

APRESENTAÇÃO

O número sete da REVISTA DA FAEEBA é dedicado ao tema EDUCAÇÃO E ÉTICA SOCIAL. Em consonância com esta temática, a primeira seção presta uma homenagem especial à memória de *Paulo Freire*. São quatro textos, apresentados por nossa Editora, a professora Yara Ataíde. Antes do encerramento desta edição, chegou até nós mais um valioso texto, que fala sobre os projetos e as atividades de Paulo Freire nos últimos três anos e meio, juntamente com seus colaboradores no IPF/SP - Instituto Paulo Freire de São Paulo.

A seção *Artigos* inicia com dois estudos teóricos sobre o tema deste número. O primeiro faz uma análise crítica do conceito de *crise* em Habermas, mostrando o seu potencial analítico e ético para a compreensão de problemas no campo social e, especificamente, na Educação. O segundo estudo analisa o significado ético-pedagógico do *Bildungsroman*, dando uma atenção especial ao romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

Seguem-se quatro trabalhos que abordam aspectos específicos da ética social em relação à educação. Um primeiro, traz à luz os principais aspectos controversos da *pornografia*, à guisa de embasamento e orientação para a compreensão das suas influências sobre a ética sexual, e seu papel na educação e na vida da criança e do adolescente. O seguinte aborda o problema da *violência familiar*, especificamente contra crianças e adolescentes. Outro estudo destaca, nas teorias clássicas, o conceito de *marginalidade*, a fim de identificar e explicar especificidades das populações marginalizadas, entre elas as crianças e adolescentes explorados sexualmente. O último texto deste grupo mostra como a formação de cidadania foi negada, no Brasil, pela política educacional desenvolvimentista que se consolidou na década de 70.

Os dois últimos artigos desta seção tratam de temas especificamente pedagógicos. O primeiro identifica as transformações que afetaram a humanidade, para, em seguida, situar o pedagogo na nova cosmovisão, apontando-se a necessidade de reformular a formação do pedagogo. O segundo artigo analisa a importância e o papel da disciplina *Prática Pedagógica*, no curso da FAEEBA, na formação de professores para a Educação Infantil.

Na última seção, publicamos uma importante entrevista com a socióloga *Bárbara Freitag*, que nos fala sobre a política educacional no Brasil.

Jacques Jules Sonnevile

Editor-Executivo da Revista da FAEEBA

**TEMAS E PRAZOS
DOS PRÓXIMOS NÚMEROS DA REVISTA DA FAEEDA**

Nº	TEMA	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
8.	Educação e Terceiro Milênio	30.09.97	março de 1998
9.	Educação e Literatura	30.04.98	agosto de 1998
10.	Educação e Política	30.09.98	março de 1999
11.	Educação e Família	30.04.99	agosto de 1999
12.	Educação e Trabalho	30.09.99	março de 2000

SEÇÃO ESPECIAL : PAULO FREIRE

HOMENAGEM A PAULO FREIRE

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Editora da REVISTA DA FAEEBA

A FACULDADE DE EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, através do seu periódico, REVISTA DA FAEEBA, presta, nesta edição, merecida homenagem à memória de Paulo Freire, grande educador e notável homem público.

Falar deste Mestre, e de sua inestimável contribuição à Educação, é uma difícil tarefa, porque ela abrange uma verdadeira “*teoria do conhecimento*” e uma riquíssima experiência marcada pela grandeza imensurável de um excepcional ser humano, cujo nome é conhecido em todo o mundo .

Conhecido e amado por muitos, indicado para o Prêmio Nobel da Paz, em reconhecimento aos seus trabalhos, não se faz necessário apresentá-lo mas, justo se faz, dizer o quanto recebemos e usufruímos da sua benfazeja influência, recebida através dos seus escritos e livros publicados em diversas línguas. Sua utopia e o misto de carisma e amor fraterno, que ele sempre irradiava, a todos atingiam, e iluminaram a vida pessoal e cultural dos estudantes e professores que tiveram o privilégio de com ele conviver diretamente, ou através da sua obra imortal.

