deu a elas os anjos custódios e transformou os pais em educadores, para que ensinassem e corrigissem seus filhos de acordo com a doutrina de Jesus; porém, continuou afirmando que os preceitos de "virtude" se ministravam raramente, isso porque os pais não se preocupavam ou então não sabiam impôr-se aos males existentes. Mesmo entre os mestres, poucos eram os capazes de incutir na juventude coisas boas. Na maioria das vezes, esses poucos passavam a se dedicar a serviços privados, deixando assim os jovens do povo sem a devida cultura. Essa triste situação justificava o fato de o mundo ser tão selvagem e confuso. Caberia ao professor instruir e salvar os jovens selvagens e perdidos. É importante esclarecer que, para Comênio, a criança e sua pureza representavam a salvação e o amor a Deus, contudo, a regeneração do mundo seria feita, fundamentalmente, pela educação dos jovens, pois estes já teriam condições de apreender elementos que, aos pequenos, ainda seriam incompreensíveis. Uma vez que era impossível manter a criança afastada totalmente dos vícios mundanos e, conseqüentemente, preservar sua ingenuidade e candura, restava ao menos aos educadores a responsabilidade de corrigir a sociedade pela educação daqueles que ainda se encontravam maleáveis, ou seja, os juvenzinhos. Comênio escreveu:

Efectivamente, a criança, enquanto está na primeira infância, não pode ser instruída, porque a raiz da inteligência está ainda

profundamente apegada ao chão. Durante a velhice, é demasiado tarde para instruir o homem, porque a inteligência e a memória estão já em regressão. No meio da vida, é difícil, porque as forças da inteligência, dispersas pela variedade das coisas, só a muito custo podem concentrar-se. Importa, portanto, instruir na idade juvenil, quando o vigor da razão e da vida está em pleno crescimento; então, todas as faculdades crescem e lançam raízes profundas" (Comênio, 1966, p. 209).

De acordo com Comênio, a vida na terra era uma preparação para a vida no céu. É conveniente ressaltar que essa preparação era uma espécie de oportunidade para o desenvolvimento e a formação do homem e não uma garantia de que esse desenvolvimento se efetivasse. Desse modo, o homem teria três espécies de vida e de morada: a primeira morada seria o útero, que representa a vida como um processo natural; a segunda morada, a terra onde o homem tem o movimento, os sentidos e a razão; e, finalmente, a última morada consiste no céu, sinônimo de plenitude e perfeição. O céu é o fim último do homem e a vida na terra é apenas uma passagem.

Em se tratando da concepção de homem, Comênio afirmou que este era criatura racional, superior aos outros seres e capacitado para conhecer as coisas do mundo e aprender tudo por meio do contato com a natureza. Pode-se dizer que o homem era o resumo do universo: ele não nascia sabendo as coisas, mas possuía recursos para aprender tudo. Isso significava que o homem possuía as sementes da "instrução", da "moral" e da "religião", e que necessita de condições básicas para se desenvolver.

A mente do homem, para Comênio, era ilimitada; era capaz de tudo e todas as coisas lhe eram acessíveis. A mente era comparada a uma semente na qual ainda não existia a figura da árvore, mas a árvore já existia de fato: "Não é necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual sua natureza" (Comênio, 1966, p. 104). Nestas palavras, nota-se indícios da caracterização do professor como jardineiro, uma das mais conhecidas metáforas educacionais. À alma racional do homem foram atribuídos os órgãos, com a ajuda dos quais o homem se tornaria capaz de captar todas as coisas do mundo. De posse dessas informações, torna-se clara a importância do professor, do especialista em ensinar: cabe a ele o papel de cuidar das formas pelas quais as coisas da natureza são apresentadas aos sentidos. Se essas coisas forem apresentadas de forma adequada, é possível aprender tudo. Comênio faz analogias entre a mente humana e um jardim, um pedaço de cera, uma tábula rasa, na qual aquele que sabe a arte de ensinar pode gravar todas as coisas e, se isso não ocorre, a culpa não é da tábula, mas da ignorância do preceptor. A única diferença entre a mente e a tábula rasa é que a primeira não tem limites: "A nossa mente é a maior do mundo, do mesmo modo que o continente é necessariamente maior que o conteúdo" (Comênio, 1966, p. 109)

Desse modo, ficou evidente a importância atribuída por Comênio ao professor: o homem devia ser bem formado para que

se tornasse verdadeiramente homem, pois um homem sem "instrução" tornava-se bruto e semelhante aos animais. Com estas palavras, Comênio revelou a importância que atribuiu ao conhecimento, pois ao lado da virtude e da religião, a instrução constituiu um dos pilares de humanização do homem. Assim, o conhecimento, para Comênio, pareceu adquirir um poder emancipatório e libertador, capaz de tornar a criança um verdadeiro homem. Nesse sentido, a cultura tornou-se necessária a todos, tanto aos "estúpidos", como aos "inteligentes". É interessante a posição de Comênio a esse respeito, porque ele defendeu que os "inteligentes" tinham mais necessidade de instrução do que os "estúpidos", afinal, se as mentes sutis não fossem entretidas com coisas úteis, encontrariam espaços para se deterem em pensamentos nocivos. Engajado fortemente numa luta pela regeneração do mundo, que implicava, necessariamente, numa mudança da maneira de educar, Comênio mostrou-se sensível e inovador no que se refere ao sistema de ensino de sua época.

Para Comênio, tanto os ricos como os pobres, os súditos quanto os governantes, todos, sem nenhuma exceção, deveriam ser educados. Ao comparar a condição do homem à da árvore, Comênio deixou claro que assim como uma árvore de fruto era capaz de crescer por si e dar frutos bravos, mas para dar frutos doces era preciso que fosse plantada e cuidada por um agricultor, o homem também, por vontade própria nascia com características humanas, mas não crescia racional, sábio, honesto e piedoso, se nele não se plantassem os germens

de tais qualidades. Porém, a plantação deveria ocorrer enquanto as plantinhas fossem novas. Assim, de acordo com Comênio, a formação humana deveria se iniciar na primeira idade e isso se justificava por inúmeros argumentos. Em um deles, Comênio disse que a vida presente era incerta, não se poderia prever quando a morte chegaria; por isso, havia que se aprender rapidamente todas as coisas a serem aprendidas, pois se essa chance fosse perdida, correr-se-ia o risco de deixar que a criança fosse para a vida no céu sem ter feito as aquisições necessárias. Mesmo que existisse a certeza de uma vida longa na terra, Comênio propunha o iniciar da instrução desde cedo, de modo que não se gastasse a vida toda a aprender, mas a fazer – esse era o objetivo. Em outro argumento, Comênio ressalta, também, que era regra geral que todas as coisas se formam com mais facilidade enquanto são tenras. “Uma arvorezinha deixa-se plantar, transplantar, podar, dobrar para aqui ou para ali, mas uma árvore já crescida de modo algum” (Comênio, 1966, p. 129). Na infância, o cérebro estava mais maleável para aprender e reter informações, assim como as mãos e os membros, nessa fase, estavam aptos para se exercitarem nas artes e nos ofícios. Isso valia também para a piedade, a moralidade e a sabedoria:

De modo semelhante, portanto, se se quer que a piedade lance raízes no coração de alguém, importa plantá-la nos primeiros anos; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde tenra idade; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os

sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz (Comênio, 1966, p. 130).

Assim, Deus deu ao homem os dias da juventude para que fossem gastos apenas em sua formação e, dessa forma, o resto da vida seria usado para desenvolver as habilidades nos diversos assuntos. Por meio destas palavras, Comênio revelou profundo conhecimento das particularidades da idade infantil e, também, reconhecimento da singularidade de cada criança, que deveria ser respeitada, mas, ao mesmo tempo, educada com base em valores universais: princípios éticos e morais. Sem dúvida, e até por conta do contexto histórico em que vivia, Comênio enfatizou a educação prática: a criança precisaria aprender a fazer, pois, para ele, só se aprendia verdadeiramente por meio da experiência; contudo, não retirou a importância da educação para o falar e isso pode ser constatado na defesa da instrução e do conhecimento na formação dos pequenos.

Tendo como referência essa série de argumentos desenvolvida por Comênio, tornou-se transparente a importância da primeira idade na formação do homem. Uma nova visão de criança, diferente da idealização “adulto-miniatura”, floresceu nos escritos de Comênio, justificando, assim, tanta preocupação com os preceptores, com as escolas e com a formação das mesmas. A convicção de que o homem não trazia idéias inatas valorizou ainda mais o papel da educação, e daí decorreu seu método de ensinar tudo a todos: o método foi orientado pela concepção de homem,

pela visão de criança inerente ao autor, o que deu ao seu pensamento uma coerência interna invejável.

O fato de Comênio atribuir enorme importância ao papel do professor não exclui os pais da função de educar os filhos; porém, Comênio justifica que, na maioria das vezes, os mesmos têm muitos afazeres e resta-lhes apenas a alternativa de deixar os filhos sob a responsabilidade dos professores na escola. Por isso, as escolas deveriam existir em toda a parte: a igualdade de direitos aparece aqui como valor fundamental; deveriam existir porque a sociedade precisava seguir uma ordem, assim como a natureza: as coisas saem melhor quando uma só pessoa faz apenas uma coisa, sem se distrair com as demais. Além disso, seria mais frutífero educar a juventude em grupo, pois desse modo, um dá exemplo ao outro:

Além disso, a idade infantil conduz-se e governa-se muito melhor com exemplos que com regras. Se se lhe ordena alguma coisa, pouco se interessará; se se lhe mostra os outros a fazer alguma coisa, imitá-los-á, mesmo que lho não ordenem (Comênio, 1966, p. 136).

O que impulsionava a luta de Comênio por uma nova forma de educar era o fato de existirem, até aquele momento, apenas escolas que não correspondiam ao seu fim. Para Comênio, uma escola que correspondia ao seu fim era aquela que se assemelhava a uma "oficina de homens". Essa expressão estava relacionada com o contexto do capitalismo mercantil, ou seja, a época das corporações de ofícios: dos produtos manufaturados produzidos pelos artesãos. Essa idéia de "oficina de homens" ia de

encontro ao modelo de educação até então existente, que privilegiava as especulações teóricas e resumia-se em produtos de saberes vazios e sem significações. Nesse sentido, ao propor que "aprenda-se a fazer fazendo", Comênio buscava a instauração dessa oficina, uma vez que a ênfase nos exemplos, tomando o lugar das regras, a descoberta do papel insubstituível e primordial da experiência, para a construção do conhecimento, foram pontos notáveis de seu pensamento.

Comênio afirmou que as escolas de seu tempo pecavam em aspectos graves; por isso, deveriam existir escolas – oficinas de homens – em todos os lugares e para todos sem distinção. Mas, na realidade, isso não acontecia. Nos lugares em que existiam as escolas, existiam apenas para a formação dos jovens ricos. Ainda existiam, nessa época, escolas vinculadas aos mosteiros e Comênio criticava o uso do método duro, rígido, baseado no uso de violências e castigos que essas escolas utilizavam.

Comênio chamava essas escolas de "espantalhos das crianças" e "câmara de tortura das inteligências" (Comênio, 1966, p. 157). A consequência disso era que muitos alunos desistiam da escola e escolhiam seguir outro caminho. Para os que ficavam na escola, Comênio afirmava que era transmitida uma cultura sem seriedade e prudência, superficial, livresca; não havia uma divisão coerente do tempo e ensinava-se em cinco ou dez anos o que era possível aos alunos aprender em apenas um. Por que isso ocorria? Segundo Comênio, porque as coisas eram ensinadas de forma confusa e obscura. Eu acrescentaria, de forma pouco

atraente, que se desconhecia, totalmente, a importância do “lúdico”. As aulas não eram seriadas e não tinham uma seqüência lógica. Além disso, as escolas não se dedicavam à formação moral correta dos jovens. Foi, então, refletindo sobre essa escola que Comênio propôs seu método, acreditando ser esse capaz de reverter as conseqüências nocivas que o método utilizado até o momento havia acarretado. Para esse fim, seria imprescindível ensinar “tudo a todos”. O “tudo” consistiu nos fundamentos, razões e objetivos de todas as coisas principais, de modo a evitar que existisse, para alguém, algo totalmente desconhecido. Desse modo, foi necessário que todas as escolas instruissem os homens em “ciência”, “prudência” e “moralidade”; e desenvolvessem, ao mesmo tempo, a inteligência, a vontade e a memória. Uma vez instruídos em moralidade, seria mais fácil aos jovens aprender a ciência. A ordem presente na natureza seria um exemplo a ser seguido pelo homem, de modo que pudesse criar coisas que atendessem aos seus interesses e que estivessem em perfeita harmonia. Assim, Comênio citou o exemplo do relógio como sinônimo da ordem e da arte humana de atuar no mundo. O relógio foi visto como uma espécie de calendário que permitia a organização dos aspectos político, econômico e religioso da sociedade. Em conseqüência disso, a escola também deveria possuir organização semelhante ao relógio. A arte de ensinar exigiria a mesma exatidão e perfeição que o relógio possuía para o sucesso de seu trabalho. Ao criticar a educação pautada em castigos e violência, Comênio apresentou uma das bases de

sua pedagogia: a afetividade. A afetividade, ao lado da razão, parecem ser os pilares da proposta de educação comeniana. A necessidade da razão é vista quando Comênio propõe o uso racional do tempo. Seu pensamento traz ainda à baila a idéia de igualdade: se todos eram filhos de Deus, todos teriam direito a uma educação prazerosa; desse modo, a oficina de homens deveria promover a alegria, a instrução intelectual, moral e prática e deveria valorizar mais as artes práticas que as ciências especulativas. A luta de Comênio pelo fim dos castigos corporais revestiu-se de extrema propriedade, uma vez que ele dialogava com os jesuítas que ainda se pautavam por essa prática. De posse dessas considerações, ficou evidente que, para Comênio, a educação escolar foi uma conseqüência da educação do mundo. Considerando a ordem como princípio regulador do universo, pode-se afirmar que a ela caberia o papel de regular o trabalho da escola.

É impossível desvincular a escola idealizada por Comênio, do método proposto por ele, a fim de tornar a educação algo atraente; seu método ia de encontro a todas as práticas inadequadas das escolas da época. Dessa forma, Comênio propôs que se incentivasse os homens a guiarem-se pela sua própria razão e a buscarem por si só, e não por opiniões alheias, o conhecimento útil de todas as coisas. De acordo com Comênio, para que a aprendizagem se tornasse algo sadio, útil, fácil e prazeroso, não se deveria atribuir mais do que quatro horas ao ensino, além de que a responsabilidade por esse ensino deveria caber a apenas um professor.

Comênio afirmava que toda a juventude deveria ser formada. Sendo assim, o professor deveria estar preparado para ajudar os alunos em suas possíveis dificuldades, assim como incentivá-los para que eles desenvolvessem seus gostos e aptidões. Todavia, Comênio afirmava que educar era uma arte; sendo assim todas as inteligências poderiam tornar-se educadas por meio do mesmo método, o método natural. Para Comênio, as pequenas variações possíveis e necessárias nesse método não alterariam sua essência. A importância de manter o método natural era tamanha que Comênio dizia que as crianças não deveriam ser instruídas por vários mestres, porque eles dificilmente utilizariam o mesmo método. Para este autor, era inadmissível que o professor fosse consultado em particular e não em público, pois isso, feriria o princípio da coletividade, muito forte em sua obra: todos deveriam fazer uma única coisa ao mesmo tempo, e as colocações de um auxiliariam o outro. O método único de Comênio só poderia ser aplicado por um professor, por conta de sua concepção educacional, que se baseava numa educação para todos. Essa era a educação que caracterizava o momento histórico de Comênio. No século XVII, havia a necessidade urgente de técnicos que imprimissem à sua arte mecânica a perfeição e o método da natureza. A posição de Comênio se justificava pelo fato de que, para ele, todos os homens tinham o mesmo fim, que consistia no aperfeiçoamento da sabedoria e da moral. Além disso, todos os homens possuíam a mesma natureza e eram dotados dos mesmos órgãos. A existência de diversas inteligên-

cias nada mais seria que um sinal de diferenças presentes na harmonia natural, e que, dessa forma, seria facilmente corrigida por meio do método. Dever-se-ia agrupar os alunos de diferentes inteligências, de modo que todos tivessem o mesmo ensino e, um ajudando o outro, conseguisse mediar os excessos e as lacunas de cada capacidade. Os chefes de turma existiam também para este fim: para que nenhum aluno ficasse sem receber atenção e a socialização se tornasse algo natural e desejável. Encontram presentes em Comênio os valores da solidariedade e fraternidade, a defesa da "socialização" enquanto princípio educacional.

Em seus "Fundamentos para prolongar a vida", Comênio dirigiu orientações para a defesa do corpo das doenças e para a preparação do uso da mente fundada no atributo da sensatez. Estes fundamentos denotaram a visão ampla e abrangente de Comênio em relação à sua concepção de criança e também de educação: a criança foi compreendida como complexa, una e indivisível; e, portanto, o seu corpo como seu espírito precisariam ser formados concomitantemente: a nobreza e o sucesso dessa tarefa pertenceriam ao mestre.

Tendo sempre a natureza como modelo a ser seguido, Comênio formulou seus Fundamentos para o sucesso do ensino. Iniciou-os ressaltando que é preciso saber o momento certo de ensinar. Para ele, dever-se-ia tomar extremo cuidado em organizar o conteúdo a ser ensinado. Não se poderia ensinar aos alunos aquilo que eles não tinham condições de aprender e assimilar verdadeiramente. Mais uma vez o respeito à particularidade infantil. As escolas deve-

riam estar munidas de material didático apropriado, em quantidade e qualidade suficiente. Os livros utilizados deveriam seguir a ordem natural das coisas, ou seja, “não deve-se apresentar a ordem das coisas antes das próprias coisas” (Comênio, 1966, p. 221). Outro aspecto importante era a necessidade de dar exemplos antes de ensinar as regras; essas regras, para serem assimiladas, deveriam ser exatas e ter poucas palavras, sendo estas claramente utilizadas. Comênio acreditou que a aprendizagem só teria sucesso se fosse precedida por uma abundância de exemplos. Aqui, entendo a aprendizagem não somente do conteúdo intelectual, mas das próprias regras, princípios e valores. A ética também é possível de ser ensinada, por meio de exemplos. Isso implicava em uma responsabilidade muito grande do professor, cuja conduta seria exemplo e forte fonte de aprendizado das crianças. Ainda, para o sucesso dos estudos, seria fundamental evitar confusões no que se refere aos conteúdos. Para Comênio, só aprendia verdadeiramente aquele que aprendia uma coisa de cada vez. Comênio reforçou sua afirmação dizendo: “É como se se metesse na cabeça de um sapateiro, fazer ao mesmo tempo, seis ou sete pares de sapatos, e ora pegasse neles todos, um após o outro, ora os pusesse de parte” (Comênio, 1966, p. 216). Novamente podemos perceber a propriedade do método comeniano em relação às necessidades de sua época: a produção acentuada das manufaturas casava-se com o ideal de ensino de Comênio, que ficava explícito por meio de seus exemplos.

Fica clara, assim, a afirmação de que

a escola, se não quisesse pecar gravemente com seus alunos, deveria ensinar a eles uma matéria de cada vez. O professor, seguindo o exemplo da natureza, deveria partir da formação das coisas interiores; precisaria preparar os alunos, instruí-los, fazê-los ver sentido na aprendizagem, ao invés de obrigá-los a decorar coisas que não haviam sido ainda explicadas. É importante abrir um parêntese e deixar claro que Comênio valorizava a memória, porém, o desenvolvimento dessa não deveria fazer esquecer o desenvolvimento de outras faculdades igualmente importantes. Assim, Comênio propôs: “Em primeiro lugar formar-se-á a inteligência para a compreensão das coisas; em segundo lugar a memória; em terceiro lugar, a língua e as mãos” (Comênio, 1966, p. 218). A educação prática, o aprender a fazer fazendo, é a pedra de toque de Comênio; até mesmo a educação para as virtudes era conseguida pelo exercício constante da prática de ações honestas. Contudo, este autor esclarece que devem ser acrescentados a esses exemplos os preceitos e regras de vida.

Todo e qualquer conhecimento a ser ensinado, para que fosse compreendido, deveria partir do mais simples para o mais complexo. E o trajeto de acesso ao conhecimento deveria ser contínuo e gradual, sem atropelamentos ou extrapolações, pois, dessa forma, procedia a natureza. Ninguém poderia ser retirado da escola antes de ter sido instruído em todos os preceitos necessários e havia necessidade de se evitar todo o contato com influências e exemplos negativos que pudessem corromper a criança. Apenas os bons exemplos, retirados das

circunstâncias naturais, deveriam servir de alavanca aos bons hábitos e imitação. Era necessário despertar a criança para as coisas que as rodeavam, buscando as ciências não apenas nos livros e na opinião dos autores, mas nos exemplos da natureza; a criança deveria adquirir tal gosto pelo estudo, que as matérias permaneceriam na memória naturalmente. Além disso, tornando sólido o amor pelos estudos, estas seriam capazes de progredir cada vez mais, e mesmo comentar fora da escola o que a elas havia sido ensinado, socializando com as pessoas aquilo que retiveram.

A disciplina, para Comênio, foi muito importante, mas é preciso esclarecer aqui o que era disciplina, isto é, qual conceito de disciplina norteou o pensamento desse autor: "Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos?" (Comênio, 1966, p. 401). A disciplina, na concepção de Comênio, era incompatível com pancadas e castigos; a disciplina severa (entende-se aqui por severa uma palavra um pouco mais áspera, ou uma repreensão dada em público) seria usada apenas no que diz respeito aos costumes e não aos estudos, pois esse último deveria ser estimulado de outras formas, nem pela disciplina nem pela força. A disciplina deveria funcionar como uma espécie de barreira aos maus costumes. Comênio dialoga primordialmente com o modelo de educação jesuítica. Nisto consiste seu caráter de vanguarda. Contudo, a cultura de um tempo sempre permeia o espírito literário de um autor, e a Didática Magna também mostra isso, ilustrando que Comênio era contra a

violência física que ainda tinha corpo em sua época, mas não abolia a necessidade de disciplina, que se apresentava mais sutil, tornando as relações de dominação mais implícitas. Comênio demonstrou muita sensibilidade em relação ao tratamento das crianças, mas não se desfez de todo de um controle sobre as mesmas, que despertariam nelas um comportamento adequado à moral, à piedade e aos bons costumes.

No que se refere às instituições escolares, Comênio propôs que elas fossem divididas em quatro níveis de seis anos cada, de acordo com a etapa de desenvolvimento das crianças; durante todo o tempo da juventude (vinte e quatro anos), sendo que os assuntos se diferenciariam quanto à forma, mas não quanto aos conteúdos. Desse modo, dever-se-ia criar a escola materna para as crianças de seis anos, a escola primária para os "adolescentezinhos" de 12 anos, o ginásio para os adolescentes de 18 anos e a academia para os jovens de 24 ou 25 anos. Comênio argumentou que também, em quatro etapas, desenvolviam-se gradualmente as árvores:

Esta maneira de instruir e educar acuradamente a juventude pode comparar-se também ao cultivo dos jardins. Com efeito, as crianças de seis anos, bem exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às árvorezinhas que foram carinhosamente plantadas, enraizaram bem e começam a lançar pequeninos ramos. Os adolescentezinhos de doze anos assemelham-se às árvorezinhas que já têm ramos e lançam rebentos frutíferos; mas não se vê ainda bem que é que contém esses rebentos; ver-se-á em breve. Os adolescentes de dezoito anos, que possuem já conhecimento pleno das línguas e das artes, assemelham-

se às plantas que estão todas revestidas de flores e, com isso, oferecem um belo espetáculo aos olhos e um agradável odor ao nariz e prometem frutos saborosos para a boca. Finalmente, os jovens de vinte e quatro ou vinte e cinco anos, já plenamente cultivados com os estudos acadêmicos, lembram as árvores cheias de frutos, os quais é tempo de colher e de utilizar de várias maneiras (Comênio, 1966, p. 414).

É interessante salientar que, ao afirmar que o homem nasce com as sementes da virtude, sabedoria e religião e ao apontar a necessidade da educação para que os germens tenham condições de se desenvolver, Comênio eliminou qualquer possibilidade de se pensar em idéias inatas. Se o homem já nascesse com suas características prontas, para que se preocupar com a educação do mesmo? Se assim fosse, de que adiantaria cuidar de uma criança que tem dificuldades de aprendizagem, por exemplo, se já fosse sabido que seria impossível reverter o "triste fim" dessa criança? O que era inato eram os germens, o potencial que cada um trazia guardado dentro de si e não o resultado do florescer destes germens. Estes resultados dependeriam da ação do professor para e com a criança.

Por permitir pensar essas questões, Comênio é um autor que merece ser estudado. O labor de seu pensamento demonstrou, por meio de sua obra, a sensibilidade para perceber as necessidades da educação da sua época. O fato de sua proposta estar alicerçada em uma obrigação religiosa de instrução universal não subestimou em nada a nobreza de seu ideal, uma vez que o objetivo a ser alcançado consistiu num aperfeiçoamento cada vez mais amplo do homem. Comênio encantou pela sua pro-

cupação com a criança, com o desenvolvimento sadio da mesma e com a valorização de suas especificidades.

Os méritos de Comênio são indiscutíveis e suas lições são referências para todos aqueles que buscam uma visão humanista e universalista da educação. A idéia de que o conhecimento, para fazer sentido, verdadeiramente, precisaria entrelaçar moral, ciência empírica e filosofia racional deveria orientar nossos estudos ainda hoje, no qual qualquer discurso é válido e toda e qualquer narrativa tem igual valor, e os parâmetros éticos e científicos de análise não mais guiam a cultura a ser transmitida à criança. Sua proposta pedagógica, que se dirigia à razão humana, incentivando-a a desempenhar uma atitude de pesquisa e visão integrada diante da natureza e da vida, cobra ainda hoje o reconhecimento de seu real valor. Desse modo, a pedagogia de Comênio traz em seu bojo elementos que são necessários e ausentes da educação dos pequenos de hoje. Talvez porque hoje não exista mais clareza em relação aos objetivos a serem atingidos pela educação, e porque se busca desenvolver apenas os aspectos da criança que poderão ser úteis e coadjuvantes da pobreza ética, cultural e humana da sociedade capitalista. Talvez falte, ao lado da competência, o amor pela criança. Numa sociedade na qual o novo já nasce velho, educar as crianças em virtudes e valores torna-se uma tarefa de segunda ordem. A educação para o pensar numa sociedade de informação pareceria uma anátema. A educação para lembrar que a História para nós perdeu o sentido? E lembrar a quem? Às crianças? Mas será

mesmo necessário? Será que as crianças não precisam mais de uma formação baseada em valores universais, uma vez que cada uma é fruto de realidades tão particulares, de modo que seria uma violência educá-las para projetos que envolvessem uma sociedade mais justa? Infelizmente, são essas idéias que costumamos ouvir daqueles que defendem os novos tempos e a cultura pós-moderna, e por isso precisamos criar resistência ao declínio das virtudes cívicas e políticas, à subversão dos valores que estão empobrecendo as inter-relações que estabelecemos com o outro, que também é a base do nosso existir no mundo. A criança tem direito de ser ensinada e orientada nos valores capazes de torná-la sujeito e construtora de sua própria História. Ora, a criança é a esperança do resgate das relações humanas afetivas. Por isso, os elementos presentes nas propostas de Educação Moderna se fazem atuais e necessários, porque a criança, em qualquer contexto, precisa de alegria, liberdade, afetividade, amizade, valores morais e princípios éticos que transcendam particularidades locais. É claro que as particularidades locais não podem ser descartadas, pois fazem parte da vida da criança. Entretanto, elas não devem se tornar barreiras que impeçam o acesso da criança a um tipo de conhecimento diferente do seu, a conceitos fundamentais e universais que aproximam as culturas porque são válidos para todas. É preciso, menos do que resgatar uma idéia universal de infância, identificar a infância como um modo universal de ser, e os autores clássicos como Comênio ajudam muito nesse sentido. A criança tem

direito a ter acesso àquilo que de melhor foi produzido culturalmente no mundo, porque ela tem a necessidade de ser respeitada em suas particularidades, mas também tem o desejo de ser orientada em direção ao que é capaz de fazer dela um ser-humano capaz de estar sempre em busca do melhor para si e para os outros. Logo, a pedagogia de Comênio é uma das respostas que podem ser dadas quando nos deparamos com argumentações desse tipo:

Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, no mundo do adulto, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delinea-se um conceito de infância, arrendatário de um novo tempo (Rocha, 1999, p. 02).

O respeito ao estágio de desenvolvimento da criança, a coerência de propósitos educacionais entre família e escola, o desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico, associados à afetividade do educador fazem de Comênio um autor extremamente atual. Mas, infelizmente:

Hoje, com a crise da pós-modernidade, em que a relativização do conhecimento humano chegou ao nihilismo mais extremado, é voz corrente de que não há certezas ou verdades, sejam científicas, filosóficas e, muito menos, religiosas. O interesse por Comenius seria por isso, meramente histórico e, se suas idéias revelassem qualquer validade, seria pelo seu utilitarismo ou porque elas ainda fazem parte do processo cultural em que nos inserimos. A nossa definição dos clássicos, entretanto, se opõe evidentemente a essa maneira de interpretar as coisas. Porque há, sim, propostas que estão acima do contexto social, porque só elas realizam a verdadeira natureza humana (Incontri, 1999, p. 10).

