

# Temas de Ensino Médio

---

Formação



2006



**Fundação Oswaldo Cruz**  
**Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**

# **Temas de Ensino Médio**

---

**Formação**

# **ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO**

## **Direção**

*André Paulo da Silva Malhão*

## **Vice-Direção de Ensino e Informação**

*Marise Nogueira Ramos*

## **Vice-Direção de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico**

*Isabel Brasil Pereira*

## **Vice-Direção de Desenvolvimento Institucional**

*Sergio Munck*

## **Coordenação**

*Cláudio Gomes Ribeiro*

## **Revisão e Normalização**

*Cátia Corrêa Guimarães*

## **Assistente de Gestão**

*Gilvagner Coutinho Novaes*

## **Capa**

*Paulo Vinícius Xavier dos Santos*

## **Imagem da Capa**

*“Las Meninas”, de Diego Velásquez (1656-57)*

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

*Biblioteca Emília Bustamante*

---

E74t Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.  
Temas de ensino médio: formação. - Rio de Janeiro:  
EPSJV, 2006.  
196p.: il.

ISBN 85-98768-14-6

1. Educação profissional. 2. Ensino médio. 3. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

CDD 370.113

---

## APRESENTAÇÃO

Não é de hoje que falam em formação. E não me refiro ao tempo de nossos pais ou avós. Formação é uma exigência cuja atualidade é tão antiga que, ao ouvirmos hoje a palavra ou o conceito, nos acomete, não raro, uma súbita remissão a um tempo que supomos não ser mais o nosso. A bem dizer, o termo formação, mais que remeter, tece uma contemporaneidade que nos aproxima mesmo aos tempos de um Goethe, de um Herder. O classicismo alemão conferiu à noção de humanidade um conteúdo novo, quando entendeu que ela deveria ser alcançada pela mediação de uma formação. É esta, integrante da experiência e conceito de cultura de modo essencial, que tem por meta aperfeiçoar o humano enquanto tal, suas faculdades e aptidões. Kant e, mais explícita e decisivamente, Hegel definirão a formação como um “dever para consigo mesmo”. Daí, formação começará a se distinguir e superar o conceito de cultura, se por esta se entender um conjunto de aptidões pré-existentes, naturais, que se prestam ao cultivo. Pois, se cultivar implica tanto a pré-existência do cultivado quanto do seu desenvolvimento, temos aí, necessariamente, tanto uma exterioridade prévia quanto uma final, a forma, por força da instrumentalidade desempenhada por elas mesmas em cultivo.

Formação é uma experiência e um conceito visceralmente históricos. Ou seja, nela não há nem exterioridade nem instrumentalidade, pois é próprio da história ser meio e fim de si mesma. Trata-se de um processo em que, através da assimilação e preservação de todas as possibilidades de aprendizado e vir-a-ser, dão-se a constituição e conquista de uma unidade, uma forma ou identidade. Portanto, na formação concretiza-se a forma daquilo mesmo em que e através do que se está formando. Ato de desprendimento e abertura ao outro naquilo que ele mesmo ainda não é, em tudo o contrário de quando, ao termos por fim e meta da formação uma determinada competência ou habilidade, servimo-nos de um meio, um instrumento, qual um material formativo qualquer.

O processo de formação é o de elevação, portanto, à universalidade. Para tanto, é preciso atravessar o caminho do estranhamento, em meio à diversidade, e retornar-se a si próprio, reconhecendo-se no diferente e assim tornando-o símile, assimilando-o, pois. Esse é o movimento próprio do que o idealismo hegeliano chamou de Espírito, sua vida, e o que, por extensão, confere singularidade ao homem, esse caniço cuja marca e destino de nascença é a ruptura com o natural imediato. Formar-se, sendo elevar-se à universalidade, é também o mesmo que se elevar à totalidade, tornar-se espiritual o quanto se pode e deve.

Por sua vez, tal elevação traz a exigência de um sacrifício: o do particular, do imediatamente objetivo. Deixemo-nos acorrentar e arrebatados pela paixão do particular e mostraremos a face inculta, incivilizada, bárbara e obtusa que o egoísmo nos guarda. Tal sacrifício é a ascensão da libertação do homem, sempre, portanto, libertação da angustura do objeto para a constituição de sua objetividade. Aí o homem, espírito ou consciência que é, autodetermina-se. Ao abdicar de si próprio enquanto cobiçoso de satisfações gozosas, o trabalho surge como a própria travessia ascético-formativa. A consciência que trabalha se reencontra a si mesma como autônoma. É

que no trabalho o objeto é formado, e assim construído no seu sentido universal. Com a dedicação ao outro que é o objeto do trabalho, a forma conquistada é constitutiva de quem trabalhara pelo objeto. O trabalhador é formado pelo objeto em cuja forma trabalha. Pois a conquista de todo o poder de realização do objeto implica deixar-se conquistar também por esse novo horizonte de realização como seu. Não obstante, pode ser por ele escravizado e deformado, bem o sabemos. Aqui impera a paráfrase: se o homem escraviza o martelo, já por ele fora escravizado.

Com isso, o que lhe fora sacrificado pelo servir ao estranho lhe retorna como alargamento e conquista de uma identidade. No trabalho, a forma do trabalhador amadurece para ele mesmo porquanto nele, no trabalho, ele se compreende, se entende, se situa. Isso não vale apenas para o sentido prático. Em todo labor teórico, em jogo está a mesma dinâmica de encontro de si próprio como outro e no outro e através do outro. O trabalho, nesse sentido, ganha por objeto, de modo lato, aquilo a que chamamos tradição e ela, por seu turno, confere a esse trabalho sobre si o nome de interpretação.

Mas ao descrevermos a experiência moderna formativa desse modo, estamos traçando com outro nome o que talvez tenha sido a experiência grega de *physis*. Pois se trata precisamente, também aí, de um princípio de realização que irrompe desde o próprio real e a ele retorna, constituindo sua vigência diferenciada de si mesma. Numa palavra, *physis* é vida, a nascividade do nascer, daí natureza, *natura*. Ora, não é isso o Espírito? Não o é com mais nitidez, se lembrarmos de seu cognato inglês que nos diz fermento, *yeast*? Seja *yeast*, *Geist* ou *spiritum*, em causa está sempre o que o coração latino viu no pão e no vinho, a saber, o mistério do vir a ser desde si próprio na tensão da alienação (do deixar de ser, do perder a tessitura da matéria, do azedume e do apodrecimento, do perecer e do degenerar-se) e a recuperação, do retorno a si então diferenciado através de si, experimentado de sua perda. A isso estamos chamando transformação, fermentação.

O processo formativo ou espiritual não é outro exercício, paradoxalmente, senão o de imitar (*mimesis*) a natureza, a *physis*, portanto. Formar-se será sempre, de alguma maneira, tornar-se aprendiz da natureza.

Não à toa o alemão cunhou para o que nós falamos formação, além de *Formation*, também *Bildung*, mais antiga. Esse substantivo deriva do verbo *bilden* – formar e, por extensão, instruir, civilizar. Porém, seu étimo lhe aproxima do verbo *blicken* – olhar, mirar. Pois bem, de *blicken* formam-se dois outros substantivos assaz desconcertantes em sua relação: *Blitz* – relâmpago, raio – e *Augenblick*. Este é composto, vê-se, de *Auge(n)* – olho – e *Blick* – o olhar, a vista. O que pode significar essa composição, *Augenblick*, de olho e olhar? Seria o olhar do olho, que olha o olho? Seria o olho que olha o olhar? Ora, em todo caso, parece que o foco é o próprio ato de ver, nele mesmo enquanto acontece. Falar desse ato assim é trazer à fala o instante em que ele acontece e do que nesse instante aparece. Aí está, *Augenblick* significa instante, momento, súbito lapso de presente quase sem espessura; tão súbito e repentino e instantâneo quanto o relâmpago, o raio – *Blitz* – e a forma – *Bild* – que nessa brevidade luz. Formação, portanto, é movimento, processo, sim, mas para o que só pode concorrer um gesto de salto, de queda, uma comoção que nos chega e toca como que por uma piscadela d'olhos, um clarão que o raio nos abre.

A historicidade do conceito de formação (*Bildung* ou *Formation*) não tem o caráter linear-sucessivo que habitualmente representamos do tempo. O ser que precisamos vir a ser por lhe assumirmos como um dever, porquanto nessa necessidade reside nossa liberdade, é de algum modo tudo o que já somos, por sermos já tudo, de algum modo. E só podemos já ser de algum modo tudo, porque, como dissemos, nada pode vir a ser sem ser conosco. E se tudo apenas conosco ganha realidade e forma, configuração e sentido, e sempre em nossa travessia de formação vai-se transformando, é porque o futuro só se presentifica sob a condição da perda da pregnância do imediatismo do presente. A superação do e a ruptura com o imediato, bem entendido, são já operação da potência de um projeto futuro no presente. A essa interpretação e lida com o presente, que traz o poder de conquista de um novo, queremos chamar aqui de perda ou esquecimento – sempre, repetimos, do abstrato imediato que nos circunstancia. É pelo esquecimento constitutivo da memória que nos mantemos atentos, à escuta da totalidade; é por ele que o trabalho realiza um próprio, é livre e libertador. Condição de vida do espírito, da criatividade, esquecimento é o elemento pelo qual podemos nos aproximar da historicidade do instante, tempo da formação.

Os capítulos que se abrem ao leitor tratam em diferentes níveis da obra formativa. Em nenhum deles a formação se apresenta como uma meta que esteja para além do processo ou, o que redundaria no mesmo, como um meio de atingir uma meta, seja competência ou habilidade. Nessas alternativas, tudo o que se pode conquistar é a capacidade reprodutiva da (de)formação alienante, pois aí não são mobilizadas as potências formadoras e criativas da humanidade do homem advindas do estranhamento e da negação do presente histórico. Com essa proposta de formação inumana, os autores não coadunam. São eles quase todos trabalhadores da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. As exceções, a rigor, quase não o são, pois são caros amigos irmanados pelo afeto e projeto desta escola: o de formar o trabalhador autônomo e com poder de livrar-se das peias históricas para a liberdade da história. Aqui, é preocupação nossa, incontornavelmente, o processo formativo em nossa prática profissional, pois o trabalho é princípio.

Cláudio Gomes Ribeiro





## SUMÁRIO

A educação dos trabalhadores e a utopia da plena formação humana <b>Marise Ramos</b> .....	11
A formação das qualidades sensíveis do trabalhador como conteúdo do ensino médio <b>Isabel Brasil</b> <b>Anakeila de Barros Stauffer</b> .....	27
Filosofia: verdade e trabalho <b>Cláudio Gomes Ribeiro</b> .....	39
Rádio, nacionalismo e cultura popular durante o estado novo: a pedagogia radiofônica do almirante <b>José Roberto Franco Reis</b> .....	63
Redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação musical <b>Neila Ruiz Alfonso</b> .....	77
Literatura na escola: por uma formação crítica e criativa dos leitores e das leituras <b>André Bueno</b> .....	93
Do texto ao leitor: circuitos de silêncios literatura e experiência estética no ensino médio <b>Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor</b> .....	105
Trabalho e educação na reforma do ensino médio: instrumentalização da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital <b>Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos</b> .....	115
Área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias <b>Jairo Dias de Freitas</b> <b>Neila Guimarães Alves</b> <b>Carlos Roberto Barbosa Vieira</b> .....	131
As relações entre educação, ciência e cultura no ensino médio <b>Cristina Araripe Ferreira</b> .....	137

**Temas de Ensino Médio**

---

Trípticos na educação ambiental <b>Neila Guimarães Alves</b> .....	149
O texto científico em sala de aula: uma experiência interdisciplinar <b>Elaine Vieira Ferreira</b> <b>Maria Cristina Lana Chaves de Castro</b> <b>Rosineide Guilherme da Silva</b> .....	157
Notas sobre os valores e a escola no contexto atual <b>Augusto César Rosito Ferreira</b> .....	169
A relação educação básica e educação profissional na EJA <b>Marise Ramos</b> .....	185

## **A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES E A UTOPIA DA PLENA FORMAÇÃO HUMANA<sup>1</sup>**

*Marise Ramos<sup>2</sup>*

O desenvolvimento histórico da sociedade se dá num movimento contraditório entre forças e relações de produção, que leva à contradição entre as classes sociais. Portanto, a formação social implica a luta entre ideologias, determinada por relações e interesses econômicos. Nesse campo, a educação dos trabalhadores, na sua dimensão geral de socialização e reprodução cultural, e na sua dimensão específica, de preparação para o exercício da vida produtiva, está no plano da disputa hegemônica entre as classes trabalhadoras e empresariais. O embate em torno das políticas educacionais é a expressão material dessa disputa que envolve sociedade civil e sociedade política.

Enquanto insistimos que a luta de classes compõe a própria estrutura do capital como uma relação social, as ideologias contemporâneas buscam nos convencer de que existe um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Por essa perspectiva, a luta de classes é substituída por relações competitivas definidas pelas capacidades e pelos méritos individuais. As possibilidades de integração social são dadas pelo desenvolvimento e aproveitamento adequado das competências individuais, num contexto de flexibilização das relações de trabalho internas e externas às organizações produtivas. Essa flexibilidade econômica vem acompanhada da estetização da política e da psicologização das questões sociais.

Em contraponto a essa ideologia, discutiremos em que medida a educação dos trabalhadores pode se aproximar da plena formação humana. Enfocando esse desafio frente às tendências que têm tomado as políticas de educação dos trabalhadores na atualidade, apoiadas sobre a noção de competência como aspecto de diferenciação e de adaptação dos indivíduos, localizaremos essa discussão de forma específica, definindo alguns conceitos, apontando alguns riscos e demonstrando o limite desse ideário na perspectiva da formação humana.

Por outro lado, não negaremos que a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes exige o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, que materializam-se em competências reais. Mas como uma noção polissêmica e eivada de contradição, discutiremos que seu significado é, no limite, definido pela referência que a sustenta: o ser humano ou o mercado.

---

<sup>1</sup> Texto produzido para a Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores, tendo como base a obra da mesma autora: *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação*. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFF; Vice-Diretora de Ensino e Informação da EPSJV/FIOCRUZ e professora-adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

### 1 – A formação humana como “a medida de todas as coisas”<sup>3</sup>.

Nós, homens e mulheres, constituímos a espécie humana e nos configuramos, em nossa própria natureza e por determinações históricas, como sujeitos individuais e sociais. Como espécie humana, somos seres biológicos cuja especificidade é dada pelo que Marx diria distinguir o mais medíocre dos arquitetos da mais primorosa abelha: a capacidade de pensar e projetar nossas obras. Como sujeitos individuais e sociais, somos indivíduos que, em nossa particularidade, reunimos em nós “o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para [nós], (...) como uma totalidade de exteriorização de vida humana” (Marx, 1978, p. 10).

Portanto, o *ser humano* não se constitui isoladamente como espécie, mas sim como *ser* que reúne em si uma individualidade e uma generalidade. A produção de sua própria existência se faz pelas relações com a natureza e com outros homens e mulheres, mediada pelo trabalho, constituindo relações econômicas e sociais. Por meio dessas relações, a individualidade isolada amplia-se para uma individualidade socialmente constituída, de modo que as subjetividades individuais – aquilo que se constitui como características próprias de cada indivíduo – constroem-se no âmbito de subjetividades sociais, como características humanas socialmente e historicamente determinadas. Esse é o processo de *formação humana*.

Vê-se, assim, que o trabalho é uma mediação ontológica<sup>4</sup> na produção da existência humana, que se manifesta com especificidades ao longo da história. Como diz Frigotto (2002, p. 5), compreender a historicidade do trabalho é compreender como os seres humanos “significaram e valoraram as atividades de produção e reprodução de sua vida material e simbólica/intelectual ou espiritual”.

Conforme explica ele, na transição dos modos de produção pré-capitalista, sobretudo o feudal, para o especificamente capitalista, o trabalho se ressignificou de sua conotação negativa de *tripalium* (castigo) para uma conotação positiva de *labor*<sup>5</sup>. Se, por um lado, essa “conotação positiva” liberou o homem de determinadas relações de produção, o trabalho como força produtiva sob o modo de produção capitalista transformou-se em mercadoria, adquirindo a forma específica de trabalho assalariado. Sob a égide de uma suposta liberdade de compra e venda da força de trabalho, as relações econômico-sociais passaram a se orientar pelo objetivo de extrair do trabalhador o máximo de trabalho não pago, seja na forma da mais valia absoluta (pela extensão da jornada de trabalho), relativa (pela intensificação da jornada de trabalho) ou por uma combinação de ambas (ibid., p. 5).

Sob esse modo de produção, as subjetividades humanas, individual e social, foram subjugadas à lógica da propriedade privada. Os sentidos humanos ficaram atrelados à posse dos objetos como capital – valorizáveis e geradores de lucro – ou às possibilidades concretas de subsistência. Igualmente, as potencialidades humanas –

---

<sup>3</sup> Apropriamo-nos, aqui, do alerta que fazem Frigotto e Ciavatta (2002, mimeo), de que as mudanças econômico-sociais contemporâneas, mais do que nunca, tomam o mercado como o parâmetro de tudo, dissolvendo a milenar sentença de Protágoras de que o ser humano é “a medida de todas as coisas” (p. 4). Cabe-nos tentar reavivar esse princípio na teimosia de nossa militância.

<sup>4</sup> Ontológico refere-se ao que é inerente aos seres em geral, independentemente do modo pelo qual se manifesta.

<sup>5</sup> Sobre isso o autor nos indica a leitura de Nosella (1987).

físicas, intelectuais e emocionais – foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria força de trabalho.

Dessa forma, os processos sociais de formação humana passaram a se configurar pela relação dialética entre a subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Isso quer dizer que sob o modo de produção capitalista estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo – potencialmente capazes de produzir sua própria existência – quanto as forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital, que promove a separação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho. De forma simples, o fundamento dessa dialética é o seguinte: o homem se *forma* para ele ou para o capital. Enquanto se *forma* para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e ele não se reconhece como sujeito.

A formação humana é expressa, portanto, pelas formas históricas que adquire essa luta, na qual atua um conjunto de sujeitos coletivos, representantes das classes fundamentais – burguesia e trabalhadores –, cada qual com o objetivo de configurá-la, respectivamente, sob a ótica do capital ou sob a ótica do trabalho. Assim, a *formação humana* configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas. Esse processo, à medida que se institucionaliza, forja categorias apropriadas para defini-lo socialmente, como, por exemplo: *educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional*.

A *educação básica* consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais.

A educação moderna, portanto, configura-se nos novos confrontos sociais e políticos do Estado Moderno, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. No projeto da classe burguesa ascendente, a cidadania é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito e à liberdade de propriedade privada. Aos não-proprietários cabe uma cidadania restrita: como cidadãos passivos, teriam direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado.

A educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria, tanto disciplinando-a à organização da produção quanto habilitando-a ao uso das técnicas apropriadas. A dimensão relativa à constituição da classe trabalhadora como sujeito de direitos sociais e políticos ficou demarcada nos limites da ordem burguesa.

Com a expansão da indústria, a educação do trabalhador submetida à produtividade capitalista foi-se estruturando em diversos países na forma do que se

convencionou denominar de *formação profissional*. No caso de países como o Brasil, cuja economia cresceu na dependência do capital estrangeiro, principalmente dos Estados Unidos, as políticas de formação profissional também tiveram a influência de técnicos americanos, baseadas na idéia de que a produtividade das empresas residia menos na racionalização do trabalho do que na mobilização do *fator humano*. A teoria do capital humano sustentou (e ainda sustenta, com as especificidades históricas) as ações implementadas nesse sentido a partir da década de 60, neste país.

Ainda que não explicitamente, a noção de *formação* foi sendo construída por diferença e em oposição à de *educação*. Apesar de ambas serem abordadas como condição necessária à realização e ao acompanhamento das mudanças econômico-sociais, a noção de *formação* se enraizou mais nas mudanças processadas na esfera econômica e profissional, enquanto a de *educação* manteve-se ligada à evolução de diferentes formas de vida de um indivíduo.

Sustentando a noção de *formação profissional* esteve o conceito de qualificação. O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. Por outro lado, visto pela ótica do posto de trabalho, o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto. Essa abordagem contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para sua classificação no plano da hierarquia social. Hoje compreendemos o conceito de qualificação não como um atributo ou uma condição, mas como uma relação social.

Atualmente, em face dos avanços tecnológicos e das mudanças socioculturais, a *formação profissional* tem sido associada à idéia de *educação permanente ou continuada*, celebrada pelos intelectuais que se encontram em torno da UNESCO. Com algumas variações, essa doutrina repousa sobre alguns fundamentos tidos como universais: a rapidez do crescimento dos saberes científicos e técnicos; a elevação constante do nível de qualificação; o aprofundamento da democracia (além de uma democracia de representação, uma democracia cidadã); a crise da cultura engendrada pela aceleração do ritmo de transformação constitutiva da modernidade. A necessidade de uma educação que se estenda durante toda a vida e que integre as dimensões do desenvolvimento social, profissional e pessoal, é atualmente afirmada sem que suas asserções sejam demonstradas de alguma forma (Tanguy, 2002).

Essa doutrina é elaborada simultaneamente à crítica ao ensino escolarizado, marcado pela tradição acadêmica. Em oposição, apregoa-se que a educação deveria ser entendida como um processo contínuo que respondesse às exigências de flexibilidade, diversidade, universalidade e dinamismo das sociedades modernas; processo que começaria com a educação das crianças mas **estender-se-ia** por toda a vida adulta. Essa retórica vem acompanhada de teses sobre a emergência de uma sociedade do conhecimento, promovendo a multiplicação de termos, tais como *educação*

*continuada, formação profissional contínua, educação recorrente*, dentre outros. Nesse contexto de crítica à educação escolarizada em contraponto à valorização da educação permanente, multiplicam-se projetos de educação/formação de adultos liberados da autoridade do Estado e ancorados na sociedade civil.

Além disso, a hegemonia das classes empresariais tem motivado a emergência de novas categorias para expressar as demandas requeridas pelos sistemas produtivos sob o modo de produção capitalista. Esse é o caso da noção de competência, que questiona o valor dos diplomas e das trajetórias lineares e rígidas de profissionalização e de classificação profissional. Igualmente, à idéia da formação profissional como educação permanente conferem-se novas definições que a diferenciam de algumas comumente utilizadas, tais como reciclagem, requalificação, dentre outras. Tanguy (2002, p.16) aponta a seguinte definição de R. Vatiez (1958) como bem adequada ao pensamento predominante atualmente:

Podemos dizer que a Formação (com uma maiúscula no texto) é o conjunto de ações próprias para manter o conjunto de pessoas individualmente e coletivamente num grau de competência necessária para a atividade da empresa. Essa competência relaciona-se aos conhecimentos, às atitudes, à vontade de trabalhar de cada pessoa e de cada grupo. A competência é a conjunção elevada desses três termos: conhecimentos, atitudes, boa vontade. Essa competência não é jamais definitivamente adquirida, ela é ameaçada [pelas transformações produtivas] e deve ser sempre reconquistada; e essa reconquista deve fazer parte das mudanças pelas quais passam os postos de trabalho em função da evolução tecnológica. Além disso, o titular pode mudar de posto e ele mesmo se modificar<sup>6</sup>.

Comenta a autora que essa definição entra em ressonância com os discursos e os métodos de gestão atualmente em uso nas grandes empresas, não somente pelas palavras utilizadas – notadamente a de competência –, mas também pela explicitação dessa noção em três registros: cognitivo (os conhecimentos), de ação (a atitude) e de comportamento (a boa vontade). Assim representada, a formação é entendida como um princípio de busca de adesão de todos os agentes de uma organização aos seus objetivos.

Essa abordagem aplica-se também à crise do trabalho assalariado, no sentido de considerar a formação profissional, como educação permanente, uma importante estratégia de *empregabilidade*. Associada ao desenvolvimento da autonomia do trabalhador, a empregabilidade seria a condição que permite ao indivíduo mudar de emprego ou mesmo gerir seu desemprego, pela renovação permanente de suas competências.

No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional expressa a mesma compreensão ao definir que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39). Igualmente, o plano

---

<sup>6</sup> Tradução livre da autora deste texto.

de formação profissional do Ministério do Trabalho e Emprego (PLANFOR/MTE) apóia-se claramente nesse ideário, anunciando o objetivo de resgatar a qualificação do trabalhador, recuperando e valorizando sua competência profissional, não somente como desempenho técnico mas como questão de cidadania.

Não nos atreveríamos a discordar do princípio da educação permanente do trabalhador como um direito social inalienável. Entretanto, deve-se perguntar, como nos alerta Frigotto (*op. cit.*), qual o parâmetro que sustenta as concepções aqui apresentadas, o *ser humano* ou o *mercado*? Em que medida, então, a concepção de educação e de profissional se aproxima ou se afasta da plena *formação humana*?

Ciavatta (1998) nos lembra que, no contexto brasileiro, em que a educação básica vem longamente se deteriorando e, por tradição, a formação técnico-profissional sendo decidida no campo técnico-empresarial, no âmbito do mercado, tende-se a reduzir a educação dos trabalhadores à *educação profissional*, tomando-se este último – a parte – pelo todo. Vimos que o conceito burguês de educação envolve a universalidade da cultura necessária à reprodução social, na qual inclui-se o universo do trabalho. Mas a educação profissional, como elemento da produtividade capitalista, além de não esgotar o universo de conhecimentos necessários à vida humana, tem sido acompanhada de um valor que discrimina trabalhadores produtivos e improdutivos: o primeiro contribui efetivamente para a sociedade, atualizando permanentemente suas competências que o habilitem ao emprego (por outrem ou por si próprio); o segundo é o fracassado, aquele que não desenvolveu as competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Em contraposição, é preciso alertar que ter o trabalho como princípio educativo não significa desenvolver competências mercantilizáveis, ainda que o processo educativo deva também preencher exigências específicas para que os cidadãos possam participar direta e ativamente no trabalho socialmente produtivo (Saviani, 1987); mas, na essência,

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que, dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989, p.8).

Diante disso, vale resgatar que um documento-base elaborado pelas Centrais Sindicais em 1996, manifestava que

Pressuposto da apropriação do conhecimento sobre a realidade social e a realidade do trabalho e, portanto, condição indispensável para a intervenção dos trabalhadores na vida em sociedade, nas relações de trabalho e no mercado de trabalho, o ensino profissional é patrimônio social e deve estar integrado ao sistema regular de ensino na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para a população (CUT, CGT e Força Sindical, 1996, p. 1, apud Ciavatta, 1998, p. 75).



Podemos concluir, então, que a educação e a formação profissional que se aproximem da plena *formação humana* devem visar promover a possibilidade de homens e mulheres desenvolverem-se e apropriarem-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e de realização. Esse processo de conhecimento e de realização individual se expressa socialmente e ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência.

Se assim compreendermos a *formação humana*, agiremos no sentido de superar abordagens individualizantes de conceitos como cidadania, liberdade, personalidade. Se o ser humano é um ser social por natureza e história, é pelas dinâmicas associativas que configuramos os valores de nossa personalidade e a ética de nossa existência, construindo a vontade coletiva que ultrapassa as reivindicações específicas e o limite da ética individual. Nesse sentido, liberdade individual não se desvincula da realidade social, nem termina onde começa a dos outros, mas se desenvolve ainda mais quando se encontra com a dos outros. Igualmente, a cidadania plena não se esgota em princípios formais legitimados pela lógica liberal burguesa, antes pressupõe que cada indivíduo reconheça em si a generalidade do *ser humano* universal, constituindo-se, com os outros, o sujeito coletivo de um novo projeto social.

## **2 – O Modelo das competências e a individualização das relações profissionais**

O final do século XX é marcado por um processo de profundas mudanças econômico-produtivas, sociais, políticas e culturais, inaugurando uma forma de acumulação flexível do capital. Nesse contexto, a institucionalidade sociopolítica sustentada pela idéia do contrato social, que organizou a sociedade moderna, entra em crise pela reconfiguração de seus principais valores: a socialização da economia, o papel regulador do Estado e a nacionalização da identidade cultural.

A regulação das relações de trabalho foi o principal caminho tomado pela socialização da economia no período pós-guerra, como condição necessária à própria acumulação capitalista. No âmbito da regulação inscreveram-se a fixação de parâmetros de tempo, condições e remuneração do trabalho, a criação da previdência e da segurança social, o reconhecimento da greve, dos sindicatos e da negociação e contratação coletiva. Os princípios da cidadania constituem-se a partir da conquista de direitos econômicos, políticos e sociais nos limites dos critérios de inclusão/exclusão de indivíduos e grupos ao contrato social. Critérios esses regulados pelo Estado que assumiu a forma de Estado-providência no centro do sistema mundial e de Estado desenvolvimentista na periferia e semiperiferia do sistema mundial.

Assim, as relações de trabalho que se criaram no marco dessa sociabilidade pautaram-se por normas que teceram uma rede de solidariedade envolvendo as categorias de trabalhadores e o próprio Estado. Os fatores de identidade social, tais como seguros sociais, direito do trabalho, ganhos salariais, acesso ao consumo de massa, relativa participação nas propriedades sociais e no lazer, foram consolidados, pelo menos nos países mais avançados, mobilizando recursos do fundo público em nome de uma certa coesão interna e fortalecimento da posição nacional perante a política externa.

Nesse contexto, os processos educativos institucionalizados contribuíam para a construção de identidades individuais e sociais, à medida que buscavam aproximar o projeto pessoal desejado pelos indivíduos de um projeto de sociedade. A tendência era, então, haver uma transição regulada do mundo da escola ao mundo do trabalho. A identidade profissional podia ser vista não sob o ângulo de uma trajetória individual, mas como um fenômeno estruturado socialmente, mediante políticas de formação e de emprego.

A crise dessa institucionalidade sociopolítica no modo de acumulação flexível opõe o trabalho abstrato a uma espécie de diferenciação produtiva segundo as características dos trabalhadores singulares, causando uma individualização tendencial na regulação do trabalho. O novo sistema de relações sociais traz essa marca, junto com o enfraquecimento das funções reguladoras do Estado, privando um contingente significativo de trabalhadores de uma rede de seguridade social e de direitos coletivos conquistados no contexto anterior de produção.

Essa rede de solidariedade e de seguridade foi tecida tendo o trabalho assalariado como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social. O aumento da flexibilidade das relações sociais de produção interna e externa às organizações produtivas é responsável por desatar esses laços de solidariedade e de seguridade. A flexibilidade interna, funcional à automação da produção, baseia-se na polivalência, no diferencial de responsabilidades, carreiras e salários de uma mesma categoria, bem como no uso, por parte dos empregadores, de estratégias também diferenciadas de cooptação e estímulo à participação dos trabalhadores na produção. A flexibilidade externa, voltada a facilitar os ajustes da oferta da força de trabalho periférica, permite a desregulamentação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação. A conjugação desses tipos de flexibilidade fomenta a individualização do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto à conquista e à manutenção do emprego.

Frente a essa realidade, a educação e a formação profissional transformaram-se numa aposta incerta de desenvolvimento de atributos individuais, como pré-condição necessária às tentativas de se obter um emprego. Nesse sentido, a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto das pessoas, sendo que este é cada vez mais delimitado às necessidades de subsistência.

A antiga promessa integradora da educação reduz-se agora às chances de empregabilidade. Nesse sentido, espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Para a população adulta, essa mesma perspectiva processa-se como educação permanente, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho.

A busca pela integração social torna-se um processo relativamente autônomo. Os projetos pessoais devem ser flexíveis o suficiente para confrontarem-se com a realidade excludente do mundo do trabalho. Isso se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível, preparada para a mo-

bilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo.

Assim, diante de um contexto gerido por incertezas e pela possibilidade permanente de se ter que enfrentar o inusitado, exige-se colocar em jogo a capacidade de dominar a ansiedade frente ao novo, com a confiança em si. O *novo profissionalismo* consistiria em realizar as qualidades e as competências assim sintetizadas: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar. Portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, aquelas intensamente solicitadas.

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção desse tipo de profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho.

Portanto, não somente os novos conceitos da produção fazem apelo ao desenvolvimento das competências subjetivas do trabalhador, mas o faz também o desemprego, pelo fato de obrigar o indivíduo a encontrar alternativas de integração social, exigindo dele um domínio e um autoconhecimento para mobilizar seus recursos subjetivos em prol da própria sobrevivência.

Nesses termos, a estrutura social torna-se um sistema resultante das ações e das condutas individuais construídas por meio dessa relação de equilíbrio entre disposição humana, meio material e meio social. A satisfação das necessidades mínimas de sobrevivência mobilizaria nos sujeitos iniciativas e conquistas, tendo as competências como pressupostos e resultados psicológico-subjetivos do processo adaptativo à sociedade. As competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material e as socioafetivas, os mecanismos de adaptação ao meio social. Esse é o movimento que define, em síntese, a despolitização das relações sociais.

### **3 – Autonomia ou adaptação do trabalhador: o saber-ser**

No contexto de acumulação flexível do capital, a autonomia do trabalhador pode ser analisada sob dois ângulos. Pelo primeiro, a autonomia que se exerce no interior de uma organização de trabalho manifesta-se na capacidade de responder positivamente aos eventos que ocorrem durante o processo de trabalho. Pelo segundo ângulo, a autonomia é vista como uma condição que permite ao indivíduo mudar de emprego numa mesma empresa ou de uma empresa para outra ou mesmo de um setor de atividade para outro. Como diz Koch (1999), já que a realidade faz com que as pessoas sejam provavelmente levadas a mudar de emprego ou de profissão ao curso de sua vida ativa, elas passam a ter obrigação de se preparar para isso e de gerir sua vida profissional. Desenvolver esse tipo de autonomia é o mesmo que desenvolver sua empregabilidade, mediante a atualização permanente de suas competências.

A autonomia deve ser analisada, ainda, em face do trabalho coletivo. Para as empresas, a autonomia das equipes de trabalho muitas vezes permite o desloca-

mento dos problemas de produção para essas mesmas equipes, acreditando-se que elas sejam a melhor instância para se produzirem soluções. Ao se conferir autonomia às equipes, as competências individuais podem ser explicitadas e apropriadas, primeiramente, pelos colegas, posteriormente, pela empresa. Portanto, a autonomia de equipe permite que se desenvolvam competências coletivas independentemente da presença das pessoas particulares na organização. Em outras palavras, permite que a empresa se libere das pessoas individualmente, apropriando-se de seus saberes. Assim, conferir autonomia aos trabalhadores individuais e coletivos pode ser tanto uma estratégia de competitividade das empresas isoladas, como também uma tentativa de suprimir os antagonismos entre trabalho e capital.

Nesse quadro, a competência assume-se como categoria de representação que permite estabelecer uma adequação entre as características do trabalho, suas modalidades de organização e as capacidades individuais dos trabalhadores. Permite, também, adaptar os requisitos dos empregos às exigências novas em termos de profissionalização, sempre com vistas à adaptabilidade do trabalhador, seja internamente à organização ou quando desligado de um emprego formal.

Esse princípio da adaptabilidade – que requer uma personalidade responsável, comprometida e autônoma, ao lado de posturas flexíveis frente às incertezas – recebe o investimento da empresa, mediante um gerenciamento exercido sobre a personalidade do trabalhador. Isso favorece a interiorização dos valores da empresa e a internalização de seus modos de controle. Esse tipo de gestão é instrumentalizado pela valorização das características psicocognitivas e socioafetivas do indivíduo, em outras palavras, do *saber* conjugado ao *saber-ser*.

Nesse contexto, a identidade social é deslocada para a empresa, à medida que o princípio de pertencimento do trabalhador à empresa prevalece sobre seu pertencimento a uma sociedade e a uma classe. O direito da empresa sobre seus trabalhadores prevalece sobre os direitos sociais e econômicos conferidos pela cidadania. Como diz Gorz (1998), a empresa exige a devoção incondicional e pessoal de cada trabalhador aos seus fins e instrumentaliza suas competências com esse objetivo. Assim, a subjetividade que se destaca nesse processo é o contrário de uma subjetividade livre, pois o mundo vivido está circunscrito pelo sistema de fins e de valores da empresa.

Verifica-se, assim, que a gestão por competência pode intensificar a precarização das relações de trabalho, mediante o desenvolvimento de um tipo de autonomia, tanto individual quanto coletiva, dirigida ao interior e ao exterior da empresa. Investido dessa autonomia, o trabalhador sente-se parte integrante da empresa e, mediante um sentimento de identidade com a organização, abnega-se de todas as suas competências em prol dos objetivos da empresa. Por outro lado, as condições de trabalho favorecem a aquisição de novas competências intercambiáveis no mercado de trabalho. Esse é mais um elemento de *compromisso mútuo*: a empresa contribui para o desenvolvimento da empregabilidade do trabalhador enquanto este reverte suas competências a favor dela.

Muitas vezes, chega-se a fazer uma apologia ao trabalho independente, autônomo e flexível. Esse tipo de trabalho não se caracterizaria somente pelo auto-emprego, mas também pela possibilidade de mudar constantemente de emprego por

vontade própria. Gorz (*op. cit.*) diz que essa é a forma mais visível que adota a tendência de abolição do trabalhador assalariado, posto que também incide sobre as relações da empresa com seu pessoal estável. Nesse caso, a empresa adota a forma de individualização e de flexibilização dos salários. Sobre isso, Tanguy (1997) salienta que o processo obstinado de individualização preconizado pelo modelo da competência, qualquer que seja o método adotado, tem um objetivo certo: tornar socialmente aceitáveis as diferenças salariais. Essa lógica tende a fazer com que se aceitem as diferenças salariais como resultado de propriedade e de ações individuais.

As formas de sociabilidade próprias aos empregados também se modificam, caracterizando-se pela rarefação das trocas, formação de clãs rivais e confrontos abertos ou dissimulados<sup>7</sup>. Alguns aspectos explicam esse fenômeno. Um deles é a polivalência, que responsabiliza cada empregado pelo conjunto das tarefas que concernem a um processo, reduzindo suas oportunidades de recorrer aos outros e de colaborar com a equipe. Um outro aspecto é que a possibilidade de ascender a tarefas mais complexas e a processos mais difíceis depende tanto do interesse pelo trabalho quanto da eventualidade de um reconhecimento da competência, fato que se apresenta numa relação profundamente individualizada.

A distribuição do trabalho torna-se assim conflituosa, pois os empregados confrontam-se com estratégias individuais ou de grupos que, ao mesmo tempo, têm como objeto a divisão do trabalho e os critérios de promoção. Além disso, tornando-se *ator da mudança*, o empregado pode ser levado a fazer proposições que vão de encontro ao que os outros membros da equipe consideram como de seu interesse. Assim, o coletivo que, nas organizações tayloristas, era uma amálgama de indivíduos intercambiáveis e interdependentes, torna-se uma soma de indivíduos independentes, diferenciados, concorrentes e às vezes potencialmente antagônicos.

As direções de empresas adquirem, então, margens de negociação infinitamente vantajosas em relação aos sindicatos e às organizações de classe. Substituindo a negociação coletiva pela negociação individual e os salários convencionais por remunerações individualizadas, os trabalhadores deixam de ser os membros de uma coletividade ou de uma profissão definidos por seu estatuto público, para se tornarem provedores particulares de serviços particulares em condições também particulares. Na visão de Castel (1998), é a própria estrutura da relação salarial que está ameaçada num contexto em que se modificam o próprio conceito de sociedade e o sentido das questões sociais.

A relação formação-emprego fica, assim, tensionada, já que a formação pressupõe o potencial do indivíduo para fazer evoluir seus postos a mais autonomia e complexidade, o que acaba por incutir nele o sentimento de responsabilidade pela eventual exclusão que resulta de seu fracasso. A lógica da competência, destinando

---

<sup>7</sup> É importante destacar que a competitividade entre trabalhadores internamente às organizações empresariais não é algo fundado exclusivamente pela noção de competência. As relações de trabalho tecidas sob a égide do conceito de qualificação comportam também certa competitividade entre trabalhadores e entre grupos no interior da produção. Entretanto, sob o prisma da relação contratual, a regulação pelo conceito de qualificação assegurava-lhes direitos conquistados pela categoria que se aplicavam indistintamente aos indivíduos que a compunham. Sob a égide da competência, essa relação contratual é estritamente individual, tomando naturais as relações de competitividade entre os trabalhadores como aspectos que fazem parte do jogo do livre mercado.

ficticiamente aos homens um papel que lhes é por outro lado recusado, contribui para disfarçar a seus olhos as relações de poder vivenciadas no trabalho [e fora dele] (Dugué, 1998).

#### **4 – A Influência funcional-condutivista no desenvolvimento do saber-fazer**

A formação baseada em competência tem como pressuposto a análise dos processos de trabalho, com o objetivo de identificar as competências fundamentais que o trabalhador deve desenvolver para desempenhar suas atividades de forma eficiente, segundo os parâmetros de responsabilidade e autonomia. Os resultados dessa análise permitem desenhar o perfil do trabalhador, a ser traduzido no que se define como as *normas de competência*, elaboradas de forma participativa e validadas por trabalhadores, empregadores e formadores, normalmente por meio das respectivas entidades representativas.

As normas de competência têm uma significativa relevância nos sistemas de formação profissional baseada em competência, posto que elas servem de referência tanto para os desenhos curriculares quanto para a avaliação. A avaliação, por sua vez, pode ser aplicada objetivando a regulação da aprendizagem, ao longo de um processo de formação; no interior das empresas, para fins de acesso ou promoção numa carreira; ou com a finalidade de certificar as competências dos trabalhadores. Esta última iniciativa, ainda incipiente no Brasil, costuma fazer parte de um sistema mais amplo de competência profissional, sendo realizada por entidades credenciadas e legitimadas para esse fim. É o sistema de certificação de competência que tende a substituir os títulos e os diplomas profissionais. Estes últimos atestam uma suposta e potencial capacidade do trabalhador posto que, sendo conquistados ao fim de uma trajetória de formação, valem para toda a sua vida. Os certificados de competência, entretanto, testemunhariam sua capacidade real, já que só podem ser obtidos face ao desempenho eficiente demonstrado numa situação de trabalho real ou, pelo menos, simulada.

Sendo assim, um sistema de competência profissional normalmente possui quatro componentes: a) a investigação de competências; b) a normalização de competências; c) a formação por competências e d) a avaliação e a certificação de competências. O aporte principal dos processos de investigação de competência continua sendo a análise ocupacional (ou análise dos empregos). Uma abordagem de mesma raiz, mas considerada superior à análise ocupacional, é a análise funcional. Esta toma a ocupação como agrupamento de atividades profissionais pertencentes a diferentes postos de trabalho com características comuns – normas, técnicas e instrumentos semelhantes –, correspondendo a um mesmo nível de qualificação. Ao invés de a análise centrar-se nas tarefas a serem cumpridas, foca-se a função estratégica da empresa e os respectivos resultados esperados da atuação dos trabalhadores.

Apesar de a análise funcional ser a matriz de investigação de competências atualmente predominante, utilizam-se, ainda, a matriz condutivista e a construtivista. A primeira, utilizada principalmente nos Estados Unidos, considera as competências superiores e, por isso, analisa as atividades desenvolvidas pelos *experts* com vistas a levar o conjunto de trabalhadores a um estágio equivalente de desempenho. A matriz

construtivista, por outro lado, que tem sua origem na França, incorpora a contribuição dos trabalhadores com menor nível de desempenho, buscando construir uma análise integrada e participativa dos processos de trabalho.

A matriz condutivista de análise do trabalho advém da mesma estrutura comportamentalista que nasce nos Estados Unidos por meio de Skinner, na psicologia, e de Bloom, Mager e outros, na pedagogia, guardando forte relação com o propósito da eficiência social. A competência é definida como as características de fundo de um indivíduo que estruturam um desempenho efetivo.

Na matriz funcionalista, por sua vez, os objetivos e funções das empresas são analisados em relação ao mercado, à tecnologia, e às relações sociais e institucionais. Em consequência, a função de cada trabalhador na organização deve ser considerada também em relação a esse sistema mais amplo. O valor explicativo do método funcional e de seus resultados depende de como se especifique a relação entre problemas (situações de trabalho) e soluções (desempenho no trabalho). Traduzido nas competências, analisam-se as diferentes relações que existem nas empresas entre resultados, habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores. O ponto de apoio do método é que quanto mais diversas sejam as circunstâncias que podem confirmar habilidades e conhecimentos requeridos aos trabalhadores, mais apropriados seriam os resultados da análise.

A característica da análise funcional está em descrever produtos, não processos; importam os resultados, não como se chegam a eles. Para isso decompõem-se as funções de trabalho em unidades e essas em elementos de competência (ou realizações profissionais), associados a contextos e circunstâncias em que os trabalhadores devem demonstrar bom desempenho. Esses elementos, agregados em *normas de competência*, não são suficientes para a definição dos currículos de formação, ainda que sejam sua referência. Assim, agregam-se outras especificações às normas: os conhecimentos e a compreensão subjacente que devem subsidiar o trabalhador para cumprir os requerimentos de um elemento de competência. Elaboraram-se listas de conhecimentos e listas de especificação de avaliações (que indicam níveis mínimos requeridos para efeito de certificação). Os elementos de competência agrupam-se em unidades e essas, por sua vez, dão forma a um título de competência. Por essa ótica, a competência é definida como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer. É a descrição de uma ação, conduta ou resultado que a pessoa competente deve demonstrar.

Algumas abordagens tentam responder à principal crítica que recebem os sistemas de competência profissional: o risco de se realizar uma transposição linear dos resultados da investigação do processo de trabalho para o currículo. Assim, utilizam outras noções que permitam conferir à competência profissional alguma coerência pedagógica. Esse é o caso de abordagens relacionadas aos sistemas australiano, francês e argentino. Mesmo assim, devido à afiliação psicológica, condutivista e funcionalista da noção, a fronteira entre objetivo operacional e competência, entre tarefas e currículo e entre treinamento e aprendizagem, é sempre tão tênue que o risco de um se confundir com o outro é permanente.

Em todas as metodologias, a competência humana é tomada como fator de produção. Entretanto, em cada uma delas dar-se-á relevância a determinados as-

pectos que, segundo sua lógica, permitam maximizar ou melhor evidenciar a competência. Sob a matriz condutivista, a análise enfocará especialmente a conduta ou os comportamentos de escolha e de decisões dos trabalhadores, buscando-se identificar as competências subjacentes a determinadas condutas ou comportamentos superiores. Sabemos que na psicologia condutivista o conhecimento reduz-se ao comportamento. Na teoria das organizações isso se manifesta, em certa medida, na ênfase dada quase exclusivamente à conduta dos trabalhadores, seja na análise das atividades profissionais, seja nas estratégias utilizadas para comprometê-los com os objetivos da organização. Pressupõe-se que a cooperação dos trabalhadores é conquistada por meio de recompensas, assim como os resultados das análises do trabalho também poderão se reverter em recompensas.

No caso do funcionalismo, essa teoria não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar. A análise funcional aplica-se ao sistema como realidade dada. Na verdade, o sistema e seus pressupostos não são questionados, mas somente o seu funcionamento. Não há lugar para as contradições, mas sim para a integração.

Em um sistema funcional, os elementos sociais exercem funções específicas necessárias ao seu propósito, num contexto de constante equilíbrio. O rompimento desse equilíbrio seria provocado por situações disfuncionais e as ações subsequentes objetivam recompor o equilíbrio do sistema. A organização produtiva, portanto, é vista em termos de comportamentos inter-relacionados. Uma das tendências do funcionalismo é enfatizar sobremaneira os papéis que as pessoas desempenham no sistema mais do que as próprias pessoas. Os papéis seriam as atividades de trabalho associadas ao cargo ou ao posto de trabalho.

No sistema organizacional de base taylorista-fordista, a unidade mínima de análise é o posto de trabalho, ao qual as pessoas se associavam por suas funções, descritas principalmente em termos de procedimentos. No sistema integrado e flexível, a relação se inverte; isto é, a importância é conferida mais às pessoas do que aos papéis que elas exercem. As funções são descritas em termos de resultados, que podem ser atingidos por procedimentos diversos, desde que o equilíbrio organizacional seja permanentemente mantido ou recomposto. Mas a pessoa que interessa é a pessoa funcional, ou seja, aquela que mobiliza seus atributos cognitivos e socioafetivos para obter os resultados esperados. Então, na verdade, a unidade mínima da análise funcional desloca-se do *posto de trabalho* para a *competência* dos trabalhadores.

Essa mudança de enfoque exige tomar a organização como um sistema aberto, no qual intervêm variáveis tanto organizacionais quanto de personalidade e interpessoais. Assim, a posição que as pessoas ocupam na hierarquia, a maior ou menor flexibilidade de sua personalidade e as relações interpessoais que mantêm, são de enorme importância para o processo. Por isso, os atributos psicológicos dos indivíduos tomam importância para o funcionamento integrado e flexível das organizações. Ao mesmo tempo, o que se considerava como *difunções* no funcionalismo clássico será chamado agora de *eventos* e, ao invés de serem considerados indesejáveis ou anormais, passarão a compor o funcionamento dos sistemas. A recomposição do equilíbrio como necessidade provocada pelos eventos assume a forma de melhoria permanente dos processos produtivos, bem como de oportunidade ao de-



envolvimento de novas competências para trabalhadores.

Por adotar o enfoque sistêmico e voltar-se para a competência dos trabalhadores e não mais para o posto de trabalho, a investigação dos processos de produção deixa de admitir que a observação das atividades de trabalho seja feita por pessoas estranhas a elas. Ao mesmo tempo, a simples descrição das atividades não é suficiente para captar os conhecimentos e as competências subjacentes. Assim, a participação e o comprometimento dos trabalhadores com as investigações são pressupostos para a eficácia da análise. Mas como unidade de análise dessas metodologias, a competência configura-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade contemporânea.

Nesses termos, a validade do saber não está na compreensão da realidade para apropriar-se dela e mesmo transformá-la; ao contrário, essa validade reduz-se à sua viabilidade e utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. A viabilidade e a utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes.

Por isso, quando se tenta enunciar competências como resultados da análise dos processos de trabalho, aquilo que seria uma complexa característica do ser humano — suas capacidades para realizar projetos, construir obras, produzir sua própria existência — acaba reduzindo-se a uma lista de objetivos de ensino e/ou a um conjunto de operações que se espera ver realizadas pelos trabalhadores. Se nas relações de trabalho o resultado disso tem sido o aprisionamento da subjetividade do trabalhador aos limites do que é útil para as empresas ou do que não ameaça um suposto equilíbrio social, no campo educativo podemos cair num pragmatismo insuportável ou num novo tecnicismo educacional.

## **5 – Considerações finais**

Defendemos que a educação dos trabalhadores deve ter como horizonte a plena *formação humana*. O desenvolvimento de todas as suas potencialidades, sua apropriação e mobilização em benefício da sociedade é o meio pelo qual os trabalhadores se transformam em dirigentes de si próprios, como seres sociais e sujeitos coletivos. É claro, então, que a educação dos trabalhadores deve possibilitar a maximização de suas competências e a ampliação de suas consciências. Não no sentido de adaptá-lo à realidade dada, mas para serem sujeitos de transformação no sentido da emancipação plena do ser humano, ainda que no horizonte isso se constitua como uma utopia.

A competência, nesse sentido, é potencialidade humana e não fator econômico. É construção subjetiva que se realiza em relação com os outros. É aspecto de diferenças individuais que constituem subjetividades sociais. Desenvolver competências dos trabalhadores por essa ótica, exige, pelo menos: a) compreender as experiências de vida, sabendo-se que na sociedade capitalista o trabalho, como categoria ontológica, toma a forma específica de mercadoria, ao mesmo tempo em que produz riqueza social; b) compreender que a integração da experiência de vida com a experiência escolar ocorre de forma diferente para a classe trabalhadora e para a classe dirigente; c) promover a observação do real, captando o fenômeno imediatamente percebido e procurando captar e compreender sua essência; d) partir do senso co-

num dos trabalhadores e de suas experiências mais imediatas, visando superar o senso comum pela construção de uma concepção de mundo unitária e compreendendo que as experiências são historicamente determinadas pela condição de classe.

Para isso, retomemos a utopia da escola unitária, da escola do trabalho, que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnos*, tanto no plano metodológico quanto epistemológico, materializando, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre ciência, economia e cultura, revelando um movimento permanente de reconstrução do mundo material e social.

### **Referências Bibliográficas**

- CASTELS, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do Salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, Maria. Qualificação, Formação ou Educação Profissional? Pensando Além da Semântica. In: **Contexto e Educação**. Ijuí: Editora UNIJUI, Ano 13, nº 51, pp. 67-86, 1998.
- DUGUÉ, Elisabeth. A Gestão das Competências: os Saberes Desvalorizados, o Poder Ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta. **Trabalho & Formação & Competências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 101-132.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o Ser Humano Emancipado?** 2002 (mimeo).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho: Prática Alienante ou Realização? In: **Revista Pravalor**, ano 1, nº 5, 1989.
- GORZ, André. **Miserias del Presente, Riqueza de lo Posible**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- KOCH, Pierre. Enterprise Qualificante et Enterprise Apprenante: Concepts et Théories Sous-jacentes. In: **Education Permanente**, nº 140, 1999-3.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Seminário Choque Teórico. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1987.
- TANGUY, Lucie. Competência e Integração Social na Empresa. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências. O Uso de tais Noções na Escola e na Empresa**. São Paulo: Papyrus, 1997a. p. 167-200.
- \_\_\_\_\_. Un Mouvement Social pour la Formation Permanente en France (1945-1970). In: **Education Permanente**, nº 149, pp. 11-28, 2002.

## A FORMAÇÃO DAS QUALIDADES SENSÍVEIS DO TRABALHADOR COMO CONTEÚDO DO ENSINO MÉDIO

Isabel Brasil<sup>1</sup>

Anakeila de Barros Stauffer<sup>2</sup>

Buscando contribuir para o aporte e reflexões de conteúdos/temas que ajudem o debate no currículo do Ensino Médio sobre a formação da sensibilidade, dos sentidos e dos sentimentos dos que trabalham, o sentido construído neste texto é o de uma perspectiva interdisciplinar, a favor de um currículo integrado, visando à correlação e à articulação de conceitos.

A importância de reflexões sobre a formação dos que trabalham dispensa explicitações. O que se pode ressaltar, embora com risco de ser redundante, é a pertinência dessas reflexões no Ensino Médio, mediante perspectiva da atual LDB 9394/96, que afirma que o Ensino Médio, como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1, §2).

Destacamos que este estudo, em relação ao nível de complexidade do conhecimento aqui adotado, é de importância para o professor, mas não descartamos a possibilidade, diante da linguagem utilizada, de ser diretamente apresentado aos estudantes do Ensino Médio.

### A educação das qualidades sensíveis do trabalhador

Começamos lembrando que remonta ao mundo grego clássico a oposição direta entre o cultivo do cidadão — sensível, intelectual, político, religioso, militar — e o mundo do trabalho como lugar da vida prática, manual e artesanal, útil e necessário para a vida da *polis*, porém subalterno e destinado a escravos ou estrangeiros, ou seja, cidadãos de segunda categoria.

Reside aí a contradição forte da tradição filosófica e política grega, mesmo no auge da civilização de Atenas: promover a dialética — aqui entendida como diálogo — , a vida pública, o conhecimento racional em todas as esferas — arte, ciência, política, filosofia, guerra, etc — , construindo uma base para se pensar a democracia, um governo do povo destinado, no entanto, para a minoria dos cidadãos reconhecidos como tais (Vernant e Naquet, 1989).

Nesse viés, cabe frisar a distinção posta, mesmo pelos gregos: não se espera o cultivo sensível, espiritual e intelectual daqueles que vivem a vida prática do mundo ligado ao trabalho, sobretudo manual, reconhecendo-se nele apenas uma certa e necessária função à vida da *polis*. Será somente na época moderna — aqui entendida no longo curso histórico, como resultado e construção proveniente do pensamento humanista da Renascença, do Iluminismo, da Revolução Industrial e da ascensão da burguesia ao poder — que o *populus*, a plebe, os servos, os subalternos, os depen-

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC-SP; Vice-diretora de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico da EPSJV/FIOCRUZ e professora-adjunta da FEBF/UERJ.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela PUC-RJ e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

dentos do poder e do favor entrarão em cena, através de contraditórios processos e lutas de emancipação.

Pensando a formação dos que trabalham, no que tange a idéias emancipadoras — tão caras à educação crítica —, observa-se, no século XIX, o ponto alto de uma longa tradição (que chega aos nossos dias mais ou menos desfigurada) situado na tradição crítica e emancipadora sistematizada por Marx e por seus continuadores no século XX. Desde os escritos mais antigos, como os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1978), até chegar a *O capital - crítica da economia política* (1999), o pensador alemão estará ocupado em pensar as formações sociais, as classes, a política, o aparato cultural, científico e burocrático, tendo como vértice crítico o mundo dos que trabalham. Com uma ênfase e abrangência até então desconhecidas.

Mesmo antes de trazer a crítica para o presente, enfatizando as mudanças no mundo do trabalho neste final de século XX, cabe lembrar a oposição entre *trabalho manual* e *trabalho intelectual*, que vinha desde a Antiguidade e que é retomada por Marx em termos de uma possível superação dialética dessa crua oposição. Caberia ao pensamento materialista e dialético deslocar os termos do problema, sem fazer tábula rasa do passado histórico, aderindo com isso a alguma forma de positivismo.

Ainda hoje, quem lê os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* não deixa de notar a ênfase numa humanidade possível, emancipada, de sujeitos inteiros, chegando a uma história de fato humana. E não deixará de perceber, sobretudo, a crítica à mutilação, às fragmentações, à estranheza e alienação a que são submetidos os sujeitos — trabalhadores, mas não apenas, posto que essa renúncia à autonomia e à liberdade que atende pelo nome de alienação diz respeito a todos os grupos sociais — nessa formação histórica chamada capitalismo.

De maneira por alguns considerada romântica, Marx percebe no processo de formação e trabalho típicos do capitalismo uma mutilação das melhores qualidades, sensíveis e práticas, do ser humano — que é entendido aqui, frisemos, não como entidade abstrata, fora da história, transcendente e metafísica, conforme as várias correntes idealistas ensinam, mas como sujeitos em situação, postos em contextos específicos e vivendo sob condições determinadas que, na maioria das vezes não foram resultado de uma livre escolha, mas da pura necessidade de sobreviver.

Contra os críticos de um Marx romântico e juvenil, lembremos que *O capital*, ao mesmo tempo, negará, conservará e indicará a possível superação desse sujeito dividido, submetido ao reino da necessidade, mas aspirando à liberdade e à autonomia. Em resumo, o que poderia ter sido, mas não foi, a passagem de uma pré-História da humanidade para uma História de fato humana.

Submetidos nas cidades ao duro regime do trabalho fabril, das jornadas enormes, das doenças e da ausência de direitos atingindo a todos, mulheres, crianças, adultos e velhos, porém aproximados pela própria expansão do capitalismo, parecia abrir-se o horizonte de uma emancipação inédita na História: a de uma democracia do trabalho, socialista, realizando na vida de todo dia o que fora diálogo filosófico e explicação do mundo.

Cabe lembrar que esse mundo do trabalho fabril, dos primeiros passos da automação, ainda anteriores ao fordismo e muito distantes dos estágios atuais de automação e informatização, por certo repropunha a antiga divisão entre o mundo do

### **A formação das qualidades sensíveis do trabalhador como conteúdo do ensino médio**

trabalho e o mundo das qualidades sensíveis, a vida prática e o cultivo — do espírito, da arte, da ciência, da política, da guerra, etc — destinado aos grupos de elite. Antes, nobreza, aristocracia, clero. Na época, a burguesia e os novos grupos urbanos médios, com suas aspirações de ascensão social.

Agora, que a memória histórica parece se desfazer no ar, como resultado violento da modernização global do capitalismo, talvez seja importante lembrar algumas referências. Ao longo de todo o século XIX e entrando pelo século XX, o mundo do trabalho esteve ligado à fábrica, por certo, mas sempre teve uma dimensão comunitária, cultural, política e esportiva. Ou seja, sempre teve a dimensão, mais ou menos elaborada, mais ou menos evidente, de uma *cultura de trabalhadores*, como uma construção que não poderia deixar de ser *social e histórica*. Por evidente decorrência lógica, os sujeitos trabalhadores tinham sua subjetividade construída tanto na esfera do mundo da fábrica e dos valores dominantes, quanto na esfera de uma vida cotidiana no bairro, na rua, no bar, no clube, nas associações, nos sindicatos, nos esportes, enfim, numa sociabilidade rica e diversa daquela vivida pelo burguês abastado em seus bairros.