Acreditamos que todos os filósofos, educadores e estudiosos da educação, principalmente no Brasil, nessa última metade de século, têm uma dívida de gratidão para com Paulo Freire. Ele nos fez “*reinventar a educação*”, levando-nos a nos orgulharmos de ser educadores e, sobretudo, a não termos vergonha de ver no ato educativo, também, um ato de amor.

Tivemos pouco contato direto com Paulo Freire e foram poucas as vezes que nos falamos pessoalmente, em palestras ou seminários. Mas, como ouvinte, em algumas ocasiões pudemos cumprimentá-lo mais demoradamente e conversar um pouco com ele, após as suas brilhantes exposições.

Entretanto, seus livros, seus ensinamentos e a grande admiração e carinho que sempre nutrimos por ele, fez-nos senti-lo como um amigo muito querido, e um pesquisador que permeou nossa formação intelectual, estimulou e fez crescer nossa solidariedade e compromisso político para com o povo. O conhecimento e o convívio com as idéias de Paulo Freire nos ajudaram a questionar e a responder muitas indagações, e, principalmente, muito nos ensinaram sobre o ser humano, o *Outro*, o aluno, aquele que não é um mero objeto do ensino, mas um parceiro imprescindível nessa aventura admirável que é o ato educativo.

Uma das questões suscitadas pela teoria de Paulo Freire, e que está mais presente nas nossas reflexões, é o desafio permanente de fazer da educação uma *“prática da liberdade”*, um processo de crescimento constante do ser humano e um verdadeiro processo de humanização.

Creio que, falando especificamente da minha formação, credito ao mestre Paulo Freire, mais do que a qualquer outro, a influência pela definição norteadora do pressuposto segundo o qual *“o homem é um ser de busca permanente, mas tem raízes espaço-temporais”*. É, portanto, dessa sua condição e dos seus respectivos limites que o homem deve usar a ação-reflexão para transformar a sociedade, pois *“a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.”*

Nos seus livros aprendemos a dialética do “ser mais”, que *“não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”*. Temos procurado orientar o nosso trabalho universitário assumindo o papel de multiplicadora das idéias do Mestre, acenando, também, como ele, para que os nossos educandos-educadores se conscientizem profundamente, quanto à necessidade deste “ser mais” e compreendam que *“uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade”*.

Ao Mestre temos muito a agradecer pelo exemplo e legado cultural que nos transmitiu. Esperamos que, na nova dimensão onde agora se encontra, esteja a velar e estimular todos os educadores. Que sua memória, sua obra e sua pessoa alimentem e tornem possível uma verdadeira cruzada histórica por uma educação libertadora para todos, e, em especial, para os oprimidos do mundo inteiro.

* * * *

Nesta edição de homenagem a Paulo Freire organizamos os textos de sua autoria, de forma a mostrar um pouco do poeta-filósofo-educador através de dois textos clássicos, que, redigidos nos anos 70, continuam muito atuais.

A poesia “*Escola*” reflete um momento de feliz convergência da arte-utopia-desafio, projetando uma escola tão possível quanto avançada.

O ensaio biográfico “*A prática à altura do sonho*”, de Moacir Gadotti, apresenta o homem e seu legado cultural para o Brasil e o mundo.

Sentimo-nos profundamente comovidos e gratificados por poder homenagear personalidade tão significativa, e aproveitamos o ensejo para agradecer ao Instituto Paulo Freire, na pessoa do seu diretor, Professor Moacir Gadotti, por ter autorizado a utilização do material publicado.

Este é um momento de gratidão e saudade do qual a REVISTA DA FAEEBA compartilha com os seus leitores. Desejamos que estes artigos se tornem ponto de partida para novas reflexões e aprendizado, e que todos nós, mais enriquecidos, possamos continuar a luta freireana por uma nova educação, por um *Homem Novo* e um novo mundo.

PAPEL DA EDUCAÇÃO NA HUMANIZAÇÃO *

Paulo Freire

Não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros.

Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem.

O que é o homem, qual a sua posição no mundo - são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não.

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador.

Por tudo isso, nestas exposições, para que resulte clara a posição educativa que defendemos, abordamos - ainda que rapidamente - esse ponto básico: o homem como um ser no mundo com o mundo.