Sob o argumento de que devemos

respeitar a realidade a que cada criança pertence, muitos profissionais incidem no erro de privar as crianças do contato com valores que se ligam a um ideal de justiça social, abstendo-se, assim, da responsabilidade de orientá-las numa atmosfera coletividade, autonomia, desejos, potencialidades e regras. Em nenhum momento, a pedagogia Moderna, desmerecendo o contexto histórico e a significação social da infância, tomou o particular pelo universal, numa tentativa de homogeneização da mesma; ela chamou a atenção para características próprias da idade infantil que precisavam ser trabalhadas. Se temos hoje crianças que são privadas de viver como crianças, em função da miséria, da marginalização, ou mesmo por conta do "direito" que os adultos lhe concedem de conhecer o seu mundo, tornando-as novamente adultos em miniatura, isso se deve à falta de atenção para

com a criança, à aceitação natural de tudo isso sob o rótulo de respeito às particularidades da criança e ao contexto de sua criação. E o descaso pós-moderno para com a infância se esconde atrás da crítica feita ao conceito Moderno de infância, reduzindo esse conceito a uma crença ingênua na bondade natural da criança e ao falso dilema educar/disciplinar ou deixar agir a natureza.

Para a felicidade daqueles que ultrapassam o nível superficial do debate sobre essa questão, o legado Moderno constitui rica fonte de esperança e orientações para que devolvamos à criança o direito de viver plenamente sua infância. Assumir a existência de várias infâncias enquanto resultado da atual configuração social não significa cruzar os braços e concordar com elas. A criança tem direitos inalienáveis, e não podemos nos omitir da luta pela sua concretização.

Referências bibliográficas

- BEYER, L. E.; LISTON, D. P. Discurso ou Ação Moral: uma crítica ao Pós-modernismo em Educação. In: SILVA, T. T. (org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- COMÊNIO, J. A. Didáctica Magna. *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- COVELLO, S. C. *Comenius: a construção da pedagogia*. São Paulo: Comenius, 1999.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2000.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- ROCHA, E. A. C. A educação da criança: antigos dilemas, novas relações. In: *Acervo Pátio Revista Pedagógica*. Disponível em: <<http://bibvirt.futuro.usp.br/acervo/paradidit/patio/patio9.html>>. Acesso em: 1999.

O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira

Maria Abádia da Silva

Doutora em Administração e Supervisão Educacional.
Professora da Faculdade de Educação – UnB.
e-mail: abadia@unb.br

Resumo

O presente estudo busca contribuir com reflexões sobre a política da equipe educacional brasileira ao institucionalizar os instrumentos legais e jurídicos que expressam a subscrição e a implementação das políticas emanadas do Banco Mundial. Procura, ainda, compreender a intervenção das corporações e dos grupos financeiros internacionais que atuam com anuência e com poderes para modificar as economias nacionais. Afirma que a educação pública não é mercadoria, como insistem em dizer os homens de negócio, mas um serviço público muito além dos restritos interesses econômicos.

Palavras-chave

Políticas educacionais - Banco Mundial - educação pública e escola pública.

Abstract

The present study aims to contribute with reflections on the politics of the Brazilian educational team when institutionalizing legal and juridical instruments that express the underwriting and implementation of strategies originating from the World Bank. The article also seeks to understand the intervention of the corporations and international financial groups that show agreement and power to modify national economy. It is affirmed that government education is not a product, as businessmen insist, but a public service way beyond limited economic interests.

Key words

Educational policy - World Bank - Public education and government schools.

Introdução

A partir de 1946, as relações entre o Banco Mundial e o Brasil vêm sendo construídas. Seis décadas de influências no país expressam sua ingerência cada vez mais decisiva na formulação de políticas econômicas e sociais. Em todo o país, as exigências das instituições financeiras internacionais são aplicadas, em grande parte, às custas da implementação de políticas orçamentárias restritivas, da desnacionalização do patrimônio nacional, da manutenção de juros elevados, da redução dos direitos sociais e das modificações constitucionais, ajustando-as ao modelo de desenvolvimento econômico neoliberal.

Em todo o país, percebe-se que há uma ingerência contínua e explícita dos organismos multilaterais e das corporações financeiras externas, na conjuntura nacional, bastando uma decisão dos credores privados e das corporações para abalar a economia de países inteiros, aprofundando ainda mais as questões sociais e ambientais.

Nos últimos anos, no Brasil, o governo federal, parte dos estaduais e das elites dirigentes posicionaram-se favoráveis ao modelo de desenvolvimento econômico centrado nos interesses externos em detrimento dos nacionais. A expressão deste consentimento e desta lealdade pode ser encontrada nas ações e atos políticos do poder executivo, somadas às atitudes de parte dos parlamentares, ao redefinirem outra estrutura jurídico-constitucional, após Constituição de 1988. Gradualmente, o Estado brasileiro foi abdicando da oferta dos serviços públicos, transferindo-os para

o setor privado, com possibilidade de aumento dos investimentos empresariais no setor social.

São sinalizadores da implementação da política capitaneada pela equipe do Banco Mundial e com subscrição do Ministério da Educação. No caso da educação pública: a aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a aprovação da Emenda Constitucional n. 14/96, e da Lei 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção, Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, a aprovação do Decreto-Lei n. 2.208/97, que trata da educação profissional, e a aprovação da Lei n. 10.172/2001, que trata do Plano Nacional de Educação, ainda que com nove vetos do Presidente da República, todos referentes ao aumento de recursos públicos.

No Brasil, os percentuais financeiros destinados à educação pública não são apenas insuficientes, mas há uma nítida realocação de verbas para setores sociais.

Assim, compreendemos que as condições históricas, econômicas, políticas sociais, éticas e culturais interagem com o fenômeno educativo e que, para atuar significativamente, exige-se a apropriação de conhecimentos para discernir quais são os grupos políticos e as corporações financeiras que disputam a hegemonia na condução da sociedade capitalista. É necessário também identificar quais são as forças sociais que, em mobilização, têm condições de modificar as estruturas sedimentadas, de adquirir os instrumentos de controle sobre o Estado e de repensar o desenvolvimento social e humano para a maioria da popu-

lação excluída, enquanto resposta às necessidades da humanização.

Nesse contexto de análise, esse artigo tem por objetivos: primeiro, analisar a estrutura político-organizacional do Banco Mundial; segundo, analisar o processo histórico da intervenção externa e o consentimento do governo federal; e terceiro, analisar o servilismo do Ministério da Educação, ao adotar políticas setoriais e fragmentadas, que alteram a concepção de educação pública, a estrutura e o financiamento da educação em todo país.

Estrutura político-administrativa e organizacional do Banco Mundial

A partir da segunda metade da década de 40, o governo federal e as elites dominantes nacionais passaram a atuar em sintonia com o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, com a finalidade de obter cooperação técnica e empréstimos para melhorar a infra-estrutura que viabilizasse o crescimento econômico.

Criado em 1944, durante a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em Bretton Woods, New Hampshire, EUA, o Banco Mundial agrega cinco instituições: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD, voltado para a restauração das economias devastadas pela 2ª Guerra Mundial e para a promoção do crescimento equilibrado de longo prazo do comércio internacional; a Agência Internacional de Desenvolvimento-AID (1960); a Corporação Financeira Internacional - IFC (1956); a Agência de Garantia de Investi-

mentos Multilaterais - MIGA (1960); e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos - ICSID (1962). Em 1992, o Banco Mundial assumiu a administração do Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), tornando-se o principal gestor de recursos para o meio ambiente no âmbito global. No ano seguinte, em 1993, foi instituído o Painel de Inspeção, com o objetivo de proporcionar um fórum independente àqueles que, no território do país mutuário, acreditarem que seus interesses foram ou podem ser direta ou indiretamente prejudicados por projetos financiados pelo Banco (Barros, 2001, p. 31). Ao longo de sua trajetória, o Banco Mundial vem ampliando o âmbito de sua intervenção na formulação de políticas e estratégias, sob o manto de processos de cooperação técnica e financeira aos países devedores.

No início, suas funções centraram-se no financiamento e na assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos, no fomento ao desenvolvimento internacional dos países membros e no estímulo ao diálogo econômico entre doadores e beneficiários. Entretanto, nas duas últimas décadas, o Banco Mundial tornou-se o principal organismo internacional de financiamento, juntamente com o Fundo Monetário Internacional, com poder político para captar e monitorar os recursos externos e discriminar os merecedores de crédito. Passou a atuar, portanto, como instituição que concebe e delibera políticas para o setor social e tem capacidade para introjetar e difundir a concepção de mundo que os *homens de negócio querem consolidar e reproduzir*, (Frigotto, 1999, p. 135 e Leher, 1999, p. 18).

Tornou-se, ainda, órgão político central do processo global de desenvolvimento, sua estrutura organizacional permite à diretoria executiva uma atuação cada vez mais político-ideológica, sinalizando ao capital financeiro internacional quais são as economias mais estáveis e mais lucrativas.

As instâncias decisórias do Banco Mundial são compostas pelo *Conselho de Governadores* – instância máxima de poder na estrutura da instituição –, em que cada um dos 181 países membros tem um representante, e pelo *Conselho de Diretores Executivos*, composto por 24 diretores indicados ou eleitos a cada 2 anos, que respondem e decidem pelo conjunto de países acionistas. Estados Unidos, Japão, França, Inglaterra, Alemanha, China, Rússia e Arábia Saudita são países com representante individual no Conselho. Os demais países são reunidos em 16 blocos eleitos pelos países-membros, por proximidade geográfica. Dentre as funções básicas, destacam-se: discutir e decidir sobre o orçamento administrativo; propor novos empréstimos; aprovar os gastos com operações; criar estratégias de assistência aos países membros; avaliar, supervisionar e monitorar as operações de crédito; fiscalizar o cumprimento dos critérios e as condições para sua obtenção; definir e monitorar os modelos de gerenciamento e de organização de projetos para obter financiamentos; avaliar a capacidade creditícia do solicitante para honrar compromissos; acompanhar e avaliar as fases de tramitação do projeto e fiscalizar a implementação; monitorar a execução das condições estabelecidas; cumprir ordens de suspensão de emprês-

timos e aplicar punições (Barros, 2001, p. 30).

As decisões sobre macropolíticas econômicas são tomadas com 50% dos votos e direito ao veto, controlados por cinco países: Estados Unidos (17,1%); Inglaterra (4,8%); Alemanha (5,0%); França (5,5%); Japão (6,5%); Canadá (3,1%); Itália (3,1%) e China (3,1%) e o Brasil (1,7%) (Soares, 1996, p. 16). Sua cultura era decididamente anglo-saxônica, perto de 80% do quadro de pessoal provinham dos Estados Unidos, Reino Unido e Canadá. Tornou-se uma instituição financeira que paira acima dos governos nacionais e com capacidade para intervir na economia dos países solicitantes de empréstimos.

Os desacordos internos entre os ministros fundadores do Banco Mundial emergiram, na medida em que o cargo de presidente e os da diretoria executiva ainda não haviam sido politicamente definidos. Em junho de 1946, Eugene Meyer, editor do *Washington Post*, ex-banqueiro de investimentos em Nova York, e membro da diretoria do Banco Central dos Estados Unidos, tornou-se o primeiro presidente do Banco Mundial. Durante sua gestão agudizaram-se as divergências internas referentes às funções políticas e econômicas, o que culminou com seu pedido de demissão, em dezembro de 1946, seguido da morte de seu vice Harold Smith, em janeiro de 1947. Em março de 1947, John McCloy, advogado e vice-secretário de guerra, foi escolhido para ser presidente do banco e nomeou para vice o executivo da General Foods e ex-banqueiro, Robert Garner, para o comando

do Corpo Técnico.

Durante a gestão John McCloy (1947-1949), a instituição financeira confirmou a condução política dos empréstimos aos países devedores. A despeito das pressões internas, o presidente e seu corpo técnico estabeleceram que antes de se proceder a qualquer empréstimo precisavam conhecer a economia do solicitante. Desde então, o banco passou a enviar missão aos países para obter dados sobre sua economia e avaliar a capacidade creditícia do país e a exigir estudos de viabilidade antes de empreender procedimentos para financiamento. Ou, nas palavras do vice-presidente do Escritório Regional do Banco na África setentrional, "antes que o empréstimo pudesse ser apresentado aos diretores executivos, a Presidência deveria estar convencida de que o país inadimplente estava disposto a pagar e pronto a fazer um pagamento razoável" (Chaufounier, 1984, p. 33).

Nos primeiros anos, cabia ao presidente do Banco Mundial a responsabilidade de negociar e propor empréstimos que seriam avaliados e julgados com o corpo técnico e, em seguida, apresentados ao Conselho de Diretores Executivos para avaliação, portanto, referendada pelos EUA. Na prática, esse procedimento tornou-se insustentável e culminou na demissão do presidente McClay, em 1949. Na gestão Eugene Black (1950-1963), os fundamentos políticos das políticas do banco foram centrados na visão de progresso linear evolucionista, expansão de mercados e cooperação técnica e, na segunda fase, priorizaram-se o desenvolvimento e segurança para o capital. Diziam os diretores que o

crescimento era condição necessária, mas não suficiente para combater a pobreza. Assim passaram a prever a análise do setor social nos seus créditos, muito mais como estratégia política do que por justiça social. A partir de então, o Banco Mundial estabeleceu suas bases políticas sobre liquidez, convênios de empréstimos, supervisão e avaliação de empréstimos, taxas de juros e encargos, condições para aprovação de empréstimos e expansão da assistência técnica. Soma-se a isso a adoção de uma política setorial nas análises econômicas e no planejamento dos projetos de desenvolvimento dos países solicitantes de empréstimos. A instituição havia-se estruturado política e operacionalmente por meio do *Conselho de Governadores e do Conselho de Diretores Executivos e Diretores regionais*, para gerenciar a captação de recursos externos, conceber e exigir dos países solicitantes alterações em suas economias, ou seja, passou a estabelecer condicionalidades para os empréstimos aos governos.

Na presidência do Banco Mundial, George Woods (1963-1968) estreitou as relações com o Fundo Monetário Internacional e fez com que se instalasse, no seu interior, o pressuposto do desenvolvimento e segurança patrocinado pelas agências bilaterais de ajuda e cooperação técnico-financeira. Sob a presidência de George Woods, o Banco Mundial evoluiu de instituição de crescimento para instituição de desenvolvimento, capaz de prestar plenos serviços aos governos nacionais. Entre eles, concedeu um novo tipo de empréstimo para a agricultura e educação, na América Latina e África, tornando-se o articulador e o

formulador das decisões políticas, bem como definidor do padrão de desenvolvimento exigido dos países.

A política de desenvolvimento e segurança estendeu-se durante a gestão Robert Mc Namara (1968-1981), quando os princípios e estratégias do banco foram estabelecidos, como se observa na citação a seguir:

Mas, devo acentuar que o BIRD é um organismo de investimentos para fins de desenvolvimento. Não é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem-estar social. Nossa política creditícia se baseia em dois princípios fundamentais: o projeto deve estar bem concebido e o prestatário deve apresentar capacidade creditícia. Só concedemos empréstimo quando concorrem estas duas circunstâncias de modo absoluto. Além disso, insistimos para que a economia do país prestatário esteja em condições de reembolsar nosso empréstimo e pagar juros e outros encargos, nas datas previstas (Mc Namara, 1974, p. 110).

Quantificar os benefícios econômicos que traz uma escola não é tão fácil quanto os de uma central hidrelétrica... Os economistas do BIRD tentaram estabelecer métodos para quantificar a rentabilidade econômica dos investimentos sociais, como a educação e suas conclusões revelam que os lucros obtidos podem variar consideravelmente. A criação de uma Faculdade de Letras, em numa região subdesenvolvida e primitiva, pode supor uma perda total, mas o estabelecimento de uma escola secundária técnica, em uma economia em expansão, que dispõe de capital, mas não de mão-de-obra qualificada necessária, pode dar resultados satisfatórios. Cabe ao BIRD determinar em cada caso exatamente qual

será o tipo de educação que mais contribuirá para o crescimento econômico sólido e escolher, em conseqüência, o investimento mais apropriado. Não financiamos no passado e não financiaremos no futuro projetos educativos que não estejam relacionados diretamente com o crescimento econômico (Mc Namara, 1974, p. 118).

A situação econômica de incapacidade dos países latino-americanos de pagamento da dívida externa, em meados dos anos oitenta, permitiu ao Banco Mundial, com o Fundo Monetário, assumir essa tarefa. De uma instituição voltada para a assistência técnica e cooperação financeira, transformou-se em formuladora de políticas para a educação, ciência e tecnologia, subordinando-as ao modelo de desenvolvimento econômico. No caso brasileiro, para realizar essa tarefa, os gestores externos tiveram acesso aos dados estatísticos econômicos e sociais colocados à sua disposição, realizaram diagnósticos, fizeram avaliações e prescreveram medidas para serem executadas. Além disso, treinaram uma equipe de técnicos locais que pudessem disciplinar a execução das prescrições, dos programas e fiscalizar o enquadramento normativo e operacional das políticas internas do país (O Estado de São Paulo, 01/03/1998).

Dizia o presidente do Banco Mundial, A. W. Clausen (1981-1986):

Quando el Banco inicia relaciones con un país en desarrollo, examina muy detenidamente su economía. Se considera, con razón que los informes económicos del Banco Mundial se cuenta entre los más exhaustivos que existen. Los análisis del Banco son meticulosos y sus conclusiones

de una total sinceridad. No siempre complacen, pero proporcionan la base objetiva sobre la que pueden adoptar-se decisiones racionales sobre asignación de recursos y opciones de políticas. El Banco es tan cauteloso y cuidadoso en cuanto a la utilización que hace un país de sus recursos internos como lo es acerca del empleo de sus propios recursos (Clausen, 1981, p. 17).

A cooperação técnico-financeira e a submissão às cláusulas contratuais dos novos empréstimos reduziram a capacidade dos governos nacionais para tomar decisões autônomas e soberanas, de maneira que estão subordinados às prescrições dos gestores dos organismos multilaterais. Sob a hegemonia norte-americana, os governos neo-conservadores reestruturaram um projeto político econômico de liberalização e desregulamentação do mercado financeiro, exigindo aos países devedores políticas restritivas, de favorecimento ao setor privado e de desnacionalização.

Nesses países, as implementações uniformes das mesmas políticas e das mesmas reformas liberais desregularam os seus mercados, abriram suas fronteiras econômicas e submeteram suas moedas e economias às decisões dos países centrais e dos agentes financeiros privados globais (Fiori, 2000, p. 5 e Leher, 1999, p. 17). O modelo aplicado tem sido quase idêntico em quase todos os lugares. Em alguns países, é operado por burocracias locais afinadas e tuteladas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Na prática, o Banco Central e o Ministério da Fazenda, no caso brasileiro, operam como burocracias autônomas, sob o comando dos interesses das instituições e das corporações finan-

ceiras privadas (Chossudovsky, 1999, p. 19).

As ações políticas concebidas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário e implementadas pelas burocracias governamentais e ministros locais selam um alinhamento de parte da vida econômica que caminha em diferentes ritmos. Além disto, essas estratégias reduzem a capacidade emancipatória dos Estados, restringem os direitos universais e sociais e escravizam sua gente. Pior ainda, não removem governos, mas os dominam por cooptação e servilismo, não invadem os poderes, mas colocam as decisões institucionais nos burocratas nomeados pelo bom desempenho na proteção do mercado e do capital. As decisões tomadas com a anuência das elites dirigentes trazem apenas alívio momentâneo aos credores, mas aprofundam o endividamento do país sujeitando-o a condições inadequadas. Pode-se dizer que, no Brasil, os últimos governos aceitaram compartilhar com o sistema financeiro internacional o governo federal do país (Furtado, 1999, p. 5). Entre 1990 a 2001, o governo federal, parte dos estaduais e parte das elites conservadoras deste país consentiram e viabilizaram, mediante de mecanismos jurídico-constitucionais, a implementação da política neoliberal na economia e educação. Optaram por um modelo de desenvolvimento econômico fundado em operações financeiras internacionais desreguladas, dissociadas da produção interna e juros altos. Aceitaram a subordinação do país às operações financeiras especulativas, sustentando uma política de juros elevados, mesmo que provocando estrangulamentos nas finanças internas dos estados e municípios. Estão com

incapacidade para tomar decisões autônomas e soberanas e caíram em uma armadilha perigosa ao subscreverem interesses dos investidores, dos banqueiros e das multinacionais. Capitularam às decisões do Consenso de Washington (1989). Optaram pelo projeto de desenvolvimento econômico excludente e não pelo desenvolvimento social e humano, e mesmo sobre protestos, resistências e inúmeras demonstrações de contra-consentimento continuam afirmando lealdade aos interesses do capital financeiro internacional. Cabe lembrar as palavras do secretário de Estado Foster Dulles, na gestão do Presidente Eisenhower: "Há duas maneiras de conquistar um país estrangeiro: uma é ganhar o controle de seu povo pela força das armas; outra é ganhar o controle de sua economia por meios financeiros" (Batista, 1999, p. 43).

Da intervenção externa ao consentimento dos governos do Brasil

A sociedade brasileira que se constituiu durante três séculos de colonização portuguesa edificou as estruturas políticas, jurídicas, religiosas e econômicas, que permitiram, nos anos subseqüentes, legitimar a concessão de privilégios na cobrança do fisco e de isenções tributárias às oligarquias rurais. Ao contrário do que ocorreu na maior parte dos países de colonização espanhola, em que os *criollos* expulsaram e expropriaram os espanhóis metropolitanos, os habitantes da colônia portuguesa assistiram a transmigração da dinastia de Bragança, o aumento dos conflitos entre os lusitanos e

os ingleses e o recrudescimento das relações entre os portugueses e as elites dominantes nativas.

O processo de separação política efetivou-se em 1822, quando D. Pedro I e as elites dirigentes locais assumiram parte da dívida externa portuguesa, cerca de 1,3 milhões de libras esterlinas e contraíram, em 1824, um empréstimo externo, no valor de 3,7 milhões de libras esterlinas. Durante o império brasileiro foram contraídos 17 empréstimos no mercado financeiro de Londres, no valor total de 68,2 milhões de libras esterlinas, sendo que, em 1889, a República herdou uma dívida externa de 30,4 milhões de libras esterlinas. As pressões inglesas aumentaram com a finalidade de expandir o mercado consumidor em terra brasileira e culminaram em taxas alfandegárias generosas e ampla liberdade para comercialização de produtos industrializados ingleses (Gonçalves e Pomar, 2000, p. 7). Assim, a separação política aprofundou a dependência econômica do país com os ingleses, que já vinham recebendo tarifas preferenciais para comercializar os seus produtos neste território. Ainda, no século XIX, os poucos empréstimos externos tiveram objetivos improdutivos e, como consequência, agravaram a precária situação fiscal. Para levantar recursos nos mercados de capitais externos era necessário apresentar projetos com perspectivas muito atrativas ou oferecer garantias de juros subscritas por quem tivesse o necessário crédito. Para contar com a cooperação do capital estrangeiro, a economia deveria, primeiro, retomar o crescimento com os seus próprios meios (Furtado, 1984, p. 111).

No início da República, a prática de pagar dívidas velhas contraindo novos empréstimos prosseguiu. O presidente da República Campos Salles (1898-1902) embarcou para Londres com o objetivo de renegociar a dívida externa junto aos grupos financeiros da Inglaterra e principais credores do Brasil *Rothschild & Sons*. Das negociações chegou-se à assinatura de um acordo com os banqueiros internacionais denominado, *o funding loan*, acordo firmado entre as autoridades do Brasil e banqueiros ingleses, estabelecendo as formas de dar garantias de pagamento aos empréstimos solicitados aos credores. Prescrevia o acordo um empréstimo de 10 milhões de libras esterlinas, aumento maior de prazo para o pagamento da dívida externa e, como garantia, o presidente hipotecou as rendas alfandegárias de vários portos e as receitas da ferrovia Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Entre as exigências, os credores britânicos determinaram o controle sobre as finanças públicas, a criação de mecanismos para diminuir os gastos públicos e aumentar os impostos. Tarefa política assumida pelo Ministro da Fazenda, Joaquim Murinho.

Nos anos vinte, o presidente Arthur Bernardes (1923-1926) recebeu a visita da missão econômica inglesa para promover um balanço contábil das nossas disponibilidades financeiras e avaliar se o país estava em condições de contrair novos empréstimos no exterior. No dia 29 de junho de 1923, o Diário Oficial publicou o relatório da missão inglesa com as principais recomendações. Os ingleses aconselhavam Bernardes a combater o déficit fiscal com firmeza e a resistir a toda e qualquer

tentação de emitir dinheiro para equilibrar as contas públicas. E mais, recomendavam que o governo enxugasse o quadro de funcionários públicos, com o maior número possível de demissões, a fim de tornar a máquina administrativa menos onerosa e mais eficiente. Os membros da comissão de técnicos ingleses defendiam a privatização das principais empresas estatais, como o Lloyd Brasileiro e a Estrada de Ferro Central do Brasil e acabar, de vez por todas, com o déficit crônico, além de fazer caixa para honrar os compromissos assumidos com os credores internacionais. Esses técnicos ingleses aconselharam Bernardes a mudar a Constituição de 1891, não só para se livrar das estatais, mas para que o Governo pudesse vender ações do Banco do Brasil aos bancos estrangeiros que operavam em território nacional.

O que os ingleses propuseram, na verdade, era a transferência de significativa parcela do patrimônio público nacional para o bolso dos investidores estrangeiros. Segundo eles, o governo deveria deixar também de intervir abertamente na economia, como vinha fazendo ao criar empresas e explorar serviços que são da competência da iniciativa privada. Finalmente, os técnicos ingleses defendiam uma economia de livre mercado, sem qualquer ingerência do Estado, única alternativa de desenvolvimento econômico e social. Para crescer e ser uma grande nação, dizia o relatório, o Brasil precisaria abrir, definitivamente, as suas portas ao capital estrangeiro, sem qualquer tipo de restrição (Meirelles, 1996, p. 242).

Dos anos trinta em diante, o Estado intervencionista populista conduziu o

projeto de desenvolvimento econômico, social e político e reafirmou a subordinação e a dependência aos empréstimos externos. O Estado desempenhou funções cada vez mais complexas e indutoras na economia. Essa participação crescente, desde a freqüente formulação e reformulação das regras do jogo das forças produtivas no mercado até a criação de empresas estatais e favorecimento ao setor empresarial privado, revela a estrutura do Estado e a composição das forças que o constituíram. Note-se, entretanto, que a política econômica governamental brasileira nem sempre foi uma política deliberada de desenvolvimento nacional. Às vezes, ela foi apenas política de estabilização, outras vezes, orientou-se no sentido da harmonização de setores produtivos e subsistemas regionais.

Nem sempre o crescimento da renda nacional foi resultado da política econômica governamental, planejada ou não. Ao contrário, em diversas ocasiões, o crescimento da economia não foi senão o resultado de decisões externas, de investimentos e de condições de mercado funcionando sem uma firme ação governamental. São significativos os montantes de capital externo na economia: 64,5% do total da dívida pública externa brasileira correspondiam a empréstimos britânicos, contra 30,3% de empréstimos norte-americanos. E entre 1947-56, o Brasil recebeu 41 milhões de dólares a título de empréstimos e investimentos, mas remeteu, sob a forma de juros e dividendos, 754 milhões de dólares (Gonçalves e Pomar, 2000, p. 7).

Durante os anos 50, o projeto de desenvolvimento econômico e industrial

tinha nos empréstimos externos sua mola de sustentação e viabilidade. A via de acesso ao crescimento econômico estava na industrialização subordinada e essa exigia um montante de investimentos quase sempre buscados no exterior. O presidente Juscelino Kubistchek afirmava em seu discurso que

[...] a colaboração do capital estrangeiro, não é assim, matéria de debate emocional, é uma necessidade técnica. Se a nossa capacidade interna de capitalização é limitada, o recurso ao capital estrangeiro que pretende integrar-se efetivamente ao nosso país é um meio de fortalecer a nossa economia (Cardoso, 1978, p. 179).

Mas foi durante o governo dos militares que estes e as elites dirigentes nacionais não titubearam em solicitar empréstimos externos. De fato, os generais facilitaram a captação de capitais estrangeiros disponíveis no mercado internacional. Os empréstimos, em sua maioria, foram contraídos pelo governo federal, destinando-os às empresas públicas e privadas, que também se endividaram, em especial, no governo Ernesto Geisel (1974-79), com o II Plano Nacional de Desenvolvimento pautado na expansão e modernização econômica. A autoritária decisão política do presidente Ernesto Geisel tinha como prioridades: continuar o processo de modernização sob a direção do Estado e, em estreita colaboração do setor privado, apoiar investimentos do capital estrangeiro, intensificar a exploração de petróleo e gerar as condições de infra-estrutura através do programa nacional do álcool, do programa nuclear, construção de usinas hidrelétricas e da malha ferroviária.

Em 1980, a dívida externa do Brasil era de 64.245 milhões de dólares. Havia um descontentamento geral acompanhado de piora nas condições de vida da população. O cenário era de endividamento externo, de incapacidade de pagamento aos bancos credores, de altas taxas de inflação, de desemprego urbano e de crescimento dos movimentos dos trabalhadores no campo e na cidade. Entre dezembro de 1983 a setembro de 1984, as negociações da dívida externa enrijeceram, levando o presidente José Sarney unilateralmente a optar pela moratória. A dívida externa alcançava, em 1987, 121.188 milhões de dólares, mas, em novembro daquele ano, reiniciaram com o Banco Mundial e o Fundo Monetário as negociações através do *Plano Brady*¹, liderado pelo então secretário do Tesouro dos Estados Unidos, Nicholas Brady e o Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, durante governo de Itamar Franco.