O mundo do trabalho, a saúde e a educação foram se cruzando, de maneira difícil e contraditória. A começar pelo fato de que os dominantes não esperavam *operários letrados*, para lembrar Brecht, tampouco que fossem sensíveis e educados, cultos e delicados como as belas almas burguesas — quando se dedicavam à arte e à cultura, distingamos, não quando se dedicavam ao exercício violento do mando e da opressão.

A longa passagem do mundo do trabalho artesanal para o mundo fragmentado e mecânico da produção fabril deve ser aqui lembrada, para que não se tenha a impressão de uma passagem direta e abrupta. O Brasil pode muito bem ilustrar esse ponto, através da formação de suas principais cidades, São Paulo e Rio de Janeiro. Os contingentes de imigrantes que chegaram a São Paulo, dos anos de 1890 até o final da década de 1920, não vieram todos com qualificações fabris, de sujeitos formados e adaptados ao mundo mecânico e automático da fábrica capitalista. Bem ao contrário, vieram muitos artesãos, lavradores e comerciantes, que viriam a dar o perfil da maior metrópole capitalista da América Latina. A história de sua vinda, de suas formas de adaptação e de convívio, de trabalho, cultura e lazer, é muito rica para ser esquecida, mesmo que um certo gosto pós-moderno assim o deseje.

Como esquecer a vinda dos anarco-sindicalistas e sua expulsão, e a rica cultura operária, que existiu na forma de associações políticas, religiosas, artísticas e esportivas?

Talvez lembrando que foi a própria força expansiva da modernização conservadora do capitalismo no Brasil que promoveu esse esquecimento, dispersou essas culturas operárias — não apenas em São Paulo, mas no Rio, na Bahia, em Pernambuco, no Rio Grande do Sul — e estabeleceu a hegemonia — ao mesmo tempo cultural, educativa e política — através da comunicação massificada.

Pode parecer estranho a um trabalhador de hoje em dia, mas a subjetividade e o corpo — físico, erótico, imaginário — dos que trabalham nem sempre foi moldada pelo horizonte da mercadoria e seu fetiche. O que nos remete, uma vez mais, a Marx e às páginas que abrem *O capital*, tratando justamente de como se forma o fetiche

da mercadoria, o dinheiro como equivalente universal no mundo das trocas, a supressão do trabalho como verdadeiro valor social, a primazia do mundo abstrato das trocas, em detrimento do mundo das qualidades sensíveis, ligadas ao uso e à vida ainda não absorvida pela subjetividade alienada.

Em outros termos, a vida social e cotidiana alienada como um *outro*, uma *estranheza*, uma distância a separar os sujeitos daquilo que eles mesmos criaram. Cisão que só tem feito se acentuar, sobretudo nos desencantos e derrotas que ocupam o espaço nesse início do século XXI. Daí o lugar e a função social da memória: esquecer é repetir a violência contra os excluídos e oprimidos em favor de um elogio do existente.

Lembremos, mesmo de maneira simples e abreviada, que os trabalhadores — imigrantes, migrantes ou brasileiros — tinham seus saberes, sua cultura, suas formas de lazer e esporte, sua culinária e sua linguagem, seus jogos de sedução e suas preferências musicais, suas associações religiosas e políticas, seus jornais e suas formas de comunicação. Tinham qualificações profissionais específicas — às vezes artesanais, às vezes rurais, às vezes fabris — mas também se educavam, acrescentando à vida prática do mundo do trabalho um certo cultivo das qualidades sensíveis que deveriam ser o apanágio e o privilégio dos dominantes.

Educação, portanto, num sentido mais amplo e formativo, que poderia nem mesmo incluir a escola, mas que certamente passou a incluir esse lugar social como um direito e um objetivo de grande relevo. É fácil lembrar: quase não havia escolas públicas, os imigrantes eram pobres e com poucas letras, e não votavam, nem homens, nem mulheres. Situação essa mais acentuada em São Paulo, com um contingente maior de estrangeiros, e menor no Rio de Janeiro, com um número maior de brasileiros. Cidadãos de segunda classe, à margem da vida da cidade. O elogio do imigrante europeu viria depois, digamos no pós-guerra, na década de 1950, quando os filhos e netos de imigrantes já tinham estudado, ido para a Universidade e ocupado posições na indústria, no comércio, no esporte, na cultura, nas profissões ditas liberais. Quando já se ia deixando para trás a fase inicial da cultura operária e suas variações, inclusive as crendices, as curandeiras, as parteiras, as rezas, as novenas, os chás e os santos remédios para tudo, receitados pelas avós. Remota lembrança, é certo, quando saúde e alta tecnologia rimam e tentam se combinar, como em nosso presente histórico, acentuando o mundo fetichizado da mercadoria, que agora inclui o próprio corpo humano e a saúde, numa escala impensável para nossos avós.

Hoje, podemos perceber, com muita ênfase, que vivemos numa época anti-utópica por excelência, reduzindo à irrelevância ou ao mero esquecimento, os projetos e as lutas emancipatórias vindas dos séculos XVIII, XIX e mesmo XX.

Nesse específico contexto do capitalismo está a desesperança, que pode levar a postura de que nem mesmo há espaço para se imaginar uma superação da divisão social do trabalho, conforme imaginada por Marx, num de seus momentos mais francamente utópicos, oferecendo uma imagem de sociedade comunista que regulasse a produção geral, permitindo ao trabalhador uma vida variada: caçar, pela manhã; pescar, à tarde; à noite, pastorear o gado; depois do jantar, fazer crítica, sem jamais especializar-se, tornando-se apenas caçador, pescador, pastor ou crítico (Marx e Engels, 1989).

### **A formação das qualidades sensíveis do trabalhador como conteúdo do ensino médio**

Vivemos, de fato, bem o oposto dessa imaginação comunista liberadora do humano como potencial flexível e variado, formando uma vida plena e não mutilada. Nesse passo da análise, cabe caracterizar melhor a formação capitalista neste final de século XX. Primeiro, ela é marcada pelo processo de *acumulação flexível* do capital, numa forma financeira e global, que não respeita fronteiras nacionais ou mesmo o poder político dos Estados nacionais e se dá na velocidade da sociedade informatizada, fazendo com que economias nacionais dependentes, como as do Brasil, do México ou da Argentina possam entrar em sérias crises em muito pouco tempo.

Daí decorre uma concentração de capital financeiro e especulativo sem precedentes, com valor extremamente abstrato e desligado do mundo concreto e próximo da produção, como nas etapas anteriores se observava. Segundo, essa nova formação, desfeita a URSS e finda a Guerra Fria, constrói sua hegemonia quase que na forma de um *pensamento único*, a ser seguido mesmo quando as conseqüências são catastróficas. Em terceiro lugar, observa-se um grau sem precedentes de fragmentação e proliferação de dados, sinais e informações, culturais ou não, conseqüência do que se pode definir como *sociedade do espetáculo ou do simulacro*, com um poder desagregador enorme em relação à vida cotidiana no mundo do trabalho, sobretudo nos grandes centros urbanos.

Definida a acumulação flexível, segue-se a idéia de um capitalismo *pós-fordista*, cujo centro não é mais a fábrica, sobretudo a fábrica de automóveis, como na Detroit da época do próprio Ford ou, na formação recente do Brasil, as fábricas de automóveis do ABC paulista. Tudo indica que o mundo da fábrica tradicional tende a ceder passo a um setor de serviços muito variado e valorizado, assim como a sofrer profundas alterações em seu cotidiano, conseqüência das novas formas de trabalho associadas à *microeletrônica*.

É nesse contexto que entrou no debate a idéia de *qualificação ou especialização flexível* ligada ao mundo do trabalho. Como todo canto de sereia vendido pelo imaginário do progresso e da eficiência capitalista, esse também gerou algum entusiasmo nos mais incautos. Na prática, no entanto, essa *qualificação flexível* e as novas formas de organização do cotidiano no mundo do trabalho não resultaram num aumento do tempo livre do trabalhador, com isso levando a um cultivo de suas qualidades sensíveis não absorvidas pelo mundo das trocas e da mercadoria.

A Sociologia do Trabalho mais crítica e exigente tem notado formas novas e mais violentas de integrar e absorver a energia vital do trabalhador. Antes de mais nada, essa qualificação e especialização flexível se dá no contexto de um projeto que pretende desmontar o Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*, que muito mais que qualquer concessão do capitalismo, foi uma dura conquista de quase 150 anos de luta dos trabalhadores. Desmante que pode muito bem ser definido como uma *revanche do capital contra o trabalho*. Processo violento, que estamos vivendo no Brasil de forma acentuada desde o início da década de 1990, e que nos elevou aos mais altos índices de desemprego de toda a nossa história, inclusive em São Paulo, maior centro fabril, comercial e financeiro do Brasil.

O que as pesquisas recentes indicam é que essa idéia de especialização e qualificação flexível para o mundo do trabalho significa, na realidade, fazer dos sujeitos algo *descartável e degradado*, para usar a imagem de Robert Kurz, sociólogo

alemão muito atento a esses processos (1999, p. 7). O que se está perdendo é a forma do emprego estável e continuado, com garantias trabalhistas, sociais e previdenciárias, que possibilitavam ao trabalhador viver um cotidiano mais ou menos estável, de alguma forma se comprometendo com a empresa ou instituição em que trabalhava.

Flexível, portanto, é apenas um eufemismo, carregado de ideologia, para perda dos direitos e garantias trabalhistas; vínculos de trabalho precários e informais, que *terceirizam* setores inteiros, fazendo com que ex-funcionários e suas ilusórias empresas autônomas continuem fazendo o que já faziam, para a mesma empresa, da qual continuam dependendo, agora com a empresa desobrigada dos encargos sociais e dos vínculos regulares de trabalho.

Com isso, cresce em rapidez exponencial o mundo do trabalho chamado *precário ou informal* que ocupa, no caso do Brasil, um espaço cada vez maior. Ao invés de ter mais tempo livre, o trabalhador precisa agora de dois ou três empregos para manter o mesmo padrão de vida do passado recente. Significa mais cansaço, mais desgaste físico e emocional, mais absorção privada da riqueza humana de cada um que precisa entrar no mundo do trabalho, com escolhas cada vez mais reduzidas.

De forma impessoal, o *desemprego estrutural* que decorre da acumulação flexível e global é tratado como inevitável, como uma espécie de pequeno pedágio que seria preciso pagar para se ter acesso aos benefícios da modernização acelerada e violenta do capitalismo. Como em toda a história do capitalismo, o custo humano não entra em consideração. Ou seja, o sofrimento, a angústia, as filas intermináveis, as horas sem fim buscando trabalho, a humilhação, a baixa auto-estima, as famílias desagregadas, o alcoolismo, a depressão e outras doenças, é como se nem existissem. Não é difícil imaginar, em termos de saúde pública, os custos e as consequências dessa brutal pressão que está promovendo desemprego estrutural, empregos precários e sem vínculos, acúmulo de horas de trabalho e baixa remuneração. Diante desta realidade, forma recente do capitalismo certamente promove a *doença*, física e emocional.

Exige-se uma qualificação cada vez mais ampla e exigente, numa época de rápidas mudanças no mundo do trabalho, fazendo com que essa mesma qualificação seja descartada logo adiante, em favor de outra, mais rápida e mais eficiente. Daí deriva a imagem do descartável e degradado, isto é, o próprio trabalhador e suas competências, formativas ou tácitas, mas desenvolvidas ao longo do tempo, na rapidez em que tudo tende a se tornar obsoleto e deixado de lado. A isso não chamamos pessimismo em relação ao mundo do trabalho e às novas qualificações e formas de organização, mas *realismo crítico*, no senso mais estrito e necessário.

Os resultados culturais dessas mudanças, velozes e violentas, também são assustadores, tornando quase românticas as imagens de uma cultura popular e operária, como a da São Paulo ou do Rio de Janeiro no começo do século XX, com suas formas de viver e variar a vida cotidiana. Antes de mais nada, a poderosa presença da comunicação de massa e da indústria da cultura, absorvendo e orientando os desejos das massas trabalhadoras, em favor do individualismo associado ao consumo e ao sucesso material. Em seguida, o enfraquecimento da vida política no mundo do trabalho, quer dos sindicatos, quer das outras formas possíveis de gestão e auto-



### **A formação das qualidades sensíveis do trabalhador como conteúdo do ensino médio**

organização, posto que a violência premente de sobreviver, de não ser excluído do mundo do trabalho, tornando-se obsoleto, descartável e inútil, mobiliza muito tempo e muita energia.

Observa o sociólogo norte-americano Richard Sennett (1999) que esses processos geram uma *corrosão do caráter*, um empobrecimento ético, uma degradação no mundo dos valores que, bem ou mal, podia existir nas etapas anteriores do capitalismo.

De forma seca e impessoal, as novas exigências postas pela flexibilização do mundo do trabalho e suas qualificações variadas atingem de modo particularmente duro o mundo do nosso capitalismo, ainda *desigual e combinado*, fazendo conviver atraso e modernização, consumo de massa e miséria ostensiva, tradições populares orais e cultura urbana de massas, formas de trabalho muito tradicionais no mundo rural e outras ultramodernas nos grandes centros urbanos.

Convivemos, ao mesmo tempo, com a herança do subdesenvolvimento de ex-colônia portuguesa e o peso da modernização recente, tardia e acelerada. Espera-se escolaridade de 12 ou 14 anos e adaptação flexível aos manuais dos setores informatizados de uma população com, em média, quatro anos de vida na escola e, muitas vezes, apenas semi-alfabetizados, incapazes de entender os sinais emitidos por essa formação nova, complexa e sofisticada.

Mas, como nos ensina a boa lição dialética, é preciso partir dos maus tempos presentes, não de uma nostalgia romântica, que acaba por idealizar o passado, mesmo quando se trata da vida cotidiana e da cultura dos trabalhadores, com o risco de se esquecer o controle, a violência e a opressão que lá também estavam presentes.

### **A Formação dos que trabalham na saúde**

Uma análise da formação dos trabalhadores inseridos no sistema de saúde desvela ter o trabalho em saúde características diferenciadas do mundo da produção, mas, por outro lado, articuladas características gerais ao mundo do trabalho.

Para tanto, pode-se indicar várias determinações, cruzadas e contraditórias, relevantes para a análise. Primeiro, a contradição central, que opõe *público e privado*, o acesso ao sistema de saúde como um direito universal, direito de todo cidadão e seu oposto, a definição particular excludente, privada mesmo, da saúde como um bem, um serviço, acessível apenas aos que podem pagar. Contradição que diz respeito, de forma enfática, à década de 1990, em nosso país e no mundo, com vastos projetos privatizantes em que se fetichiza o mercado e a mercadoria, a qualificação e a competência técnicas, o aparato tecnológico de ponta, a eficiência e a qualidade total, em detrimento dos sistemas públicos em toda a área social, à frente educação e saúde.

No Brasil, o problema mistura contradições econômicas, políticas e culturais. A mais evidente é a econômica, no que implica de violência, ao querer impor a um país com forte herança de atraso, colonial e republicano, com brutal concentração de renda e desníveis sociais, regionais e de classe, um modelo privatista para a saúde, com isso deixando sem assistência social os já desassistidos e reforçando a herança autoritária de nossa formação histórica. A dimensão política diz respeito, por exemplo, à Constituição de 1988, progressista e defensora de um modelo público, de

educação e saúde, contraposta à objetiva defesa de interesses privados, como real modelo desejado. Contradição que atravessa toda a implantação do Sistema Único de Saúde na última década, e que tende a se acentuar, por exemplo, com a defesa de um certo percentual privado, digamos de 25%, nos hospitais públicos das universidades, a pretexto de subsidiar parte dos custos das unidades de atendimento hospitalar e ambulatorial. Não fica difícil imaginar a conseqüente diferença de atendimento para pacientes públicos e pacientes privados, do SUS e dos planos privados de saúde. Em terceiro lugar, uma dimensão cultural que não pode ser ignorada: acentuam-se as mazelas e fraquezas do serviço público brasileiro, estando a saúde aí incluída, em favor de uma sistemática divulgação em massa das maravilhas da empresa privada de saúde, na forma de helicópteros, aviões, equipamentos ultramodernos e invulgar eficiência. Enquanto os telejornais se encarregam, como seu trabalho cotidiano, de induzir nas massas urbanas às imagens, deprimentes, de grávidas tendo seus filhos em calçadas e velhos morrendo antes de terem qualquer atendimento médico.

Dimensão cultural, resaltemos, porque diz respeito à construção de uma hegemonia, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, visível e invisível, com o objetivo de impor um princípio quase único de realidade e pensamento.

Como construção de uma hegemonia, lembremos, com Antonio Gramsci, que se trata de um projeto ao mesmo tempo político, econômico, cultural e moral<sup>3</sup>. Implica tudo isso e, nessa etapa presente do capitalismo, uma acentuada fragmentação, o estímulo à competição, ao sucesso a qualquer custo, a guerra de todos contra todos, com fortes componentes de violência, de narcisismo, de visão privada da realidade, de ausência de um projeto público e democrático de vida social.

Também não escapa, ao observador mais atento, a dimensão crítica do processo. Com Marx, vale lembrar que se trata de um elevado grau de fetichização do mercado, do mundo da mercadoria e das imagens de massa da mercadoria, acentuando uma vida prática e imaginária separada das qualidades sensíveis e humanas, em favor do elogio das trocas, da razão pragmática, do pensamento funcional e tecnicista que, a seu modo, também fetichiza a tecnologia, como panacéia universal contra a condição humana no que implica de sofrimento, renúncia, frustração, dor, doença e a inevitável morte. Passando ao largo das severas e realistas análises de Freud (1998) a propósito do mal-estar na civilização, promete-se o melhor dos mundos, feito de máquinas, mercadorias, consumo e eterna juventude, uma espécie de euforia sempre à beira da depressão. Digamos assim, dimensão patológica que o capitalismo altamente tecnológico e urbanizado alcança neste final de século XX, perdendo-se de vista justamente a dimensão humanizadora que poderia amenizar o mal-estar na civilização e na própria condição humana. Por fim, não é preciso ir muito longe para perceber que essa associação, eufórica e imaginária, entre liberdade como atributo e função do consumo e da mercadoria é construção social carregada de ideologia, que certamente molda as subjetividades.

Bem ao contrário de um idílico mundo de liberdade entre máquinas e mercadorias, continua em curso um projeto de controle e de absorção dos desejos e da libido

---

<sup>10</sup> Toda a obra de Gramsci traz essa idéia, por isso não destacamos uma referência específica.

### **A formação das qualidades sensíveis do trabalhador como conteúdo do ensino médio**

dos sujeitos, no trabalho e no lazer, em casa e na rua, na esfera pública e na privada, muitas vezes rasurando a distância que deveria separá-las, em favor do melhor, mais produtivo, mais eficiente e mais lucrativo funcionamento do próprio capitalismo. Em tudo, novos e mais elaborados processos de adequação do corpo e do tempo vital do trabalhador ao mundo da produção e das trocas, agora com um componente ainda mais abstrato, a saber: o das redes informatizadas criando um mundo virtual, com exigências também novas e inesperadas. Remetendo-nos a Michel Foucault (1986), sempre prontos a *vigiar e punir*, disciplinando os corpos dos sujeitos, em suas dimensões físicas, eróticas e imaginárias.

Ainda sobre a formação dos que trabalham em funções que exigem escolaridade de nível médio e fundamental, observamos que, em seu cotidiano de trabalho, esse trabalhador sofre a influência e a pressão, percebida ou não, consciente ou não, elaborada ou apenas intuída, a depender do caso, dessas mesmas determinações cruzadas e contraditórias. A começar pela desvalorização do projeto público e universal de saúde, da tradição também pública da medicina brasileira e da própria visão de uma medicina preventiva, ao invés de apenas curativa e invasiva. Continua sofrendo essa influência porque recebe salários baixos e trabalha em ambientes empobrecidos, nos quais muitas vezes faltam os equipamentos e medicamentos básicos. Mais do que isso, indiquemos a importância da estrutura burocrática dos serviços públicos de saúde, muitas vezes fechada e hierárquica, pouco capaz de absorver o conhecimento tácito que o trabalhador desenvolve em seu cotidiano. Portanto, pouco ágil em dar respostas a críticas e demandas, muitas vezes justas e pertinentes. No vértice, existe a pressão para que esse mesmo trabalhador se adapte às novas tecnologias e às mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho.

Digamos, então, que esse trabalhador precisa de uma qualificação técnica específica, muitas vezes adquirida no dia a dia do serviço, sem muito estímulo para absorver novas qualificações; que vive sob pressão, tanto das horas de trabalho, quanto dos baixos salários e do imaginário de massa, negativo em relação a toda instituição pública, o que só favorece sua baixa auto-estima; que lida, todos os dias, durante muitas horas, com a dor, o sofrimento e a morte, muitas vezes em condições degradantes, sem ter recebido qualificação ou formação, humanista e psicológica, para lidar e elaborar essas dimensões difíceis e extremas da condição humana. O mesmo acontecendo, diga-se de passagem, com os profissionais de saúde de nível superior, cuja formação universitária não prevê esses problemas. Não é incomum, portanto, que esses profissionais de nível médio se apoiem na religião, como maneira de suportar a pressão. Ou, nos piores casos, na indiferença, no embrutecimento, na fria funcionalidade burocrática e técnica do trabalho. Sobretudo, não pode escapar à análise materialista e dialética a *dimensão ao mesmo tempo objetiva e subjetiva* desses processos, ou seja, as condições materiais e objetivas de trabalho, de aprendizagem, de formação e de qualificação técnica como algo inseparável da dimensão subjetiva desses trabalhadores.

Talvez seja ocioso acrescentar que esses processos cotidianos empobrecem e mutilam os sujeitos trabalhadores, acentuando o sentido prático e imediato do trabalho e, com certeza, relegando à irrelevância as dimensões sensíveis e qualitativas da experiência humana. Que de fato exista humanização, afeto, compaixão e respeito

humano nesses contextos é algo que se deve às qualidades individuais dos sujeitos, não a projetos humanistas e emancipadores.

A reflexão acerca do trabalhador de escolaridade média ou fundamental da saúde requer que lembremos que há conseqüências da organização burocrática do trabalho com a saúde que merecem destaque. Trata-se da convivência, ainda em nossa época, da *cultura capitalista da empresa*, com suas formas ideológicas de controle e de coerção, e de uma *cultura burocrática*, herança colonial que não perdeu a força em nossa história republicana. Com isso, o valor de fato público e civil do acesso ao atendimento médico sofre a forte interferência de uma burocracia de funcionários pouco motivados, mal remunerados, sem qualificação continuada e específica, que tendem a reproduzir as mazelas de uma estrutura de poder bastante impessoal. No final da linha, sofrendo as conseqüências do processo, estão, justamente, os trabalhadores que precisam do atendimento médico da rede pública, por estarem excluídos dos planos privados de saúde.

O que se nota é a reprodução, muitas vezes, do descaso, das pequenas formas de corrupção, herança de uma bem conhecida cultura do favor, do “jeitinho brasileiro”, em que contam as indicações, os contatos, os apadrinhamentos. Em resumo, o oposto exato de um direito público e universal do cidadão do país.

Entretanto, o que o próprio trabalhador não percebe — nem o faz uma análise maniqueísta desse fato — é que, no limiar desse procedimento, há a captura de um potencial criativo. Em outras palavras, o que poderia se transformar em forma de desalienação de si próprio e de aliança com o outro — ganhando dimensão coletiva através da exposição das contradições presentes no trabalho e no sistema de saúde —, acaba capturado no “jeitinho brasileiro”, há tempos institucionalizado (Morosini, 1999).

Tudo posto, percebe-se que a condição humana sob o capitalismo resulta em mutilação, em fragmentação e isolamento, em formas impessoais de controle e coerção, em experiências empobrecidas, em promessas de felicidade que jamais serão cumpridas (Adorno e Horkheimer, 1986), em sofrimento e humilhação mesmo. E, sobretudo na hora da dor, do sofrimento, da doença e da morte, é uma indicação segura da atualidade de uma velha verdade, nem por isso menos dura: desumanizar a vida, diminuir o potencial criativo e sensível dos que trabalham, de forma impessoal e abstrata, sempre foi algo inseparável da própria história do capitalismo.

Nesse sentido, ao pensarmos o real e o possível na educação dos sentimentos, da sensibilidade e dos sentidos dos trabalhadores da saúde, compreendemos que os atributos destes constituem um produto socialmente produzido, datado e localizado historicamente. São da ordem de uma produção social que, incessante e continuamente, opera a reprodução do sistema político-econômico-cultural vigente, por meio da produção de significações, desejos, fantasias, representações..., consumidas, interiorizadas, vividas, pensadas, sentidas ... pelos sujeitos sociais (Morosini, 1999).

Isso posto, é no contexto das mudanças aceleradas do capitalismo, afetando profundamente o mundo do trabalho e a vida cotidiana dos trabalhadores, que se

precisa pensar a saúde e o ensino médio integrado à educação profissional como questões significativas no processo contra-hegemônico de desalienação dos trabalhadores .

### **Referências Bibliográficas**

- ADORNO, T e HORKHEIMER, M. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1986.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 4 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.
- FREUD, S. **O Mal estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago ,1998.
- KURZ, R.. Descartável e degradado. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 11 jul. 1999. Mais!, Suplemento p. 7.
- MARX, K. **O Capital - crítica da economia política**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999
- \_\_\_\_\_. Manuscritos Econômico-Filosóficos. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1978.
- MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Introdução de Jacob Gorender.
- MOROSINI, M. V. C.. **Subjetividade, Trabalho e Saúde: estranhando essa conta de chegar**. Rio de Janeiro: EPSJV, 1999. (Relatório Paetec). Mimeo.
- SENNET, R. **A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no capitalismo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1999.
- VERNANT, J.P e NAQUET, P.V. **Trabalho e Escravidão na Grécia Antiga**. Campinas: Papyrus, 1989.



## FILOSOFIA: VERDADE E TRABALHO

Cláudio Gomes Ribeiro<sup>1</sup>

O que se espera do aluno que ao longo do ensino médio tenha cursado a disciplina de Filosofia? Se tal pergunta se referisse ao aluno de uma graduação, a resposta óbvia não seria omitida: que havemos filósofo. E isso deve sempre ser entendido literalmente: que o concludente tenha se conformado em um amante da sabedoria – o que, por ora, sem mais, traduzimos: amante da verdade. Pois bem, parece igualmente óbvio não se esperar de um aluno de ensino médio que se torne filósofo; mas, ainda na obviedade, que não obstante se torne afeito à verdade, qual um filósofo o seria. Será isso apenas um verniz, uma sofisticação diletante e pequeno-burguesa, ou de fato se quer a conquista de uma maturidade que dê acesso a níveis mais concretos da constituição de nossa circunstância?

Admitamos que a única resposta cabível seria a segunda alternativa. Em seguida, reconheçamos que essa alternativa comporta em seu significado todas as finalidades do ensino médio elencadas pelos incisos do artigo 35 da Lei 9394/96, em especial o III. É que lá estão referidos os desenvolvimentos da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Portanto, é a questão da verdade que, por ser uma e a mesma que a do fundamento último, tem o poder de dar unidade ao conjunto de finalidades do ensino médio propriamente expostas no texto da lei. Mais uma vez, vale dizer, é a questão da verdade ou do fundamento do real que pode unicamente mobilizar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Ou, ainda melhor, seria dizer: o exercício de tal questão já é a marcha *pari passu* de constituição do sujeito autônomo e crítico.

Por outra, a organização curricular do ensino médio, ao espírito e letra da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), é sustentada pelos conceitos de contextualização e interdisciplinaridade. Naquele primeiro, o trabalho é apresentado como o mais importante contexto da experiência curricular do ensino médio, segundo os artigos 35 e 36 da LDB (PCN, p.92). Aqui, trabalho aparece como contexto, mas fazendo a vez de “situação” para a aprendizagem escolar se tornar significativa. De tal forma que formação geral e preparação básica para o trabalho não se dissociam. E, se assim o é, a interdisciplinaridade da formação geral haverá de assumir o trabalho como o privilegiado elo situacional ou contextualizador do diálogo que a caracteriza como tal nos DCN.

Chegamos então à conclusão de que há uma estreita relação entre a questão da verdade ou fundamento do real e o contexto do trabalho. Porém, por uma índole incorrigível da filosofia, ou do pensamento autônomo e crítico, tal relação ganha destaque no horizonte investigativo e do desenvolvimento da maturidade crítica e autônoma. Mais do que contexto, trabalho passa a ser objeto de pergunta filosófica: qual é a verdade do trabalho? E, de vez que tal interrogação exige que nos ponhamos sob a orientação da verdade, necessariamente então se deve experimentar outro

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pela UFRJ e Coordenador Geral do Ensino Técnico de Nível Médio em Saúde da EPSJV/FIOCRUZ.

questionamento: qual é o trabalho da verdade? Daí, aquela relação se desfaz em outra mais fundamental, qual seja, entre verdade e trabalho.

Nosso texto seguinte buscará trilhar um caminho de abordagem dessa questão, desde onde se alcance uma compreensão da relação aludida para além da instrumentalidade com que são apresentados tanto o trabalho quanto a valência filosófica nos documentos oficiais. Por um método analítico-descritivo, se não nos traímos ao mencioná-lo assim escoimado de alguns outros, inicialmente iremos aos fundamentos histórico-filosóficos do conceito de verdade. Em seguida, provocados pelos limites que o fio condutor da linguagem corrente oferece à clara visão do fundamento da verdade como a tradição a define, chegaremos à oportunidade de aproximarmos o quanto possível for, no escopo deste veículo, as experiências da verdade e do trabalho.

Mas cuidemos então do prometido. Segundo a compreensão subliminar ao exposto, a filosofia assemelha-se às demais ciências disciplináveis. Por isso escoam-se ao aprendizado daquela os mesmos preconceitos destas.

Parece evidente então que a filosofia tenha um objeto específico previamente determinado e pelo qual se orienta a si própria, tal como a física o tem na natureza ou a biologia na vida; pois está dito que todo saber é saber de algo. Essa determinação prévia atesta um conhecimento impreciso dos objetos das ciências comum a todos. A uma ciência nunca acedemos ignorantes. Pelo contrário, é dado corrente saber acerca do horizonte indeterminado do que é natureza ou vida, por exemplo.

Porém, a evidência desse saber aparenta imprecisão somente em relação a seu aperfeiçoamento, o que chamamos de estudo. Com a experiência escolar, superamos os limites da mera indicação que discerne, do pobre saber identificador, e ganhamos a robustez, e até a soberba, do saber das causas, leis, propriedades dos respectivos objetos científicos. É próprio das ciências empenhar-se em descobrir as formas de ordenamento dos seus correlatos objetos; talvez melhor, inventá-las e, por conseguinte, progredirem. A cada novo passo desse progresso atribui-se, como não poderia deixar de ser, paternidade e data de nascimento. Passar em revista a linha evolutiva de uma ciência, transmitindo seus constitutivos momentos qual produtos acessíveis em silogismos, é o que o uso chama ensinar; lembrá-los e reproduzi-los é comprovar o ensinamento e provar o saber. Com isso nada foge à planificação da “naturalidade”: que toda a história estende-se linearmente em precursores e sucessores, aquilo com que cada vulto do pensamento contribuíra para tal desenvolvimento e que tais contribuições, suas doutrinas, tornem-se domínios públicos através da educação é naturalíssimo, dir-se-á mesmo: é “lógico”.

Tamanho naturalismo cresce, pois, em meio a uma crença na linguagem como instrumento (vaso-) comunicativo do saber, da verdade, então. Se a filosofia é ou não uma ciência e, caso o seja, qual será seu objeto, são questões cujas horas oportunas estão por vir. Cabe por enquanto ganhar, ainda que levemente, uma compreensão da estrutura subjacente à linguagem usual; de vez que é ela quem, em última instância, responde pela transmissão ou facilitação do saber, pela ideologia do progresso. Em outros termos, esboçaremos desde já uma conquista da gênese da supracitada “naturalidade” do comércio da verdade.



Em toda comunicação, além dos extremos interlocutores, está implícito um acordo semântico. Quando a mensagem é um saber, evidencia-se a polarização fundamental entre homem ou linguagem referente e real referido ou comunicado, portanto, convencionalmente semantizado. Através de sua estrutura predicativa, a linguagem representa ou simboliza como que a sintaxe do real. Ao nome substantivo, cuja função sintática é de sujeito, corresponderia a substância real a que se refere a proposição. A aparência ou realização suportada pela substância real é o que se espera apresentar representativamente pela proposição através do predicado incidente sobre o sujeito. Havendo enfim uma perfeita concordância entre o fato real e a enunciação representativa, expressando o real tal como aparece, dizemos a verdade, nossa enunciação é verdadeira. Somente quando falamos algo sobre algo, sobre o real, é que há possibilidade de um discurso verdadeiro.

Mas também as coisas são ditas verdadeiras. E o são quando se mostram de acordo com as suas respectivas idéias que todos previamente temos. Quando uma coisa é de fato aquilo que deve ser, chamamo-la autêntica. Verdade, no âmbito das coisas, é sinônimo de autenticidade e legitimidade.

Não é preciso mais que uma esguelhada para percebermos na ordem do dia uma corruptela do conceito tradicional de verdade. Verdade como correspondência, tal como se entende naquelas duas dimensões, quanto à proposição e às coisas, lembra a formulação escolástico-medieval *veritas est adaequatio rei et intellectus*, sedimentada com a propriedade e a autoridade de S. Tomás de Aquino.

Discutindo questões sobre a verdade, ele afirma que esta consiste na conformidade entre a coisa e o intelecto (Aquino, 1988, Artigo Primeiro, II, contra-tese, p. 22). Conformidade se expressa também com o termo “correspondência que se denomina assemelhação ou concordância entre o objeto e a inteligência, sendo isto em que se concretiza formalmente o conceito de verdade” (Aquino, op. cit, Artigo Primeiro, III, resposta, p. 22). Assumindo a pergunta pela medida ou critério da verdade, ou seja, se a verdade encontra-se primeiramente nas coisas ou na inteligência, Tomás toca diretamente nas duas aludidas regiões da verdade. “Posto que uma coisa só se diz verdadeira na medida em que concorda com a inteligência que a conhece”, conclui que “o verdadeiro se encontra primeiramente na inteligência, e só depois nas coisas” (Aquino, op. cit, Artigo Segundo, III, resposta, p. 26).

Todavia, *intellectus* e *res* no horizonte escolástico são homônimos nas definições das verdades da coisa e do conhecimento. Daí a ressalva:

cumprir notar que uma é a relação que o objeto tem com o conhecimento prático e outra a que tem com o conhecimento teórico. O conhecimento prático causa as coisas, razão pela qual constitui a medida das coisas que vêm a ser por obra dele. Ao contrário, o conhecimento teórico, pelo fato de receber das coisas, é de certa maneira movido pelas próprias coisas, sendo, portanto, estas que constituem a medida dele. Daqui se conclui que são as coisas da natureza, das quais a nossa inteligência houve o conhecimento, que constituem a medida do nosso intelecto (...) Estas, porém, derivam a sua medida da inteligência de Deus, no qual tudo está encerrado, da mesma forma que tudo o que constitui

produto da mente humana se encontra na inteligência do artífice (...) Segundo a conformidade com a inteligência divina, a coisa se denomina verdadeira na medida em que cumpre a função para a qual foi destinada pela inteligência divina (...) Segundo a conformidade com a inteligência humana, a coisa se denomina verdadeira na medida em que é apta a fornecer por si mesma uma base para um juízo correto (Aquino, op. cit, Artigo Segundo, III, resposta, p. 26).

E, por fim, conclui S. Tomás: “Conforme se evidencia do que precede (...), a verdade reside em sentido próprio na inteligência divina ou humana” (Aquino, op. cit, Artigo Quarto, III, resposta, p. 31).

Uma vez que todas as coisas naturais procedem do plano criador do espírito de Deus, nada existente será falso, se comparado com a inteligência divina; pois Deus conhece todas as deficiências ou privações das criaturas, apesar de não lhes ser a causa (Aquino, op. cit, Artigo Décimo, III, resposta, p. 50).

Por outra, porque o conhecimento humano parte sempre da percepção das qualidades sensíveis do seu objeto, verifica-se por vezes a discordância entre a inteligência humana e a coisa (Aquino, op. cit, Artigo Décimo, III, resposta, pp. 50-51). Isso não quer dizer que a própria coisa seja necessariamente a causa do juízo falso, mas apenas conaturalmente tende a provocá-lo através do que dela aparece externamente. Ou seja, uma coisa exterior ao intelecto é circunstancialmente falsa na medida em que afeta com suas aparências o engano no juízo da atividade formadora das quiddidades, isto é, conceptora das definições das coisas (Aquino, op. cit, Artigo Décimo, III, resposta, p. 50 e Artigo Onze, resposta, p. 53). É que

o conceito de verdade se verifica na inteligência primariamente no instante que esta começa a possuir algo de próprio, que a coisa existente fora do intelecto não possui, mas que corresponde ao objeto, de modo que possa surgir a concordância entre ambos (a inteligência e a coisa) (Aquino, op. cit, Artigo Terceiro, III, resposta, p. 28).

Passados aproximadamente quatro séculos de tomismo, René Descartes confessa, numa carta a Mersenne, que jamais duvidara do conceito de verdade como conformidade entre o pensamento e o objeto, parecendo-lhe mesmo “uma noção tão transcendentalmente clara que é impossível ignorá-la” (Adam-Tannery apud Landim Filho, 1993, pp. 21-22). E ainda, consoante à tradição escolástica, considera que a verdade e a falsidade, no sentido próprio dos termos, não estão senão no entendimento (Descartes, 1984, pp. 102 e 116).

Não obstante, o conceito tradicional de verdade é problematizado e não apenas pressuposto no pensamento cartesiano. Em suas *Meditações Metafísicas*, Descartes escreve que é preciso “estabelecer algo de firme e de constante nas ciências” (Descartes, 1991, p. 167) e compara tal imperativo ao arquimediano “ponto fixo e seguro” ou, em suas outras palavras, “uma coisa que seja certa e indubitável” (Descartes, op. cit, p. 173) desde onde apoiar-se-ia a alavanca que deslocaria o mundo. Portanto, Descartes reclama para sua empresa de refundação do saber algo de certo, seguro e indubitável, e não algo formalmente verdadeiro. Isso aponta para uma distinção

possível entre saber e verdade. Esta última implicaria uma relação entre os termos extremos sujeito cognoscente e objeto conhecido, mas não sua indubitabilidade. Aquele, por sua vez, abarcaria não apenas a formal relação de verdade, mas aduzida de sua certeza.

Certeza, segurança, são, por assim dizer, o estado subjetivo precípua para a reta valoração objetiva e conseqüente edificação do saber. Elas não de obedecer então a um critério que possibilitará sua conexão com o outro aspecto constitutivo do saber, a verdade. A esse critério Descartes chama de clareza e distinção.

É então de posse desse critério matemático, a priori, que todos os gêneros de conhecimento (os meios de acesso ao real) são postos em dúvida, inclusive o próprio critério de verdade (clareza e distinção) na medida em que é aventada a possibilidade da malignidade de Deus. Com a hiperbolização da dúvida, o buscado primeiro princípio não pode ser extraído senão do próprio fato de se duvidar, isto é, pô-lo em dúvida acarretaria uma contradição; daí constata-se: eu penso (duvido), eu existo.

Decorre da perfeição da idéia de infinito representada pela *res cogitans*, o “Eu”, naturalmente finito e imperfeito, a necessidade de uma causa perfeita: Deus existe e não é enganador, é veraz. É que somente Deus, posto que substância infinita e sumamente perfeita, poderia ser autor das demais substâncias menos perfeitas e finitas, dentre as quais a substância pensante, a alma, cujo atributo principal é o pensamento eternamente finito. Na doação da luz que nos essencializa então, a luz natural, é-nos dada a faculdade de concebermos e julgarmos “clara e distintamente”. Nada que se aflore sob a luz de tal critério “concedido” por Deus haverá de ser enganoso. Por isso diz Descartes que o primeiro dos atributos de Deus “consiste em que ele é muito verdadeiro e fonte de toda luz, de maneira que não é possível que nos engane (...)” (Descartes, 1989, art. 29, p. 77).

Permitindo a correspondência entre a ordem das idéias representadas clara e distintamente pela *res cogitans* e a ordem do mundo físico, a *res extensa*, a existência e a veracidade de Deus funcionam como garantia epistêmica no pensamento cartesiano.

Já o erro ganha sua causa no seio do pensamento finito. Dividindo o pensamento em duas espécies — a percepção do entendimento e a ação da vontade (Descartes, op. cit., art. 32, p. 79) (por vontade entenda-se a liberdade ou livre-arbítrio) —, Descartes considera o fato de esta última possuir maior extensão objetiva, “de certo modo infinita” (Descartes, op. cit., art. 35, p. 81) e, portanto, a “maior perfeição do homem” (Descartes, op. cit., art. 37, pp. 81-82) ser precisamente a causa dos juízos transgressores dos limites da clareza e distinção. O erro, enfim, está no mau uso do livre-arbítrio, da liberdade, da vontade (Descartes, 1989, art. 38, p. 82 e 1991, 4ª Meditação, p. 201) .

Por substância entende Descartes aquilo “que existe de tal modo que só tem necessidade de si próprio para existir” (Descartes, 1989, art. 51, p. 92). Segundo tal compreensão, substância se concretiza na interioridade criteriosa, isto é, distintiva e julgadora do pensamento. O Eu-substância é princípio de realidade. “Com isso, a filosofia – comenta Hegel – entra de um só golpe num campo totalmente novo e

situa-se num ponto de vista completamente distinto, pois se desloca à esfera da subjetividade. Abandona-se a premissa da religião e se busca somente a prova” (Hegel, 1977, p. 60).

Eis o ponto – a verdade – arquimediano fixo, seguro e eterno, buscado pelo projeto refundacional do saber empenhado por Descartes e por cuja descoberta a ele se credita a inauguração da modernidade. A filosofia moderna, como que seguindo o endereçamento cartesiano, qual filosofia da consciência, agravará o enraizamento da relação verdade – *adaequatio rei et intellectus* – na subjetividade substancial; o que implicará a unidimensionalização do modo racional-substancialista de compreensão de realidade em compasso com o aperfeiçoamento auto-analítico da razão.

Ainda que com grande margem de simplificação, essas ilustrações deixam facilmente entrever o quão moderna, digo, cartesiana é nossa hodierna compreensão do real e a sua dependência das determinações escolásticas da verdade e de todo seu horizonte de problematização. Podemos destacar os elementos que nos corroboram essa conclusão: 1) verdade como relação de adequação entre sujeito e objeto, intelecto e coisa, a partir, portanto, desses dois termos previamente existentes e polarizados; 2) disjunção também entre mundo aparente enganoso e mundo inteligível verdadeiro; e 3) localização do erro ou bem na desviante aparência ou bem na inobservância do reto julgar. Tudo isso implica dizer que há um aspecto comum possibilitador das diferenças de ambos os momentos históricos do pensamento ocidental, a saber, a gramática, a própria estrutura do pensamento. Nesse sentido, nossa contemporaneidade moderníssima não deixa de ser o mais recente momento da consumação dos limites da apreensão da verdade fundamentada na sintaxe “S → P”, sujeito é predicado.

No entanto, cumpre marcar: não há uma só linha da discussão tomista sobre a verdade para a qual Aristóteles, além dos mais eminentes pensadores cristãos, não seja convidado. E deve-se entender Aristóteles aqui menos como um indivíduo inconfundível que como um herdeiro do pensamento socrático-platônico. É a Grécia que reverbera, portanto, no espírito do Ocidente. Ou ainda, o que é o mesmo, é ela a fonte loquaz das línguas européias. Não apenas em sentido arqueológico-lingüístico, mas fundamentalmente enquanto arqueologia do sentido de realidade.

Antes, porém, de irmos às passagens tópicas e decisivas para o traspasse do conceito de adequação escolasticamente formulado, uma palavra elucidativa de Ortega y Gasset acerca do encontro das tradições grega e cristã:

*Al Occidente acaba de acaecerle una gran peripecia: locamente, románticamente, el europeo ha invadido el Oriente con las Cruzadas (...). Cuando los cruzados en resaca se retrajeron a sus glebas occidentales, arrastraron a ellas el légano de la ciência arábigo-helénica. Un torrente de nuevo saber penetra en Europa (...). Es la hecha en que rebrota dentro de la vida medieval el hontanar inquietante de Aristóteles (...). El cristianismo se encuentra entonces con este dilema (...): o aniquilar el enemigo o tragarselo (...). Sólo cabía la segun-*

*da solución: Alberto Magno e Tomás de Aquino adaptaron el cristianismo a la ideología griega; es la segunda helenización del espíritu cristiano. La otra, sí se cuenta hasta San Agustín, tuvo lugar en su misma cuna; nace en medio de la cultura grecorromana y no tiene más remedio que filtrar hasta su medula elementos extraños (...)* (Ortega y Gasset, 1982, p. 116).

Às imagens refinadas de Ortega, Aristóteles é um *hontanar*, terra de mananciais, fontal. Em se destampando os tratados lógicos, metafísicos e psicológicos de Aristóteles, a cristandade inunda-se, encharca-se de ânimo. Pela segunda vez o cristianismo assume sua sábia postura, o que lhe confere desde sempre a potência de se planetarizar: não resistir, mas curvar-se, acolher o vigor dos gregos, isto é, traduzi-los, interpretá-los sob o imperativo exercício – o de toda hora – de fundamentação de si próprio para si próprio, de auto-afirmação ou justificação de sua própria perspectiva, enfim, filtrá-los *hasta su medula, tragarselos*. Ironicamente, nesta segunda consubstancialização medular, espiritual, característica de um “encontro” de pensadores, de ambas as tradições, novamente o grego fora cristianizado. É preciso encaixar, desta vez, Aristóteles nos dogmas cristãos de Deus, criação, queda, redenção e imortalidade, a título de fundamentação.

Mas, seguindo nossa linha, impõe-se marcar que é no momento socrático-platônico que já surge e cresce a pergunta pela verdade “epistêmica” e a assunção de seus corolários acima destacados.

É Sócrates quem “conhece” a verdade porque “vê”, por anamnese, as “idéias” – formas eternas das coisas mundanas –, portanto, é o filósofo, protagonista dos diálogos platônicos, que instaura um jogo semântico no qual enreda seus interlocutores. Nesse jogo dialógico, sob a orientação régia de suas “visões eidéticas”, donde deriva o compromisso de dizer sempre o mesmo “quê”, conduz à contradição as opiniões (*doxas*) apresentadas. É que já triunfam aqui os princípios de identidade e de não-contradição, fundamentos da lógica. Platão, na voz de Sócrates, expõe-nos primeiramente uma compreensão desse método que fará fortuna pela história:

O método da dialética é o único que procede, por meio de destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados, e que realmente arrasta aos poucos os olhos da alma da espécie do lodo bárbaro em que está atolada e eleva-os às alturas (...) (Platão, 1973c, VII, 533c-d).

Dialética implica *diairesis* – divisão e classificação – e a noção de verdade como conformidade entre o discurso e o real. Na tentativa filosófica de definir o sofista, no homônimo diálogo platônico, dos mais exemplares exercícios dialéticos repousados na tradição, encontram-se a explicitação do discurso como enunciação de algo de algo outro – cuja definição é “conexão de verbos e nomes substantivos” –, as determinações de suas partes constitutivas similares às posteriores definições aristotélicas, a noção de verdade como conformidade e a definição do pensamento como diálogo da alma consigo mesma, diferindo-se do discurso pela sua inaudibilidade, pois (Platão,

1973d, 261d – 263e).

Na hora socrático-platônica da história da filosofia surge, então, o pensamento representativo lógico-categorial como aparato *sine qua non* para a introspecção ou intro-investigação da alma rumo à verdade epistêmica interiorizada na alma mesma<sup>2</sup>.

Esse advento, a lógica, tem, por assim dizer, como essência a separação das separações, qual seja, aquela entre a alma e o corpo; e essa é, em última instância, a novidade introduzida por Sócrates-Platão. Apresentada detidamente no *Fédon* (1973b, 64a - 67b), essa separação (*chorismós*) tem por sinônimo a dicotomia dos mundos, em cujo horizonte o Ocidente vem cultivando todas as suas dicotomias e seu progresso técnico-científico: mundo verdadeiro, eterno (ideal) “e” mundo aparente, temporal (dóxico). Paralelamente à explicitação do *chorismós* fundamental, morte e mortificação ganham positividade sob a compreensão de purificação do conhecimento ou afastamento espiritual do corpo – este último, sede de todo erro e extravio.

Depuração do conhecimento, afastamento e desvalorização do corpo vêm a ser precisamente a obra da lógica com seu aparato classificante e categorizante da e sobre a totalidade do real, da existência, da vida. Classificar e categorizar diz: prevenir-se, antecipar-se à irrupção do real e fazê-lo configurar-se como indiferente, adequado ao já conhecido segundo os limites das figuras (*schemata*) predicativas (categoriais).

Conhecimento epistêmico caracteriza-se, pois, como um edifício lógico por cuja construção responde uma progressiva poda da floração semântica — em virtude do que se “descobre” seu ordenamento (leis) —, previsibilidade e controle desde e simultaneamente ao distanciamento intelectual-razional. Em tal esquematização da existência não há ocasião para o acaso, o intempestivo, o inopinado: enfim, todo extraordinário no seio do ordinário é suprimido: tudo se torna natural, controlável, lógico. Está garantida a difusão e divulgação do saber, da verdade, com essa naturalidade artificial. Vai-se à escola com a expectativa de se aprenderem as “logias”.

Vimos que a lógica, a argumentação dialética constroem-se a partir das opiniões e, portanto, também o fazem em última instância as demonstrações científicas, visto serem indutivas. Pois bem, essa palavra: *doxa* (leia-se **docsa**) – opinião – e mais radicalmente seu verbo originário, *dokein*, – parecer, parecer ou ter por bem; daí: julgar, decidir – não à toa constituem a base etimológica das denominações dos quadros responsáveis pelo ensino ainda em tempos atuais e dos termos que gravitam em torno do ensinar. Na esteira das interpretações aristotélicas do modo de ser da dialética platônica, a medievalidade denominou “aquele que ensina” como **docens**,

---

<sup>2</sup> Apenas um aceno: apesar de caricatural, o Sócrates-Platão aqui traçado não é gratuito. Pelo contrário, ele vem ao encontro dos comentários tecidos por Descartes e Hegel - respectivamente entendidos como o inaugurador e o estertor do projeto moderno-subjetivista do pensamento no qual a verdade é concretizada fundamentalmente como certeza - comentários, dizíamos, acerca de Sócrates e Platão. Descartes os considera, junto a Aristóteles, os únicos antecessores seus que encetaram esforços na conquista das “primeiras causas e os verdadeiros princípios donde se deduzem as razões de tudo o que será capaz de se saber” (*Princípios da filosofia*, p. 33). Hegel diz que “em Sócrates veio a luz a consciência que o que é é mediado pelo pensar” (*Leçons sur L'Histoire de la Philosophie*, p. 275), e que “Platão é aquele que apreendeu o princípio de Sócrates (a saber, que a essência é ser na consciência, é a essência da consciência) em sua verdade ao afirmar que o absoluto é no pensamento, e que toda realidade é o pensamento” (idem, p.389). Esse aceno delinea Sócrates e Platão como pré-modernos, embrionariamente cartesianos.

docente; “aquele que sabe”: **doctor**, doutor; **doctrina**, doutrina, como “o que é sabido” e assim ensinado pelo doutor ou docente; e prova, documento: **documentum**; tudo derivado do verbo **docere**, ensinar, instruir. São as “opiniões dos mais notáveis e eminentes” (*endoxotátōis*) que decidem e decretam o que é real, portanto, as “geralmente aceitas”, não postas à prova elas mesmas em compasso com tal arbitrariedade e gratuidade, aquilo a que se costuma aludir sob o nome de **dogma**.

Dogma, sendo aquilo que já está dito, decretado, decidido, perfeito, enfim, produto, não é isso mesmo o teor de toda cultura? Cultura é, por assim dizer, a soma dos problemas já encontrados e solucionados, entenda-se bem, a construção de uma cosmologia, de um sistema coerente de convicções, valores, crenças, autóctone e reagente a um determinado horizonte histórico; interpretação e solução de mundo realizada pelas gerações e assumida diluidamente pelas gerações conseqüentes, pela maioria ao menos, como o repertório disponível de razões para suas próprias vidas. Cultura é o anquilosamento do que originariamente brota como o singularíssimo, sublime e honesto esforço vital de conquista de sentido de realidade – dito com mais precisão, conquista de verdade –; é o que, portanto, tardiamente viceja no anonimato do coletivo, da indeterminação do sujeito: é o que geral ou naturalmente fazemos todos, ou seja, é o que “se” faz, “se” diz, “se” sabe, “se” aceita.

É que vida, a vida de cada um, não é nada pronto. Vida, essa realidade radical do homem, é, a rigor, iniludível afazer e por fazer, incessante perfeição, intransferível decisão acerca do que ser e fazer, pois. À sombra desse imperativo obrar jaz o suposto de que o homem está irrevogavelmente submetido à busca de uma interpretação do mundo circundante, posto que ele, o homem, se perfila primordialmente por uma indefinição, instabilidade, errância. Isso quer dizer: esse solvente derredor, a cultura, se nos é apresentado como nosso mundo, ganhamo-lo sem que tenhamos lançado mão de um só gesto para a conquista de sua propriedade, em absoluta inércia vital. Ainda que não o tenhamos causado, pedido, isto é, ainda que façamos uso do cabedal de perguntas e respostas, produtos e valores sem que este nos chegue proveniente da assunção dos problemas e da travessia da problematização que o gestam e respondem por ele – e aí grasse qual uma salutar, responsável e inabalável certeza, evidência conquistada mediante tamanho ensimesmamento, auto-exposição, extenuante recriação de mundo – portanto, ainda que o usemos abusivamente, está inexoravelmente dito que ele, este mundo-circunstância é nosso. “Como é triste – dizia a envergonhada pena rodrigueana – o nu que ninguém pediu, que ninguém quer ver, que não espanta ninguém. O biquini vai comprar Grapete e o crioulo da carrocinha tem o maior tédio visual pela plástica nada misteriosa” (Rodrigues, 1996).

Outro nome designativo desse nosso presente coercitivo é tradição; é ela quem se nos apresenta e circunstancia a todos em sua imediatez enquanto cultura, positivada, evidente, desnuda pela luz da lógica, da gramática. E é segundo esse modo dogmático ou natural de herdarmos e lidarmos com a tradição – entediados como se naquelas carrocinhas –, ao menos a princípio, que cresce e vige a desonestidade, a irresponsabilidade, a sensaboria dos habituais saber e modo de ser.

Pois bem, toda realização humana, vida, ao que parece, sendo eminentemente decisão, julgar bem, querer o melhor, é, “naturalmente”, norteadada pelo desejo de

acerto, segurança, de não-engano, pelo saber, pela verdade, pois verdade é o critério, o referencial em que se enraíza toda relação homem-mundo, a dinâmica do viver. E não é “amor à sabedoria”, à verdade, a provocação originária ou, como se diz, a definição tradicional da filosofia? Filosofia não é isso mesmo: profunda imersão no senso comum, petição, reclamação de superfície ao fundamento? E em sendo tal petição, não se condiz: é ela a hora e o trabalho em que a precocidade dogmática – característica da escolar transmissão e apreensão de uma tradição – do comércio da noção de verdade como relação de adequação se detém? Será então a filosofia o amadurecimento da ocupação com a verdade e, assim, daquela petição; esforço, portanto, de esclarecimento da essência da experiência de compreensão de realidade, isto é, elucidação do modo de ser do homem? Já não fora essa a satisfação que Sócrates dera aos seus inquisidores: filosofia como a “ciência do homem”? (Platão, 1973a). E, agora sim, numa palavra muito cara a nós, modo de ser do homem ou vida, segundo nossa caracterização ligeira acima: não é isso mesmo o trabalho!?

A partir de uma exposição superficial da compreensão usual da verdade e sua articulação com a sintaxe detectamos em seu seio os ecos da formulação escolástica do conceito de verdade como *adaequatio* e sua filiação em alguns dos pensadores decisivos na fundação de nossa tradição. Cumpre doravante conquistar o direito desde o qual a noção de uma relação de conformidade entre dois extremos, homem e mundo, atravessa toda a história do platonismo com valor de verdade, ou seja: como se chega a entender verdade como concordância entre dois termos opostos e tão distintos: homem-pensamento-palavra aqui, mundo-coisa lá? Em que sentido se pode admitir uma tal concordância? Sabemos nós a natureza desta relação? Não soa um tanto estranho a verdade ser caracterizada como conformidade, concordância, uma junção, de certo modo, entre termos que se disjuntaram justamente pela vontade de verdade e segundo o método do bem pensar, a lógica? Teria então a vontade de verdade, a lógica, a disjunção alma-corpo, inventado ou até mesmo ser o próprio erro? Como pode a lógica, a gramática mesma, juntar o logicamente disjuntado? Será então a essência da verdade, da relação homem-mundo ilógica e irrepresentável? E, caso o seja, será então a linguagem representativa uma completa falsificação do real?

A interrogação que prossegue não pode ser outra. É preciso que tomemos claro o que é isso com que lidamos em todos os níveis de realização, sob ofuscante evidência, e é referência capital no conceito tradicional de verdade: o real. Percorrendo esse caminho elucidativo, necessariamente lançar-se-á luz sobre a relação verdade-trabalho. Pois abarcando na pergunta pelo real isto a que se alude como a “natureza humana”, conquistar-se-á uma menos dogmática compreensão, esperamos, da incontornável e problemática relação do homem com a natureza, isto é, da experiência do trabalho enquanto tal.

Na mesma índole, o ponto de partida e o fio de nossa caminhada será o mais usual dos instrumentos: a linguagem com sua estruturação gramatical; nossa guia, a criação teórica que elegera a linguagem e a verdade como seu elemento por excelência: a filosofia.

Da *Metafísica* de Aristóteles o Ocidente herdou, paradigmaticamente, uma in-



interpretação acerca do labor filosófico, cujo núcleo de sua formulação errou pela história qual questão originária: “E, pois, o que antigamente e agora e sempre se tem buscado e sempre sem acesso: o que é o ente?” (Aristóteles, 1987, VII, 2, 1028b, 2ss). A insatisfeita busca da filosofia dirige-se ao “é”, ao ser do ente.

Mas não é precisamente a evidência contrária a esse entendimento o que percebemos, após até mesmo a mais aligeirada manipulação de um compêndio qualquer da história da filosofia? Não encontramos lá um rosário de sucedâneas determinações, respostas, soluções à pergunta pelo ente? Certamente, é isso que encontramos amiúde; porém, é justamente essa evidência o que não refuta, mas ratifica a afirmação aristotélica. Por ser toda determinação do ser do ente notoriamente refutável e efetivamente, como se nos parece, superadas umas às outras, ao próprio ser do ente nunca parece se aceder. Com isso, Aristóteles não quis pronunciar uma nova e cabal resposta à questão, a sua. O “novo” de Aristóteles, por ser ele um pensador, haverá de ser, de modo revolucionário, o tradicional, o antiquíssimo, enfim, uma interpretação que deverá permanecer pelos tempos afora como tão somente uma questão, um problema no qual se concentre toda a provocação à repetição da questão do ser do ente àquele que se ocupar da lida filosófica.

Posto que a filosofia caracteriza-se pela pergunta “que é o ente?”, e esta exprime, segundo o vaticínio aristotélico, uma aporia eterna, tal aporia não se dissolverá pelo alargamento do conhecimento, com a pesquisa ou erudição. Pelo contrário, todo e qualquer conhecimento agiganta seu cabedal, segue sua prospecção se, e somente se, se desvia dessa aporia, desse beco sem saída: porque não pergunta pelo ser do ente. A esse apuro, tremendo problema, só chegamos após o atravessamento e esgotamento dos recursos intelectuais dispostos no bojo cultural; quando nos esvaziamos dos pré, ou seja, dos já sempre feitos, perfeitos conceitos, juízos.