O próprio homem, sua “posição fundamental”, como diz Marcel, é a de um ser em situação - “situado e fechado”. Um ser articulado no tempo e no espaço, que sua consciência intencionada capta e transcende.

* Resumo de palestras realizadas numa conferência verificada em Maio de 1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do governo do Chile e da Universidade do Chile. Publicado in: FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4ª ed. Textos Marginais 8, Porto: Dinalivro, 1974, p. 7-21, foi reproduzido com a autorização do Professor Moacir Gadotti, Diretor Geral do IPF - Instituto Paulo Freire.

Tão somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos, vivendo um tempo que é seu, um tempo de quefazeres, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objetivar o mundo, de ter nesse um “não eu” constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência.

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu “espírito”, mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão.

Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser da praxis. Mais ainda: o homem é praxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em “coisa”. Sua vocação ontológica, que ele deve tornar existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo. Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental. Mas, como tudo tem seu contrário, a situação concreta na qual nascem os homens-objetos também gera os homens-sujeitos. A questão que agora enfrentamos consiste em saber, na situação concreta em que milhares de homens estejam nas condições de objetos, se *aqueles* que assim os transformam são realmente sujeitos. Na medida em que os que estão proibidos de ser são “seres para outro”, os que assim o proíbem são falsos “seres para si”. Por isso, não podem ser autênticos sujeitos. Ninguém é, se proíbe que outros sejam.

Essa é uma exigência radical do homem como um ser incompleto: não poder ser se os outros também não são. Como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade (o que não ocorre com os “seres em si”, os quais, também incompletos, como os animais, as árvores, não se sabem incompletos), o homem é um ser da busca permanente. Não poderia haver homem sem busca, do mesmo modo como não haveria busca sem mundo. Homem e mundo: mundo e homem, “corpo consciente”, estão em constante interação, implicando-se mutuamente. Tão-somente assim pode-se ver ambos, pode-se compreender o homem e o mundo sem distorcê-los.

Pois bem; se o homem é esse ser da busca permanente, em virtude da consciência que tem de sua incompleticidade, essa busca implica em:

- a) um sujeito
- b) um ponto de partida
- c) um objeto

O sujeito da busca é o próprio homem que realiza. Isso significa, por exemplo que não me é possível, numa perspectiva humanista, “entrar” no ser de minha esposa para realizar o movimento que lhe cabe fazer. Não posso lhe prescrever as minhas opiniões. Não posso frustrá-la em seu direito de atuar, não posso manipulá-la. Casei-me com ela, não a comprei num armário, como se fosse um objeto de adorno. Não posso fazer com que ela seja o que me parece que deva ser. Amo-a tal como é, em sua incompleticidade, em sua busca, em sua vocação de ser, ou então não a amo. Se a domino e se me agrada dominá-la, se ela é dominada e se lhe agrada sê-lo, então em nossas relações não existe amor, mas sim patologia de amor: sadismo em mim, masoquismo nela.

Do mesmo modo e pelas mesmas razões, não posso esmagar meus filhos, considerá-los como coisas que levo para onde me pareça melhor. Meus filhos, como eu, são *devenir*. São, como eu, buscas. São inquietações de ser, tal como eu.

Não posso, igualmente, coisificar meus alunos, coisificar o povo, manipulá-los em nome de nada. Por vezes, ou quase sempre, para justificar tais atos indiscutivelmente desrespeitosos da pessoa, busca-se disfarçar seus objetivos verdadeiros com explicações messiânicas. É necessário, dizem, salvar essas pobres massas cegas das influências malsãs. E, com essa salvação, o que pretendem os que assim atuam é salvarem-se a si mesmos, negando ao povo o direito primordial de dizer a sua palavra.