Novamente, na Assembléia Constituinte de 1988, as elites dirigentes se rearticularam em torno do projeto conservador e subordinado ao Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial de Comércio. A vitória das elites dirigentes nas eleições de 1989 significou a opção pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, a subscrição às políticas deliberadas, em Washington (1989), e a sinalização para a assinatura dos acordos com o Fundo Monetário, que ocorreriam em 1994.

A questão da dívida externa, através das negociações, foi equacionada e submetida às prescrições do Fundo Monetário

Internacional e Banco Mundial. As elites dirigentes nacionais empresariais e partidárias rearticularam-se em torno do projeto neoliberal conservador e sustentaram a eleição (1994) e a reeleição (1998) de Fernando Henrique Cardoso e ficaram vulneráveis aos investidores, banqueiros e credores externos. Juntos, governo federal, elites empresariais e uma parcela de parlamentares do Congresso Nacional construíram um consenso político partidário, colocando o país na posição subordinada, mas leal aos interesses das corporações e dos grupos financeiros supra-nacionais. Caberia, então, ao presidente eleito, em 1994, implementar as decisões subscritas no Consenso de Washington, gerar superávit primário, administrar as pressões internas, zelar pelo desempenho das instituições bancárias, quebrar os monopólios estatais, reduzir investimentos públicos sociais, flexibilizar as relações de trabalho, executar as reformas estruturais e o plano de privatização e de desnacionalização.

Novamente, a crise no sudeste asiático (1997) e na Rússia (1998) desequilibrou, ainda mais, as finanças de vários países, entre eles o Brasil, colocando-o em uma situação de vulnerabilidade. E em janeiro de 1999, já no segundo mandato, Fernando Henrique submeteu-se às cláusulas contratuais do Fundo Monetário e Banco Mundial e obteve outro empréstimo de 41,5 bilhões de dólares, para pagamento de juros da dívida externa e para a sinalização aos investidores estrangeiros de segurança financeira. Novamente, a inserção do país pela via da subordinação estava concretizada, mais uma vez o governo federal e parte das elites dirigentes nacionais

aderiram aos interesses do capital e dos investidores supranacionais, desconsiderando o crescimento da dívida interna dos estados e municípios, as necessidades e as propostas pautadas nos interesse nacionais.

O servilismo do Ministério da Educação

As políticas procedentes das instituições financeiras pretendiam o controle sobre as decisões da economia dos países em desenvolvimento, a instituição do padrão de consumo norte-americano, a difusão dos valores do mercado para as relações sociais, domínio sobre a produção científica e tecnológica e a redução das funções do Estado no oferecimento dos serviços públicos, especialmente saúde, previdência social, cultura e educação.

Particularmente, no Estado de São Paulo, o grau de insatisfação com as políticas do Banco Mundial para a educação pública acentuou-se nos primeiros meses de 2000, quando as três universidades públicas exigiram do governo estadual uma política educacional pautada na defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, de qualidade para todos e socialmente referenciada, ao que se somou, também, o Centro Educacional Paula Souza e os profissionais da educação básica em uma mobilização política em defesa da educação nacional.

No caso das universidades públicas paulistas, de abril a junho de 2000, foram 50 dias de tenso conflitos entre os gestores que pautavam suas propostas, em oposição às do governo federal (leia-se: do Banco

Mundial e Fundo Monetário) e as lideranças sindicais e acadêmicas, cujas reivindicações demonstram anos de lutas e de constante mobilização em defesa das instituições e dos direitos sociais. No ano de 2001, de agosto a dezembro, foram 105 dias marcados pelos conflitos e mobilizações entre as universidades federais e os servidores da previdência social em defesa dos direitos sociais em um confronto direto contra as políticas do governo federal.

O acirramento do movimento reivindicatório reafirmava a incompatibilidade entre as exigências das instituições e das corporações financeiras internacionais e as condições históricas, políticas, culturais e sociais da sociedade brasileira. O jogo de forças políticas e a mudança de concepção de educação pública estavam instalados. E qual era o jogo no campo das políticas sociais, particularmente as educacionais? Que os serviços públicos representassem um mercado potencial para os investimentos privados.

Desde 1994, a decisão de estender aos serviços públicos ampla liberdade para o comércio internacional foi assumida quando o Acordo Geral de Comércio e Serviços - GATT incluiu o ensino na lista dos serviços que deveriam ser liberados (Hirt, 2000, p. 14). Novamente, em novembro de 1999, reunidos em Seattle, os membros da Organização Mundial do Comércio - OMC reafirmam, que a educação é o setor em plena expansão e que os governos têm dificuldades de atendimento às demandas, sobretudo, do ensino superior, portanto, recomendaram liberar o comércio de serviços educativos. E as regras? Para encontrá-las deve-se buscar o discurso do presidente

do Banco Mundial:

Falei bastante sobre a complexidade de atingir nossas metas em cada país. Mas sabemos que os países dependem uns dos outros. Sabemos que os países não são mais donos de seu próprio destino. Precisamos de regras globais e comportamento global. Precisamos de uma nova arquitetura internacional de desenvolvimento que corresponda à nova arquitetura financeira global (Wolfensohn, 1999, p. 13).

Analisando o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995, p. 4-5) pode-se encontrar parte das regras:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;

Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;

Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;

Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con su estructura de programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo. La mayor diferenciación en la enseñanza superior, o el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados, puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral.

O governo federal, através do Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, revela

a sintonia da política nacional às orientações dos investidores externos:

Desde o início do governo, ele (Fernando Henrique Cardoso) reuniu empresários, formadores de opinião, consumidores, atores em atos que visavam chamar a atenção para a necessidade de o Brasil despertar para a educação, procurando fazer com que a questão deixasse de ser um problema, para ser o grande fator do nosso desenvolvimento. A força dos empresários na campanha de mobilização pela melhoria da educação advém do fato de terem consciência de que a educação passou a ser fator essencial ao desenvolvimento econômico².

A sintonia fina pode ser constatada no documento da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP, publicado nos anos 90, referindo-se à educação pública:

Quanto ao ensino de nível superior, a proposta é promover um saneamento do setor, de modo a reduzir drasticamente a inflação de títulos acadêmicos. A idéia seria converter boa parte da rede privada de ensino superior em escolas técnicas e profissionalizantes voltadas para a formação de pessoal qualificado para preencher ocupações com demanda no mercado de trabalho. O saneamento do ensino superior no Brasil poderia contribuir para recuperar o valor genuíno dos títulos universitários obtidos, enquanto a conversão de parte do sistema em escolas técnicas/profissionalizantes ajudaria a adequar a formação de recursos humanos às reais necessidades do mercado de trabalho (Zockun, 1995, p. 221).

Algumas providências oficiais ajudam a compreender a questão. O Estatuto das Escolas Técnicas Federais, referindo-se aos recursos para seu financiamento, diz no art. 34, parágrafos:

II- doações, auxílios e subvenções que lhes

venham a ser concebidos pela União, Estados e Municípios, por qualquer entidade pública ou particular e por pessoa física;

III - remuneração de serviços prestados às entidades públicas ou particulares, mediante contrato ou convênio específicos.

O governo federal demonstra sua disposição em realocar os recursos públicos, delegando às entidades privadas pessoas físicas e, aos convênios, a captação de recursos, em um visível descomprometimento com a educação pública. E no Decreto-Lei n. 2.208 de 17/04/97, que estabelece as diretrizes para a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, afirma em seu art. 2º: "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho". O princípio subjacente é a delegação às instituições privadas a responsabilidade pelas decisões, auto-gestão e controle dos serviços dentro da lógica do mercado.

Já a Emenda Constitucional n. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, regulamentado pela Lei n. 9.424/96, afirma que os recursos são destinados somente ao ensino fundamental. Ao sancionar a lei, o presidente vetou a extensão dos recursos à educação infantil, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos, desconsiderando todas as discussões sobre o desenvolvimento humano e o direito à educação para todos e em todas as idades e a subscrição à Declaração Mundial de Educação

para todos de Jomtien, em 1990, Tailândia.

Para finalizar, o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei n. 4.155/98, aprovado em 13 de dezembro de 2000, e que estabelece as metas, estratégias e objetivos para educação para os próximos dez anos, no que se refere ao financiamento o presidente, ao sancioná-lo, vetou nove artigos, todos referentes ao aumento de verbas para a educação pública, argumentando adequação à Lei de Responsabilidade Fiscal dos municípios.

Considerações finais

Os fundamentos das políticas para a educação pública estão fincados nos mesmos que alicerçam o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico. É a desumanização dos seres humanos, tornando-os objetos, mercadoria. As relações sociais devem pautar-se na competitividade e no padrão de consumo definido pelos norte-americanos. Os valores preconizados são do mercado livre.

Assim, as políticas para a educação pública, emanadas do Banco Mundial, são de natureza *contencionista*, por reduzir investimentos públicos, mas transferi-los aos empresários do ensino através de verbas, de isenções tributárias e de favorecimento na compra de materiais e equipamentos escolares e de natureza *compensatória*, por ser uma política dirigida aos interesses restritos, focalizados e de alcance insuficiente, temporário.

Além disso, reduz os direitos sociais e aprofunda os procedimentos discricionários que agravam a apropriação de bens educacionais pela maioria da população constantemente excluída.

O fundamento político subjacente é o individualismo como instrumento categórico de aferição de crescimento e de competitividade entre povos e estados (Fiori, 1997, p. 212). Trata-se, na verdade, de isentar o Estado de responsabilidades públicas e atribuí-las aos indivíduos. Significa, sim, atribuir aos pobres a responsabilidade pela condição de pobreza. Mais ainda, institui mecanismos de deslocamento das decisões públicas e coletivas para o âmbito das decisões privadas e privilegiadas, quase sempre favorável aos poderosos.

Um gigantesco cassino no qual todos devem competir e consumir é o mundo pretendido pelos *homens de negócio*. Afirmam, em seus pressupostos, que os investimentos privados proporcionam melhor atendimento às demandas educacionais. Que as leis do livre mercado aplicadas à educação gerariam competitividade, produtividade e a possibilidade de escolha para os consumidores. Estes *homens de negócio* atuam abdicando a história, a cultura e as lutas sociais da população e renovam constantemente suas formas de intervenção e de dominação sobre populações inteiras. Secundarizaram as

referências clássicas de democracia, cidadania, justiça social, ética, solidariedade e emancipação voltadas para a humanização e convivência social. Afirmam que as relações sociais estão sob o primado da individualidade, da competitividade, do utilitarismo, da banalização da ética e da moral, do lucro a qualquer preço e que o sentido para a vida é apenas mercantil. Nós continuamos afirmando que a educação pública não é mercadoria, como insistem em dizer *os homens de negócio*, mas um serviço público muito além dos restritos interesses econômicos e financeiros.

Notas:

¹ Plano Brady - previa a redução no valor da dívida externa, mediante a redução do principal ou das taxas de juros. Previa, ainda, a extensão dos prazos de pagamento e a substituição de obrigações com taxas de juros flutuantes por títulos com taxas fixas. A adesão do Brasil foi no final do governo Fernando Collor de Mello.

² Boletim Acorda, Brasil. Entrevista com o Ministro Paulo Renato de Souza. Ano 1, mar. 1997. Leia também artigos na *Folha de São Paulo* de 23/02/2000 e 27/02/2000.

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior*. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D. C., 1995.
- BARROS, F. (org.). *Banco Mundial, participação, transparência e responsabilização*. Brasília: Rede Brasil, 2001.
- BATISTA, P. N. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: Consulta popular, 1999. (Cartilha n. 7).
- BOLETIM, ACORDA BRASIL. Entrevista com o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Brasília, ano 1, mar. 1997.
- CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento Brasil: JK-JQ*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

CHAUFOUNIER, R. O banco atinge a maioria. *Finanças e desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, jun. 1984.

CHOSSUDOVSKY, M. *A globalização da pobreza*. São Paulo: Moderna, 1999.

CLAUSEN, W. *Reunión de gobernadores del fondo monetário internacional y del Banco Mundial* Washington D.C., 1981. (Discurso del Presidente).

CORREIO POPULAR. *Brasil volta ao fundo depois de 16 anos*. Campinas, 11/11/1998

FIORI, J. L. O Estado morreu. Viva o Estado! *Correio Braziliense*. Brasília, 13/08/2000.

_____. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOLHA DE SÃO PAULO. Universidade privada ganha mais verbas. 23/02/2000 e 27/02/2000.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1984. p. 111.

_____. Que moratória? *Folha de São Paulo*. 24 de janeiro de 1999.

GONÇALVES, R.; POMAR, V. *O Brasil endividado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

HIRT, N. O ensino será uma mercadoria? *O Correio da Unesco*, abr. 2000.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - USP.

MC NAMARA, R. *Cem países, dois bilhões de seres*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MEIRELLES, D. *As noites das grandes fogueiras*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SILVA, M. A; MONLEVADE, J. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idéa, 2000.

SILVA, M.A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo: FAPESP/ Autores Associados, 2002.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 1996.

WOLFENSOHN, J. *Coalizões para a mudança*. Washington, D.C., 1999.

ZOCKUN, M. H. (coord). *Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno*. FIESP. São Paulo: Editores Associados, 1990.

Ensino de História Militar na Academia da Força Aérea: fundamentos e concepção de ensino aplicados*

Tania Regina Pires de Godoy Torres de Oliveira

Mestre em Fundamentos da Educação e Aluna do curso de Doutorado em Fundamentos da Educação, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora de História Militar na Academia da Força Aérea Brasileira (AFA), em Pirassununga-SP.
e-mail: taniah@siteplanet.com.br

Resumo

Este artigo apresenta a prática de ensino de História Militar na Academia da Força Aérea Brasileira (AFA), na qual sou docente. Abordaremos a base que orienta a elaboração dos programas de matérias existentes na Academia da Força Aérea Brasileira - FAB, e as condições objetivas impostas pela realidade de uma base militar no processo educativo, realçando os objetivos da prática pedagógica castrense¹ na formação de um ideário junto à liderança da FAB, ideário este que representa a transmissão dos valores da instituição militar como um todo, das ações e formas de conceber o mundo e sua prática profissional por parte dos militares. Além disso, será apresentado o vínculo do processo educativo ao sucesso adquirido nas avaliações, que afetam diretamente a carreira do profissional militar em sua classificação, o que torna o estudo, por parte dos cadetes, uma prática pragmática que visa, basicamente, sucesso nas provas e não, necessariamente, o aprendizado.

Palavras-chave

Concepções de ensino de História; ensino castrense; pragmatismo na educação militar.

Abstract

This article introduces Military History teaching practice in the Brazilian Air Force Academy (AFA), where the author is a professor. The foundations that guide the making of the discipline contents in the Brazilian Air Force Academy will be discussed, and the conditions imposed by the reality of a military base in the educational process, highlighting the objectives of the castrense² pedagogical practice in the formation of a group of ideas related to the Force's leadership, which ideal this group represents in the values of the military institution as a whole, the actions and conceptions of the world and the officers' professional practice. Furthermore, the article shows the connection between the educational process and success in the evaluations, which evaluations directly affect the officers' careers as far as their ranking is concerned, and this fact makes the cadets' study a pragmatismal practice aiming at success in tests instead of learning.

Key words

Conceptions of History teaching; castrense teaching; pragmatism of military education.

* Este artigo é composto de parte do conteúdo da Dissertação de Mestrado da autora, defendida em julho de 2001, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, sob a orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior.

Realizaremos uma abordagem acerca do ensino de História Militar existente na Academia da Força Aérea Brasileira (AFA), em Pirassununga-SP, na qual sou docente. Primeiramente, consideraremos as concepções de ensino em geral na Aeronáutica Brasileira, para posteriormente apresentarmos o ensino de História Militar e as concepções de mundo e da própria História na Academia da Força Aérea.

Apresentação dos fundamentos da prática pedagógica na Academia da Força Aérea

Por ser uma instituição militar, pode-se levar à conclusão de que a perseguição ideológica sobre os conteúdos a serem desenvolvidos seja um dos maiores obstáculos para realização de um ensino libertário e mais profundo. No entanto, o controle exercido sobre a atividade docente, efetivada na Academia da Força Aérea, não é realizada de forma direta: existe todo um procedimento que considera a prática pedagógica passível de uniformidade e diretamente utilitária, desconsiderando os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos.

Este procedimento consolida indiretamente o controle sobre as atividades educativas realizadas nas diversas instituições da Aeronáutica brasileira. O controle é efetivado por meio de uma legislação, constituída pelo Departamento de Ensino da Aeronáutica, com o objetivo de “padronizar os formulários dos Planos de Trabalho Escolar e orientar sua elaboração”²³. Pretende-se prescindir, com a constituição destes formulários,

até da presença do professor ou instrutor de ensino, pois prevê que qualquer outra pessoa, tendo em mãos este Plano de Trabalho Escolar (PTE), possa dar conta de ministrar o conteúdo de determinado assunto em aula.

Apesar de a Academia da Força Aérea (AFA) ser a instituição de nível superior da Aeronáutica brasileira que prepara os oficiais aviadores, intendentess e de Infantaria para seus quadros da ativa, quanto à estrutura, encontra-se subordinada ao Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS) que define, entre outras coisas, o currículo de formação desses oficiais. No entanto, a Academia da Força Aérea, por seus professores civis e instrutores militares, sob a supervisão da Divisão de Ensino, pode propor ao Departamento de Ensino da Aeronáutica a inclusão de matérias ou a retirada de outras, pertencentes ao currículo vigente.

Para garantir a consecução das disposições determinadas pelo Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), em todas as unidades de ensino da Aeronáutica, a Universidade da Força Aérea (UNIFA), lotada no Campo dos Afonsos, no Rio de Janeiro, organiza e aplica um curso denominado Curso de Prática de Ensino (CPE), e objetiva orientar docentes e instrutores acerca de uma didática que pretende uniformizar a prática educativa a ser aplicada no ensino de *qualquer disciplina* na Academia da Força Aérea e nas de outras unidades de ensino da Aeronáutica Brasileira, como na Escola de Formação dos Sargentos Especialistas, na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, dentre outras.

Sendo assim, uma primeira consta-

tação é o fato de se considerar possível, seja em que nível for ou qual conteúdo a ser ensinado, uma **padronização** dos procedimentos educativos. Para o Departamento de Ensino da Aeronáutica, deve ser desconsiderado ou de pouco peso o trabalho realizado pelo docente, sua contribuição como sujeito do processo educativo. Na verdade, parece que o tratamento dado é o de que todos os instrutores e docentes, trabalhando com qualquer conteúdo, estabeleçam procedimentos idênticos na prática educativa, e sua ausência pode ser substituída até mesmo por um profissional sem qualificação específica para ministrar os conteúdos.

O rol dos procedimentos educativos previstos na Instrução do Ministério da Aeronáutica (IMA 37-91), de 05 de setembro de 1988, objetiva uniformizar todas as ações, os movimentos e gestos, as entonações de voz, comportamentos gerais dos docentes e instrutores em sala de aula. O momento educativo não é criativo nem tampouco inovador: é previsto, calculado, padrão. Evidencia-se uma tentativa de se colocar em prática a própria concepção militar de atitudes no ambiente educacional: previsibilidade, movimentos calculados, fuga de situações inesperadas.

No capítulo *Elaboração*, orienta-se a confecção do Plano de Trabalho Escolar (PTE) e seus atributos ao docente:

O Plano de Trabalho Escolar (PTE) é um documento didático que contém o planejamento do conteúdo e de todas as atividades que o Professor, Instrutor ou Monitor irá desenvolver junto aos Alunos para que estes atinjam os objetivos de uma Subunidade Didática.

O PTE permite às Organizações:

- a) analisar a instrução ministrada nas diversas Subunidades dos Cursos ou Estágios por ela ministrados; e
- b) manter um arquivo atualizado dos assuntos ministrados de modo a permitir que, no impedimento de um docente, outro possa desenvolver a atividade, sem prejuízo para a aprendizagem (grifos meus)⁸.

A finalidade do documento é clara para as Organizações de Ensino da Aeronáutica: um instrumento de controle do conteúdo que está sendo ministrado aos instrutores em todas as suas unidades de ensino. Além disso, afirma-se tacitamente ser mais importante que o conteúdo seja ministrado, não importando se o mesmo que o está realizando *possua um conhecimento específico do assunto* ou se o *processo de aprendizagem* (domínio cognitivo) *esteja sendo efetivado*. O que se deve evitar é a interrupção ou o não cumprimento do que foi planejado e previsto para determinado momento do calendário escolar.

Da elaboração das disposições do Departamento de Ensino da Aeronáutica à prática pedagógica na Academia da Força Aérea: singularidades

Na página 2-3 da Instrução do então Ministério da Aeronáutica (IMA 37-91), item 2-5 da *Aprovação*, prevê-se: "Os Planos de Trabalho Escolar serão aprovados pelo Chefe da Divisão de Ensino ou pelo Chefe do Curso". Neste item, o objetivo é o conhecimento e aceitação do conteúdo a ser ministrado, em todos níveis, pelas chefias, em observância ao princípio de controle da instrução.

Há que se salientar este ponto: esta Instrução dispõe a elaboração de um Plano de Trabalho Escolar (PTE) para cada tempo a ser ministrado em cada disciplina que compõe os cursos ministrados em suas unidades de ensino. Entretanto, no caso da Academia da Força Aérea, os Planos de Trabalho Escolar não são elaborados, nem os chefes de curso e muito menos a Chefia da Divisão de Ensino têm conhecimento do conteúdo ministrado em cada aula.

Esta circunstância pode ser justificada pelo fato de as disposições para a elaboração dos tais Planos de Trabalho Escolar (PTEs) responderem à necessidade de dar um material didático aos instrutores militares que, apesar de terem um conhecimento técnico-profissional relacionado à disciplina que possam ministrar, *não possuem formação específica para o exercício docente*. Sendo assim, torna-se tácito que a Instrução Ministério da Aeronáutica (IMA 37-91) define a obrigatoriedade da elaboração desse documento como um subsídio para superar as dificuldades existentes, entre os instrutores, da falta de uma formação didático-pedagógica. No caso do corpo docente civil da Academia da Força Aérea, com formação acadêmica específica na área em que atua na atividade de ensino, contratado por meio de concurso público para o exercício docente, a cobrança de sua elaboração seria incabível⁵.

Concepções de ensino na prática pedagógica da AFA: tendências e objetivos

O fato de existirem possibilidades de mediações por parte dos docentes civis, na Academia da Força Aérea, não modifica o que a prática pedagógica castrense concebe como ensino, que se aproxima da pedagogia liberal tradicional. Esta concepção releva, ao processo de aprendizagem, a construção de um saber para efetivar um papel social (no caso, o conhecimento necessário à prática da profissão militar), em um procedimento educativo com ênfase ao ensino depositário de conteúdos, mas que também apresenta uma *tendência tecnicista*.

Dessa forma, transmite-se conhecimentos e valores sociais com a intenção de preparar indivíduos para o exercício de determinada profissão. A relação professor-aluno e o papel que cada um desempenha no processo educativo é alheio ao cotidiano do educando e à realidade social. As técnicas de ensino são o centro do processo e a elaboração dos Planos de Trabalho Escolar pressupõe a transmissão do conhecimento por meio da exposição realizada pelo professor/instrutor e, na falta do mesmo, de qualquer pessoa que reproduza o que está contido no plano.

Como a autoridade do material de apoio didático e o indivíduo que transmite seu conteúdo não devem ser questionados, segundo o que consideram as pessoas que elaboram este tipo de disposições em Brasília, não importa se quem o transmite está ou não qualificado para tal: desde que siga as orientações do Plano de Trabalho

Escolar com relação à motivação, orientação do conteúdo, desenvolvimento e conclusão, o que se faz é apenas reproduzir o material escrito elaborado por alguém qualificado⁶. O que deve ser transmitido

São as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável: os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade⁷.

Também se evidencia aspectos tradicionalistas na elaboração dos objetivos de curso, de disciplinas e objetivos de unidades (operacionalizados). Fundamentam-se na taxonomia de objetivos educacionais de Bloom, um procedimento um tanto superado, mas que persiste na confecção dos Planos de Ensino existentes nas unidades da Aeronáutica⁸.

No caso das disciplinas de História Militar, os critérios para a elaboração de seus objetivos foram definidos como "modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas"⁹. Não obstante, os conteúdos de ensino devem ser transmitidos de maneira linear, segundo princípios, leis organizadas logicamente e que todo o conhecimento seja aplicável. Portanto, nas técnicas educativas, o que se pressupõe é a

[...] aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente¹⁰.

O que podemos observar na prática pedagógica castrense é a nitida influência

da tendência tecnicista, que encontrou um terreno bem apropriado nas academias militares. A definição de César Augusto Ramos, quanto à influência da tecnocracia na escola, reflete a realidade da prática pedagógica existente na Academia da Força Aérea:

A escola aparece como uma organização burocrática de natureza formal e disciplinadora, tanto quanto o é o sistema tecnocrático. Colocando-se como produtora do saber, acaba na verdade sufocando a criatividade, pela imposição das práticas escolares. Assume forma autoritária (do mesmo modo que a tecnocracia) ao excluir todo o saber que não se adaptar à estrutura organizacional da escola, expressa nos regimentos, ofícios, regulamentos, currículos, programas, notas, avaliações, concurso, prestígio curricular, etc.¹¹.

Na realidade escolar da Academia da Força Aérea torna-se mais evidente sua eficácia, pois, na formação dos oficiais militares da Força Aérea Brasileira, o incremento tecnológico é bastante presente e seu conhecimento necessário, dado o fato de o Poder Aéreo estar sempre aplicando uma inovação técnica que faz parte, inclusive, de um de seus elementos¹².

Assim, o conhecimento é transmitido segundo:

[...] objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. As etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar seqüencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. O essencial da tecnologia educa-

cional é a programação por passos seqüenciais empregada na instrução programada, nas técnicas do microensino, multimeios, módulos, etc. [...] planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação, etc, inclusive a programação de livros didáticos)¹³.

Observa-se que a concepção pedagógica autoritária ainda é a tônica na organização dos planos de ensino, dos conteúdos a serem ministrados e na orientação das técnicas de ensino-aprendizagem a serem adotadas no ensino tradicional tecnicista aplicado na Academia da Força Aérea, como em uma escola de nível técnico-especializado, sem dúvida o processo educativo privilegia o adestramento (no caso do aviador o psicomotor é o domínio mais evidenciado) para o exercício de sua profissão. A transmissão do conhecimento, da produção humana historicamente construída e a compreensão do indivíduo como ser social, no ensino militar, mesmo se considerando sua similaridade com o ensino superior, é reproduzida de maneira mecânica, exigindo mais a memorização de dados dos cadetes do que a construção da reflexão sobre o conhecimento transmitido¹⁴.

Ensino de História Militar: concepção do ensino na realidade da pedagogia castrense

O ensino da História neste contexto pedagógico tecnicista é direcionado na transmissão de fatos, no estudo das principais batalhas das grandes guerras do

século XX, na tentativa de resgatar alguns aspectos positivos dos comandantes militares e de se evitar os erros cometidos que os levaram ao fracasso¹⁵.

O ambiente educativo da sala de aula, a disposição das carteiras escolares e o aspecto físico das salas (carteiras dispostas em níveis, dando uma respeitável distância entre os cadetes e o professor), o tempo cotidiano dos cadetes todo tomado para compromissos burocrático-administrativos do Corpo de Cadetes, aulas com tempo previsto para entrada e saída, enfim, tudo dificulta uma prática educativa que proporcionasse aos cadetes tempo maior dedicado às leituras, à pesquisa, à produção escrita. Ocorrem, com certa frequência, adaptações na distribuição das aulas e atividades de instrução técnico-especializada. Contudo, os cadetes possuem atividades programadas desde a alvorada, às 6:00 horas, até 19:30 horas, ou mais tarde, dependendo da instrução de vô, das instruções de Intendência ou de Infantaria, ou das atividades administrativas relacionadas à liderança de esquadrilha, ao serviço de cadete-de-dia e a outros. Somente após o pernoite é que os mesmos são liberados para seus apartamentos, onde podem dedicar-se aos estudos, à organização do uniforme para o dia seguinte e para o descanso diário.

Quanto ao material didático de apoio, o mesmo foi confeccionado reunindo-se uma série de textos de livros de vários autores para dar conta do conteúdo específico de História Militar e de História Militar Brasileira. Para a primeira disciplina, na verdade, parte de seu conteúdo foi extraído de antigas apostilas que meus antecessores

haviam elaborado e parte foi confeccionada por esta autora, para abranger o conteúdo determinado pelo Plano de Unidades Didáticas (PUD). As apostilas foram elaboradas, em sua maior parte, extraindo-se textos de manuais didáticos ou para-didáticos do nível médio que trata dos temas da guerra, excetuando-se alguns livros diretamente ligados à evolução do Poder Aéreo, editados pelo Instituto Histórico-Cultural da Aeronáutica (INCAER)¹⁶.

Parece ser intencional, nas escolas castrenses, o enfoque dado aos estudos de História Militar e o que se espera quando de sua inserção no programa curricular na constituição de um instrumental teórico que possa minimizar situações inusitadas na aplicação da atividade bélica em sua profissão militar. Os temas são apresentados de maneira esquemática, relatando fatos considerados decisivos aos resultados conquistados no final de cada conflito e foram colocados mapas das frentes descritas e a esquematização dos avanços ou recuos das tropas envolvidas nas batalhas. No material de apoio, o que mais se evidencia é a linguagem descritiva dos acontecimentos, das manobras militares e dos resultados obtidos, seguindo a linha determinista dos fatos, sem nenhuma abordagem mais analítica. É curioso observar que o nível cognitivo que mais se pretende alcançar nos objetivos é o da *compreensão*, no entanto, o material de apoio possibilita mais o domínio do *conhecimento*¹⁷.