Do fato de somente à filosofia sempre caber orientar-se pela pergunta aporética “que é o ente?”, não se depreende, evidentemente, que ela seja um não-saber, mas um saber que não tem como se dizer: e isto é, cremos, o que precisa ser aqui apreendido na caracterização aporética da busca filosófica. O acusado estado de aporia deixa entrever uma rasteira que o pensamento aplica na sintaxe, na gramática. Ao filósofo, parafraseamos, outrora, agora e sempre coube então ouvir a doutrina calada nas palavras da tradição e comunicar aquilo que, quando apreendido, revela-se incomunicável, inabarcável pela semântica. A ele compete percorrer um outro caminho, um outro nobre método: o caminho do coração, da comoção, da concórdia ao tom da questão.

Mas o que pode então falar e ensinar um saber que se silencia diante da sua questão, diante “da” questão?

Se em tudo o que fala a filosofia não responde ou oferece coisa alguma, a imparidade de seu discurso é de conclamar a ouvir; tudo o que ensina é a aprender. Em suma, sua fala é o vetor da aporia de que padece: legítimo presente de grego, cuja inoportunidade já levou alguns à morte.

Portanto, não há outra atitude a se tomar em nossa aprendizagem senão encaminhamo-nos ao beco sem saída, ao *habitat* da filosofia; trabalharemos para o advento deste presente. Trata-se de uma caminhada que tem por coroação a con-

quista do similar estado aporético daqueles que perguntaram pelo ente e, com isso, também a conquista do direito de repetir a pergunta, justificá-la, responder por ela; enfim, torná-la responsabilmente nossa.

Mas, então, o que significa e diz a palavra-objeto da questão: o ente?

Do ponto de vista gramatical, ente é um particípio erudito derivado do latino *ens*, particípio presente do verbo *esse*, ser. Porque o verbo “ser” em português é defectivo no particípio presente, no uso corrente da língua emprega-se outra forma nominal do verbo, seu infinitivo. Daí falar-se “ser” vivo, “ser” humano. Incontornavelmente, com a pergunta “que é o ente?” a filosofia co-pergunta “que é isso, a participação?”. Porém, nosso acesso a ela media-se por essa outra: “que é o particípio presente do verbo ser?”, pois isso é, em termos gramaticais, o “ente”.

Enquanto forma verbo-nominal, o particípio constitui-se pela contração em si mesmo de duas forças semânticas diametralmente opostas: uma processual, a do verbo; outra estática, proveniente de sua natureza nominal. Sendo um nome adjetivo, impinge ao substantivo a que se prende uma determinação qualitativa, portanto uma restrição. Isso quer dizer que o substantivo correspondente é restringido, diferenciado, modelado por um verbo, como seria caso mantivéssemos em nosso sistema lingüístico a forma particípio presente, por exemplo: mulher amante. Em outros termos, o particípio reúne as categorias de qualidade e ação, de modo que a qualidade é a própria ação; ele modula o substantivo ativamente. À pergunta “qual”, isto é, “que modo” de mulher?”, responde-se: aquela “que” ama, “que faz” amar, a “amante”. Conclusão inevitável: o particípio presente do verbo ser, ente, pode também ser dito e entendido de modo extensivo: aquilo “que” é.

Percebe-se, no entanto, que este particípio não guarda nenhum vestígio de adjetivo. Efetivamente, nesse caso, o pronome relativo “que” não restringe “aquilo” algum; não anuncia uma qualidade que irá diferenciar o aquilo referido dentre todos os outros da espécie, como o é no exemplo acima. Com o verbo ser não se modifica um substantivo. Ente, esse particípio, por ser um substantivo, apenas pode, de comum aos demais particípios, desempenhar as funções de sujeito e objeto. Porém, superando tanto essa comunidade formal quanto aquela carência semântica, ente é aquela – digamos meramente a título de esquematização expositiva – realidade anônima subjacente a todo nome: “o” (ente) amante; “aquela” (ente) mulher; “este” (ente) macaco, etc. Pois tudo o que sentimos, imaginamos e entendemos, de que falamos e com o que nos comportamos “é”.

E se dissemos que o particípio “ente” não se presta à adjetivação, agora completamos: todo o real é, pelo reverso, modulação do verbo ser. Todo algo é, embora não o conjuguemos, um modo, uma qualidade de ser. Essa constatação obriga-nos a incluir em nosso entendimento de tudo sobre ou do que dizemos que é um aspecto verbal. Pois todo o real, em sendo um ente, em sendo ôntico, é particípio – particípio do verbo ser – e, lembremos, um particípio reúne em si mesmo as valências antagônicas de movimento, processual (verbo) e de estaticidade, conformação, figuração (nome). É preciso, desconcertantemente, imaginarmos que, por exemplo, quando uma mesa é, ela está realizando o verbo ser-mesa: dizer “a mesa é” significa “a mesa meseia”.

Apesar de ser gramaticalmente uma loucura – e por gramática entenda-se a

estrutura determinante da compreensão do bom senso –; apesar, dizíamos, de ser um, no mínimo, bombástico horizonte de compreensão das coisas, é preciso que se reconheça a força, o interesse que orienta e promove nossa análise. Estamos tentando lançar luz nos porões empoeirados e obscurecidos da gramática, em suas esquecidas fundações reais. Nesse sentido, suportemos, com alegria, a “pedrada”: tudo que é é sempre uma conjugação da ação de ser, uma realização, portanto sempre numa forma, numa figura, numa determinação desempenhada pelo nome. Quem quiser contrariar essa necessidade real precisará encontrar, para tanto, o infinito ser para além de toda e qualquer modulação ôntica. Admitir “algo” assim imodulável, por sua vez, implicaria considerá-lo, entretanto, absolutamente irrealizável, impensável e logicamente desnecessário.

Soma-se a essas uma terceira inferência. Entendemos um ente como o que é. O uso do verbo ser nessa forma intransitiva é oportunidade excelente para atentarmos a sua imbricação com outro verbo: o haver. Diga-se “uma cadeira é”; “que seria de mim se tu não fosses?”; ou ainda, “é um deus nesta pedra magnética!”. Ouvir-se-á o mesmo em todos os exemplos se substituirmos o verbo “ser” pelo “haver”, e este com o sentido de existir, portanto impessoal. Ente é tudo que há, que existe, e a existência é impessoal. Não está submissa a um sujeito a existência nele surpreendida. Ela não se apóia em nada, tal como sobre nada está um fenômeno atmosférico. A existência simplesmente, singelamente acontece, sem fundo ou fundamento, sem razão, sem causa, sem ponto de partida; a existência se dá, assim mesmo: dá-se sem mais nem menos, de graça; ela é uma graça, uma dádiva, um dom, uma doação, pura gratuidade. A existência é nosso ganho ou presente fundamental, nossa última e primeira prenda!

Mas, como isso a que chamamos existência pode ter essa constituição? E mais: o supracitado caráter verbal, ou melhor, verbo-nominal, participial enfim, do real, não nos insinua justamente o contrário do que rejeitamos com veemência, a saber, que a dimensão infinitiva do ser precisa existir para que possamos afirmar o real como uma modulação sua? Em outros termos, não é necessário que, voltando ao exemplo, exista uma mesa infinita, eterna, paradigmática, para que lhe possamos referir modos? Mas, como falar da existência de uma tal mesa, se existência é ôntica, mundana? Isso precisa ficar claro e será em obediência a esse imperativo que as linhas subseqüentes encontrarão sua razão.

Tomemos um ente como exemplo. Qual? Tudo o que nos vem à percepção é ente. Há entes, coisas: uma cadeira aqui, outra ali, este lápis que tenho em mãos, esta mesa de escritório, aquela árvore lá em cima do morro, este gosto ainda presente do café há pouco tomado, e tudo o mais que pudermos indicar. O comum dentre tudo isso elencável é não só o fato de serem entes, mas de serem necessariamente indicados, percebidos e expressos desde uma demonstração. Reside aí a possibilidade de os entes se mostrarem diferenciados uns dos outros não apenas segundo a espécie, explícita no nome, mas sobretudo dentre os coespecíficos. É que não nos aparecem tão somente mesa e cadeira, evidentemente coisas distintas, mas “esta” mesa e “esta” cadeira. Não nos deparamos com “a” mesa ou “a” cadeira em nenhum momento de nossas vidas. Todo ente é apreendido enquanto “um” ente, isto é,

enquanto um exemplo singular disso que ele tem por nome.

O caráter singular de um ente, expresso pelos pronomes demonstrativos, é sustentado pelas determinações de lugar e tempo essenciais em cada um. Tudo o que é “aqui” e “agora”. Eis que me defronto então com “esta” mesa, exíguo apoio sobre o qual vou desfiando pelo pó de grafite o fio que o pensamento me confia, obstruindo a alvura da folha. Ainda que a comparemos com uma outra mesa oriunda da mesma série de fabricação, sua singularidade se mantém inabalável. Pois ambas não ocuparão ao mesmo tempo o mesmo espaço, isto é, no mesmo “agora” o mesmo “aqui”.

Esse aspecto espaço-temporal de um ente, articulado ao seu nome, é o que nos permite identificá-lo como o mesmo em seu movimento, ou seja, com o passar no/do tempo esta mesa se mantém mesa. Ora, aquilo que **unicamente** é dito, **versado**, através de suas diversas versões, conferindo-lhes assim suas identidades e simultaneamente diferenças, qual um limite, princípio de diferenciação necessário a todo aparecer, tanto na multiplicidade quanto no movimento se mantendo o mesmo, é o que chamamos **universal**. O nome “mesa” e os termos “aqui” e “agora” são exemplos de universais.

Com isso acabamos de dizer que tudo o que é é como que duas vezes. É aonde nos levou a observação imediata da articulação dos aspectos espaço-temporal e nominal de um ente. Usualmente expressamos essa dualidade dicotomicamente através de termos como: abstrato e concreto, universal e singular, atemporal e temporal, uno e múltiplo, extramundano e mundano, supra-sensível (ou inteligível) e sensível, transcendente e imanente, sobrenatural e natural, metafísico e físico, etc. Dicotomias essas que se resumem a uma só, qual seja, ser e aparecer. Não basta que esta mesa seja concretamente, seja isto que parece ser; o ser desta mesa não se corrompe ao tempo, é uma abstração que se mantém em tudo e apesar de tudo, como manter-se-ia um resto, um resíduo: a “mesidade”. O ser do ente, sua verdade, isso que irá nos convencer e aquietar nossa insegurança diante da labilidade do tempo, é a “entidade”. Essa entidade, o mais universal dos universais, a tradição latina entendeu por bem denominar *substantia*, *quidditas*, como tradução do termo cunhado por Aristóteles – e já Platão – para precisar o ponto, e assim orientar o olhar, a que se dirige a questão “que é o ente?”. Esse termo é o substantivo abstrato *ousia*, derivado de *on*, ente. É o que Aristóteles nos lega como sua própria tradução ou interpretação de tal questão. Diz ele: “que é o ente? equivale a: que é a substância (*ousia*)?” (Aristóteles, op. cit., VII, 2, 1028b, 2ss) .

Substância é isso que há de responder pela presença e constituição do real, de todo e qualquer ente, e sobre cujo vigor se fia toda tradição filosófica na medida em que assume sua questão como a questão originária, a questão da tarefa do pensar. Surge desde um *parti pris* metafísico que nos conforma a todos – a nós legatários dos gregos – qual seja, o de admitir o real, ele mesmo tal como aparece, tal como é, carente de autonomia, de justificação, insustentável; enfim, carente de verdade epistêmica. Segundo nosso atavismo, o socratismo-platonismo, já sempre estamos na crença de que aquilo que é precisa ser duas vezes; uma é pouco, o mundo é o lugar do apoucamento. À pergunta socrático-platônica *tí estín*; (“que é isso?”), atra-

vés da qual principia a filosofia própria e estritamente, ou seja, filosofia como eros do saber, como volúpia, apetite do saber, vontade de arrancar à luz o mais profundo dos fundamentos do real, escafandrismo intelectual, à tal pergunta responder-se-á imediatamente, sem problema algum, por exemplo: – “Isto é uma abelha”. E insiste a filosofia: – “Mas veja, oh amigo, que isto é uma abelha é uma evidência irrefutável, da ordem do imediato. No entanto, por isso mesmo ela não responde, isto é, o fato de tão simplesmente ser isto uma abelha ainda não me convenceu do que isto é. Entenda-se, pois: com tal pergunta o que está em causa é o que isto a que nomeamos abelha é; nossa pergunta se dirige àquela lacuna que toda e qualquer abelha fática, imediatamente evidente não preenche, mas cujo vigor há de ser desempenhado quiçá por uma outra abelha, uma mais abelha que todas, a abelha pura, em si, forma arquetípica da qual todas as mortais abelhinhas derivam sua forma e desde onde, portanto, podemos identificá-las como abelhas e diferenciá-las umas das outras. Reformulemos, pois então, nos seguintes termos nossa questão: o que é isto – a (proto!-) abelha? Ou ainda: o que faz uma abelha ser o que é? Qual é a substância, a essência, a qualidade, a mais pura e decantada realidade subjacente a toda aparência, a todo modo, à mundanidade, imperecível no profundo da abelha: a abelhidade?!”.

Sob a pecha do enfado, do tédio e até mesmo do bufo, do ridículo, nasce a filosofia, isto é, um discurso cujo nó fulcral se sedimentou como a mania histórico-ocidental: a de perguntar pela presença essencial no seio das aparências, pelo ser, pela verdade. É o que nos relata o próprio Platão, através de uma estória guardada da tradição num de seus diálogos:

Conta-se, acerca de Tales, que teria caído num poço quando se ocupava com a esfera celeste e olhava para cima. Diante disto, uma criada trácia, espirituosa e bonita, ter-se-ia rido e dito que ele queria, com tanta paixão, ser sabedor das coisas do céu, que lhe permaneciam escondidas as que se encontravam diante de seu nariz e sob seus pés. O mesmo escárnio se aplica a todos os que se ocupam da filosofia (Platão, 1973e, 174a)

É isso. No meio do caminho havia um buraco... Por sobre esse buraco não há caminho no meio do caminho; seguindo-o, decerto nele se cai e dele, desse caminho e de quem por ele se encaminha, criados e servos sempre se riem. Será esse caminho da queda, perigoso, essa sua travessia, será ela o caminho, o método de libertação? Um caminho que, uma vez assumido como encaminhamento de vida, mostra-se como o lugar ou o método de realização de liberdade, de libertação do estado de escravidão, servilismo, do modo de ser daqueles – de todos nós – que não descansam da sua ocupação com as coisas, com o rame-rame da vida? Reclamação de substância, fundamento, luz, verdade: o que isso tem a ver com liberdade? Deixemos, por enquanto, dormir essas interrogações.

O fato é que, retomando o fio da meada, a pergunta ou o discurso filosófico é, senão a mais, ao menos sobremaneira insidiosa. Em seu enredo modorrento uma gravíssima, uma vertiginosa exigência se impõe: a de termos de repeti-la para que possamos rejeitá-la. Mas aí... Tarde demais, curvamo-nos a ela. Muito bem, acusamo-

la: “És ridícula! – Mas o que é isto – o ridículo? Precisais sabê-lo para acusar-me assim. Portanto, se, ao que parece, já o sabeis, dize-mo sem mais!” E assim suceder-se-á: “És inútil! – O que é isto – a inutilidade? És ímpia! Subversiva! Corruptora da sociedade! – Pois bem, o que é isto – o herdar e o transmitir? o ensinar e o aprender? a tradição? o saber?”

A questão da substância só pode medrar num contexto em que a filosofia já se interpretou a si própria como tarefa de visão ou iluminação da realidade última da natureza das coisas; ou seja, como tarefa contemplativa ou teórica fundamental à justa vida prática. O filósofo, nesse contexto, é aquele que põe em marcha e provoca o desempenho de tal tarefa somente porque já viu e está lembrado da verdadeira natureza do real. Para que seu discurso seja possível, entretanto, precede-se uma semantização do real, isto é, as coisas são assumidas como o referencial extralingüístico prenhe de significações. Palavras e coisas sendo correlatas, a linguagem torna-se o instrumento excelente de aproximação da intelecção dos (ainda) não-filósofos à substância do real. Aproximação nunca esgotativa, pois tal intelecção é uma experiência singular, privadíssima, chegando à incomunicabilidade. O filósofo é o “condutor de almas” que tem por instrumento de condução e de trabalho a linguagem. Não é à toa que o diálogo é escolhido como o estilo discursivo filosófico. Pois, uma vez garantida a comunicação com a convencionalidade da linguagem, os interlocutores podem estar assegurados de que falam das mesmas coisas e, assim, o discurso pode se amarrar em torno do *tí*, do *quid*, do ser das coisas e aproximar-se dele atravessando o tecido de significações, cabedal intrínseco a toda língua. A esse movimento, deu-se o nome “dialética”. A rigor, no jogo dialético, em meio aos recursos lingüísticos, sempre disponíveis, de nome e verbo, as únicas formas de que se dispõe para fazer uso da língua são as exclusivas “é” e “não é”.

A questão do ser, da substância, manifesta na formulação “que é o ente?”, visa, portanto, à fundamentação da experiência que confere a imparidade ao homem: a experiência de estar sempre na compreensão de ser. Pois, para que todo homem diga que algo é ou não é isso ou aquilo, ou seja, para que se apreendam os modos de ser, as aparências que nos circunstanciam a todos, já, de alguma forma, se conhecem as correlatas essências, a alma já as “viu”, tal como o fez a do filósofo, porém também já as esqueceu. Ora, dizer que o homem está sempre na compreensão do ser é o mesmo que dizer: o homem é o único ente que **participa** do ser, da transcendência, da realidade de todo o real. Ente dotado de transcendência ou participação, o homem é, a rigor, a encruzilhada entre imanência e transcendência, o conectivo “e”, precisamente.

Mas, aí está. Essa faculdade, magicamente, termina por impingir um caráter ôntico àquilo mesmo que diz não o possuir. Falamos de mundo aparente, ôntico e mundo transcendente, mundo do ser. Neste mesmo momento, porque acusamos uma existência a este último, o entificamos. Dizer, por outro lado, que ele não existe, que ele não é, seria cometer uma petição de princípio: como sustentar que o ser não é, e que, portanto, é igual ao não-ser, o que já está implicando a compreensão de algo que é? Cumpre voltarmos às dicotomias aludidas acima, pois o seu referencial é sempre o ente, por excelência o homem, expresso pelo conectivo “e”. Nele se con-

centram as ditas forças antagônicas.

*Meta*, esse prefixo grego cuja tradução latina é *trans*, não significa apenas “além de”, mas também comporta um sentido mais radical: o de ir de um lado ao outro, *transpassando*, *perpassando*, *atravessando* a totalidade, cumprindo a integração e a integridade. Trata-se do prefixo conformador do substantivo grego *metexis*, cuja tradução é justamente **participação**, bem como o é do verbo participar – *metechein*, donde, *metecho* – participo. É ainda o prefixo de *metokhe* – particípio – aquilo do que, como diz Jean Beaufret (1978, p. 172), os gregos se julgavam amigos (*philometekhoi*). Seguindo ao outro componente, *exis*, palavra de difícil tradução, é o que se costuma traduzir por disposição ou hábito, ou seja, aquilo que se diz possuir (*echo*), porque antes por ele se é possuído.

Participar e participação aqui estão aludindo à experiência de possuir sob o modo de já ser tomado pela disposição ou hábito, portanto, fundador disso que se diz ter posse, qual seja, a disposição em cujo seio toda aparência ou aparecer é uma ordem, uma reunião, enfim, a graça de uma unidade de sentido que, para sê-lo, é fontal, nunca se esgota em suas conformações e encaminhamentos. A essa disposição ou hábito, desde onde se dimana o sentido de tudo o que é, o grego denominou *logos* – palavra, linguagem, sentido, discurso e, por derivação, lógica, *logike*. É essa *exis* que vem explicitamente caracterizando-se como a essência do homem ocidental desde Aristóteles, ao defini-lo como *zoon logon echon* – na tradução latina, *animal rationale*.

Vê-se então que decisivamente o problema da participação, a pergunta pelo ser do ente, pela substância, implica que tomemos o homem como sede de toda realização do real e, portanto, como o foco que orientará tal interrogação. Pois sua imparidade, ser “dotado” de *logos*, atrai para si o privilégio de ser o ente para o qual e desde o qual tudo é, ou seja, de ser o único ente, como já dissemos, que está na possibilidade da compreensão do ser. A questão do ser é a questão do modo de ser do homem. Vê-se paralelamente que, nesse sentido, abre-se caminho para a dissolução da dicotomia ser-aparecer, universal-singular. O ente, como dizíamos, ponto desde onde são decididas as contraposições dos termos constitutivos das dicotomias, deixa de ser, portanto, ponto de divergência e passa a ser de convergência. Talvez melhor dizendo, o ente é uma tensão, uma corda tensionada através do que *personam* em condição, em consonância essência e aparência – se é que ainda devemos usar tais termos dispostos dessa forma.

Impõe-se, portanto, que tentemos uma descrição desse jogo constitutivo do teor ontológico do real, o que está em causa em todo “é” por nós pronunciado ou apenas apreendido. Pois é na experiência trazida à fala por essa palavrinha “é”, que se verificam as realizações de uma compreensão do ser e do ser compreendido, do real, portanto simultaneamente. A pergunta a nos fazermos a nós mesmos é, por fim: como o “antes” – o universal – e o “tardio” – o singular, o ente aqui e agora – se comungam num único fenômeno? Como podemos ainda admitir uma tal anterioridade segundo nossa compreensão do tempo?

Bom, já sabemos que o sentido de tudo que é é transcendente a ele; e essa transcendência é própria da linguagem, do *logos*, sempre universal. Daí acusarmos

uma anterioridade de todo e qualquer nome, ou qualquer outra locução ou termo designativo de sentido, à sua presença singular. Para retomarmos nosso exemplo, sempre que olho para este ente e o entendo mesa, e vejo mesa, mesa “já” estava aí – entenda-se, o sentido mesa não é posto, produzido por mim, mas ele é quem orienta meu olhar. Tanto quanto dar-se-á caso encontremos, por exemplo, um pedaço de madeira a esmo e o apreendamos como “um pé de mesa”. Talvez com maior facilidade perceba-se o que esse “antes” aqui quer dizer: mesa é tudo o que “já” foi visto para que este toco se nos possa vir a conformar como um pé seu; se há pé de mesa, já mesa foi vista, já mesa ordenou, delimitou, amarrou, enredou toda análise que possamos fazer deste ente. Mesa impera, triunfa, governa.

Muito bem, mas o que significa esse “já”? Pois essa existência prévia não possui nenhuma consistência ôntica. Não é, portanto, uma anterioridade temporal linear como o seria 9 horas em relação a 10 horas, um momento que é abandonado para trás devido à consecução temporal rumo ao futuro. Precisa ser, já anunciamos, um princípio que não seja ultrapassado, que não cesse de ser o que é, que não cesse de principiar. E não nos acanhemos de assumir: ora, um princípio que não deixa de sê-lo não é princípio algum. Sim, sem dúvida alguma todos concordamos. Mas também é irrefutável que se trata de uma anterioridade doadora de identidade e diferença, portanto de um princípio que, a rigor, nada pode começar para terminar; um momento que é conjuntamente com o outro dito posterior.

Ora, trazendo essa necessidade de volta ao exemplo, a saber, a necessidade de o “antes”, o “começo” ser conjuntamente com o outro dito “posterior” – portanto não mais posterior, mas igualmente começo – trazendo, enfim, essa estranhíssima, bizarra necessidade de volta ao nosso já habitual exemplo, diríamos: todo ente é em sendo; mesa é em sendo mesa, “na medida em que” é mesa, “enquanto” é mesa, “à proporção”, “ao passo que”, diríamos, “está sendo”, “padece”, “sofre” esse desígnio, destino, sentido mesa. Tais conjunções empregadas e o grifo sobre elas não são gratuidades. São todas, segundo a gramática, conjunções subordinativas proporcionais. Sabemos o que isso significa: estabelecem e explicitam uma relação de proporcionalidade entre duas orações, quando então uma é subordinada e a outra principal. Em nosso caso, a tônica da subordinada é a expressão da idéia de gerúndio; é ele, o gerúndio, que propriamente adverbializa o verbo da oração principal.

Um gerúndio impinge um aspecto de duração temporal e, portanto, restritivo: exprime e encerra a ação tão-somente ao momento de seu discurso. Por isso ele confere um modo ao termo a que se refere. Melhor dizendo, em falando de modo, um gerúndio suprime, isto é, não mais autoriza que o apreendamos como um termo referente a outro extremo então referido. Essa modulação não é como que um terceiro elemento produzido qual uma mistura heterogênea, onde se mantêm distintos, apesar de misturados, os elementos componentes; não é um amálgama, aglomerado, água “e” azeite. A modulação aludida, a gerundial, evoca a experiência da infusão, da configuração de um ente diante do qual não se encontra indício algum de seus termos componentes subsistentes em sua forma primitiva, inicial. No gerúndio, a ação não mais é situada “no” tempo, como o é aparentemente em outros aspectos verbais, mas traz consigo consubstancialmente “o próprio” tempo; ele veicula e revela, talvez do modo mais exemplar em nossa língua, o acontecimento, o dar-se do



tempo; não contando com este como o positivado plano tripartido passado-presente-futuro, em cujo esquadro a ação se encontrará em algum ponto. Dizemos, com isso, que todo gerúndio expressa uma condi(c)ção, um dizer, um vir-à-tona-junto, uma coordenação, e não uma *superposição* ou *acumulação*, entre ser e tempo.

Um “vir-à-tona-junto”? Mais uma vez, que seja tolerado o amuo, mas é mister uma melhor descrição desse fenômeno capital. Reza a gramática que o gerúndio possui duas formas: a simples e a composta. Apenas por fim de concisão, será suficiente a consideração sobre a primeira, não excluindo de todo a possibilidade de as depreensões subseqüentes referirem-se também à segunda forma. Assim, segundo o esquematismo gramatical, a forma simples expressa uma ação em curso que pode ser imediatamente anterior ou posterior à ação do verbo principal, bem como simultânea a esta. Tal localização temporal do gerúndio seria determinada por sua colocação na frase. Todavia, o que não é visto pela gramática é a arbitrariedade dessas determinações locativo-temporais do gerúndio. Em outras palavras, falta-lhes legitimidade, sustentabilidade a partir do fenômeno gerundial mesmo. Em todos os casos mostra-se incontestável que o local, para usar o termo, da ação principal é o próprio gerúndio. Dizer que este tem seu lugar naquele significa: o gerúndio é desde onde, ou seja, é o elemento, o ambiente onde o verbo principal ganha seu vigor; o gerúndio é o lugar de realização, portanto de presentificação, situação ou concretização da ação principal, numa palavra, seu mundo. A esse movimento de surgimento, de afloração ou irrupção de sentido, aqui por nós referido ao verbo principal, os gregos chamaram *analogia*; onde o prefixo “ana” tem por significado o movimento de ascensão, de trazer de baixo, do obscuro, para cima, à luz, à tona, pois. Nesse caso, o trazido à luz é o sentido, o *logos* (do verbo) principal. *Analogia*, não por acaso, costuma ser traduzida por proporção. Por isso a gramática manualesca nomeia, sem clareza do motivo, as supracitadas conjunções subordinativas de proporcionais e nós explicitamos a expressão própria de um gerúndio como um “vir-à-tona-junto”.

No fio de nossa investigação acerca do ser de todo e qualquer ente, trata-se do gerúndio do verbo ser, constitutivo de todo real, posto que este, o real, é, em todo caso, um modo de ser. A proporção ou analogia, portanto, é entre um ente consigo próprio. O gerúndio do verbo ser exprime o fato de um ente ser a realização, a presentificação, o vir-à-luz do sentido de si próprio, recolhido, retraído ainda em irrealização, apenas em potência, em possibilidade de ser. Daí o caráter gerundial de um ente ser o “vir-à-luz-junto” de ser e tempo; quando o dar-se da possibilidade mostra um “é”, uma atualidade, portanto quando o tempo simultaneamente faz-se presente.

Chegamos, finda essa digressão, a articular as três formas verbo-nominais constitutivas de uma coisa. Toda coisa é, portanto, um particípio do verbo ser. Sendo assim, esse particípio é necessariamente um modo de ser, um modo da forma infinita, atemporal dessa ação. Ainda decorrente da intransitividade do verbo ser evidenciada na formulação extensiva da descrição de um ente, falou-se toscamente da existência. A forma intransitiva aproxima-se do campo semântico de um verbo impessoal, do haver. Daí a aligeirada caracterização da existência, em última instância, como aquilo que se dá a si própria, independentemente de um outro sujeito. Não obstante, tornou-se um problema desde então a “dupla” existência insinuada pelo fato de tudo

que é ser um modo. Estávamos com isso adentrando na problematização da determinação metafísica de mundo, em que grassam as dicotomias familiares a todos, decorrentes daquela originária: ser e aparecer. Agora se vê que a realização da existência, talvez melhor, que sua auto-realização, a relação desse nível transcendente de um ente e sua presentificação é gerundial. Com isso dissolve-se o paradoxo da duplicidade, posto que se apoiava no ingênuo entendimento do modo de realização do tempo. O gerúndio, trazendo a consubstancialidade de tempo e ser, diz que todo “é” é em sendo; um ente, um existente é gerundial, doando-se a si próprio. Se era possível e necessário interpretar a sentença “a mesa é” por “a mesa meseia”, doravante o é, mais radical e – por que não? – estapafurdeamente, por: “a mesa meseia (ou é) meseiando”. Entretanto, o âmbito de questionamento já se havia deslocado para o homem, uma vez que ele é o único ente, por ser dotado de *logos*, de “transcendência”, que está na capacidade de participar, de compreender e proferir o sentido de tudo o que é, ou seja, porque é somente para o homem que o ser aparece, doa-se a si próprio nos mais variados modos, portanto em conjunção com a realização temporal. O homem é o único ente necessário para que as coisas sejam. A essa peculiaridade do homem, referia-se Aristóteles quando disse: “a alma é de certa forma todas as coisas” (Aristóteles, 1982, III, 8, 431b, 21ss).

Mas como se estabelece e desdobra tal relação privilegiada com as coisas? Como é esse “se dar” da existência ao homem? Notemos, porém, que essas perguntas, quase sinônimas, remetem-se àquela ainda não esclarecida tocante à compreensão do tempo. Qual é o horizonte de compreensão do tempo que precisamos conquistar para que o absurdo, o descalabro intrínseco ao modo de ser do real se nos torne evidente? Pois, bem entendido e com todas as letras, o caráter gerundial do real ou a consubstancialidade entre ser e tempo estão afirmando peremptoriamente que ser e não-ser se dão conjuntamente! Sim, o antes que é apenas depois, mas que não é depois porque não há antes (sic!), está explicitando a negação dos princípios lógicos de identidade e de não-contradição. Nem mais nem menos.

Bom, respondendo as questões e dando trato a essa bola, o caminho já fora insinuado. Dissemos acima que tudo que é é na medida em que “padece”, “sofre” o destino, o sentido de ser isso que é: é-se enquanto se “está” sendo. Em pouquíssimas palavras, o real é um “estado” – isso caracteriza decisivamente sua dinâmica gerundial. “Estado” é uma afecção, um “padecimento”, dizíamos. O grego chamou essa noção de *pathos*; daí todas as *patologias*, as afecções, que nos tomam com virulência e subtaneidade, que nos acometem intempestiva, inopinadamente, de modo que não se pode saber desde onde vêm, isto é, quando começam e nem quando terminam. Como que por um abrupto assalto ou abrupta queda, ou bem já nos vimos sempre dentro ou sempre fora. Não há introdução nem conclusão diante dessa experiência, por justamente tratar-se em toda experiência de limite. *Pathos* é esse limite, *péras*, a que podemos chamar de *circunstância*, mundo, nosso enredo, derredor dentro do qual estamos a cada palavra, a cada percepção, a cada instante por obra e graça do modo de realização do homem, qual seja, a existência. Não há substância, quiddidade alguma a ser encontrada no homem, nenhum conteúdo essencial senão o fato absolutamente necessário de ser ele o único ente que é (*siste*) em constante exposição

(ex), *existindo*, pois. É em sendo esse oco, esse vazio, ausência de substancialidade, que se abre às afecções, às realizações do real. O homem é tão-somente a possibilidade de uma possibilidade de realização. É essa a única “natureza” humana, se quisermos usar a expressão; natureza humana como princípio de realidade, abertura, lugar onde luze toda aparência, onde *grassa* todo *pathos*, além do que nada somos, nada é: ser **é** aparecer.

Segundo esse horizonte de compreensão, fica censurada a idéia sucessivo-linear de tempo. Tempo ganha a constituição de instante e uma dinâmica circular, pois “princípio”, nesse sentido, vai definitivamente de encontro à noção de *arché*. Nossa crença de que princípio começa e é superado pelo tempo em direção ao seu fim tem como pressuposto que o real existe *por si mesmo*, ou seja, que ele *subsiste* e que é efetivamente ponto de partida de toda realização. Como não podia deixar de sê-lo, coerentemente a substância última há de ser o “eu”, a consciência onipotente, livre árbitra que crê poder decidir, como causa, sobre sua vontade, sobre a pendência do seu querer, isto é, sobre suas afecções. Ao considerar-se substância última, o “eu” exila a gênese do tempo para as esferas celestes e seus movimentos na estratosfera e reduz o ser a mera cópula entre sujeito e predicado. Trata-se evidentemente de uma perspectiva também, de um *pathos*, porém, que se enraíza na força entificante da linguagem, atrás da qual se esconde uma singularidade criativa, seu momento intermitente, sempiterno, incessante de irrupção de sentido, sua originariedade. Porque assim encobre a gênese do real e se põe em seu lugar, esta é uma perspectiva ou o *pathos* do *pseudos*, do falso, constitutivo de vida, evidentemente. Tanto que é segundo essa ótica que o universal nos vem como um anterior (subsistente) e eterno a todo momento em que não tratamos com atenção a questão. Mas segundo a noção arcaica (*arché*) de princípio, a caracterização de *pathos*, o extraordinário eterno e supra-sensível há de ser nada além do próprio instante de acontecimento do real, o momento em que ele vem a ser: é o dar-se do tempo-mundo, o único impecível.

*Arché* é o termo grego para designar princípio e o que estamos aqui aproximando das noções de *pathos*, **perspectiva**: é aquilo que principia na medida em que se mantém vigorando, mantém o viço do ente. Daí dizermos que governa, orienta, vai à frente, por ser aquilo através do que (*per*) vê-se tudo o que se vê e como se vê (*spectare*), o que impera, o que triunfa, dá o ordenamento, o sentido das coisas. Desde onde então se é e para onde se retorna, constante brotar, olho d’água.

Se um nome é um símbolo de um *pathos* da alma, é porque esse *pathos* é a própria coisa. O problema da participação, ao exigir que entendamos o homem como o único ente regido por esse destino, o de ser dotado de transcendência, caracteriza-o como o ente em cujo prisma se revela todo “é”, todo “sendo”. É essa obra prismática, a de fazer visível a própria luz por traduzi-la, interpretá-la, o que a todo momento julgamos ser uma relação com as coisas. Tenho diante de mim uma campina, se estirando até onde a vista não alcança. Pois bem, o que haverá de ser essa campina? Ora, campina, já o dissemos! Sim, exatamente! O pasmo diante dessa pergunta óbvia revela que a interpretação e lida com isso a que chamamos campina é determinada pela naturalidade da perspectiva, digamos, científico-geográfica, que já de an-

temão nos ensina sem parar o que são os espaços como se relevos nunca deixassem de ser. Por outra, não, campina ainda nada nos é senão um nome decorado, que nenhum sentido faz para quem a assume como sertão e pão e sal da vida e de seus; campina será também outra coisa (como pode campina ser outra coisa senão o que ela é, campina?) para a morena Gabriela, que só desejava nela colher as flores do mato e, impossível carne, relva de horizonte afetivo dos homens de bem amar; para o boi, campina é pasto, suculência, vida de ruminância e...; para o Rosa, campina é vida de sua pena, vereda de liberdade, grandeza do silêncio...; para o genial holandês, campina é oportuna e necessária espera da justa luz, da cor...

Pois bem, todas essas são perspectivas que ditam o sentido de todo o real e assim o modo como pode se estabelecer uma relação com as coisas. Porém, é preciso ouvir bem, essa modalidade de relação, não sendo mais por direito produzida pelos termos que a cumprem, mas antecedendo-os e produzindo-os tal como são, é a própria perspectiva, o próprio *páthos*. É essa e somente essa a adequação que sustenta a verdade: a de se estar em concordância com aquilo com que se trata a cada caso pela força de uma perspectiva, de um *páthos*, de um princípio que orienta e governa como que por súbito, como que do nada e para o nada, o sentido de tudo, por um *logos*. O *logos* heraclítico que tudo governa.

Nessa destinação dada ao homem pela abertura de sentido, cabe a ele concordar, dissemos. Isso quer dizer que cabe a ele pôr-se no mesmo pulso, no mesmo tom, no mesmo movimento e ritmo, no mesmo (**con**) coração (**cardia**), em **concórdia**, pois. Adequação, verdade são experiências de bem ouvir, de se dispor à escuta do tom, do sentido, do encaminhamento, afinação. Mas sentido, e tudo o mais aqui dito como termo afim, é verbo, não esqueçamos. *Logos* é verbo, como princípio e no princípio. Verbo é ação, prática, realização. Se ao sentido instaurador de realidade devemos nos pôr de acordo e nos pomos de modo inopinado, é ele mesmo o que nos conforma a vida, uma trajetória de obra e escuta insistente e persistente de uma tarefa, de uma necessária e gratuita assunção de uma determinação. Seja o escrever, o pintar, seja o verbo que for, não se pode assumi-lo como uma realização que pré-exista ao também pré-existente sujeito da ação, aí sendo ele, o verbo, igualmente uma coisa, ou seja, um sujeito lá, objetando-me cá. Pois onde está o escritor que nada escreve, o pintor que nada pinta, o nadador que nada nada? No mesmo lugar em que está o verbo que não se realiza senão como suposição temente à realização, ao tempo do fazer e aprender, à lavoura dele mesmo, é claro. Pois de há muito um certo cavaleiro de triste ensinara a um tal Cervantes, que o homem é filho de sua obra, não esta filha dele. Esse é o sentido ontológico do trabalho, o único que nos merece.

### **Referências Bibliográficas**

- AQUINO, São Tomás de. Questões discutidas sobre a verdade. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Madri: Editorial Gredos, 1987.
- ARISTÓTELES. **De Anima**. Madri: Aguilar, 1982.
- BEAUFRET, Jean. O poema de Parmênides. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril

- Cultural, 1978.
- DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. In: OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- DESCARTES, René. **Reglas para la direccion del espiritu**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- HEGEL, G. W. F. **Leciones sobre la Historia de la Filosofia**. México: Fondo de Cultura Económico, 1977.
- LANDIM FILHO, Raul Ferreira. **Evidência e verdade no sistema cartesiano**. São Paulo: Loyola, 1993.
- ORTEGA Y GASSET, José. **En Torno a Galileo**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Belém: Edições do Pará, 1973a.
- PLATÃO. **Fédon**. Belém: Edições do Pará, 1973b.
- PLATÃO. **República**. Belém: Edições do Pará, 1973c.
- PLATÃO. **Sofista**. Belém: Edições do Pará, 1973d.
- PLATÃO. **Teeteto**. Belém: Edições do Pará, 1973e.
- RODRIGUES, Nelson. **A dama do loteação e outros contos e crônicas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.



## RÁDIO, NACIONALISMO E CULTURA POPULAR DURANTE O ESTADO NOVO: A PEDAGOGIA RADIOFÔNICA DO ALMIRANTE<sup>1</sup>

*José Roberto Franco Reis<sup>2</sup>*

“Almirante é sempre uma surpresa. Soube criar no Rádio do Brasil uma figura interessantíssima de vulgarizador das idéias e de fatos. Sem desejar ensinar nada a ninguém, vai ensinando tudo a todo mundo. E o que é melhor, sabe sorrir e comunicar sorrindo”  
Roquette Pinto

### **Introdução**

Parece consensual na literatura que investiga o chamado Estado Novo (1937-45)<sup>2</sup> apontar o uso maciço da propaganda como meio de consolidação do regime e também a figura de Vargas como indiscutível líder nacional (Capelato, 1999; Garcia 1982; Lenharo, 1986). Com efeito, de uma maneira geral, considera-se que, articulada a uma forte repressão e censura e aos benefícios materiais da legislação trabalhista, a propaganda teria sido capaz de seduzir e cooptar as massas na direção de uma imagem favorável e idealizada de Vargas e, evidentemente, do seu governo. É a conhecida mitologia de Getúlio “pai dos pobres”, “protetor dos trabalhadores”, fincada na memória popular, como demonstram diversos estudos de História Oral. Nesse caso, dentre os diversos dispositivos simbólicos postos em circulação com o objetivo de divulgar em larga escala as mensagens e o projeto político estado-novista, o rádio “pelo teor simbólico que alcançava entre emissores e ouvintes” (Lenharo, 1982, p.40), tem sido apontado como um dos mais importantes. Segundo Lenharo, a força desse veículo decorria, sobretudo, da capacidade que ele tinha de envolver emocionalmente o ouvinte, permitindo uma “encenação de caráter simbólico” e de “ilusão participativa” ao mesmo tempo em que estimulava, pelo seu grande poder de penetração, a “criação de um imaginário homogêneo, de comunidade nacional” (1982, p. 40).

Ademais, segundo esse mesmo autor, o rádio servia para “espalhar a imagem onipresente de Vargas por todo o país”, pessoalizando a “relação política com cada cidadão” através do vasculhamento da sua intimidade, ao mesmo tempo em que

<sup>1</sup> Agradeço a colaboração da bolsista de Iniciação Científica, Luciana Osório de Andrade.

<sup>2</sup> Doutor em História Social pela UNICAMP e professor-pesquisador da EPSJV/FIOCRUZ.

<sup>3</sup> O Estado Novo foi implantado em 10 de novembro de 1937, através de um golpe político com forte apoio militar, num momento em que a campanha da sucessão presidencial já estava nas ruas, com dois candidatos lançados. Caracterizou-se politicamente por ser uma ditadura pessoal, organizada através de um “Estado centralizado e forte”. Na mesma data da sua implantação, fechou o Congresso Nacional e outorgou uma nova Constituição ao país, redigida por Francisco Campos, decretando, em 2 de dezembro de 1937, o fechamento de todos os partidos políticos. Ideologicamente afinado com o fascismo, particularmente na defesa de um Estado forte tutor da sociedade, na crítica à democracia parlamentar, à pluralidade partidária e à representação autônoma de interesses, deste se diferenciava pela inexistência de um partido único de massas, bem como de um intenso movimento social que lhe desse suporte (pelo menos até certo período). Adotou o corporativismo como doutrina oficial do regime, sendo motivo de polêmica o alcance efetivo dessa doutrina na sua prática política, social e econômica. Durou até 29 de outubro de 1945, quando ocorreu a deposição de Getúlio Vargas. (*Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, CPDOC, 2000, pp. 2037-2044).

transformava em fato consumado a perda das suas prerrogativas políticas, compensadas, entretanto, pelo “abrigo para as suas dificuldades” que o poder lhes oferecia e pela inserção simbólica dos indivíduos no “coletivo da Nação” (1982, p.43).

Entretanto, apesar da importância indiscutível do papel estratégico do rádio no estabelecimento de formas de controle e de condicionamento ideológico da população, sobretudo durante o Estado Novo, é preciso, a meu ver, analisar esse processo de cooptação dentro de uma perspectiva mais complexa, particularmente num período em que já se pode observar um avanço expressivo no processo de consolidação de uma cultura de massa, da qual o rádio é, nesse momento, o mais poderoso veículo. Nesse caso, ao contrário de uma leitura que vê tal massificação como lugar da homogeneização e imposição plena dos valores dominantes<sup>4</sup>, deve-se compreender tal fenômeno justamente pelo que ele comporta de polissemia, ou seja, de leituras múltiplas dos significados das mensagens veiculadas de acordo com as diferentes expectativas e experiências dos sujeitos receptores. Assim, do mesmo modo que se pode apontar a *apropriação* pelo poder estado-novista de “expressões, idéias e valores populares” que pudessem ser ajustados à ideologia oficial<sup>5</sup>, deve-se estar atento para as traduções diferenciadas - criativas, ambíguas e até opostas - dos setores populares diante das mensagens e valores veiculados. Como salienta Chartier, a

ênfase sobre as apropriações culturais (...) permite ver que os textos ou as palavras destinadas a configurar pensamentos ou ações nunca são inteiramente eficazes e radicalmente aculturadoras. As práticas de apropriação sempre criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos e as normas”. [E mais adiante lembra que entre] “a instituição e a comunidade, entre o modelo normativo e a experiência coletiva, o jogo [é] sempre de mão dupla (1992, p. 232-233).

Analisando a política simbólica do getulismo em comparação com o peronismo, Capelato aponta, por exemplo, que a capacidade de um regime qualquer, por mais articulado que seja, de impor arbitrariamente suas mensagens encontra-se em boa medida limitada (nos regimes de pretensão totalitária, graças à ampla censura e ao monopólio da informação, eles adquirem maior força), dependendo sua eficácia “dos códigos, afetividades e costumes dos receptores”, o que impede que obtenham resultados unívocos e absolutos (1996, pp. 329-330).

Aliás, o próprio Lenharo reconhece, no posfácio à segunda edição do seu *Sacralização da Política*, que interpretar o papel da propaganda e dos meios de comunicação numa dada formação social exige um tratamento agudo do analista, observando “que o rádio brasileiro estava implantado no padrão *broadcasting*, e seu

---

<sup>4</sup> Sobre o tema da cultura de massas como lugar de constituição de uma “indústria cultural” que descaracterizaria a cultura popular genuína e atuaria impondo valores, idéias e padrões dominantes ver: (Adorno, 1971). Dentro de uma perspectiva mais matizada do processo de massificação cultural ver: (ECO, 1979).

<sup>5</sup> Segundo Velloso, para conseguir alcançar seus objetivos de legitimação e inculcação de certos valores políticos e normas de comportamento, o regime procurou se apropriar de “expressões, idéias e valores populares” que o levassem a “sintonizar-se ideologicamente com o conjunto da sociedade”. E a seguir acrescenta: “para obter essa sintonia, de um lado a censura, de outro certa flexibilidade ou tolerância com os valores que se mostrassem capazes de serem integrados à ideologia oficial” (Velloso, 1997, p. 69).



leque de interesses ia muito além daquele desejado pela ditadura” (Apud Oliveira, 2001, p.50).

Assim, acompanhando a perspectiva teórica apresentada acima, isto é, a idéia genérica de que o rádio, embora importante veículo de divulgação ideológica do regime Vargas, não foi utilizado como instrumento passivo de transmissão das suas intenções, o objetivo geral deste texto é apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa voltada para a investigação de parte da programação produzida pela Rádio Nacional entre 1938 e 1945 - considerada um dos principais instrumentos que o regime colocou a seu favor<sup>6</sup>, buscando observar como as propostas estado-novistas foram apropriadas e ressignificadas pelos próprios artistas da emissora. Fazendo uso da noção de *apropriação* como se encontra desenvolvida por Chartier<sup>7</sup>, quero crer, como proposta geral de trabalho, que aí poder-se-á encontrar tanto a voz oficial do poder, sua pauta ideológica, como também as múltiplas traduções efetuadas pelos que lá trabalhavam e organizavam sua variada programação. Com efeito, se tais artistas eram necessariamente envolvidos e até submetidos às diretrizes oficiais do regime, através da intervenção do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), realizavam apropriações particulares e criativas do temário estado-novista que, de algum modo, era ressignificado muito por influência do público receptor, para quem, afinal, eles se dirigiam - tendo em vista o fato de a Nacional atuar, como aponta Ortiz, de forma “idêntica às rádios comerciais” (1985)<sup>8</sup>, necessitando atender tanto o público ouvinte como os anunciantes - mas também devido às próprias crenças pessoais desses artistas<sup>9</sup>.

Para tanto, buscar-se-á concentrar a investigação em alguns dos programas produzidos e apresentados pelo importante radialista Almirante, pseudônimo de Henrique Foréis Domingues, apontado como uma figura expressiva que, nas palavras de Saroldi e Moreira (1988, p. 22), ao chegar à Nacional em 1938, “revirou aquela rádio de pernas para o ar”, sendo responsável, no período de 1938 a 1945, por “nove programas dos mais importantes” da emissora, cujo sucesso e atenção do público pode ser comprovado pelo fato de ele ser “entre os produtores da Rádio Nacional [do] período, quem recebia um número significativo de correspondência”.

---

<sup>6</sup> A Rádio Nacional foi fundada em 1936 e encampada pelo Estado Novo em 1940. Rapidamente se tornou uma poderosa rádio, tendo seu faturamento passado de 2 milhões para 15 milhões de cruzeiros entre 1940 e 1946, recebendo mais de 207 mil cartas dos seus ouvintes em 1945 ( Saroldi e Moreira, 1984 ) ; (Murce, 1976).

<sup>7</sup> Procurando observar a relação entre criação e consumo, produção e recepção dos bens simbólicos, Chartier, a partir da idéia de *apropriação*, recusa tanto a idéia de um sentido intrínseco aos textos e mensagens, quanto a de passividade do receptor (Chartier, 1991 e 1994 ).

<sup>8</sup> Desde o início da implantação do rádio, instalou-se um debate acerca da natureza e dos objetivos educativos e culturais desse novo veículo, havendo aqueles que apontavam também para o seu caráter publicitário e “como nova variedade de entretenimento”, ou seja, como “promissor investimento financeiro” (Barros, 1999, p. 97).

<sup>9</sup> Conforme observa Azevedo, na sua dissertação de mestrado que investiga o conteúdo das radionovelas produzidas na Rádio Nacional, apesar da forte interferência do DIP sobre a produção radiofônica do período, subsistia alguma margem de autonomia e os autores dos textos das radionovelas não reproduziam passivamente as intenções e propostas ideológicas do regime. Nesse caso, a propaganda estado-novista de valorização do trabalho e de “repressão a tudo que incentivasse o não trabalho”, não determinou aos autores das novelas a obrigação de que todos os personagens estivessem ligados a atividades produtivas e nem mesmo que os que trabalhassem fossem “bons” e os sem ocupação definida “maus”, não existindo, pois, “determinismo entre caráter e trabalho.” (1996, p. 2000)

Além disso, Almirante, conhecido pelo título de “a maior patente do rádio”, era tido como um radialista com preocupações culturais, envolvido com a pesquisa das coisas brasileiras e com a “procura constante do folclore e da cultura popular” (Saroldi e Moreira, op.cit., p. 35). De acordo com Napolitano e Wasserman (2000, pp. 72-73), Almirante teria coletado “com rigor enciclopédico”, uma ampla “gama de sonoridades musicais do Brasil, numa espécie de ‘missão de pesquisas folclóricas’, que tinha como base a sua atuação no rádio”..

Dentre os programas produzidos ou apresentados por Almirante, até 1945, encontram-se: *Curiosidades musicais* (1938); *Caixa de perguntas* (1938); *Instantâneos Sonoros do Brasil* (1940); *Programa das Reclamações* (1939); *Concurso de gaíatas de boca* (1940); *A canção antiga* (1941); *A história do Rio pela música* (1942); *Tribunal de Melodias* (1942); *História da Dança* (1944); *História das Orquestras e Músicas* (1944); *Campeonato dos Calouros* (1944); *Aquarela do Brasil* (1945)<sup>10</sup>.

### **Almirante, “professor do rádio brasileiro”**

A escuta e análise inicial de alguns dos programas produzidos pelo radialista Almirante só vêm confirmar e reforçar a idéia de que ele estava profundamente envolvido com o resgate da cultura popular e do folclore nacional, servindo-se do rádio, e particularmente da força da Nacional, para divulgá-los. Procedendo à semelhança dos folcloristas — que durante o Estado Novo, na sua busca de recuperação do passado como um dos elementos forjadores da identidade e de coesão da nacionalidade, têm seu trabalho valorizado<sup>11</sup> —, pesquisava e coletava informações sobre os costumes regionais, sobre as diversas manifestações populares, particularmente de seus elementos musicais, e os apresentava nos seus programas:

Como a Nacional é uma estação de grande penetração no nosso interior, passei a pedir colaboração dos ouvintes. Graças a isso, pude mostrar pelo Rádio belezas musicais do Brasil inteiramente desconhecidas, coisas que ninguém até hoje teve a iniciativa de fazer com a insistência com que eu faço. Foi assim que consegui fazer irradiar temas folclóricos que nunca tinham sido mostrados pelo rádio (apud Cabral, 1990, p. 192).

---

<sup>10</sup> Alguns desses programas foram obtidos junto à *Collector's*, instituição particular especializada em gravações que preservem a memória do rádio e da música popular. São eles: *Aquarelas do Brasil*, 4 fitas contendo 8 programas (O bumba meu boi, Escolas de Samba, Pregões do Brasil, Frevos e Maracatus, Festas de São João, Boiadeiros, Lendas do Abaeté e do Chico Rey, Velórios e Rezas para defuntos); *Curiosidades Musicais*, 4 fitas contendo 8 programas (Capoeiras da Bahia, A música sugestionante, Os famosos desafios do norte (I) e (II), A evolução do Carnaval, O bumba meu boi, Cantigas de Reizados e Pastorais, as Congadas); *Instantâneos Sonoros do Brasil*, 4 fitas contendo 17 programas (A seca do Nordeste, Cantigas de cegos, O mar, A lenda de Chico Rey, Padre Cícero, As Congadas, Velórios, A festa da Penha, Engenhos, Boiadeiros, Os negros, Os garimpeiros, Quilombos, Pregões do Brasil, As escolas de Samba, Frevos e Maracatus, Assombrações). Outros programas estão sendo pesquisados no Museu de Imagem e do Som (MIS) do Rio de Janeiro.

<sup>11</sup> Durante o Estado Novo, o folclore chegou a ganhar uma seção fixa na revista *Cultura Política* (“O povo brasileiro através do folclore”), sob a responsabilidade do historiador Basílio de Magalhães, cujo propósito era realizar um “projeto de ‘bandeirantismo cultural’ através do território desconhecido das tradições populares”. Gomes analisou essa seção no seu trabalho mais amplo sobre a “cultura histórica” do Estado Novo. (Gomes, 1996, pp. 164-172.) Sobre a maneira de proceder dos folcloristas, consultar: (Ortiz, 1992).

Contava, nessa sua empreitada inédita pelo rádio, com a colaboração de estudiosos da cultura popular, como o folclorista e musicólogo Renato de Almeida, o intelectual pernambucano Mário Sette, o maestro Nelson Ferreira, além de solicitar sempre a colaboração de seus próprios ouvintes. No *Curiosidades Musicais*, que tratava dos cantos de trabalho, comentou: “Mandem-me(...) tudo que houver de interessante por aí, desde cantigas de roda até cantigas de cego que pedem esmolas, desde a música dos benditos até a toada dos cantadores populares. Alô Delmiro Freire, prefeito de Rio Branco, Pernambuco: muito obrigado pelos quatro cânticos de aboio que me mandou” (Idem, p 178).

Pelo visto, a seriedade do trabalho do radialista foi plenamente reconhecida, a ponto de a família de Mello Moraes Filho, autor do importante *Festas e Tradições populares do Brasil*, oferecer, segundo informa o próprio Almirante, todo o material recolhido pelo escritor (Idem, p.182). Câmara Cascudo foi outro que demonstrou reconhecimento, chegando a comparecer aos auditórios da Nacional em 1944, para assistir ao programa *História das Danças* que tratava da conga. No mesmo ano, escreveu no jornal *A República de Natal*: “Almirante, a maior patente do Rádio, tem o segredo dos programas sugestivos. Tem dado verdadeiros cursos de história artística, folclórica, etnográfica, expondo com graça, documentando-se excelentemente, divulgando com verve, originalidade e boa educação” (Idem, p. 224). Muitas vezes era consultado pelos próprios especialistas em folclore e cultura popular, como foi o caso da solicitação feita por Renato de Almeida, que se dizia admirador de Almirante, em carta de 2 de janeiro de 1940: “Uma coisa que quero lhe perguntar: o que se chama ‘samba de partido alto’? E, mais uma pergunta: o choro tem três partes, quais são elas? Desculpe essas cacetações, mas você é uma das raras pessoas a quem a gente pode se dirigir no Brasil. E um pedido final: você pode me mandar aquele sambinha da Penha, que cantou no programa de ontem?” (Idem, p. 196)<sup>12</sup>.

Almirante inscrevia-se entre aqueles que acreditavam firmemente no potencial educativo do rádio, na sua capacidade de, resgatando e divulgando as tradições populares brasileiras, colaborar na construção da nacionalidade, em consonância com o clima particular do Estado Novo em sua ambição de forjar a identidade nacional. Pode-se notar isso, por exemplo, no *Curiosidades Musicais* de janeiro de 1940, que ele caracterizou como “um grito de revolta” contra a falta de originalidade das músicas de carnaval desse ano, cobrando dos compositores uma “obra mais pessoal, mais brasileira, mais patriótica”. Em setembro de 1940 realizou um programa cujo tema foi “O patriotismo na música popular”, em comemoração ao “Dia da Pátria”, o que deve ter enchido de satisfação os olheiros do DIP. Entretanto, é preciso observar que Almirante não via a tarefa educativa do rádio como algo contraditório com sua missão de divertir. O seu papel de “educador da massa invisível”, como salientava o radialista, não devia torná-lo maçante: “educar divertindo e divertir educando” era o seu lema. No programa *Curiosidades Musicais*, por exemplo, procurava sempre intercalar a narrativa do assunto principal, do tema do programa, com pequenos casos, anedotas ligeiras, histórias curtas com certo tom cômico retratando situa-

---

<sup>12</sup> Por diversas outras vezes Renato de Almeida escrevera ao Almirante solicitando informações, como na carta em que se confessa seu “fã mais cacete” (Cabral, 1990, p 177).

ções cotidianas. Esforço educativo reconhecido pelos próprios comentaristas iniciais do rádio, como o jornalista da revista *Carioca*, João Ayres da Costa, que, num artigo de 1944, salientava: “a experiência do Almirante, o seu gosto e a sua capacidade de enxergar o que possa evidentemente interessar, instruindo e divertindo, fizeram dele o *professor do rádio brasileiro*” (1944, p. 35, *grifo meu*).

Assim, a idéia de um rádio educativo, portador do “bom exemplo, do certo e do errado”, (Rocha, apud Velloso, 1997, p. 64) não era pensada, como sustentavam, por exemplo, muitos articulistas da revista *Cultura Política*<sup>13</sup>, como um meio de depurar “os costumes imorais e dissolventes do povo”, como sugere Álvaro Salgado no artigo *Radiodifusão social* (Salgado, 1941, pp. 70-93). Com efeito, importa observar que, diferentemente da maioria dos intelectuais que passavam a louvar as manifestações populares, vistas como fontes autênticas da alma nacional que se buscava afirmar, o radialista da Nacional não parece nutrir preconceitos contra tais manifestações, supondo-as inferiores, merecedoras de escola, conforme pode se observar no artigo de Álvaro Salgado:

o samba, que traz em sua etimologia a marca do sensualismo, é feio, indecente, desarmônico e arritmico. Mas, paciência: não repudiamos esse nosso irmão pelos defeitos que contém. Sejam benévolos: lancemos mão da inteligência e da civilização. Tentemos devagarinho torná-lo mais educado e social. Pouco importa de quem ele seja filho. O samba é nosso, como nós, nasceu no Brasil. É a nossa música mais popular (...) Não toleramos os moleques peraltas dados a traquinagem de toda espécie. Entretanto, não os eliminamos da sociedade: pedimos escola para eles. A marchinha, o samba, o maxixe, a embolada, o frevo, precisam unicamente de escola (Salgado, 1941, pp. 70-93).

Difícilmente poder-se-ia imaginar esse discurso sendo formulado por Almirante, cantor e compositor de emboladas e de tantas músicas carnavalescas, do parceiro de Noel Rosa no Bando de Tangarás e de Carmem Miranda em diversas apresentações. Do radialista que dedicou o *Curiosidades Musicais* de janeiro de 1939 inteiramente às comemorações dos 10 anos de existência da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, com a presença, nos estúdios da Nacional, de Cartola e outros compositores, integrantes da diretoria e membros da bateria da escola.