Sublinhemos, todavia, um ponto que não se deve esquecer. Ninguém pode buscar sozinho. Toda busca no isolamento, toda busca movida por interesses pessoais e de grupos, é necessariamente uma busca contra os demais. Conseqüentemente, uma falsa busca. Tão somente em comunhão a busca é autêntica. Essa comunhão, contudo, não pode ocorrer se alguns, ao buscarem, transformam-se em contrários antagônicos dos que proibem que busquem. O diálogo entre ambos se torna impossível e as soluções que os primeiros procuram para amenizar a distância em que se encontram com relação aos segundos não ultrapassam - nem jamais o poderiam - a esfera do assistencialismo. No momento em que superassem essa esfera e *resolvessem* buscar em comunhão, já não seriam antagônicos dos segundos e, portanto, já não proibiriam que esses buscassem. Teriam renunciado à desumanização

tanto dos segundos como de si mesmos (dado que ninguém pode humanizar-se ao desumanizar) e adeririam à humanização.

O ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas, como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros. No homem em seu aqui e seu agora. Não se pode compreender a busca fora desse intercâmbio homem-mundo. Ninguém vai mais além, a não ser partindo daqui. A própria “intencionalidade transcendental”, que implica na consciência do além-limite, só se explica na medida em que, para o homem, seu contexto, seu aqui e seu agora, não sejam círculos fechados em que se encontre. Mas, para superá-los, é necessário que esteja neles e deles seja consciente. Não poderia transcender seu aqui e seu agora se eles não constituíssem o ponto de partida dessa superação.

Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, repetindo Marcel, a de “estar em situação”, ao debruçar-se reflexivamente sobre a “situacionalidade”, conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções.

Dessa forma, o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado. Existencializar é realizar a vocação a que nos referimos no começo desta exposição.

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem - objetivo básico da sua busca permanente -, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. Se admitíssemos que a desumanização, como algo provável e comprovado na história, instaurasse uma nova vocação do homem, nada mais haveria a fazer, a não ser assumir uma posição cínica e desesperada. Essa dupla possibilidade - a da humanização e a da desumanização - é um dos aspectos que explicam a existência como um risco permanente. Risco que o animal não corre, por não ter consciência de sua incompleticidade, de um lado, e por não poder animalizar o mundo, não se poder desanimalizar, de outro. O animal, em qualquer

situação em que se encontra, no bosque ou num zoológico, continua sendo um “ser em si”. Mesmo quando sofre com a mudança de um lugar para outro, seu sofrimento não afeta a sua animalidade. Não é capaz de se perceber “desanimalizado”. O homem, por sua vez, como um “ser para si”, se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num “ser para outro”.

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

Analisemos, ainda que brevemente, essas duas posições educativas; uma, que respeita o homem como pessoa; outra, que o transforma em “coisa”.

Iniciemos pela apresentação e crítica da segunda concepção, em alguns dos seus pressupostos.

Daqui por diante, essa visão chamaremos de concepção “bancária” da educação, pois ela faz do processo educativo um ato permanente de *depositar* conteúdos. Ato no qual o depositante é o “educador” e o depositário é o “educando”.

A concepção bancária - ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à “domesticação” do homem.

Da não superação dessa contradição, decorre:

- a) que o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado;
- b) que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
- c) que o educador é quem fala; o educando, o que escuta;
- d) que o educador prescreve; o educando segue a prescrição;
- e) que o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de “depósito”;
- f) que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe;
- g) que o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto.

Segundo essa concepção, o educando é como se fosse uma “caixa” na qual o “educador” vai fazendo seus “depósitos”. Uma “caixa” que se vai

enchendo de “conhecimentos”, como se o conhecer fosse o resultado de um ato passivo de receber doações ou imposições de outros.

Essa falsa concepção de educação, que torna o educando passivo e o adapta, repousa numa igualmente falsa concepção do homem. Uma distorcida concepção de sua consciência. Para a concepção “bancária”, a consciência do homem é algo especializado, vazio, que vai sendo preenchido com pedaços de mundo que se vão transformando em conteúdos de consciência. Essa concepção mecanicista da consciência implica necessariamente em que ela esteja permanentemente recebendo pedaços da realidade que penetrem nela. Não distingue, por isso, entre entrada na consciência e tornar-se presente à consciência. A consciência só é vazia, adverte-nos Sartre, na medida mesma em que não está cheia de mundo.