O processo de avaliação e o sistema de classificação profissional são critérios decisivos na prática pedagógica castrense.

Parte das limitações do processo educativo existentes na realidade escolar da Academia da Força Aérea consiste no fato de que o desempenho em notas nas avaliações interferem diretamente na carreira dos militares, desde o período em que são cadetes até o momento da reserva, condicionando as promoções que receberão ao longo dela à classificação conseguida em seu percurso. Dessa forma, torna-se evidente que o conteúdo transmitido em aula pelo professor e o material didático de apoio devam ser o mais claro possível, pois os cadetes estão mais preocupados com o fim (a nota) do que com o processo educativo (o aprendizado).

De fato, a construção de um pensamento crítico em História torna-se prejudicado, mas esta circunstância não é muito diferente para as outras disciplinas. Neste caso, a motivação (que no caso das aulas de História Militar é positiva, pois o assunto gera interesse na maior parte dos cadetes) é notadamente prejudicada, não contribuindo na construção de situações educativas instigantes, na busca voluptuosa por saber mais: o que importa é saber o que pode "cair na prova". Assim, o ensino torna-se ainda mais utilitário, não tanto pelo seu conteúdo, mas pelo que representa na classificação profissional dos futuros oficiais¹⁸.

O que se evidencia na carreira militar é a meritocracia, que não é exclusividade da prática pedagógica castrense, como o que ocorre na realidade escolar da Academia da Força Aérea, pois no universo acadêmico civil sua presença também é marcante. No entanto, no universo militar ela é decisiva. No trabalho de Piero de Camargo

Leirner, acerca da hierarquia nas organizações militares do Exército brasileiro, a abordagem de que a questão do mérito torna mais rápida a ascensão na carreira militar evidencia esta característica.

Como por meio de condecorações e do desempenho nos cursos que os oficiais militares realizam ao longo de sua carreira – desde o período de cadetes – sua patente pode ser maior em um tempo menor, isso representa, na estrutura hierárquica militar, ser “o mais antigo” e, assim, ter maior voz de comando. O sistema classificatório torna-se, portanto, vital ao sucesso da carreira militar:

Os círculos hierárquicos e a distinção entre ‘liderança’ e ‘comando’ são elementos que já apontam para uma estrutura organizacional que a pirâmide não esgota. Num exame mais aprofundado, percebe-se que as medalhas, diplomas, cursos, etc. são a expressão de um elemento da hierarquia tão importante quanto suas patentes: o sistema classificatório. Este começa no primeiro dia da carreira militar e formalmente termina quando ele vai para a reserva. Pela classificação se define o que foi, o que é e o que vai ser cada indivíduo dentro da Força. A partir dela se definem as trajetórias pessoais e, como isso vale para todos, constitui um parâmetro para os militares pensarem sobre si mesmos. A classificação é uma espécie de pontuação na carreira militar: somam-se a ela notas e conceitos obtidos em cursos, medalhas, elogios e condecorações, assim como dela se subtraem punições e repreensões. Tudo isso, em conjunto, forma o mérito que o militar deve possuir para poder prosseguir na escala hierárquica¹⁹.

Considerando-se a importância indiscutível do critério classificatório na carreira militar pela existência da hierarquia nas

relações dentro das organizações militares, sem dúvida o risco de um ensino mais investigativo, que coloca o discente a arriscar-se na pesquisa de várias tendências e autores sobre determinado acontecimento histórico e nem sempre obter resultados que possam traduzir lições positivas, atuações previsíveis sobre a realidade, sucesso e garantias de desempenho favoráveis, é questionado na prática educativa castrense desde os altos escalões que definem as disposições legais na organização dos conteúdos até entre os cadetes, que ficariam em uma condição indefinida, com critérios de avaliação que levariam em consideração a subjetividade, podendo interferir negativamente em sua carreira militar.

De fato, esta circunstância reforça uma consideração utilitária e funcional na própria relação dos cadetes sobre o conteúdo apresentado nas aulas dos cursos ministrados nas escolas castrenses. No caso do ensino efetivado na Academia da Força Aérea, os limites existentes na aplicação de práticas e estratégias educativas, que necessitem de maior interação por parte dos cadetes, por meio de leituras prévias de textos, com abordagens diversas dos assuntos a serem tratados nas aulas, minimizando a carga das aulas expositivas no processo de aprendizagem, são claros, pois uma prática investigativa dos alunos representa uma atitude que pode, inclusive, constituir uma postura crítica com relação ao próprio sistema educacional efetivado na instituição militar, além dos riscos de não garantir as melhores notas, o que os cadetes não ousam correr. Esperam, na verdade, estratégias de aulas o mais direcionadas possí-

veis pelo professor ou instrutor, para corresponder ao melhor desempenho possível nas avaliações. Assim, possibilita-lhe a conquista de um patamar mais elevado na classificação profissional e perpetua-se a ordem institucional vigente nas instituições militares de ensino.

O docente nas escolas castrenses parece ter uma função mais voltada à *transmissão de um conhecimento que exerça a manutenção da ordem social e política existente*. Seu papel de agente transformador fica adstrito às pequenas oportunidades criativas que possui durante seu trabalho em sala de aula, nas relações positivas existentes com os cadetes, no fato de poder apresentar interpretações diversas acerca dos temas desenvolvidos nas aulas, desde que se cumpra, para efeito de avaliação, o conteúdo previsto no programa. É a transmissão deste conteúdo o que mais se avalia e se o que está previsto no programa está ou não sendo cumprido. Não se reprime o que se pode abordar além do previsto, desde que se cumpra o conteúdo.

Por isso, o processo educativo deve estar *condicionado às disposições da organização militar que considera a ordem existente a melhor possível*. Sua contestação pode até existir no plano das discussões verbais e das divergências manifestadas nos corredores e nas salas de aula. Entretanto, o forjar do militar é realizado, desde seu ingresso na academia militar, por meio da doutrina, dos treinamentos ligados à prática técnico-especializada, das palavras de ordem, do estímulo ao valor do guerreiro e à absoluta observância do cumprimento inquestionável das ordens emanadas dos

superiores²⁰.

No caso de História Militar, os mecanismos de controle acerca das abordagens efetivadas em aula são mais acentuados que em outras disciplinas. Isso ocorre porque os militares são ciosos do papel que o conhecimento da História pode representar na formação do jovem oficial: considerando-se que seu ensino se justifica no programa previsto na busca de lições e de tornarem os feitos dos líderes militares do passado como exemplos a serem seguidos²¹. Aí reside a característica mitológica do estudo da História e, por isso, o conteúdo a ser ministrado nesta disciplina suscita intenso interesse por parte da chefia militar²².

Segundo aspecto, como o ensino da História na Academia da Força Aérea constitui uma especialidade – História Militar –, envolvendo conflitos, o estudo de manobras consagradas em teatros de operações de guerra, o incremento tecnológico bélico, a doutrina do poder aéreo, dentre outros temas, todos os oficiais militares que ocupam cargos no planejamento ou na chefia da Divisão de Ensino consideram-se conhecedores do assunto e, portanto, querem sempre interferir na programação do currículo, nos temas que devem ou não devem ser abordados e, principalmente, nas *interpretações aplicadas nas abordagens de determinados assuntos relacionados às atividades militares na política*, notadamente em História Militar Brasileira. Neste caso, o docente desta disciplina, com formação acadêmica para tal, sempre se depara com “colaboradores” afeitos a contribuir com *sugestões* ou manifestando intenso interesse quanto à sua atividade docente.

A metodologia do ensino de História Militar

A metodologia do trabalho pedagógico mais privilegiada é a aula expositiva, organizada pelo docente, com a utilização de quadros sinópticos projetados em transparências, seguindo, de uma certa maneira, as determinações da Elaboração dos Planos de Trabalho Escolar (IMA 37-91) quanto ao desempenho na plataforma de aula: apresentação do conteúdo a ser abordado, orientação, desenvolvimento, conclusão, síntese dos assuntos abordados ao final da aula²³.

Em História Militar, o recurso pedagógico mais utilizado é o documentário em vídeo, com o apoio de projeções de mapas históricos dos teatros de operações das guerras estudadas. Até o ano de 1998, eram utilizados clássicos do cinema americano que retratavam episódios das guerras estudadas. Os filmes utilizados foram *Lawrence da Arábia* (1962), retratando a revolta árabe do período da Primeira Grande Guerra; *Tobruk* (1967) e *Midway* (1976), na abordagem da Segunda Guerra Mundial; *Apocalypse Now* (1979), *Platoon* (1986) e *Good Morning Vietnã* (1988), no estudo da Guerra do Vietnã. Como o número de aulas é limitado, outros clássicos não puderam ser projetados²⁴.

Atualmente, estes clássicos foram substituídos por filmes documentários da *Abril Coleções*, "**Um Século de Guerras**", organizados pela *Time Life Video*. O recurso audiovisual desperta interesse na maior parte dos cadetes. Contudo, apesar de os documentários apresentarem cenas de

combates da época estudada, desde a Primeira Grande Guerra, sem dúvida, a projeção torna-se monótona. A dificuldade maior enfrentada no decorrer das aulas é o fato de que os mesmos prescindem de um conhecimento de História mais amplo para acompanharem todas as implicações políticas que envolvem os conflitos do século XX. E este conhecimento não existe, o que muitas vezes os leva a uma certa apatia com relação ao conteúdo, apesar de participarem (parte dos cadetes) durante as explanações dadas dos assuntos, com perguntas, na tentativa de acompanharem o conteúdo ministrado.

No entendimento da maioria dos cadetes, as aulas expositivas são a estratégia considerada como a melhor maneira de se absorver o conteúdo de História. Na verdade, na tendência da educação tradicional, o saber transmitido como acabado, único e linear proporciona maior conforto aos discentes, que assumem uma postura passiva diante do aprendizado. Da mesma forma que alguns cadetes percebem a necessidade da obtenção de um conhecimento linear que proporcione lições e que corrobore a concepção de um mundo mais previsível, evitando-se posturas questionadoras, outros cadetes protestam a falta de um ambiente educacional com maiores oportunidades para o debate dos assuntos em aula²⁵. Na verdade, os debates não ocorrem justamente pelo restrito tempo para a transmissão de um conteúdo amplo, além do fato de, na Academia da Força Aérea, ser imprescindível alcançar os objetivos operacionalizados relacionados ao conteúdo programático previsto:

[...] ao elaborarmos um currículo, devemos ter claro, não só os objetivos mais amplos da disciplina História. Esta percepção é condição necessária para uma articulação entre esses objetivos mais amplos e os específicos, tarefa freqüentemente ignorada.

Percebemos que muitos de nós associamos, de uma forma simplista, um bom ensino de História ao cumprimento rigoroso dos objetivos específicos em si, esquecendo esta articulação que é o que dará um sentido maior à ação pedagógica²⁶.

Os objetivos específicos de História Militar perseguem o utilitarismo na formação do oficial da Força no aspecto bélico. Entretanto, a persecução do cumprimento dos conteúdos compromete os resultados finais. Na verdade, o utilitarismo de se considerar questionamentos enquanto atitudes com mínimos resultados práticos na resolução dos problemas existentes na realidade podem ser uma explicação para o pouco incentivo na criação de situações instigadoras entre os cadetes na Academia da Força Aérea, seguindo os princípios do pragmatismo aplicados na educação²⁷.

Percebe-se, neste contexto, uma carência de oportunidades de estudos mais aprofundados e de uma visão mais abrangente dos acontecimentos abordados entre os cadetes. O conhecimento histórico deve, por isso, ser abordado sob vários aspectos da realidade, para elucidá-lo e compreendê-lo, havendo um espaço maior para os cadetes se dedicarem a leituras diversificadas e à construção de um saber histórico próprio, orientado pelo docente. Assim, a abordagem fragmentada seria minimizada e contribuiria na constituição de um conhecimento histórico mais global,

já que os mesmos absorveriam uma metodologia de estudo na qual lhes proporcionasse condições de buscar autonomamente este saber²⁸.

Estudo de História Militar na Academia da Força Aérea: contribui na formação profissional do oficial militar?

Existe uma necessidade de aprofundamento teórico-metodológico no estudo da História no meio discente da Academia da Força Aérea. Como afirmei anteriormente, o trabalho pedagógico exercido nas aulas possibilita utilizar métodos e práticas educativas sem uma persecução ideológica sufocante por parte das chefias com relação ao trabalho do docente. O que ocorre é que a estrutura na qual todo o ensino da Academia da Força Aérea está assentada *impossibilita* a utilização de estratégias de ensino as quais os cadetes pudessem dedicar maior tempo para realizá-las.

Este aspecto exige que os mesmos se preparem previamente para as aulas, uma atividade muito utilizada nas faculdades, principalmente na Faculdade de História da USP, na qual me formei. A sistemática do trabalho a ser realizado exigiria uma preparação por meio da leitura do texto, indicado pelo professor, no programa apresentado no início de cada disciplina, para que o discente obtivesse um conhecimento prévio do tema da aula, pudesse acompanhar as análises orientadas pelo professor e, dessa maneira, também pudesse contribuir trazendo outras

interpretações, discutindo entre os colegas determinados enfoques, **na construção de um pensamento histórico próprio.**

Não devemos esquecer de que o ensino de História Militar na Academia da Força Aérea não tem como objetivo formar historiadores, como é o caso de uma faculdade de História. Não obstante, o curso de formação de oficiais (pelo menos no Plano Setorial de Ensino, os aviadores e intendentos) é considerado de nível superior²⁹. A profundidade do ensino em todas as disciplinas, que o Programa de Unidades Didáticas prevê, deve levar em consideração esta circunstância.

De fato, a abordagem positivista da História acaba traduzindo a metodologia de ensino a ser aplicada³⁰, o que corrobora toda a organização curricular e a concepção de ensino existente nas disposições para a elaboração dos programas curriculares do Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS). Na visão funcional do ensino, segundo a linha pragmática, os debates que não representarem um sentido prático a quem aprende devem ser preteridos. A educação, nesta vertente, deve buscar *sempre* um conhecimento aplicado à prática da existência humana. No caso da formação militar, o estudo dos T. Os. (Teatros de Operações de guerra) nos conflitos baseados na História deve levar a conclusões irrefutáveis, para evitar angústias e inseguranças nas investigações que não resultem em uma interpretação *única* dos fatos. Por isso, é melhor adotar estratégias educativas que proporcionem resultados inquestionáveis, segundo a lógica pragmática da formação educativa:

Não há, entretanto, nada de definitivo e final na organização lógica da experiência. Seu valor não está nela mesma: mas no método que vem facilitar. É um intermediário entre as experiências casuais, fortuitas, incertas do passado e as experiências mais controladas e ordenadas que podemos ter no futuro. Da experiência passada essa organização lógica retira tudo que é significativo e útil para o governo da experiência futura. As abstrações, generalizações e classificações têm, todas elas, essa significação e valor de direção futura³¹.

A História deve ser abordada para uma melhor compreensão da humanidade e das relações sociais construídas pelo homem, não somente aquele consagrado nos documentos oficiais, mas o ser humano comum, assim como eu, com liberdade de elaborar diversas interpretações³².

Esta liberdade só se constitui no aspecto educativo quando ocorrem circunstâncias nas quais o discente tem possibilidades de acesso ao conhecimento da História de maneira ampla e de oportunidades educativas que amadureça nele reflexões a respeito da realidade histórica com a qual se depara, considerando-se um agente histórico também. Por isso, considero que, na prática da leitura e da produção escrita, sob a orientação do docente, o discente constrói o seu saber histórico e constitui um amadurecimento teórico autônomo³³.

A possibilidade de reflexão sobre qualquer enfoque do passado, mesmo no estudo específico da História Militar, torna-se mais eficiente por meio da leitura de várias fontes que levem à compreensão da metodologia do trabalho do historiador, para se evitar a absorção de determinado conhecimento histórico como único, verda-

deiro, *conclusiva*. A transmissão do conhecimento da História deve levar, segundo nos parece, o aluno a conceber o estudo enquanto construção de um conhecimento crítico dos conflitos do passado, de abordagens sobre estratégia, evitando a criação de mitos que mascaram conclusões mais apropriadas das realizações dos antigos comandantes militares³⁴.

A realidade que se impõe é a de que o estudo da História, fundamentado majoritariamente nas aulas expositivas, com um material de apoio didático elaborado para reforçar aspectos do fático e para facilitar a obtenção de notas aos cadetes nas avaliações, proporciona-lhes um saber acabado e linear que desconsidera os feitos do passado enquanto realizações humanas fomentadas por paixões, ambições, indecisões e fraquezas³⁵.

A busca de se constituir o "soldado vibrador" na personalidade do futuro oficial da Aeronáutica brasileira não favorece a compreensão da realidade, que um dia este líder militar possa enfrentar em uma situação de conflito. Isso ocorre porque a transmissão do conhecimento está calcada somente no estudo das realizações dos homens considerados ilustres e consagrados pela versão oficial das relações políticas consideradas mais relevantes:

O risco é que as narrativas mitológicas se tornem a versão oficial dos fatos, despreparando, na prática, para a realidade caótica, aterrorizante e letal da guerra, abalando a auto-estima dos combatentes ao torná-los ressentidos com sua própria humanidade. [...] A literatura britânica do século XIX inculcou a idéia de que todos os combatentes eram bravos, nobres, desprendidos, audazes

e seus atos eram invariavelmente frutos de decisão deliberada e racional, ampliando o choque da realidade da guerra para toda uma geração, despreparada, por essas narrativas, para o medo, a perfídia, o egoísmo e até mesmo a covardia e falta de propósito com que tiveram de conviver nas trincheiras da I Guerra Mundial³⁶.

A realidade educativa castrense privilegia a História dos acontecimentos e a História solidificada, de concepção positivista, como a que mais proporcionaria lições a serem extraídas com seu estudo. A formação do espírito guerreiro deve apreender este conhecimento em bloco, sem questionamento, no espírito da pronta resposta à ordem emanada do superior. A definição dada ao positivismo no ensino da História, segundo Itacy Salgado Basso, que ilustra claramente esta afirmação:

A abordagem positivista da História implica uma metodologia de ensino fundamentada, basicamente, na aula expositiva, onde os alunos são ouvintes passivos e contemplativos. O sujeito da aprendizagem é um receptáculo que deve registrar os conteúdos transmitidos pelo professor e reproduzi-los posteriormente do modo mais fiel possível. Os conteúdos – geralmente os "grandes acontecimentos históricos e políticos" (Marx, Engels, 1965, p. 33) – são apresentados como fatos prontos e acabados, não passíveis de reflexão e interpretação por parte dos alunos³⁷.

Assim, no intuito de se considerar a História como legado, tratando seu ensino com a finalidade pragmática e utilitária na formação profissional dos futuros oficiais da Aeronáutica brasileira, constitui o ensino tradicional castrense, tecnicista e de orientação filosófica positivista, que compromete, por isso mesmo, um aprendizado profundo

e fundamentado da História, e limita a efetivação de uma prática docente diferenciada.

A prática da leitura de textos variados na abordagem dos assuntos em História também possibilitaria uma postura reflexiva que levaria os cadetes à construção de um conhecimento não adstrito à interpretação dada por terceiros no cotidiano escolar. Provavelmente, os cadetes compreenderiam melhor o ofício do historiador e a maneira pela qual se constrói a História (teoricamente falando), porque absorveriam uma postura investigativa a ser aplicada em todas as áreas do conhecimento, mas principalmente com relação à História, na constituição de um cotidiano de leitura e no contato com vários autores ou fontes (revistas, jornais, documentários, filmes, etc.)³⁸.

Percebe-se que nem o espaço criativo e nem o saber histórico são proporcionados na prática pedagógica castrense existente na Academia da Força Aérea, mesmo que, como é o caso, o docente não compartilhe da concepção de ensino de História sob a tendência tradicional prevista. O ambiente educativo condiciona o conhecimento à sua transmissão nas aulas, com pouquíssimas oportunidades de se tentar práticas de estudo diferenciadas e, quando isso ocorre, os mesmos cadetes que parecem protestar a inexistência de oportunidades para pesquisa, protestam quando se pede para realizarem uma monografia ou um trabalho fora do espaço da sala de aula, por não possuírem tempo nem material (por causa do deficiente acervo da biblioteca da Academia da Força Aérea) e, sem dúvida, por já manterem uma rotina de estudo que não prevê uma dedicação à

leitura e à investigação³⁹.

Diante do contexto até aqui apresentado a respeito do ensino de História Militar existente na Academia da Força Aérea (AFA), que oferece um ensino superficial e pouco fundamentado aos futuros oficiais brasileiros, parece corroborar a afirmação do historiador brasilianista Frank McCann, de que a deficiência da formação da liderança militar brasileira consiste justamente em seu objetivo utilitário imediatista, pois "West Point visa formar os futuros generais, Agulhas Negras pretende formar tenentes" e "Os líderes do Exército acreditam que os cadetes são jovens demais para pesquisar e chegar a conclusões independentes"⁴⁰. Apesar de o historiador mencionar a formação dos oficiais do Exército na Academia Militar das Agulhas Negras, podemos observar a mesma circunstância na Academia da Força Aérea Brasileira.

Considerações Finais

O trabalho pedagógico exercido na Academia da Força Aérea, apesar de condicionado à tendência tradicional tecnicista, é, na maior parte do tempo, prazeroso e dignificante. O conteúdo de História Militar é muito valorizado, e os cadetes mantêm um nível de motivação e interesse que possibilita a realização de um trabalho que sofre pouca resistência por parte deles, um aspecto bem diferente do que costuma ocorrer no nível médio e até no nível superior nos meios educacionais civis.

Segundo a análise realizada acerca das orientações determinadas pelo Departamento de Ensino em Brasília para o proces-

so de ensino-aprendizagem, a tendência mais evidente nos programas curriculares e no ambiente de trabalho educacional proporcionado pela AFA é a tradicional tecnicista, fincada no ensino fundamentado em aulas expositivas e no material de apoio escrito com a principal função de possibilitar um melhor desempenho aos cadetes nas avaliações, bem próprio de uma concepção positivista e utilitária da educação. O processo avaliativo é muito importante no ensino ministrado na AFA, pois o desempenho em notas conseguido pelos cadetes reflete-se diretamente em sua carreira, e o mesmo ocorre em sua classificação até o momento de sua reserva.

O ensino de História Militar é valorizado nos padrões de desempenho e nos Programas de Curso, destacando sua importância estratégica na formação do futuro oficial militar: é substituído da experiência direta em combate e pode dar um fundamento teórico que proporcionaria lições para o exercício de sua profissão em uma situação de conflito. O ensino desta disciplina é considerada, portanto, de maneira pragmática, como um instrumento utilitário em sua prática profissional.

Entretanto, devido ao tempo escasso para o estudo de História Militar, o ambiente voltado a aulas expositivas, o tempo controlado dos cadetes, que os impossibilita de praticarem leituras e de se prepararem para discutir os assuntos ministrados, o próprio espaço das salas de aula, dispostas em degraus e com distribuição linear das carteiras, inviabilizando a constituição de grupos de debates, todo o ambiente e cotidiano escolar voltado mais às atividades militares

e menos ao aprendizado geral, corroboram as relações autoritárias da hierarquia militar e de comportamento reflexo, que não favorecem o estudo e a construção de um saber mais crítico.

A falta de oportunidades de leitura de autores diversos acerca dos temas abordados no conteúdo e produção escrita, o fato de estarem confinados durante a semana e longe dos grandes centros, pois Pirassununga localiza-se no interior de São Paulo a uma distância, em média, de 100 Km das cidades que oferecem serviços diversos na área cultural; de a Academia da Força Aérea localizar-se no Campo Fontenelle, a 13 Km de distância dessa cidade, tudo isso não contribui na possibilidade de os cadetes obterem acesso a uma produção na área de História Geral e Militar mais atualizada e diversificada, ocorrendo pouquíssimas oportunidades de se aplicarem diferentes estratégias além das aulas expositivas. Todos estes fatores concorrem para o empobrecimento da compreensão dos fatos relacionados ao estudo da História, realidade observada até mesmo pelos cadetes.

A inserção do ensino de História Militar na Academia da Força Aérea assume um papel claro no programa curricular desta instituição de ensino: fundamento para uma possível atuação em conflitos na formação dos futuros oficiais da Aeronáutica. Apesar desse papel estratégico utilitário estar previsto nos programas curriculares e nos objetivos operacionalizados das disciplinas ligadas à História, esta concepção de ensino compromete a formação dos cadetes, pois os contamina na apresentação

de uma postura funcional com o intuito de conquistar notas e relegar o aprendizado a um papel secundário.

O espaço educativo proporcionado na Academia da Força Aérea leva a um estudo fático superficial da História, reforça a postura de se buscar um conhecimento acabado, com pouca participação do homem comum na construção dos acontecimentos estudados na abordagem da História oficial. Esta postura contraria o que se pretende transmitir no conhecimento da História: um embasamento teórico mínimo ao discente e a constituição de uma metodologia de estudo necessária para sua própria reflexão histórica, transformando-o em um cidadão consciente de seu papel como agente social e capaz de compreender seu momento histórico.

E ainda, como oficial militar brasileiro, que possua uma formação intelectual compatível com a responsabilidade que a profissão exige, na contribuição positiva para a construção da História de sua Força e de seu país. Nisto reside a grande preocupação em ministrar um ensino de História Militar consciente da importância na formação de um corpo de oficiais militares brasileiros com a devida proibidade em sua missão como líder profissional fardado.

Sem dúvida, a compreensão da existência de uma realidade de trabalho na instituição educativa castrense brasileira, que condiciona as práticas pedagógicas na tendência positivista, representa um passo importante na ruptura da alienação imposta à consecução de nosso trabalho pedagógico. No entanto, apenas a cons-

ciência desta realidade não representará, automaticamente, sua superação.

Parece-nos que, no exercício militante da prática educativa, na coragem de superar nossas próprias acomodações em evitar enfrentamentos quanto à realidade de trabalho, que impõe recuos às nossas conquistas, muitas vezes efetivadas com muito custo, e evitando as fossilizações advindas da série de “nãos” recebidos no percurso do exercício docente, podem representar a consolidação das fissuras implementadas pelas próprias contradições existentes nas condições impostas.

Na Academia da Força Aérea, com o estabelecimento de um planejamento escolar fechado e de práticas pedagógicas dentro de condições objetivas definidas, além de ser necessário ter coragem de enfrentamento para modificar o ambiente educativo em que atuamos e nossa postura profissional com relação ao mesmo, outros fatores, tais como a superação do temor, por parte dos militares, de circunstâncias políticas revisionistas no estudo de nossa História, uma melhor compreensão de sua identidade militar e a consolidação de seu papel como cidadão fardado no devir histórico brasileiro, devem ser consideradas.

Aí reside o papel mais relevante, segundo nos parece, da conquista a ser realizada em uma ação transformadora do meio educativo castrense e na proposição de um olhar investigativo e autônomo ao estudo da História.

Notas:

¹ O termo “castrense” é definido como aquele próprio do estado e da profissão militar. É tudo concernente ao Exército. DE TORRES, Guillermo C. *Diccionario Militar*, Tomo I, p. 749.

² The word “castrense” means “related to the state and the military profession. It all concerns the Army”. DE TORRES, Guillermo C. *Diccionario Militar*. Tomo I, p. 749.

³ BRASIL. *Elaboração de Planos de Trabalho Escolar (IMA 37-91)*, p. 1-1.

⁴ BRASIL. *Elaboração de Planos de Trabalho Escolar (IMA 37-91)*, p. 2-1.

⁵ Toma-se necessária uma consideração com relação a este aspecto: como é próprio de uma instituição militar, na qual as ordens emanadas da chefia militar são inquestionáveis, e como a cada dois ou três anos muda-se a chefia e o comando da Academia da Força Aérea, pode ocorrer a circunstância de se mandar cumprir as determinações do Departamento de Ensino da Aeronáutica e, assim, os docentes civis seriam obrigados a elaborar os Planos de Trabalho Escolar. Isto também é possível, pois, nas inspeções anuais deste Departamento à AFA, seus inspetores podem solicitar a apresentação destes Planos.

⁶ LIBÂNEO, C. *Democratização da Escola Pública*, p. 21-24.

⁷ LIBÂNEO, C. *Democratização da Escola Pública*, p. 29.

⁸ No anexo I-3, encontra-se na referência bibliográfica o trabalho de Bloom para a fundamentação teórica na elaboração dos objetivos educacionais. Brasil. *“Objetivos Educacionais”*. Curso de Prática de Ensino, p. 59.

⁹ LIBÂNEO, C. *Democratização da Escola Pública*, p. 28.

¹⁰ AURICCHIO, Lígia O. Manual de tecnologia educacional, p. 25. In: LIBÂNEO, C. *Democratização da Escola Pública*, p. 29.

¹¹ RAMOS, César A. *Tecnocracia e Escola*, p. 118-119.

¹² No trabalho do Tenente-Brigadeiro-do-Ar Murillo Santos são evidenciados como componentes básicos do Poder Aéreo: *1) desenvolvimento tecnológico de veículos aéreos e espaciais, bem como de toda a infra-estrutura decorrente; 2) recursos humanos*; que os dirijam, operem e sobre eles pensem e raciocinem;

e *3) idéias, conceitos e doutrinas*, que descrevam o que o poder aéreo pode e deve fazer”. SANTOS, Murillo. *Evolução do Poder Aéreo*, p. 16 (grifos do autor).