Ademais, em reforço a idéia de certa originalidade no percurso seguido pelo radialista da Nacional, é preciso anotar que o veículo por excelência utilizado por ele era o rádio. Entretanto, entre muitos intelectuais que empunhavam a bandeira do resgate da brasilidade e por isso, como Almirante, resolveram debruçar-se sobre o folclore nacional, o rádio despertava inúmeras dúvidas. Como sugere o historiador Arnaldo Contier, os autores dos trabalhos sobre folclore surgidos como conseqüência da euforia nacionalista do Estado Novo procuravam resgatar “as falas das camadas subalternas da sociedade vistas como as verdadeiras fontes de brasilidade”, particularmente aquelas “*ainda não contaminadas pelo rádio pela imprensa ou pelo disco*”

---

<sup>13</sup> Sobre o assunto, é interessante consultar o artigo de Eduardo Vicente, *Música Popular e Produção Intelectual nos anos 40*, que analisa a seção de música da Revista *Cultura Política*, editada pelo DIP entre 1941 e 1945 (Vicente, 1996).

(Contier, 1999, p. 44, *grifo meu*). O receio desses intelectuais se dirigia ao caráter comercial desses veículos, que pretendiam atingir e atender o gosto popular em busca de audiência, obedecendo a uma lógica de “cultura de mercado”, nos termos propostos por Ortiz (1991, p. 12). Obviamente que tais receios eram fruto da convicção de que a tarefa primordial do rádio era educativa, “veículo de difusão da nossa cultura, força educadora nacionalista a serviço da unidade espiritual do nosso povo” (Silveira, 1941), embora essa não fosse uma posição unânime, já que era um debate em curso que apresentava algumas modulações entre os próprios defensores do Estado Novo<sup>14</sup>.

Entretanto, de um modo geral, supunha-se que deixar a atividade de radiodifusão ser conduzida por interesses comerciais perverteria a missão propriamente educativa desse veículo, porquanto buscar-se-ia atender a preferência dos ouvintes com programas que atendessem o (mau) gosto popular. Como advertia Roquette Pinto, ao doar sua emissora para o governo, “é certo que não fundamos a Rádio Sociedade para só irradiar o que o público deseja. Nós a fundamos para transmitir principalmente o que o povo precisa” (Apud Cabral, 1999, p. 37). Como salienta Barros, além de Roquette Pinto, muitos outros eram os intelectuais e artistas, como Mário de Andrade, Ronald de Carvalho, Simões Lopes, Luciano Gallet, Villa Lobos etc., que, independentemente da coloração política, defendiam o uso do rádio como instrumento de educação e cultura, se pronunciando a favor de uma “pedagogia do ar” (1999/2000, p. 102).

Almirante, no entanto, parece que não tinha maiores problemas com isso, não vendo incompatibilidade entre o rádio com pretensões de educar o público, a necessidade de gerar entretenimento, o interesse comercial das emissoras e o sentido político ideológico de resgate e valorização das coisas nacionais. Interessante observar que o próprio Roquette Pinto se rendeu ao talento do radialista e, em certo sentido, a sua proposta de “educar divertindo e divertir educando”. Por ocasião do retorno de Almirante aos quadros da Nacional em 1944, foi lida a seguinte mensagem do antropólogo: “Almirante é sempre uma surpresa. Soube criar no rádio do Brasil uma figura interessantíssima de vulgarizador de idéias e de fatos. Sem desejar ensinar nada a ninguém, vai ensinando tudo a todo mundo. E o que é melhor: sabe sorrir e comunicar sorrindo” (Cabral, 1990, p. 233). Assim, “sem entediar e com senso de oportunidade”, mas sem atender ao elitismo puro dos intelectuais nem ceder às exigências mercadológicas de viés popularesco que o afastasse dos seus propósitos educativos, vale dizer, “instruindo e divertindo”, como anotava o colonista João Ayres (1944, p. 35), o “palpiteiro” Almirante, como ele mesmo se definia, ia conquistando o seu espaço e obtendo reconhecimento dos seus contemporâneos. De acordo com Barros,

---

<sup>14</sup> De acordo com o estudo de Fernando Gurgueira, é possível observar entre os próprios defensores do regime a circulação de pelo menos duas propostas distintas acerca do papel reservado ao rádio: uma que preconizava o seu uso intenso como meio de propaganda política, defendida pelo DIP; e outra, ligada ao Ministério da Educação e Saúde, que o queria instrumento de difusão da educação e da cultura. Acrescentando-se a essas, pode-se incluir aqueles que não viam incompatibilidade entre as funções educativas do rádio e os interesses comerciais das emissoras, bastando para tal que se ampliasse, sobre a atividade de radiodifusão, “o controle e a fiscalização por parte do Estado” (1995, pp. 102-135).

desde os primeiros anos de militância profissional, [Almirante] entendeu plenamente a força educativa do rádio e também melhor que seus contemporâneos, compreendeu que nada se podia fazer com eficiência sem o concurso da mídia, isto é, que o rádio não podia entreter sem vender (1999-2000, p. 112).

Tanto que na abertura de um dos seus programas mais conhecidos, o já citado *Curiosidades Musicais*, aproveita para agradecer o “esforço digno de louvores do Eucalol”, marca de sabonete que o patrocinava, pela oportunidade de levar a sua voz “a todo este imenso Brasil, tornando mais conhecido este programa”, o que lhe permitia divulgar com insistência inédita “belezas musicais do Brasil inteiramente desconhecidas” e irradiar “temas folclóricos que nunca tinham sido mostradas pelo rádio”. Quando ocorre a mudança do patrocinador em 1940, não perde tempo para, de forma espirituosa, integrar as características populares e nacionais do programa, com a origem “bem brasileira” da nova empresa patrocinadora:

Boa Noite ouvintes de todo o Brasil. Aqui está novamente o *Curiosidades Musicais* (...) Antes de começar a conversar, quero chamar a atenção de todos para um detalhe importante desta nova série. É o seu patrocínio, que vem a ser confiado agora a uma organização bem brasileira: os Laboratórios Moura Brasil. Programa essencialmente brasileiro, como é o *Curiosidades Musicais*, que tem por finalidade principal divulgar e estimular o culto à tradição, tem agora, mais do que nunca, uma grande satisfação por ser o veículo de propaganda de uma grande organização brasileira, como os Laboratórios Moura Brasil. (*Curiosidades Musicais*, 1939).

O fato é que entre muitos intelectuais havia uma forte desconfiança com a cultura de massa que se desenvolvia nos centros urbanos, cujo amplo contato cultural e comercial poderia descaracterizar as “tradições brasileiras”<sup>15</sup>. Referindo-se às preocupações de Cassiano Ricardo quanto à perda de autenticidade da música brasileira urbana pelo contato com a música estrangeira, Contier observa:

Cassiano Ricardo sempre demonstrara um certo receio em face da expansão da música popular urbana, dada as conexões desta música com o rádio, o disco e o cinema, o que impossibilitaria deter o contágio da música estrangeira. As verdadeiras raízes da música brasileira deveriam ser encontradas entre o povo em geral nos locais ainda não marcadamente influenciados pela música popular internacional (1999, pp. 59-60).

É possível que o nacionalismo do Almirante acompanhasse Cassiano Ricardo nas suas preocupações quanto à influência da música estrangeira. Entretanto, a suspeição manifestada pelo autor em relação ao papel do rádio, do disco e do cinema certamente não tinha fundamento para o radialista da Nacional. Ou melhor, se

---

<sup>15</sup> Perspectiva que é anterior ao Estado Novo e ao governo Vargas em geral, podendo-se percebê-la desde o século XIX, nas discussões de intelectuais como Sílvio Romero, Araripe Júnior, que achavam que a cultura popular legítima e pura era a rural, corrompendo-se nas formas urbanas praticadas pelas classes populares (Matos, 1994, pp.166-172).

tinha, era necessário, ao invés de acusar e atacar esses novos meios de comunicação, ocupá-los e pô-los a serviço da divulgação e valorização das manifestações culturais brasileiras, porquanto as julgava – de resto como todos aqueles que no período se empenhavam em perseguir a dita brasilidade – portadoras de um valor intrínseco relacionado à suposta identidade (ou natureza) nacional, mas também porque as considerava valiosas do ponto de vista estético e artístico. Veja-se, por exemplo, o programa *Curiosidades Musicais* de 1939, que procurava mostrar o valor do samba enquanto gênero musical:

Hoje queremos mostrar toda a arte que pode haver num arranjo e samba. O samba, esse ritmo que tem sido injustamente combatido por alguns críticos esnobes que só vêem valor na música estrangeira, é, como gênero musical, tão bom, ou melhor, que o fox americano, o tango argentino, a canção napolitana ou a valsa vienense. A questão, caros ouvintes, é que essas músicas dão a impressão de serem melhores porque são tratadas musicalmente de maneira mais elevada do que a nossa canção popular. Tudo se resume, no entanto, numa questão de roupa-gem, de apresentação. (*Curiosidades Musicais*, 1939).

Assim, se Almirante de fato apostava no resgate da cultura popular como meio de valorização do nacional, colaborando com o projeto político do Estado Novo, minha sugestão é de que sua aposta não era exatamente igual à de certos intelectuais ligados ao regime, tendo em vista que a reconceituação do popular empreendido por alguns desses ideólogos do Estado Novo — que os levava a enxergar o povo como “depositário da brasilidade”, “expressão mais autêntica da alma nacional” (Velloso, 1997, p. 70) — no fundo carregava a marca do preconceito e do autoritarismo paternalista, porquanto esse povo era visto, anota Velloso, “simultaneamente como inconsciente, analfabeto e deseducado” (1997, p. 70).

Com efeito, observa a mesma autora, a “ida ao popular” empreendida por certos ideólogos “oficiais” do regime, “implica[va] um retorno, uma vez que este é configurado como motivo de inspiração ou como matéria bruta a ser trabalhada por um saber superior”, não se tratando pois de “consagrar o popular ‘errado do morro’, mas sim de procurar resgatar o espírito de grandeza subjacente às suas manifestações” (Idem, p. 71). Entretanto, no que diz respeito ao radialista da Nacional, minha avaliação é de que sua **proposta pedagógica** de resgate do folclore e da cultura popular, “folclorismo urbano” nos termos de Paiano (1994), pretendia-se “baseada n[uma] troca de conhecimentos com o próprio povo, utilizando-se da música como instrumento mediador”, promovendo “um trabalho de troca e polimento dos fragmentos culturais regionais, como a estimular uma *conversa*ção nacional”, como salienta Barros (1999-2000, p. 102, *grifo meu*). Sendo assim, guardava certas especificidades relacionadas à sua trajetória pessoal de homem ligado ao samba e à cultura popular, transitando, a meu ver, num clima de *reciprocidade*, ou seja, de reconhecimento e respeito às manifestações populares, buscando dialogar com elas, não se considerando dotado de um saber superior de quem pretendia ensinar e educar o povo e, por extensão, civilizar e/ou regenerar suas expressões culturais, como desejavam muitos intelectuais do regime (Velloso, 1997). Por isso, como já dito, era tão comum Almi-

rante pedir no ar contribuições aos seus ouvintes, que ele depois apresentava nos seus programas: “No ar ele pedia material para um programa sobre cocos nordestinos. Recebia partituras dos ouvintes, que os maestros selecionavam, arranjavam e executavam ao vivo” (Paiano, 1994, p. 63)

Assim, se é possível observar diversos programas com conteúdos satisfatórios ao regime, abordando, por exemplo, a questão do trabalho, em consonância com o ideário trabalhista oficial do Estado Novo; ou apresentando um cunho patriótico e nacionalista; ou mesmo propagandeando o ideal de integração e harmonização nacional do regime; ele também era capaz de realizar programas de auditório em que as decisões eram tomadas pelo voto direto, em completo desacordo com o clima político ditatorial do período (Barros, 1199-2000, p. 111). Interessante observar, por exemplo, que um dos poucos insucessos da carreira de produtor de Almirante foi o seu *Programa das Reclamações*, cujo fracasso o próprio radialista atribui à censura estado-novista: “Estávamos em 1939. Com a chegada do DIP, ninguém podia falar mal do governo. O programa fracassou” (apud Moreira e Saroldi, 1984).

Ora, se tal constatação evidentemente reforça a idéia de que o regime estava atento à programação da emissora, ou seja, de que as interferências políticas eram uma realidade incontestável do período, sugere também que os artistas da Nacional conheciam os limites da sua liberdade, donde a necessidade de se trabalhar atento a esses limites, negociando com eles, o que não quer dizer submissão e cooptação plena, obediência completa à voz oficial do poder, que determinaria, sem rodeios, os valores políticos e culturais e as normas de comportamento que deveriam ser repassadas. Nesse caso, me parece mais interessante e frutífero analiticamente supor uma certa margem de autonomia – apesar dos constrangimentos políticos inevitáveis – na qual os símbolos e as mensagens transmitidas, ao contrário de uma imposição arbitrária e aleatória, obedecem a uma dinâmica de mão dupla – e isso vale para o governo autoritário do Estado Novo, mas de certa forma para qualquer regime político –, necessitando também, até como forma de validação, apreender e absorver da experiência coletiva e social os valores e normas a serem cultivados e compartilhados<sup>16</sup>. O que nos leva a concluir que certos supostos políticos e ideológicos, como o nacionalismo, não devem ser vistos como força exclusiva do Estado ou mera construção intelectual de certos ideólogos, mas algo que se encontra alimentado muitas vezes na própria sociedade<sup>17</sup>. E aqui eu me afasto da sugestão de Murilo de Carvalho de que, no Estado Novo — dados certos constrangimentos políticos e sociais, mais precisamente sua característica ditatorial —, o que se verificou foi a construção de uma *identidade nacional outorgada*, como se tal fosse resultado exclu-

---

<sup>16</sup> Em sua interessante análise sobre o enraizamento do futebol na sociedade brasileira, por exemplo, Leonardo Pereira mostra como o *sentimento nacional* não resultou apenas de uma imposição exclusiva do Estado ou de uma elaboração intelectual construída no período, mas foi algo alimentado também pelos próprios indivíduos (1998, pp. 95-97).

<sup>17</sup> Analisando a música popular no período do Estado Novo, Paranhos mostra que, se por um lado, há um número elevado de composições e compositores afinados com o ideário trabalhista do regime, por outro, despontam, como uma espécie de contradiscurso, ainda que não se manifestem de maneira direta e aberta, “canções (sambas em sua maioria) que traçam linhas de fuga em relação à ‘palavra estatal’”, promovendo a circulação social de “imagens e concepções que põem em movimento outros valores”, espécie de “lado B da história” musical do Estado Novo (2001, pp.69-80).



sivo de uma ação estatal desprovida de qualquer referência na realidade, sem raiz na vivência coletiva, caracterizando-se mesmo como uma *identidade nacional imaginada*, nem mesmo imaginária, porquanto se viu completamente desprovida de irrigação ou inserção numa *comunidade de sentido*. Nesse caso, creio ser preferível acompanhar a sugestão de Gomes, em sua proposta de que,

os elementos simbólicos avocados e os sentimentos mobilizados por uma política cultural estatal não são escolhas arbitrárias, estando vinculados a tradições cujas raízes se encontram no passado de comunidades com identidades que têm que ser levadas em conta. Se há um processo de seleção e recriação de símbolos, a legitimidade buscada fundamenta-se em valores preexistentes, que devem ser observados e respeitados, para então serem tratados pela propaganda oficial (Gomes, 1996, p. 21).

Finalizando este texto, é possível afirmar que a luta do radialista pelo resgate e valorização das tradições populares, sobretudo de seus aspectos musicais, numa chave inegavelmente nacionalizante, longe estava de compactuar com certas formulações correntes entre os ideólogos eruditos do Estado Novo, particularmente entre alguns importantes colaboradores da revista *Cultura Política*, o que não quer dizer que não servisse aos interesses do regime, “aproximando-se muitas vezes das posições políticas vigentes” em consonância com “certo espírito do tempo” (Barros, 1999-2000, p. 112). Fato que serve para corroborar tanto a tese de uma certa pluralidade no interior das formulações nacionalistas do período, quanto reforçar a proposição de que se os artistas da Nacional eram de fato submetidos às determinações oficiais do regime, realizavam apropriações particulares e criativas do temário ideológico do Estado Novo. Aqui se pode inclusive apontar o papel de *mediador cultural* de Almirante, nos termos propostos por Hermano Vianna (1995), operando uma espécie de *conversa* entre a *cultura de elite* e a *cultura popular*, o que explica o reconhecimento que obteve tanto junto a muitos intelectuais, como Roquette Pinto, Câmara Cascudo, Mello Morais Filho, Renato de Almeida, e membros da elite<sup>18</sup>, quanto junto aos setores populares, atestado pela grande audiência de seus programas e pela identificação que recebeu de “maior patente do rádio”.

### **Referências Bibliográficas**

- ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Nacional, 1971.
- AYRES, João. Almirante, o professor. **Revista Carioca**, Cidade, n. 477, 1944.
- AZEVEDO, Lia Calabre de. **Na Sintonia do Tempo, uma leitura do cotidiano através da produção radiofônica (1940-1946)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1996.
- BARROS, Orlando de. Um debate sobre a índole do rádio nos tempos de Vargas: a ‘pedagogia do ar’ de Almirante **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, UERJ/IFCH, 1999/2000.

---

<sup>18</sup> Como indica Barros, Almirante chegou a ser convidado para proferir palestras sobre temas populares, a convite da família Guinle, no Goden Roon do Copacabana Palace (1999/2000, p. 112).

- CABRAL, Sérgio. **No tempo de Almirante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- CAPELATO, Maria Helena R. **Multidões em cena** – Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo. São Paulo: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. Propaganda Política e construção da identidade nacional coletiva. **Revista Brasileira de História** – confrontos e perspectivas. São Paulo: Anpuh/Contexto, vol. 16, ns. 31 e 32, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. Brasil, Nações Imaginadas. **Antropolítica**: Revista de Antropologia e Ciência Política da UFF, Niterói, v. 1, n. 1, 1995.
- CHARTIER, Roger. Cultura Popular, revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1994.
- \_\_\_\_\_. Textos, impressões e leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991.
- CONTIER, Arnaldo. **Passarinhada do Brasil** - Canto orfeônico, educação e getulismo. Bauru, SP, EDUSC, 1998.
- ABREU, Alzira Alves de et al. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2000. 5 v.
- DOMINGUES, Henrique Foréis (Almirante). **No tempo de Noel Rosa**. São Paulo: Francisco Alves, 1963.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- GARCIA, Nelson Jahr. **Estado Novo, ideologia e propaganda política** - a legitimação do Estado autoritário perante as classes subalternas. São Paulo: Loyolla, 1982.
- GOMES, Angela de Castro. **História e historiadores**. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GOMES, Tiago de Melo. Estudos acadêmicos sobre a música popular brasileira: levantamento bibliográfico e comentário introdutório. **História, questões e debates**, Curitiba, v.31, p. 95-111, 1999.
- GURGUEIRA, Fernando. **A integração nacional pelas ondas: o rádio no Estado Novo**. 1995. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. Campinas: Editora da Unicamp/Papirus, 1986.
- MATOS, Cláudia. **A poesia na República das Letras** - Sílvio Romero folclorista. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Funarte, 1994.
- MURCE, Renato. **Bastidores do Rádio** - Fragmentos do rádio de ontem e hoje. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- NAPOLITANO, Marcos; WASSERMAN, Maria Clara. Desde que o samba é samba:: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira.

- Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, 2000.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. O Intelectual do DIP, Lourival Fontes e o Estado Novo. In: BOMENY, Helena (org.) **Constelação Capanema, intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2001.
- ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Telenovela: história e produção**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PAIANO, Enor. **O berimbau e o som universal.:** Lutas culturais e indústria fonográfica. 1994. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Eca/usp, São Paulo, 1994.
- PARANHOS, Adalberto. O samba na contramão:: música popular no 'Estado Novo'. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, n. , 2001.
- PEREIRA, Leonardo Affonso de M. **Footballmania, uma história social do futebol no Rio de Janeiro, 1902-1938**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- SALGADO, Álvaro. Radiodifusão social. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, n. 6, 1941..
- SAROLDI, Luiz Carlos; MOREIRA, Sônia Virgínia. **Rádio Nacional, o Brasil em sintonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes/funarte, 1988.
- SILVEIRA, Décio Pacheco da. Rádio. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, n. 6, 1941.
- TRAVASSOS, Elizabeth. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- VICENTE, Eduardo. *Música Popular e Produção Intelectual nos anos 40*, Textos de Apoio, Núcleo de Comunicação e Educação – NCE-ECA/USP, s/d.
- VELOSO, Mônica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. **Revista de Sociologia e Política**, Paraná, n. 9, 1997.
- VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, UFRJ, 1995.



## REDIMENSIONAMENTOS NUMA PRÁTICA CORAL COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Neila Ruiz Alfonso<sup>1</sup>

A prática coral no Brasil esteve, ao longo de sua história, afeita a padrões europeus – o que se explica pela origem da sua tradição. O padrão implementado nas décadas de 30 e 40 por Villa-Lobos seguiu esse lastro europeizado e marcou a prática coral através de sua inserção na formação escolar.

Este artigo apresenta perspectivas para possíveis redimensionamentos da prática coral na formação musical dos jovens, num movimento de ruptura com um modelo coral que ainda afeta a produção musical nos mais diversos ambientes, como a escola.

Partindo de uma caracterização da prática coral de Villa-Lobos, procuramos tecer um diálogo entre autores (Sacristán, Béhague, Carvalho, Valente e Cancline) que, através de múltiplos olhares, nos auxiliam numa reflexão sobre a noção de cultura e sobre o potencial singular e dinâmico das culturas, nos processos de ensino-aprendizagem em música. Enfocamos a *performance* como espaço em que ocorrem processos férteis para o desenvolvimento de uma sensibilidade musical aberta às multiplicidades culturais, espaço em que novas relações são captadas e produzidas num processo interativo entre regente-educador, alunos-cantores e comunidade.

### Décadas de 30 e 40: o modelo do canto orfeônico

A presença da prática coral como espaço de educação musical nas escolas brasileiras tem como grande marco o Projeto do Canto Orfeônico de Villa-Lobos. Em 1931, o compositor assume a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a convite de seu fundador, Anísio Teixeira, então Secretário da Educação da Prefeitura do Distrito Federal. Os fins da instituição eram os de “cultivar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias e nas de ensino secundário e profissional, assim como nos demais departamentos da Municipalidade” (Villa-Lobos, 1991, p.17-18).

Pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, instaura-se o canto em grupo como prática sistematizada e generalizada nas escolas públicas, através da inserção do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória. Há um currículo pré-estabelecido para cada série com os respectivos conteúdos e repertório que são transmitidos através de uma seqüência dada pelos livros didáticos<sup>2</sup>, “calcada numa orientação pedagógica uniforme” (Villa-Lobos, 1991, p.32).

Villa-Lobos implementa um modelo de prática coral que, pela sua força e expansão, ultrapassa as fronteiras da escola e constitui-se como referência nacional no seu modo de organização e funcionamento cujos cânones, ainda hoje, perpassam

<sup>1</sup> Mestre em Música pela UNIRIO e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

<sup>2</sup> Estamos mencionando o *Guia Prático* – uma coletânea de músicas com arranjos vocais, organizada em seis volumes – e os livros *Solfejos* e *Canto Orfeônico* (Villa-Lobos, 1991, p. 28-46).

o canto coral nos mais diversos ambientes. Comprometido com a pedagogia moderna<sup>3</sup> – sua base educacional –, com o modernismo, – sua fundamentação estética – e com o getulismo – seu suporte político –, o projeto orfeônico emerge como emblema do panorama político-educacional e político-cultural da época.

O estudo de Tupinambá<sup>4</sup> sobre o coral dos anos 40 no Rio de Janeiro pontua os princípios que regem a prática-modelo de Villa-Lobos, dos quais destacamos aqui: (1) a centralização do poder – o regente<sup>5</sup> toma as decisões (principalmente estéticas), transfere informações, determina o repertório, a postura e colocação de cada um do grupo, valoriza o exercício do controle e da autoridade pelos alunos líderes; (2) a universalização e hierarquização do repertório – “a grande música”, da “cultura superior” é aquela que, originada na música folclórica ou popular, se faz compreender numa expressão universal, embora possuidora de características específicas; (3) a infalível presença da mística da unidade – a prática coral é um instrumento de coesão de ânimos e sentimentos, evidencia a importância da cooperação e a fixação de uma identidade nacional pré-estabelecida; (4) a disciplina do corpo no cultivo de uma postura física padrão, a “atitude orfeônica” – “de pé, em posição de sentido, com os braços pendidos ao longo do corpo ou na frente, segurando a música, atento aos comandos do regente”; e (5) a crença na diretividade pedagógica a ser exercida pela elite pensante na construção da nação e do povo ignorante – o regente tem a missão de melhorar o legítimo interesse do povo pela arte através de um plano de demonstrações estéticas, bem estudado e documentado nas bases da cultura estrangeira (Tupinambá, 1993, p. 77-82).

O Projeto do Canto Orfeônico é tomado como instrumento poderoso de promoção do Estado Novo, reproduzindo e fixando seus princípios cívicos, nacionalistas e hierárquicos no cotidiano escolar e nas apresentações grandiosas - um processo que Squeff & Wisnik concebem como *estetização da política*<sup>6</sup>:

Através do canto coral, se quer levar a população ao transe cívico, composto de êxtase e ascese, identificação fervorosa e introjeção da autoridade. A música tem de, ao mesmo tempo, desencadear forças afetivas e represá-las; detoná-las e contê-las; liberá-las e dirigi-las. (...)

Pois é isso mesmo que Villa-Lobos oferecia, já antes da revolução de 30: aproveitando o “sortilégio” do canto coral “como um fator de civis-

---

<sup>3</sup> Para aprofundamento, recorrer ao nosso trabalho *Prática Coral como Plano de Composição em Marcos Leite e em Dois Coros Infantis* – Dissertação (Mestrado em Música e Educação), Centro de Letras e Artes da UNIRIO, 2004, na qual fazemos a análise do Canto Orfeônico de Villa-Lobos como representante do paradigma da Educação Moderna - sistematizado no Projeto Educacional de Comenius no séc. XVII. Recorrer também a Narodowski (2001), em *Comenius & a Educação*, em que o autor faz uma análise da principal obra de Comenius – a *Didática Magna* - como o grande ícone da Pedagogia Moderna.

<sup>4</sup> Irene Oliveira Zagari Tupinambá, regente e mestre em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música, pesquisou sobre a prática coral de Villa-Lobos e de Marcos Leite numa abordagem musicológica.

<sup>5</sup> Entende-se como regente o professor da disciplina Canto Orfeônico formado, de início, pelo Curso de Formação de Professores de Música e Canto Orfeônico organizado e dirigido por Villa-Lobos e, posteriormente, pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – origem do atual Instituto Villa-Lobos da UNIRIO.

<sup>6</sup> Termo utilizado por Walter Benjamin em “A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica” (In *Revista Civilização Brasileira* n. 19/20. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968, p. 251-283).

### ***Redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação musical***

mo e cultura”, fazer do Estado Nacional uma verdadeira obra de arte. Em troca, clamava por um governante capaz de dar função orgânica ao músico e de consumir aquela delicada operação que sua obra já realizava simbolicamente (...).

Nesse sentido o músico e o político se correspondem: para destrinchar a partitura política da nação o chefe teria que ser, a seu modo, um verdadeiro maestro, e o maestro, para conduzir a harmonia social regendo o conflito, teria de constituir-se num verdadeiro chefe (segue-se todo o culto da disciplina e da hierarquia que acompanha o programa do canto orfeônico, tomando como modelo a corporação coral rendida ao domínio do condutor, culto este insistentemente frisado a cada momento) (Squeff & Wisnik, 1982, p. 188-190).

Assim, o Canto Orfeônico e, por associação, o canto coletivo, passa a representar, na escola, o controle disciplinar da própria instituição escolar e do getulismo. O canto se institucionaliza como discurso de hegemonia política, pedagógica e estética. Com o fim do Estado Novo, a saída de Villa-Lobos do SEMA e o término do Modernismo, “pouco a pouco, as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto” (Fuks, 1991, p.124).

Na escola, a música vocal foi se restringindo aos cantos cívicos/comemorativos – preparados com vistas a atender o calendário festivo da escola – e às “musiquinhas de comando” (Fuks 1991) – para organizar as atividades na sala de aula de modo agradável. Entretanto, mesmo excluída do programa da escola como disciplina, a prática coral no seu modelo villa-lobiano prosseguiu em algumas escolas como atividade extracurricular ocupando o espaço de realização musical da instituição – espaço ausente na sala de aula.

### **Sobre a noção de cultura e rede cultural**

Pensar em redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação requer uma reflexão sobre a noção de cultura, dada a determinação que ela representa nos contornos de um projeto educacional.

A antropologia traz para a educação importantes contribuições:

A concepção moderna de cultura deixa para a educação duas idéias-força fundamentais: a primeira, a de que a cultura é algo objetivo, externo a cada ser humano que representa ‘o melhor de sua história’ e, por isso, vale a pena que continue a ser reproduzida; a segunda, a de que o indivíduo dignifica-se e aperfeiçoa-se com a apropriação deste legado. (Sacristán, 1999, p. 153).

O potencial dignificador atribuído à cultura, que vem ao encontro à idéia de progresso do pensamento moderno, justificou o projeto de “escolarização universal” e, por conseguinte, a elaboração de uma “cultura humana universal (...) para todos os homens, acima de individualidades e de diferenças de origem” (Sacristán, op. cit., p.154). A absolutização de uma cultura dominante tenta instaurar uma homogeneização

dos gostos, hierarquizando os produtos culturais segundo critérios de aproximação com os objetos de uma coleção eleita como “cultura”.

Essa concepção moderna de cultura absorvida e aprimorada pelas instituições nas suas práticas pode ser entendida como a manifestação do etnocentrismo musical ao qual se refere Béhague<sup>7</sup>:

Considerando que a educação musical está sempre subordinada e condicionada a situações de ordem socio-política e econômica, haveria que encarar de uma vez por todas, o etnocentrismo musical que leva como base fundamental a crença de que a música de tradição culta/erudita dos grupos dominantes é a única digna de estudo e apreciação (Béhague, 1997, p.28).

Baseado em Taylor, Sacristán (1999) afirma que

No enfoque clássico da antropologia, *cultura* inclui tudo: conhecimento, crença, expressões folclóricas, tecnologias, usos da vida cotidiana, formas de comportamento coletivo, direito, regras morais, etc. A cultura é formada por todos os conteúdos que constituem os modos de vida de uma sociedade e é (...) uma *totalidade* que inclui tudo e todos os membros de um determinado grupo social. As práticas de educação (das quais a escolar é apenas uma) reproduzem essa bagagem e são, elas próprias, uma característica da cultura, ou das culturas (grifos no original) (Sacristán, op. cit., p. 173).

O autor apresenta enfoques que a antropologia científica e a sociologia deram ao conceito de cultura e que foram decisivas para a realização de mudanças em características básicas da escolarização moderna. Dentre essas modulações, estão o relativismo cultural e a concepção da escola como espaço de transformação cultural, de construção de identidades.

O relativismo questiona a idéia de uma realidade cultural unitária tanto na dimensão de “esferas separadas<sup>8</sup>”, de pequenos nichos, como na dimensão de uma suposta “grande esfera”, da “cultura humana universal” – uma visão que fundamenta os projetos nacionalistas. O relativismo cultural põe em relevo a intervenção dos sujeitos como agentes dos processos culturais quando compartilham formas

---

<sup>7</sup> Foi Professor catedrático de musicologia e etnomusicologia na Universidade do Texas (EUA) de 1974 a 2005. Depois de formar-se na Escola de Música da UFRJ e no Conservatório Brasileiro de Música, estudou Musicologia na Sorbonne e na Tulane University (Nova Orleans) onde recebeu o seu Ph.D. Suas publicações incluem vários livros, mais de 120 verbetes no The New Grove Dictionary of Music and Musicians, e mais de 100 artigos em revistas especializadas. Dedicou-se à pesquisa sobre música brasileira em geral, mas especialmente música do candomblé baiano e música popular brasileira. É fundador e editor da Revista de Música Latino-Americana (Latin American Music Review), publicada desde 1980 pela University of Texas Press. Faleceu em 13/07/2005.

<sup>8</sup> Sacristán refere-se ao enfoque *superorgânico* da cultura, que parte do conceito de *representação coletiva* de Durkheim, em que “cada esfera é algo único, que se encerra em si mesmo, composto por fatos sociais e representações mentais que supõem modos de pensar, de agir e de sentir independentes e exteriores aos sujeitos dos quais estes participam”. (...) Para a concepção superorgânica, a conduta é explicada pela cultura, ao mesmo tempo em que esta é ambiente externo, mais ou menos determinante. Os indivíduos movimentam-se dentro dela como num cenário em que aparecem e ao qual se obrigam” (1999, p. 177).



diversificadas de cultura, produzindo uma pluralidade interna que parece estar na base de todas as culturas e que evidencia a interdependência entre elas.

Sacristán recorre à *metáfora da rede* para melhor compreensão das esferas culturais transformadas em sistemas abertos que apresentam conexões entre si em maior ou menor intensidade. Para o autor, a educação deve facilitar o trânsito e a comunicação entre as zonas da *rede cultural* partindo do lugar onde o aluno está, para então caminhar por zonas da rede distantes de “seu território”. Assim, estar-se-ia facilitando o entendimento dos laços de interdependência entre as diversas culturas e promovendo uma atitude aberta diante delas, partindo do princípio de que “ninguém – indivíduos ou povos – é fruto apenas de si mesmo. (...) Questionar sobre o que temos de outros é outra forma relativista de compreender a identidade das culturas” (Sacristán, 1999, p.182).

É importante marcar que um olhar relativista sobre as culturas não fundamenta um programa restrito a uma determinada cultura - tão excludente quanto aquele que se critica; também não fundamenta um “currículo turístico” (Santomé, 1995) - no qual culturas marginalizadas são inseridas pelo exotismo de seu repertório e não pelos valores que nelas se apresentam. Estamos pensando num currículo traçado nos trajetos percorridos pelos alunos-cantores e professor na *rede cultural*, no encontro com as singularidades e convergências das culturas *através da música e na música*. A questão maior não é que cultura selecionamos no currículo, mas como abordamos a *rede cultural* a partir dessa cultura, se enfrentamos a tradição de controvérsia cultural (erudito x popular, por exemplo) e os conflitos sociais subjacentes a ela.

É também relevante para nossa reflexão a centralidade do fazer musical como experimentação, ampliação do universo sonoro/musical e do uso da linguagem musical como produção cultural. Entendemos que os percursos na *rede cultural* numa aula de música são realizados, sobretudo, nas ações musicais: apreciando, interpretando, improvisando, compondo, enfim, produzindo cultura.

### **Performance: perspectivas numa prática coral**

Sendo o coro uma prática essencialmente interpretativa e uma experiência - dentre tantas outras - formadora da sensibilidade musical dos seus jovens integrantes, nos parece fundamental uma reflexão sobre alguns aspectos presentes no processo de construção daquilo que a etnomusicologia tem chamado de *performance*.

Segundo Béhague, a interpretação historicamente “correta”, aquela que tenta “reconstruir o som original da música antiga ocidental de diversos períodos através do estudo de uma variedade de fontes literárias e históricas” é o conceito tradicional de *performance*. Para essa linha da musicologia, “diferentes contextos de *performance* não poderiam explicar logicamente uma modificação substancial dos elementos essenciais da peça” (1984, p.3).

A etnomusicologia, reconhecendo na *performance* a sua fonte primária de estudo, desenvolve uma abordagem inclusiva, integrando contexto e som, cotidiano e música, considerando a *performance* musical tanto como um processo, como um

evento<sup>9</sup>. Essa perspectiva diz respeito à noção de integridade de cada sistema musical do ponto de vista estético. Para Béhague,

(...) “estética” [é] um conjunto de valores de expressão cultural, específico de uma cultura ou grupo social, de inerente validade. Do ponto de vista musical, isso infere uma série de significados próprios ou privativos daquela cultura: produção sonora, valorização de determinados elementos estruturais, de tal forma, que não faz sentido avaliar qualquer sistema musical nativo com critérios alheios àquela cultura (Béhague, 1997, p.29).

Nessa perspectiva, a autonomia da obra musical passa a ser um conceito questionável, uma vez que

os seus significados mais profundos vêm dos contextos em que a obra funciona, (sobretudo do contexto da performance), e não das suas estruturas ou fenômenos estruturais. As relações música-identidade, música-eticidade (quando é o caso) se encontram nesses contextos, e os estilos musicais não são mais do que códigos de ideologias culturais/sociais que cobram sentido dentro de determinados contextos. Por isso falar em significados inerentes à obra-prima no sentido europeu do século XIX não é relevante para qualquer outra tradição musical. (Béhague, 1997, p. 29-30).

Por esse prisma, construir uma interpretação de determinada obra musical restringindo-se a significados inerentes às suas estruturas sonoras, ou a significados inerentes a um contexto único (de um compositor, de um intérprete, de uma platéia) é limitar o seu potencial expressivo.

Outro importante redimensionamento é formalizado por Milton Singer, antropólogo especializado em estudos do Sul Asiático. Ele usa o termo “performances culturais para se referir não somente ao que nós no ocidente chamamos por este nome (apresentações, concertos, etc.), mas também a ‘orações, leituras rituais e recitações, ritos e cerimônias, festivais e aquelas coisas que nós classificamos sob religião e ritual em vez de ‘cultural’ ou ‘artístico’” (Béhague, 1984, p. 4). Assim, um concerto realizado pelos Canarinhos de Petrópolis no Teatro Municipal do Rio de Janeiro é tão *performance* quanto um ritual guarani em que crianças cantam no espaço central da aldeia. Ambas carregam significados culturais densos, existem pelo papel social que ocupam e por isso despertam expectativas a elas inerentes.

A concepção de obra musical e de *performance* trazida pela etnomusicologia nos aponta perspectivas fundamentais: (1) a necessidade de se desenvolver uma abordagem musical sensível aos valores culturais e estéticos da comunidade na qual a música foi produzida, e também do grupo que a reproduzirá num outro ambiente, envolvendo uma atitude de pesquisa e experimentação; e (2) a percepção da música como universo deflagrador de conexões infinitas numa rede cultural.

---

<sup>9</sup> “Eventos são intervenções, regras ou extemporâneas, que num lugar preciso permitem a interseção de falas, tempos e ações. Simultâneos e descontínuos, esses elementos desdobram e reiteram gestos e atitudes que exploram o instante da apresentação” (Favaretto *apud* Oliveira Pinto, 2001).

### **A performance como um processo interativo**

A produção artística não pode ser desvinculada dos produtores, meios de produção, consumidores e seus processos interativos. Isso nos conduz à noção de *performance* como modo de expressão e comunicação.

O que é exatamente que a música comunica e quais são os seus mecanismos de comunicação são questões amplamente estudadas pela semiologia da música, pela musicologia e pela etnomusicologia moderna. Para Valente<sup>10</sup>, a combinação de elementos como gestos, ritmo e entoação da voz não se dá de forma aleatória, porque ela estabelece

uma situação comunicativa que põe em ação interpretação, texto e ouvinte”, o que quer dizer, o *emissor* necessita da resposta do *receptor*, ou seja, o ouvinte exerce função ativa que é indispensável na *performance*. O ouvinte recria, de acordo com seu repertório particular, o universo significativo que lhe é transmitido pelo executante (1999, p. 120).

Dentro da perspectiva da comunicação apresentada por Valente, o sentido da mensagem captada pelo receptor nem sempre é o sentido do emissor. Este último recorre ao seu repertório para dar sentido à mensagem e responder de alguma forma a ela.

Assim, nos parece importante abordar três aspectos envolvidos no processo comunicativo da enunciação musical: 1) a experiência de interação na pesquisa dos intérpretes; 2) a formação musical do ouvinte; 3) a utilização de recursos corporais/vocais.

Voltar-se para uma estética com vistas a apreender as relações que representa, demanda uma atitude de abertura, de pesquisa e sensibilidade diante do novo que afeta não só a *performance* em si, mas o proceder na vida em sociedade. É um princípio construído a partir da compreensão de que os fatos e as coisas não são fenômenos isolados, mas parte viva de uma trama dinâmica, em que tudo se relaciona e se movimenta gerando sentidos que lhes são próprios, porém, sujeitos a constantes modificações. Nessa perspectiva, a *performance* coral é fruto de um processo de aproximação do universo de uma peça e que se dá concomitantemente a um movimento interativo entre regente-educador, coro e comunidade. E como aconteceria esse processo?

Simplesmente expor informações pesquisadas sobre origem e contexto de determinada música pode não interferir de modo significativo na forma como o grupo se relaciona com ela. A execução musical, associada ao diálogo reflexivo a partir de situações diversas – tais como: apreciação musical conjunta de obras pertencentes ao mesmo universo musical, comentários dos alunos-cantores sobre a música apreciada, troca de informações pesquisadas sobre o contexto da música –, pode envolver o grupo num processo de imersão no universo cultural da obra e de desconstrução de uma atitude etnocêntrica diante das músicas e das culturas.

---

<sup>10</sup> Heloísa de Araújo Duarte Valente, doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.

O contato com uma performance musical “ao vivo”, realizada por um grupo engajado na sua tradição, é também uma experiência de interação extremamente rica, principalmente hoje, quando a apreciação midiaticizada tem sido a principal forma de experiência musical dos jovens. Jogos de improvisação musical elaborados a partir de estruturas presentes na música em questão (como um encadeamento harmônico, um ostinato, uma escala) podem ser um estudo divertido dessas estruturas, uma forma de adquirir familiaridade com sua sintaxe. Simultaneamente a todo esse movimento, outro necessariamente se constrói: a cumplicidade entre os alunos-cantores e o regente-educador que, em constante conexão com os dados coletados, vão delineando no diálogo e na experimentação um modo compartilhado de execução na medida em que tomam suas decisões musicais. Esse processo interativo na interpretação é fundamental porque afeta a qualidade da *performance*: promove sutileza dos gestos musicais e uma execução mais integrada. Nesse processo, ocorre uma ampliação do repertório sonoro/musical/cultural do jovem aluno, que será extremamente enriquecedor não só à elaboração de uma interpretação musical própria, como também à compreensão de músicas que apresentam similaridades com a peça abordada. Jovens que desde cedo interpretam música sob essa perspectiva desenvolvem uma visão mais reflexiva e holística sobre as manifestações artísticas e culturais. Portanto, o caminho que se percorre para a elaboração de uma *performance* na prática coral pode ser um espaço para formar uma sensibilidade musical aberta às multiplicidades das culturas, atenta aos eventos e valores que lhe são próprios.

### **Uma concepção de voz musical e técnica vocal**

Técnica e produção estão interligadas. Domínio e aperfeiçoamento técnico afetam a qualidade da produção/expressão. Porém, essa noção de qualidade está submetida a um modelo ideal, que por sua vez é construído e partilhado socialmente. No que diz respeito à produção vocal na música, “os traços que determinam uma voz-padrão variam de acordo com a estética de cada época, cultura, entre outros aspectos” (Valente, 2002, p. 126). Compreender essa estética é, portanto, essencial para se aproximar de sua “voz-padrão” - ou voz *musical* - e conseqüentemente de sua técnica, que, no caso das tradições orais, não se encontra sistematizada nos moldes convencionais - é construída e repassada empiricamente.

Uma *performance* inclusiva e sensível aos valores subjacentes ao discurso musical contradiz a adoção de uma única estética e suas técnicas para a interpretação de repertórios pertencentes a universos culturais distintos. Essa tendência de tratamento unívoco das músicas pode expressar tanto uma formação etnocêntrica quanto o receio de lançar mão de uma técnica familiar, ou do uso familiar de uma técnica, em prol de uma sonoridade singular e/ou marginalizada. Nikolaus Harnoncourt nos apresenta um ponto de vista bastante claro:

Uma formação demasiado técnica não produz músicos, mas acrobatas insignificantes.(...) Um violinista com a mais perfeita técnica de Paganini e de Kreutzer não deveria acreditar-se “dono” das ferramentas necessárias para executar Bach ou Mozart. Para tal, ele precisaria conhecer as

### ***Redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação musical***

condições técnicas e o sentido da música “eloqüente” do século XVIII. (Harnoncourt, 1990, p. 31).

Estéticas diferentes articulam e valorizam elementos da linguagem de modo divergente, exigindo habilidades (perceptivas e técnicas) que lhe são inerentes. Sobre essa questão na música vocal de concerto, Valente comenta o seguinte:

Se verificarmos atentamente a história da música vocal, observaremos que cada estética particular fez muitas exigências técnicas aos cantores, exigências que dirigiram sua tônica para um ou outro parâmetro do som, em primeiro plano. Assim, constatamos que a ópera barroca solicitou, acima de tudo, a sustentação (a duração) e o salto intervalar (tessitura); a ópera romântica, de sua parte, valorizou a potência (intensidade) e cor (timbre).

A música do século XX, pelo que mostram as mais diversas obras conhecidas, necessita do virtuosismo técnico; em alguns aspectos, até mais que em épocas anteriores. A diferença reside no fato de que os referenciais estéticos não são mais os mesmos. A voz do século XX rompeu com o *legato*, o som *redondo*, valores inalienáveis do *bel canto*. Em contrapartida, incorporou sons vocálicos outrora banidos do universo da arte (solução, sussurro, tosse etc.); ou dito em de outro modo, agregou o ruído (Valente, op. cit., p. 132).

As observações de Harnoncourt e Valente também se aplicam a músicas fora do âmbito de concerto. A autora discorre sobre o mesmo assunto em relação a “outras músicas”:

As outras músicas – a tradicional, a folclórica e a das mídias – não seguem necessariamente o mesmo caminho. As duas primeiras, por não exigirem o mesmo grau de refinamento técnico que a música de concerto, conservam, geralmente, características tais que se modificam muito lentamente; trata-se sobretudo, de sociedades de predominância oral. A impostação não segue, igualmente, os mesmos pressupostos. (...)

Quanto à canção das mídias, podemos dizer que, no seu início, teve como referência a voz impostada. Por volta da segunda metade do século, entretanto, incorporou cada vez mais os sons guturais, o ruído (e o barulho). Música para ser executada e ouvida através da mediatização técnica, a voz que canta essa música não precisa – no que se refere à exigência da composição propriamente dita – da técnica virtuosística, muito embora tenham passado, no universo da música *pop*, exceções bastante interessantes (Valente, op. cit., p. 132-133).

A idéia “grau de refinamento vocal” é bastante relativa, pois está diretamente ligada a um padrão cultural/estético. Se um concerto é tão *performance* quanto uma roda de samba, é porque ambas constituem um sistema próprio, cada qual com seus critérios de refinamento técnico.

Uma aproximação mínima de uma performance vocal de tradição oral, como uma roda de samba, nos apresenta uma gama de qualidades vocais – e que variam de um cantor para outro –, uma forma singular de emissão. No estudo de caso realizado por Araújo e Fuks, tendo como objeto a voz dos chamados “puxadores” de samba enredo, foi encontrado e analisado um efeito vocal “que assemelha-se perceptivelmente ao (...) encontrado em Louis Armstrong, às vezes chamado de *grow*”. Outro efeito característico dessa mesma emissão – “um tipo de voz com um caráter excessivamente ‘metálico’(...) que lhe confere uma qualidade penetrante” (2001, p.281) – também foi estudado pelos mesmos pesquisadores. O uso de ambos os efeitos demanda um grande refinamento técnico do cantor. Outras tantas vozes advindas das mais diversas culturas apresentam técnicas próprias de emissão de sons que são marcas distintivas de uma estética, de um modo de ser, de ouvir e de expressar o mundo: o canto glissado e estridente das carpideiras, o vibrato próprio das duplas caipiras, a voz retotônica e provocativa dos *rappers*, a leveza do canto gregoriano, a profundidade grave dos mantras. Todas são signos de uma linguagem musical compartilhada, lançam mão de suas técnicas que se aperfeiçoam e se personalizam nas suas práticas.

Outro aspecto importante diz respeito à participação do corpo na performance. Por muito tempo, uma postura corporal quase estática foi um traço marcante na *performance* coral, presente no modelo do Canto Orfeônico. O movimento do corpo ao sabor da música não correspondia à idéia de estabilidade na qualidade vocal e a imagem de disciplina e coesão que se desejava transmitir. O “cuidado” com a técnica e a “qualidade” da voz – ambas em acordo com a estética do *bel canto* – era priorizado, pois a música era concebida como texto independente e autônomo, capaz de “dizer” por si mesmo. O corpo não participava ativamente da música de sua voz. No entanto, “a voz (...) é mais do que as palavras que são pronunciadas, mais do que a qualidade do som que sai da boca; é o corpo inteiro, caixa de ressonância que fala, emanando energia” (Valente, op. cit., p. 119). A concepção de que o corpo todo é o instrumento – e não apenas uma parte dele – é fundamental para se repensar uma técnica vocal que possibilite um desempenho mais flexível, mais pleno e mais musical.

Em muitas tradições, a voz *musical* está diretamente associada ao movimento corporal, quer seja pela dança ou pelo gestual, pontuando o texto numa extrema preocupação com a proximidade entre os atores – o que remete a uma concepção não fragmentada da *performance*, em que corpo-som-gesto compõem uma unidade expressiva. Transpor músicas dessas tradições para uma performance estática implica um enfraquecimento do seu potencial expressivo, da sua forma particular de comunicar.

*Voz musical* é, portanto, um conceito estético que varia de acordo com a cultura, época, gêneros (lembramos de Béhague). Desprezar o padrão da *voz musical* das diferentes culturas é negar um gesto distintivo estético, seus valores, seu contexto, sua história.

A *performance* construída a partir de uma abordagem sensível a valores culturais e estéticos da comunidade na qual a música foi produzida concebe a técnica vocal como guia de uma emissão saudável e consciente das muitas vozes *musicais*.

A técnica deixa de ser um fim em si mesma para ser meio pelo qual se chega ao gesto/som próximo àquele que recebe dos seus atores o atributo de “musical”.

### **Hibridismo: um traço presente nas culturas**

Canclini, em *Culturas Híbridas*, aborda as noções de popular, culto e massivo, apontando para a limitação dos instrumentos conceituais em relação às novas modalidades de organização da cultura, da hibridação das tradições de classes, etnias e nações. O autor pergunta: “Como analisar as manifestações que não cabem no culto ou no popular, que brotam de seus cruzamentos ou em suas margens?” (2000, p. 283). Ele discute a noção de “cultura urbana” empregada principalmente pelas ciências sociais para nomear “o que já não pode ser entendido sob o rótulo de culto ou popular” (2000, p. 284). O termo está diretamente ligado ao fato de que “a expansão urbana é uma das causas que intensificam a hibridação cultural” (2000, p. 285).

A existência de uma “oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicações” (2000, p. 285) é uma das principais causas da hibridação cultural e não se restringe aos centros urbanos. Canclini chama a atenção para o fato de que muitas mudanças de pensamento e gostos da vida urbana coincidem com os do meio rural. Isso por conta de suas interações comerciais com as cidades e a recepção da mídia eletrônica nas casas rurais que os conecta diretamente às inovações modernas. Cultura urbana, então, é um termo inventado para dar conta de “forças dispersas” da modernidade presentes não apenas no ambiente das cidades.

Há um otimismo em relação ao movimento da pós-modernidade de desestabilizar as certezas que estruturam a modernidade com suas categorias e hierarquizações das culturas:

A relativização pós-moderna de todo o fundamentalismo ou evolucionismo facilita revisar a separação entre o culto, o popular e o massivo, sobre a qual ainda simula assentar-se a modernidade, elaborar um pensamento mais aberto para abarcar as interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas da sensibilidade coletiva (Canclini, op. cit., p. 28).

Segundo Canclini, um dos processos fundamentais para explicar o hibridismo é a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais.

A prática de organizar “coleções especializadas de arte culta e folclore” está enraizada na Europa moderna e atravessou séculos organizando os bens simbólicos em segmentos e hierarquias. O consumo dos bens tidos como “cultos” – a música clássica, por exemplo – era uma forma de legitimar os sujeitos como pertencendo ou não a uma elite “de gosto refinado”. Um dos critérios para avaliar a qualidade de um coro por muito tempo esteve (e em alguns ambientes acadêmicos ainda está) relacionado a sua capacidade de executar uma coleção de peças selecionadas do repertório tido como erudito, tecnicamente difícil, representante das grandes obras vocais

Para Canclini,

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguem o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto, desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das

‘grandes obras’, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitem a cada um montar em sua casa um repertório de discos e fitas que combinam o culto com o popular, incluindo aqueles que já fazem isso na estrutura das obras: Piazzola, que mistura o tango com o jazz e a música clássica; Caetano Veloso e Chico Buarque, que se apropriam ao mesmo tempo da experimentação dos poetas concretos, das tradições afro-brasileiras e da experimentação musical pós-weberniana (Canclini, op. cit., p. 304).

Visando transpor convenções e ampliar as possibilidades expressivas, a prática da experimentação faz surgir constantemente novos recursos tecnológicos que interferem diretamente na produção cultural. Esses recursos não são neutros nem onipotentes – implicam mudanças culturais que tomam significados em acordo com os diferentes usos que lhe atribuem os agentes.

Carvalho, por exemplo, adverte para a perda da singularidade das músicas pela má utilização dos recursos tecnológicos:

As tecnologias de gravação e reprodução que possibilitam esses trânsitos entre os mais variados estilos agora comensuráveis baseiam-se num gosto padronizado, capaz de fazer a percussão de uma bateria de escola de samba soar cada vez mais próxima a como soam na gravação os tímbores de uma orquestra (...) Assim, não apenas a alteridade musical, do ponto de vista do espectro tímbrico, é controlada eletronicamente; mais que isso, as diferenças radicais de forma e estrutura são agora, caso necessário, suavizadas pelas intervenções homogeneizadoras dos procedimentos de gravação e reprodução (Carvalho, 1999, p.55).

Por outro lado, pode-se questionar se essa singularidade – ou alteridade musical – não seria uma idéia advinda de uma concepção purista das manifestações musicais, que nega a qualidade de mistura – na medida em que se quer reproduzir com fidelidade a sonoridade da bateria tocando numa performance “real”. Ou ainda, se a atitude de se alterar o timbre original seria no sentido de aproximá-la de uma sonoridade tomada como “cultura” – a da orquestra.

Canclini levanta uma questão bastante propícia no contexto dessa discussão:

Vemos nos cruzamentos irreverentes ocasiões de relativizar os fundamentos religiosos, políticos, nacionais, étnicos, artísticos, que absolutizam certos patrimônios e discriminam os demais. Mas nos perguntamos se a descontinuidade extrema como hábito perceptivo, a diminuição de oportunidades para compreender a reelaboração dos significados subsistentes de algumas tradições para intervir em sua transformação, não reforça o poder inconsulto dos que realmente continuam preocupados em entender e dirigir as grandes redes de objetos e sentidos: as transnacionais e os Estados (Canclini, op. cit., p.307).



Assim, numa educação musical reflexiva, há que se pensar o hibridismo como recurso de desvio, fruto de uma experimentação, jogo estético, comunicação – dimensões que podem ou não excluir a tradição e a reflexão sobre os valores que essa tradição exprime. Ação, em nada ingênua, que articula instâncias de poder em suas composições, que atravessa os espaços da escola e pode ser incorporada nos diversos processos da aula de música, inclusive na *performance*. O hibridismo pode ser tomado como elemento problematizador na interpretação/criação capaz de abrir um mapa rico em múltiplas conexões que dissolvem os territórios culturais demarcados pela modernidade e ampliam a noção de identidade. Para o professor, isso implica um redimensionamento no tratamento de programas no ensino da música, pois essa dinâmica descoleciona os conteúdos postos *a priori* e demanda um constante movimento para que se estabeleça uma continuidade e a construção de conceitos. Há sempre o perigo de descolecionar para recolecionar, reincidindo na mesma prática de cristalizar um novo conjunto tão excludente quanto o anterior. A idéia de seleção sempre está presente nas práticas de ensino-aprendizagem, uma vez que não há como fugir da idéia de que há sempre algo a ensinar/aprender. Mas selecionar pode se distanciar da idéia de colecionar. A coleção é cumulativa, cultivada de modo estratificado, segundo critérios fechados, que não se atualizam.

A hibridação é um traço presente nas mais diversas linguagens artísticas e “tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas” (Canclini, op. cit., p. 326). A música brasileira tem a sua trajetória marcada pelo hibridismo desde a sua origem (lunducanção, o maxixe e o choro). Reconhecer a hibridação cultural e trabalhar experimentalmente sobre ela serve para desconstruir as percepções do social e as linguagens que o representam. Na prática coral escolar, essa é uma perspectiva de grande potencial mobilizador e gerador de processos de ampliação da rede cultural do grupo.

### **Considerações finais**

As perspectivas traçadas constituem linhas de fuga ao modelo de coro instituído.

O olhar antropológico concebe a cultura como uma totalidade, que inclui tudo e todos, e desestabiliza o etnocentrismo de uma “cultura superior”, “genuinamente nacional”. A metáfora da “rede cultural” faz emergir a interdependência entre as culturas e seus conteúdos em contraponto à idéia de degraus hierarquizantes e seqüenciais.

A etnomusicologia, ao considerar a *performance* tanto como um evento como um processo, refina o nosso entendimento sobre aquilo que subjaz ao momento de apresentação: a noção de integridade das culturas, de estética como expressão de valores de um grupo, a crítica à idéia de autonomia da obra musical.

Pensamos nos aspectos envolvidos na enunciação musical no momento da *performance*: na interação entre os intérpretes (*performers*), na formação do ouvinte, na comunicação corporal/vocal. Observamos que as três dimensões se imbricam num processo interativo que envolve pesquisa/experimentação e promove refinamento de escuta e execução.

Ao tratarmos do padrão e da técnica vocal, recorreremos à musicologia e à comunicação para construirmos a noção de voz *musical* – que varia de acordo com a

cultura –, e para um redimensionamento do conceito de técnica vocal – um meio para se obter a voz *musical*.

A noção de hibridismo ou hibridação vem desestabilizar a idéia de *performance* como um evento “congelado” limitado à representação de uma sonoridade pura, protegida de alterações que a descaracterize de seu contexto de origem. O evento musical transcorre no tempo, sujeito a constantes atualizações pelos intérpretes e ouvintes, transformando e gerando novos sentidos. Essas atualizações se dão naturalmente segundo as sensibilidades musicais construídas nos diferentes espaços sociais, culturais e tecnológicos.

As perspectivas apresentadas trazem em seu bojo as marcas de um projeto coral como espaço de educação musical: a centralidade do fazer musical; a inserção dos processos e eventos da *performance* como trajetos de ensino-aprendizagem; a relação dialogal entre regente-educador/alunos-cantores que juntos aprendem na construção comum de seus projetos interpretativos/musicais; a concepção de currículo como produção cultural; a pesquisa/experimentação como essenciais na aquisição do conhecimento; o corpo como fonte sonora e expressão musical.

Estamos hoje revitalizando a prática coral nas escolas. Abre-se uma discussão que ainda não esgotamos. Contudo, nesse contexto, ainda cabe indagar: estamos reproduzindo antigos modelos e seus valores em práticas com alterações na superfície? Está presente a vitalidade de algumas das questões trazidas aqui?

### **Referências Bibliográficas**

- ARAÚJO, Samuel & FUKS, Leonardo. Práticas Vocais no Samba Carioca: um diálogo entre a acústica musical e a etnomusicologia. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs). **Ao Encontro da Palavra Cantada** – Poesia, Música e Voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.
- BÉHAGUE, Gerard. Para uma educação musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latino-americano. In: I ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL – VI ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Salvador: ISME/ABEM, 1997. p. 26 - 31.
- \_\_\_\_\_. Introduction. In BÉHAGUE, Gerard (ed.). **Performance Practice Ethnomusicological Perspectives**. London: Greenwood Press, 1984, p.3-12.
- BENJAMIM, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 19, p.251-283, 1968. Editora Civilização Brasileira.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2000.
- CARVALHO, José Jorge de. Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p.53-91, 1999.
- FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- OLIVEIRA PINTO, Tiago de. Som e Música. Questões de uma Antropologia Sonora. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n.1, v. 44, 2001.

***Redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação musical***

---

- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SQUEFF, Enio/WISNIK, José Miguel. **O Nacional e o Popular Na Cultura Brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- TUPINAMBÁ, Irene Zagari. **Dois Momentos, Dois Coros** – Por uma análise da evolução da linguagem coral no Rio de Janeiro do século XX. 1992. Dissertação (Mestrado) - Curso de Musicologia, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1992.
- VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. **Os Cantos da Voz** – entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Anablume, 1999.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Educação Musical** – Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, v. 13, 1991.



## LITERATURA NA ESCOLA: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E CRIATIVA DOS LEITORES E DAS LEITURAS

*André Bueno*<sup>1</sup>

O que se lê a seguir é uma defesa, resumida e concentrada, da literatura na sala de aula como formação crítica e criativa dos leitores e das leituras. No caso, ensino de literatura para jovens, para aqueles que, não sendo mais crianças, ainda não se tornaram adultos. Como se pode notar, trata-se de um programa de trabalho que precisa enfrentar muitos obstáculos e resistências. Quando se considera o peso do atraso na formação urbana do Brasil moderno, a extensão do problema fica clara: sozinho na sala de aula, o professor precisa fazer frente, a seu modo e dentro de limites muito marcados, a um conjunto complexo de problemas que, por certo, vão muito além do cotidiano na escola e da leitura na sala de aula.

Caminhando pelo avesso da meta proposta — a literatura na sala de aula como formação crítica dos leitores e das leituras —, podemos fazer um resumo das resistências e obstáculos que o professor precisa enfrentar, caso não desista antes e se deixe levar pelo conformismo e pelo desinteresse:

1. Formado numa tradição escravista, depois republicana autoritária e elitista, o Brasil não tem um sistema letrado forte. Ou seja, o peso do atraso resultou em pouca tradição de leitura, um número reduzido de livrarias, livros caros, uma rede precária de bibliotecas públicas e um descaso constante dos governantes com o ensino público. Some-se a isso a realidade dos baixos salários pagos à maioria dos trabalhadores do país, professores do ensino médio incluídos, e fica clara a distância que separa o estudante jovem de uma formação realmente crítica e criativa.
2. Também consequência do acima exposto, no precário capitalismo periférico e dependente que se formou no Brasil, a literatura e a leitura foram, e continuam sendo, quase sempre, tratadas como privilégio, cujo acesso estaria reservado apenas a uma elite, a um número restrito de leitores sensíveis e inteligentes, capazes de entender os textos literários. Entendida como privilégio de classe, a leitura de boa literatura deixa de ser percebida na sua dimensão de fato crítica, como um dos direitos humanos fundamentais. Direito de acesso à cultura, ao livro, à herança coletiva da humanidade, com sentido social forte e democrático, por oposição ao mundo exclusivo do privilégio. Por definição, uma posição elitista e autoritária, que exclui os de baixo, os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores, mantendo e reproduzindo a divisão que separa trabalho intelectual e trabalho manual. Por certo que destinando, aos trabalhadores e seus filhos, apenas a esfera do trabalho manual e das profissões consideradas técnicas, deixando para as classes médias e para os ricos o prazer crítico e criativo do acesso ao livro e à leitura.
3. Na formação urbana do Brasil moderno, houve uma passagem importante que

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela UFRJ e professor-adjunto da UFRJ.

precisa ser levada em conta: populações inteiras de migrantes, vindos das regiões mais pobres para as grandes cidades, passaram quase que diretamente do mundo da cultura popular e oral para a cultura urbana de massas, com pouco ou nenhum acesso à literatura. Essa mudança foi analisada por nosso maior crítico literário, Antonio Candido, que viu nessa passagem, do Brasil rural para o Brasil urbano, do mundo arcaico para o mundo moderno, uma espécie de “catequese às avessas”, levada a cabo pela força hegemônica dos veículos da comunicação urbana de massas <sup>2</sup>.

4. Sozinho na sala de aula, o professor do ensino médio precisa enfrentar essa realidade muito evidente: os alunos chegam à escola tendo como referência constante os valores e símbolos do consumo de massa e da cultura ligada ao mundo da mercadoria e do espetáculo. No que tem de pior, a comunicação de massas combina vulgaridade e violência, por completa oposição ao que se possa entender como uma formação crítica e criativa dos leitores e das leituras. Por extensão, entende-se que a comunicação de massas forma *consumidores*, jamais *cidadãos*. O estímulo constante tem como meta o consumo de coisas, de mercadorias e de comportamentos, conjugando apenas um verbo, na forma imperativa: *compre!* Ou seja, longe de ser democrática e coletiva, popular e não-elitista, a cultura urbana de massas é autoritária, indutiva e interessada, o tempo todo, na produção e reprodução do sistema capitalista, do qual é espaço simbólico e imaginário, lugar do exercício de uma constante disputa pela hegemonia dos corações e mentes.
5. No que tem de interessante e de criativa, a cultura urbana de massas pode ser veículo de formas mais ou menos críticas, mas com valor cultural e estético: é o caso da canção popular, assim como da poesia da canção popular, e também é o caso do cinema, cuja constante relação com a literatura, na forma de adaptações de vários tipos, merece análise cuidadosa. Ou seja, há na cultura urbana de massas contradição, não se trata de um espaço completamente negativo. Lida pelo avesso, e seguindo com os exemplos da canção popular e do cinema, a cultura urbana de massas também abriga e divulga heranças da tradição popular e da tradição letrada, com variações que podem passar pela sala de aula e participar da indicada formação crítica e criativa dos leitores e das leituras.
6. Por fim, mas não menos importante, o professor precisa enfrentar um obstáculo de grande alcance e sentido: a escola, o currículo, a sala de aula, as notas e avaliações, o cotidiano escolar, como lugares definidos pela burocracia, pelo conformismo, pela falta de imaginação, pelo tédio, pelo desinteresse que contagia alunos e professores. Fazendo com que a mesmice e a mediocridade ocupem o lugar que poderia ser o da formação crítica e criativa dos leitores e das leituras. Nesse ponto, vale lembrar o paradoxo dos *alunos felizes*, analisado por Georges Snyders, ao fazer uma *reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literá-*

---

<sup>2</sup> O ensaio *Literatura e subdesenvolvimento* trata desse problema, assim como de aspectos importantes da relação entre cultura, literatura e atraso, no Brasil e na América Latina. Encontra-se no livro de Antonio Candido intitulado *A educação pela noite e outros ensaios*, SP, Editora Ática, 1987. O ensaio foi escrito para uma publicação coletiva, patrocinada pela Unesco, que saiu em livro com o título *América Latina em sua literatura*, SP, Editora Perspectiva, Coleção Estudos, 1972.

rios<sup>3</sup>. Contra vento e maré, Snyders argumenta que é possível educar para a obra-prima, para as grandes criações humanas, na literatura e, por extensão, em todos os campos do conhecimento. Sem dúvida como parte de uma *educação para a realidade*, no sentido forte que lhe empresta Freud, ao examinar as relações entre *princípio do prazer* e *princípio da realidade*, dimensões que entram sempre em conflito e são inseparáveis do crescimento, da passagem para a vida adulta e das relações maduras com a realidade da vida social e psicológica de cada pessoa (as idéias de Freud sobre o assunto podem ser lidas em suas Obras Escolhidas, publicadas no Rio de Janeiro pela Editora Imago.) Ao encaminhar o projeto da literatura na sala de aula nessa direção, Snyders dá um passo adiante na discussão sobre o assunto: em vez de propor vias fáceis e mágicas de acesso ao conhecimento e às obras-primas da criação humana, aponta para um processo educativo que associa prazer e trabalho, imaginação e crítica, resistências e descobertas, como um processo de longo prazo, em que os prazeres maiores podem vir no futuro, exatamente como *acumulação crítica e criativa*. Pode-se dizer, sem forçar a nota, que uma posição desse tipo contribui, e muito, para uma formação crítica dos leitores e das leituras, inclusive no período em que os alunos já não são mais crianças e ainda não se tornaram adultos. Cabendo notar que se trata, essa passagem, de uma abstração, um tanto o quanto genérica, pois os níveis individuais de amadurecimento variam de aluno para aluno, havendo os que amadurecem com mais rapidez, assim como, no outro extremo, os que permanecem, digamos assim, infantilizados e regressivos ao longo da vida adulta.

7. Seguindo ainda a posição de Snyders, e sem perder de vista Freud, cabe notar que a alegria na escola através de textos literários, o paradoxo proposto por Snyders, vai sempre acompanhada de uma visão muito clara quanto ao sentido solidário das relações entre colegas na sala de aula, por oposição aos métodos elitistas, que favorecem e estimulam a competição individual, indicando um tipo de superação que acaba por fazer com que o mais forte se imponha sobre o mais fraco. Com isso fazendo da sala de aula um microcosmo da vida social injusta e alienada, em que se instala uma luta de todos contra todos, sem solidariedade e degradando as capacidades críticas e criativas de cada pessoa. Em resumo, alegria na escola e conhecimento crítico e criativo como algo muito diferente daquilo que *educa para o conformismo*. Como há de notar aquele que conhece as teorias e práticas educacionais críticas, trata-se de frisar o ângulo da formação escolar como prática contra o conformismo e a mera reprodução e adaptação do aluno ao mundo social, ou seja, a injustiça e a violência da sociedade dividida em classes. Sem esquecer que se trata, sempre e o tempo todo, de lidar com uma contradição, em que hegemonia e contra-hegemonia se apresentam e entram em choque.

---

<sup>3</sup> Trata-se do livro de Georges Snyders intitulado *Alunos felizes- reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993, com um prefácio escrito por Paulo Freire. O leitor, seja aluno ou professor, por certo tirará proveito da leitura das reflexões maduras, críticas, democráticas e sem concessões, quer ao populismo, quer ao elitismo, elaboradas por Georges Snyders.

Como se pode notar pela leitura do resumo feito nas páginas anteriores, há resistências e problemas de toda ordem, que o professor precisa enfrentar na sala de aula. No caso, quando ensina literatura para alunos ainda jovens. Pode-se seguir indicando o que se pode evitar e, sobretudo, o que se pode tentar na montagem de um currículo e de um plano de trabalho:

1. Como ponto de partida, podemos apontar uma visão crítica da relação entre literatura e sociedade, que permita ao aluno entender como vai se formando a vida social e histórica, em seus diversos níveis: econômicos, políticos, culturais, literários, etc. Como estamos no Brasil, uma boa referência são os estudos do nosso maior crítico, Antonio Candido, voltados justamente para a relação entre literatura e sociedade<sup>4</sup>. Seguindo por essa linha crítica, o professor terá pontos de apoio muito consistentes para evitar reduções e esquematismos, que diminuem o alcance da forma literária e empobrecem as análises na sala de aula. Pode-se dizer que se trata de evitar duas reduções, simétricas e complementares: o *formalismo* e o *sociologismo*. Por *formalismo*, puro e simples, entenda-se a posição que pensa a literatura apenas como forma, como linguagem, como sistema exclusivo e fechado em si mesmo, fora do qual nada mais existiria, tornando-se desnecessário relacionar literatura e sociedade. Por *sociologismo*, entenda-se a posição que pensa a literatura diretamente através da vida social, perdendo de vista o que é próprio e particular da forma literária, como expressão mediada, mais ou menos autônoma em relação à sociedade. O que se aprende com Antonio Candido, e também com aqueles que foram por ele formados, é que se trata de fazer a *relação dialética* entre literatura e sociedade, entre a forma literária e o processo social, indo de um para outro, conforme a análise de cada texto que se esteja abordando. Assim, entende-se por *relação dialética o movimento analítico que vai do texto para o contexto, e vice-versa, com o objetivo de trazer à tona os sentidos mais complexos e elaborados do texto literário*. Ou seja, *texto e contexto nunca são dimensões estanques e separadas, nem se pode reduzir uma dimensão à outra, sem prejuízo da força crítica da análise na sala de aula*. Cabe notar que se trata de uma posição crítica muito madura e elaborada, que evita justamente os pontos fracos e reduções que, ao longo do tempo, enfraqueceram análises da literatura, à direita e também à esquerda. Ou seja, o texto literário tem uma dimensão formal própria, mas não exclusiva, tornando internos referentes externos, tomados da vida social, porém transfigurados por via da elaboração estética. Com isso, em nenhum momento o crítico joga

---

<sup>4</sup> O acesso do leitor às principais posições críticas de Antonio Candido em relação à literatura brasileira pode ser o resumo publicado com o título *Iniciação à literatura brasileira*, Rio de Janeiro, Editora Ouro sobre Azul, 2004. A meta pode ser a obra mais importante do crítico, intitulada *Formação da literatura brasileira- momentos decisivos*, Belo Horizonte, Editora Itatiaia, São Paulo Edusp, 5ª ed, 2 vols. 1975. Nesse clássico do pensamento crítico sobre o Brasil, o leitor poderá encontrar o conjunto das reflexões sobre nossa literatura e nossa sociedade. Ainda quanto ao método crítico, pode-se recomendar a leitura do livro *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*, SP, Editora Nacional, 5ª ed. revista, 1976. Neste último, o leitor poderá entender melhor o método crítico de Antonio Candido, com proveito para sua própria formação, assim como para a montagem de currículos e análises de literatura na sala de aula. Por fim, recomenda-se a leitura do pequeno livro *Na sala de aula: caderno de análise literária*, SP, Editora Ática, 1985.



fora a criança junto com a água suja do banho. Da análise formal, fica mantida a importância de voltar os olhos para o que é próprio da linguagem literária, analisada em cada caso particular. Da análise social, fica mantida a dimensão crítica dos processos que formam as sociedades, sem no entanto fazer do texto literário um simples pretexto para explicações de base apenas histórica e sociológica. No vértice da posição crítica que estamos resumindo está situada uma categoria dialética fundamental, a da *mediação estética*. Ou seja, um texto literário é sempre resultado de processos de seleção e de combinação, de apropriação de elementos da vida social e da imaginação criadora de cada autor, com maior ou menor intensidade, com maior ou menor valor. Que tornam internos ao texto elementos do contexto, assim como os próprios textos servem como forma de conhecimento do contexto, realizando-se assim uma relação forte entre literatura e sociedade. Nesse exato momento, o professor já não mais está sozinho em sua sala de aula, mas passa a fazer parte de uma tradição crítica brasileira, acumulada ao longo de gerações, sempre com sentido democrático, social e antilietista, sem perder de vista o rigor das análises de literatura, que precisam ser feitas. E o aluno pode ficar livre, se for o caso, de um amontoado de nomes, datas, obras, lugares, gerações e movimentos, postos em linha reta no quadro negro e tratados como abstrações vazias, de pouco interesse no sentido de uma formação crítica e criativa dos leitores e das leituras.

2. Entendida apenas como dever, pura obrigação escolar e burocrática, a literatura na sala de aula não tem futuro. Participa e confirma um mundo utilitário e desagradável, que seca a imaginação e embota o espírito crítico e criativo do aluno. Além de ser um dos direitos humanos, a literatura é uma forma de prazer e de conhecimento, de si mesmo e da sociedade em que se vive, que exige um certo grau de liberdade subjetiva e imaginativa, permitindo assim os *movimentos do leitor*<sup>5</sup>. Mais do que isso, a formação crítica e criativa dos leitores em uma sala de aula laica e democrática precisa evitar, a todo custo, as posições dogmáticas e autoritárias, os moldes estreitos e as molduras fechadas, as reduções que fazem da literatura uma extensão da família, do Estado, da religião, da moralidade vigente, dos partidos políticos ou da cultura de massas e dos valores ligados diretamente ao mundo da mercadoria. No seu sentido público crítico forte, a sala de aula na escola laica não é extensão da casa e da família, nem se destina a reproduzir a esfera privada dos conflitos familiares; não é extensão dogmática do Estado nacional, cabendo ao professor evitar, a todo custo, associar a literatura ao patriotismo, ao ufanismo e às visões idealizadas do país, da natureza e de seu

---

<sup>5</sup> A propósito desse assunto, recomenda-se a leitura do ensaio *Movimentos de um leitor*, escrito por Davi Arrigucci Jr. e publicado no livro *Dentro do texto, dentro da vida - ensaios sobre Antonio Candido*, SP, Cia das Letras/ Instituto Moreira Salles, org. Maria Ângela D'Incao e Eloisa Scarabotollo, 1992. Do ângulo da mobilidade e liberdade do espírito crítico em Antonio Candido, Davi Arrigucci analisa o estilo dos ensaios daquele que foi seu professor. De resto, recomenda-se a leitura, em geral, do livro acima mencionado, no qual se pode ler vários ensaios críticos e depoimentos, escritos por amigos e alunos de Antonio Candido, compondo um painel dos mais sugestivos. Cabendo lembrar que boa parte dos ensaios diz respeito ao valor de Antonio Candido como professor, seja na sala de aula, seja orientando pesquisas, sempre defendendo posições socialistas e democráticas, ligadas à escola pública e seu lugar em nossa sociedade.

povo; não pode ser, de jeito nenhum, extensão de qualquer religião, com seus dogmas e estreitezas morais, que matam o debate e censuram a liberdade de quem escreve, de quem ensina e de quem lê, na sala de aula; não é extensão da moralidade vigente, com seus preconceitos e exclusões, sobretudo no campo da sexualidade e das relações afetivas, já que condenam os divergentes e voltam-se, com violência e intolerância, contra os homossexuais e as mulheres, para ficar nos exemplos mais salientes, fazendo com que a leitura de textos literários mais livres e abertos no trato da sexualidade e dos afetos sejam censurados ou condenados; a sala de aula também não é, nem precisa ser, mera correia de transmissão das posições oficiais e dogmáticas de qualquer partido político, à direita ou à esquerda, bloqueando os movimentos críticos e criativos do leitor em formação, sempre com o claro objetivo de enquadrar as posições no que se supõe ser alguma “linha justa”, utilitária e pragmática. Por fim, mas não menos importante, a sala de aula não precisa ser uma extensão direta do próprio capitalismo, através da cultura de massas e do mundo da mercadoria, reproduzindo valores, comportamentos e formas de competição dessas esferas mercantis.

3. Daí deriva que não se trata de reproduzir a cultura de massas na sala de aula, mantendo os alunos na posição que conhecem e que já os influencia o tempo todo. Estudar literatura na escola significa formar alunos para aquilo e naquilo que ainda não sabem, ainda não entenderam, ainda não tiveram acesso e não puderam estudar. Trata-se de ir contra a mitologia fácil que cerca uma abstração inexistente, “o jovem” ou “os jovens”, que poderiam ser trazidos para o mundo exigente da cultura e da literatura pelo caminho da sedução fácil e dos apelos mais comuns, fazendo da sala de aula uma espécie de “fast food”, leve e de fácil digestão. Resulta disso que o professor pode ter como meta, sempre e o tempo todo, a boa literatura e os parâmetros exigentes de formação dos leitores e da leitura, sem que isso signifique opor *conhecimento* e *prazer*. Pois há uma visão, reduzida e muito suspeita, que associa o prazer sempre ao consumo, à mercadoria e às banalidades da cultura de massa, no mesmo movimento em que joga o peso do que é chato e desagradável para a leitura, para o conhecimento rigoroso, para o que se aprende ao longo do tempo. Existe, e cabe frisar este ponto, um *prazer do difícil*, do que precisa ser conquistado, entendido aos poucos, explorado de vários ângulos, dos textos que resistem e que vão se tornando legíveis ao longo do tempo. Retomando aqui Freud, assim como as posições de Georges Snyders, trata-se de *educar para a realidade*, fazendo da formação crítica dos leitores e das leituras um processo de crescimento, em que há prazer e também resistência, avanços e recuos, satisfações e frustrações, em um movimento que o tempo todo relaciona o prazer, a imaginação, a liberdade do leitor e as resistências do real. Não é pouca coisa e pode parecer até mesmo impossível, dados os problemas que todo professor enfrenta na sala de aula. Mas pode muito bem ser uma posição crítica que oriente a elaboração do currículo e de um plano de trabalho. Sem onipotência, trata-se de dar um passo de cada vez, sem desistir e entregar o pensar aos lobos. Que agradecem, e continuam fazendo seu trabalho, que é o de reproduzir a barbárie, jogando sempre contra a civilização. Em resumo, uma visão crítica não pode ser orientada pela cultura de massas, inclusive

no sentido de trazer para a sala de aula os livros comerciais escritos “*para jovens*”, com temas e assuntos que deveriam ser, supostamente, os que “*interessam aos jovens*”, escritos em uma linguagem fácil e apelativa, servindo apenas, de quebra, para confirmar o narcisismo do adolescente e seus problemas psicológicos como meta final do conhecimento e da vida humana em sociedade. Daí a discutir, com seriedade, os vários sentidos do verbo “ficar” para “os jovens” de hoje em dia é um passo. Dos mais lamentáveis, beirando sempre o ridículo e o irrelevante.

4. A sala de aula não é o lugar para reproduzir a cultura de massas e seus mitos. É o lugar para encaminhar outras formas de ler, sentir e pensar. Mas cabe considerar, desde que se queira insistir numa posição democrática e antielitista, que existem relações criativas e críticas entre a *cultura letrada*, a *cultura popular* e a *cultura de massas*. Por cultura letrada, entenda-se a tradição fundada no livro, na erudição, no estudo sistemático, nas bibliotecas, universidades, centros de estudo e de pesquisa, como um sistema mais ou menos tradicional, com suas regras de seleção, de avaliação e de transmissão de obras e de autores, quer no sentido crítico, quer no sentido conformista. Por cultura popular, entenda-se, sobretudo, a longa tradição das formas orais, comunitárias, pré-urbanas, ligadas ao mundo rural, e o modo de expressão das populações de trabalhadores pobres, com sua variedade de formas criativas ligadas a todas as situações da vida social: trabalho, festa, culto, nascimentos, casamentos, mortes, etc. Por cultura de massas, entendam-se as formas de reprodução técnica da cultura, associadas à indústria e à produção em série de mercadorias, que se traduz no mundo da televisão, do cinema, do rádio, das revistas, das paradas de sucesso, das listas dos mais vendidos, da propaganda constante, enfim, das mercadorias feitas mesmo para vender, muito e com rapidez, com a tendência de repetir padrões e estilos, fórmulas fáceis de sucesso, que se tornam estereótipos e clichês, tantas vezes saturados e medíocres. Por certo, não seria por esse ângulo que interessaria tratar do assunto.
5. Como reverso do problema, há que considerar o seguinte: as culturas letrada, popular e de massas se relacionam, não são esferas estanques e separadas. E essas passagens, entre os diversos tipos de cultura, podem ser interessantes para o professor que ensina literatura. Não se trata, é claro, de reproduzir a cultura de massas na sala de aula. Mas é possível fazer certas pontes e passagens, sempre do ângulo crítico e criativo, com o ganho, eventual, de motivar os alunos para a leitura e para o debate. No caso do Brasil, há dois campos que merecem debate e reflexão, pela importância em nossa formação cultural: a *música popular* e o *cinema*. No caso, a *relação entre literatura e poesia da canção popular*, assim como entre *literatura e cinema*, na forma de roteiros que resultam da adaptação de romances, de contos, de textos teatrais ou mesmo de poemas. Para fazer essas pontes e passagens, há dois problemas, também simétricos e complementares, a se evitar: o *elitismo* e o *populismo*. Para a posição elitista, nem se pode levar em consideração a cultura popular ou a cultura de massas, muito menos o vínculo destas com a tradição da cultura letrada e erudita. Para a posição populista, inverte-se o problema, fazendo a exaltação, idealis-

ta e sem limites, de toda e qualquer forma de manifestação da cultura popular, perdendo-se de vista o senso crítico e de proporção. Um bom caminho, acessível ao professor e ao aluno, é a própria herança cultural brasileira formada ao longo do século XX, com seus ângulos modernistas e regionalistas, mais agudamente urbanos ou então mais francamente voltados para o mundo rural e tradicional. Aprende-se, lendo e estudando essa herança, que é possível relacionar as esferas letrada, popular e de massa da cultura em nosso país. Mais que isso, que essas diferentes esferas de fato se relacionam, com bastante frequência e, muitas vezes, com resultados de real valor, crítico e criativo. São muitos os exemplos que podem chegar à sala de aula, resultando em análises específicas de certas produções culturais, com o sentido de enriquecer a percepção e a leitura dos alunos. Pode-se puxar a linhagem, digamos, que vem de Mário de Andrade e chega a Ariano Suassuna, voltada para a cultura popular e suas formas, sobretudo rurais e pré-urbanas, anteriores à modernização do Brasil. De fato, Mário de Andrade é um bom exemplo, já que tinha formação em música clássica, era professor de música, e se dedicou a pesquisar a música popular brasileira, abrindo caminho para inúmeros estudos e pesquisas. Sem deixar de lado, é claro, o clássico *Macunaíma*, que seria impensável sem a compilação de lendas e tradições populares que serviram de apoio a Mário de Andrade. Um pouco adiante, como esquecer o exemplo, maior, de João Guimarães Rosa, com seu interesse pela linguagem, cultura e costumes do sertão brasileiro, ponto de partida para uma literatura que transfigura a matéria regional e torna universais seus resultados literários? Ou no *Romance da Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna, em que também se lê a mistura de erudito e popular? Seguindo com a música brasileira, vale lembrar o exemplo principal, o de Heitor Villa-Lobos, também combinando erudito e popular, com resultados ricos e importantes, como nas *Bachianas brasileiras*. E poderiam ser muitos os exemplos. Sem perder de vista que o pólo que relaciona o erudito e o popular, a cultura letrada e a oral, não deve ser idealizado, como contraponto regressivo diante da vida urbana. De fato, o melhor de nossa produção literária vem das cidades, da vida e da cultura nas cidades, apesar de todos os problemas e limites. Basta lembrar a formação da literatura brasileira ao longo do século XIX, tendo como centro o Rio de Janeiro, e a importância dos escritores, poetas, dramaturgos, críticos, etc, que gravitavam em torno da vida urbana e a partir dela produziam seus textos. Fique como exemplo Machado de Assis, urbano por excelência e nosso maior escritor. Mesmo quando se fala em mundo rural, do interior e do sertão, leve-se em conta o peso da formação urbana. É o caso de Guimarães Rosa, médico e diplomata, culto e cosmopolita, embora com seu interesse de escritor voltado para o Brasil pré-urbano, do sertão, suas formas de vida e de cultura. É também o caso de João Cabral de Melo Neto, diplomata e culto, com acesso à melhor tradição literária, mas que se volta para assuntos regionais e da vida das populações pobres, numa rica combinação de sensibilidade estética e social.

6. *Poesia letrada e poesia da canção popular no Brasil*. Eis um tópico que pode ser de grande relevo na sala de aula. Primeiro, por recusar uma divisão elitista, que considera poesia apenas a publicada em livro. Segundo, por também evitar

uma inversão elitista, que supervaloriza a tradição popular, diminuindo, de maneira demagógica, a importância da poesia da tradição letrada e erudita. Em resumo, são formas diferentes de expressão e que, no caso do Brasil, se relacionam faz muito tempo. Lendo Antonio Candido<sup>6</sup>, aprende-se que, desde o Romantismo, existe na formação de nossa literatura uma tradição de musicar poemas. Quase todos os nossos grandes poetas tiveram versos seus musicados e, por essa via, tornados populares e acessíveis a públicos mais amplos, dadas as dificuldades que cercam o acesso ao livro no Brasil. De modo mais acentuado, do Modernismo em diante, a relação se torna mais rica e criativa. Lembre-se a relação constante de modernistas como Villa-Lobos, Sérgio Buarque de Holanda e Manuel Bandeira com boêmios e compositores populares do Rio de Janeiro. Mas lembre-se, sobretudo, a passagem de Vinicius de Moraes, já poeta consagrado pela tradição letrada, para o mundo da poesia da canção popular. De fato, decisivo foi o momento seguinte, em que uma geração inteira de poetas e compositores, muitos deles da classe média universitária, dedicou seu talento à canção popular, fazendo passagens as mais ricas entre as tradições letrada, popular e urbana de massas. Foi o caso de Caetano Veloso, Chico Buarque, Torquato Neto, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, José Carlos Capinam e muitos outros da mesma geração. É uma referência histórica que interessa na sala de aula, porque é dela que se pode puxar uma rica e longa relação entre poesia letrada e poesia da canção popular, passando por Machado de Assis, Lima Barreto, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Carlos Drummond, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, mas também por Donga, Sinhô, Cartola, Noel Rosa, Lupicínio Rodrigues, Dorival Caymmi e muitos outros poetas e compositores importantes da nossa tradição popular, no passado e no presente, já ligada aos veículos técnicos de difusão de massa. Significa que o currículo pode incluir, no estudo sobre a formação da poesia em nossa literatura nos séculos XIX e XX, chegando a este começo de XXI, a poesia da tradição letrada, a poesia da tradição popular, assim como a rica relação entre ambas, mesmo quando mediada pela cultura urbana de massas. Vale dizer, trata-se de um sistema de referências poéticas e musicais, criativas em grande medida, que não pode ser reduzido diretamente ao mundo da mercadoria, da parada de sucessos, daquilo que é feito para ser vendido, muito e com rapidez. Seguindo essa via de estudo, o aluno acaba tendo acesso a uma visão ao mesmo tempo rigorosa e democrática da nossa formação cultural, de quebra sendo levado a pensar nas passagens que formam o Brasil moderno, à medida que o capitalismo vai se modernizando. Contrapondo e percebendo as diferenças que opõem, mas também relacionam, rural e urbano, artesanal e industrial, oral e letrado, sertanejo e litorâneo, assim por diante, como via de acesso a um conhecimento ao mesmo tempo crítico e criativo.

---

<sup>6</sup> Uma vez mais, pode-se recomendar a leitura da *Iniciação à literatura brasileira*, um resumo preciso e articulado dos principais problemas ligados à formação da literatura brasileira, em sua relação com a sociedade brasileira também em formação. Assim como se recomenda a leitura da *Formação da literatura brasileira - momentos decisivos*, como visão mais profunda e desenvolvida dos problemas críticos já referidos. Uma vez mais, valendo lembrar que o sentido público da leitura, da pesquisa, do ensino e da sala de aula faz das análises de Antonio Candido um conjunto de textos com permanente interesse para os professores e aluno brasileiros, dentro do texto e dentro da vida, na vida pública e na sala de aula.

7. *Literatura e cinema.* Uma outra via de acesso ao imaginário e aos interesses do aluno na sala de aula pode ser a relação entre literatura e cinema, muito rica em nosso país, com expressões as mais variadas ao longo da maior parte do século XX. Por certo que o professor não há de esquecer que seu assunto é a literatura, mas não custa tentar algumas pontes e passagens. A primeira delas diz respeito à *análise da narrativa*. De um lado, a narrativa verbal, característica da literatura, com suas formas de construção do espaço, do tempo, dos personagens, dos enredos e dos pontos de vista do narrador. De outro, a narrativa audiovisual e suas formas de montagem. Desde logo, vale lembrar que são quase trezentas as adaptações de romances, contos, poemas, peças de teatro, para o cinema e para a televisão. Cabe ao professor selecionar material que seja relevante e que tenha o nível necessário para sustentar uma abordagem crítica, deixando de lado os produtos meramente comerciais, descuidados e mal-feitos. Como sugestão, pode-se lembrar a relação entre a herança do Modernismo e o cinema brasileiro depois da década de 1950, o que nos leva a um clássico da nossa cultura: *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, em livro e filme de Nelson Pereira dos Santos. E pode nos levar a outro termo de comparação: as *Memórias do Cárcere*, também de Graciliano Ramos, tornadas filme também por Nelson Pereira dos Santos. Ou então a passagem de *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, para o filme de Eduardo Escorel, com o título *Lição de amor*, mostrando que é possível fazer filmes à altura de livros de real valor. Um pouco mais adiante, a leitura do *Macunaíma*, de Mário de Andrade, pode ser acompanhada do filme, com o mesmo título, de Joaquim Pedro de Andrade, permitindo que o aluno compare a obra literária em seu contexto modernista de origem, e sua adaptação em um momento crítico da nossa História, quando a ditadura militar já estava instalada no país. São muitos os exemplos e, dando um salto para mais perto do nosso presente, podem-se lembrar os exemplos, ricos em sugestões e comparações, de *Lavoura Arcaica*, o livro de Raduan Nassar e o filme de Luis Fernando Carvalho; e *Cidade de Deus*, livro de Paulo Lins e filme de Fernando Meirelles. São muitos os exemplos, ficando a cargo de cada um fazer as escolhas e orientar as análises. De maneira que, sem perder de vista que o foco da aula é a literatura, criem-se pontes e passagens com a narrativa do cinema, fazendo comparações críticas que levam, também neste caso, a uma visão ampliada da cultura e da sociedade brasileiras. De quebra, como cinema é sempre uma realidade mais próxima e acessível aos alunos, o ganho final pode ser, justamente, criar ou estimular o interesse pela leitura de boa literatura. Não apenas brasileira, já que o nacionalismo não pode ser critério em matéria de arte, e as análises definidas apenas por esse ângulo tendem a deformar e deturpar o sentido crítico das análises.
8. Como meta, pode-se dizer que o trabalho crítico tem um sentido definido: *salvar a tradição do conformismo*. Para tanto, é preciso insistir na sala de aula como contracorrente, diferença prática em relação à simples reprodução e integração dos jovens leitores ao existente e aos valores estabelecidos. Ou seja, como adaptação ao trabalho, à disciplina do trabalho, à moralidade repressiva e retrógrada, à vulgaridade e à violência da propaganda e do mundo da mercadoria. Insistir: o

prazer da cultura e da leitura, o acesso ao livro, o direito humano e democrático ao melhor da cultura humana como um valor de uso, não como mercadoria, valor de troca, lugar definido pelo privilégio e pelas diferenças entre as classes sociais. A literatura como indicações, sinais de que o mundo poderia ser diferente. Sem esquecer que essas indicações e sinais, de outras formas de viver em sociedade, de trabalhar e de amar, só podem ser cumpridas na realidade. Ou seja, escapar de uma *visão instrumental da literatura*, que a tornaria veículo de propaganda, com isso reduzindo e deformando o alcance estético e político que os livros possam apresentar. Seguindo outra vez as indicações de Georges Snyders, a meta podem ser os alunos felizes, educados para a leitura de obras-primas. Caminho difícil, com toda a certeza. Mas que vale a pena, ao menos, indicar aos alunos. Sem baratear os problemas, mostrando como o acesso à obra-prima apresenta dificuldades, resistências, exige o trabalho continuado da inteligência, da sensibilidade e da imaginação. Em movimentos de leitura que vão se tornando mais complexos e mais elaborados, fazendo com que a leitura participe do crescimento daqueles que amadurecem e percebem que a passagem para a vida adulta é difícil, oferece resistências, é feita de avanços e de recuos, sem que exista uma receita para facilitar o processo. O mesmo valendo para a difícil vida em sociedade. Note-se que essas posições vão a contrapelo das facilidades, reduções e regressões apresentadas, o tempo todo, dia e noite, pela propaganda e pelas mercadorias de massa, que sempre apontam para saídas tão fáceis quanto ilusórias. Em que tudo se resolve em passes de mágica, rápidos como um lanche ligeiro, superficiais como as imagens que se repetem diante de nossos olhos, gastas e saturadas, incapazes de serem veículos de cultura e de formação crítica dos alunos.

9. É possível caminhar na direção apontada nas páginas anteriores? Quem lida com educação está sempre, digamos assim e seguindo Freud livremente, tornando possível uma missão impossível. Que se extraia desse paradoxo não a impotência, mas um impulso crítico e imaginativo que vá sendo construído pouco a pouco, passo a passo. Um dia de cada vez. Uma aula de cada vez. Uma leitura de cada vez. Fazendo o elogio da paciência e da lentidão, ambas necessárias para uma boa acumulação crítica. Como se fossem pontos de luz, iluminações profanas, esperança do navegante a céu aberto, o claro enigma que nos leva adiante das resistências do real, e nos livra de perdermos a nós mesmos no caminho que leva ao conformismo, fazendo da literatura letra morta e sem sentido.

#### **Referências Bibliográficas**

ARRIGUCCI JR., D. Movimentos de um leitor. In: **Dentro do texto, dentro da vida: ensaios sobre Antonio Candido**. São Paulo: Companhia das Letras e Instituto Moreira Salles, 1992.

CANDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **Iniciação à literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2004.

**Temas de Ensino Médio**

---

\_\_\_\_\_. **Formação da Literatura Brasileira** (Momentos Decisivos), 2 vols., São Paulo, Edusp, 5ª ed., 1975 .

\_\_\_\_\_. **Na sala de aula:** caderno de análise literária. São Paulo: Editora Ática, 1985.

FREUD, S . **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1998.

SNYDERS, G . **Alunos felizes** - reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



## **DO TEXTO AO LEITOR: CIRCUITO DE SILÊNCIOS – literatura e experiência estética no ensino médio**

Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor<sup>1</sup>

Ao pensarmos a arte no contexto da modernidade, mais notadamente da pós-modernidade, deparamo-nos com uma realidade instigante e complexa no que concerne aos objetos estéticos propriamente ditos. Cada vez mais, livros, obras plásticas, peças teatrais, filmes, espetáculos de dança, entre outras manifestações artísticas, são concebidos a partir de uma rede de linguagens que se interpenetram, exigindo competências de leitura sempre mais e mais sofisticadas. Mais do que um diálogo, muitas obras estéticas contemporâneas propõem um “caleidoscópio sígnico”, construído a partir do imbricamento de diferentes linguagens. São “instalações” que fazem combinar o vídeo, a pintura, a fotografia, o texto verbal; são peças teatrais a jogar com a dança, a música, o cinema; são “ballets” a mesclar à dança os objetos plásticos, imagens visuais, letreiros luminosos. As fronteiras entre as linguagens, mais estreitas, tênues, esfumaçadas provocam um “atordoamento estético” no leitor, dele exigindo habilidades interpretativas múltiplas e simultâneas.

No contexto acima esboçado, o processo artístico apresenta-se como um *continuum* de permanente experimentação, a exigir um olhar sensível, arguto, crítico, capaz de entrecruzamentos, interseções, contrastes, em um sucessivo rastreamento de semelhanças e diferenças em um mesmo objeto estético e entre obras artísticas da mesma natureza e/ou de naturezas variadas. O jogo proposto pelo artista ao “leitor” – compreendida aqui a leitura em sua mais ampla dimensão, qual seja a de “leitura do mundo através da arte”, independentemente do(s) código(s) em que as obras são estruturadas – pressupõe uma possibilidade de interlocução assentada, em primeiro lugar, na mobilização das emoções do sujeito-leitor, “capturado” pela obra a partir de um contato inicial e direto. Todavia, seria ingênuo pensar que esse pacto entre artista-obra-leitor pudesse ser inteiramente sustentado por esse primeiro nível de leitura, dependente tão somente da esfera emocional do leitor. A fruição de um objeto estético tende a ser em muito ampliada se esta pode se valer de redes de referências culturais capazes de situar esse objeto específico no contexto da obra de um determinado artista, da relação entre ele e seu tempo, da relação entre essa obra e outras, quer da mesma natureza ou não. Dito de outro modo, a fruição estética em muito pode ser enriquecida pela compreensão da estrutura da linguagem a partir da qual a obra é construída, e das referências culturais mais amplas em que artista e obra se encontram inseridos.

Com certeza, o primeiro nível de apreensão estética da arte, relativo à esfera das sensações e emoções suscitadas por uma obra, prescinde de qualquer tipo de “orientação”. Nesse patamar primeiro, tudo o que se espera do sujeito-leitor é que ele possa ser exposto de modo total à obra de arte, cuidando para que esteja, de fato, aberto à possibilidade de ser por ela afetado. Contudo, se se pretende alargar as perspectivas de ressonâncias outras dessa mesma obra, buscando o entendimen-

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Literatura Comparada pela UFF e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

to de sua inserção em uma dada série artística, de seu possível diálogo com outras obras produzidas em linguagens distintas, de sua relação com uma determinada visão de mundo, social, histórica, ideológica e politicamente condicionada, torna-se necessário pensar em um processo pedagógico amplo e diversificado, a partir de uma *educação estética* propriamente dita.

Ao tomarmos esse conceito, não nos referimos apenas ao processo educativo desenvolvido no espaço das instituições de ensino, mas em todo e qualquer espaço capaz de abrigar uma proposta mais ampla de leitura e arte, tais como bibliotecas, centros culturais, museus. Gostaríamos de circunscrever nossa reflexão, entretanto, no âmbito específico do espaço escolar, para fins de implementação, observação e análise de alternativas metodológicas, conforme esclareceremos mais adiante. *Pensando, pois, na Escola como uma instituição promotora de cultura*, aqui também tomada em seu sentido *lato* – conjunto dos valores, crenças, comportamentos, ritos, bens materiais produzidos pelos seres humanos em um determinado grupamento social –, *que possibilidades ela é capaz de oferecer para um trabalho sistemático, consistente e articulado de uma educação estética comprometida com a formação de um leitor crítico, cada vez mais provocado em sua sensibilidade e reflexão?* Como os currículos das escolas de Ensino Médio são estruturados a fim de favorecer o intercâmbio das mais diversas áreas do conhecimento artístico, como a Literatura, a Música, as Artes Plásticas, as Artes Cênicas e o Cinema, ampliando e superpondo o circuito de experiências estéticas propostas pela escola? *Que condições de recepção e fruição das obras de arte – mais especificamente, dos textos literários – são oferecidas aos jovens no âmbito do espaço escolar, de modo a lhes assegurar um contato íntimo, singularizado dessas mesmas obras? Como podem ser captados os múltiplos silêncios presentes na experiência estética – os silêncios do texto, do professor-leitor, do aluno-leitor?* Todos esses questionamentos apontam para a necessidade e para a complexidade de um trabalho contínuo, denso e orgânico de educação estética no espaço escolar, como também deixam entrever as dificuldades e os desafios a ele inerentes.

Um texto literário a ser compartilhado em sala de aula, a ser proposto pelo professor de Literatura, deve ser escolhido – colhido – em razão de seus silêncios. Pois a palavra literária – ou antes, a palavra verdadeiramente poética – é aquela de cujas bordas se descortina um horizonte luminoso e quieto. Ela nos transporta para um mais-além pleno e incommunicável, onde nos encontramos e nos reconhecemos. A potência de um texto poético se evidencia pelas suas possibilidades intrínsecas de germinar silêncios. Textos vazados como redes, por cujas frestas, em cujos ocos nos alargamos todos.

Os estudos de teoria literária, sobretudo aqueles pertencentes ao campo da chamada “Estética da Recepção”, ocuparam-se em compreender os modos de funcionamento dos textos literários, não apenas em função de seus elementos constituintes, mas, sobretudo, pelas articulações engendradas entre texto e leitor, a partir das possibilidades “vazadas” na tessitura textual, capazes de convocar o leitor a interagir de modo radical com a obra, completando seus sentidos. O conceito de *vazio* surge no bojo dos estudos da Estética da Recepção, proposto por Wolfgang Iser. Segundo o teórico,

são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura. Aqui como ali, esta carência nos joga para fora, ou seja, a indeterminabilidade, ancorada na assimetria do texto com o leitor, partilha com a contingência – o *nonada* (no-thing) da inter-relação humana – da função de ser constituinte da comunicação (Iser In: Lima, 1979, p. 88).

Desse modo, Iser atribui aos vazios do texto, ou seja, aos espaços latentes de significação que devem ser preenchidos pelo leitor no ato da leitura, a força de captura desse mesmo leitor, na medida em que ele se vê confrontado por uma indeterminação de determinados signos literários, cuja decifração o impele, de modo contundente e silencioso, ao embate do processo de construção de sentidos, em uma cadeia contínua de reescrita do texto em si.

Roland Barthes, em *S/Z*, desenvolve dois conceitos acerca da natureza do texto literário, um dos quais se relaciona, de modo inequívoco, às proposições teóricas explicitadas por Iser. O teórico francês, ao abordar o texto literário em suas especificidades, reconhece dois tipos básicos: o *texto escrevível* e o *texto legível*. Barthes caracteriza o primeiro como aquele capaz de engendrar seu próprio leitor, isto é, torná-lo um produto da própria escritura, conduzindo-o pelas imponderáveis veredas da narrativa, em um jogo que o leva a “*ter pleno acesso ao encantamento do significante, à volúpia da escrita*” (Barthes, 1980, p. 12), tal como propõem as reflexões barthesianas. Por outro lado, o *texto legível* seria um texto fechado, “*intransitivo*”, como sugere Barthes, levando o leitor “*à mísera liberdade de receber ou rejeitar o texto*” (Barthes, op. cit., p. 12). Os textos legíveis constituiriam a grande “*massa de nossa literatura*”: como – questiona Barthes – os distinguir dos textos escrevíveis, fonte da multiplicidade, da abertura e da tessitura contínua de novos textos? Barthes propõe – retomando Nietzsche – a *interpretação* como a operação-chave para a demarcação desses dois territórios:

Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito. (...) Nesse texto ideal, as redes são múltiplas e jogam entre si sem que nenhuma delas possa encobrir as outras; esse texto é uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados; não há um começo: ele é reversível; acedemos ao texto por várias entradas sem que nenhuma delas seja considerada principal (...)

A interpretação que um texto pede, visado imediatamente no seu plural, não tem nada de liberal: não se trata de reconhecer, magnanimamente, a cada um, a sua parte de verdade; trata-se, contra toda a indiferença, de afirmar o ser da pluralidade, que não é o mesmo do verdadeiro, do provável ou ainda do possível (Barthes, op. cit., p. 13)

Assim sendo, toda operação de leitura de um texto *escrevível* estaria na ordem da construção de uma interpretação possível, dentre as múltiplas outras por ele sugeridas, a partir de *várias entradas*. De outro modo, o teórico francês também concebe o texto *escrevível*, em sua potência plurívoca, como um mosaico aberto, por cujas frestas se pode mover o leitor. E, nos interstícios mudos e pulsantes dessa

cadeia de palavras e(m) imagens, o silêncio da escritura realiza a captura: rendido, o leitor percorre linhas e entrelinhas com seu olhar infante, (re)descobrendo o poder encantatório da linguagem, como descreve o filósofo Jorge Larrosa:

O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem.

Para fazer justiça a essas experiências, para não traí-las, tem-se de silenciar o convencional e dar máxima pureza à linguagem. E para mantê-las no que têm de comum, de anônimas, tem-se de conseguir uma linguagem maximamente despersonalizada. Só assim, concentrada no essencial e maximamente despersonalizada, a escrita poderá conter o ponto justo de vazio e de silêncio em que o leitor possa se re-orientar (Larrosa, 2004, p. 47).

O contato com essa linguagem desautomatizada, reiventada, ressignificada pela ampliação de sentidos das palavras, exige uma *disponibilidade* do leitor para mergulhar nessa rede verbal, enfrentando a opacidade de seus signos e o desconcertante silêncio nela inscrito. Como assegurar, no âmbito da escola – notadamente da escola de Ensino Médio, quase sempre tão comprometida com resultados pragmáticos –, esse lugar-convide à entrega por inteiro do leitor? Quando o professor de Literatura propõe aos seus alunos a leitura prévia de um dado texto literário ou mesmo ainda de uma obra integral, a eles transfere a responsabilidade (ou a “irresponsabilidade”...) de construir essas condições para a recepção e a fruição desse texto; todavia, quando a circulação do mesmo se processa no espaço da escola – mais especificamente, na sala de aula –, como garantir o respeito a esse *tempo de leitura*, para que o aluno tenha possibilidade de estabelecer um contato tão íntimo com o poético literário, de modo a se deixar encharcar pelo silêncio experimentado – do texto e de si mesmo?

Muitas escolas, de maneira particular aquelas que atuam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, tentam enfrentar essa questão através da inserção de espaços oficiais na grade curricular, como as Salas de Leitura e as Oficinas da Palavra, nas quais se pretende viabilizar um contato mais livre do aluno com a Literatura e até mesmo com as demais artes (Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Visuais), sem um compromisso por demais estreito com o cumprimento de extensos conteúdos programáticos e avaliações formais do processo de ensino-aprendizagem. Em que pese o mérito de propostas curriculares dessa natureza, na medida em que sua existência explicita um reconhecimento oficial da necessidade de uma experiência não tão “amarrada” da Literatura, não se resolve, ainda assim, o impasse da disciplina “Língua Portuguesa” (e também da Literatura, presente nas séries finais do Ensino Fundamental de algumas escolas e na maioria das escolas de Ensino Médio) no interior da grade curricular: *como tratar a demanda de uma recepção do texto literário-poético a partir da construção de uma “ambiência de disponi-*

*bilidade” dos alunos, consideradas as condições de “temperatura e pressão” vivenciadas no Ensino Médio?*

Parece-nos que o desafio primeiro reside em criar uma atmosfera *íntima* e, ao mesmo tempo, *ritualizada* em torno do ato de ler. Dito de outra forma, cabe ao professor promover a leitura do texto – por ele mesmo ou pelos alunos, em voz alta ou de modo silencioso – como uma experiência simultaneamente partilhada e solitária e não como um exercício burocrático, um extenuante e tortuoso percurso pelas intermináveis linhas do papel. Pensamos ser essa a proposta sonhada por Jorge Larrosa, nos fascinantes delírios de sua “profana pedagogia”:

Em torno do texto como uma palavra *emplazada* – quando o texto é realmente algo que se pode chamar de comum –, articula-se uma forma particular de comunidade, uma forma particular de estar *emplazado* pelo que é comum. E essa forma é uma amizade, uma *philia*, uma unidade que suporta e preserva a diferença, um nós que não é senão a amizade de singularidades possíveis. O comum do texto é, assim, comunidade de diferenças ou, estritamente, uma conversação. Mas uma conversação que tem também sua face silenciosa, reflexiva, solitária. *Emplazados* pelo comum do texto, os que assistem à lição lêem em silêncio, cada um para si mesmo e, simultaneamente, com os demais (Larrosa, op. cit., p. 143)<sup>2</sup>.

Aparentemente, o estabelecimento em sala de aula dessa *plaza* verbal, para onde encaminhariam professor e alunos, em princípio, parece uma tarefa simples, cuja consecução poderia apenas depender de um espaço físico minimamente adequado para o ato da leitura e de uma ambiência tranqüila, ambos imprescindíveis aos “leitores-andarilhos”. Todavia, o ato de leitura em si mesmo, em sala de aula, faz-se acompanhar de demandas intrínsecas, nem sempre (ou quase nunca) satisfeitas: o “perambular” prévio do professor-leitor pela *plaza* escolhida – garantia mínima de muitos (ou, pelo menos, alguns) sobressaltos a menos ao longo do “percurso” – e o tempo concedido aos alunos-leitores, posterior à surpreendente “caminhada”, para o acomodar-se de volta em si mesmos, para recobrar (ou, senão, tentar recobrar) o fôlego perdido pelas veredas do texto. Essas duas exigências – a nosso ver, bem mais complexas do que se poderia, inicialmente, supor – põem em cheque as condições de trabalho docente, tanto no que diz respeito a todo o processo de planejamento e preparação das atividades pedagógicas a serem propostas no âmbito da grade curricular obrigatória, quanto da execução dessas atividades no contexto do encadeamento de um plano de curso, com demandas programáticas pré-definidas, extensas e, muitas vezes, desarticuladas. Ao mesmo tempo, problematizam-se as condições de recepção do texto, em um universo cotidiano de avaliações formais, rígidos cronogramas, intermináveis listas de conteúdos.

Se pensarmos nas condições de trabalho da imensa maioria dos docentes que atuam na Educação Básica, nos sistemas de ensino público e privado de nosso país,

<sup>2</sup> O termo *emplazado*, empregado pelo autor no original, foi mantido pelo tradutor a fim de que não se perdesse o jogo verbal proposto pelo termo. A *plaza* representa o lugar de todos, o espaço central que pertence a todos coletivamente.

somos obrigados a reconhecer os imensos obstáculos que a eles se interpõem em sua trajetória de “leitores-andarilhos”. Quase sempre esmagados pelo alto número de aulas semanais que se vêem obrigados a ministrar para fins de sobrevivência, pressionados pelo deslocamento apressado de uma escola para outra, açodados pelas intermináveis “pilhas” de provas, testes, trabalhos, redações, sempre à espera em sua mesa de trabalho, esses professores encontram muita dificuldade em assegurar para si mesmos um espaço permanente para o exercício de sua condição primeira enquanto educadores: a condição de *leitores*. Sem que haja tempo para percorrer as inesgotáveis possibilidades de sugestões textuais, para pensar novas estratégias de abordagem dos textos escolhidos – não apenas os textos verbais – literários e não-literários –, mas também outras modalidades textuais que com aqueles textos possam interagir – textos fílmicos, plásticos, cênicos, musicais –, para, enfim, se reconhecerem em cada uma de suas escolhas, como serem capazes de sugerir a seus alunos todo encantamento possível do literário, sobretudo, do poético da literatura, em gesto de doação de si mesmos, com o texto confundidos?

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona o texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, uma carta.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor está sempre um pouco preocupado para saber se o seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas (Larrosa, op. cit., p. 140).

Como uma carta – para de si ser de fato entrega e segredo –, que se tece na intimidade e no silêncio para que possa chegar ao outro como afeto e cuidado, um texto precisa ser colhido e escolhido nesse recolhimento primeiro do professor-leitor, repousado em sua própria escuta, imerso nas ressonâncias das palavras-imagem que saltam das linhas e entrelinhas, em aturdido alumbramento pelos múltiplos caminhos abertos no mapa das páginas de um livro.

De volta à sala de aula, mesmo se de posse desse silêncio-só-seu-de-leitor, o professor encontra dificuldade de “remeter a carta”, assegurando a necessária intimidade do ato. Pressionado por todas as exigências do cotidiano escolar, criar esse espaço torna-se um desafio quase intransponível. Contudo, se o professor acredita nesse silêncio, se ele assume o risco do manejo do tempo de uma leitura partilhada e solitária, se ele se pensa um maestro orquestrador de silêncios vários, se ele não teme, enfim, a travessia dessa zona imponderável, feita de sons e vazios, de olhos perplexos (às vezes também marejados), de gestos imprevisíveis, então é possível a aventura da entrega, a experiência desse silêncio conjunto, dessa delicada passagem à beira de cada um dos “andarilhos-leitores” da sala.

Aquilo que lemos, calamos. O prazer do livro lido, guardamos, quase sempre, no segredo de nosso ciúme. Seja porque não vemos nisso assunto para discussão, seja porque, antes de podermos dizer alguma coisa, precisamos deixar o tempo fazer seu delicioso trabalho de destilação. E este silêncio é a garantia de nossa intimidade. O livro foi lido, mas estamos nele, ainda. Sua simples evocação abre um refúgio à nossa recusa. Ele nos preserva do Grande Exterior. Ele nos oferece um observatório plantado muito acima das paisagens contingentes. Lemos e calamos. Calamos *porque* lemos (Pennac, 1993, p. 82).

Assegurado ao professor o direito a seu silêncio de leitor, impõe-se, ainda, a necessidade de pensar como garantir esse mesmo direito aos alunos no espaço da sala de aula, de modo a não transformar o ato de leitura em uma violação do “delicioso trabalho de destilação” que somente o tempo é capaz de operar, depois de feita a travessia do ler. De que estratégias se pode valer um docente a fim de preservar o direito do aluno de “voltar” sem atropelo da “viagem”, principalmente se ela dele tiver exigido um “fôlego de mergulhador”? Como ser capaz de preservar esse silêncio ainda úmido, que paira na atmosfera da sala, quando tudo se transforma, ao mesmo tempo, em tempestade e calmaria, aos olhos dos alunos-leitores, arrancados de si mesmos, mas em si mesmos e no mundo reencontrados?

(...) os olhos “dativosos” do leitor e o seu topar com um mundo “pleno e pronto” são aparentados com as crianças. As crianças são silenciosas e solitárias e jogam, talvez sejam essas também as qualidades da leitura: a leitura é um jogo que se joga com ensimesmamento. Mas é também um jogo que – ainda que esteja reconcentrado em si mesmo e como que separado do “existente” – tem, não obstante, a ver com isso, e de forma essencial, pelo menos em alguns instantes privilegiados. E sempre “de pronto”, não ao fim de um processo, mas subitamente, como num relâmpago (Larrosa, op.cit., pp. 111-112).

Pensamos que um primeiro passo possível, no intuito de preservar esse estado de “ensimesmamento reencantado”, é viabilizar a extensão desse silêncio – emanado no texto, agora com o leitor confundido, a envolver toda a atmosfera da sala – através da proposição de uma atividade solitária, em que o aluno possa registrar, de forma livre, o impacto causado pela leitura, sem o compromisso direto com o aproveitamento desses registros para a análise e a interpretação do texto lido. Dito de outro modo, trata-se de propor uma extensão da experiência estética vivenciada por cada um desses alunos, preservando seu direito inalienável ao contato inaugural consigo mesmo e com o mundo à sua volta, propiciado pelo texto compartilhado.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> “Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia (*sic*) muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo que o rodeia”. In: DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos** – a educação (do) sensível. Paraná: Criar Edições, 2003. p.13.

Resguardado um tempo em sala de aula (quanto tempo? interroga-se o docente, aflito...) para esses registros, o professor pode, com delicadeza e tato, começar a mapear as impressões deixadas pelo texto nos alunos – deixando-os livres para se expressarem em voz alta para todos na sala –, ciente de que o silêncio pode ainda ser sustentado para além do esperado. Se rompido for, de algum modo, esse silêncio coletivo, aos poucos o professor poderá ir construindo com os alunos uma leitura outra do texto – uma interpretação a muitas vozes –, prolongando também um compartilhar de outra ordem, já experimentado quando da leitura primeira.

Não pretendo, no escopo dessa reflexão, propor alternativas metodológicas para as atividades de leitura do texto literário-poético em sala de aula, ainda que essa seja uma tarefa por mim permanentemente colocada no âmbito de minha prática docente no Ensino Médio, há vinte e um anos lidando com os impasses e os desafios suscitados pelo trabalho sistemático com as disciplinas Literatura e Língua Portuguesa. Desejo, aqui, enfatizar a *urgência de buscar estratégias de preservação desse “circuito de silêncios”* – do texto ao professor-leitor, do professor-leitor outra vez ao texto, do texto ao aluno-leitor, do aluno-leitor ao professor-leitor, em sucessivas cadeias... – *no espaço da sala de aula e para além dela*, em nome de uma *educação verdadeiramente estética*, comprometida com a mobilização plena dos sujeitos implicados no processo pedagógico, a partir do aguçamento de seus sentidos, envolvidos na construção de um saber sensível, capaz de propiciar aos homens a experiência de um encontro outro consigo mesmos, com os demais homens e com o mundo à sua volta.

Maior sensibilidade; vale dizer: menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face à consciência de nossa interligação com os outros e com as demais espécies do planeta. Este, talvez consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer. Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica. Inevitavelmente, após viajarmos por tais paragens longínquas, acabaremos sempre por retornar aos nossos portos do dia-a-dia, nos quais convivemos com outros marinheiros e companheiros de jornada, tendo de trocar, com eles e com a paisagem ao redor, informações e procedimentos que precisam nos tornar mais humanos e menos predadores (Duarte, op. cit., pp. 180-181).

### **Referências bibliográficas**

BARTHES, Roland. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1980.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos** – a educação (do) sensível. Paraná: Criar Edições, 2003.



LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2002.



# TRABALHO E EDUCAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE, DA POLÍTICA DA IGUALDADE E DA ÉTICA DA IDENTIDADE NA LÓGICA DO CAPITAL

Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos<sup>1</sup>

## Introdução

A pesquisa que deu origem a este texto teve como objetivo analisar, do ponto de vista da classe que vive do trabalho<sup>2</sup>, a reforma do Ensino Médio no conjunto das reformas neoliberais, tomando-a, em sua face hegemônica, como expressão do projeto educacional do capital, representado por um de seus principais intelectuais orgânicos coletivos da atualidade, o PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina), e adotada pelo Estado, configurado, no momento da formulação da reforma, como instância hegemonicamente representativa dessa classe social, permitindo-nos perceber, nessa identidade, a gênese ideológica do discurso da reforma.