Mas, se para a concepção “bancária” a consciência é essa caixa que deve ser preenchida, é esse espaço vazio à espera do mundo, a educação é então esse ato de depositar fatos, informações semimortas, nos educandos.

A esses nada mais resta senão, pacientemente, receberem os depósitos, arquivá-los, memorizá-los, para depois repeti-los. Na verdade, a concepção bancária termina por arquivar o próprio homem, tanto o que faz o depósito como quem o recebe, pois não há homem fora da busca inquieta. Fora da criação, da recriação. Fora do risco da aventura de criar.

A inquietação fundamental dessa falsa concepção é evitar a inquietação. É frear a impaciência. É mistificar a realidade. É evitar a desocultação do mundo. E tudo isso a fim de adaptar o homem.

A clarificação da realidade, sua compreensão crítica, a inserção do homem nela - tudo isso é uma tarefa demoníaca, absurda, que a concepção bancária não pode suportar.

Disso resulta os educandos inquietos, criadores e refratários à coisificação, sejam visto por essa concepção desumanizante como inadaptados, desajustados ou rebeldes.

A concepção bancária, por fim, nega a realidade de *devenir*. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da praxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila.

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquietada, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da praxis ou um ser que é praxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu *devenir*. É biófila e não necrófila.

A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu quefazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador.

Assim como a concepção recém-criticada, em alguns de seus ângulos, não pode operar a superação da contradição educador-educando, a concepção humanista parte da necessidade de fazê-lo. E essa necessidade lhe é imposta na medida mesma em que encara o homem como ser de opções. Um ser cujo ponto de decisão está ou deve estar nele, em suas relações com o mundo e com os outros.

Para realizar tal superação, existência que é a essência fenomênica da educação, que é sua dialogicidade, a educação se faz então diálogo, comunicação. E, se é diálogo, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de pólos que conciliam.

Se, na concepção bancária, o educador é sempre quem educa, e o educando é quem é educado, a realização da superação, na concepção humanista, faz surgir:

- a) não mais um educador do educando;
- b) não mais um educando do educador;
- c) mas um educador-educando com um educando-educador.

Isso significa:

- 1) que ninguém educa a ninguém;
- 2) que ninguém tampouco se educa sozinho;
- 3) que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

A concepção humanista, problematizante, da educação, afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando. De sua adaptação. Disso resulta que, para os que realmente são capazes de amar o homem e a vida, para os biófilos, o absurdo está não na problematização da realidade que minimiza e esmaga o homem, mas no mascaramento dessa realidade que desumaniza.

Enquanto a concepção bancária implica naquela distorcida compreensão da consciência e a entende como algo espacializado no homem, como algo vazio que deve ser preenchido, a concepção problematizante encara o homem como um corpo consciente. Em lugar de uma consciência “coisa”, a concepção humanista entende, com os fenomenólogos, a consciência como um abrir-se do homem para o mundo. Não é um recipiente que se enche, é um ir até ao mundo para captá-lo. O próprio da consciência é estar dirigida para algo. A essência de seu ser é a sua intencionalidade (intentio, intendere); é por isso que toda a consciência é sempre consciência *de*. Mesmo quando a consciência realiza o retorno a si mesma, “*algo tão evidente e surpreendente como a intencionalidade*” (Jaspers) continua consciência *de*. Nesse caso, consciência de consciência, consciência de si mesma. Na “retro-reflexão”, na qual a consciência se intenciona a si mesma, o eu “é um e é duplo”. Não deixa de ser um eu para ser uma coisa para a qual sua consciência se intencionasse. Continua sendo um eu que se volta intencionalmente sobre si, um eu que não se cinde.

Enquanto a concepção anteriormente criticada, que trata da consciência de um modo naturalista, estabelece uma separação absurda entre consciência e mundo, para a visão agora discutida consciência e mundo se dão simultaneamente. Intencionada para o mundo, este se faz mundo da consciência.

A concepção “bancária”, não podendo realmente apagar a intencionalidade da consciência, consegue contudo, em grande medida, “domesticar” sua reflexibilidade. Disso resulta que a prática dessa concepção constitui um doloroso paradoxo quando é vivida por pessoas que se dizem humanistas.