¹³ LIBÂNEO, C. *Democratização da Escola Pública*, p. 30. Os termos encontrados na documentação existente para orientação na confecção dos Planos de Unidades Didáticas são semelhantes às apresentadas no trabalho deste autor. Brasil. *Elaboração de Planos de Trabalho Escolar (IMA 37-91)*, p. 14-1 a 14-9.

¹⁴ RAMOS, César A. *Tecnocracia e Escola*, p. 119.

¹⁵ *Plano de Unidades Didáticas (IMA 37-4)*, páginas diversas.

¹⁶ BRASIL. *Apostila de História Militar 1 e de História Militar 2*.

¹⁷ *Plano de Unidades Didáticas (IMA 37-4)*.

¹⁸ Olga Molina expõe na Revista da Faculdade de Educação da USP, em 1985, a necessidade de se ensinar o aluno a estudar para que o mesmo possa aprender. Para que o estudo se realize, torna-se necessário que haja interesse por parte do estudante, para que o mesmo se efetive: “O ato de estudar, nesta proposta, implica necessariamente a intenção do aprendiz em aprender algo a partir de um texto. [...] Importam aquelas atividades que representam um desafio interessante e compatível com o nível de desenvolvimento das capacidades e habilidades do aprendiz.” No entanto, na realidade do ensino da AFA, o interesse está ligado à “importância de uma intenção do aluno para uma aprendizagem mais eficiente”, pela necessidade de um melhor desempenho em notas na prova. Molina, Olga. *A Escola e o Ato de Estudar*, p. 96-97.

¹⁹ LEIRNER, Piero. *Meia Volta Volver*, p. 83-84 (realces do autor).

²⁰ CASTRO, Celso. *O Espírito Militar*, p. 15-51.

²¹ BRASIL. *Plano de Unidades Didáticas (IMA 37-4)*.

²² PROENÇA JR, Domicio [et al.]. *Guia de Estudos de Estratégia*, p. 32-33.

²³ BRASIL. *Elaboração de Planos de Trabalho Escolar (IMA 37-91)*, p. A 4-3.

²⁴ BRASIL. *Plano de Unidades Didáticas (IMA 37-4)*. Até o ano de 1998, História Militar compreendia 70 aulas. A partir de 1999, foram criadas duas disciplinas: História Militar, com 45 aulas, e História Militar

Brasileira, com 25 aulas. Em 2002, outra mudança entra em vigor: as disciplinas são História Militar 1 e História Militar 2, com 30 aulas cada uma.

²⁵ A postura passiva dos cadetes pode ser explicada pelo fato de o conhecimento ser transmitido majoritariamente pelo professor, não estimulando os mesmos na construção de um conhecimento próprio, que poderia ser constituído por meio de uma prática maior em pesquisa científica, mesmo em nível puramente teórico. Neste aspecto, Paulo Nosella afirma categoricamente a importância, para o discente, da pesquisa em sua formação acadêmica. NOSELLA, Paulo. *A Pesquisa e a Formação do Espírito Acadêmico*. Saberes, p. 56-61.

²⁶ ALCÂNTARA, Alzira; DAVIES, Nicolas. Currículo de História: apenas uma questão historiográfica ou pedagógica mais ampla? II Encontro Perspectivas do Ensino de História. *Anais...*, p. 169-170.

²⁷ JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*, p. 17-18.

²⁸ LE GOFF, Jacques. *A História Nova*, p. 19.

²⁹ BRASIL. *Plano Setorial de Ensino (DMA 37-9)*.

³⁰ BASSO, Itacy S. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. In: DAVIES, Nicolas (org.). *Para além dos conteúdos no Ensino de História*, p. 48.

³¹ DEWEY, John. *Vida e Educação*, p. 146-147.

³² PAULO A. Miceli afirma que "Desse modo, quando se quer, por exemplo, repensar a história, é preciso considerar o sentido próprio do conhecimento, o que leva não somente à eleição de novos fatos ou acontecimentos, mas a uma nova relação com esses e quaisquer outros fatos ou acontecimentos. [...] Fazer história, como se propõe aqui, pode começar pelo que seria a inversão de um quebra-cabeças: o acontecimento pronto e acabado, [...] deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção, como se alguém mostrasse à plateia que fios invisíveis sustentam os truques do ilusionismo do mágico – tão sobrenatural quanto qualquer um de nós". MICELI, Paulo A. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*, p. 34 (realces do autor).

³³ MOLINA, Olga. *A escola e o ato de estudar*, p. 96-97.

³⁴ Para o estudo da História é importante compreendê-la sempre em construção. Citando Marcos A.

da Silva, "Dizer que todo período histórico é história em construção significa criticar a pretensão de esgotar o sentido das experiências sociais, uma vez que elas se configuram a partir de tentativas, disputas entre diversos projetos, que, provisoriamente, tiveram determinados desfechos, anunciados para os pósteros como fatos sintetizadores de sua realidade e cristalizados por muitos historiadores/professores/alunos nessa última condição. Entender cada período histórico como história em construção é forma de ultrapassar esses vínculos entre anúncio e cristalização de fatos-síntese" SILVA, Marcos A. da. *História – o prazer em ensino e pesquisa*, p. 37-8.

³⁵ CARR, E. H. *Que é a História?*, p. 88-90.

³⁶ PROENÇA JR, Domicio [et al]. *Gua de estudos de estratégia*, p. 32.

³⁷ BASSO, Itacy S. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. In: DAVIES, Nicolas (org.). *Para além dos conteúdos no Ensino de História*, p.48-49 (realces da autora).

³⁸ O professor Marcos A. da Silva identifica com clareza a necessidade de se ensinar História atrelada à pesquisa, que não se resume na transcrição de dados contidos em enciclopédias, mas na busca de se proporcionar ao aluno este aprender cotidiano que possa ser estendido a outros espaços que não somente a espaços escolares. Silva, Marcos A. da. *História – o prazer em ensino e pesquisa*, p. 17-21.

³⁹ Os cadetes das três especialidades, quando estão cursando o 4º ano, na disciplina de Língua Portuguesa devem elaborar uma monografia de final de curso, com um tema livre. Além do trabalho escrito, orientado pelos docentes da cadeira de Língua Portuguesa, segundo normas técnicas da escrita erudita, os cadetes devem discorrer acerca do tema de sua monografia, com um tempo de 15 minutos, para cada cadete realizar sua apresentação. O que se observa nestes trabalhos, que muitas vezes tratam de temas da História Militar e que nos pedem citações e orientações, é a verificação, no processo avaliativo do aspecto formal e das técnicas de plataforma de aula, segundo a Instrução do Ministério da Aeronáutica - IMA 37-91, que os cadetes tomam conhecimento na disciplina de Didática no 3º ano, como já foi mencionado. Contudo, os trabalhos

escritos não seguem as normas metodológicas de uma pesquisa científica, não recebem um referencial bibliográfico que pudesse orientá-los e, por isso, apesar de haver uma prática em pesquisa, a mesma não oferece um contexto investigativo segundo os

padrões de rigor que uma pesquisa na graduação superior exige.

⁴⁰ BONALUME NETO, Ricardo. Formação de oficiais no país é deficiente, diz historiador. *Folha de São Paulo*, 16 de agosto de 1999, Entrevista da 2ª.

Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, Alzira; DAVIES, Nicolas. Currículo de História: apenas uma questão historiográfica ou pedagógica mais ampla? In: II Encontro Perspectivas do Ensino de História. *Anais*. São Paulo, 1997. p. 167-175.

BASSO, Itacy Salgado. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. In: DAVIES, Nicolas (org.). *Para além dos conteúdos no Ensino de História*. Niterói-RJ: EdUFF, 2000. p. 45-59.

BLOOM, Benjamin S. et al. Taxonomia de objetivos educacionais. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

BONALUME NETO, Ricardo. Formação de oficiais no país é deficiente, diz historiador. *Folha de São Paulo*, 16 de agosto de 1999.

BRASIL. *Plano de unidades didáticas da Academia da Força Aérea (MMA 37-4)* - História Militar. Brasília-DF: DEPENS, 1997.

_____. *Plano setorial de ensino (DMA 37-9)*. Programa de cursos e estágios de formação e de carreira para o corpo de oficiais da Força Aérea Brasileira. Brasília-DF: DEPENS, V. II, 1997.

_____. *Plano de trabalho escolar: aula expositiva*. Rio de Janeiro: CIEAR, 1992. p. 5-8.

_____. *Objetivos educacionais*. Curso de prática de ensino - CPE. Rio de Janeiro: CIEAR, 1998, p.14-1 a 14-9.

_____. *Elaboração de planos de trabalho escolar - IMA 37-91*. Rio de Janeiro: CIEAR, 5 set. 1988.

_____. *Apostila de História Militar - HMI-1*. Pirassununga-SP: AFA, 2000.

CARR, E. H. *Que é a História?* Tradução de Ana Maria P. D. da Rocha. Lisboa: Gradiva, 1986 (Coleção Construir o passado, vol. 1).

CASTRO, Celso. *O espírito militar*. Um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

DE TORRES, Guillermo Cabanellas. *Diccionario militar: aeronáutico, naval y terrestre*, Tomo I. Buenos Aires: Bibliográfica Omeba, 1961.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 107-191. (Os Pensadores).

JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos* Tradução de Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. Tradução de Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEIRNER, Piero de C. *Meia volta volver* – um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

LIBÂNEO, C. *Democratização da escola pública* – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

MICELI, Paulo C. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988, p. 31-42.

MOLINA, Olga. A escola e o ato de estudar. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 11 (1/2):93-100, jan/dez. 1985.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. *Saberes*. Jaraguá do Sul-SC: 56-61, jan/abr. 1999.

PROENÇA JR, Domício; DINIZ, Eugênio; RAZA, Salvador G. *Guia de Estudos de Estratégia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

RAMOS, César Augusto. Escola e tecnocracia. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, II (5): 108-122, jan. 1980.

SILVA, Marcos Antonio da. *História* – o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão*

Tereza Christina M. A. Veloso (UFMT)**
Edson Pacheco de Almeida***

**Mestre em Educação pela UFMT. Coordenadora do Curso de Graduação em Nutrição- UFMT.

*** Doutor em Administração Universitária pela Michigan State University. Professor Titular do Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFMT.
e-mail: tecavel@bol.com.br

Resumo

O objetivo do trabalho é acrescentar dados à compreensão do fenômeno da evasão universitária, em uma concepção institucional. Realizado na Universidade Federal de Mato Grosso, tendo como participantes os Coordenadores de Curso, a Coordenação de Administração Escolar, a Coordenação de Processamento de Dados e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Propomos acrescentar a abordagem qualitativa ao enfoque quantitativo dos estudos dessa natureza. Foram pesquisados quatorze cursos de graduação, e, ao finalizarmos, supomos que a evasão nessa Instituição se caracteriza por um processo de exclusão e que, mais do que um processo dependente do aluno, é um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção.

Palavras-chave

Ensino superior - evasão universitária - avaliação institucional.

Abstract

The aim of this study is to shed light on the problem of student drop out at university level, according to the conception of the institution. The study was conducted at the Federal University of Mato Grosso and the participants were Course Coordinators, Coordination of Student Administration, Coordination of Data Processing and Vice Presidency for Undergraduate Courses. In this study we propose to add a qualitative approach to the quantitative focus usually given to this type of study. Fourteen courses were researched and the conclusion was that student drop out at this Institution is characterized by an exclusion process and reflects the lack of a policy of maintaining students in the course of their choice, more than a process that depends on the student. It is an Institutional phenomenon.

Key words

University teaching - student drop out - institutional evaluation.

* Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED, Caxambu, outubro de 2001.

Considerações iniciais

A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às Instituições Universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e tem demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país.

No processo educacional, é de se reconhecer que, no intervalo entre o início do processo, com a entrada do educando na Instituição, e o momento de sua saída, traduzida em sua formatura, uma série de fatos ocorrem; muitos sucessos recompensam esforços desenvolvidos, muitos obstáculos surgem, dificultando em grau variável a trajetória do aluno e que, por vezes, acabam interferindo na continuidade do processo, ocasionando o desligamento da instituição ou do curso – a evasão do aluno do processo educacional.

No Brasil, as pesquisas se tornaram mais frequentes a partir de 1995, quando foi constituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, através de Portaria SESu/MEC, com o objetivo de desenvolver um estudo sobre o desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. O estudo, concluído em outubro de 1996, reúne um conjunto significativo de dados sobre desempenho das IFES, relativos aos índices de diplomação, retenção e evasão de seus cursos de graduação

identificados com objetividade, pois que essencialmente quantitativo, tornando-se referência nacional. No entanto, o estudo se limitou a análises quantitativas que necessitam ser subsidiadas por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo para melhor entendimento dos dados.

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT é uma dessas IFES, sediada no campus universitário de Cuiabá, instituição federal de ensino superior, criada em 1971, na cidade de Cuiabá, em 2000, oferta trinta e cinco cursos de graduação no Campus de Cuiabá, dez cursos no Campus de Rondonópolis e seis no Campus do Médio Araguaia. Possui quinze mil, setecentos e cinqüenta e sete alunos matriculados. Na análise do perfil, realizada pela Coordenação de Exames Vestibulares (1996-1998), o aluno que ingressa na UFMT, é na sua maioria, do sexo feminino, majoritariamente solteiro, na faixa etária entre 17 e 21 anos: 38% indicam que a renda familiar é igual ou inferior a 5 salários mínimos; 50,6% indicaram exercer uma atividade remunerada; 61,7% não freqüentaram o cursinho preparatório; 52,2% realizaram os seus estudos de 2º grau todo na escola pública.

Em nossa pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, propomo-nos acrescentar a abordagem qualitativa ao enfoque quantitativo dos estudos sobre evasão universitária existentes, tendo como desafio explicarmos os índices de evasão dos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a ótica institucional, optando por pesquisar os Coordenadores de Curso e a Pró-Reitoria Acadêmica, tendo como pressuposto de que quem

evade o faz de algum lugar, por algum motivo e com o consentimento de alguém.

Aspectos metodológicos

O estudo envolve levantamento dos dados disponíveis no Sistema de Informação Acadêmica – SIA, no qual pesquisamos a trajetória dos alunos ingressantes nos cursos de graduação; a aplicação de questionário com perguntas fechadas e/ou abertas, aos Coordenadores dos cursos selecionados; entrevista com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e análise de dados obtidos nessas etapas.

O SIA é o sistema automatizado que registra as informações sobre a vida acadêmica do aluno na UFMT, sendo a responsabilidade pelo gerenciamento dessas informações a Coordenação de Administração Escolar, órgão subordinado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Na definição do objeto de estudo, tivemos a preocupação de estabelecer que a unidade de análise seria os Cursos de Graduação, e o foco da análise seria evasão, considerada, a exemplo do relatório MEC/SESu, *a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo*. Como orientação metodológica, adotamos a recomendação dessa Comissão, sobre o “fluxo de acompanhamento de estudantes”, que basicamente visava à contagem por geração completa¹

¹ Geração completa entende-se aquela em que o número de diplomados (Nd) mais o número de evadidos (Ne) mais o número de retidos (Nr) é igual ao número de ingressantes no ano-base (Ni), considerando o tempo máximo de integralização do cursos ou seja: $Ni = Nd + Ne + Nr$.

dos cursos, considerando o tempo máximo de integralização curricular, conforme os prazos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Como prazo limite para o cálculo, adotamos o 2º semestre de 1998, retornando-se ao período ou ano de ingresso do aluno. Tal metodologia foi aplicada a dez gerações completas, para cada curso e para os cursos de criação mais recente, no mínimo, de cinco gerações.

Dos trinta e cinco cursos ofertados pelo campus universitário de Cuiabá, na época do levantamento, definimos que participaríamos do estudo os cursos que necessariamente compusessem, no mínimo, cinco turmas (geração completa), para o mesmo código de curso, e que o tempo máximo de integralização tivesse ocorrido até 1998/2. Atendendo a essas características, foram estudados vinte e cinco cursos de graduação e, deles, quatorze foram selecionados por obterem os índices de evasão maiores do que a média de sua área de conhecimento.

Evasão na Universidade Federal de Mato Grosso em análise

Na tabela 1, são apresentados os cursos de graduação estudados e agrupados por área de conhecimento, segundo o CNPq, o respectivo índice médio de evasão do curso e da área de conhecimento no período de ingresso.

Tabela 1: Cursos de Graduação da UFMT selecionados por área de conhecimento, evasão média e período de ingresso-1985/2 a 1995/2

Áreas de conhecimento	Código do Curso	Descrição	Evasão média	Período de ingresso
Ciências Agrárias	402	Eng. Florestal	61,75	86/02 a 91/01
		Evasão média da área de conhecimento	46,77	
Ciências Exatas e da Terra	304	Geologia	72,05	87/02 a 92/01
	307	Licenciatura. Física	71,13	88/02 a 93/01
	308	Licenciatura Química	73,14	88/02 a 93/01
		Evasão média da área de conhecimento	67,74	
Engenharias	302	Eng. Elétrica	39,10	85/02 a 90/01
	303	Eng. Sanitária	30,32	85/02 a 90/01
		Evasão média da área de conhecimento	30,0	
Ciências Sociais Aplicadas	201	Direito	29,74	86/02 a 91/01
	203	Economia	32,65	87/02 a 92/01
		Evasão média da área de conhecimento	19,69	
Ciências da Saúde	502	Enfermagem	47,67	88/02 a 93/01
	503	Nutrição	38,03	88/02 a 93/01
	504	Educação Física Licenciatura	37,85	87/02 a 92/01
		Evasão média da área de conhecimento	34,0	
Ling. Letras e Artes	110	Educ. Artística Licenciatura	51,49	89/01 a 92/01
		Evasão média da área de conhecimento	45,44	
Ciências Biológicas	505	C. Biológicas	34,84	88/02 a 93/01
		Evasão média da área de conhecimento	34,84	
Ciências Humanas	111	Geografia	46,55	87/02 a 92/01
		Evasão média da área de conhecimento	43,19	

Fonte: Sistema de Informação Acadêmica – UFMT, 2000.

A análise da tabela 1 mostra que os maiores índices de evasão se situam na área de Ciências Exatas e da Terra (67,74), que agrega o maior número de cursos de licenciatura, e os menores índices são os da área de Ciências Sociais e Aplicadas (19,71). Esses dados não são diferentes daqueles em nível nacional. No entanto, esta análise deve ser completada com os índices de diplomação e retenção, em que podemos observar percentuais de evasão menores, que não representam maiores percentuais de diplomação. É o que revelam os cursos da área de Ciências Sociais e Aplicadas, que apresentam os percentuais menores de evasão, mas, em contrapartida, seus índices de retenção são maiores do que os de outras áreas (19,49), o que nos leva a supor que, nos cursos dessa área, poderão existir problemas com o Controle Acadêmico dos alunos ou no cumprimento das normas internas de exclusão e do Conselho Federal de Educação. Cabe ressaltar que retenção é a situação em que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o aluno se mantém como não matriculado na Instituição. No estudo realizado pela Comissão SESu/MEC, "se considerava que taxas de retenção maiores que 10% ou taxas de diplomação abaixo da média merecem uma análise cuidadosa por parte das instituições".

Em relação ao perfil dos evadidos, temos que, dos 2.317 alunos evadidos no período estudado, 1.425 (61,50%) são do sexo masculino e tinham, em média, 25 anos e 892 (38,5%) são do sexo feminino, com média de 24 anos. Foram classificados

no concurso vestibular entre o 13º e 20º lugar em seu curso de opção, logo foram alunos que participaram da primeira lista de convocados, considerando que os cursos de graduação do campus de Cuiabá oferecem, em média, 20 vagas por ingresso.

Na análise da correlação entre as variáveis evasão e demanda do curso, no processo de acesso (vestibular), constatamos que, na análise do índice de correlação, incluindo todos os cursos, encontramos um valor de $-0,44$ ($\alpha < 1\%$), o que representa uma correlação negativa significativa, ou seja, quanto maior o índice de evasão, menor a relação candidato vaga.

Constatamos, por meio da análise de agrupamento não hierárquico - método K-Means- (Hair et alii, 1998), que existem três grupos com características diferentes do processo de evasão: no primeiro grupo, os alunos permanecem na Instituição em média 10,66 semestres matriculados e 3,54 semestres não matriculados, e que requer uma maior investigação, visto ser aquele em que o aluno permanece o maior tempo matriculado e não conclui o curso; no segundo grupo permanecem, em média, 2,35 semestres matriculados e 12,34 semestres não matriculados; e no terceiro grupo, permanecem, em média, 3,14 semestres matriculados e 2,12 semestres não matriculados. Ao tentarmos levantar hipóteses sobre esses grupos, podemos supor que o segundo e terceiro grupo são aqueles candidatos que, segundo os Coordenadores de Curso, têm baixo desempenho no Ensino Médio e isto reflete no desempenho das disciplinas das primeiras séries ou semestres, que precedem deste tipo de

conhecimento e, conseqüentemente, abandonam o curso pelas reprovações nos primeiros semestres. Poderíamos pensar também que são aqueles que, por não terem conhecimento do curso, desistem nos primeiros semestres. Ao considerarmos que eles representam 83% de todos os evadidos, poderíamos afirmar que a evasão nos cursos de graduação na UFMT acontece nos primeiros semestres.

Na análise da freqüência dos tipos de exclusão, podemos constatar que a maior freqüência é aquela solicitada pela Instituição, que se caracteriza pelo esgotamento do prazo máximo de integralização do curso pelo aluno. Identificamos a Exclusão por Desistência do Estudante, que se caracteriza pela solicitação do próprio aluno, e segundo informações prestadas pelos técnicos da Coordenação de Administração Escolar, quando na pesquisa do SIA, essa se justifica na maioria das vezes pelo fato do aluno ter prestado novo vestibular e desistir formalmente da vaga anterior. Podemos dizer que esse tipo de exclusão reflete no que os Coordenadores de Curso indicam como um dos fatores que contribuem para a evasão, o fato do aluno buscar o curso de baixa demanda na expectativa de, uma vez, ter ingressado, em uma universidade buscar o curso de "sua verdadeira opção" através de Transferência Interna. Como nem sempre isto é viabilizado, principalmente pela não oferta de vaga para este tipo de ingresso, o aluno busca um novo concurso vestibular. Ao nos aprofundarmos no estudo desses dados, verificamos que a Exclusão por Transferência Interna e por Desistência do Estudante

é freqüente em todos os cursos, podendo nos levar à hipótese de que existe o fenômeno da Exclusão, mas também o da Mobilidade. Esse fenômeno, para Dilvo Ristoff (1999), distingue-se do fenômeno da evasão, no qual "evasão" corresponde ao abandono dos estudos, enquanto "mobilidade" corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso.

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades (Ristoff, 1999, p. 125).

A concepção de evasão na Universidade Federal de Mato Grosso

A Instituição de Ensino Superior é representada neste estudo como um complexo conjunto de recursos variados, cujos objetivos últimos são a geração de conhecimento e a educação. Os processos envolvidos, a fim de atingir esses objetivos, são muitos e de amplitude variável, sendo necessários procedimentos sistemáticos de gerenciamento e controle especializado, para que os fins propostos sejam efetivamente atingidos. Podemos estabelecer, como o primeiro passo para o controle, a monitoração e, para o gerenciamento, a avaliação. A análise da situação atual e das variáveis nela envolvidas permitirá tomar decisões mais indicadas para a realização

das metas. Partindo dessa análise, as informações obtidas no S.I.A. não podem apenas limitar-se a ser um "sistema de registro acadêmico", característica do Sistema utilizado na UFMT, mas sim um "sistema tático de informação gerencial", que forneça as ferramentas necessárias para que a Universidade possa definir as ações sobre a vida universitária do aluno.

A implementação adequada de métodos quantitativos deve ser um conjunto de relatórios, procedimentos e softwares que sejam descomplicados e passíveis de serem utilizados por profissionais e executivos sem formação em tecnologia ou matemática, como é o caso dos educadores, administradores [...] (Souza e Souza, 1997, p. 50).

Na construção desse Sistema, a preocupação primordial, em relação ao acompanhamento dos índices de evasão, deve ser o de permitir o acompanhamento histórico do processo de formação profissional passível de demonstrar os momentos em que a evasão é maior em cada caso, aplicando diferentes metodologias, que permitam a interferência no processo de evasão antes que ele se concretize. É necessário, também, entender que o estudo do fenômeno da evasão não se esgota na construção de um sistema, mas sim que este é o passo inicial, que deve necessariamente ser complementado por análises que busquem identificar e compreender os fatores que, levam à evasão, por pesquisas que levem em conta a correlação possível da multiplicidade de fatores que seguramente, interferem neste fenômeno.

Ao analisarmos as Resoluções que regulamentam o fenômeno de evasão na Instituição e a postura dos Coordenadores

e da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação frente a esse processo, percebemos que o termo Exclusão, utilizado nas Resoluções para caracterizar o fenômeno de saída do aluno da Instituição sem concluir o seu curso de graduação, reflete, segundo José Lino Bueno, citado por Pereira, no Relatório Final das universidades públicas paulistas, a responsabilidade da Instituição pelo processo. Para ele, evasão distingue-se de "exclusão". A primeira corresponde à uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade" (p. 35), já a segunda "implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante". Os Coordenadores de Curso, por falta de instrumentos que lhes permitam o acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos matriculados em seu curso ou por falta de um projeto que considere o acompanhamento não só do desempenho do aluno, mas de apoio psico-pedagógico, enfrentam o fenômeno da exclusão como aquele diretamente ligado aos fatores relacionados ao aluno, principalmente os de natureza sócio-econômica, que refletem no tipo de conhecimentos adquiridos no ensino médio. Frente a esses fatores, os coordenadores nada podem fazer, a não ser esperar que o aluno se adapte à estrutura universitária ou, não se sentindo capaz, abandone o curso. É necessário pensarmos em uma política de orientação acadêmica, que por meio de um acompanhamento dos alunos, garanta o amparo aos seus problemas e dificuldades enfrentados ao longo

do curso. A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação considera que a UFMT não tem realizado estudo sistematizado, o que reflete o desconhecimento da Instituição sobre o processo de evasão de seus alunos dos cursos de graduação, admitindo que o assunto se reveste de importância relevante, mas que a UFMT precisa organizar seus dados para que estudos sistemáticos sejam efetuados em relação a este e outros temas da vida acadêmica da Instituição.

Análise dos fatores identificados quanto à questão da EVASÃO nos cursos de graduação, campus de Cuiabá, na visão de Coordenadores de Cursos

Na análise dos dados coletados, via questionário aplicado aos Coordenadores dos Cursos de Graduação, o aluno e a estrutura física são indicados, em primeiro e segundo lugares, como os que mais interferem nos índices de evasão de seus cursos de graduação; seguidos, em terceiro lugar, pela estrutura do curso; em quarto, pelo mercado de trabalho; e em quinto, por dedução, o que menos contribui para esses índices, o docente. Vale aqui ressaltar que nenhum dos indicadores teve unanimidade, estando os percentuais muito próximos.

Embora apoiados na semelhança de que a evasão no terceiro grau e o fracasso no ensino fundamental não são produtos de fatores isolados, abordamos os fatores indicados pelos Coordenadores de Curso, na ordem de contribuição dada por esses professores.

1º FATOR - o aluno e sua contribuição

O aluno é indicado dentre os primeiros fatores e logo como um dos principais no fenômeno estudado, no entanto, esse aluno não é conhecido pelos Coordenadores de Curso, não só quando ingressa no curso – apesar da Instituição possuir informações sócio-econômicas do aluno, advindas do Sistema Vestibular, basicamente não são utilizadas pelas unidades –, mas também quando esses alunos são excluídos dos cursos, uma vez que essa exclusão é encaminhada pelos cursos, cumprindo as determinações das Resoluções específicas, sem que o excluído seja ouvido pela Instituição.

Nos aspectos em nível sócio-econômico, traduzido como a necessidade do aluno exercer uma atividade remunerada para sustentar não só seus estudos, mas contribuir para a renda familiar, independente do aluno estar em curso noturno ou diurno, está sempre presente na justificativa das respostas. Constatamos, então, que o aluno evadido é um trabalhador estudante. Conseqüência da necessidade de estar no mercado, passa a não ter disponibilidade de tempo para o estudo.

Os Coordenadores também apresentam, como contribuição para a evasão dos cursos, ser o aluno indeciso quanto à escolha de seu curso, porque não conhece o curso que escolhe, logo, apresenta expectativas que não são correspondidas durante a sua permanência na Instituição e que não possui amadurecimento para enfrentar o curso universitário. Esses fatos podem ser conseqüência de sua imaturidade psico-

lógica, presente no adolescente, pois as análises do perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de graduação se encontram na faixa etária entre 17 e 18 anos, e são obrigados a realizar uma escolha profissional muito precocemente. É uma circunstância social que praticamente obriga o jovem, recém saído da adolescência, a optar “quase que definitivamente pela profissão que deverá influenciar os rumos de sua vida” (Bueno, apud Comissão Especial de Estudos sobre Evasão – Sesu/MEC.). Opção esta, conforme os Coordenadores de Curso de Graduação, na maioria das vezes, sem a necessária informação.