Interessa-nos, na atual conjuntura política que assume o Estado brasileiro, desmitificar a suposta neutralidade tecnológica e pedagógica de que se reveste a reforma, assentada no argumento da centralidade da educação no paradigma neofordista. Pretendemos, assim, contribuir para as transformações necessárias à construção de um projeto educacional de caráter democrático-popular.

Elegemos as seguintes questões como norteadoras do estudo: que indicadores da racionalidade “interessada”<sup>3</sup> se revelam na enunciação da reforma, denunciando, na materialidade do discurso, as formações discursivas – ou condicionantes ideológicos – presentes em sua gênese? Qual é e como se expressa a lógica de classe da reforma e para que projeto de sociedade se orienta? De que forma se revela a perspectiva instrumental na afirmação da *estética da sensibilidade*, da *política da igualdade* e da *ética da identidade* como princípios pedagógicos da reforma?

## Condições sociais de produção da reforma e a função social dos organismos internacionais

A função orgânica desempenhada pelos organismos internacionais hegemônicos, especialmente o PREAL, que atua diretamente sobre a política educacional dos países periféricos, pode ser compreendida a partir do conceito de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci, que tem por finalidade criar o “(...) *consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo funda-*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFRJ e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

<sup>2</sup> Expressão cunhada por Ricardo Antunes para definir o amplo espectro que compreende a classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo.

<sup>3</sup> Utilizamos esse termo tomando por base a definição gramsciana de escola interessada e desinteressada: a primeira corresponde a uma concepção instrumental e economicista, enquanto a segunda refere-se à concepção crítico-emancipatória.

*mental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (...)” (1978, p. 11).* Como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, objetivam difundir no meio acadêmico, político e de comunicação social, sua ideologia e seu projeto.

O PREAL, fundado em 1996 e sediado no Chile, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID, e freqüentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento desse organismo, além de contar com o apoio do Fundo GE e de outros doadores.<sup>4</sup>

A despeito de haver, em todos os documentos produzidos pelo PREAL, a declaração de que o órgão caracteriza-se pela pluralidade e que as idéias contidas nos textos são de inteira responsabilidade de seus autores, é indisfarçável sua condição de intelectual orgânico do capital, dada a iniciativa empresarial na fundação, os consórcios, as origens do financiamento, as parcerias e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes nos textos, que não deixam dúvidas quanto à identidade política da organização.

No ideário institucional, o empresariado assume-se como protagonista na definição da política educacional latino-americana. Parte da oposição entre reforma de acesso e reforma de qualidade no campo educacional, posicionando-se em favor da segunda, caracterizada pela concepção instrumental de educação, tomando como referencial a produtividade econômica, tendo como beneficiários os setores “produtivos” (o empresariado, designado como “comunidade”).

São chamadas de reformas de acesso aquelas defendidas pelos movimentos sociais, que têm como bandeira a universalização do acesso e da permanência com qualidade social na escola pública, que seriam, no discurso do PREAL, improdutivas, já que seus beneficiários são dispersos e os investimentos seriam desperdiçados.

Outra polaridade presente no discurso sobre a necessidade de reformas educacionais, assumida na reforma do Ensino Médio, é aquela em que se opõem os conceitos de *qualificação* e *competência*, cujas relações têm sido analisadas por diversos pesquisadores no campo.

Fernando Fidalgo (1999), ocupando-se do tema, situa o movimento de restauração da hegemonia capitalista como uma ofensiva às formas de organização da classe trabalhadora, necessário à intensificação da exploração. Em sua análise, a relação entre qualificação e competência, mais do que representar diferentes projetos de educação e de avaliação da capacidade de trabalho, relativos a diferentes modelos produtivos (fordismo e acumulação flexível), representa, para efeito de negociação entre empregadores e empregados, um maior nível de submissão destes, que se mantêm em permanente situação de incertezas sobre sua própria validade ou não, sua atualidade frente ao processo produtivo ou não, sua utilidade ou não. Desmascara-se o hipotético pacto capital-trabalho do fordismo, mas apela-se para o engajamento afetivo do trabalhador na organização.

---

<sup>4</sup> Essas informações são apresentadas em todos os documentos publicados pelo PREAL

Fidalgo conclui que a educação profissional da classe trabalhadora não se destina exatamente à formação para o trabalho em suas formas mais sofisticadas, mas ao subemprego, às formas precarizadas e degradantes e a relações profundamente desiguais, à acentuação da assimetria capital-trabalho nas relações de produção.

Dado o caráter transitório dos contratos de trabalho e à precarização das condições previdenciárias do Estado, o capital não precisa mais ocupar-se em diminuir a taxa de depreciação dessa forma de “capital”, também “flexibilizado”, descartado na esfera individual. Fidalgo demonstra que, nessa esfera, não há aumento da complexidade, portanto, não há riscos de grandes perdas de capital, quando um trabalhador tem sua capacidade produtiva depreciada, mas no plano coletivo é que se localiza o aumento da complexidade, já que, no exercício da polivalência e da multifuncionalidade, todos os trabalhadores de uma equipe, rotativamente, são capazes de executar todas as tarefas do grupo, não havendo ninguém “indispensável” à manutenção do ritmo de trabalho.

Substituir um trabalhador por outro, ao contrário do senso-comum veiculado pelo capital, não representa prejuízos ao processo produtivo. Não é por acaso que a “menina dos olhos” do capital atualmente é a possibilidade de objetivar, expropriar e controlar o “conhecimento tácito”, que, segundo Nonaka e Takeuchi, define-se como “(...) altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando árdua a tarefa de comunicar ou partilhar com outros. (...) Compõe-se por perspectivas subjetivas, intuições, e palpites, (...) está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ela(a) abraça” (1997, p. 7). Segundo os mesmos autores, o conhecimento tácito pode ser dividido em duas dimensões. “A primeira é a dimensão técnica, que engloba o tipo de capacidades informais e difíceis de definir capturadas no termo ‘know-how’.” A outra dimensão é a cognitiva. “Esta consiste em esquemas, modelos mentais, crenças, e percepções de tal forma embrenhadas que as tomamos como certas”. Essa dimensão “reflete a nossa imagem da realidade (o que é) e a nossa visão do futuro (o que deveria ser)” (1997, pp. 7-8).

Ropé e Tanguy (1997), estudando a gênese do conceito de competências no mundo do trabalho na França e a adoção desse conceito pelo sistema escolar, fornecem pistas importantes para a análise crítica desse movimento, nos permitindo perceber uma contradição fundamental: a competência, como tal, somente pode ser avaliada em situação materialmente concreta e as simulações, tanto no mundo do trabalho quanto nas atividades de avaliação escolar, pecam pela artificialidade, que trai a essência constituinte. O acesso à capacidade do indivíduo não é diretamente aberto por meio de performances observáveis.

Lucília Machado afirma que:

(...) neste ‘novo modelo da competência’ haveria uma tendência de arrefecimento da própria noção de qualificação apoiada na correspondência entre saber, responsabilidade, carreira e salário, em favor de outros valores qualitativos como colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho (Machado, 1996, p. 21)

Compreendemos, assim, as razões de tantos apelos empresariais à ampliação da oferta de escolaridade formal, especialmente nos níveis fundamental e médio nos países economicamente periféricos, considerando que, de fato, não são as tarefas do trabalho reestruturado que determinam, pelo menos não de forma linear e absoluta, como se quer fazer crer, maior escolaridade. Sobretudo se levarmos em conta que esse mesmo bloco dominante, simultaneamente à propagação da exigência de maior qualificação formal para o ingresso no mercado de trabalho, desvaloriza abertamente tal critério na valoração da força de trabalho já inserida, quando se trata de garantir direitos e vantagens trabalhistas, substituindo-o pela idéia de competência. Esse aparente paradoxo, se, no quadro das relações sociais de produção, atendem aos interesses de diminuição de custos da mão de obra, de destruição dos acordos coletivos que padronizam a remuneração de acordo com a qualificação e tempo de serviço, no campo da formação servem como justificativa para a substituição dos saberes formais no currículo escolar, deslocando para o campo da formação de competências o interesse pedagógico.

É oportuno refletir sobre essa desvalorização dos saberes formais, percebendo-a no contexto da impactante ampliação quantitativa do nível médio de ensino, com a inserção inédita nesse nível de ensino, de camadas significativas da classe trabalhadora. A substituição, nas propostas curriculares, dos conteúdos formais por supostas competências abstratas, significa adotar a lógica das competências do ponto de vista hegemônico, como estratégia de negação, aos setores sociais recém-chegados ao Ensino Médio, de instrumentos culturais e politicamente significativos na sua luta pela construção de nova hegemonia. O discurso dominante propaga a exigência de maior escolaridade, mas diz considerar, na avaliação da força de trabalho, as competências, não a qualificação; propaga a necessidade de competências, mas, no plano empírico, novas formas de trabalho não exigem necessariamente, nem maior qualificação, nem maior competência; divulga amplamente que o novo trabalhador deverá ser capaz de lidar com os eventos, deflagradores das competências, definidos essencialmente por seu caráter de imprevisão e criatividade no trato, mas investe recursos inestimáveis na padronização das ocorrências do trabalho; afirma formalmente a valorização das competências, que pertencem à esfera privada do indivíduo, mas persegue incansavelmente formas cada vez mais elaboradas de objetivar, expropriar e padronizar o conhecimento tácito, gerando o paradoxo da complexificação do trabalhador coletivo e simplificação e esvaziamento do trabalhador individual, que, ao ser descartado, não deixa marcas pessoais.

Outra possibilidade de justificarmos a centralidade da educação no discurso do bloco hegemônico diz respeito à função socializadora da prática pedagógica, pela formação ética, moral, ou, em termos gramscianos, pela conformação psicofísica necessária ao ajustamento individual às condições de trabalho; pela formação do espírito “empreendedor” frente à extinção dos direitos trabalhistas. Nesse caso, a formação escolar preparará “corações e mentes” para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração, que passam a ser fundamentados na docilidade e na capacidade de adaptação.

A própria gestão de recursos humanos, orientada pela ótica hegemônica, muito tem se esforçado por construir esse espírito adesista no âmbito interno das organiza-

ções. Apelos ao novo papel do líder que, em substituição ao supervisor fordista-taylorista, não tem a função de “controlar”, mas de “motivar”, de realizar atividades de dinâmica de grupo, reuniões de motivação e sensibilização no início do expediente, revelam essa relação de cooptação ou outra forma de controle, o da subjetividade.

A tentativa do capital de invadir o domínio privado, controlar e expropriar a dimensão afetiva, sem que se transformem as bases antagônicas das relações entre as classes, tem sido a forma de exercer a sedução como garantia de produtividade, num quadro técnico em que, realmente, há uma certa dificuldade de controle sobre os gestos do trabalho, que nem sempre são visíveis, como o eram na base eletromecânica.

A valorização da “ética”, tanto no plano da formação como no plano do exercício do trabalho, pode ser considerada como elemento de produtividade, ou seja, a ética é concebida como fator de produção. Em tempos de pulverização da força organizativa sindical, de negociações salariais pautadas em desequilíbrio de forças, a ideologia dominante promove o coroamento dessa realidade pela substituição da ética de classe pela “ética” do individualismo e da subjetividade abstrata, o que não deixa de ser uma ética de classe, mas a ética de sua classe.

### **Racionalidade instrumental nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**

A reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)<sup>5</sup> nos permite associar as orientações curriculares e suas justificativas às suas condições de produção, anteriormente analisadas. Sendo o texto oficial definitivo para esse grau de ensino na fase de implantação do modelo denominado “Novo Ensino Médio”, os PCNEM representam o ápice de um processo iniciado nos meados da década de 90, com a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares.

Tal qual se revela nos discursos dos organismos hegemônicos internacionais, o determinismo tecnológico apresenta-se como fundamento da reforma. A renúncia ao questionamento preliminar na elaboração de um projeto pedagógico em torno de “Que aluno queremos formar e para que tipo de sociedade?” leva a crer que a condição de subordinação do sistema educacional está, não somente naturalizada, como assumida, quando o discurso educacional lança mão das definições já estabelecidas nas esferas político-econômicas dominantes. No que diz respeito a essas questões, a postura do MEC é meramente constatativa: o mercado já definiu que aluno para que sociedade precisamos formar. Opera-se o animismo tecnológico, deslocando-se para a tecnologia a condição de sujeito determinante das políticas de produção, acumulação e formação. O educador, cuja preocupação inicial na elaboração de um projeto político-pedagógico é exatamente a indagação sobre esses pressupostos filosóficos, é evocado, quando muito, para tomar consciência de que necessita atualizar-se, aperfeiçoar-se para a adequada execução da política prescrita.

---

<sup>5</sup> A análise foi realizada a partir da versão eletrônica do documento, que não contém numeração de páginas, sendo essa a razão pela qual as citações desta seção não contém notas. Disponível em [www.mec.gov.br/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec). Acessado em 02/09/2001.

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Até mesmo o fator econômico é considerado como determinado pela ruptura tecnológica, o que, constituindo fundamento de um currículo nacional, representa inúmeros ganhos para o bloco dominante em termos de despolitização das gerações em formação, caso esses fundamentos sejam incorporados à prática educacional. A alegação de centralidade da tecnologia determinando o lugar ocupado pelo conhecimento no mundo contemporâneo é o primeiro elemento do discurso dos PCNEM que chama a atenção, pelo fato de ser ostensivamente apresentada como motivação suficiente para a elaboração da política educacional do MEC.

É possível concluir que parte dos grupos sociais até então excluídos tenha tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do Ensino Fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho.

Assim como os educadores perdem sua condição de sujeitos na definição dos fundamentos filosóficos e políticos de sua ação na definição da orientação escolar, o aluno que chega à escola já o faz apresentado pela condição de assujeitamento: não o faz por escolha, mas por ter sido “levado” pelo aligeiramento da duração do Ensino Fundamental (fruto de políticas de contenção da repetência nem sempre acompanhadas da merecida transformação pedagógica) ou pelas exigências do mercado de trabalho. Esse aluno chega, não como cidadão em exercício consciente de um direito, mas como objeto de alterações de fluxo. Da mesma forma, as lutas sociais em prol da expansão do ensino secundário público tampouco são consideradas na sacralização da intervenção linear do mercado como “cliente exclusivo” no sistema escolar.

O encadeamento lógico que se segue demonstra a condição de subordinação da escola e do aluno: a revolução tecnológica determina a revolução do conhecimento que, por sua vez, altera o modo de organização de trabalho, que, finalmente, determina a expansão da rede de ensino público que *atenderá* às demandas. Não há necessidade de muito esforço de reflexão para supormos o tipo de indivíduo a ser formado em um sistema escolar que adota tal lógica determinista e tecnocrata, bem como o tipo de profissional que tal “sistema” desejará formar e valorizar.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.



Na formação discursiva para a restauração hegemônica, a política é sepultada na “nova sociedade”; os sujeitos sociais, convertidos em observadores perplexos do desenvolvimento tecnológico, vêem a educação alcançar a autonomia. É a autonomia, entretanto, como o texto abaixo esclarece, que consiste em formar as competências necessárias como passaporte para o paraíso pós-industrial. É “o que se espera”, como vemos no texto, que, no entanto, descuidou de explicitar quem espera, para quê, em favor de quem e contra quem.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.”(...)O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.(...) Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.

Marx não foi avisado de que, além da extração de mais-valia e da alienação, a inserção no processo produtivo promove a humanização, ou, como afirma o texto, “o pleno desenvolvimento humano”. Se alguma dúvida havia sobre a clareza política do projeto de reforma, esse é o golpe final na ingenuidade: o texto afirma claramente a “coincidência” entre as competências exigidas pelo sistema produtivo e a realização pessoal. Mais do que a redução do homem a fator de produção, vemos aqui a redução do sentido da vida à expropriação. Para impedir que o auditório seja tomado por uma onda de “otimismo produtivo” e resolva exigir emprego e educação, o discurso apresenta uma ressalva: não é para todos...

Em contrapartida, é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais **não garante uma homogeneização das oportunidades sociais**. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos

E a exclusão decorre de *atos sociais*; não há agentes políticos no reino neoliberal. Parecendo recordar Durkheim, o MEC atribui a condição de *fato* à desigualdade social. E o elemento regulador de tal fato é a educação, que definirá quantos e quais segmentos serão incorporados à “sociedade tecnológica”, na qual a economia é *pautada no conhecimento*.

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as

conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância. Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação

Então, abre-se a “cortina de fumaça” e o texto se contradiz: agora, a escola já não selecionará aqueles que serão incluídos ou não: deverá preparar a todos, para que tenha fim a desigualdade social: a reprodução ampliada do capital é uma questão de ignorância do povo, a precarização do trabalho é fruto da precarização da escola e a mundialização do capital só ocorre porque os professores são mal preparados. Se a escola funcionasse como deveria, todos teriam recursos para viver bem, porque o mercado (neutro, justo, imparcial) estaria de braços abertos para incorporar toda a população “competente”. Não há necessidade de lutas sociais, de transformação das estruturas econômicas e políticas, basta termos sucesso na implantação do “Novo Ensino Médio”.

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que **todos** desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores.

Assim como os textos dos organismos internacionais, os textos oficiais da reforma apelam para a repetição de um argumento até a exaustão, para efeito de persuasão. Vemos a seguir a reiteração da condição subordinada conferida aos educadores pela reforma, que, segundo o MEC, devem estar bem informados das tendências apontadas pelo mercado.

Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos **as tendências apontadas para o século XXI**. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como conseqüência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada.

No Novo Ensino Médio, desconhecendo a história do trabalho (afinal, ele “poderá” estudar conceitos de História em qualquer área – e poderá também não estudar), as reações frente ao desenvolvimento tecnológico mediante a primeira e a segunda revolução industrial não sentirão qualquer desconforto em acusar as máquinas pelo desemprego, repetindo, qual um ludita, o deslocamento da força que deveria ser direcionada para a esfera política, para o aparato técnico. “(...) *as inovações tecnológicas, como a informatização e a robótica, e a busca de maior precisão produtiva e de qualidade homogênea têm concorrido para acentuar o desemprego.*”

Já em Geografia (que ele também “poderá” estudar em outras disciplinas ou não), não lerá, como em Chossudovsky, que a globalização é um fenômeno de ordem

política e financeira, mas reduzirá esse conceito ao rompimento das barreiras na circulação de informações, que, por si só, mudam a geografia política.

A globalização econômica, ao promover o rompimento de fronteiras, muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos.

Já em Sociologia (que também, “interdisciplinarmente”, poderá estar diluída em todos - quais? - os componentes curriculares), ele aprenderá que é a revolução tecnológica que cria novas formas de produção e socialização, sendo ela o sujeito social. *“A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva.”*

E em Filosofia (cujos conceitos “poderão” ser construídos a qualquer momento do curso), o aluno descobrirá que lutas sociais são uma bobagem, já que é a educação para a paz e a harmonia, que “faz recuar a pobreza” e põe fim às guerras, que também são produto da falta de escolaridade.

Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras.

A construção da cidadania, não mais para dirigir e mudar os processos sociais, está posta “em função dos processos que se modificam”, eles mesmos. *“A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam.”*

Após essa declaração de princípios, os PCNEM passam a orientar a organização curricular. Um dos princípios mais caros é o da *autonomia*, em nome do qual, considerando inadequado estabelecer-se uma grade curricular mínima que permita a definição de base comum de acesso aos saberes socialmente valorizados, os PCNEM optam por delegar à escola a responsabilidade de definir sua grade. Entretanto, a escola não tem autonomia para nomear os professores, o que já inviabiliza a suposta autonomia para dispor sobre carga horária.

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio.

Ao propor a elaboração de novos objetivos de formação, observa que a orientação curricular será centrada nas competências, e não em conteúdos memorizados. Apelar para essa dicotomia, como faz o discurso da reforma, somente contribui para a redução do debate pedagógico ao nível do senso-comum. É um apelo de fácil ressonância, visto que o ensino mecanicista é alvo fácil.

Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

A tão antiga quanto falsa dicotomia entre formação e informação inclui-se no discurso da reforma como em favor da justificativa da substituição dos conteúdos pela autonomia intelectual, capacidade crítica e formação ética. É fundamental que tais objetivos sejam perseguidos na prática escolar; no entanto, pensada dessa forma, na perspectiva instrumental de formação de competências para o mercado e da ética como fator de produção, o sentido que se afirma como hegemônico é o de diminuição da presença do Estado na definição das políticas sociais, deixando à mão do mercado e da ideologia veiculada por ele a liberdade de estabelecer as bases curriculares, como, aliás, é sua reivindicação, segundo os documentos do PREAL.

Após reconhecer a relevância do desenvolvimento das competências para a “democratização”, o MEC isenta-se do dever de assegurar a mínima proteção às camadas populares contra práticas escolares preconceituosas, como aquelas que definem, por exemplo, que o aluno pertencente a uma comunidade rural “não precisa” de conhecimentos como de Língua Estrangeira, Literatura, Informática, porque não fazem parte de “sua realidade”.

É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem a flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.

Antecipando-se às críticas – que hoje já se fazem ouvir – sobre a “desobrigação” das disciplinas como História, Filosofia e Sociologia no “Novo Ensino Médio”, o MEC lança mão da estratégia discursiva de controle do contradiscurso, rememorando a trajetória recente dessas disciplinas no currículo brasileiro, argumentando que, por suscitarem questionamentos, foram excluídas no contexto autoritário do regime mili-

tar, diluídas em áreas. Essa “dissolução” não seria exatamente o que está ocorrendo agora? A ausência de obrigatoriedade, a diversificação, marcas do autoritarismo, repetem-se sob novas justificativas. Oscilando entre assumir a pedagogia da desigualdade pelo caminho da “autonomia” e pela definição de competências gerais, segue o MEC reafirmando a mitificação da tecnologia e as relações políticas entre movimento docente e Estado Neoliberal, desqualificando o dissenso e a participação crítica dos educadores organicamente articulados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública durante a elaboração dos PCNEM.

Nesta passagem de século e de milênio, em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, **em diálogo com o poder público**, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os **imperativos da sociedade tecnológica**, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista.

A título de exemplo da racionalidade instrumental subjacente à proposta curricular, destacamos o tratamento dispensado ao conhecimento produzido no campo das Ciências Humanas. Os objetivos da Sociologia, sintetizados aqui em poucas linhas, além da superação do modelo marxista de interpretação da realidade, como convém ao bloco hegemônico, contribuem para a aceitação do desemprego como fato irreversível e incontestável. O trato dado à centralidade da categoria trabalho, longe de representar as reivindicações do movimento docente e dos intelectuais engajados na luta pela construção de uma nova sociedade, assume caráter legitimado da precarização e intervenção dos organismos hegemônicos nas relações sociais de produção. A Sociologia “permite entender” os *dados* da realidade.

Sociologicamente, a problematização da categoria **trabalho**, para além do modelo marxista, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa.

### **Os princípios pedagógicos da reforma**

*Estética da sensibilidade*, *política da igualdade* e *ética da identidade* são os princípios pedagógicos declarados do “Novo Ensino Médio”. Na pormenorizada definição de cada um deles, expressa-se a formação discursiva dominante em seus ideais pedagógicos instrumentais.

Objetivamente determinados e qualificados, esses princípios, que devem subsidiar os projetos pedagógicos de cada unidade escolar – portanto a “febre desregulamentadora” não acomete os fundamentos políticos do currículo – , adotam os jargões do mercado para a formação de recursos humanos e consagram a naturalização das relações de dominação. Em termos da relação entre trabalho e educação, podemos afirmar que os três princípios, como definidos nas Diretrizes, concor-

rem para a formação em série do “operário-padrão”. Sob o pretexto de desenvolver a sensibilidade e de substituir a padronização “da era das revoluções industriais”, entra em cena o empreendedorismo e a inventividade, ou, se adotarmos o conceito gramsciano, o *conformismo psicofísico* necessário ao modo de produção capitalista em sua fase atual. “Ela [a estética da sensibilidade] estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades **capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.**”\_(grifos meus)

Atribuindo ao taylorismo, e não à divisão do trabalho, o caráter opressor das atividades laborativas, o texto das Diretrizes propõe que essa estética, incorporada ao currículo escolar, prepare a ludicização do espaço das relações sociais de produção, opondo estruturação e previsibilidade (tayloristas) a leveza e sutileza, qualidades definidas como decorrentes da introdução do primeiro dos três princípios educativos. Sugerindo que a história do trabalho é escrita com cores de delicadeza, prazer, harmonia, realização pessoal, em total desrespeito às lutas históricas que trouxeram até nossos dias a herança do derramamento de sangue de escravos, servos, operários, camponeses e demais trabalhadores/as em luta, em revoltante desprezo à memória coletiva, o MEC afirma que apenas no fordismo-taylorismo, a “beleza” das relações sociais de produção foi roubada. Dessa forma, resgatando o que foi perdido no industrialismo do século XX, educando para a aceitação, para a ingenuidade e apatia política, a preparação para o trabalho pretendida no “Novo Ensino médio” terá a função de:

(...) devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana

Apela-se ainda à estética da sensibilidade para a valorização da diversidade. Pensar a diversidade como oposição à igualdade, menos do que estimular o direito à diferença, significa naturalizar as causas sociais da desigualdade e atomizar as forças populares.

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País

A difusão do ufanismo romântico nas Diretrizes, como no texto transcrito abaixo, em nada contribui para a educação de adolescentes ou adultos que encontrariam, em uma escola comprometida com a justiça social, instrumentos para refletir sobre a miséria, o desemprego e a perversa concentração de renda dessa sociedade. O Brasil romântico da reforma sinaliza os horizontes para a formação de uma geração adestrada para a docilidade frente ao “fato social” cristalizado da globalização. A cidadania mais uma vez é adjetivada em sua função prospectiva de aceitação.

Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da **responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza**, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

Retomando o apelo à qualidade esperada do oprimido ajustado, mencionando a importância da estética da sensibilidade para a formação para o mundo do trabalho, o discurso conclama o mais alto grau de adesão frente aos “novos” paradigmas produtivos.

(...) a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à **insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível.**

O que questionamos aqui não é a valorização da sensibilidade, da afetividade ou do bem-estar emocional como elementos do processo educacional, mas o sentido hegemônico construído em torno desses conceitos; é sua utilização como fator de produção e instrumento de adestramento político e permeabilidade ideológica para a resignação frente à dominação e renúncia às formas de resistência e de luta, além do desconhecimento de fatores inerentes às relações de produção capitalistas, como a extração de mais-valia.

Se são correntes no campo da Educação e da Sociologia do Trabalho as análises das práticas de superexploração, intensificação do ritmo de trabalho no modelo de trabalhador flexível e polivalente no processo produtivo “reestruturado”, é impossível não relacionar a retórica da sensibilidade da reforma com tais determinantes. Preparar, já na escola, para a aceitação do imprevisto, dos “desafios”, da instabilidade, da ansiedade pela busca interminável da superação da própria capacidade produtiva, do empreendedorismo ilusório em um mercado em que cada vez há menos “livre concorrência”, é insumo considerável na prevenção contra “acidentes” relacionais (como a consciência de classe) num sistema produtivo que sofisticou as formas de controle e de destruição.

O segundo princípio educativo, a *Política da Igualdade*, surge no discurso das Diretrizes acompanhado da devida definição de seu sentido: a busca da “equidade”, que, valorizando as diferenças, opera naturalizando a desigualdade. Igualdade, nesse caso, não é oposto de desigualdade, numa curiosa manobra semântica. Nesse ponto, a igualdade é evocada como compreensão e respeito ao Estado de Direito, às normas constitucionais. O sentido conferido à compreensão e ao respeito aproxima-se de reverência e naturalização da “legalidade”, silenciando sobre o fato de que a legalidade é histórica e expressa relações políticas.

Se o cidadão anônimo escolarizado nesse modelo aprende apenas a “respeitar as leis” escritas por “outros”, em muito atrofia-se seu horizonte de participação política, ao passo que as classes dominantes representadas no Estado têm, na última

década, atuado progressivamente na expropriação dos direitos sociais até então legalmente assegurados. Expressa-se aqui, mais uma vez, a dualidade escolar impregnada na reforma: às classes dominantes, o crescente espaço de intervenção sobre a regulamentação da vida social; às classes dominadas, a educação que as projeta na inércia política.

Esse princípio orienta-se ainda para a construção de “novas relações” entre público e privado. “Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado.**”

A atomização da vida social, recomendando que se leve o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais, atua junto ao apelo pelas formas “integradoras” de convivência. “Mas há também uma direção contrária, provocando o envolvimento crescente de pessoas e instituições não-governamentais nas decisões antes reservadas ao “poder público”. Essa “direção contrária” espelha a política neoliberal de esvaziamento do Estado em suas funções sociais, a serem assumidas, de acordo com a lógica do mercado, pela “comunidade”, cujo sentido, com base na análise dos documentos do PREAL, já percebemos ser “o empresariado”, no funcionamento discursivo da reforma.

O terceiro princípio, *Ética da Identidade*, opera em complementaridade com os outros dois; as diretrizes, na definição desse princípio, recorrem freqüentemente aos outros, mas o texto inicial, mais uma vez, reitera o desprezo à história, ou, segundo Marx, à “história da luta de classes”, adotando, como na estética da sensibilidade, o recurso ao romantismo.

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “Estado”.

Fundamentando-se em ideais de identidade abstrata e definida no âmbito individual e subjetivo, como construção arbitrária e “natural”, a formação discursiva enunciadora da reforma remete ao papel do currículo orientado por competências para oferecer ao mercado o produto solicitado. A lógica determinista e legitimadora da ordem econômica é evocada mais uma vez, com o propósito claro de adaptabilidade. Formar para aceitar e dar sentido à ordem sobredeterminada é a palavra de ordem que se faz ouvir em todo o discurso em torno do “Novo Ensino Médio”

**(...) adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.** (...) Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas.

As Diretrizes são concluídas assumindo-se explicitamente como pedagogia do mercado, quando se definem como pedagogia *da qualidade*. A expressão “*da qualidade*”, analisada na perspectiva aqui adotada, revela-se por sua relação de pertinência ao sistema produtivo em seus “novos paradigmas” e a qualificação da expressão, nas



próprias Diretrizes, reafirma tais vínculos. Adotam, paradoxalmente, o conceito de qualidade como símbolo de diversificação e desregulamentação, acusando a “padronização” de currículos pela definição de grades mínimas como debilidade e anacronismo. Como já analisamos a coerência dos paradoxos na lógica discursiva em jogo, percebemos que, ao enunciar “padronização desqualificada”, o discurso pretende desmobilizar as demandas por critérios sociais mínimos de funcionamento das escolas como garantia do atendimento ao direito de educação.

Já problematizamos os limites da autonomia no sentido hegemônico presente no texto, contudo, vale lembrar que, nos processos de avaliação nacional da *pedagogia da qualidade*, os conteúdos (que não foram prescritos porque isso seria uma “padronização desqualificante” e “autoritária”) serão exigidos – as Diretrizes, nesse ponto, explicitam a importância de *conteúdos* a serem levados em conta.

Reafirma-se o sentido de *autonomia* no discurso hegemônico como instrumento de segregação e de expropriação de direitos sociais e políticos. Como os instrumentos unificados de avaliação, implantados em todos os níveis de ensino, não darão conta da “ampla diversificação” presumida, certamente – e já temos experimentado essa situação – serão beneficiados os alunos provenientes de classes favorecidas, enquanto aqueles que foram vitimados pela pedagogia da “realidade local” somente terão reafirmada sua condição de expropriados. “*A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos (...)*”

Impõe-se aos educadores comprometidos com a luta hegemônica o desafio de fazer frente a esse projeto, reafirmando, com base no aporte gramsciano, os princípios da racionalidade emancipatória, nos quais, para além da dimensão de preparação para o trabalho – sem excluí-la, entretanto –, possamos construir um projeto de apreensão crítica e transformadora das variáveis políticas em questão, fomentando não apenas as qualidades esperadas do “novo trabalhador”, mas também a compreensão profunda das relações sociais nas quais se constitui essa identidade, como condição para transformá-las.

### **Referências Bibliográficas**

- ANTUNES, Ricardo: **Os Sentidos do Trabalho** - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.15, **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília. Disponível em [www.mec.gov.br/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec). Acessado em 02 set. 2001.
- FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo : A. Garibaldi, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

**Temas de Ensino Médio**

---

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (org.). **Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador**. Belo Horizonte / MG, Movimento de Cultura Marxista, 1996.

NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa**: como as Empresas japonesas Geram a Dinâmica da Inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PREAL . [www.iadialog.org/preal.html](http://www.iadialog.org/preal.html) – acessado 10/10/2001.

ROPÉ , Françoise & TANGUY, Lucie. Introdução. In: **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP, Papirus, 1997a.

## ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

*Jairo Dias de Freitas<sup>1</sup>*

*Neila Guimarães Alves<sup>2</sup>*

*Carlos Roberto Barbosa Vieira<sup>3</sup>*

### **Educação em Ciências**

No texto que publicamos no primeiro volume desta coleção, relatamos a forma com que estabelecemos a área de Ciências da Natureza na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Aqui gostaríamos de apresentar algumas reflexões que são fundamentais acerca do trabalho.

De fato, as ações que se desenrolam no dia a dia do professor traduzem seu entendimento do que seja uma Educação em Ciência, e de qual a finalidade da Educação Escolar. O grau de protagonismo do conhecimento escolar, por exemplo, depende de o considerarmos um conhecimento distinto do científico, na medida que seleciona, organiza e hierarquiza este último. Se a resposta é afirmativa, cabe então orientar esse conhecimento escolar no sentido de responder às finalidades da Educação, no nosso caso, em Nível Médio e em Nível Profissional. E que finalidades são essas?

Buscando no texto da lei 9394/96, em seu artigo 35, a elucidação sobre as finalidades do Ensino Médio, encontramos:

- I – Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a progressão dos estudos;
- II – Preparação Básica para o **trabalho** e a **cidadania** do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e;
- III – A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Constatamos que o Ensino Médio, antigo segundo grau, é agora considerado formação básica, junto com o Ensino Fundamental. Esse fato, por um lado, possibilita o prosseguimento dos estudos e, por outro, uma terminalidade nessa formação. Dessa forma, vale lembrar que é nessa fase que, além de se dar, por parte dos alunos, a consolidação das diversas disciplinas como áreas de conhecimento, o aluno também terá uma aproximação com as áreas clássicas: naturais, humanas e sociais.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Saúde Pública e Meio Ambiente pela ENSP/FIOCRUZ e Coordenador do Laboratório de Formação Geral na Educação Profissional em Saúde da EPSJV/FIOCRUZ.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela UERJ; professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ e professora-assistente da Faculdade de Educação da UFF.

<sup>3</sup> Professor-pesquisador da EPSJV/FIOCRUZ.

Assim sendo, o Ensino Médio é o momento de o aluno tomar contato e entender o objeto de estudo de cada uma das disciplinas, de conhecer suas fronteiras e limites, podendo ter contato também com as dificuldades, os embates e os paradigmas de cada um dos saberes.

Esse entendimento por si só já norteia uma seleção de conteúdos mais globalizantes que possam dar um panorama de cada uma das ciências, cobrindo os aspectos acima citados.

Voltando à lei, o segundo parágrafo afirma que o Ensino Médio deve preparar as bases tanto para o trabalho quanto para a cidadania. Sabemos que desde muito tempo a Ciência e a Técnica têm sido utilizadas no mundo do trabalho, sendo que recentemente vemos estabelecerem-se novas formas de organização deste.

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, desde sua formação, pauta suas ações tendo como horizonte a utopia da formação politécnica. Acreditamos que o trabalhador cuja formação tenha sido norteada pelo princípio pedagógico da politécnica tem possibilidade de entender também o processo histórico que desencadeou o mundo técnico-científico atual.

No caso da relevância da Educação em Ciência para a Cidadania, destacaremos o fato de que uma das contribuições da escola para a formação dos alunos seria a de problematizar o **Poder** que o discurso das ciências possui na sociedade atual. Tal poder permite que haja uma transferência das decisões sobre a vida para especialistas (tecnocratas) quando elas deveriam ser de todos os cidadãos (Thuillier, 1988).

A visão que sustenta esse poder tem como certeza a superioridade do modelo de decisões tecnocratas, que

a nível teórico, significa acreditar que o conhecimento científico é superior a todos os demais, e a nível prático, entende que esta é a melhor forma de resolver problemas técnicos até os ético. (Auler e Delizoicov, 2001, p.3).

No que tange à terceira finalidade, esta se reveste de capital importância se entendemos que a *“compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”*, passa, além de uma evidente incursão na especificidade de cada área de saber, pela preocupação de não tornar esse conhecimento nem asséptico, nem abstrato demais, tampouco dogmático ou a-histórico.

Para cumprir parte dessa proposta, podemos recorrer ao processo histórico que desencadeou a formação da ciência moderna.

Ao longo de sua existência, a humanidade tem construído e organizado conhecimentos que constituíram e constituem variadas visões de mundo. Dentre estas, algumas vieram a se destacar como predominantes, estabelecendo as “verdades” que vêm pautando a existência humana em cada um dos diferentes modelos de organização social experimentados. Em outras palavras, cada período histórico pode ser caracterizado por sua visão hegemônica de mundo.

Hoje vivemos em uma sociedade dita científica e tecnológica, sendo, portanto, o conhecimento científico que *“determina (...) o sentido do que somos, e o ser que*

*não somos (...). [É a Ciência que] decide a concepção de verdade em que vivemos, nos movemos e existimos” (Carneiro Leão, 1991, p. 4).*

A racionalidade tecnocientífica governa as decisões da vida contemporânea, organizando desde o espaço de um supermercado ao de um banco, como também fornecendo a cada dia novos equipamentos eletrônicos que supostamente tendem a melhorar nossas vidas.

A posse dos processos de produção do conhecimento científico significa poder. Poder de decidir, de falar e de ser ouvido, tudo isso a partir da posição de possuidor de um conhecimento (científico) neutro e inquestionável. Na sociedade contemporânea, o discurso científico tem mais valor do que outros e é uma fonte de poder. Outros tipos de saberes (não-científicos) são desqualificados.

Por que isso é assim? A nossa prática docente tem nos ensinado que, de um modo geral, os estudantes tendem a separar a Ciência da Cultura. Dessa forma, eles têm grande dificuldade de compreensão dos conceitos científicos e, principalmente, de entender a Ciência enquanto parte da Cultura humana.

É importante chamar a atenção para a questão da “neutralidade” advinda da desarticulação entre Ciência e Cultura. Os alunos mostram um respeito, quase uma submissão, às chamadas Ciências.

Toda essa visão de neutralidade deve ser questionada junto aos alunos, uma vez que é equivocada. Boa parte das Ciências que se estudam no Ensino Médio foi produzida entre os séculos XVI e XIX. É fundamental que os alunos entendam como se instaura essa nova forma de olhar o mundo. O nascimento da Ciência Moderna consolida a visão de natureza como máquina e a postura dominadora do homem sobre essa natureza. Sendo construída historicamente, a Ciência não é neutra. O nascimento da Ciência Moderna está ligado à ascensão da burguesia. É nessa época que a cientificidade torna-se critério de verdade. Isso porque ela passa a ser apropriada pela nova classe ascendente, ansiosa por questionar a velha estrutura de poder. É quando o conhecimento perde o seu caráter transcendente que o soberano começa a ter seu poder questionado.

A Ciência Moderna é fruto de todo esse processo histórico. Antes de ser um conhecimento desinteressado, ela é uma construção de homens que estão imersos no contexto cultural de sua época, têm afetividade, subjetividade e especulam filosoficamente.

Sendo assim, consideramos importante que os alunos percebam que a Ciência é uma atividade humana que não se encerra apenas em uma metodologia. Como todos os empreendimentos do homem, a Ciência está relacionada a todas as formas deste interagir com o mundo à sua volta. Ela é uma das formas de olhar e de modificar a natureza, e não é, necessariamente, a melhor. Além disso, possui um poder simbólico que lhe possibilita importantes correlações.

Partindo do que foi dito anteriormente, entendemos que todas as pessoas têm direito e necessidade de dominar os princípios básicos das Ciências, como uma das maneiras de compreender melhor o mundo e para melhor viver. Entendemos a Ciência como uma das formas de expressão humana, como as Artes ou a Política, bem como uma das leituras possíveis do mundo. E por se tratar de uma atividade humana (o fazer e o olhar), sofre influências da sociedade e ao mesmo tempo a influencia.

A Ciência pode ser entendida como pesquisa permanente, que tanto pode conduzir ao erro como à verdade, e esta, enquanto conhecimento científico, terá caráter provisório. Assim, a Ciência não pode ter a pretensão de ser um saber único, definitivo e acabado. A Filosofia e a História da Ciência podem em muito auxiliar nesse sentido.

### **Breves considerações finais**

Torna-se necessário um planejamento para uma mudança nessa visão de mundo reforçada pela noção de Ciência hoje hegemônica. Não negando aspectos específicos de cada disciplina que devem ser considerados, também é necessário se ter clara a necessidade de momentos de síntese, de discussão ampliada, que superem a disciplinarização dos saberes. Temos também de ensinar os alunos a terem menos respeito à Ciência ou, nas palavras de Thuillier, “*se ensinarmos as pessoas a respeitar demais a ciência, estaremos minando sua possibilidade de criticar a tecnocracia*” (1989, p. 23).

Acreditamos que toda essa discussão é de fundamental importância para a Formação Profissional em Saúde de nossos alunos, e ela cumpre, somada a outras preocupações, o papel das competências básicas para a formação profissional que a lei direciona para a formação básica.

No campo específico da Saúde, dentre as discussões importantes existe a da necessidade de se entender o conceito mesmo de Saúde. Tal entendimento irá nortear as atuações junto à população, área conhecida como Educação em Saúde. Uma das visões e enfoques mais comuns hoje tem suas bases filosóficas consoantes às da medicina, desveladas em seus princípios.

O homem como manipulador da natureza, com direito a manipulá-la em seu próprio proveito; homem separado de seu meio ambiente e elevado a objeto exclusivo da investigação médica; uma visão mecanicista do homem que exige enfoque manipulador de engenharia para restaurar a saúde e que enfatiza o papel das Ciências Naturais no estudo do homem e suas doenças; o conceito ontológico de doença que fundamenta o estudo das doenças sem ter em conta fatores relacionados com o hospedeiro (Vuori, apud Stotz, In: Stotz e Valla, 1993, p. 34)

Tal concepção corrobora com a visão moderna de natureza apreçoada pelas ciências naturais. Esta, contudo, se mostra limitada frente aos desafios da promoção da saúde, que requer uma relação diferente no trato com a população, por exemplo.

Criticar e procurar alternativas a esse enfoque é um dos desafios atuais na promoção da saúde, e cabe ao profissional em Saúde ter um papel privilegiado nessa formulação.

### **Referências Bibliográficas**

CHASSOT, Attico Inacio. **Para quem é útil ensinar ciência**. Presença pedagógica, jan/fev 1995.

AULER, Decio; DELIZOICOV, Demetrio. **Alfabetização científico-tecnológica para quê?** Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v3\\_n2/deciodemetrio.PDF](http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v3_n2/deciodemetrio.PDF). Acesso em: 16 jun. 2000.

- BRAGA, Marco Antonio. **Ciência e Tecnologia e a Formação dos Trabalhadores**. In: O Professor. Lisboa, Editorial Caminho, (33) 1993, p. 23-27.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico**. Brasília: 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: 1999. v. I e III.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional: Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: 2000.
- CARNEIRO LEÃO, Emanuel. **Aprendendo a Pensar**. Vozes, Petrópolis, 1998.
- COLÉGIO PEDRO II (Brasil). INEP/MEC. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: 2002.
- MATTHEWS, Michael R.. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência da reaproximação. **Cad. Cat. de ensino em Física**, Santa Catarina, v. 12, n. 3, p.164-214, dez. 1995.
- MENEZES, Luis Carlos de. Ensinar Ciências no próximo século. In: HAMBURGER, Ernest. (Org.). **O desafio de ensinar ciências no século XXI**. São Paulo: Edusp, Imprensa Oficial e Estação Ciência, 2000. p. 48-57.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, p.131-152, 2003. Semestral.
- STOTZ, Eduardo Navarro. Enfoques sobre educação e saúde. In: Valla, V.V. e Stotz, E.N. (orgs.) **Participação Popular, educação e saúde: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- THUILLIER, Pierre. O contexto cultural da ciência. **Ciência Hoje**, Rio De Janeiro, n. 50, p. 18-23, jan./fev. 1989.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1999, p.11-35.
- VIEIRA, Carlos Roberto Barbosa; ALVES, Neila Guimarães; FREITAS, Jairo Dias de. **OS currículos de Física, Química e Biologia em questão**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2001. Relatório Paetec.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Saúde Ambiental: uma proposta de iniciação científica**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2001. Relatório Paetec.





## AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA NO ENSINO MÉDIO

*Cristina Araripe Ferreira<sup>1</sup>*

Ao destacar a importância da iniciação científica no ensino médio, este trabalho pretende possibilitar a ampliação do debate sobre a sua pertinência como parte integrante e fundamental do currículo. Para além de um conceito, a iniciação científica refere-se aqui a um conjunto de experiências educacionais em curso no país, orientadas fundamentalmente à dimensão formativa. Assim, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma iniciativa primordial no campo da educação não-formal, ela pode também ser compreendida como parte do desafio maior de transformar inovações educacionais em políticas públicas.

Aborda-se aqui um dos problemas fundamentais da educação básica brasileira, que é o da construção, numa perspectiva crítica, de práticas educativas voltadas para o resgate das concepções histórico-sociais do ser humano e dos princípios científicos e tecnológicos que regem a organização do mundo contemporâneo. Recorrendo à análise das novas formas de sociabilidade, este artigo propõe-se a apresentar e discutir os fundamentos teóricos e metodológicos de um novo projeto curricular interdisciplinar para o ensino médio que passa pela consolidação de um modelo de iniciação científica na educação básica.

Além disso, esperamos que o professor entenda que, adotando um ponto de vista reflexivo, ele pode compreender melhor a articulação entre os conceitos de trabalho, ciência e cultura, sobretudo, a partir da sua própria prática docente. No campo educacional, tal articulação está associada às diversas concepções que intervem no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se, via de regra, pela separação do conhecimento escolar – dividido em áreas – das realidades do mundo do trabalho, da ciência e da cultura.

Sem discutir ainda o estatuto político desses conceitos, o que será feito ao longo do artigo, diremos que não podemos deixar de levar em consideração em nossas análises os aspectos constitutivos da racionalização pedagógica que percorreu a reforma do Ensino Médio no país, em particular, no que concerne à sua nova organização curricular. Assim, por exemplo, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) destacam que o currículo é um instrumento para a construção de uma cidadania democrática, estão enfatizando, de fato, que as práticas pedagógicas de transmissão dos conhecimentos não podem ser reduzidas a meras rotinas ou aplicações de teorias.

Se partirmos dessa constatação, veremos que apoiar o professor no que se refere ao embasamento teórico de práticas pedagógicas é tão importante quanto promover a discussão sobre os pressupostos políticos, filosóficos e epistemológicos

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História das Ciências da Saúde pela COC/FIOCRUZ e Coordenadora do Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica da EPSJV/FIOCRUZ.

que orientaram a própria reforma. Não obstante, trata-se de considerar aqui a relevância não apenas de certos aspectos das teorias e práticas pedagógicas que se consolidaram no nosso país, nomeadamente através da disseminação de alguns princípios gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9.394/96), mas também os métodos de ensino utilizados pelo professor em sala de aula.

Buscando mostrar que o tema proposto faz parte de um debate muito mais amplo sobre a importância da construção político-pedagógica de projetos curriculares para o Ensino Médio brasileiro, o texto irá, de modo mais estrito, dedicar-se a apresentar um conjunto de experiências, concepções, idéias e propostas que atendem aos objetivos do currículo pautado em princípios éticos, políticos e educativos do projeto escolar que se quer interdisciplinar.

Com esse enfoque, pretendemos também chamar a atenção do leitor para três questões centrais da educação como processo de desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, a saber: a formação da pessoa humana, a preparação para o exercício da cidadania e a incorporação ao fazer pedagógico da noção de trabalho. Em particular, trataremos aqui de alguns aspectos gerais da relação entre conhecimentos, linguagens e códigos que orientam, enformam e dão sentido e significado à ação humana individual e coletiva.

O trabalho como princípio educativo e as implicações curriculares da adoção de uma pedagogia das competências centrada na práxis humana (Ramos, 2001) serão igualmente assuntos abordados neste trabalho, em que pese a necessidade de aprofundarmos desde já a discussão sobre os princípios epistemológicos e ético-políticos norteadores do processo de ressignificação da noção de competências.

Longe dos pressupostos filosóficos que afirmam que a verdade ou a falsidade de um conhecimento se definem em função da sua utilidade e eficácia relativamente à ação humana, esperamos que esta discussão possa contribuir para nos opormos, de modo enfático, aos argumentos dos pragmatistas e neopragmatistas sobre o currículo como um conjunto de competências básicas para a inserção de jovens no mundo do trabalho. Notadamente, trata-se de indicar que o conhecimento, como possibilidade ontológica e construção histórica, não se reduz, no sentido mais amplo, ao atributo geral que têm os homens de interagir com o meio ou o mundo circundante. O processo de construção do conhecimento não se reduz tampouco ao simples movimento de apropriação do objeto pelo pensamento, “e *nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada (teleológica) e não somente adaptativa*” (Ramos, 2003a, p. 110).

Nunca é demais repetir que a educação básica não deve restringir-se ao atendimento às demandas de qualificação para o trabalho, consagradas através de ideologias da formação do cidadão produtivo, das competências ou, ainda, da centralidade do conhecimento na sociedade tecnológica. Ao contrário de algumas idéias recorrentes, essas e outras estratégias definidas pelas autoridades educacionais do país nos últimos anos não são totalmente descartáveis do ponto de vista do processo de formação ou desenvolvimento de todas as potencialidades do educando. Como veremos, a possibilidade de apropriação do discurso político e ideológico sobre a cidadania

nia e a formação de cidadãos produtivos deve ser encarada, segundo autores como Frigotto e Ciavatta (2003), com bastante reserva, mas não somente com o objetivo de criticar ou negar a sua pertinência; as experiências educacionais nesse campo precisam ser, na verdade, confrontadas com os conceitos e noções mais gerais que estão organizando nosso pensamento e nossas ações político-práticas na escola.

Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta lembram com muita propriedade que a idéia de cidadania coletiva deve implicar mudanças de concepções sobre trabalho pois, historicamente, “o conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas” (2003, p. 57). Para nós, são as condições concretas do trabalho na sociedade que podem, efetivamente, nos ajudar a superar a concepção naturalista de homem que impregnou nossas práticas educativas a partir da disseminação de teorias construtivistas, lingüísticas, pós-modernas do conhecimento.

### **Definindo objetivos e prioridades**

Mais do que discutir a sua relevância, objetivamos aqui nos aproximarmos da questão das mudanças contemporâneas no mundo do trabalho, da ciência e da cultura, como forma de aprofundarmos, num primeiro momento, a reflexão e análise sobre o conhecimento – disciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar – e a sua relação com o processo de formação do educando. Tais mudanças que repercutem na prática educativa cotidiana do professor, colocando-o em situações que requerem articular novos conhecimentos, ações políticas e atividades pedagógicas, vêm, por sua vez, acarretando deslocamentos na própria forma de se conceber o processo de ensino-aprendizagem.

Ora, como se sabe, os significados desses deslocamentos têm despertado o interesse de inúmeros educadores que vêm nas tendências filosóficas pós-modernas um certo reducionismo teórico ou um perigoso relativismo cultural. De fato, um primeiro objetivo específico seria compreender que o ponto convergente da discussão sobre os conceitos de *trabalho, ciência e cultura* que norteiam a proposta pedagógica aqui apresentada é a crítica à compartimentação do conhecimento e, no caso particular do Ensino Médio, a crítica à excessiva disciplinarização do projeto escolar.

Questionar alguns pressupostos atuais da Filosofia da Educação que se quer pós-moderna, examinando e debatendo as suas implicações sobre as teorias pedagógicas é, portanto, um segundo objetivo específico que não se esgota através das discussões sobre a objetividade ou não do conhecimento. Demonstrando que o processo de construção do conhecimento deve estar atrelado à construção de uma perspectiva de análise histórico-crítica das relações sociais, nós propomos que se aborde o tema processo de ensino-aprendizagem como um dos eixos estruturantes mais importantes para a implementação de novas propostas curriculares. Os argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados com essa discussão curricular sobre as situações de aprendizagem são tratados com base na necessidade de se sustentarem princípios integradores e interdisciplinares para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De maneira especial, vamos analisar e discutir as principais críticas aos aportes filosóficos, psicológicos e sociológicos à teoria do currículo.

Ainda associado às idéias de integração e interdisciplinaridade, ressaltamos o fato de que se busca aqui trabalhar conceitos, confrontar opiniões, fundamentar críticas, formular propostas e construir argumentos que possam efetivamente contribuir para ultrapassarmos as fronteiras epistemológicas impostas por disciplinas e concepções de ensino pouco flexíveis, tanto no que concerne ao processo de aprendizagem, quanto em relação à superação do senso comum como um saber arraigado no cotidiano (Lopes, 1999). Contrapor-se, assim, com maior força, a uma pedagogia das competências baseada na afirmação de que o conhecimento como representação mental seria simplesmente um instrumento empregado no processo de adaptação do homem ao meio, é tarefa fundamental para quem acredita que o processo de construção do conhecimento não se limita às operações mentais ou métodos ativos que facilitam a ação (física e mental) do aluno sobre a realidade.

### **Elementos para uma discussão curricular**

Resgatando a discussão sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, estabelecidas na LDB, nós nos propomos aqui a inverter a lógica da análise curricular que privilegia o desenvolvimento de competências indispensáveis ao mundo do trabalho e a refletir sobre o processo ensino-aprendizagem como possibilidade concreta de compreensão e utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos e da história e cultura para explicar as “transformações” da sociedade. Consideramos ser pertinente, nesse contexto, lembrar que o inciso I, art. 36 da LDB define que o currículo do Ensino Médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Não há dúvida de que a compreensão não se resume à utilização de saberes operativos para explicar o mundo, nem se restringe às experiências formadoras. A definição refere-se, ao contrário, às experiências vividas individual e coletivamente pelos sujeitos desse processo.

Por outro lado, a qualidade e a efetividade do ensino supõem não só a combinação desses elementos com uma formação geral (linguagens, códigos, ciências da natureza, matemática, ciências humanas), mas também, e sobretudo, supõem a “interdisciplinarização” como um recurso que pode auxiliar o professor na sua tarefa de definição de objetivos e projetos comuns e articulados.

De acordo com Marise Nogueira Ramos, entende-se ser relevante, no contexto específico de aplicação dos princípios e fins do processo educacional, insistir na idéia de que a “realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho” (2003a, p. 110).

Não por acaso, sempre que se quer discorrer sobre a importância da educação básica no nosso país, argumenta-se que a escola deve possibilitar aos educandos integrarem-se ao mundo contemporâneo por meio do pleno exercício da cidadania, do acesso à cultura e ao conhecimento científico e tecnológico, bem como da sua qualificação para o trabalho.

**Um pano de fundo para as propostas políticas: em questão a obrigatoriedade e qualidade do ensino médio**

“*Ensino Médio obrigatório e de qualidade*”. Em torno dessas duas bandeiras têm surgido algumas das mais interessantes reflexões sobre a necessidade de transformações no processo de formação do aluno de Ensino Médio. Sobretudo a partir da constatação de que a escola brasileira vem abrindo-se para um aluno novo e diferente que, além de demandar uma melhor formação para a vida e para o trabalho, está a exigir uma maior escolaridade. Nesses termos, pelo menos, são apresentadas as principais propostas políticas da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, especialmente, como forma de enfrentamento de alguns problemas como a defasagem série/idade, a evasão escolar e a preparação do aluno para o mundo do trabalho com a criação de “*um quarto ano vocacional*” (Ruiz, 2003, p. 12).

Por certo que a obrigatoriedade e a qualidade do Ensino Médio no Brasil fazem parte desse tipo de debate político, mas não somente como divisa ou lema que serve de mote para mudanças ou reformas. O tema escolhido para pano de fundo deste trabalho — a inter-relação entre Trabalho, Ciência e Cultura — é também importante objeto de discussão, que situa de maneira muito clara as principais facetas do embate que ora observamos no campo das idéias sobre a implementação e consolidação de Diretrizes Curriculares Nacionais.

Inspirados em Alfredo Bosi, diremos que “*começar pelas palavras talvez não seja coisa vã*” (1994, p. 11). Ademais, a relação entre os três termos que demarcam esse terreno de discussão não nos parece *a priori* evidente, assim como não é inerente às diversas formas de apropriação desses conceitos a relação dialética que percorre a sua construção. Para nós, tal relação é, como já mencionado, uma construção de caráter ontológico e histórico que nos ajuda a pensar como intervir no processo ensino-aprendizagem. Assim, os conceitos de *trabalho*, *ciência* e *cultura* são objetivados e apropriados no próprio processo de produção de saberes e, dessa forma, podem ser apreendidos como motivação e resultado de atividades humanas.

Mesmo considerando a complexidade, não explicitada, da aposta teórica que fazemos, não podemos deixar de reconhecer que o esforço de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos dá uma boa medida da tensão permanente entre diretrizes e propostas pedagógicas das escolas. Conceber o Ensino Médio como etapa final da educação básica é, a partir daí, aceitar a possibilidade do princípio constitucional (Art. 210 da Constituição) que prevê uma “*formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*”.

Espera-se que as doutrinas ou concepções pedagógicas que norteiam nossas práticas possam, por outro lado, ser questionadas, criticadas e revistas ou, como explica Cury, que as diretrizes curriculares possam “*ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade*”, possam também ser entendidas como resultado de diálogos, dissensos, controvérsias, etc. Com isso, queremos mostrar que as diretrizes “*não são verdades (...) não são uma forma acabada de ser*” (1997, p. 21).

Com efeito, a construção do objeto interdisciplinar não nos parece tarefa de fácil realização. A partir de problemáticas, teorias e novas abordagens, entendemos

ser possível propor o aprofundamento da discussão como forma de nos posicionarmos diante da complexidade que a questão contém. Como muitos educadores têm observado, precisamos recorrer às reflexões acadêmicas que tratam das questões sobre as qualidades a serem desenvolvidas na vida social, especialmente se quisermos avançar em termos do verdadeiro debate sobre a qualidade do Ensino Médio no nosso país. Como sabemos, a idéia de preparar melhor o aluno para um mundo em transformação permanente não depende apenas de melhores recursos didáticos, de melhores condições de trabalho ou da qualificação dos professores, é preciso considerar que nesse processo de formação, cada vez mais complexo, a educação adquire um outro sentido. Para além de uma sólida formação científica e cultural, o aluno deve ser preparado para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo do trabalho.

O tema da inter-relação entre *Trabalho, Ciência e Cultura* busca, dessa forma, chamar a atenção dos professores para a importância do Ensino Médio como etapa final do processo que “*tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (Art. 22, Lei n. 9.394/96). Afinal, ao contrário daquilo que muitos imaginam, a escola de Ensino Médio pode e deve desempenhar um papel estratégico em relação aos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem, os quais seriam trabalhados pelo pensamento em um processo dialético de superação dos “*princípios que dão significado à noção de competência*”, ao mesmo tempo em que estaríamos resgatando a idéia de trabalho como princípio educativo. Cabe-lhe agora, mais do que uma simples autocrítica que leve ao reconhecimento da necessidade de incorporação de novas teorias, metodologias ou recursos didáticos, a educação média fundada em valores humanos, culturais, éticos e políticos, que deve articular-se com o mundo do trabalho e com as práticas sociais da ciência.

Não obstante, é preciso considerar a presente proposta no sentido de uma ampla compreensão das mudanças educacionais em curso no país, em que o Ensino Médio, além de ter por finalidade primordial “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, (...) incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*” (Art. 35, Lei n. 9.394/96), passa a ser visto como uma das mais importantes etapas da formação geral. Não é por acaso que se atribui à escola o papel de ajudar na superação da exclusão social crescente.