O seu desempenho no ensino médio interfere, embora os coordenadores admitam não conhecer, mas deduzem, pelo desempenho do aluno nas disciplinas “básicas”, que necessitam desse conhecimento. Não há como desconsiderar que essas indicações situam-se principalmente entre os cursos de baixa demanda da área tecnológica, que requerem conhecimentos das disciplinas de Física, Química e Matemática, disciplinas por eles consideradas “básicas”, para adquirirem o desempenho durante os cursos, já sendo de consenso de que não existe o professor licenciado nessas disciplinas no 2º grau, principalmente na escola pública.

Outro fator é que a escolha dos cursos, muitas vezes, sofre a interferência da baixa demanda. Constatamos, então, que existe um processo importante de auto-seleção no momento da escolha da carreira, ou seja, como indicam Paul e Silva (1998, p. 121),

[...] os vestibulandos, estimando a priori a

sua capacidade relativamente aos demais candidatos e conhecendo o grau de competitividade no acesso a cada uma das carreiras, fazem sua escolha considerando sua chance pessoal de ingressar.

Além da auto-seleção de base puramente acadêmica, vinculada ao tipo de escola cursada no 2º grau, surge uma auto-seleção apoiada nas características sócio-econômicas que interfere na possibilidade de continuar a exercer uma atividade remunerada concomitantemente ao curso universitário. Dessa forma, se faz necessária uma melhor investigação se o aluno desconhece o curso ou se os fatores acima citados interferem de tal forma, sem, no entanto, influenciarem na permanência do aluno no curso, o que pode representar um expectativa não correspondida.

Essas características individuais já foram identificadas em outros estudos em que os pesquisados foram os próprios evadidos (UFRGS, PROPLAN, 1991, Pereira, 1996; Cunha, 1997; Ambrust, 1995). No entanto, em nosso estudo, percebemos que os Coordenadores, ao identificarem os fatores advindos das características dos alunos, consideram que eles não dependem de uma ação do curso, conseguem identificar às vezes a ação da Instituição, mas não se situam nessa ação. Podemos supor que os coordenadores assumem uma posição de distanciamento do aluno, não trazendo para suas unidades uma reflexão sobre as atitudes adotadas pelos alunos.

A Universidade não pode estar alheia à reivindicação sempre atual da sociedade, pela democratização, em todos os níveis de ensino, verificada no Brasil a partir da

década de sessenta, quando houve uma significativa ampliação da oferta de vagas no 2º grau e, conseqüentemente, uma maior procura pelo ensino de 3º grau, entretanto, não existe, na Universidade, garantia de reais condições de permanência e sucesso a um contingente expressivo dessa nova clientela, que passa a demandar por escolarização, em decorrência de fatores econômico-sociais, culturais, psicológicos, pedagógicos, entre outros, o que acaba refletindo no abandono dos cursos de graduação.

Ao admitirmos a democratização do Ensino Superior, temos que supor que têm acesso a este nível de ensino alunos com diferenças de desempenho no ensino médio, de condições sócio-econômicas entre outras, e que suas escolhas pelos cursos de graduação podem ser influenciadas por fatores diversos. Segundo Paul e Silva (1998),

[...] o desempenho acadêmico e a intenção de trabalhar constituem variáveis de especial relevância na escolha. Com efeito, candidatos com o melhor desempenho acadêmico, independentemente de outras características, tendem a optar pelas carreiras de maior prestígio e aqueles que tencionam trabalhar apresentam a tendência a escolher carreiras que admitam a conciliação entre os estudos e o trabalho.

[...] o efeito da política educacional brasileira na amplitude do espectro de carreiras efetivamente ao alcance dos vestibulandos que necessitem trabalhar durante o curso. À antiga e difícil discussão da gratuidade do ensino superior em instituições públicas deveria ser acrescentada a considerações de que a universidade pública e gratuita não oferece aos alunos que precisam trabalhar subsídios para que se sustentem. Em conseqüência, estes acabam por sofrer uma

severa limitação quanto às carreiras a que podem concorrer [...].

Pela análise dos índices de evasão correlacionados com a demanda, por ocasião do concurso vestibular, podemos supor que o baixo índice de evasão dos cursos de alta demanda, considerados nobres, podem estar relacionados não só ao melhor desempenho no Ensino Médio, mas também à disponibilidade de frequentar o curso sem necessitar de se lançar ao mercado de trabalho.

Podemos concluir, por meio da análise das respostas do questionário, que a participação do aluno em atividade de pesquisa e extensão, nos cursos de graduação, embora possam contribuir para a motivação do aluno e, de alguma forma, diminuir a evasão no curso, ainda não está inserida no projeto pedagógico dos cursos, estando sua vinculação relacionada aos projetos isolados e condicionada à remuneração via bolsas.

Franco (1997), quando afirmou que a Instituição Universitária não está preparada para receber e lidar com a diversidade dos alunos que hoje chegam às suas portas, analisou com propriedade, visto que a Instituição, particularmente a UFMT, desconsidera toda informação dada pelo aluno quando se candidata à Universidade, que de alguma forma poderia estar fornecendo à Instituição subsídios para a discussão de seu papel frente às novas expectativas dos alunos em relação ao curso universitário. É preciso que os Cursos de Graduação tenham clareza das variáveis de opção de seus alunos e, ao receberem esses alunos, estejam preparados para enfrentarem a diversificação, as diferenças e trabalhá-las

no interior de suas unidades, compreendendo o seu papel social e sua função em uma sociedade de grupos muito diversificados.

2º FATOR - a estrutura física

De uma maneira geral, os Coordenadores de Curso indicam uma inadequação do espaço físico, em termos de construção e de conservação. Mas, da mesma forma que indicam estas condições, muitos apontam para o desconhecimento da interferência desse fator, pela falta de informação. Mesmo considerando a análise de Durante (1999, p. 133) sobre a interferência do conforto ambiental das escolas de 2º grau, relacionando-as com os índices de aprovação, apontando para o fato de que fatores ambientais, como disponibilidade de equipamentos e espaço físico e qualidade desse espaço devem ser incluídos como aspectos que influenciam no desempenho das atividades em sala de aula, e ainda que

[...] existe relação entre o conforto ambiental das salas de aula e a ocorrência de alguns comportamentos de interesse no processo educacional, bem como o rendimento escolar do aluno, o que pode ser identificado pelos índices de aprovação, reprovação e evasão das escolas.

Através das respostas obtidas, não conseguimos identificar como e de que forma esse item vem interferindo no fenômeno da evasão.

3º FATOR - a estrutura do curso

A estrutura do curso é indicada pelos Coordenadores de Curso como 3º fator, destacando o turno de funcionamento do curso e a metodologia utilizada nas aulas

teóricas. O turno de funcionamento passa a interferir principalmente nos cursos que utilizam mais de um turno de funcionamento, quando é apontada a necessidade de o aluno se utilizar desse período para realizar alguma atividade remunerada. Além disto, esses cursos apontam que, para o cumprimento da carga horária do curso, é necessária a utilização de mais de um turno, o que passa a interferir na disponibilidade de tempo do aluno para o estudo extra-classe.

4º FATOR - mercado de trabalho

Nas respostas obtidas dos coordenadores, identificamos diferenças entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura. Enquanto os primeiros apresentam um quadro otimista, representado pela absorção e expansão do mercado, os cursos de licenciatura têm um quadro diferenciado, representado, principalmente, pela desvalorização da carreira do magistério. Identificamos também o prestígio social do curso dentro de sua área, a exemplo do Curso de Medicina, na área da saúde, o de Direito, na área de ciências sociais e aplicadas, como um fator de interferência no processo da evasão, traduzido pela alta demanda no concurso vestibular. Identificamos, também, o fenômeno da mobilidade, principalmente pelo prestígio de determinados cursos.

A análise quanto às respostas obtidas em relação ao mercado de trabalho revela que esse fator interfere no fenômeno da evasão, não necessariamente a absorção pelo mercado, mas o prestígio e a valorização de determinadas carreiras. No

entanto, há de se reconhecer que, apesar dos índices de evasão serem maiores nos cursos de licenciatura, nesses é cursos que se encontra a parcela significativa dos estudantes que integra a classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal, que já está exercendo ou precisa exercer uma atividade externa remunerada, não necessariamente relacionada ao curso de sua opção, para o sustento seu e, por muitas vezes, de sua família, o que necessariamente não induz ao apoio familiar para a continuidade de seus estudos. Da mesma forma, o esvaziamento dos cursos de licenciatura já, há muito, vem sendo constatado, principalmente pela desvalorização profissional, traduzida pela baixa remuneração, produto de uma política nacional que não valoriza a atividade docente, quer seja em nível de primeiro, segundo ou terceiro grau.

5º FATOR - o docente

Apontados pelos coordenadores como o último fator que interfere no processo de evasão, e por dedução o de menor importância, parece que essa informação está mais vinculada ao desconhecimento, ou à falta de informação sobre essa relação – docente e evasão –, uma vez que, ao analisarmos os percentuais de respostas que indicam essa opção, são relativamente maiores que em relação às demais opções. As respostas dadas nos questionários, antes de refletir o grau de participação do docente no processo de evasão dos alunos, refletem a necessidade de discutir o papel do docente dentro do contexto dos que

ingressam na Universidade, alunos de diferentes classes sócio-econômicas e, conseqüentemente, com desempenho acadêmico diferente, mas que trazem em comum uma expectativa muito grande frente à opção de curso, seja essa consciente ou não.

É necessário que os docentes percebam que ensinar nada mais é que uma operação de intercâmbio intelectual e que faz do docente o sensível interlocutor dos seus alunos. No processo de ensino-aprendizagem, a transferência de conhecimentos constitui uma tarefa que não se completa se não se fizer acompanhar de um conjunto de motivações que induzam à reflexão e à crítica, instrumentos ligados indissociavelmente à função de educar. Embora, na análise das respostas, haja um desconhecimento da interferência do trabalho docente no processo de evasão, podemos destacar, em algumas falas, o reconhecimento de que o professor-aluno, nos primeiros semestres, é fundamental para manutenção do aluno no curso, assim como a dedicação exclusiva do docente, traduzida pela DE, reflete na sua maior dedicação ao atendimento do aluno. Placco (1994), ao analisar o desempenho do professor/educador, em sua tarefa educacional, citou:

[...] o professor/educador o faz, ainda, sem o devido comprometimento, isto é, sem a clareza de que suas funções não se restringem ao aspecto aprendizagem intelectual, mas, como tarefa essencialmente ética e política, sem dúvida alguma, abrange as crenças, valores e formas de agir de seus alunos e, por isso, extrapolam a sala de aula, interferindo na formação do cidadão que, por meio desses aspectos, em seu trabalho, estará contribuindo, seja para a manutenção,

seja para a transformação do sistema social em que vivemos” (Placco, 1994, p. 31).

Os Coordenadores de Curso, principalmente dos cursos de bacharelado, revelam que “nossos professores não foram preparados para serem professores” e indicam a necessidade de treinamento do corpo docente, principalmente pelo fato das Instituições de Ensino Superior contarem, no seu quadro, com grande número de professores substitutos, figuras de caráter transitório, utilizados pelas unidades acadêmicas para ocuparem as vagas de professores aposentados, em razão da indisponibilidade de vagas pelo Governo Federal, para comporem seus quadros através de Concursos Públicos em caráter permanente e que, considerando a transitoriedade do professor substituto, essas vagas são geralmente ocupadas por recém graduados, que não apresentam cursos de pós-graduação, experiência didática e experiência profissional, na maioria das vezes.

Em relação à interferência do docente no fenômeno da evasão, além de requerer uma melhor investigação, cabe principalmente a discussão sobre a função determinante da Universidade Pública na formação de recursos humanos, como sendo um local privilegiado de crítica e de transformação social, através do ensino e da criação do novo como resultado do processo de investigação científica, além de ser a instituição que, em princípio, reúne a maior diversidade de interesses sociais.

A crise da Universidade e a evasão

Tentar compreender a evasão dos cursos de graduação pode significar repensar o modelo de atuação universitária perante os fatores de crise identificados por Santos (1999), como a crise da hegemonia e legitimidade, e propor enfrentá-la dentro de uma atuação ativa, autônoma, orientada para uma política pedagógica institucional. Identificamos o processo de evasão dos cursos de graduação, inserido nas crises de hegemonia e legitimidade da universidade, apontadas por Santos, em que a atitude do aluno que abandona o curso, optando pelo mercado de trabalho, põe em questionamento conhecimentos adquiridos na universidade e sua utilidade para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo mercado; no reconhecimento, por parte dos Coordenadores de Curso e talvez dos próprios alunos, do prestígio de alguns cursos, “nobres” e “poucos nobres”, caracterizando-os de acordo com a estratificação da universidade segundo a origem social do corpo estudantil. A crise da legitimidade vem exigindo da universidade o processo de democratização dos conhecimentos, e essa Instituição tenta se utilizar de processos democráticos para o acesso, sem, no entanto, considerar processos democráticos para a permanência do aluno no curso de graduação e, por vezes, criando critérios de seleção internos. Buarque (1994, p. 186), ao analisar a crise na universidade, afirmou que esta instituição

[...] perde a sua direção, fica perplexa e se diz em crise. Os alunos perdem o interesse

nos cursos, mudam de opções profissionais, com o argumento de que o mercado já não apresenta a facilidade de emprego nem lhes oferece os salários anteriormente pagos. Os professores perdem a motivação, dando como pretexto que os salários são insuficientes e as verbas para pesquisa, limitadas. Mas a maior crise não está nesses aspectos superficiais. Se os alunos de hoje oscilam de um curso para outro sem estudar muito em nenhum, não é por falta de maturidade. Talvez seja a prova de não desejarem instintivamente cursos que já não respondem aos propósitos sociais nem às razões existenciais de fazer e avançar o conhecimento.

Entender o processo de evasão dos cursos de graduação é enfrentar uma das crises da universidade, na medida que essa atitude pode ser a forma que os alunos encontram para se manifestar, uma vez que não encontram na universidade um ambiente que não só considere a diversidade de sua comunidade, mas também que se proponha a discutir essa diversidade.

A universidade precisa admitir, na formação de profissionais, entre as dimensões da aprendizagem, o desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional, que envolve o crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas, e assim abrir espaços para que sejam expressos e trabalhados a atenção, o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, a segurança pessoal, superando as inseguranças próprias de cada idade e de cada estágio, a valorização da singularidade e das mudanças que venham a ocorrer, e um relacionamento cada vez mais adequado com o ambiente externo (Massetto, 1998).

Considerações finais

No nosso trabalho, constatamos que o estudo não se encerra, mas evidencia a necessidade de sua continuidade, não só com a participação do corpo docente, mas e fundamentalmente com a participação do aluno evadido, pois ninguém melhor que o próprio estudante para explicar seus entusiasmos ou suas dificuldades.

Os resultados obtidos nos levam a supor que a evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá, mais do que um processo dependente do aluno, é um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção. Dessa forma, a evasão na UFMT se caracteriza como um fator de exclusão do processo educacional, dentre tantos outros impostos aos alunos. Considerando que o processo de evasão está ligado a diversos fatores, nas ações a serem desenvolvidas pela Instituição esses devem ser levados em conta, como o processo de acesso, que envolve a divulgação de seus cursos através da produção de materiais de divulgação junto aos estudantes do ensino médio; o desenvolvimento de programas de intercâmbio junto às escolas, principalmente as públicas, visando oferecer esclarecimento quanto a opção profissional de seus alunos; e também, após o ingresso, o desenvolvimento de ações de acompanhamento e integração do aluno à vida universitária.

Identificamos que o aluno evadido, segundo os Coordenadores de curso, é o trabalhador aluno, aquele que necessita

trabalhar para sua sobrevivência e que, no momento que não encontra no ambiente universitário condições para a sua permanência, opta pelo abandono do curso. Aceitarmos o trabalhador aluno, como um centro para repensarmos os nossos cursos, significa não só discutirmos a sua viabilidade administrativa e didática, mas também enfrentarmos a discussão da função social da Universidade para as classes trabalhadoras.

Na trajetória de nossa pesquisa, o fenômeno da mobilidade está presente em todos os cursos. O acompanhamento da vida acadêmica dos alunos nos levará a distinguir esses processos, e reconhecer que muitas das atitudes dos alunos em mudar de curso são resultados de seu amadurecimento e que, enquanto instituição formadora, podemos estar contribuindo positivamente para esse processo.

Para finalizarmos, esclarecemos que temos clareza de que a função da Universidade e do ensino superior não deve ser delimitada, nem seu desempenho avaliado somente pelo índice de diplomas que fornece; há muito mais além disso: a formação cultural dos indivíduos, a introdução na sociedade de modos de pensar e agir, a sua interação com as demais forças sociais, a produção e a sistematização do conhecimento, que nem sempre se medem pelo número de diplomas ou títulos expedidos. Ao nos envolvermos na análise do abandono dos cursos de graduação por nossos alunos, não para justificar os índices e buscarmos os vilões, mas para compreendê-lo dentro de um contexto que envolva tanto o interno quanto o externo à Universidade, poderíamos estar discutindo se essa instituição vem atendendo as suas propostas e se vem respondendo aos anseios da sociedade.

Referências bibliográficas

AMBRUST, R. de C. C. *A evasão no 3º grau*: a Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP. Campinas, 1995, 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Ensino Superior) – Faculdade de Educação, PUC/Campinas.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. *Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras*. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CUNHA, A. M. *Evasão no Curso de Química da UnB*: a interpretação do aluno evadido. Brasília, 1997. 136 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UnB.

DURANTE, L. C. *Conforto ambiental das escolas estaduais de Cuiabá – MT*. Cuiabá, 1999, 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT.

FRANCO, M. A. C. O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou de autonomia? In: VELLOSO, Jacques (org.). *Universidade pública – política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papirus, 1997.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACKW. C. *Multivariate data analysis*. 4. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da Educação na Atividade Docente. In: _____. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

PAUL, J.; SILVA, N. do V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha da carreira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 14, n.14, p. 115-130, jan./jun. 1998.

PEREIRA, J. T. V. *Diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das universidades públicas paulistas*: relatório final. São Paulo: UNICAMP, 1997.

PLACCO, V. M. N. de S. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas: Papirus, 1994.

RISTOFF, D. A tríplice crise da universidade. In: TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Universidade em foco*: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

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

SOUZA, F. M. C. de, SOUZA, B. C. de. Parâmetros para análise e utilização de resultados estatísticos na avaliação institucional. *Avaliação*, Campinas, v.1, n.3, p. 49-52, mar. 1997.

UFMT. Coordenação de Exames Vestibulares – CEV. *Pesquisa sócio-econômico e cultural e desempenho dos candidatos classificados no concurso vestibular 1996-1998*. Cuiabá: UFMT, 1999.

UFRGS. *Evasão nos cursos de graduação da UFRGS em 1991, 1992, 1993*. Porto Alegre: UFRGS/PROPLAN/DEPI, 1996.

Globalização e Educação a Distância: novos desafios na formação do professor*

Vera Lúcia Marques Leite

Mestre em Educação/PUCRS e Professora da Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação/Membro do Núcleo de Educação Aberta e à Distância –UFMT/IE/NEAD.
e-mail: vemleite@zaz.com.br

Resumo

O texto discute a EAD, no contexto e no processo de globalização, evidenciando que, apesar do seu desenvolvimento ligado ao avanço das novas tecnologias da informação, esta não é sinônimo daquela. Faz uma discussão sobre os conceitos de tempo/espaço e presencialidade na EAD, mostrando que estes paradigmas ajudam a romper, em relação à educação presencial, e devem ser resignificados em um projeto político pedagógico que tenha compromisso com uma educação de qualidade. Enfim, procura mostrar que a EAD, ao possibilitar o rompimento desses paradigmas, deve servir como aparato à democratização do acesso e da permanência na escola, deve se colocar, pois, a serviço da inclusão social.

Palavras-chave

Educação a distância - tecnologia - paradigmas de educação.

Abstract

The text discusses On-Line Education in the context of the globalisation process, showing that, in spite of this development in connection with new information technologies, the two are not synonymous. There is a discussion of the concepts of time/space and the being present aspect of On-Line Education, showing that these new paradigms help to break those in relation to education with student presence and should be given other significance in a political-pedagogical project which has the obligation of education with quality. In short, the article seeks to show that On-Line Education, in breaking with these paradigms, should serve as a display of democratisation of the access and of the permanence in the school, it should be, after all, at the service of social inclusion.

Key words

On-Line Education - technology - educational paradigms.

* Palestra apresentada na UCDB/MS por ocasião da comemoração dos 40 anos do Curso de Pedagogia e Letras.

Introdução

O panorama complexo e dinâmico da globalização traz novos desafios a educação. Estamos vivendo uma nova ordem mundial e este processo que, entre outros fatores, está sendo impulsionado pelo avanço das novas tecnologias da informação, tem como sustentação muito mais o poder econômico do que o poder político.

Há nesta nova ordem um rearranjo do capital. Há uma desestabilização e uma reorganização do poder econômico. A visão tecnocrática que fundamenta o processo em curso traz consigo a globalização do mercado e, com ele, a exclusão sem precedentes. São excluídos aqueles que não têm poder de acesso ao mercado globalizado.

Esta situação afeta diretamente ao trabalhador, que não tem a qualificação necessária para atender às exigências postas por este mercado. É com este parâmetro que há a necessidade de se repensar a formação do trabalhador e, nela, a formação do educador.

Exige-se que o trabalhador consiga compreender todo o processo de produção e não mais uma cultura desinteressada e fragmentária. Embora tenhamos claro o papel de mediação contraditória exercido pelas novas tecnologias da comunicação e pela globalização, não podemos ignorar que ambos representam desafios que afetam profundamente o cenário escolar.

Garcia (2001), baseado no relatório Delors, recentemente publicado no país, alertou que o processo de formação traz exigências em duas direções: de um lado,

novos padrões de conduta para a sobrevivência em uma sociedade mais competitiva, com menos emprego e na qual os jovens devem conviver e ser; de outro, fixa-se novos parâmetros de desempenho profissional exigindo processos de formação mais específicos voltados para o domínio de habilidades, o que enfatiza necessidades de formação continuada.

Neste contexto, quando o avanço tecnológico cria inéditas oportunidades de interação, de acompanhamento e de controle, ressurgem o tema da Educação a Distância.

O tema não é novo, pois seus indícios remontam ao século XVIII, ressurgem agora assumindo tríplices aspectos de educação supletiva, de educação continuada ou educação complementar e pode tornar-se um eficiente meio para auxiliar, para minimizar o processo de inclusão social, pois transpõe os limites da educação convencional, podendo alcançar largas camadas da população que não tiveram acesso, na época certa, à escolaridade.

Por outro lado, o seu ressurgimento tem contribuído para a redefinição dos paradigmas de tempo, espaço, interação e presencialidade, na Instituição Escolar. É sobre esses aspectos trazidos à tona pelo ressurgir da EAD, dentro do contexto das novas tecnologias da comunicação, que este texto pretende discutir.

Desde já é importante deixar claro, porém, que EAD não é sinônimo de novas tecnologias, será, apenas, a referência ao texto. As novas tecnologias e o processo de globalização traz consigo mitos como a democratização do ensino, da possibilidade da interatividade, entre outros, que aliás

são bem explorados no texto de Aparici (1999, p. 1770). É importante deixar claro que o material escrito tem sido o recurso didático por excelência de muitos programas de EAD, de muito boa qualidade.

O meu ponto de partida teórico é o entendimento de que a educação é uma prática social, construída historicamente e ligada às condições materiais de existência e, neste sentido, tem como pano de fundo a definição de que as relações de produção da sociedade brasileira é capitalista e dependente. O uso de novas tecnologias na educação tem sido um instrumental cada vez mais procurado, mas não se pode esquecer que um curso de qualidade não se faz apenas pelo uso de tecnologias, e sim uma série de questões que passam pela qualificação e compromisso dos profissionais que nele atuam, perpassando um projeto político pedagógico eficaz e eficiente.

1. Aspectos históricos e conceituais da EAD

Nos últimos anos, tem sido numerosa a literatura sobre a temática da EAD. Uma definição precisa do seu significado, no entanto, não é tarefa fácil, segundo Aretio (in Pretti, 1996), a EAD "é uma expressão imprecisa e que a ela podem se atribuir os mais diferentes sentidos". Sentidos políticos, tecnológicos, enfim, diferentes autores têm buscado uma definição para esta modalidade.

Em muitos casos, a EAD é identificada com a educação aberta. De um modo geral, a educação aberta organiza-se em instituições segundo modelos mais ou

menos industriais de produção e distribuição de cursos, apostando na economia para otimizar os altos investimentos iniciais necessários à sua implantação. Parece-me, entretanto, que a educação aberta não tem o compromisso com a certificação formal dos estudos realizados.

No que diz respeito a educação a distância, tomo como referência Aretio (in Pretti, 1996, p. 25), que define a EAD pela distinção em relação à educação presencial da seguinte forma:

[...] é um sistema de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial pela ação sistemática e conjunta de diferentes recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que produzem uma aprendizagem independente e flexível.

A análise da definição nos remete à compreensão de que se trata de uma educação mediatizada por diferentes meios e que uma das suas características é a ausência de presencialidade na relação professor-aluno, o que exige toda uma organização e uma forma de gestão específica e necessária para que a aprendizagem se realize.

Entendida, pois, como ação sistemática, instrumentada por uma metodologia peculiar, com o objetivo de atender a uma demanda cada vez maior de pessoas necessitadas de educação e que, no entanto, não se enquadrem nos limites do sistema formal, a Educação a Distância é um fenômeno novo e um importante marco no panorama educativo da atualidade.

A institucionalização da EAD, como se vê, não é de longa data e uma análise histórica e longitudinal pode considerar seu

avanço em algumas fases distintas, diretamente ligadas ao avanço tecnológico: ensino por correspondência; ensino pelo rádio e telefonia; ensino pela televisão e vídeo cassette; e ensino por computação e informática; ou, ainda, combinando vários meios.

Esta primeira etapa não tem um marco inicial muito definido e G. Aretio (1996, p. 4) fez referência ao fato de que as mais antigas civilizações se utilizaram da correspondência, sendo este o germe mais remoto da atual EAD. Neste sentido, ressalta o papel exercido pelas cartas de Platão a Dionísio, na civilização clássica e, também, posteriormente, as epístolas de São Paulo, entre outros, apenas para marcar a referência.

Alguns autores, porém, sinalizaram que os primeiros indícios de EAD, próximo ao que compreendemos hoje, remontam ao século XVIII, aproximadamente no ano de 1728, quando, por meio de anúncio em um jornal, em Boston, matérias de ensino e tutoria eram oferecidas à distância (Aretio, 1996, p. 24). Outros autores, porém, dataram os primórdios da educação a distância no ano de 1889, quando a Universidade de Chicago instituiu o estudo por correspondência, incorporando a modalidade à Universidade.

Com este recurso de apoio, a correspondência, podemos constatar que, no final do século XIX, criaram-se, nos Estados Unidos, inúmeros cursos para capacitação em diversos ofícios.

O auge desta etapa, porém, está diretamente relacionada ao desenvolvimento dos Correios, que é a Instituição economicamente viável, que se encarregará do trânsito do material de ensino, entre

professor e aluno. Esta forma de dar vida ao ensino à distância perdurou até 1950 e marcou quase um século de existência. Mas não registra credibilidade a nova modalidade e sequer arranha a imagem elitista do ensino tradicional.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a extensão do rádio e da telefonia, a EAD experimentou uma segunda fase. Para citar alguns exemplos, em Paris, em 1947, aconteceram as aulas magistrais, por meio do Rádio Sorbone, a implantação da UNISA (Universidade do Sul da África), considerada a 1ª Instituição de Ensino à Distância e, para nos inserirmos nesse processo, vale dizer que, no Brasil, na década de 60, surgiram o projeto Minerva e o projeto IRDEB (Instituto de Rádio difusão do Estado da Bahia), utilizando-se da rádio/telefonia. Todos, pela experiência parisiense ou brasileira, constituem-se exemplos desta etapa que, tendo o rádio e a telefonia como aporte, não abandonou a correspondência escrita, mas implementou e reforçou esta modalidade de educação que se pretende mais aberta e democrática.

Mas foi com advento da televisão e do vídeo cassette que a EAD encontrou um poderoso aliado e alcançou a sua terceira fase. Incorporando o já conhecido texto por correspondência, os novos recursos técnicos de áudio e vídeo auxiliaram a construção de programas atrativos que estimulassem e tornassem o ensino do “aluno à distância” mais vivo, concreto e, por que não dizer, “mais aconchegante”, uma vez que o aluno não estava mais tão sozinho, pois “conversava” com o professor, mesmo que este estivesse do outro lado da câmera.

Não por acaso é nesta etapa que se expandiram as ofertas de cursos superiores pela modalidade à distância. Cursos oferecidos por instituições que se aperfeiçoaram e se consolidaram, dando, mundialmente, alguns passos na construção da aceitabilidade desta modalidade de ensino. Neste período, registrou-se, apenas para citar algumas, a criação, na França (em 1963) de cinco faculdades utilizando-se da modalidade à distância (de Letras e uma de Direito, esta em Paris). Registrou-se, também, na Inglaterra, a criação da Open Univerty; da Universidade Aberta a Distância (UNED), na Espanha, em 1973, e a Universidade Aberta de Portugal. Estas Instituições Universitárias, utilizando-se integralmente da modalidade à distância, deram-lhe maior visibilidade.

Pela influência que a Europa exercia na América Latina, registrou-se a criação, neste período, da UNED (Universidade Aberta a Distância), em Costa Rica.

A quarta fase da historiografia da EAD demonstra a consolidação de uma característica da modalidade, "a inclusão e não a supressão dos recursos de apoio ao ensino". Neste sentido, as inovações tecnológicas, em especial, o aperfeiçoamento da informática, vem se incorporar aos tantos outros recursos de que a EAD já se utiliza para desenvolver o ensino. São complementos que não deixam em desuso o texto escrito. Esta questão é importante, pois o material escrito continua sendo a base de apoio da maioria dos cursos, por meio da EAD. Considera-se, assim, a diversidade das regiões mundiais, na qual, em alguns lugares, não existe, sequer, um oferecimento

regular de luz elétrica.

É provável que a origem da educação à distância tenha fixado uma apreciação negativa de muitas de suas propostas, vez que esta afeta o oferecimento de cursos técnicos e de baixos custos, que a educação presencial não se preocupava em cobrir. Além disso, o fato de se ter transformado em uma segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassaram em uma instância juvenil não evitou essa depreciação, mas lhe imprimiu um novo selo: o do descrédito.

Transcorreram várias décadas até que a educação a distância se estabelecesse no mundo dos estudos como uma modalidade competitiva perante a oferta da educação presencial.

Mas, nos anos 60, foi que sinalizaram, o grande avanço da educação a distância. Nessa década, ela se institucionalizou, no tocante ao ensino médio e superior, na Europa e, após, em outros continentes. Hoje, é grande o número de países que a adotam, havendo também crescido o número de organizações que buscam essa modalidade de ensino como forma rápida e eficaz de capacitar seus recursos humanos.

O vertiginoso desenvolvimento da educação a distância, incorporada aos sistemas de capacitação demonstra algumas possibilidades desta modalidade para a educação permanente, que a educação presencial não pode negar.

Um desenvolvimento importante em termos de oferta e matrícula é constituído pelos cursos ditados pelas diferentes associações profissionais ou aquelas relacionadas com sindicatos, meios de comunicação ou

entidades comerciais. Essas instituições respondem às demandas dos diferentes profissionais, dando credibilidade aos cursos e gerando uma ampla oferta de propostas não-formais (Litwim, 2001, p. 16).

Assim, enquanto ação sistematizada com metodologia específica de aprendizagem, no âmbito de um processo de indução social, pode viabilizar, pela EAD, a democratização do acesso à educação. Ela contribui para propiciar aprendizagem autônoma e para redefinir paradigmas da educação presencial. A EAD pressupõe uma organização cujo ensino favorece a aprendizagem individual, em um reconhecimento de que o aluno pode decidir o espaço e o tempo de seus estudos, respeitando o ritmo de sua aprendizagem.

Aspectos importantes que podem ser incorporados a estes são a ausência da presencialidade e o uso de diferentes tecnologias com a finalidade de motivar e estimular o estudante.

Essas características da EAD fazem da mediação a sua essência, pois se utiliza de diferentes meios, momentos e lugares. Uma organização de apoio é fundamental nesse processo. Há que se construir um novo modelo de gestão, pois a educação a distância, paradoxalmente, pressupõe apenas a distância física e não a distância virtual. Costumo dizer “educação a distância não é distante”. Apesar de ser a distância, deve também procurar estabelecer situações que o aluno possa dialogar, criticar e participar.

Essa modalidade que, de seu próprio nome, diz “a distância”, paradoxalmente, pressupõe o estudo individual ou em grupo, em lugar e hora definidos pelos próprios

alunos, que se valerão do uso de tecnologias, opção viável e amplamente utilizada, em nossa sociedade e em nosso tempo, marcado pela evolução tecnológica. Tecnologias essas que não excluem o velho material impresso.

2 - Quebrando paradigmas e desvendando mitos: novos tempos novos espaços, outra presencialidade

Hoje entendemos que o desenvolvimento atual da tecnologia favorece a criação e o enriquecimento das propostas na educação à distância, na medida em que permite abordar, de maneira ágil, inúmeros tratamentos de temas, assim como gerar novas formas de aproximação entre docentes e alunos, e de alunos entre si.

O acesso e a informação constantemente renovada surgem, porém, como valores agregados. O que, na verdade, a EAD traz à tona são novos paradigmas: um novo tempo, um novo espaço, uma nova presencialidade a contribuir para um novo olhar à questão da formação.

No sistema tradicional de ensino, o tempo de escolarização é o tempo de permanência na escola, limitado ao tempo cronológico para o cumprimento de etapas do ensino e horário escolar fixos.

Tendo como parâmetro que o tempo e o espaço constituem-se em conceitos inerentes aos processos educacionais, pois são conceitos que favorecem a administração e o controle da aprendizagem, observamos que, na modalidade “a distância”, trabalha-se com uma dimensão diferente

de tempo e de espaço, que são dimensionados pelo crivo da mediação dos múltiplos. O tempo aqui é o da disponibilidade do aprendiz, que pode utilizá-lo a seu critério e sob o seu ritmo próprio de aprendizagem, já que as informações e o material de aprendizagem, geralmente, estão disponíveis 24 horas no dia.

A nova forma de olhar que se lança aos conceitos, propiciada pela EAD, é muito marcada pelo conceito de flexibilização que marca a proposta de EAD desde o seu início.

E, para falar de tempo, tomamos a fala de Passos (2000), que nos informa que o tempo utilizado na escola é o tempo capitalista, é o tempo útil esboçado na perspectiva da Revolução inglesa, qual seja:

O tempo para nossa sociedade é o tempo cronológico (cronos X npovoo) marcado útil, contado, medido, seqüencial, que se contrapõe com outro tipo de tempo, também dos gregos, chamado Kairos – tempo de eventos, de acontecimento de caráter singular e único. O primeiro tempo passa a ter um sentido dominante com a modernidade, inauguram-se nela, os relógios de torre, especialmente das Igrejas, como bem destaca Foucault; demarcam horas íntimas circunscritas pelo tempo e disciplina o trabalho. Cobram a produção social material e os tempos livres subordinados ainda à produção, e o tempo religioso marcadamente de renúncia para os trabalhadores de submissão. Marca ainda a morte, a transitoriedade como forma de controle dos corpos, da mente e da força de trabalho.

Este é o tempo da escola, e trata-se, pois, do tempo cronológico, de um tempo datado, marcado pela seqüência do antes e depois. O tempo do instante, de caráter

singular, em que se constroem momentos individuais e únicos, a escola não deixa existir.

Ao lado do conceito de tempo, a escola presencial trabalha o conceito de espaço, cujo pressuposto teórico está ligado às proposições da geografia física, “disciplina que recorre às contribuições da cartografia para estabelecer como norma técnica o emprego de escalas – gráficas ou numéricas – para medir as distâncias entre diferentes pontos do planeta” (Coiçáude in Passos, 2000, p. 55).

A lógica da escola presencial, pois, reifica ambos os conceitos, como nos diz Passos (2000), *enfrentar o tempo em nós é por-se numa saga cotidiana*, e a escola se afirma demonstrando o caráter dramático desta reificação, havendo que se perguntar:

Que lógica norteia a organização temporal, a organização dos espaços e distribuições de conteúdos e das aprendizagens? Organizar e administrar o tempo é uma das tarefas mais conflitivas... O movimento dos trabalhadores vem lutando para por alargar o tempo de escola. Os jovens lutam por adequar o tempo rígido do trabalho a um tempo mais flexível de educação. Por que o tempo é tão conflitivo? Por que é um tempo instituído, que foi durante mais de um século se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação, repetência [...] (Arroio in Passos, 2000, p. 3).

Além de resignificar o tempo, há que se considerar o que compreendemos por *distância*. Distância ligada ao espaço físico? Distância social? Pode-se compreender o conceito pelas múltiplas representações que os diferentes atores podem fazer dele.

Há, na verdade, que se resignificar o conceito de espaço na EAD. Este tanto pode

estar ligado ao espaço físico, compreendido como o espaço/limite da sala de aula, como espaço/território. Ambos se interconectam. No primeiro, consideram-se as questões pedagógicas que podem se afetar pela distância professor/aluno; no segundo, consideram-se as questões legais que cercam a certificação.

Assim, considerando que o acesso compartilhado de informações localizadas em outros computadores, situados em outras regiões e países, multiplica em milhares de vezes o poder do computador de origem e as possibilidades da aprendizagem, quebra-se o tempo e o espaço marcado pela distância física e possibilita-se a interatividade. A questão da relação professor/aluno pode ser resolvida por esta via ou por uma forma de gestão em que se preveja o apoio de um orientador acadêmico, que se quebra em um processo de virtualidade.

Uma nova realidade, um novo ambiente, diferente de tudo que já se viu se descortina, modificando conceitos e formas de agir em todos os campos do saber. A interconexão global se intensifica, gera mudanças na relação tempo/espaço.

Não é, porém, tarefa fácil definir de forma clara o que é o mundo virtual e seus desdobramentos no tempo e no espaço. No uso corrente, a palavra virtual é empregada para significar a ausência de realidade. No senso comum, ao real opõe-se o virtual. Para Lévy (1997, p. 15), em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.

O virtual é como um complexo problemático, o nó de tendência ou de forças que acompanha uma situação [...] o virtual constitui a entidade, a virtualidade inerente a um ser [...] um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual.

Não se pode descurar, no entanto, que o conceito no senso comum traz uma indicação clara que não se deve negligenciar; "*o virtual, não está presente*" e supõe algo que é intrínseco: "o desprendimento do aqui e agora" (Lévy, 1997, p. 19).

É neste sentido que se entrelaça o virtual aos conceitos de tempo/espaço. Virtual é um mundo não tangível que se encontra no mesmo tempo e em todos os espaços. Virtual é o que está contido na Rede Mundial de Computadores, não sinônimo desta, está presente em um tempo real, em diversos espaços. O tempo é uma abstração, é construído, singular.

Nesse novo tempo/espaço não existe direção ou limites territoriais, tanto faz para o norte ou para o sul, ou seja, o conceito de fronteiras desaparecerá quando o usuário acessar suas contas de internet de qualquer lugar do mundo, por meio de satélites, dispositivos sem fio e navegar enviando ou recebendo informações.

O ensino agora se desenvolve por diferentes lugares e meios. E, nesse afã, alguns podem pensar no deslocamento das funções da escola, antes freqüentada por seus alunos, para aquisição e acesso ao conhecimento e que agora pode assumir outras tarefas.

A escola, tal como entendida tradicionalmente, não é mais a única agência de ensino e não mais detém o monopólio do conhecimento, hoje disseminado em dife-

rentes instâncias e âmbitos diversos, mas não perde o seu papel.

Há que se considerar ainda que:

O contato, ainda que mediatizado, dos indivíduos com eventos e idéias existentes em outras culturas tem um efeito de contextualização (com relação ao mundo local vivido) e recontextualização num mundo globalizado que, embora tecnicamente virtual, fornece-lhe novos parâmetros para compreender seu contexto local (Belloni, 1999, p. 4).

É neste sentido que a Educação a distância, ao trabalhar com metodologias não presenciais, com outros tempos/espacos e presencialidades e, trazendo à tona a questão da flexibilidade, coloca em confronto o local, o nacional e o internacional, enquanto níveis distintos e indistintos. O aluno da EAD é, ao mesmo tempo, local e global.

Assim, a escola, com o ressurgir da EAD, pressupõe não apenas um olhar diferenciado ao tempo e ao espaço, mas pressupõe, também, um novo modelo de gestão no qual a presencialidade do professor é mediatizado pelo uso de aparatos, hoje, muito impulsionados pelas novas tecnologias da informação, mas, como já foi dito, não pode deixar no esquecimento o velho material escrito.

Mas não vejo antagonismos ou a possibilidade de substituição da educação presencial pela EAD. Vejo, apenas, mitos. Adotar um tempo/espaço e outra forma de se colocar a presencialidade diametralmente, opostos ao que se usa convencionalmente, significa, apenas, pôr em debate a questão da diversidade.

3 - Desafios para a formação do professor

Para compor esta parte, estarei tomando como referências duas falas de Garcia (2000), compostas quase que em tempos simultâneos. O autor disse que, para a Escola, convergem hoje demandas de formação cada vez mais abrangentes. Da escola, cobram-se os desafios da educação no novo milênio e que aparecem sintetizados no Relatório da UNESCO, pelo qual são indicados os grandes eixos norteadores da educação no século XXI quais sejam a **Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.**

Ao fazer uma releitura desses eixos contidos no Relatório Garcia (2000), indicam que estas dimensões representam o que o novo século deve contemplar para formar o cidadão de uma nova era, em que os referenciais da produção material, do trabalho assalariado, do lazer e da solidariedade, entre outros, já estão aparecendo sob novas formas, respondendo, assim, às novas realidades criadas pelas grandes transformações ocorridas nas últimas décadas, especialmente nas áreas da economia e das comunicações.

O autor referiu ainda que, em outra direção, o processo de globalização excludente fixa novos parâmetros de desempenho profissional e tende a exacerbar processos de formação mais específicos, voltados para o domínio de habilidades que enfatizam necessidades de aprendizagem continuada.

De um lado, o autor disse que defende a ampliação das funções educativas para

que os jovens estejam melhor preparados para enfrentar os desafios do novo século, de outro, defende os conceitos de educação versus treinamento, de educação para uma cidade ou para o mundo, educação diante do mundo natural e as relações sociais, entre outros. Estes aspectos, porém, ganham novas significações em razão do predomínio das soluções economicistas que invadem a área educativa de forma avassaladora.

Por outro lado, há *uma tendência de se fixar uma ampliação da responsabilidade das funções docentes*. O autor alertou que, no entanto, a Escola não pode ser responsabilizada com se ela fosse a agência responsável por solucionar todos os problemas sociais trazidos pelo processo de globalização. Esta é uma ótica reducionista que traduz um dos mitos já referidos anteriormente, "A formação generalista ou especializada não demite o professor de sua função básica de educador".

Afinal, Garcia (2001, p. 12) afirmou:

Os antigos manuais de pedagogia falavam nas antinomias pedagógicas para caracterizar que todo processo educativo encerra em si posições contraditórias e que, no entanto, todos deveriam entender que, mesmo assim, educar sempre foi mais importante e interessante do que não fazê-lo.

Considerações finais

Buscamos mostrar que a EAD é uma alternativa pedagógica que não deve ser entendida simplesmente como um conjunto de tecnologias postas a serviço de uma determinada clientela, embora sua história muito se aproxima dos avanços das tecnologias. Porém, o aparato tecnológico que a EAD

pode se utilizar deve, apenas, atender aos objetivos propostos dentro de uma política bem delineada de formação e qualificação de pessoal, que deve ser assentada em uma concepção de homem e sociedade, na qual as necessidades da população devem ser o ponto de sustentação.

Os paradigmas de tempo/espço e presencialidade que a EAD ajuda a romper devem ser resignificados em um projeto político pedagógico que tenha compromisso com uma educação de qualidade. Enfim, a EAD, ao possibilitar o rompimento de paradigmas, deve servir como aparato à democratização do acesso e da permanência na escola, deve se colocar, pois, a serviço da inclusão social.

O mais importante, contudo, é não perder de vista que as tecnologias mais modernas não garantem a qualidade das propostas de formação. Os materiais didáticos devem ser concebidos para uma página web ou para um livro didático, encerrando a organização do saber a ser reorganizado pelo aluno de forma a gerar uma boa aprendizagem.

Entendemos, enfim, com Litwin (2001, p. 20), que no advento do processo de expansão da EAD, em nosso país, algumas perguntas de ordem política devam ser feitas:

A oferta (do ensino) está aumentando como resposta a um crescimento da demanda ou é ela que gera nova demanda?

Os espaços/tempos educacionais estão sendo democratizados, de forma a permitir que setores que antes não tinham acesso a educação passem a ter?

Novos espaços/tempos estão sendo criados, promovendo, por sua vez novas marginalizações?

Para encerrar, não vou me referi a

tempos/espacos ou outras presencionalidades e politicas, mas a sonhos, sonhos de uma crianca de 10 anos de idade e da qual conheco apenas o sonho:

*Meu sonho de crianca
É um Brasil de esperanca
Sem fome, nem sede.*

*Meu sonho de futuro
É um Brasil maduro
Construido, evoluído e vivido.*

*Meu sonho de gente
Nao é um Brasil carente
É um Brasil contente
É um Brasil presente*

*É o Brasil de todos
Nao só meu
O seu e o nosso Brasil.*

(Stefany Cristina Tomaz Braz, 10, 4 série. In: Almanaque Brasil de Cultura Popular da TAM).

Referências bibliográficas

- APARICI, Roberto. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. In: RODRÍGUEZ, Eustaquio M. *La educación a distancia en tempo de cambios*. Madrid: De la Torre, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distancia*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da Modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- GARCIA, Walter. *Perspectivas em conflito na formação do professor: notas para um debate*. Palestra: Espírito Santo, set. 2001a.
- _____. *A Educação que queremos no século XXI*. Palestra proferida em Campo Grande, out. 2001b.
- HAWKING, S. W. *Uma breve história do tempo: do Big Bang aos buracos negros*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LEITE, Vera Lucia M. *A morte do diploma nacional: ou de como fica a certificação no ciberespaço*. (no prelo)
- LEVY, Pierre. *O que é cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- LITWIM, Edith (org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*.
- PASSOS, Luiz Augusto. *Aguaçu na dança: ó tempora, ó mori*. Cuiabá, 2000. Dissertação (Mestrado) - UFMT/IE.
- PRETTI, Oreste. Educação a distância: uma prática mediatizada. In: PRETTI, Oreste (org.). Educação a distância: início e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.
- SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Art méd, 1998.

A poética do espaço Kaiowá*

Veronice Lovato Rossato

A autora é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.
e-mail: rossato@enersulnet.com.br

Resumo

Baseado na obra "A poética do espaço", de Gaston Bachelard (1984), este trabalho procura projetar como seria a poética do espaço de uma morada Kaiowá, especialmente da casa grande, chamada *ogajekutu*, do cacique Paulito Aquino, inserida na aldeia Panambizinho, no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Descrevo a história, a situação desta comunidade e o seu pensamento mítico-religioso, com ênfase na poética kaiowá/guarani, expressão de sua palavra-alma, vivenciada através do canto-dança-reza. A extraordinária espiritualidade dos Kaiowá do Panambizinho, com certeza, facilitou este devaneio poético sobre o espaço kaiowá, ensaiado a partir dos itens abordados por Bachelard: morada, casa, cabana, castelo/palácio, concha, baú, caminhos, luz/som, cantos, objetos, móveis, gavetas, chave, portas, sótão, porão, teto, imensidão, vasto, palavra, solidão, intimidade, ordem, caminho, espaço, tempo.

Palavras-chave

Poética - espaço - espiritualidade - kaiowá.

Abstract

Based on the work, "A poética do espaço" (The poetics of space) by Gaston Bachelard (1984), this study seeks to project what the poetry of space would be of a Kaiowá home, specially the big house, called *ogajekutu*, belonging to Paulito Aquino, the cacique, within the Panambizinho village, in the municipality of Dourados, South Mato Grosso. The history is described, also the situation of this community and their mythical-religious thought, with emphasis on Kaiowá/Guarani poetics, the expression of their word-soul, lived out through the song-dance-prayer. The extraordinary spirituality of the Kaiowá in Panambizinho certainly facilitated this poetic dream of Kaiowá space, tested from the point of view of the items broached by Bachelard: dwelling, house, cabin, castle/palace, shell, trunk, ways, light/sound, object, furniture, drawers, key, doors, attic, cellar, ceiling, immensity, vast, word, solitude, intimacy, order, way, space, time.

Key words

Poetics - space - spirituality - Kaiowá.

* Este artigo foi produzido, originalmente, em 1999, sob a orientação do Dr. Pe. Afonso de Castro, em disciplina cursada no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação.

O Mato Grosso do Sul abriga as parcialidades Kaiowá e Nandeva, da nação Guarani (os Nandeva, nesse estado, são os únicos que se auto-denominam de "Guarani"). A aldeia/*teko*ha de Panambizinho (*teko* = modo de ser e de viver; *ha* = lugar: lugar onde os Kaiowá podem viver seu próprio modo de ser), é uma das menores áreas indígenas do Mato Grosso do Sul, com 60 hectares de terra, onde vivem mais de duzentas pessoas. Ocupa dois lotes da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, criada em 1943, pela reforma agrária de Getúlio Vargas, que incidiu sobre o território dos Kaiowá, desalojando-os e confinando-os em um espaço absolutamente insuficiente e, ainda assim, sob constante tensão e ameaças de serem desalojados deste último reduto. Em 1995, o governo federal abriu a perspectiva de retomarem parte de seu antigo território, demarcando e ampliando esta aldeia para 1.250 hectares, o que tem acirrado os conflitos por parte dos fazendeiros que perderão suas glebas.

A aldeia está situada no que, antes da Colônia, era uma selva sub-tropical, conhecida como "Matas de Dourados", que hoje está quase desaparecida. O cedro, a aroeira, a peroba e a erva-mate deram lugar a campo aberto, coberto por imensas plantações de soja, arroz, algodão e pasto; e a rica fauna foi substituída pelo gado. É neste cenário que está incrustada a aldeia de Panambizinho, ao lado da Vila Panambi.

A subsistência da comunidade hoje se dá basicamente da plantação de mandioca, diversos tipos de milho, batata doce, feijão, abóbora, melancia e banana (além de alguns trechos plantados com soja), que

também trocam por produtos industrializados, completada por galinhas e ovos que alguns criam, além de caça e pesca esporádicas fora da aldeia. Além disso, os Kaiowá contam com salários de aposentadoria, com a venda de artesanato, e com o trabalho contratado por dia ou por empreita nas lavouras dos agricultores vizinhos.

Há na aldeia uma escola de 1^ª à 4^ª séries do Ensino Fundamental, com aulas ministradas por professores presbiterianos, uma "capela", onde se fazem cultos cristãos e uma "enfermaria" desativada da FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Cerca de 30 casas abrigam as famílias nucleares, quase todas construídas ao estilo rural caboclo (tábuas, cobertura de sapé ou de amianto e chão batido).

São apenas duas construções tradicionais, as *ogajekutu* ("casa de paus fincados no chão"), pertencentes aos dois líderes religiosos da aldeia, Lauro Conciança e Paulito Aquino, que também são chefes (*teko*haruvicha) das duas grandes famílias da comunidade. Antigamente, estas *ogajekutu* eram comunais, abrigando os chefes da família grande e seus filhos casados. Hoje só reside nela o casal de velhos e, esporadicamente, alguns netos. Mas nas grandes festas da aldeia, a casa volta a abrigar a família extensa.

É uma destas *ogajekutu* a morada do *Nande Ru* (Nosso Pai) *Pa'i* (Xamã), Paulito e sua esposa Mariana, inserida na vida da aldeia do Panambizinho, principalmente nas circunstâncias cerimoniais para as quais foi construída, o objeto principal desta análise. Esta casa foi erguida em 1989, para que, depois de 13 anos, os

Kaiowá pudessem realizar novamente o ritual da furação do lábio dos meninos, em uma iniciação chamada *Kunumi Pepy*, repetida depois em 1993.

O mobiliário das famílias é bem simples, deixando as casas sem mesas ou armários, apenas camas, redes e bancos, as roupas penduradas pelos travessões de madeira da casa, além do fogão e das tralhas de cozinha e instrumentos de roça, de caça, de pesca e alguns aparelhos modernos. A iluminação artificial é, em geral, com lâmparinas a querosene.

Há ainda um grupo de utensílios e vestimentas, os mais antigos que os Kaiowá conseguiram conservar, que correspondem à festa, ao cantar, ao rezar e ao dançar: *pochito* – ponchinho de algodão cru; *chiripá* – saioite de algodão cru, usado pelos homens; *po'apykuaha* – pulseira; *jeguaka* – diadema ou coroa; *yytyrō joasaha* – colar cruzado sobre o peito, feito de semente de *yaü*; *ku'akuaha* ou *chumbe* – faixa para amarrar o *chiripá* na cintura; *mbaraka* – chocalho de porongo; *tembeta* – vareta feita da resina de uma árvore, usada para enfeitar o lábio; *yyra'i* – vara, emblema ritual masculino; *kurusu* – cruz, suporte da terra; *nandua* – diadema fabricado de penas; *yvoty* – flor, geralmente feita com chumaços de algodão colorido; *kurundaju* – enfeite que “veste” a cruz, semelhante ao *pochito*; *takua* – bastão feito de *takuára*, usado exclusivamente pelas mulheres para dançar; *apyka* – banquinho feito de cedro, onde toma lugar a palavra; *kaguíha* – cocho de cedro, onde a chicha é depositada para fermentar (*kagui* = chicha, *ha* = lugar); *marangatu* – pequeno e rústico altar feito de *takuára* no meio do pátio e dentro da casa de reza.

Os bens essenciais para os Kaiowá

Para os Kaiowá, um componente essencial para o seu modo de ser é o estar a caminho (*oguata*). É pela palavra que se constrói este caminho, ou melhor, o caminho é a própria palavra. O espaço que deve ser caminhado é a terra e, para isso, é preciso cultivá-la, ocupá-la e humanizá-la. Para ser humanizada, essa terra requer, além da selva e da roça, um espaço habitável, “um lugar onde será erguida a grande casa comunal, com seu grande pátio aberto, ao redor do qual crescem alguns pés de banana, de târtaço (mamona), de algodão, e de urucum” (Meliá, 1989, p. 337, apud Chamorro, 1998, p. 43).

É neste espaço habitável que os Kaiowá realizam/encontram o seu *arete* ou *araete* (*ára* = tempo, espaço; *ete* = verdadeiro).

A festa (*pepy*) é o tempo-espaço verdadeiro dos Guarani (Kaiowa), o que sugere que a temporalidade guarani tem suas raízes nas grandes comemorações do grupo. *Arete* é a reinauguração de um tempo caracterizado pela presença ativa e criadora das divindades. É o tempo de recontar histórias, tempo de dizer às coisas seu começo. É o tempo profundo durante o qual se reinaugura o mundo. Ele é o ato religioso que dá sustentação ao universo e reintegra todos os seres à sua origem (*itymby*) (Chamorro, 1998, p. 163).

Itymby “é o poder-do-interior, onde reside a palavra criadora, onde lateja o germe de vida, é o poder que sentimos numa semente, quando cresce uma criança, quando se nos restitui a saúde” (idem, p. 189). Segundo Cadogan (1992, p. 301, apud Brand, 1997, p. 241), a linguagem humana

foi criada por *Nãnde Ru*, em meio às trevas originárias, antes de conhecer as coisas, por isso, ela constitui o “germe”.

O objetivo dos rituais é enfeitar e alegrar a terra (*embojegua ha embohoyjy*). Enfeita-se a criança, por ocasião do recebimento do seu nome (*mitã mbo'éjy*); os meninos, por ocasião (*kunumi pepy*) do recebimento do seu enfeite labial ou *tembeta*, o milho, na festa do *avatikyry*, a pessoa, numa sessão terapêutica (Chamorro, 1998, p. 188).

É no plano transcendente o “lugar onde se enraiza a vontade guarani [...], integrando as idéias de realidade, verdade e significação” (idem, p. 70).

Assim, em meio às condições progressivamente adversas em que lhes toca viver, a religião parece ser a que melhor responde à pergunta pela identidade. [...] A religião é o modo de ser guarani, sua cidadania, seu sistema. Ela consiste basicamente em uma experiência místico-teológica do conceito-existência-símbolo palavra (*ñe'ë e ayvu*) (idem, p. 195).

“Palavra” é o fundamento dos seres, a unidade vital, a energia básica, pulsação vital, palavra ou canto que pulsa em tudo, *ñemongo'i* (murmúrio) (Bachelard, 1989, p. 5), que origina todos os seres (Chamorro, 1998, p. 195 e 218). A palavra está ligada à festa, ao sonho. Ela é palavra-caminhada. “Ela molda a própria espacialidade imaginária do grupo”: através do *jeroky* (dança) e do *mborahéi* (canto),

[...] a palavra se estende por quilômetros para o alto, transportando as pessoas até a morada das divindades; [...] para os lados, reunindo a comunidade e reguaranizando mesmo aquelas pessoas que abandonaram a aldeia; [...] para dentro do inconsciente coletivo do grupo, evocando neles a memória e a consciência mítica [...]. A vivência desta

espacialidade é profundamente comunitária para os Guarani, [...] captada pela mútua palavra (*oñõñe'ë*). [...] Ninguém pode receber inspiração mística se não estiver na sua comunidade” (idem, p. 192).

“Os Kaiowá são unânimes em apon-tar a palavra, na sua manifestação de reza-canto-dança, como caminho da salvação guarani”, cuja expressão é *aguije*, que pode ser traduzida por “plenitude, perfeição”.

Eles acreditam que se o corpo se tornar imponderável, eles poderão voar para uma nova terra de tempo-espço perfeito. É graças ao canto que o corpo pode perder seu peso e decolar da sua condição de alienação e participar de uma das faculdades das divindades, voar (idem, p. 151).

As expressões atuais que comunicam a busca e a realização desse ideal de perfeição são: *teko porã* (bom modo de ser), *teko joja* (justiça), *ñe'ë porã* (boas palavras), *ñe'ë joja* (palavras justas), *joayhu* (amor recíproco), *kyre'jy* (diligência), *py'a guapy* (paz), *teko ñemboro'y* (serenidade), *py'a pot'i* (coração puro). Uma das virtudes imprescindíveis para ter grandeza de coração, para alcançar a plenitude, é a reciprocidade, celebrada na poética kaiowá/guarani através do *ñembohová*, canto-dança do encontro.