Com essa ambição, procuramos, de modo especial, situar o debate sobre o sentido atual da Emenda Constitucional nº 14/96, que, sem alterar o espírito da redação original da Constituição de 1988, inciso II do Art. 208, reafirmou como dever do Estado “*a progressiva universalização do ensino médio gratuito*”. Isso significa que o Ensino Médio, como parte integrante da educação básica, não pode mais se constituir em uma alternativa. Levar para a escola o jovem é mais do que um compromisso político, é um dever que todos nós, professores, governantes, cidadãos, precisamos imediatamente assumir. Mesmo sabendo que a perspectiva atual do MEC é de que somente daqui a vinte anos se consiga que todo brasileiro tenha o certificado de

Ensino Médio, encaramos esse debate como mais um desafio a ser tratado pela ótica das mudanças a serem promovidas no sistema educacional brasileiro.

### **O princípio de interdisciplinaridade como construção político-pedagógica**

Um dos principais desafios deste trabalho, voltado primordialmente para o aprimoramento do trabalho docente no Ensino Médio, é o de aprofundar a reflexão em torno do significado da introdução do conceito de interdisciplinaridade. Para além de um conceito que amplia de forma considerável a nossa percepção acerca dos pressupostos filosóficos, objetivos e conteúdos das disciplinas escolares, a interdisciplinaridade é uma noção que supõe a existência de diálogos e interações entre professores das diferentes áreas do conhecimento. De grande valor e interesse para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que perpassa todas as disciplinas escolares, a interdisciplinaridade pode resumir também a idéia de que o processo de construção do conhecimento pelo educando passa necessariamente pela afirmação de um projeto curricular como dimensão cultural, epistemológica e metodológica do projeto escolar. Pelo menos, essa é a concepção que deveria orientar e percorrer o trabalho de elaboração e consolidação de projetos curriculares de maior peso e envergadura no Ensino Médio (Ramos, 2003b).

### **Eixos temáticos para a discussão: trabalho, ciência e cultura**

Sem pretender esgotar a discussão, propomos que se analise pormenorizadamente o tema *trabalho, ciência e cultura* a partir de cinco grandes eixos temáticos: a política educacional para o Ensino Médio, teorias e práticas pedagógicas, currículo, formação de professores e áreas e projetos interdisciplinares.

Três questões principais deverão ser atentamente observadas. Em primeiro lugar, pretendemos atrair a atenção do professor para o fato de que ele não deve ter como objetivo restrito alcançar um resultado prático em termos do processo ensino-aprendizagem. O professor precisaria simplesmente compreender que o problema aqui passa pela questão do significado teórico desse processo para a sua prática. Mais importantes do que os conteúdos, os princípios servem de balizas para uma contextualização não-pragmática do processo ensino-aprendizagem. O segundo ponto importante refere-se à própria construção coletiva do projeto curricular. O professor enfrenta hoje dificuldades consideráveis para definir critérios e estabelecer prioridades para o seu trabalho em sala de aula. Esse entendimento amplo se faz presente, por exemplo, quando ele se questiona sobre o significado da melhoria da qualidade do ensino. Preparar melhor o jovem para o mundo do trabalho não passa necessariamente pela transformação das condições de trabalho do professor. No entanto, o jovem egresso do Ensino Médio precisa, mais do que nunca, estar preparado para responder às exigências cada vez mais complicadas e complexas do mundo do trabalho, da ciência e da cultura. Não se pode ignorar que o aluno traz para dentro da escola expectativas, sonhos, frustrações, esperanças, problemas que não são e não podem ser totalmente tratados pelo professor no cotidiano. Estabelecer pactos em torno de projetos ou situações-problema a serem considerados pelo professor talvez seja, nesse caso, muito mais interessante do que se imagina. Proporemos que o

professor aceite comprometer-se progressivamente com os projetos coletivos de sua escola e que o faça no sentido de contribuir para a proposta político-pedagógica em andamento. Por fim, apresentamos e colocamos em debate as implicações diversas do trabalho pedagógico no campo da organização curricular e do ensino propriamente dito. Consideramos fundamental valorizar a prática pedagógica do docente no que concerne ao seu papel de principal articulador do processo de ensino-aprendizagem, mas queremos também mostrar que o professor tem hoje uma importante função política ao se dedicar a uma atividade formadora dentro de nossa sociedade. Prepará-lo e mantê-lo atualizado em termos de sua autonomia intelectual são mais do que tarefas previstas em pareceres do Conselho Nacional de Educação e programas e projetos governamentais, são uma obrigação e um compromisso que nós não podemos deixar de estimular, sob pena de estarmos desconsiderando todo o potencial do professor e do educando em nosso país.

### **Política educacional para o ensino médio**

A partir da entrada em vigor da nova LDB, o Ministério da Educação passou a assumir, formalmente, o seu papel de gestor federal do sistema educacional brasileiro. Assim, apesar dos obstáculos criados pelos entraves burocráticos da administração pública, bem como dos limites políticos impostos por posições ideológicas, pôde-se, pela primeira vez no Brasil, tanto no que diz respeito ao financiamento da educação como no que se relaciona com a gestão das instituições de ensino, focalizar e pôr em discussão os problemas da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica.

O presente trabalho pretende ainda analisar e discutir a atual proposta de política educacional para o Ensino Médio, que a Secretaria de Educação Básica do MEC tem submetido ao debate público. Em linhas gerais, tal proposta baseia-se na possibilidade de construção de processos educativos centrados no sujeito, ao mesmo tempo em que se incluem aí todas as dimensões da vida que são importantes para “o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando”. Contida nos Artigos 35 e 36 da LDB, a proposta de construção política do Ensino Médio aponta mais uma vez para a valorização de Diretrizes Curriculares Nacionais que auxiliem o professor a interagir com os seus alunos, seus pares e, em última análise, com a própria sociedade. A construção de um projeto curricular voltado para os diversos contextos e práticas sociais se inscreve diretamente na lógica desse tipo de proposta política que procura tornar simultaneamente inteligíveis as transformações do mundo do trabalho, da ciência e da cultura. Em outros termos, podemos dizer que *trabalho*, *ciência* e *cultura* podem ser considerados eixos integradores da proposta em questão, não só porque formam o seu tripé conceitual, mas também porque juntam e incorporam múltiplos aspectos das atividades humanas.

Ora, o momento político exige atenção e cuidado. As políticas educacionais do governo estão sendo intensamente discutidas por todos aqueles que acreditam e esperam que mudanças profundas venham a ser introduzidas no sistema de ensino. Os projetos políticos são, desse ponto de vista, instrumentos decisivos em relação às expectativas e aos compromissos que se quer atender. Particularmente, a política que vem sendo adotada para o Ensino Médio no país não deixa dúvidas quanto à importância que se atribui ao tema aqui proposto. Mais ainda: em torno desse tema



é que se está apostando em uma política de obrigatoriedade e qualidade do Ensino Médio. Permanência na escola e melhora da qualidade são, conseqüentemente, itens fundamentais da agenda política da SEB/MEC. Nesse contexto, os eixos integradores *trabalho, ciência e cultura* traduzem modos de pensar a realidade social, política, econômica e cultural do país que não podem ser esquecidos dentro desse projeto, pelo menos, enquanto propostas essenciais para tentarmos resolver coletivamente os graves problemas da formação do aluno de nível médio.

Na perspectiva do trabalho pedagógico crítico, as teorias e práticas atuais merecem ser revistas. Sem cair nas armadilhas de uma interpretação redutora da realidade, trata-se de enfocarmos aqui questões conceituais que podem contribuir para que o professor assuma uma atitude reflexiva em relação aos pressupostos filosóficos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Discutir a pertinência dos eixos estruturais da educação propostos pela reforma curricular – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser – é um dos objetivos específicos que pretendemos alcançar. Ao contrário de algumas afirmações gerais das DCNEM, a definição de competências e habilidades não pode aqui ser caracterizada como uma garantia de democratização. Teorias e práticas pedagógicas deverão ser confrontadas e, com isso, esperamos estabelecer um debate que nos ajude a contextualizar a relação da teoria e com a prática, de um lado, e dos conteúdos curriculares com as competências e habilidades básicas previstas na forma da lei, de outro.

### **O currículo no ensino médio**

Um projeto curricular interdisciplinar é mais do que uma proposta política, é um objetivo a ser perseguido por todos os atores envolvidos na construção da reforma do Ensino Médio. Tornou-se evidente, ao longo dos últimos anos, que o currículo transformou-se em um dos principais pontos de estrangulamento da implementação e consolidação das leis federais que regulam o assunto no país. De um lado, a definição de “*competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano*” (PCNEM, 1999) e, de outro, os discursos sobre as necessidades de inserção do educando no sistema produtivo impedindo que se estabelecesse um diálogo sobre os princípios gerais e específicos da proposta contida no parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Colocar frente a frente atores e propostas políticas nos parece, nesse caso, mais do que interessante, pode-se esperar, com certeza, um debate estimulante e vivo que nos trará lições novas sobre as diversas concepções de currículo presentes em nossas escolas.

### **Formação de professores**

Qual é a especificidade da formação de professores para a educação básica? Tentando definir um perfil de professor bem formado para atuar no Ensino Médio, nós queremos chamar a atenção para as dificuldades e as exigências de uma boa formação de professores no nosso país. Analisando e discutindo as principais demandas e os grandes problemas em relação ao estabelecimento de um currículo de Ensino Médio voltado para o mundo do trabalho, da ciência e da cultura, vamos

tentar entender como e por que precisamos de um professor capaz de fazer, simultaneamente, as críticas ao ensino propedêutico, à exclusão social que gera desigualdades, aos privilégios de todas as ordens. As exigências do desenvolvimento tecnológico e social do país estão a nos colocar desafios enormes que não poderão ser ignorados pelas autoridades educacionais. Assim, todos que estão hoje envolvidos com a educação brasileira não podem esquecer que o ensino de qualidade depende fundamentalmente do trabalho que o professor pode desenvolver em sala de aula ou na sua escola. Este é, inclusive, o sentido que queremos dar ao debate sobre a finalidade dos cursos de formação de professores.

### **Áreas e projetos interdisciplinares**

A proposta de interdisciplinaridade no Ensino Médio é importante para entendermos que em todos os domínios curriculares existem relações entre teoria e prática, entre métodos e processos, entre conhecimentos científicos e conhecimentos tecnológicos, entre modelos teóricos e aplicação do conhecimento, enfim, entre disciplinas. A preparação básica para o trabalho não deve, portanto, estar desvinculada de qualquer uma dessas dimensões que perpassam “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”. Nas diretrizes para a organização do currículo do Ensino Médio, esse tipo de problemática aparece e, com isso, se reforça que o aluno deve apresentar, ao final dessa etapa, conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção quando, na verdade, deveria ser reiterada de maneira simples a importância da formação geral para daí ser assegurada a interdisciplinaridade prevista na forma da lei como “interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (PCNEM, 1999). Ao longo dos últimos anos, o número de projetos interdisciplinares aumenta efetivamente, porém, ainda pouco se sabe sobre as conseqüências dos mesmos. Com efeito, o que se observa é que o debate se intensifica, levando muitos professores a se dedicarem a pensar e a desenvolver projetos interdisciplinares na área de confluência do tema Trabalho, Ciência e Cultura. Não menos importante é o acúmulo significativo de trabalhos dedicados ao tema da preparação para o exercício pleno da cidadania. Discutindo o processo de desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, nosso trabalho tem buscado focalizar experiências que tenham como principal objetivo a formação da pessoa humana e preparação para o trabalho.

Por fim, queremos lembrar que o termo “racionalização pedagógica”, utilizado por Lucie Tanguy (2001) para designar o conjunto de processos (de organização, distribuição, transmissão, avaliação, etc.) que pretendem, por meio do emprego de métodos científicos, tornar mais eficientes as práticas pedagógicas é, nesse contexto, um dos principais problemas enfrentados pelo pesquisador em educação. Queremos reafirmar que cabe aos atores sociais da educação no país continuar esse debate e, mais do que isso, cabe buscar uma nova racionalidade.

### **Referências Bibliográficas**

- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Categorias políticas para a educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.45-60, 2003. Semestral.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 93-114. 2003a. Semestral.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 2001.



## TRÍPTICOS<sup>1</sup> NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neila Guimarães Alves<sup>2</sup>

### 1 – Introdução

Entendo que, desde o final do século passado, a problemática ambiental já está posta, quase que consensualmente, como uma questão de fundamental importância para ser resolvida, com urgência, no início deste novo século.

Da mesma forma que a Educação Ambiental (EA) tem sido internacionalmente reconhecida como uma das alternativas necessárias às mudanças imprescindíveis para a sobrevivência da vida no planeta. No entanto,

(...) a educação ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos (...). Trata-se de uma educação que visa não só à utilização racional dos recursos naturais (...), mas basicamente à participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental (Reigota, 2001, pp. 10 - 11).

Desse modo, entendo que a EA tem como horizonte o desenvolvimento de comportamentos e hábitos cotidianos muito diversos dos hoje praticados. Como também necessita que se estabeleça uma outra ética nas relações sociais, políticas e econômicas, a fim de que sejam geradas condições dignas que permitam satisfazer as necessidades básicas fundamentais dessas e das próximas gerações. Conseqüentemente, tudo isso só pode estar, intrinsecamente, enredado a uma vida saudável para o planeta, para toda a humanidade e demais formas de vida.

Portanto, é necessário que discutamos e nos posicionemos também sobre as relações entre saúde<sup>3</sup>, meio<sup>4</sup> e educação ambiental. Mais do que isso, nós precisamos compreender qual o papel, as possibilidades e a extensão de nossas ações cidadãs, já que a EA “(...) deve se basear no diálogo entre gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária (...)” (Reigota, op. cit., p. 11).

---

<sup>1</sup> Tríptico, s. m. Quadro sobre três panos que se dobram; painel coberto por duas meias portas, cujas faces internas, e às vezes as externas, são trabalhadas como o próprio painel; livrinho de três folhas. (Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Companhia Editora Nacional). Aqui empregarei o termo não só no que se refere às três imagens usadas, mas, como metáfora, às outras duas “trincas”, com as quais também trabalhei.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela UERJ; professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ e professora-assistente da Faculdade de Educação da UFF.

<sup>3</sup> Aqui estou incorporando o conceito de saúde cunhada em 1986, na VIII Conferência Nacional de Saúde, que afirma: “Em sentido mais abrangente, **SAÚDE** é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra, acesso aos serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção”.

<sup>4</sup> Geralmente a expressão usada é meio ambiente, no entanto, eu considero que se trata de um pleonismo, visto que entendo meio exatamente como entendo ambiente, isto é, o espaço físico ocupado pelo ser em questão com suas múltiplas relações, suas ações sobre ele e o modo como esse meio atua sobre o ser.

## **2 – Uma hipótese de trabalho**

Até aqui, tenho a impressão de estar falando apenas sobre o óbvio. O que não tem sido, muitas vezes, óbvio é o que cada um de nós pode e deve fazer para promover essas mudanças.

Entendendo que se a EA é uma das importantes alternativas de promoção de mudança, considero importante que todos atuem se (re)educando e educando o outro, cotidianamente, em todas as oportunidades, espaços e tempos. E que, apesar de não ser o único, a escola é, sem dúvida, um local privilegiado, já que nós educadores contamos, invariavelmente, a cada ano, por curtos ou longos períodos de tempos, com uma nova geração como público cativo – os nossos alunos.

Mas, como devemos atuar, escola e educadores?

Em verdade, não há “fórmulas científicas ou mágicas”, nem um método único a ser seguido, o caminho é construído no próprio percurso, já dizia o poeta Antonio Machado.

Partindo-se da noção de que a EA, como conhecimento, é transdisciplinar, muito acertadamente, ela não ficou configurada como mais uma disciplina escolar. Portanto, não existe um programa específico a ser desenvolvido, mas noções fundamentais, que nem sempre são exatamente científicas. Por vezes, se trata mais de uma questão de bom senso e de sensibilidade.

Logo, a EA também não precisa ter apenas professores especialistas, o importante é que estes tenham vontade política e se dediquem a desenvolver, com seus alunos, um trabalho voltado para reflexões sobre os problemas da atualidade que vêm comprometendo a qualidade de vida no planeta e pondo em risco a sobrevivência da humanidade.

Assim, como hipótese de trabalho, penso que qualquer professor, de qualquer disciplina, pode contribuir para o seu desenvolvimento, em qualquer escola e em todos os níveis de ensino.

Partindo desses pressupostos, há bastante tempo, venho travando, sob variados recortes, diferentes discussões relacionadas à questão ambiental, com alunos de ensino médio e com futuras pedagogas<sup>5</sup>. E venho aprendendo muito.

Este texto busca apresentar um dos caminhos que venho trilhando, no meu cotidiano de sala de aula, inventando, criando e compartilhando com meus alunos o aprender/reaprender esta questão.

## **3 – Uma leitura (possível) de fotos**

Quase sempre busco iniciar a temática ambiental, com os meus alunos, procurando sondar que noções eles trazem sobre Educação Ambiental, Ecologia, Meio Ambiente, Natureza.

Em geral, há uma certa confusão entre os dois primeiros – os alunos, freqüentemente, os consideram como sinônimos, isto é, estudo das relações dos seres vivos com o meio ambiente. O mesmo se dando com os outros dois - meio ambiente e natureza. Nesse caso, a idéia mais corrente é que o meio ambiente é

---

<sup>5</sup> Da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, tanto em Niterói como em Angra dos Reis.

outro nome dado à natureza, que por sua vez, é formada por animais e vegetais “reunidos” em variadas paisagens.

Com esta turma do Ensino Médio<sup>6</sup> não foi diferente. Após a sondagem introdutória, para problematizar, perguntei o que é, então, a cidade.

A resposta, praticamente unânime, foi que a cidade, sendo obra do homem, não é natural, logo também não é “natureza”, portanto, não é um “meio ambiente”.

Voltei a questionar: “- Vivemos, então, fora de um meio ambiente?”. “É claro que não!”, eles responderam instantaneamente.

Pegos na contradição, os alunos pararam para refletir e reconsiderar o anteriormente dito. Ficou, então, “acordado entre nós” que, para os seres humanos urbanos, a cidade é o meio ambiente, já não importando mais se é natural ou artificialmente construído pelo próprio homem.

Assim, foram dados os primeiros passos para que os alunos começassem a repensar variadas noções, anteriormente, estabelecidas.

Propus, então, irmos a campo, olhar esse “meio ambiente” humano.

É preciso esclarecer que os alunos com os quais desenvolvi esse trabalho estudam em horário de tempo integral – de 8h às 17h – e que, naturalmente, têm muitas outras disciplinas e tarefas durante o dia. Dificilmente conseguimos conciliar um horário para sairmos da escola.

Quanto às minhas alunas<sup>7</sup> da Pedagogia, como todas freqüentam o curso à noite – de 18h/18h30 às 22h/22h30<sup>8</sup> –, como ir a campo nesses horários? Em Angra dos Reis, até tivemos algumas oportunidades, mas em Niterói tem sido mais difícil.

Assim, com essas dificuldades de ordem bem prática, venho propondo usarmos como tática “trazer o campo a nós”.

Trouxemos “o campo” sob a forma de fotos que, havíamos combinado, deveriam mostrar algum aspecto de degradação desse ambiente, à escolha deles. Na utilização desse recurso, é importante levar em consideração que:

*A eleição de um aspecto determinado (...), a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto, (...): todos são fatores que influirão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo no resultado enquanto filtro cultural* (Kossoy, 2001, p. 42).

Dito de outra forma, as fotografias, feitas pelos alunos, sempre me fornecem pistas para compreender suas visões de mundo e seus conhecimentos, como parte de suas formações culturais mais amplas. Outros alunos, outras fotos são produzidas, revelando também diferentes formas de olhar o mundo.

Assim, partindo de um conjunto de fotografias que os alunos trazem é que vamos “puxando” as questões que conseguíamos “ler”, para trazê-las para o debate.

Para exemplificar, trago o resultado da pesquisa fotográfica de um dos grupos desses alunos do Ensino Médio. Observando a foto 1

<sup>6</sup> Alunos da 2ª série do Ensino Médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ.

<sup>7</sup> Existem alunos também, mas como a quase totalidade é composta por jovens do sexo feminino, prefiro usar a expressão “minhas alunas”.

<sup>8</sup> O primeiro horário é relativo a Niterói e o segundo a Angra dos Reis.

**Foto 1**



À primeira vista, pudemos perceber tratar-se de uma imagem com enquadramento em close, que nos mostra um monte de lixo, “*deliciosamente saboreado por um cavalo, quase branco*”, segundo os autores<sup>9</sup> da foto. O cavalo foi mais difícil de achar na fotografia. Mas, quando foi localizado, apressadamente, imaginamos que a foto havia sido tirada na periferia da cidade. Já que, por experiências anteriores, comumente associamos “cavalos” ao campo, pois é lá que nosso senso comum os colocam.

Então, nossos fotógrafos resolveram nos surpreender apresentando mais duas fotos com enquadramentos diferentes.

**Foto 2**

Nesta, eles se distanciaram um pouco, o que nos permitiu “recolocar” o cavalo em outro cenário.

Vimos, então, um muro de alvenaria que parece limitar um/uma campo/quadra de



---

<sup>9</sup> Foram cinco rapazes, com idade média de 15 anos, quando cursavam a segunda série do Ensino Médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Hoje, eles já são universitários. As fotos foram tiradas em 2002.



futebol, pista que nos é dada pela extremidade superior de uma trave de futebol, observada do lado direito da fotografia, junto a um edifício; algumas árvores; bem no canto esquerdo da foto, um inconfundível táxi amarelo com sua faixa azul escuro – outra pista, devemos estar mesmo na cidade do Rio de Janeiro; e duas senhoras, cada uma voltada para um lado da rua, numa atitude que nos dá a impressão de que esperam algo ou alguém. O pavimento é, aparentemente, de asfalto em bom estado de conservação.

Na terceira e última foto desse nosso “tríptico” imagético, um outro enquadramento nos trouxe novas pistas, acrescentando outras informações, desfazendo também o “mistério” do porquê cada uma das senhoras olhava para um lado diferente.

### **Foto 3**

Vimos, então, uma rua arborizada, larga, asfaltada e limitada por “boas” casas de alvenaria, nos dando a impressão de se tratar de um tranqüilo bairro residencial “bem urbano”. Nesta foto, também foi possível ver um rapaz próximo a uma das senhoras já observada na foto 2, e nos pareceu, então, que essas três pessoas esperavam uma condução, hipótese que nos foi confirmada por nossos fotógrafos.



O “mistério” de porquê a senhora que está sozinha olha para a sua direita e a outra para a esquerda foi solucionado por cópias das fotos feitas em transparências. Estas, ao serem viradas, nos mostraram a senhora que está só olhando não para o lado direito, mas para o esquerdo, como fazemos quando estamos esperando uma condução – elas vêm sempre da esquerda. A outra senhora, na verdade, estava voltada para o lado direito porque conversava com o rapaz. Os negativos das fotos, ao serem copiados em papel, foram invertidos.

Surgiu, então, outra pergunta de uma aluna empolgada pelos detalhes que íamos “desvendando”: — “Ônibus ou van?” Bem, isso não importava. O importante era o caminho que estávamos percorrendo para construirmos, a partir dessas imagens, uma idéia de que algo estava errado.

A conclusão da turma foi de que cavalo e lixo estavam fora de lugar.

### **4 – De como um fio puxa outro**

Ora, se os dois - cavalo e o lixo - estavam fora de lugar, por que estavam aí, onde não deveriam estar? Onde seriam seus lugares corretos? Que implicações poderiam ter esses fatos?

Puxamos, então, nosso segundo “tríptico” – saúde, meio e educação ambiental.

O lixo traz um fedor danado, insetos, ratos e doenças. Daí uma aluna, de um canto da sala, lembra: “- E se vier uma enchente? Esse lixo vai longe. Aí, olha a leptospirose...”. Outro aluno acrescenta: “- E o cavalo? Suas fezes são ótimas para conservação e dispersão do bacilo do tétano”.

Voltando à pergunta anterior: “- Mas onde deveriam estar, lixo e cavalo?” Acrescentei outra: “- Mas por que eles estão aí, ocupando um bom trecho de calçada, obrigando as pessoas a esperarem a condução fora dela e a sentirem aquele cheiro horrível, com o risco de exposição à contaminação de várias doenças?”.

Nessa altura, surgiram os “culpados”.

Para alguns alunos, era a falta de educação da população, que joga o lixo em qualquer lugar; para outros, era o governo que não tem interesse em investir em um serviço de limpeza urbana que resolva esses problemas. O debate se acirrou e foi preciso acalmar os ânimos.

Propus, então, substituir “culpa” por responsabilidade civil e política, e coloquei uma nova questão: “- Que ações governo e população poderiam/deveriam desenvolver para solucionar esses problemas?”.

Depois de muitas idas e vindas, fomos concordando que o governo poderia/deveria assumir sua responsabilidade política e administrar um serviço de limpeza urbana eficiente que não permitisse o acúmulo de lixo em calçadas e que providenciasse para que os “*cavalos perdidos na cidade fossem procurar pasto em outro lugar*” (síntese de uma aluna) e que a população poderia/deveria produzir menos lixo e, aquilo que fosse lixo mesmo, deveria ser acondicionado em melhores condições de higiene. Alguém ainda lembrou que “*as pessoas, além de colaborar com a limpeza, produzindo menos lixo e ensacando-o, também deveriam cobrar do governo o serviço de limpeza da cidade*”.

Daqui, foram extraídas duas questões que nos permitiram novos desdobramentos. Uma delas foi a “produção de menos lixo” e a outra foi a “cidadania”. As duas questões acabaram se embricando em uma só.

A questão do lixo nos remeteu de volta à foto 1 na qual, desviando um pouco a atenção do cavalo, pudemos nos deter mais na natureza daquele lixo. Ali havia muitos vegetais, caixa de ovos, caixotes, enfim, tudo se parecia muito com um resto de feira livre. E voltou a pergunta: “seria mesmo tudo aquilo lixo?” Alguém ainda se lembrou do filme de curta-metragem “A Ilha das Flores”, que já haviam assistido algumas vezes.

Uma aluna tomou a palavra para explicar que, na casa dela, os talos das verduras sempre viram salada ou vão parar na sopa. Para ela, talos no lixo são desperdício de alimentos.

Alimentos desperdiçados significam fome para muitos e foi aqui que a questão da cidadania se inseriu.

Como alguém pode ter sua cidadania respeitada se esse alguém passa fome? A fome é um total desrespeito à cidadania de muitos. Significa, antes de tudo, a negação do direito primeiro de todo cidadão – o direito à vida.

Mas, o que é cidadania? Perguntei eu à turma.

“Eu acho, professora, que é o reconhecimento e o respeito aos direitos e deveres das pessoas” – respondeu uma aluna. E um outro acrescentou: “Então, quem deixa lixo na calçada e cavalo solto na rua não é cidadão, porque não está respeitando os direitos dos outros. É por isso que aquelas pessoas das fotos estão na rua e não na calçada, esperando a condução”.

Então, acrescentei que não bastam reconhecimento e respeito, é preciso que cada um tenha consciência de quais são esses direitos e deveres e que eles devem ser iguais para todos — com o que todos os alunos concordaram. Mas, cidadania não é só isso. É também conhecer/reconhecer os problemas e para eles buscar soluções, é (...) *basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental* (Reigota, 2001, pp. 10 – 11).

Então, perguntei o que a turma achava da seguinte frase, que selecionei na *Carta da Terra*, produzida na Eco-92: “A Terra é uma só nação, e os seres humanos, os seus cidadãos”.

Para dar tempo um tempo de reflexão aos alunos, escrevi a frase no quadro e esperei que eles se pronunciassem.

“O que isso quer dizer, professora?”

Significa que o planeta é um só e a humanidade também. Somos todos habitantes da “mesma casa”. Logo, somos todos cidadãos deste planeta e a divisão em país e nação é arbitrária. Lembrei alguns exemplos recentes de divisão e redivisão do mundo em países e, como exemplo mais conhecido, citei o Tratado de Tordesilhas, que, se tivesse sido respeitado, o Brasil seria bem menor.

O que nos separa dos demais países da América do Sul, dizem, é a língua. No entanto, temos tido um destino bastante comum. Somos, portanto, cidadãos latino-americanos ou sul-americanos, além de sermos cidadãos brasileiros.

Na verdade, se compreendêssemos essa tripla cidadania – nosso terceiro “tríptico” - e esta fosse respeitada, muitas guerras poderiam ser evitadas. Ao contrário, estaríamos todos cuidando uns dos outros fraternamente.

Neste texto, procurei narrar uma pequena parte de um ano inteiro de discussões, leituras, debates e reflexões. Muitas outras fotografias foram igualmente apresentadas, trazendo outros temas para as discussões, em dinâmicas semelhantes.

O resultado só o futuro dirá, com certeza, qual foi.

### **Referências Bibliográficas**

- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 41 v. Coleção Questões da nossa época.



## O TEXTO CIENTÍFICO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Elaine Vieira Ferreira<sup>1</sup>  
Maria Cristina Lana Chaves de Castro<sup>2</sup>  
Rosineide Guilherme da Silva<sup>3</sup>

Viver a prática da interdisciplinaridade e observá-la – eis o que considero hoje um fator indispensável a qualquer pesquisador que pretenda refletir sobre ela.

Ivani C. A. Fazenda

### 1 - Texto científico e interdisciplinaridade

Recentemente, a partir da organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que seguem uma tendência mundial de integração do currículo, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, vêm surgindo movimentos dentro das escolas brasileiras no intuito de promover mudanças que visam adaptar o currículo à realidade do mundo atual e às necessidades vividas por cada povo, por cada região que caracteriza os variados cantos e recantos deste país tão vasto e com realidades tão ímpares e díspares. Esse certamente não é um trabalho fácil, quem já o iniciou sabe o quanto lhe tem custado integrar temas, assuntos, disciplinas que a princípio parecem tão compartimentadas e senhoras de suas teorias e conceitos. Mesmo porque os professores também são o resultado de uma formação fragmentada, dividida em horários fixos e intransponíveis.

Para atender a tais determinações de mudança curricular voltada para cada realidade, as escolas se viram diante da necessidade de elaboração do seu próprio Projeto Político Pedagógico, com base no documento que contém as diretrizes básicas para a educação (PCNEM), e que representa então o autêntico suporte de sustentação das novas organizações curriculares em cada unidade de ensino. A proposta dos PCNEM de integrar a transmissão do conhecimento nas nossas escolas, através do recurso da interdisciplinaridade, “não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, 2002, p. 34). Nesse sentido, as disciplinas estabelecem relações de *complementaridade*, favorecendo as *interconexões* que possibilitam *passagens entre os conhecimentos*, abandonando então o modelo de currículo compartimentado, objetivando implodir os muros que separam as variadas áreas do conhecimento, permitindo assim a desfragmentação desses saberes. Todo esse esforço por negar os modelos curriculares

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Profissional e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

<sup>2</sup> Mestre em Linguística Aplicada e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

<sup>3</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada pela UFF e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

tradicionais, com disciplinas que atuam de forma isolada dentro de um mesmo contexto escolar, está motivado pelo intuito de promover a formação de cidadãos criativos, capazes de saídas e soluções para os seus problemas e os da sua comunidade. Afinal, um modelo de política democrática, como se propõe o nosso, só será efetivamente colocado em funcionamento através da participação de verdadeiros cidadãos, pessoas com pensamento crítico desenvolvido, com capacidade para atuar dentro de uma coletividade e não de maneira isolada e individualizada como propunha a organização escolar tradicional. Mas para que toda essa participação cidadã aconteça é necessário, antes de qualquer coisa, que os indivíduos em idade de receber formação escolar estejam nas escolas. E a interdisciplinaridade, com sua proposta de inter-relação dos conhecimentos e de adequação dos temas estudados à realidade de cada escola, região ou classe social, pode ser uma forma de motivar a presença dos alunos em sala de aula e a continuidade dos estudos, já que esse tipo de organização curricular favorece a produção de sentido, atribuindo pertinência e significado às informações e teorias apresentadas, visto tratar-se de um modelo que possibilita estabelecer relações, “pontes”, entre o mundo do aprendiz, suas experiências e as realidades globais. Várias pesquisas em Linguística Aplicada defendem esse tipo de postura educacional como uma solução tanto para atrair público aos bancos escolares (em uma realidade de evasão e desinteresse que há tempos vem sendo constatada pelas estatísticas) quanto para garantir a formação de indivíduos críticos, com autonomia para buscar e ampliar conhecimentos que possibilitem a melhoria de suas próprias condições de vida e da coletividade em que se inserem. Dessa forma, como ressalta o texto do PCNEM, a escola deve ser o centro, o eixo orientador do desenvolvimento dos cidadãos e não um elemento a mais para implementar a exclusão social.

A interdisciplinaridade, em que o conteúdo de uma disciplina é aproveitado ou ampliado por outra, acaba favorecendo, suscitando um outro aspecto da integração curricular que é a transversalidade dos temas. Isso permite que assuntos como Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual, além de outros temas que abordem acontecimentos e preocupações locais, possam ser tratados, discutidos, apresentados por diferentes disciplinas do currículo obrigatório. Assim, é possível orientar o processo ensino-aprendizagem numa direção interdisciplinar e transversal, garantindo então, uma formação escolar mais abrangente e integral. Como afirmam Ângela Kleiman e Silvia Moraes, “esta é uma nova maneira de olhar os mesmos conteúdos, de certa forma imposta pelos problemas os quais a sociedade atravessa, não implicando, portanto, trazer novos conteúdos com os quais o aluno fará a mesma coisa de sempre: memorizar para logo esquecer” (Kleiman & Moraes, 1999, p. 10). E, de acordo com o PCNEM, já não se justifica “memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (PCNEM, 2002, p.27). Assim como avança o desenvolvimento tecnológico, também é necessário que se avance com as técnicas educacionais e formadoras do conhecimento, para que se

evite a falência da Instituição Escolar. O ritmo e o perfil do desenvolvimento mundial se modificou, o mercado de trabalho também é outro e vem se transformando muito rapidamente, daí a necessidade de se pensar uma formação que possa preparar os nossos estudantes para o mundo que hoje se apresenta.

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (PCNEM, 2002, p. 25).

Segundo o PCNEM, a interdisciplinaridade é importante na medida em que leva o aluno a desenvolver a capacidade de observação de um mesmo objeto sob perspectivas diferentes. Dessa forma, a interdisciplinaridade funciona como “um eixo integrador” no qual uma mesma questão pode ser trabalhada, analisada, explicada, modificada pelas várias disciplinas de um currículo, de maneira que se torna possível utilizar-se das diferentes linguagens para esgotar as possibilidades de compreensão de um mesmo assunto. Em outras palavras, isso significa que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (PCNEM, 2002, p. 88). Em se tratando de Ensino Médio, um caminho a ser seguido para a efetivação do trabalho interdisciplinar é o envolvimento das variadas disciplinas nas mesmas atividades, que podem ser: projetos de estudo, de pesquisa ou de algum tipo de ação de aprendizagem integrada como prática pedagógica e didática, adequada aos objetivos dessa fase da educação básica e aos interesses e objetivos de cada instituição. Nesse sentido, o trabalho que se tem realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), na forma de projetos de iniciação científica desenvolvidos pelos alunos do Ensino Médio e do Curso de Educação Profissional de Nível Técnico em Saúde<sup>4</sup>, vem cumprir de forma coerente e oportuna o requisito da integração dos conhecimentos. Assim, entendemos como totalmente pertinente a participação de professores das diferentes área sem um mesmo projeto:

O desenvolvimento de projetos e programas de iniciação à pesquisa discente tem se colocado como de fundamental importância para a consolidação de modelos pedagógicos de democratização da ciência realmente comprometidos com a formação de futuros profissionais de nível médio em saúde com uma sólida formação geral e visão crítica para que possam apropriar-se dos conhecimentos e interferir em seus processos de educação e trabalho (EPSJV, 2005, p. 16).

---

<sup>4</sup> Os alunos da EPSJV apresentam ao final do Curso uma monografia que vem a ser o resultado de um trabalho de iniciação científica desenvolvido ao longo dos três anos de formação na Escola. A pesquisa realizada pelos alunos é orientada por profissionais capacitados da EPSJV e conta atualmente com uma Jornada de Apresentação de Projetos de Pesquisa no 1º semestre da 3ª série. A defesa da monografia é feita ao final da 3ª série, diante de uma banca constituída por especialistas da escola e de outras instituições.

A nova LDB tem como principal parâmetro *trabalho* e *cidadania*, e seus preceitos buscam orientar o processo de ensino-aprendizagem de modo que resulte na promoção, concretização, realização desses dois aspectos básicos e necessários à vida de todo cidadão. Para alcançar tais resultados, é preciso que a escola prepare pessoas capazes de construir “pontes” entre a teoria e a prática, relacionando o conhecimento adquirido nas aulas com a realidade que precisarão enfrentar ou que já enfrentam. Piaget, refletindo sobre tais questões, concluiu que “compreender é inventar ou reconstruir, através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir” (Piaget, apud Brasil, 2002, p. 92). Esse pensamento vem reforçar a idéia de que um programa escolar organizado de forma contextualizada e interdisciplinar pode mesmo ser a solução, a mola mestra para a formação de indivíduos criativos, verdadeiramente capazes de compreender e modificar o mundo em favor da humanidade, “pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos” (Fazenda, 1991, p.32). O mundo de hoje exige, cada vez mais, espírito crítico e compreensão dinâmica e acelerada das inumeráveis informações e situações que se colocam a nossa frente. Essa habilidade precisa ser induzida pela escola desde o princípio da formação de cada indivíduo, mostrando a ele a possibilidade e a necessidade de se desfazerem as barreiras que por muito tempo foram sendo formadas entre as disciplinas. Dessa forma, como a pesquisadora Ivani Fazenda já havia percebido e alertado ainda na década de 70: “a preocupação com a verdade de cada disciplina seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo” (Fazenda, 1979, p.42). Essa “verdade do homem”, apontada pela professora Fazenda, pode ser traduzida atualmente por “realidade e contexto cultural no qual se insere cada indivíduo”; uma questão crucial a ser pensada e considerada antes da elaboração do Projeto Político Pedagógico de qualquer unidade escolar e que, pertinentemente, está sendo apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e pela nova LDB:

Interdisciplinaridade e Contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Juntas, elas se comparam a um trançado cujos fios estão dados, mas cujo resultado final pode ter infinitos padrões de entrelaçamento e muitas alternativas para combinar cores e texturas. De forma alguma se espera que uma escola esgote todas as possibilidades. Mas se recomenda com veemência que ela exerça o direito de escolher um desenho para o seu trançado e que, por mais simples que venha a ser, ele expresse suas próprias decisões e resulte num cesto generoso para acolher aquilo que a LDB recomenda em seu Artigo 26: as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 2002, p.97).

Em observação a essas diretrizes, decidimos organizar um trabalho de reconhecimento e compreensão das técnicas de construção do texto científico. Esse trabalho



se justifica principalmente pela relevância do contato com o gênero *texto científico* por parte dos alunos que ingressam no Curso de Educação Profissional em Saúde na EPSJV, já que esses alunos deverão, ao final da 3ª série, apresentar um trabalho de cunho científico. Sendo assim, esse curso objetivou a apresentação de textos científicos e não científicos, por meio da comparação. Os textos representavam três idiomas (português, inglês e espanhol) bem como três temas diferentes, aproveitando a capacidade de compreensão leitora que os alunos já desenvolvem nessas respectivas línguas. Dessa forma, concretizamos a possibilidade de trabalhar temas variados por diferentes professores que utilizaram seus conhecimentos específicos para alcançar o mesmo objetivo: reconhecimento e compreensão de textos científicos. Como já foi referido, esse trabalho corresponde ao primeiro passo rumo ao trabalho de final de curso a ser executado pelos alunos desta Escola em seu último ano de permanência aqui.

Em seguida detalharemos todos os passos dessa atividade interdisciplinar integrada que juntas coordenamos.

## **2 - Descrição do curso**

Tendo em mente os alunos da 1ª série da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio que fazem ou fizeram o Ensino Médio em outra escola, preparamos um minicurso de três encontros (aproximadamente nove horas) para possibilitar que eles tivessem um primeiro contato com o texto de cunho científico. Tal proposta se justifica pela necessidade que esses alunos terão ao longo de seu curso técnico de ler esse tipo de texto e de produzir ao final do referido curso uma monografia, fruto de um trabalho de pesquisa desenvolvido pelo aluno na escola, conforme explicitado anteriormente.

Dada a carga horária limitada do curso, como também o momento em que ele se dá — o primeiro semestre do aluno na escola —, o objetivo é tratar das características gerais de um texto científico e como esse se difere de um texto não-científico. Nesse momento, não objetivamos a produção de um texto científico, mas sim seu reconhecimento e familiarização por parte do aluno.

Para tornar as aulas interdisciplinares, levando a uma maior integração do curso técnico com a formação geral e até mesmo entre as diferentes disciplinas do próprio Ensino Médio<sup>5</sup>, optamos por trabalhar textos científicos e não-científicos através de temáticas de saúde (*gravidez na adolescência, drogas e distúrbios alimentares*) em três línguas diferentes: português, inglês e espanhol. Além disso, procuramos destacar também a importância de outras linguagens, como a música, o vídeo e a animação.

Para dar forma às nossas propostas pedagógicas, dividimos as atividades em três momentos, de acordo com os encontros que teríamos com os alunos.

---

<sup>5</sup> Integração essa totalmente desejável e de grande benefício ao processo de aprendizagem uma vez que utiliza conhecimentos prévios do aluno e mostra que o conhecimento não é isolado, mas, ao contrário, é relacionado a diversas áreas do saber.

No primeiro momento, mostramos um vídeo em espanhol do músico e cantor nicaraguense Tony Melendez, cuja trajetória pessoal e profissional foi marcada pelo fato de ele não possuir braços. Tal deficiência congênita se deu por sua mãe ter feito uso da Talidomida durante sua gestação. A partir do vídeo e de uma checagem de compreensão, seguiu-se a leitura de um texto informativo sobre a Talidomida, suas indicações, efeitos etc. e uma breve discussão sobre o tema, englobando pesquisa científica e avanços nas áreas da medicina e da farmacologia. Nosso objetivo aqui foi o de introduzir, por meio das linguagens verbal e não-verbal, um tema polêmico de saúde que viesse a motivar os alunos a prosseguir no restante das atividades.

Finda a discussão, passou-se a outra dinâmica, em que os alunos se dividiam em três grandes grupos de acordo com sua opção por ler em espanhol, inglês ou português. Cada grupo tratou de um tema transversal, havendo, portanto, um grupo para *gravidez na adolescência*, um para *drogas* e um para *distúrbios alimentares*. O grupo que escolheu trabalhar com português recebeu como tema *gravidez na adolescência*, enquanto que o grupo de espanhol recebeu o tema *drogas* e o grupo de inglês trabalhou com o tema *distúrbios alimentares*. Cada um desses grupos efetuou a leitura de textos científicos e não-científicos sobre seus respectivos temas na língua escolhida.

Em virtude da quantidade de material para leitura e o grau de dificuldade apresentado (principalmente no caso dos textos em língua estrangeira), uma parte significativa da aula foi destinada a essa atividade.

Ainda no primeiro encontro, os alunos de cada um dos três grupos se organizaram para apresentar para o restante da turma o que haviam apreendido de cada texto e apontar diferenças encontradas entre o texto científico e o não-científico, independentemente da língua usada. Após as apresentações, traçamos comentários tanto para ressaltar pontos importantes destacados pelos grupos como para chamar a atenção da turma para diferenças que escaparam aos grupos, de forma a tentar garantir clareza na distinção entre os dois tipos de texto.

No segundo momento, que corresponde ao segundo encontro, mostramos aos alunos um vídeo explicativo sobre o aparelho reprodutor feminino e uma animação sobre anorexia nervosa. A escolha desses materiais deu-se por conta de ambos tratarem de temas transversais usados no primeiro encontro, além de serem textos que contam essencialmente com a linguagem não-verbal. Uma breve discussão seguiu-se à exibição de cada um deles.

Terminada essa etapa, disponibilizamos uma vasta quantidade de material escrito para manuseio e consulta. Esse material consistia de Atlas de corpo humano, revistas informativas, bulas de remédio, cartilhas, livros técnicos, periódicos, monografias, projetos de pesquisa, pôsteres científicos, *folders* de congressos, etc. Pedimos então aos alunos que trabalhassem em grupos para confeccionar um esboço de texto científico e de texto não-científico a partir do material visto na aula anterior. Os alunos puderam contar com papel ofício, papel 40 kilos, canetas hidrográficas, lápis de cera e lápis de cor para confeccionar seus textos. Como o tempo para tal não seria suficiente, e dada a dificuldade de o grupo se reunir fora do horário de aula, o restante do segundo encontro e o princípio do terceiro foram reservados para essa atividade.

No terceiro encontro, passamos à apresentação oral desse material. Cada grupo expôs seu texto científico e não-científico e ouviu a nossa intervenção – procuramos colaborar com perguntas elucidativas, comentários e esclarecimentos.

Finalmente, distribuímos aos alunos uma folha de avaliação da qual constavam questões acerca da impressão que haviam tido do curso, dos temas transversais, das dinâmicas, das dinamizadoras etc.<sup>6</sup> O restante da aula foi reservado para o preenchimento desse questionário de avaliação.

### **3 - Avaliação**

À medida que as experiências culturais dos alunos constituam um eixo para o trabalho pedagógico, a significância das atividades escolares aumentará, possibilitando a reavaliação dos chamados conteúdos universais, face às realidades socioculturais e à construção de novos conhecimentos.

O saber passa, assim, a problematizar o próprio saber adquirido, isto é, a pô-lo em constante confronto com a realidade, procurando verificar até que ponto os alunos podem explicar, interpretar, com esses conhecimentos, o mundo que nos cerca.

Isso faz com que as práticas educacionais efetivamente se tornem instrumento de uma vontade política voltada para a democratização da escola, do ensino e da própria sociedade, pela formação de alunos críticos e conscientes da sua realidade, capazes de problematizar o conhecimento dessa realidade e decidir suas ações.

Portanto, como a escola se localiza no espaço de todas as contradições sociais e culturais, ela traz para o seu interior essas diferenças e, se somente as explicita na busca de uma nova prática, ela se compromete com seus resultados. Se ignorar as diferenças e contradições em seu interior, a escola se torna incapaz de atender às necessidades da população. Desse modo, pensamos uma proposta educativa estruturada para buscar caminhos que revelem seus compromissos com a maioria de nossa clientela, proposta essa que tenha como base objetivos integradores que possibilitem aos alunos relacionar dados, fatos e conceitos das diversas áreas, utilizando os conhecimentos adquiridos como instrumental de reflexão crítica e criativa sobre a realidade para, então, ampliar sua própria capacidade de conhecer e construir conhecimentos, atuando continuamente sobre os diferentes objetos do saber tanto na formação geral quanto na área técnica.

Quando pensamos a organização dessa disciplina, tínhamos todas essas questões como fundamentais, por isso nos preocupamos não só com o fato de que os alunos deveriam elaborar produtos relevantes, como também que o processo vivenciado fosse acompanhado de reflexões que embasassem as avaliações que realizaram ao final do módulo em grupo, expondo o conteúdo criticamente, e de forma individual, analisando passo a passo as etapas desse trabalho.

Passamos, então, a apresentar resumidamente algumas avaliações, na seqüência em que as questões foram apresentadas. Pretendemos com isso, demonstrar que os conteúdos e as estratégias utilizadas devem estar afinados com as necessidades e as expectativas de nossos alunos.

---

<sup>6</sup> Apêndice 1.

De forma a relatar a avaliação escrita da disciplina Texto Científico por parte dos alunos, selecionamos alguns comentários que consideramos significativos por terem sido recorrentes:

- 1- Quanto à forma de apresentação da disciplina: “A disciplina no geral foi apresentada de forma organizada e dinâmica, nos apresentando vários tipos de textos e suas diferenças”; “Com aulas bem diversificadas, melhorando a aprendizagem e fixação da matéria”; “Aconteceu na base da interação, de forma que o aprendizado construído, bem amplo, se deu de modo dinâmico”.
- 2- Quanto ao conteúdo apresentado: “Importante para o decorrer do curso, seja em qual habilitação for e, também para a nossa vida acadêmica e profissional”; “O conteúdo foi bastante interessante, necessário, que usaremos no futuro”; “Quanto ao conteúdo, foi apropriado aos objetivos, fornecendo inclusive novas idéias para apresentação e discussão de trabalhos no futuro profissional”.
- 3- Quanto aos temas paralelos: “Os temas foram muito primordiais”; “Apresentam os casos de risco que um indivíduo pode vir a adquirir na vida”; “Foram temas bem escolhidos e sobre os quais eu tinha uma vaga idéia antes de serem abordados na sala e os quais agora conheço bem mais e posso até entender melhor”; “Interessantes, que problematizam e informam sobre o contexto atual”; “Muito interessantes passando de forma clara e informando a importância de atenção à saúde”.
- 4- Quanto à dinâmica de trabalho: “A dinâmica parece-me apropriada aos objetivos da disciplina, já que passamos da atividade investigativa para a parte da apresentação dos trabalhos, os quais foram muito bons”; “Consegui que os alunos se empenhassem nos trabalhos, chamou a atenção pelo fato de os temas serem atuais, fez com que os alunos compreendessem os assuntos de uma maneira não cansativa”; “Gostei das dinâmicas, fizeram questão de que falássemos nossa opinião”.
- 5- Quanto à participação individual e em grupo: “Fizemos o melhor que pudemos para a apresentação dos trabalhos, todos participaram, mas alguns tinham vergonha de apresentar”; “Todos participamos dos temas, envolvendo-nos, buscando textos de apoio”; “Foi muito boa, ajudou a integrar mais os alunos, ajudando e facilitando a compreensão da matéria”; “Em relação ao tipo de participação, em geral, foi de muita colaboração entre os membros do grupo, pois os trabalhos apresentados exigiam a colaboração de todos, em que cada um de nós pudesse aportar experiências e atividades para o melhor andamento, no qual a participação individual contribuiu muito”.
- 6- Quanto aos dinamizadores: “Em relação às dinamizadoras, foi excelente a participação pois foi feito num contexto de muita colaboração e sempre dispostas a colaborar no melhor andamento das atividades propostas”; “As dinamizadoras mostraram saber bastante sobre o assunto e conseguiram passar isso de maneira clara”; “Há preocupação de passar a informação e fazer o aluno entender a matéria”; “As dinamizadoras ajudaram bastante no reconhecimento do conteúdo e na qualificação do resultado”.

Esses resultados, somados às apresentações dos trabalhos feitos em grupos, norteiam positivamente nossa avaliação no sentido de termos vivido uma experiência bem sucedida, ou seja, ao traçarmos os objetivos dessa disciplina apostamos no sucesso de seus resultados, uma vez que, além do viés da interdisciplinaridade, buscamos o tempo todo estimular a criatividade dos alunos e favorecer assuntos que fossem significativos para sua formação geral e profissional.

#### **4 – Referências Bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: 2002.

KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade em parceria: tecendo** redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

ZAGURY, T. **O Adolescente por ele mesmo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GRAVIDEZ na adolescência. **O Globo**. Rio de Janeiro, 07 maio 2005.

**Drogas lícitas e ilícitas**. Disponível em: <<http://www.drogas.cl/drogas.htm>>. Acesso em: 15 de agosto, 2005.

**Ciencia y drogas. ¿Relación o contradicción?** Disponível em: <http://www.monografias.com/trabajos16/ciencia-y-drogas/ciencia-y-drogas.shtml>. Acesso em 15 de agosto, 2005.

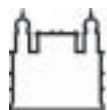
**Bulimia and anorexia nervosa**. Disponível em: <http://www.facetheissue.com/anorexiamovie.html>. Acesso em 16 de agosto, 2005.

Vídeo: *Tony Meléndez*: Internet, 1987.

Vídeo: *Sistema Reprodutor Feminino*: LIBBS, 1998.

#### **Apêndices**

1 - FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO:



Ministério da Saúde  
**FIOCRUZ**  
Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE  
JOAQUIM VENÂNCIO

Avaliação do Módulo Básico– Disciplina Introdução à Pesquisa  
Tema: Texto Científico

Aluno: \_\_\_\_\_

- 1- A forma de apresentação da disciplina:
- 2- O conteúdo apresentado:
- 3- Os temas paralelos:
- 4- A dinâmica de trabalho:
- 5- A participação individual e em grupo
- 6- As dinamizadoras

2 – FOTOS ILUSTRATIVAS:

**Foto 1: Apresentação de vídeo**



**Foto 2: Confeção dos trabalhos**



**Foto 3: Apresentação dos trabalhos**



Foto 4: Folder e Texto científico (esboço elaborado pelos alunos)

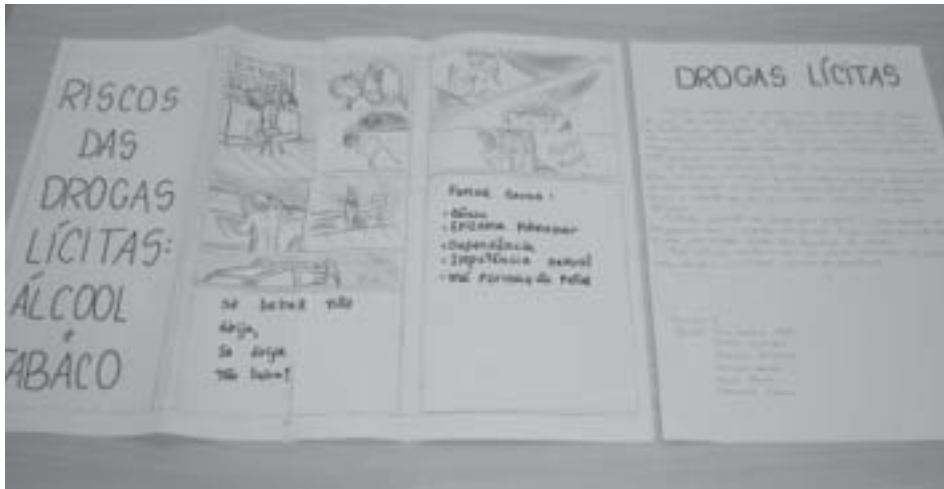


Foto 5: Esboço de folder sobre gravidez





## NOTAS SOBRE OS VALORES E A ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL

Augusto César Rosito Ferreira<sup>1</sup>

Antes de cada passo na técnica, os homens deveriam avançar  
três passos na ética

Friedrich Hardenberg (1772-1801), poeta alemão

### Nossa conduta é orientada por valores

A conduta humana gira em torno de valores, no sentido de que estamos sempre realizando julgamentos de valor com relação às situações nas quais nos encontramos. Julgamos situações, julgamos as coisas e as pessoas que encontramos, julgamos a nós mesmos e nosso comportamento; pesamos os prós e os contras das opções que temos. Há provavelmente uma origem biológica para a questão dos julgamentos para a ação, pois até os animais, mais movidos pelo instinto, mas que têm alguma capacidade discriminatória, ao reconhecer que um objeto ou uma situação são mais ou menos vantajosos para si, que representam uma oportunidade ou uma ameaça, agem em função dessas diferenças. No nosso caso, vivemos mais em um *mundo cultural* do que em *mundo natural*, e o mundo da cultura é, nas palavras de Beresford (1999, p. 23), “em última análise, o próprio mundo dos valores”, isto é, um mundo axiológico.

Não estamos sugerindo uma equivalência entre os instintos e a questão dos valores humanos, mas indicando que a vida, para todos os seres vivos que têm algum grau de consciência de si e/ou do meio ambiente, implica “problemas” e “escolhas”. A resposta humana a essa realidade é a de criar idéias-chave em torno das quais passamos a orientar nossa conduta. Essas idéias-chave constituem os valores.

Nem sempre temos clareza de que nossa conduta é guiada por alguns valores e menos ainda, clareza de quais valores motivam nossa conduta. Os valores que temos são o resultado de uma soma de influências. Tanto a natureza, na medida em que impõe necessidades vitais (que tendem a se tornar valores para nós, como alimentos, abrigo etc.), quanto a sociedade, na medida em que impõe um modo de vida, de trabalho, de relações sociais, condicionam os valores que assumimos. Apesar disso, e da falta de consciência desses valores, agimos predominantemente em função deles: Hessen afirma que “os nossos juízos são em grande maioria axiológicos e não de outra qualidade qualquer” (apud Beresford, op. cit., p. 23).

Não haveria como ser diferente, uma vez que a existência de qualquer coisa pressupõe condições de existência, sem as quais deixaria de existir como tal. Mas para o ser humano, não são só as coisas vitais que lhe constituem valores; é evidente que a conduta de todos nós não é orientada apenas para a sobrevivência. Buscamos satisfazer necessidades outras. Segundo Abraham Maslow (apud Heller, 1999), existem cinco grupos de necessidades que todos nós buscamos: o primeiro grupo está

---

<sup>1</sup> Professor-pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

relacionado às necessidades de alimentação, sexo, abrigo; o segundo, à sensação de segurança e ausência de medo; no terceiro grupo, estão as necessidades de contato social; o quarto grupo refere-se à estima e abrange a necessidade de reconhecimento e aprovação por parte de outras pessoas; finalmente, o quinto grupo constitui-se na necessidade de realização: aproveitamento do potencial individual, conquistas, sucesso. Grosso modo, na medida em que o indivíduo satisfaz um grupo de necessidades, passa a sentir a necessidade do grupo seguinte, isto é, uma vez satisfeitas as necessidades básicas, como alimentação e abrigo, a pessoa passa a sentir necessidade de segurança, alguma estabilidade, e assim por diante. Cada coisa ou condição que satisfaça cada uma dessas necessidades constituir-se-á num valor para a pessoa<sup>2</sup>. Quanto mais premente for a necessidade a ser satisfeita, maior valor terá aquilo que satisfaça tal necessidade. Essa diferenciação entre diferentes valores gera então uma hierarquia entre eles, ou uma *escala de valores*.

Podemos relativizar a hierarquia apresentada por Maslow, na medida em que reconhecemos que o ser humano, vivendo em uma dada cultura, pode se distanciar das compulsões biológicas ao ponto de mesmo a preservação da própria vida ser de menor importância em relação a outros valores, como podemos ver nos exemplos dos samurais, homens-bomba, e nos grevistas de fome, só para citar alguns.

Da mesma forma, qualquer sociedade emula valores ao redor dos quais elabora ideologias e impõe condutas. Tal fato também não é nem contornável nem catastrófico em si mesmo. As culturas humanas, quaisquer que sejam, elaboram um sistema de significados, com os respectivos valores inerentes a esse sistema, de modo que a vida de seus membros deixe de ser apenas a luta pela sobrevivência e passe a ter um significado, que geralmente envolve uma cosmologia. É interessante observar que, por terem origem numa dada cultura, e estarem associados a uma cosmologia, a uma ideologia, ou qualquer outro sistema de significados, os valores seriam sempre relativos, e não necessariamente universais. No entanto, tais valores mais gerais, quase universais, podem ser encontrados atravessando diferentes culturas e tempos históricos. Retomaremos esta questão mais adiante. No que se refere à amplitude da aceitação num mesmo contexto, quer admitamos que os valores sociais reflitam os interesses gerais da sociedade, quer admitamos que reflitam os interesses de uma classe social, persiste o fato de haver valores que, ou são introjetados nos indivíduos de forma mais ou menos consciente e cooperativa, ou são impostos de alguma maneira, seja à força, com a coerção física mesmo, seja através de formas sutis de persuasão.

### **A coerência dos valores requer consciência dos valores**

Voltando a considerar os indivíduos, a medida da coerência entre os valores adotados e as necessidades existenciais é também a medida do sucesso em continuar existindo, ou existindo de modo satisfatório: se valorizo alimentos que não suprem minhas necessidades biológicas, manifesto minha valoração desses alimentos

---

<sup>2</sup> Para uma interessante discussão sobre os valores e motivadores humanos, veja-se DYER, Wayne W., e os teóricos vinculados à psicologia humanista.

preferindo-os em detrimento de outros tantos que talvez pudesse obter. Ao persistir nessa conduta, posso perder a saúde ou mesmo a vida, uma vez que minha valorização de alguns alimentos não é coerente com minhas necessidades vitais. E a vida e uma certa “saúde” constituem valores dos mais altos nas sociedades ocidentais. Em outros níveis, podemos usar o mesmo raciocínio: ao valorizar condutas que me tornam um “anti-social”, afasto-me do contato com as pessoas, o que me frustra então em uma outra “necessidade”. Não é incomum que assumamos valores antagônicos entre si, ou mutuamente excludentes, uma vez que com frequência os valores são incorporados inadvertidamente em nosso dia-a-dia. Assim sendo, é sensato nos questionarmos sobre os valores que emulamos em diversos níveis, para verificarmos a coerência entre o que valorizamos e o que necessitamos – ou o que queremos.