Para os Guarani, a salvação (pela palavra ritualizada) integra também uma terra restaurada. “Recriar a terra no tempo-espço perfeito (*jy araguije*) ou alcançar a terra sem males (*jy marãne'jy*) é o sonho dos Guarani (Kaiowá)” (idem, p. 198).

Assim como o centro da consciência espacial guarani não está neste mundo, seu tempo tampouco é agora, mas o passado e o porvir. Seu tempo verdadeiro (*araete*) remete-os ao passado primordial ou ao tempo que desejam alcançar (idem, p. 159).

Segundo Brand (1997, p. 260), para os Kaiowá/Guarani “o passado se torna futuro através da vivência das palavras da tradição, explicitadas pelo modo de ser dos antigos (*tekoyma*) em especial pela prática da religião [...]. Desta forma, os Kaiowá/Guarani constróem, pela tradição, a ponte entre o passado e o futuro.” No espaço da *ogajekutu*, o Kaiowá “retém o tempo comprimido” (Bachelard, 1984, p. 202).

A palavra na poética Kaiowá

Na apreciação de Viveiros de Castro, o povo Guarani é capaz de gerar um discurso ontológico poderoso em direção a uma poesia e metafísica universais (Chamorro, 1998, p. 50). Segundo Meliá (1989, p. 306), “para o Guarani, a palavra é tudo e tudo para ele é palavra”; é voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, origem, personalidade. É a palavra-alma (*ñe'ë* ou *ayvu*). Estas expressões podem ser

[...] traduzidas tanto por ‘palavra’ como por ‘alma’, com o mesmo significado de ‘minha palavra sou eu’ ou ‘minha alma sou eu’. Por ocasião do nascimento, a palavra senta-se, provê para si um lugar no corpo da criança (*oñemboapyka*). [...] Cada pessoa é uma encarnação da palavra-alma (Chamorro, 1998, p. 48-49).

A palavra-alma é morada e sinal, mas é também fonte e sustentáculo do próprio ser das coisas (idem, p. 51).

O caráter aberto da poética Guarani faz com que a palavra seja “uma arte de muitos rostos” (Meliá, 1991, p. 85), expressa pelo canto-dança-reza. Tem o *mborahéi puku* (o longo canto caminhado); o *guahu* (canto solene nas saídas para caça e pesca); o

guahu ete (para as cerimônias mais coletivas), com fórmulas secretas, cujas chaves foram perdidas; o *avakue mborahéi* (masculino); o *kuñangue mborahéi* (feminino); o *jiroky hatã* (dança rápida) e os *kotyhu* (cantos de caráter mais lúdico).

Cantando e dançando, os Kaiowá manifestam uma poética toda feita de bem-estar. Segundo Gaston Bachelard, “a poética retrata o homem feliz”. A poética da palavra-canto-dança kaiowá é refrescante, alegre, enfeitada, é movimento. É o canto-dança do encontro (*ñembohová*), por isso, ela é recíproca, é celebração. Para Pierre Clastres, entre os civilizados, “somente poetas e pensadores ainda não esqueceram que a linguagem não é um simples instrumento”. As culturas primitivas estão “mais preocupadas em celebrar a linguagem do que em servir-se dela, souberam manter com ela essa relação interior que é já em si mesma aliança com o sagrado [...] sua linguagem já é em si mesma um poema natural em que repousa o valor das palavras” pois, para os Guarani, “só ela realiza o sonho universal de não mais sermos o que somos” (Chamorro, 1998, p. 51).

A poesia Guarani é metafórica, mas não se trata de uma maneira de dizer que mascare o sentido das coisas; ela é a única maneira de dizer o que, em verdade, são as coisas para os Guarani. Assim, nos cantos kaiowá, a palavra tem cama, *ñe'ë rupa*, torna-se uma flor, *ñe'ë poty*, é nova, primordial, *ñe'ë marane*; é mútua, *oñoñe'ë*, ela se senta em nós, *oñoñe'ë aguapyha*; quando enfurecida, esquentada, ela destrói, *oñoñe'ë piraguái*, *oñoñe'ë tataguái*; pode ser esfriada, acalmada, *ñe'ë roý*, quando ela

se apaga, a pessoa morre, *ogue iñe'ë* (idem, p. 54).

Para Meliá (1989, p. 311), “a história da alma Guarani é a história de sua palavra, a série de palavras que formam o hino de sua vida”. Com efeito, a alma Guarani/Kaiowá é palavra, é poesia, é canto, é dança, é espiritualidade, é celebração. Sua vida é um hino que retrata o homem feliz, pois, em seu corpo de sonho, os Guarani/Kaiowá, por meio da mútua palavra, em comunidade (*oññoñe'ë*), “querem transformar esta terra cercada pelo mal numa terra de tempo-espaço perfeito, onde possam viver em paz e em liberdade, conforme seu próprio modo de ser” (Chamorro, 1998, p. 200).

Alguns recortes teóricos da poética de Gaston Bachelard

Analisando a filosofia Guarani, por meio de sua poética, sua imaginação criadora e seu corpo de sonhos, cuja palavra-alma se concretiza pelo canto-dança-reza, chego a imaginar que o autor de “A poética do espaço” é um Nande Ru Guarani, encarado na alma de um poeta escritor francês. Observemos o que nos diz Bachelard, na introdução de seu livro (Bachelard, 1989, p. 1-22):

A imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Procede de uma ontologia direta. A imagem poética tem uma sonoridade de ser. O poeta fala no limiar do ser. A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica. A imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem. (p. 2)

Como... uma imagem poética singular pode

reagir... em outras almas, em outros corações, apesar de todas as barreiras do senso comum, de todos os pensamentos sensatos, felizes em sua imobilidade? Essa transubjetividade da imagem não pode ser compreendida, em sua essência, apenas pelos hábitos das referências objetivas. (p. 3)

Em sua simplicidade, a imagem não tem necessidade de um saber. Ela é dádiva de uma consciência ingênua... É uma linguagem criança... Para especificar que a imagem vem antes do pensamento, seria necessário dizer que a poesia é, mais que uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma... da consciência sonhadora. (p. 4)

A palavra alma é uma palavra imortal... ela é indelével. É uma palavra do alento (tal como o “murmúrio”, *ñemongo'i*, dos Kaiowá). Segundo Charles Nodier, “em quase todos os povos, os diferentes nomes da alma são modificações do alento”. A palavra alma pode ser dita poeticamente... “devemos lançar-nos no centro, no âmago, no ponto central em que tudo se origina e adquire sentido: e eis que reencontramos a palavra esquecida ou rejeitada, a alma”. E a alma... possui uma luz interior, aquela que uma “visão interior” conhece e expressa no mundo das cores deslumbrantes, no mundo de luz do sol. (p. 5)

A consciência associada à alma é mais repousada, menos intencionalizada... O devaneio é uma instância psíquica que muitas vezes se confunde com o sonho... No devaneio poético a alma está de vigília, sem tensão, repousada e ativa... Numa imagem poética a alma afirma a sua presença... Pierre-Jean Jouve escreve: “A poesia é uma alma inaugurando uma forma”. A alma inaugura. Ela é aqui potência inicial. A alma vem inaugurar a forma, habitá-la, comprazer-se nela. (p. 6)

Nossa alma é uma morada. (p. 20)

O poema nos toma por inteiro... É como se, com sua exuberância, o poema reanimasse profundezas em nosso ser. (p. 7)

A expressão cria o ser... (p. 8)

A imagem poética está sob o signo de um novo ser. Esse novo ser é o homem feliz (p. 13) Diz Pierre-Jean Jouve: "A poesia ultrapassa constantemente as suas origens... permanece mais livre." (p. 14)

A arte é uma reduplicação da vida... Segundo Lescuré, "o artista não cria como vive, mas vive como cria". (p. 17)

O espaço feliz dos Kaiowá

Tal como Gaston Bachelard examinou as imagens do *espaço feliz* nesta sessão, em um exercício de devaneio poético, examino os espaços do Kaiowá feliz, seus espaços amados, vívidos, louvados, celebrados, imaginados, transsubstanciados.

Ao adentrarmos na aldeia do Panambizinho, acomete-nos uma sensação de sufocação, pela exigüidade da terra, pelos "canteiros" plantados de soja, que os Kaiowá chamam de lavoura, pelas casas "modernas" feitas de tábuas velhas e cobertas de telhas de amianto, pelo "mato" feito de capim colônio próximo às casas, que lhes dá a ilusão de privacidade.

Mas, depois de pouco mais de 500 metros, eis que surge aos nossos olhos, maravilhosamente surpresos, como se despertando de um pesadelo, um conjunto arquitetônico magnífico: a *ogajekutu* (casa cujo teto chega até o chão), uma enorme casa de mais ou menos 20m de comprimento por 10m de largura e 7m de altura, a oeste de um grande pátio (*okára*) de aproximadamente 20m x 20m, de terra vermelha, absolutamente limpo e cercado de eucaliptos, grevilhas, feijão nhandu e urucum. No tempo anterior à festa do *Kunumi Pepy* (iniciação dos meninos), tal

como sempre foi feito, como se o passado e o presente não existissem, no interior deste pátio surge uma plantação de milho sagrado (*avati moroti*). Por ocasião do ritual, o pátio é dividido em duas partes, do oriente para o ocidente, por uma fila de seis pares de *yvra'i* (varas), fincadas no chão até a porta principal da casa, como um corredor majestoso para uma entrada triunfal. O centro da fila é marcado pela imponência do *marangatu* (pequeno altar feito com uma armação de taquaras, enfeitado com pequenos tufos coloridos de linha ou penas presos em fios que unem uma vara à outra).

Um "sentimento de imensidão" (Bachelard, 1984, p. 327) vem encher nossa alma e nos libertar da "sensação de peso" (idem, p. 324) sufocante das visões anteriores, ao nos depararmos com este cenário. Parece, agora, que um sonho bom nos transporta para outra dimensão, um tempo-espaço perfeito (*yvraguije*). De repente, o espaço confinado desaparece, surgindo aquele castelo de sapé, dominando altivo sobre uma "vasta" região coberta de lavouras e cercado por "imensas" florestas. Como nos explicou Bachelard (1984, p. 317-325), *essa 'imensidão' nasce de um corpo de impressões que não derivam realmente das informações do geógrafo... A imensidão está em nós, está no devaneio tranquilo... A floresta é um estado de alma* (e os poetas Kaiowá sabem disso). *É a sua floresta ancestral... Quando vive realmente a palavra 'imenso', o sonhador se vê libertado de suas preocupações, de seus pensamentos... Não está mais fechado em seu peso. Não é mais prisioneiro de seu próprio ser... A palavra 'vasto' nos ensina a respirar com o ar que*

repousa no horizonte, longe das paredes de prisões quiméricas que nos angustiam.

Ali impera, suave e majestoso, o pequeno Pa'i Paulito, qual cavaleiro intrépido e valente, tentando dominar o cavalo chucro de Parkinson, ele "reina numa espécie de paraíso terrestre da matéria, fundido na doçura de uma matéria adequada. Parece que, nesse paraíso material, o ser mergulha na fartura, é cumulado de todos os bens essenciais" (Bachelard, 1989, p. 202).

Enquanto sonha seu sonho imemorial, de uma terra sem males, Paulito voa nas asas do *mbaraka* de volta para seu *tekoha* tradicional, que fica logo ali adiante, bem ao alcance de seu olhar. E quando olha para lá, Paulito consegue enxergar o infinito, pois vê "uma terra que se alarga e se estende continuamente, o que supõe caminhar (*oguatá*) por ela, criar novos horizontes (*yvy apy*), tomando posse desses espaços de modo humano e pleno" (Meliá, 1987, p. 6). Seu amor envolve o universo e seu olhar o acalma, refrescando-o, e tudo passa a ser luz, doçura, sabedoria. Então, em seu coração explode um canto de graça do universo (Bachelard, 1984, p. 320 e 332).

A morada do Pa'i Paulito é o devaneio espacial do Kaiowá, onde ele realiza seus anseios de infinito (idem, p. 320), seu "corpo de sonhos", seus devaneios de repouso (idem, p. 207) e seus valores de proteção (idem, p. 208). É seu abrigo de solidão (idem, p. 206), é onde preserva seus valores de intimidade (idem, p. 206) e de coletividade, é o espaço onde ele "retém o tempo comprimido" (idem, p. 202), que condensa o passado, o presente e o futuro (idem, p. 252). Ela não é só um "canto do

mundo" (idem, p. 200), é um "verdadeiro cosmos", no qual o Kaiowá carrega seus deuses de mil variantes (idem, p. 200), e "vivem os seres protetores" (idem, p. 202).

A visão da morada do Pa'i Paulito nos emociona com uma profundidade insuspeita. Todos quantos vêem e entram naquela casa sentem uma emoção indescritível, não tanto por estarem conhecendo um ambiente inusitado, mas por estarem penetrando em um mundo que guarda tesouros milenares, os quais apenas vislumbramos não apenas com a consciência de historiadores ou antropólogos, mas com a intuição traduzida pela emoção da poesia perdida. Não é à toa que a nova *ogajekutu* causou uma comção em todos da comunidade que, apesar de não morarem nela (na casa), passaram a reviver todo um passado imemorial, todos os tesouros guardados dos dias antigos, inclusive motivando-os a retomarem antigos rituais de iniciação que já não praticavam mais, como o *Kunumi Pepy*.

A *ogajekutu* do Paulito nos causa bem-estar. É que "o verdadeiro bem-estar tem um passado" (Bachelard, 1984, p. 200), traduzido não só pela positividade dos benefícios da casa, como o frescor, a amplidão, o aconchego, a proteção, que as novas casas não conseguem reproduzir, trazendo a eterna saudade de um bem-estar que se mistura com as lembranças oníricas e os devaneios, a tal ponto que as casas mais "modernas" são entendidas freqüentemente pelos Kaiowá como *oga gua'u*, casa que não é casa, casa falsa.

Casa de um cômodo só, a *ogajekutu* abriga muitos cômodos e muitas funções:

é sótão e porão, é morada e é templo, é refúgio, é concha, é ninho, é berço, é palácio e é cabana. Ali o Kaiowá engendra o “germe da felicidade central” (idem, p.199), o germe de vida, a palavra criadora. Os componentes da morada Kaiowá se misturam em uma alquimia arquitetônica ao mesmo tempo suave e densa: teto e parede, verticalidade e profundidade, o silêncio da intimidade e o ruído alegre da festa, o telúrico e o etérico, o humano e o divino.

Os centros de tédio (idem, p. 208) se revelam nos cantos onde há uma rede macerada mostrando a intimidade e o convívio de seus donos com ela. Na casa Kaiowá, sótão e porão convivem nos recantos abertos e obscuros que trazem a mais tranqüila solidão (idem, p. 209). Em todos os cantos dessa casa sem cantos, de femininos recantos arredondados, refugiam-se os muitos seres que transcendem da memória e resgatam do passado os mil sonhos que enchem cada canto de eternidade (idem, p. 293).

A *ogajekutu* tem uma estrutura muito simples, mas que já revela o espírito do Kaiowá, a sua inclinação para o espiritual e sua pedagogia da totalidade. Teto e parede se fundem e se completam, unindo a concretude dos vigamentos com a delicadeza das linhas ascendentes das taquaras, em único movimento suavemente curvo. Estes paus que se fincam na terra, dando à casa consistência e solidez, são suas raízes históricas que revelam sua ligação com o passado imemorial. São também suas raízes cósmicas, que se elevam em um impulso de verticalidade na direção do divino, como a querer mostrar sua ânsia de prender-se nas entranhas do infinito.

Os dois lados deste teto/parede se unem no alto, em uma atitude de louvação ao divino, mostrando sua ligação indelével com as coisas que não são deste mundo, sua vocação para o devaneio espiritual (idem, p. 208 e 209). O chão telúrico se eleva e se projeta suavemente para o etérico. A fumaça, *tatali*, deixa ainda mais difuso aquele centro de solidão, mas, paradoxalmente, permite enxergar melhor os raios de *kuarahy* (sol) que vem dançando, *ojeroky*, suavemente, para alegrar a intimidade do casal de velhinhos que ali moram.

Este movimento único, em uma peça única, lembra-nos uma concha harmonicamente arredondada, com seu tesouro incrustado nas entranhas de seus espaços de intimidade, cujo segredo só é revelado para poucos privilegiados que aprendem a compartilhar da doçura e sabedoria do velho *Nande Ru*.

Mas é no inverno e nos dias de chuva que a casa Kaiowá se transforma verdadeiramente em uma concha. Cercada pela água e pelo frio, a *ogajekutu* se fecha e silencia, como que a hibernar seus moradores. Neste tempo, todos dormem ou simplesmente se encolhem em uma letargia de bem-estar (idem, p. 223).

Aos primeiros calores do sol, a casa já não é mais concha. Ela se abre e se expande, atingindo o tamanho do pátio ensolarado. Ali na intimidade deste pátio/casa, as mães vão aquecer seus rebentos despidos sem pudores, na certeza da proteção de seus limites expandidos (idem, p. 239).

Na tempestade e na ventania, a casa se basta para proteger seus ocupantes. Tudo ao redor desaparece: as marcas, os passos,

as irregularidades do terreno, inclusive as subterrâneas intrigas. Só ela continua corajosa e soberana. De todas as peleias da natureza, somente uma arma conseguiria destruí-la: o fogo externo que chega sorrateiro e do qual ela não conseguiria se defender. De todas as intrigas que se tramam ao seu redor, só uma consegue derrotá-la: a ausência de cantos, danças e rezas, com a perda da tradição – *nānde reko katu* (nosso jeito de ser e de viver autêntico) – e a instalação do *teko vai* (mau jeito de viver).

A dialética da casa Kaiowá se revela, nas noites de dança-canto-reza, quando a casa se enche de solenidade e alegria, com as batidas ritmadas do *takua* das mulheres no chão e com o chiado do *mbaraka* nas mãos de homens enfeitados que, em um movimento circular contínuo, executam coletivamente sua conversa, *oñõieñ marangatu*, com os deuses que povoam seu panteão.

O Kaiowá nunca está só. Sua solidão está sempre repleta das sagradas palavras reveladas pelos seres divinos. É a solidão centrada mais completa que já vi: ela irradia um universo dentro do Universo. A *ogajekutu* é a cabana, com sua glória de pobreza e simplicidade, que faz do Kaiowá um eremita que medita e ora diante do seu *marangatu*, todas as noites ao entardecer, ou nas profundezas da noite, quando se ouve o som distante de um *mbaraka* solitário, que se esconde para poder se revelar. A imagem sonora desta solidão (idem, p. 218), que enche a natureza noturna com o som longínquo do *mbaraka*, comove o coração dos que o ouvem, fazendo-nos retornar às nossas mais arquetípicas vivências, lembrando-nos

de um tempo que não volta mais, mas que, de repente, reaparece diante de nós (idem, p. 218), com sua intensidade real, como que a nos dizer que o tempo e a distância estão somente no coração dos insensíveis e prepotentes.

A morada do *Nānde Ru* Paulito é também um mosteiro que nas noites de cerimônia reúne todos os seus *yvra'ija* (ajudantes de *nānde ru*) para cantar juntos, *joporahéi*, em uma longa meditação coletiva que transcende o coletivo, levando-o a um estado de *aguyje* (é o mesmo estado de êxtase meditativo dos indus, chamado *samadje*), que realiza seu sonho de tornar-se imponderável e poder voar para fora deste universo, diretamente para junto de seus deuses de mil variantes, em um espaço-tempo perfeitos (*yvaraguyje*).

Da *ogajekutu* abrem-se três portas, mas apenas uma, aquela que dá para o nascente, é o pórtico por onde entram triunfalmente os dançadores paramentados e enfeitados como as folhas da manhã adornadas pelo orvalho refrescante que brilha e alegra o mundo. É por ela que os Kaiowá começam a percorrer os caminhos chamejantes da perfeição. Aberta para o nascente, sua entrada principal saúda por primeiro ao *Pa'i Kuara* (sol) que, tal como um pai carinhoso, vem afagar com seus raios mornos, despertando os seres divinos adormecidos no *marangatu* interno da casa, o qual, de frente para o mundo, ilumina-se para abençoar os demais seres que habitam aquela morada.

Mas é pelos outros caminhos cotidianos que se iniciam nas pequeninas aberturas do sul e do norte, por onde saem

esgueirando-se, que os Kaiowá realizam talvez seus sonhos labirínticos (Bachelard, 1984, p. 210), percorrendo as intrincadas trilhas que se cruzam em um emaranhado de caminhos que só eles sabem deslindar. Visitantes incautos desistem de querer descobrir sozinhos as moradas ocultas, os centros de solidão que se escondem atrás de tufos de colônia e nas curvas do labirinto, que é uma aldeia Kaiowá. É nesse espaço íntimo, que só os Kaiowá conhecem perfeitamente, por onde correm as intrigas e os fuxicos que dão vida e dinamismo à aldeia, em uma teia de comunicação surpreendente pela velocidade e eficiência com que se articulam; é onde se defendem, fazem seus projetos e mantêm os seus segredos de sobrevivência (idem, p. 211).

A terra é o colchão deste grande berço, que é a *ogajekutu* (idem, p. 220). É diretamente na terra, nas grandes festas e nos dias frios do inverno, que os Kaiowá mais tradicionais, principalmente as crianças, deitam-se um ao lado do outro, formando um círculo, com os pés voltados para o centro, onde arde uma fogueira. É a imagem de uma mandala florida, em cujo centro existe um miolo vital chamejante, pleno de luz e calor, aquecendo e aproximando as pétalas humanas desta flor.

Na casa Kaiowá não há fechadura, já que portas não há; não há gavetas, pois nem armários há; não há cofres, pois riquezas não há. Diríamos, então, que não há nada de valor, não há nada escondido? Não há segredos guardados? Certamente os há.

Remexendo no armário da memória, seus reflexos alegrem o coração do

Kaiowá (idem, p. 249), pois todos os seus tesouros de sabedoria estão ali guardados, cuja chave é a boa palavra que abre as gavetas da lembrança e se concretiza através dos mitos, contos e conselhos, danças e cantos, todos os dias, antes do alvorecer, acompanhado de um chimarrão quente, e ao entardecer ou em noites de rituais e épocas de iniciação. É a chave da alma kaiowá que somente abre suas portas a quem confia (idem, p. 249). O óbvio está dito: ao contrário do aparente positivo, o Kaiowá não precisa de armários e gavetas, pois toda sua riqueza e seus segredos estão guardados na alma, armário indelével espiritual, cuja chave, guardada em outra dimensão, celestial e sagrada, só é dada aos escolhidos, mas pela qual todos a procuram.

Na casa Kaiowá não há ordem, já que não há armário que a proteja contra uma desordem sem limite? (idem, p. 248). Nas coisas secundárias e sem valor, certamente, não há ordem: roupas, papéis, eventuais móveis, tudo é jogado de qualquer jeito em qualquer canto, tudo tratado como coisa sem valor.

No entanto, com que zelo, com que ordem estão organizados e tratados os objetos ritualísticos e sagrados! Tudo muito bem arrumadinho, em seus devidos lugares, junto ao *marangatu* interno, erguido exatamente defronte aos primeiros raios de sol da manhã, e enfeitado com as "luzes" e as "flores" dos deuses. Como brilham os *mbaraka*, com sua tonalidade de terra escura, quase negra, polidos diariamente pelas mãos fortes e ternas do velho *nãnderu*, ao marcar o ritmo do *jeroky*, ao som do

mborahé!

Como brilham os *mimby* (pequenas flautinhas de dois furos laterais, feitas da madeira do araçá), polidos pelos lábios firmes do tocador que, ao beijá-los, os fazem cantar assobios melancólicos, mas poderosos, ao ponto de tirar de seu descanso o dono das chuvas (*omongy jára*), para fazê-lo trabalhar! É como se os sons imemoriais revelados pelo *mimby* fossem os tesouros de um passado inesquecível, condensados naquele pequenino portajóias musical, cuja única chave que lhe abre ainda hoje é a chave espiritual.

E com que imponência dominam, eretos, o *xiru* (pau roliço e fino de cedro) e o *kurusu* (em forma de cruz), escuros e brilhantes, em frente ao *marangatu*, quando não estão nas mãos do *Nãnde Ru* Paulito, comandando os rituais e segurando o mundo!

Também os objetos femininos têm o seu lugar: todos os *takua* estão juntos, escorados no *marangatu*, meio de lado, bem ao estilo das mulheres Kaiowá, como que a descansarem, esperando sua vez de entrar na dança.

Junto ao *marangatu* também não faltam a vasilha feita de porongo, para pegar a *chicha*, e o *apyka*, esperando para acolher um corpo cansado de *jeroky*, mas que flutua em seu devaneio espiritual ou o corpo bêbado do menino preparado para receber o *tembeta*.

Também não faltam os cochos de *chicha*, feitos de troncos de cedro, cuidadosamente emborcados a um canto da casa, servindo de assentos enquanto esperam pela próxima grande festa, nos quais será depositada a bebida sagrada que dará aos

Kaiowá a energia necessária para ficarem acordados, dançando até o amanhecer. Na falta do cedro hoje já escasso, os Kaiowá não se constroem em imaginar criativamente, e com a mesma reverência, que um barril de latão ou de plástico cumpre a mesma função do cocho original e, quem sabe, até sintam na chicha o gostinho do cedro, depois que algumas canecas da bebida fermentada lhes façam esquecer que o cocho já não é mais de cedro.

Como se alegra meu coração, com insuspeitada emoção, ao remexer neste armário, fantasticamente belo, cujos reflexos se irradiam para todos aqueles que, com a mente limpa e fresca, abrem seus próprios armários, tiram seus entulhos e deixam-se encher desta maravilhosa luz (Bachelard, 1984, p. 250).

Visitar a *ogajekutu* é como achar um ninho de quero-quero no pampa (campo gaúcho). O Kaiowá, mesmo querendo morar em modernas casas, até mesmo na cidade, sonha sempre em voltar para seu *tekoha*, para sua *ogajekutu*, para seu antigo ninho primordial (idem, p. 262). Não conheci um Kaiowá que não tivesse absoluta confiança em sua casa-ninho, pois sob suas plumagens de sapé, firmemente modeladas junto ao chão, ele tem a certeza da segurança e bem-estar não só para ele próprio, mas para o mundo todo, pois, em sua generosidade cósmica, ali cabem todos os filhotes humanos, espiritualmente protegidos pelas divinas asas dos deuses invocados (idem, p. 264).

A vida sem sonho não é vida. E o Kaiowá magistralmente soube formular uma ontologia onírica: para gerar vida precisa sonhar. E o sonho transforma-se em palavra-

alma, que toma assento na pessoa. Talvez por isso o Kaiowá é poeta e tudo para ele se transforma em poesia. As palavras, tanto para o poeta como para o Kaiowá, são seres vivos. Se para o poeta a palavra é o germe do sonho, para o Kaiowá é o germe da vida.

Sem Tekoha não há Teko

Segundo Afonso de Castro (comentário de aula, 1999), "viver é comemorar o espaço habitado e habitável. É preciso habitar nele mesmo, para poder existir. Se a pessoa não tem o seu lugar, ela não vive". Para os Guarani/Kaiowá, sem *tekoha* não há *teko*. Ou seja, se o Guarani/Kaiowá não tem um *tekoha*, ele não tem o seu lugar, não pode vivenciar nem comemorar o seu espaço-tempo verdadeiro (*araete*) e, portanto, ele não vive. "Exilado de si mesmo, o homem é uma sombra errante sobre a terra" (Bachelard, citado por Castro).

Sem terra e sem caminho, talvez por isso, muitos Kaiowá e Guarani se suicidam, por não encontrarem mais um lugar para assentar (*omboapyka*) a sua palavra-alma (*ñe'ë* ou *ayvu*), em um tempo-espaço verdadeiro (*araguije*), em que possam sonhar o seu sonho imemorial de um dia habitar uma terra fresca, de bondade e bem-estar (*yvaraguije*); em que possam, sem receio, cantar, dançar, enfeitar-se (*omongy*) e alegrar-se (*ombohory*); onde possa florescer o milho (*itymy ombojeguá*) e a criança (*kunumi poty mbojeguá*), e onde a morte é vencida (*ñemyatyró*) pelo bom modo de ser (*teko katu*), orientados pelo *jeroky* (dança) e pelo *mborahéi* (canto), no ritmo do *mbaraka* e do *takua*, que os faz ascender ao paraíso celestial (*yváy*) pelo caminho iluminado (*tape aguije rendy*) pelo *tembeta* de *Ñande Ru Papá* (Nosso Pai Último-Primeiro).

Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Porto Alegre: PUC/RS, 1997.
- CASTRO, Afonso de. A epistemologia bachelardiana e a educação. Campo Grande: UCDB, 1999. (Notas de aula).
- CHAMORRO, Graciela. *A espiritualidade Guarani: uma teologia ameríndia da palavra*. São Leopoldo: Sinodal, 1998.
- _____. *Kurusu Ñe'ëngatu, parabras que la historia no podria olvidar*. Asunción: CEADUC/ IEPG/ COMIN, 1995.
- MELIÁ, Bartomeu. La experiencia religiosa de los Guarani. In: MARZAL, Manuel (coord.). Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 1991.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica, preferencialmente aos alunos e professores do Programa, e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades na área específica da Educação, que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação dos pareceristas externos da Revista.
Caberá ao Conselho Editorial da Revista a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 4) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); notas finais, eliminando-se os recursos das notas de rodapé; referências bibliográficas, segundo as normas da ABNT. Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três.

- Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
- 5) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
 - 6) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
 - 7) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
 - 8) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 9) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.