A importância da coerência e da clareza dos valores, especificamente no campo da educação, pode ser melhor visualizada na citação seguinte, desde que relativizemos a expressão “verdadeiras necessidades do homem”:

Somente se garantirmos a clareza de propósitos, a visão explícita dos fatores, comportamentos e situações dos quais podemos partir, e daqueles que ainda não temos, mas pretendemos e devemos alcançar – como condição básica para o desenvolvimento de um projeto educativo que atenda às verdadeiras necessidades do homem e da sociedade que visamos – poderemos aferir o nível de coerência entre a teoria e a prática da educação (SILVA 1988).

### **Centralidade dos valores em educação**

Conquanto a definição de educação dada por Durkheim possa ser objeto de críticas, ela não deixa de ser uma definição apropriada ao menos para um ponto de partida, uma vez que é bastante ampla, e também é a definição aceita por uma boa parcela da sociedade e dos educadores. Segundo esse autor, a educação é “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda não amadurecidas para a vida social” (Durkheim apud Toscano, 2002, p. 17). Ora, tal ação que é exercida pelas gerações adultas visa *socializar* as crianças, para usar ainda um termo de Durkheim. A socialização significa o processo em que a criança assume atitudes, sentimentos e formas de conduta que caracterizam o grupo social no qual o processo se dá. (Pierson, 1971). Essas atitudes, sentimentos e formas de conduta constituem *valores* sociais e, por isso, são considerados relevantes e necessários de fazerem parte do processo educativo. A análise dos currículos escolares pode nos revelar que há elementos que constituem o seu núcleo. Tais conteúdos nucleares estão mais próximos do que se valoriza socialmente, de valores sociais. Segundo Gimeno Sacristán:

As decisões sobre o que é conveniente ensinar fundamentam-se em algumas razões básicas: 1) a visão que se tenha da natureza humana e de suas necessidades; 2) as funções que se considera que a educação deva cumprir em um nível ou especialidade determinados; 3) a *valorização* dos conteúdos considerados relevantes em uma determinada cultura em um momento dado; porque nem tudo que compreende a cultura tem de

ser contemplado pelas escolas. O que ensinamos responde a opções e valorizações tomadas nesses três aspectos (...) (Gimeno, 2001, p. 99. Grifo nosso.)

Uma vez que se espera que a educação responda pela socialização daqueles candidatos (voluntários ou não) à integração social, torna-se compreensível a questão da centralidade dos valores em educação. E se os valores são centrais em educação, quanto maior a consciência de tais valores, mais coerente e eficaz poderá ser a ação pedagógica.

### **Passagem intersubjetiva dos valores**

A educação no sentido amplo, e mesmo o processo de socialização, não se dão sempre de maneira planejada, tal como se pretende que a educação escolar funcione. A escola como espaço específico de aprendizagem e socialização tem uma história relativamente recente e, no entanto, as sociedades e culturas humanas existiam e se perpetuaram muito antes de esse espaço ter se materializado. O próprio contato com o dia-a-dia do mundo adulto se encarregava, e ainda se encarrega em muitos aspectos, da socialização dos jovens. Uma história particularmente interessante e ao mesmo tempo ilustrativa quanto a essa questão é a apresentada por Blanchard, sobre o menino Johnny. Tal história é repleta de indicativos de valores e comportamentos sociais estadunidenses. O garoto, quando tinha seis anos, viajava com o pai de carro quando este

foi flagrado em excesso de velocidade. O pai entregou ao guarda, junto com sua carteira de habilitação, uma nota de vinte dólares. 'Está tudo bem, filho', disse ele, quando voltaram à estrada. 'Todo mundo faz isso'. Quando tinha oito anos, deixaram que ele assistisse a uma reunião de família, (...), sobre a maneira mais segura de sonegar o imposto de renda. 'Está tudo bem, garoto', disse o tio. 'Todo mundo faz isso.' Aos nove, a mãe levou-o pela primeira vez ao teatro. O bilheteiro não conseguiu arranjar lugares até que a mãe de Johnny lhe deu, por fora, cinco dólares. 'Está tudo bem, filho', disse ela. 'Todo mundo faz isso'. Com doze anos, ele quebrou os óculos a caminho da escola. A tia Francine convenceu a companhia de seguro de que eles haviam sido roubados e recebeu uma indenização de 75 dólares. 'está tudo bem, garoto', disse ela. 'Todo mundo faz isso'. Aos quinze anos, foi escolhido para jogar como lateral-direito no time de futebol da escola. Os treinadores lhe ensinaram como interceptar e ao mesmo tempo, agarrar o adversário pela camisa sem ser visto pelo juiz. 'Tudo bem, garoto', disse o treinador. 'Todo mundo faz isso'. Aos dezesseis arranhou seu primeiro emprego nas férias de verão, trabalhando num supermercado. Seu trabalho: por os morangos maduros demais no fundo das caixas e os bons em cima, para ludibriar o freguês. 'Tudo bem, garoto', disse o gerente. 'Todo mundo faz isso'. (...) quando tinha dezenove anos, um colega mais adiantado lhe ofereceu, por cinquenta dólares, as questões que iam cair numa prova. 'Tudo bem, garoto', disse ele. 'Todo mundo faz isso'. Johnny, flagrado colando, foi expulso da sala, e voltou para casa com o rabo entre as

pernas. 'Como foi que você pode fazer isso com sua mãe e comigo?', disse o pai. 'Você nunca aprendeu essas coisas em casa'. O tio e a tia também ficaram chocados. Se há uma coisa que o mundo adulto não pode tolerar é um garoto que cola nos exames... (Jack Griffin; atualizado com base no artigo do Chicago Sun Times. In Blanchard, 1986.)

Somos levados a concluir que, se no campo da comunicação uma imagem vale mais do que mil palavras, no campo da educação um exemplo vale mais do que mil conselhos. E nós estamos constantemente dando exemplos; não há como fugir disso. O mesmo acontece na escola. Embora haja uma programação na qual alguns valores estejam propositadamente postos, especialmente sob a forma de conceitos cognitivos e que os professores se empenham em explicar, a transmissão de tais valores se dá (ou daria) muito mais por via intersubjetiva, isto é, por meio dos valores que os adultos ali revelam através de suas condutas, do que por meio de atividades acadêmicas e explicações, embora não o percebamos ou não nos pareça assim. Dito de outra maneira, embora os conceitos sejam parte importante do currículo escolar, quando se trata de subjetividade ou do "domínio socioafetivo", uma *aula teórica de ética* tem menos efetividade do que o que se aprende através do *comportamento ético efetivo* dentro da escola. Se é o comportamento efetivo e efetivamente observado o que é assimilado, então não há como negar que comportamentos observados na mídia também estão "educando", construindo e introjetando valores em todos nós.

### **Valores de hoje**

Os valores sociais atuais se identificam com o novo, o progresso, a liberdade, o individualismo, o hedonismo narcisista e o consumismo. É claro que poderíamos aumentar a lista indefinidamente, mas consideramos que esses estão entre os mais elevados numa escala de valores sociais contemporâneos, se é que podemos dizer assim. Vejamos: a *novidade* e o *progresso*, este tomado ora como apenas a mudança para algo diferente, ora com o sentido positivista de mudança para algo intrinsecamente melhor, são termos que aparecem amiúde tanto nos textos acadêmicos quanto na mídia em geral. Pela esquerda e pela direita, parece que todos repudiam o antigo e anseiam pelo novo, seja esse "novo" uma nova ordem social ou um novo produto ou serviço oferecido pelo comércio. Não pretendemos discorrer sobre os méritos de uma nova ordem social neste artigo; por enquanto, vamos apenas constatar a onipresença dos discursos que enaltecem o novo e abominam o velho como reacionários, ultrapassados, etc. Somos, quanto a isso, de opinião de que muita coisa precisa ser mudada na sociedade, mas que alguns "velhos" valores precisam ser preservados, retirados do esquecimento nos quais já caíram ou serem verdadeiramente assumidos e implementados. Onde estão, aliás, a liberdade, a igualdade e a fraternidade em nossas sociedades? Nas palavras de Gimeno (op. cit, p. 108.): "Sem tradição a transmitir, não há educação possível (...) Não há futuros sem raízes previamente assentadas sobre as quais poderá erguer-se".

O *individualismo* tornou-se a marca da modernidade, em contraste com tempos prévios. A *liberdade*, outro valor de primeira grandeza nas sociedades modernas, tem

sido associada ao individualismo. Afirmar que o indivíduo deve buscar sua realização (individual) o mais plenamente possível não é visto como um conselho disparatado, pelo contrário, soa natural. E que ele deve ter liberdade para fazê-lo, é consequência imediata. Tais valores não parecem ser motivo de contestação, exceto quando extrapolam para a liberdade que um indivíduo possa ter de explorar e subjugar outros. Um outro problema, embora menos levado em conta, também surge sob a forma do *narcisismo*, na qual o indivíduo, embora talvez não aja em flagrante ação de prejudicar seu próximo, por outro lado também não se interessa por ele, nem por qualquer aspecto do meio ambiente que não diga respeito diretamente ao seu próprio bem-estar, ou melhor, à preservação de sua própria imagem (Lowen, 1988).

O *consumismo* também tornou-se um fato com o qual até convivemos, quer o aproveemos quer não. Baggio, citando Packard, descreve a origem desse consumismo com a situação particular dos Estados Unidos por volta de 1950:

(...) muitíssimos cidadãos tinham poder de compra pelo menos cinco vezes maior do que o de dez anos antes, mas não gastavam tudo. O que aconteceria com todo aquele dinheiro guardado? Quase metade de todos os bens de consumo produzidos pela indústria americana não encontrava comércio imediato; quase todos tinham sua casa, carro, cozinha completa, televisão etc., tudo em ótimas condições e a contento de todos. A essa altura se impõe, então, no âmbito industrial, uma idéia que já circulava há vinte anos, sem conseguir desenvolver-se: recorrer à psicologia para induzir o povo a comprar coisas das quais não tinham necessidade. A máquina está nova? Convençamos o proprietário de que é quase velha e encontremos o modo de criar um “envelhecimento psicológico” (1990, p. 10).

Por sua vez, o consumismo alimenta-se do *narcisismo*. Ainda de acordo com Baggio, uma pesquisa encomendada pelos diretores da Chrysler revelou que “o cliente não comprava por causa dos motivos racionais que expunha ao entrevistador apressado, mas suas motivações eram mais tortuosas, escondidas, irracionais. (...) Paradoxalmente, o cliente não compra, ou não compra só um produto que lhe seja útil, mas uma imagem de que se enamorou” (op. cit., p.10-11). E continua afirmando que o narcisismo é uma doença muito comum e que é ele que nos orienta na hora da compra; sabendo disso, os publicitários introduzem qualidades no produto que o potencial comprador narcisicamente reconhece em si mesmo: beleza, prestígio etc.

Freud utilizou a expressão “pânico narcísico” para designar “um efeito avassalador de situações em que o homem perde suas referências de equilíbrio. Diante dela, a opção é a fruição imediata do mundo” (apud Castello, 1988) Sem um ideal, ou um sistema de significados coerente, o ser humano cairia no pânico narcísico. E então, na busca do prazer imediato. E as sociedades contemporâneas, altamente industrializadas e em contínuos processos de mudanças, em que valores tradicionais são atacados e substituídos de maneira quase aleatória, reúnem as condições que desencadeiam o referido pânico.

Não é difícil constatar, através mesmo de uma observação das mais simples, que quem vive nas grandes cidades vive num “mundo” onde reina a busca constante

e quase cega pela eficiência, pelo poder e pela novidade que proporcione algum prazer. Por toda parte, anúncios de aparelhos que evidenciem maior tecnologia (menores, mais leves, multifunções etc.) prometem proporcionar maior poder e “liberdade” aos seus usuários. Sorrisos e gente jovem e bonita aparecem nesses anúncios, como que a dizer nas entrelinhas: “você obterá esta aparência e este estado de humor se tiver este produto”. Muitas das conversas que temos diariamente giram ao redor dessas questões, e isso parece ser mais acentuado entre os jovens, nascidos em uma sociedade com todo o aparato de mídia e de tecnologia de vendas já bem desenvolvido e sofisticado.

A expressão “viver o aqui e agora” deixou de ser utilizada no contexto de uma análise que visasse à superação de algumas neuroses, como a futurização ou o complexo de culpa, e passou a ser utilizada em nome de um hedonismo que não pode esperar... O prazer, imediato e descomplicado, parece ser o alvo maior das buscas consumistas; com isso, a *pornografia* tornou-se uma das maiores, senão a maior arma dos publicitários para induzir as pessoas ao consumo de *qualquer* serviço ou produto. É muito interessante trazer à tona a questão do que seja a pornografia:

O limite, ao pé da letra, remete ao que diz respeito à prostituição e às prostitutas (porneia, pornê). Indica, assim, a realidade sexual relacionada com uma venda, com um consumo, pondo de lado outras dimensões humanas da sexualidade, isto é, separando da pessoa o uso do corpo. A pornografia, nesta significação geral coincide, substancialmente, com o consumismo sexual. (Baggio, op. cit., p 24)

E o consumismo sexual refere-se em geral a um consumidor masculino, de um objeto de consumo sexual feminino. Nas palavras de Martha Medeiros (2005), antes as mulheres se queixavam quando eram tratadas como objetos sexuais, agora fazem questão absoluta de sê-lo. Há quem reclame uma distinção entre a pornografia e o erotismo. De fato, o que está em questão ao levantarmos o modo como a sexualidade é tratada, de forma geral e de forma específica na mídia, não é a sexualidade em si, como pecaminosa ou como valor, mas exatamente o modo como é tratada e veiculada que, em nosso entender, banaliza, separa e transforma em mercadoria um importante aspecto da vida, alienando do ser humano sua integridade “omnilateral”. Não é difícil perceber a relação entre tais características sociais contemporâneas e a maneira como os jovens de hoje (e os que querem ser jovens...) se relacionam afetiva e sexualmente: “ficam” com alguém num momento e, no momento seguinte, já podem ficar com outro. Por momento entenda-se alguns minutos, num mesmo evento social, numa mesma festa etc. Mesmo sem entrar em questões de ordem moral, não há como deixar de perceber que há possivelmente uma correlação entre valores sociais e comportamentos sociais; neste caso, o consumismo sexual de um lado e a evanescência das relações afetivo-sexuais de outro. Além disso, há provavelmente um discurso social que culpabiliza os jovens pelos seus comportamentos “condenáveis”, mas não podemos negar que esses mesmos jovens, bem como os jovens de qualquer época ou contexto, foram socializados entre os adultos.

Se podemos imaginar que nas antigas cidades clássicas a paisagem urbana era pontilhada por artefatos culturais, como prédios, templos e estátuas que refletiam os valores daquelas culturas, hoje podemos ver o mesmo, porém sob a forma de prédios que escondem o céu e o sol, ruas asfaltadas para o benefício do transporte motorizado e, recobrimo quase toda a superfície possível de ser vista, as mensagens publicitárias com interesses comerciais (ou político-partidárias em épocas pré-eleitorais). Mesmo para uma pessoa não afeita a coisas como saudosismo, moralismo ou romantismo de qualquer espécie, é patética a comparação de que uma estátua de Apolo ou de Atena, simbolizando algumas virtudes como sabedoria, razão, prudência, perseverança etc., podiam chamar a atenção de um transeunte da antigüidade e fazê-lo retomar em mente valores fundamentais em meio aos seus afazeres diários, enquanto hoje podemos, em meio aos afazeres cotidianos, desviar nossa atenção para coisas que vão desde um aparelho de telefone até a expressão da sexualidade mais pornográfica, nos momentos mais inconvenientes. E aqui está o ponto importante: esses são os valores fundamentais de nossa sociedade ou, se não o são, tendem a sê-lo pela insistência com que são apresentados repetidamente à consciência e, infelizmente, também de forma subliminar. E, por um lado, como são valores que todos tenderão a buscar, e por outro, são valores materiais, que sob a forma de mercadorias não são efetivamente disponibilizados a todos, a violência e a delinqüência tornam-se resultados previsíveis, juntamente com todas as formas de corrupção.

As pessoas mais abastadas protegem-se dessa violência urbana de uma forma que, paradoxalmente, pode levá-los a verem-se prisioneiros dentro de suas próprias casas, clubes, shoppings etc., usufruindo de artefatos de consumo cada vez mais sofisticados, porém cada vez mais descrentes de uma solução coletiva. “A liberdade, no sentido clássico, é a liberdade de sair à rua, de participar do convívio comum. Era isso o que o escravo não tinha, e era por isso que não era livre” (Castello, op. cit.). Podemos acrescentar a dedução de que, já que há nos ambientes sociais artificiais que citamos gente suficiente para satisfazer a necessidade de contato social entre os mais abastados, estaríamos diante de uma cisão da sociedade em pequenas outras sociedades, que podem ser geograficamente limítrofes, mas que são socialmente imiscíveis.

Finalmente, devemos remarcar a *tecnologia* como um grande valor contemporâneo, palavra quase usada com um sentido mágico, que faz brilhar os olhos das crianças e dos adultos, que parece ainda ser a promessa de um mundo melhor, desde os tempos em que tal lugar era mais assumido pela sua companheira ciência. Nas palavras de M. Cristina Castilho Costa, no século XIX:

A ciência não aparecia como uma forma particular de saber, mas como o *saber* todo-poderoso, capaz de abolir e suplantando as crenças religiosas e até mesmo as discussões éticas. Supunha-se que, através do método, a verdade se descortinaria diante dos cientistas – os novos magos da civilização – quaisquer que fossem suas opiniões pessoais, seus *valores* sobre o bem e o mal, o certo e o errado. (Costa, 1987, p. 38. grifos nossos)



Embora algumas questões daquela época estejam talvez superadas, como a de ordem e progresso, ainda tendemos a esperar da ciência e tecnologia (C&T) algo que talvez ela nunca poderá nos oferecer. Mesmo nas ciências sociais, há um certo consenso de que uma metodologia rigorosa aliada a uma (no mínimo) tentativa de separar as opiniões dos fatos é condição básica para que se faça ciência. Ora, deixemos de lado por um momento a controvérsia sobre a possibilidade humana de acesso aos “fatos” e admitamos que os tenhamos em algum grau. Os fatos em si estariam postos então, seja pela evidência empírica, seja pelas lupas da ciência ou por algum outro instrumento. Mas o que se faz com os fatos? A questão urgente que se impõe ao ser humano e às sociedades não é tanto a percepção ou a compreensão dos fatos em si, mas o que fazemos com eles. E aqui entram as dimensões ética e axiológica da vida, que escapam ao domínio estritamente científico e tecnológico. C&T têm sido utilizadas largamente mais para atear o consumismo do que para erradicar alguns males sociais que se supunha ultrapassados, incluindo doenças e fome.

### **Os valores sociais são refletidos na educação**

Como a escola convive com tudo isso? Em certa medida, a própria escola busca se isolar das condições mais adversas ao seu redor. Por outro lado, certamente que os valores sociais são refletidos em seu interior, uma vez que os próprios agentes que fazem a escola funcionar são pessoas que vivem em sociedade. Além disso, sociedade alguma nem poder político algum menosprezam a capacidade que a escola tem de influir, numa direção ou noutra, sobre os futuros cidadãos, o que resulta no fato de que a escola será sempre alvo de atenção ou intervenção por parte do Estado ou outros poderes e instituições sociais. A escola não está, pois, completamente isolada da sociedade, acima ou abaixo da mesma. Ao contrário, a escola possui um papel decisivo nas sociedades contemporâneas.

A escola que temos hoje é o resultado complexo de um projeto que teve início com o Iluminismo. Segundo Gimeno, uma visão otimista da educação surgiu com a publicação do *Emílio*, de Rousseau, cujas idéias e esperanças mesclavam-se com as da Revolução Francesa. “A mensagem ilustrada era clara: cultivando o povo, era possível libertá-lo da obscuridade, da tirania, da dependência dos poderes irracionais e da exclusão intelectual e política” (op. cit., p. 16). Kant, na mesma época, escreveu que, pela educação, o homem deverá ser:

- a) *Disciplinado*. Disciplinar é tentar impedir que a animalidade se estenda à humanidade, tanto no homem individual como no homem social. Dessa forma, a disciplina é meramente a submissão da barbárie.
- b) *Cultivado*. A cultura compreende a instrução e o ensino. Proporciona a habilidade, que é a posse de uma faculdade pela qual se alcançam todos os fins propostos...
- c) É preciso que o homem seja também prudente, que se adote à sociedade humana para ser querido e influente. Isso corresponde a uma espécie de ensino que se chama *civilidade*...

- d) Deve atender à *moralização*. O homem não só deve ser hábil para todos os fins, mas deve ter também um critério que o capacite a escolher apenas os bons (Apud Gimeno, op. cit., p. 44-45).

Ainda citando Kant, Gimeno remarca o caráter premonitório desse autor quando afirmou que mudanças sociais que não levem em conta a transformação do indivíduo humano, no sentido daquelas virtudes, podem resultar em fracasso, devido à mera substituição de um despotismo por outro, de uns preconceitos por outros, que continuarão a servir de rédeas para a multidão “carente de pensamento”. E afirma que nas condições sociais atuais, nas quais primam os valores materiais, “a identidade ilustrada (kantiana) perde terreno em relação à identidade hierarquizadora” (Gimeno, op. cit., p. 47). O êxito cultural da escola se baseia na troca de satisfações imediatas por autodomínio, para alcançar objetivos de mais longo prazo; essa sublimação, porém, fica dificultada nas sociedades de consumo, em que primam a complacência, a satisfação e o gozo imediatos sobre a firmeza, o esforço, a autodisciplina e outras virtudes que o projeto ilustrado supõe (Gimeno, op. cit., p. 50). Jaime Pinsky afirma crer que existam categorias históricas e categorias supra-históricas, exemplificando com a existência de coisas ligadas às emoções e às virtudes, que encontram formas de se manifestar em todas as sociedades humanas (1987, p. 3). Seguindo essa linha de raciocínio, podemos tomar como exemplo a defesa da idéia de “solidariedade” encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Constituição Brasileira de 1988, correspondendo à idéia de “fraternidade” em Rousseau e na Revolução Francesa e, mais remotamente no tempo, à idéia de justiça e cooperação em Platão (1993). De outra parte, há clássicos na literatura e talvez em todos os campos que permanecem através dos diversos contextos (por isso são clássicos). A existência de valores provisórios não é incompatível com a existência de valores mais duráveis, e o papel específico da escola, de acordo com diversos pensadores contemporâneos da educação, é o de propiciar aos alunos o acesso à cultura erudita.<sup>3</sup>

Podemos também observar os efeitos que tem sobre o meio acadêmico e escolar um valor social específico, que em nosso entender deriva do consumismo: a produtividade. Nesse caso, trata-se de uma produtividade que pode e deve ser mensurada através de indicadores; fala-se até em indicadores de “desempenho”. No campo acadêmico, a produtividade é medida em *quantidade* de textos que o indivíduo publica em um dado período de tempo, orientações acadêmicas, apresentação de trabalhos em congressos e qualquer coisa que possa ser quantificada; na educação, embora a coisa se complique, é presumida como descomplicada ao se medir a quantidade de formados ao ano. Persiste porém o fato de que a *qualidade* desses formados seja constante objeto de críticas.

Para Gramsci, a escola criadora é o coroamento da escola ativa; no entanto, por “criadora” não se deve entender uma escola de inventores e descobridores, mas aquela que viabiliza a adoção, por parte dos alunos, de um método de investigação e de conhecimento, algo ligado à personalidade dos alunos (apud Ramos, 2004). Em

---

<sup>3</sup> Vide, entre outros, Forquin, e Gauthier e Mellouki.

outras palavras, o êxito escolar nesse caso não poderia ser medido quantitativamente com descobertas científicas ao ano, uma vez que subjetividades estão envolvidas quando se fala em “expandir a personalidade”. Nas palavras de Gramsci: “Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha)” (Ramos, op. cit., p. 73).

Queríamos uma sociedade mais humana, mas o fordismo-taylorismo parece ter vicejado em todos os demais campos e aspectos da vida, incluindo o educacional e até o sexual, pela *quantidade* de parceiros e de orgasmos que se tem. Mais uma vez, a quantidade, em detrimento da qualidade. Isso pode se constituir, segundo Roberto Crema, num reflexo do modo de produção capitalista, com sua ênfase no resultado, no lucro, traduzindo-se como uma espécie de “mais-valia sexual” (Crema, 1983, p.150). E talvez ainda tenhamos, no futuro não muito distante, no “mercado do amor”, “indicadores de desempenho”... sexual!

Nas universidades e nas escolas, tais valores geram uma situação bastante incômoda para os professores e contraproducente para a escola e para a sociedade. Nas universidades, ensino, pesquisa e extensão deveriam conviver como um tripé de sustentação. Porém, as medidas acadêmicas de pesquisas têm mais peso para a carreira do professor do que as possíveis medidas “escolares”, de ensino ou de extensão. É comum observar-se nos cursos de graduação os professores dirigirem-se aos bons alunos que manifestam o desejo de seguir a carreira docente, fazendo licenciatura em vez de bacharelado, com a admoestação espantada: “Mas você é tão bom! Por que não se torna um pesquisador?...” A mensagem chega a ser explícita: quem é bom pode e deve ser pesquisador; os medíocres, podem (e devem) seguir a carreira docente. Tardiff, Lessard e Lahaye, captando tal estado de coisas, e referindo-se aos professores de uma maneira geral, afirmam que o saber docente tem características próprias, sendo composto por vários saberes provenientes de diversas fontes. “Mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o *corpo docente é desvalorizado face aos saberes que possui e transmite.*” (1991, p. 216). E prosseguem fazendo uma relação entre os valores consumistas e a escola:

Uma tal situação pode ou poderia conduzir (se já não o fez) ao desenvolvimento de uma lógica do consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação. Ela seria um mercado onde se ofereceriam, aos consumidores, (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente) saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para sua futura ‘colocação’ no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social.

Talvez o fato de que o processo educativo seja em si mesmo bastante complexo, aliado ainda ao fato de que a educação formal nas escolas sofre, devido a sua trajetória histórica, de problemas ligados à diversidade de paradigmas e valores, seja responsável pela dificuldade que o processo pedagógico oferece para se ajustar com perfeição ao modelo que lhe é imposto: o modelo fabril da produção industrial (Tardiff et al., op. cit., p. 225). A atividade científica gera saberes e tecnologia; esta pode

gerar produtos e serviços perfeitamente enquadráveis na lógica consumista. Artigos publicados podem levar os nomes dos autores aos anais da história, ou, de acordo com a quantidade, os próprios autores às cátedras universitárias. Por outro lado, aonde leva a atividade docente, mesmo a bem realizada? Os nomes dos professores no máximo vão para o convite de formatura das turmas, para falarmos de indicadores objetivos. Na subjetividade, aqueles bons profissionais podem se inscrever nos corações dos alunos para os quais representaram muito na formação de suas personalidades e na abertura de horizontes na vida, algo literal e absolutamente sem preço. E, mesmo assim, tal papel que o professor teve pode passar despercebido para o próprio aluno. A carreira docente já não goza de remuneração digna; com a perda atual do respeito e da dignidade que a profissão outrora conferia aos seus profissionais, torna-se realmente um caso de sacerdócio numa sociedade de ateus.

Para finalizar esta breve apresentação sobre os valores sociais antes mencionados e sua aparição na educação, podemos citar a pesquisa realizada por De La Taille. Nela é identificada, numa análise qualitativa dos resultados obtidos, a prevalência, entre alunos de 7 a 14 anos, de projetos individualistas de vida, em detrimento de projetos que impliquem considerar o próximo ou a sociedade. Tal fato tem reflexos negativos na condução das aulas por parte dos professores, uma vez que teriam “diante de si uma classe com indivíduos que só estão ali em vista de um projeto individual e que não vêem, no conhecimento, uma função social” (1991, p. 39).

### **A autoridade e a educação**

Um ponto que não pode deixar de ser levado em conta numa análise sobre valores sociais e seus reflexos na educação é a questão da autoridade. Tendemos a encarar a autoridade como sinônimo de autoritarismo, e pensar em autoridade em educação nos remete logo às cenas do filme “The Wall”, a clássica ópera-rock de Pink Floyd que nos apresenta uma visão angustiante dos pobres alunos, vítimas de seus maquiavélicos professores. Embora a denúncia ali apresentada seja válida, e não seja completamente fantasiosa, por outro lado nos induz a pensar que tudo o que haja numa educação tradicional seja execrável, e que a única solução nesse caso seria uma completa inversão da situação, coma a abolição de toda e qualquer autoridade na escola. Podemos ver nisso nossa dificuldade em fazer uma crítica conseqüente à educação, uma vez que pensamos só na dicotomia entre autoritarismo e libertinagem. Nossa tendência a pensar pelos extremos nos leva, na verdade, a apenas substituir um autoritarismo por outro, nesse caso, o autoritarismo do professor pelo das veleidades dos alunos. Sucupira faz uma brilhante análise do tema em seu artigo “Educação, Poder e Autoridade” (mimeo). No mesmo, o autor levanta algumas questões que consideramos da maior importância, e que vamos tocar apenas de leve a seguir.

A primeira se refere à constatação de que o próprio Iluminismo teria posto em xeque a autoridade ao contrapô-la à razão; reflexo talvez do contexto histórico no qual pensadores e liberais burgueses desejavam libertar-se da autoridade tradicional, especificamente da autoridade da Igreja. A segunda é a de que a contestação da autori-

dade em todos os campos trouxe reflexos agudos na educação, e a Pedagogia Nova teria como um de seus objetivos libertar a criança do autoritarismo do professor da pedagogia tradicional. Quanto a isso, muitos teóricos teceram argumentos que apresentam como central a questão da antinomia entre a liberdade do aluno de um lado e a autoridade do professor do outro, afirmando que não haveria educação verdadeira enquanto perdurasse qualquer forma de autoridade no professor. Segundo Sucupira, tal radicalização é equivocada, na medida em que concebe “a liberdade como princípio e fim da educação, ao mesmo tempo em que confunde relação autoritativa com relação autoritária, como se toda autoridade implicasse necessariamente uma ação coercitiva”, e recorre à etimologia da palavra autoridade. No latim, poder e autoridade têm diferentes significados. *Potestas* é a palavra ligada ao poder; *Auctoritas* é o abstrato do termo *auctor*, que vem do verbo *augere*, que significa aumentar, crescer, fazer crescer, criar. “Entre pais e filhos, mestre e discípulo, professor e aluno, líder e liderados, existe uma diferença de experiência, de entendimento, de competência, de capacidade que funda uma natural superioridade, sob certo sentido, de uns sobre os outros”. Tal superioridade demandaria então um acatamento baseado no respeito por aquele que nos presta um serviço, e não no medo ou na opressão. A finalidade da relação autoritativa consiste então em fazer com que o “menos” aumente, cresça, e se torne “mais”, aproxime-se da própria autoridade. E ainda:

Na imitação interior da pessoa respeitada que exerce a autoridade, à qual se quer igualar, quem obedece não sente seu próprio eu dominado, rebaixado, mas reposto no mais alto nível, enriquecido, promovido. Aqui encontramos o sentido profundo da etimologia de *auctoritas*, *augere*: aumentar, fazer crescer. Daí podermos dizer que na verdadeira relação de autoridade exigimos do outro em vista de promovê-lo (Sucupira, mimeo)

Assim sendo, da autoridade também se espera a responsabilidade social e pessoal pelas conseqüências daquilo que prega e faz, como contraparte da relação de *confiança* que se estabelece entre ela, autoridade, e os que se submetem a ela. Da autoridade se exige, tanto quanto ela também exige. Podemos inferir dessas afirmativas que autoridade alguma estaria “acima da lei”; a impunidade é incompatível com a verdadeira relação autoritativa. Há um respeito recíproco, uma consciência de vínculo, sem que haja uma confusão das posições ocupadas. E se essas considerações são válidas, a autoridade do professor, longe de se opor à liberdade do aluno, trabalha no sentido de promovê-la. Afinal, “ou a educação implica um mínimo de direção, ou se nega a si mesma” (Sucupira, mimeo). Se tais considerações são razoáveis, então temos de concordar que a autoridade em educação, nesse sentido específico explicado por Sucupira, será no mínimo muito bem-vinda.

Finalmente, como terceira consideração, trazemos o ponto de que uma tal relação autoritativa necessita de condições sociais mínimas para que possa ocorrer de fato. Tais condições estão solapadas em nossa cultura, que se desfez de valores como a tradição e a autoridade. E, segundo Hannah Arendt (2003), um dos problemas mais graves da educação está justamente em que ela *não pode* prescindir da

autoridade e da tradição. É claro que não podemos negar que há tradições e tradições, e podemos dizer até que nossa tradição escolar, tanto quanto a social, é autoritária, no sentido pejorativo do termo. O problema consiste em que nossa sociedade repudia *a priori* qualquer tradição por ser tradição, independentemente dos méritos que possa ter, e a impunidade generalizada acaba de vez com a possibilidade de crermos em autoridade.

### **Conclusões**

Qual é o valor da produtividade (quantitativa) em si? Aonde tem nos levado a ânsia pela quantidade e pelo sucesso material quantificável? Tem nos levado aos divãs dos psicanalistas, à guerra de armas e de nervos, ao consumismo e, o pior de tudo, tem deixado à margem das atenções a questão social. Acreditar que para resolver tal questão deveríamos produzir mais significa voltar ao tempo em que se acreditava que a ciência por si só resolveria todos os males da humanidade. Não é a produtividade em si, não é a quantidade de produtos e serviços que existam num catálogo ou num currículo o que mais precisamos como uma coletividade.

Gimeno chama nossa atenção para o fato de que uma socialização totalmente congruente é impensável nas atuais sociedades complexas, sendo inclusive perigoso pretendê-la, uma vez que poderia ameaçar a diversidade dos sujeitos e das culturas. Entretanto, deveríamos apoiar os agentes que atuam na socialização e na educação e os valores que expressam “amplos consensos sociais. As funções básicas das escolas devem fazer parte de um desses consensos ou acordos” (Gimeno, op. cit., p. 54).

É curioso constatar as diferenças entre o aprendizado de um conceito cognitivo e a aprendizagem de um valor. Parece que a aprendizagem intelectual “cansa”, e nos exige uma certa resistência para continuar aplicando processos cognitivos no ato de aprender; já a aprendizagem moral “dói”; dói ter de tocar em nossas fibras morais e rearranjá-las. Dá medo mexer em coisas que constituem nosso próprio alicerce na vida, e o “pânico narcísico” nos espreita de perto nessas horas. Questionar com sinceridade nossos valores e realizar verdadeira aprendizagem ética ou moral nos exige muito: coragem, confiança, abertura, humildade e também resistência – nesse caso, não ao cansaço, mas à dor emocional. E tudo o que representa vivenciar dor, medo, trabalho e cansaço é, como vimos, repugnado pelo modo de vida contemporâneo, especialmente se nos sentimos solitários em meio a tamanha ausência de autoridade, de responsabilidade e de confiança nos que nos são próximos. Somos a isso o fato de que, dado o modo como aprendemos as coisas “do espírito” (vamos chamá-las assim), precisaríamos observar essas coisas do espírito “encarnadas” no comportamento de alguém. E quem vai se prestar a ser modelo ético nos dias de hoje? Como assumir claramente tal metodologia numa cultura na qual “gurus” são execrados *a priori* e admite-se tacitamente que tudo o que se pode aprender se aprende através de conhecimentos cognitivos, através da cultura letrada, impressa e da mídia? Como levar a sério a questão dos valores e da ética numa cultura que até agora valoriza a malandragem e desvaloriza a honestidade, tomando-a por ingenuidade? Pior, o próprio Estado, as leis e o poder público estão tão corrompidos, car-

regados de tradições do pior tipo, autoritárias e hierarquizadas, que de fato parecem terem sido criadas para penalizar quem insiste em ser honesto. E, finalmente, para pensar nos argumentos de Arendt, *como educar* numa sociedade em que grassa a impunidade, a corrupção, e o desrespeito à autoridade?

A questão dos valores não é só uma questão moralista no sentido pejorativo; é questão da maior importância para a coerência, a eficácia e a satisfação duradoura na vida. Cremos que questões sociais demandam respostas no nível social, mas também cremos que projetos sociais são levados a efeito por seres humanos concretos. Apesar de toda nossa ânsia pela novidade, com uma pequena análise podemos distinguir valores éticos que continuam valores, continuam sendo importantes para o nosso bem-estar. Não devemos perder de vista a dimensão axiológica da educação ao lidarmos com tanto afincamento com as dimensões epistemológica e metodológica. Os valores são na verdade a primeira dimensão, a meta maior, porque representam o ponto de chegada de nossos esforços, o “norte” de nossas bússolas. Questionarmos sobre nossos reais e profundos valores permite-nos perguntar o que queremos afinal. Recorrer à análise dos valores subjacentes às práticas pedagógicas e aos discursos acadêmicos nos ajuda a manter o curso, a não perder de vista nossas metas, que devem derivar de nossos maiores valores.

#### **Referências Bibliográficas**

- ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BAGGIO, Antonio Maria. **O Caminho de Eros: sexualidade e amor na sociedade das imagens**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BERESFORD, Heron. **Valor: saiba o que é**. Rio de Janeiro: Shape, 1999.
- BLANCHARD, K. **O Poder da Administração**. São Paulo: Record, 1986.
- CASTELLO, José. A cultura da razão cínica. **Jornal do Brasil, Idéias**. Rio de Janeiro, 21 maio 1988.
- COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em Tempos Sombrios. In: BIRMAN, Joel (coord): **Percursos na História da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Taurus, 1988.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1987.
- CREMA, Roberto. O Comportamento Sexual dos Brasileiros. In: **Pesquisa Acerca dos Hábitos e Atitudes Sexuais dos Brasileiros**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- DE LA TAILLE, Y.; FLOR, C. M.; FEVORINI, L. B. A Obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.27-39, ago. 1991.
- FORKIN, J-C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. O Professor e seu mandato de Mediador, Herdeiro, Intérprete e Crítico.. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p.537-571, ago. 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

### **Temas de Ensino Médio**

---

- HELLER, Robert. **Como Motivar Pessoas**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 1999.
- LOWEN, Alexander. **Narcisismo**. São Paulo,: Círculo do Livro,1988.
- MEDEIROS, Martha. Erotismo e Frustração. **O Globo: Revista o Globo**, Rio de Janeiro, 06 nov. 2005.
- PIERSON, Donald. **Teoria e Pesquisa em Sociologia**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- PINSKI, J. **As Primeiras Civilizações**. São Paulo: Atual, 1987.
- PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- RAMOS, Marise. Os Contextos no Ensino Médio e os Desafios na Construção de Conceitos. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Temas do Ensino Médio**. Rio de Janeiro. 2004.
- SILVA, Sonia Aparecida. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SUCUPIRA, Newton. **Educação, Poder e Autoridade** (mimeo).
- TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores Face ao Saber. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TOSCANO, Moema. **Introdução à Sociologia Educacional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



## A RELAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EJA<sup>1</sup>

Marise Ramos<sup>2</sup>

### 1 – Introdução

A construção de um projeto de educação integral dos trabalhadores na perspectiva civil-democrática exige discutir sobre a relação entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Para as pessoas que constroem suas trajetórias formativas em tempos lineares e considerados “regulares” – isto é, por um processo de escolarização que acompanha seu desenvolvimento etário –, a educação básica tende a preceder a educação profissional, de modo que a relação entre conhecimento e atividade produtiva ocorra de forma mais imediata a partir de uma determinada etapa educacional. No caso brasileiro, isso tende a ocorrer a partir do ensino médio por dois motivos. O primeiro porque, nesse momento, os/as jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa (dimensões também indissociáveis). A experiência educativa nessa etapa, então, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes. Dentre esses elementos estão as características do mundo do trabalho, incluindo aqueles que contribuem para a realização de escolhas profissionais.

O segundo motivo pelo qual a relação entre mundo do trabalho e conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio é o fato de, nessa etapa, ser possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico. Nesse momento, então, o acesso ao conhecimento sistematizado proporciona a formação cultural e intelectual do estudante, permitindo “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, inciso I). Mas aqui se pode levar também à preparação para o exercício profissional (idem, art. 36, parágrafo 2º).

No caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com essa mesma linearidade, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer.

---

<sup>1</sup> Texto base para participação na mesa redonda “Relação entre Educação Básica e Educação Profissional”, integrante da programação do VII Seminário Estadual de Atualização Profissional do Magistério, realizado na UERJ em 05/10/2005.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFF; Vice-Diretora de Ensino e Informação da EPSJV/FIOCRUZ e professora-adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam essa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior “flexibilidade” para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho – caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão –, quanto as externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. O conceito de educação continuada vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender para toda a vida.

O problema, entretanto, está no fato de não termos universalizada a educação básica para todos os sujeitos. Assim, no momento em que, das pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade, é solicitada a capacidade de “reconverterem” permanentemente seus saberes profissionais, a elas não se garantiu a formação básica que contribua para o seu reconhecimento como sujeitos sociais que são, como cidadãos e trabalhadores. Se para as pessoas de trajetória escolar considerada regular, a educação básica e a profissional, a formação para a cidadania e para o trabalho, os conhecimentos gerais e os específicos se relacionam mediatamente, para aquelas pessoas jovens e adultas tudo isso se relaciona de forma muito imediata. Além disso, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho.

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar do mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito a ela – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica ontológica e, a partir disso, na sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

Por isso, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichize a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Sob esses argumentos, não é suficiente uma política de educação que limite a EJA aos cursos e exames supletivos, cujo objetivo vise exclusivamente à conclusão das etapas da educação básica e não à plena formação como direito subjetivo e alienável. No mesmo sentido, não se pode admitir que a educação profissional seja “planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho”, tendo em vista, antes de tudo, os interesses da produção e, só depois, os interesses dos trabalhadores. Essa abordagem coloca os trabalhadores como “objetos” da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao que afirmamos ao

longo deste texto sobre o compromisso ético-político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la. Somente um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais.

## **2 – A história da exclusão como marca estrutural da educação de trabalhadores**

Tal como ocorre com a educação profissional, as políticas de Educação de Jovens e Adultos têm as marcas da exclusão da classe trabalhadora do direito ao conhecimento e à plena formação humana. Programas concretos de educação de adultos com maior significação só surgiram quando a configuração política do país, a partir da década de 1930, obrigava muitos educadores a abandonarem seu “neutralismo” inicial e reconhecerem o papel da educação como veículo de difusão de idéias e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas fora da ordem vigente. Nesse sentido, a defesa da alfabetização dos adultos e da extensão do ensino primário a essa população esteve vinculada, do lado da classe empresarial, à conquista de maior número de eleitores, como razão política, e ao aumento da oferta de mão-de-obra, como razão econômica. Para os educadores liberais, a ampliação do direito à educação era um pressuposto para a consolidação do princípio da igualdade formal. Do lado da classe trabalhadora, a defesa da educação básica, por sua vez, sempre foi defendida como condição necessária para alçar trabalhadores à condição de dirigentes e, assim, potencializar a luta pela emancipação dessa classe.

É preciso reconhecer que a existência da Educação de Jovens e Adultos no Brasil como modalidade de educação básica é a expressão da privação histórica dos direitos da classe trabalhadora, demonstrados pelos índices de analfabetismo e pela baixa escolaridade média da população brasileira. Essa realidade é tanto remanescente de uma política educacional — que, legalmente, naturalizou o não acesso à educação básica de um contingente da população brasileira — quanto resultado da ainda não universalização de fato da educação básica a todos, mesmo com a obrigatoriedade do ensino fundamental conquistada na Constituição de 1988.

A conquista constitucional está presente no artigo 208, quando dispõe que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (C.F, art. 28, inciso I). Também o artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias determinou que nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolveria esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com aplicação de, pelo menos, 50% dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

É no governo de Fernando Henrique Cardoso, entretanto, que mais uma vez se recua, quando a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, dá nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal. A revisão do inciso I retirou a obrigatoriedade do ensino fundamental àqueles que a ele não tiveram acesso em idade apropriada, assegurando somente que, quando houver, sua oferta seja gratuita. Isso porque, ao retirar a obrigatoriedade para os alunos, o Estado também acaba se desobrigando da oferta àqueles que não reivindicam a matrícula. A revisão do inciso II, por sua vez, extinguiu o princípio da progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio.

Juntamente com essa revisão, a emenda 14 também alterou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, inserindo nele novos parágrafos de modo a dar prioridade à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental. A não incorporação da Educação de Jovens e Adultos na destinação das verbas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) fez com que o atendimento ao ensino fundamental ocorresse em detrimento da EJA.

A LDB de 1996 buscou restabelecer o princípio da obrigatoriedade da oferta de educação básica inclusive aos jovens e adultos que não tiveram acesso a ela em idade considerada adequada. Junto disso, trouxe alguns avanços, tal como a previsão da oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (art. 4º VI, VII).

Não obstante, na seção que trata especificamente da EJA (Seção V do Capítulo I), reafirma o conceito de EJA voltado à reposição de escolaridade mediante a oferta de cursos e exames e reduz a idade de acesso a estes (no EF, de 18 para 15 anos; no EM, de 21 para 18 anos), além de excluir qualquer referência ao analfabetismo. A redução da idade, na prática, tem significado o afastamento de muitos alunos a partir de 15 anos do ensino regular, bem como o crescimento da quantidade de “cursinhos” preparatórios aos exames, quase todos de qualidade duvidosa.

No que se refere à relação entre a EJA e a Educação Profissional, a função de suprimento conferida à qualificação profissional pela legislação anterior permanece implícita na nova legislação. Isso, juntamente com o impedimento de integrar o ensino técnico ao ensino médio, pelo Decreto nº 2.208/97, desvinculou os cursos de formação profissional dos níveis de escolaridade. Com isso, nenhum sistema educacional se responsabiliza diretamente por eles, posto que a LDB dispõe somente das responsabilidades que cada um dos sistemas – federal, estaduais e municipais – detém em relação aos níveis da educação nacional: básico, compreendendo a educação infantil e os ensinos fundamental e médio; e superior. Se a educação profissional não se vincula a nenhum desses níveis, não há definição de responsabilidades, seja de oferta, seja de financiamento.

A omissão quanto à responsabilidade pela educação profissional gera, ao nosso ver, uma contradição interna à LDB, se analisarmos conjuntamente os artigos 4º, o parágrafo 1º do artigo 37 e o parágrafo único do artigo 39, conforme descreveremos. Se os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular em idade apropriada têm como direito e dever cursar, pelo menos, o ensino fundamental; se, para isso, os sistemas de ensino assegurarão oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho; e se, enquanto matriculado ou tendo concluído o ensino fundamental, médio e superior, qualquer aluno contará com a possibilidade de acesso à educação profissional; não poderíamos supor que municípios e estados deveriam compartilhar essa responsabilidade pelo menos para jovens e adultos, em articulação com o ensino fundamental, nível obrigatório da educação? E não deveriam os sistemas responsáveis pelo ensino médio também responsabilizarem-se pela formação para profissões de nível médio? Mesmo pertinentes, nenhuma dessas suposições foi concretizada pela lei, o que mantém a educação profissional à margem do sistema educacional.

### **3 – O PROEJA: dos limites iniciais à busca pelo direito**

Um dos princípios norteadores de uma política de educação profissional integrada à educação básica foi a regulamentação dos cursos que, sob a vigência do Decreto nº 2.208/97, foram abrigados sob o denominado “nível básico” da educação profissional. A oferta desses cursos, como parte da política de educação profissional do governo anterior, visava atender a demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade através de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada<sup>3</sup>.

Enquanto o MEC se ocupava especialmente da educação profissional técnica, sem uma política consistente que atentasse para as demandas sociais dos trabalhadores jovens e adultos que realizam cursos supletivos de nível fundamental, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) desenvolveu seu plano de formação sem se preocupar com a recuperação da escolaridade e a organização de itinerários formativos. Setores expressivos da sociedade afirmavam, então, a necessidade de se implementar uma política pública de formação profissional integrada ao sistema público de emprego e à educação básica.

A qualificação e a requalificação, seja na forma de cursos ou de módulos, deveriam também ser organizadas de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores. Nessa medida, seria fundamental que esses cursos obtivessem aprovação legal através do fornecimento de créditos e certificados escolares reconhecidos pelo MEC e pelo MTE e, dessa forma, fossem vinculados aos processos regulares de ensino e também reconhecidos e considerados pelas empresas nas negociações, convenções e contratos coletivos.

Essas preocupações orientaram a formulação das premissas às quais a educação profissional deveria atender, descritas no art. 2º do Decreto nº 5.154/2001, a saber: a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e

---

<sup>3</sup> Esses cursos foram oferecidos no âmbito do Plano de Formação Profissional do Ministério do Trabalho (PLANFOR) ou livremente por instituições públicas e privadas.

emprego, e da ciência e tecnologia. Pelo mesmo motivo, o artigo 3º desse Decreto indica a possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e continuada<sup>4</sup> de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. O parágrafo 2º do mesmo artigo indica a necessidade de esses cursos articularem-se com a modalidade de educação de jovens e adultos<sup>5</sup>.

Com base nesses preceitos legais, o MEC lançou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2005), por meio do qual obrigou as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica<sup>6</sup> a destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005, para o ensino médio integrado à educação profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental. O percentual de vagas a ser aplicado nos anos posteriores será definido por ato do MEC. Apresentam-se como objetivos desse programa, ampliar os espaços públicos da educação profissional para os adultos e contribuir para a universalização da educação básica<sup>7</sup>.

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior<sup>8</sup>, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio. Diante disso, a instituição do PROEJA pode ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos (Gramsci, 1991), seja para a rede, seja para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Para a SETEC, a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA manteria uma incumbência residual com a educação básica, da qual ela foi esvaziada quando a responsabilidade pelo ensino médio foi destinada à Secretaria de Educação Básica (SEB) e a educação de jovens e adultos – com a qual a

---

<sup>4</sup> Algumas análises consideram que essa foi uma nova denominação do “nível básico” da educação profissional, antes definido pelo Decreto nº 2.208/97. A despeito de controvérsias, parece-nos que a formação inicial refere-se a cursos que “iniciam” os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, dentre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas. A formação inicial, independente da escolaridade, somente existe no Brasil porque ainda não se universalizou a educação básica.

<sup>5</sup> Uma discussão sobre os itinerários formativos como necessidade e como contradição para a classe trabalhadora encontra-se em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a).

<sup>6</sup> Essa rede do MEC é formada por 144 escolas de educação profissional: 34 são centros federais de educação tecnológica (CEFETs); 43 unidades descentralizadas, 36 escolas agrotécnicas federais (EAF); 30 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e a Escola Técnica Federal de Palmas, em Tocantins.

<sup>7</sup> A exposição de motivos que fundamenta o decreto argumenta que, em termos quantitativos, a proposta implicará, em 2006, a abertura de 20 mil vagas e, a partir de 2007, pelo menos mais 40 mil vagas anuais – sem um único aporte orçamentário além dos recursos já destinados às instituições federais de educação tecnológica.

<sup>8</sup> Decreto nº 5.225/2004, que alterou dispositivos do Decreto nº 3.860/2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.

política de educação profissional nunca havia se ocupado – abrigada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>9</sup>. Para a rede federal, essa medida contribui para justificar sua manutenção na esfera político-administrativa própria e não na esfera da educação superior, na qual sua identidade e diretrizes seriam compartilhadas com as demais instituições de ensino superior.

Quanto aos tipos de oferta, os artigos 3º e 4º do Decreto nº 5.478/2005 prevê que a formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA possa ocorrer como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica. No primeiro caso, os cursos terão carga horária máxima de 1.600 horas, das quais, no mínimo, 1.200 serão destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. No segundo caso, os cursos devem ter carga horária máxima de 2.400 horas, das quais, 1.200 para formação geral<sup>10</sup>. A carga horária mínima da formação específica deve atender à estabelecida para a respectiva habilitação.

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA em relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal.

Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores pode-se proporcionar uma formação “mínima”. Por outro lado, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como poder-se-ia elevar a carga horária de uma sem diminuir a outra?

Discutimos que um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia (Ramos, 2005, p. 108). Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam

---

<sup>9</sup> Não sabemos até que ponto a instituição dessa medida foi discutida com a SECAD. Entretanto, arriscamos opinar que a articulação entre as instâncias responsáveis, respectivamente, pela educação profissional, pelo ensino médio e pela educação de jovens e adultos não têm correspondido às necessidades impostas pela implementação de uma política de tamanha relevância e complexidade.

<sup>10</sup> Em contraposição, a carga horária prevista para o ensino médio é de 2.400 horas e, para a educação profissional técnica, dependendo da área profissional, tem-se 800, 1.000 ou 1.200 horas. A Resolução nº 01/2005, por sua vez, estabeleceu que os cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica tenham, no mínimo, 3.200 horas.

o caráter produtivo concreto dos primeiros (id., *ibid.*, 109). Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, essas são indissociáveis e, portanto, não podem ser pré-determinadas e recortadas quantitativamente.

Como não poderia deixar de ser, os alunos que concluírem os cursos no âmbito do PROEJA farão jus ao diploma com validade nacional, que confira a habilitação profissional e a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior. Os cursos podem ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade, prevendo-se saídas intermediárias e possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados, desde que tenha concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral (Decreto nº 5.478/2005, art. 6º parágrafo único). As instituições federais poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares (id., art. 7º).

Tentou-se, dessa maneira, possibilitar a organização de itinerários formativos, bem como a certificação de conhecimentos construídos pelos trabalhadores em processos formativos, sejam esses de caráter formal ou não, coerentemente com as preocupações que levaram à incorporação desses preceitos, como direito, ao Decreto nº 5.154/2004. Não obstante, reaparece a dicotomia entre formação geral e específica, à medida que se exige a conclusão da parte relativa à formação geral para que se torne possível a certificação da qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados. Para isso, o curso teria que ser organizado em etapas e cargas horárias distintas de formação geral e de formação específica, inviabilizando a forma integrada.

Tal como ocorre no Parecer nº 39/2004 e na Resolução CNE nº 01/2005, na modalidade EJA o princípio que (des)articula formação geral e específica também não é a *integração* mas sim a *independência* ente elas. Em síntese, lamentavelmente, como constatamos anteriormente, essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem, enquanto permitem a vitória dos conservadores que, no meio de “uma ou outra alteração” mantêm tudo como estava antes.

Outro aspecto que nos preocupa diz respeito às concepções teórico-metodológicas da educação de jovens e adultos em relação às quais as instituições da rede possuem históricos diferenciados. Sua aproximação com a EJA começou a ocorrer a partir de 1995, quando se ampliou a mobilização da sociedade civil pela oferta da EJA e, também, quando se iniciou a implementação do PLANFOR pelo Ministério do Trabalho. Nesse contexto, organizações não-governamentais, empresas e sindicatos passaram a oferecer programas de EJA. Esses programas enfrentaram o problema da certificação dos alunos, levando-os a procurarem instituições públicas com autonomia para realizá-la, independentemente dos exames supletivos oferecidos pelos sistemas estaduais de ensino. Devido à sua natureza jurídica de autarquia, foram predominantemente as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs que assumiram essa função.



Algumas dessas instituições aproveitaram a oportunidade para se aproximar da política de educação de jovens e adultos e para ampliar o atendimento da educação profissional para trabalhadores já inseridos na População Economicamente Ativa (PEA), com recursos do PLANFOR. Outras, aliadas ou não à primeira perspectiva, valeram-se dessa relação para captar recursos das organizações, cobrando pelo acompanhamento pedagógico do projeto e/ou pela aplicação de provas aos estudantes. Em ambos os casos, essa relação provocou contradições no interior das instituições federais, dentre elas, a resistência de parte de suas comunidades, opondo-se à ampliação de sua função social numa perspectiva mais democrática. A cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito foi superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista.

O fato é que as principais experiências e o acúmulo de debates relativos às concepções de EJA encontram-se principalmente na sociedade civil. Em razão disso, no ano de 2003, a então SEMTEC desenvolveu um estudo quantitativo e qualitativo sobre a oferta de EJA articulada à educação profissional, que contou com a participação de pesquisadores de universidades envolvidos com o tema. Pretendia-se retratar, para o Ministério, as realizações da sociedade civil organizada nesse campo, destacando-se seus êxitos, problemas e necessidades. Esperava-se, a partir de referências teórico-metodológicas e elementos de realidade, contribuir para a formulação, pelo governo, de uma proposta educacional adequada às necessidades dos estudantes trabalhadores.

Os limites e equívocos anteriormente apresentados levaram a própria Rede de Instituições Federais de Educação Tecnológica, gestores educacionais e intelectuais a questionar o Programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. A SETEC então, com uma nova gestão, redefiniu os princípios e as bases da proposta, formulando um documento-base que coloca a educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA nos marcos da política pública.

Um posicionamento claro sobre o fato de que o PROEJA não pode ser a “conquista de um direito mínimo”, como afirmamos em outro texto (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005b), se expressa na seguinte afirmação:

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (MEC, 2006, p. 24).

Pode-se observar, ainda, uma mudança de postura em relação ao papel a ser cumprido pelas instituições frente a esse desafio. Ao invés de se impor a implementação

do programa, faz-se um convite a elas. O reconhecimento da especificidade da Educação de Jovens e Adultos como objeto de conhecimento, assim como de uma devida necessidade da formação docente, leva o Ministério da Educação a propor um curso de especialização aos professores e a definir princípios orientadores do projeto político-pedagógico e do currículo. Nesse sentido, o princípio da integração é reforçado, constituindo referências totalmente ausentes na perspectiva anterior.

Esse movimento exigiu a revisão do decreto original, em relação ao qual mantemos a expectativa de que venha a expressar, do ponto de vista jurídico, o que defendemos em termos ético-políticos, epistemológicos e pedagógicos para a educação de jovens e adultos trabalhadores.

#### **4 – Considerações finais**

Apresentamos algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos que nos desafiam a incluir o trabalho como uma dimensão fundamental da formação desses sujeitos. Reiteramos que um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Por outro lado, tomar o trabalho somente em sua dimensão econômica reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Por isso, o trabalho precisa se constituir como um princípio educativo, primeiramente na sua dimensão ontológica para, então, ser compreendido nas suas manifestações históricas, especialmente na sua contradição principal, qual seja, entre seu potencial emancipatório e os determinantes da alienação e da exploração que predominam quando o trabalho se transforma em mercadoria.

Por essas razões discutimos que tais desafios trazem implicações para as políticas de educação e de trabalho, além daquelas próprias ao campo pedagógico. A crítica que fazemos às tendências mercantis e economicistas que caracterizaram as políticas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja superação ainda não se logrou no atual governo, tem por finalidade insistir na defesa de que o atendimento à educação básica de crianças e jovens não pode implicar a negação desse direito aos adultos trabalhadores.

Pelo mesmo motivo, não nos furtamos a denunciar os equívocos cometidos na instituição do PROEJA, que poderiam comprometer a virtuosidade de uma política necessária. Por outro lado, também não nos abstermos de reconhecer publicamente o movimento positivo da atual gestão da SETEC em recolocar essa iniciativa como uma política pública centrada no princípio do direito universal e subjetivo à educação e ao trabalho.

As lutas dos educadores comprometidos com a EJA têm avançado e, mesmo lentamente, promovido conquistas importantes. A construção de um projeto de sociedade democrática de corte nacional-popular ainda é a principal condição e também o condicionante para assegurarmos a plenitude desse direito a toda a população brasileira.

**Referências Bibliográficas**

- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr.1997. p.7.760.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamento o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF, 2005b.
- BRASIL. MEC. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto – PROEJA. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2006. Disponível em <http://www.mec.gov.br> acesso em 19/04/2006.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 21-56.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 106-127.

Paginação, Impressão e Acabamento  
**Ingráfica Editorial Ltda.**  
Tel. 2270-7478 / Fax 3105-8224  
E-mail: [ingrafica@ediarte.com.br](mailto:ingrafica@ediarte.com.br)