A concepção problematizadora da educação, ao contrário, ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais a caixa passiva, que vai sendo preen-

chida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tornando crítica.

Enquanto para a concepção “bancária” o que importa é depositar informes, sem nenhuma preocupação com o despertar da reflexão crítica (ao contrário, evitando-a), para a concepção humanista o fundamental reside nesse despertar, que se deve cada vez mais explicitar.

A concepção problematizadora da educação sabe que, se o essencial do ser da consciência é a sua intencionalidade, seu abrir-se para o mundo, este - como mundo da consciência - se constitui como “visões de fundo” da consciência intencionada para ele.

No marco dessa “visão de fundo”, todavia, nem todos os seus elementos se tornam presentes à consciência como “percebidos destacados em si”. A concepção problematizadora, ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido destacado passa a sê-lo.

Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro quefazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos - autenticamente - seres da praxis.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA *

Paulo Freire

Quando aceitei escrever este artigo para *Lutherische Monatsheft*, agarrei este tema como um desafio. Tomando-o como um desafio, era obrigado a adotar diante dele uma atitude crítica e não somente passiva.

Uma atitude crítica implica, em contrapartida, uma penetração até a realidade mais íntima do tema, de modo a desvendá-lo, a trazê-lo à luz cada vez mais. Este artigo, constituindo a resposta que procuro dar ao desafio por mim aceito, será algo de muito diferente para o leitor. Pela razão seguinte: empreendendo um projeto deste tipo, devo empenhar-me num processo de conhecimento que compreende um objeto conhecível, eu próprio que quero conhecê-lo e outros sujeitos conhecentes.

O saber - talvez fosse melhor dizer o fato de conhecer, visto que é sempre um processo, um ato - implica uma situação dialética. Não há, estritamente falando, um “eu penso”, mas um “nós pensamos”. Não é o “eu penso” que constrói o “nós pensamos”, mas, ao contrário, é o “nós pensamos” que a mim torna possível pensar. Nesta situação gnoseológica, o objeto conhecível não é o *termo* do saber, que os sujeitos conhecentes possuem, mas a sua *mediação*.

O tema que tenho perante mim e que constitui o centro de minhas reflexões, não é o termo do meu ato de conhecimento: é, antes, o que estabelece uma relação de conhecimento entre mim e aquele que lê o que estou a escrever. Todavia, convido os meus leitores a desempenharem comigo um papel ativo na reflexão e a não serem apenas “cobradores” passivos da minha análise.

Isto significa que, enquanto escritor, não posso ser apenas o narrador de alguma coisa que eu considere como um *fato dado*; devo ter uma mentalidade crítica, curiosa e sem repouso, constantemente vigilante, consciente também dos leitores que têm de refazer o próprio esforço da minha pesquisa.

A única diferença existente entre mim e os meus leitores, no que diz respeito ao próprio tema, é que, enquanto eu o tenho presente aos olhos do meu espírito, eu estou empenhado no processo permitindo clarificá-lo e tento

* Publicado in: FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4ª ed. Textos Marginais 8, Porto: Dinalivro, 1974, p. 41-59, e reproduzido com a autorização do professor Moacir Gadotti, Diretor Geral do IPF - Instituto Paulo Freire.

melhorar a percepção que dele tenho, os meus leitores, eles, com o mesmo tema na cabeça, serão também confrontados com a compreensão que eu tenho deste tema, tal como a exprimi neste artigo.

Manifestamente, isto não diminui o esforço que os leitores têm de fazer; de modo algum se lhes pede que aceitem a minha análise com docilidade. Duma certa maneira, o esforço deles é maior que o meu. Eles devem ao mesmo tempo penetrar e compreender o próprio tema e a minha compreensão dele.

O fato de ler - com o fim de aprender alguma coisa e não apenas divertir-se - não é um passatempo intelectual, mas um ato sério e empenhado através do qual o leitor procura classificar as dimensões obscuras do objeto do seu estudo. É neste sentido que podemos dizer que ler é reescrever o que se lê e não apenas armazenar na memória o que foi lido. Temos de ultrapassar uma compreensão ingênua da leitura e do estudo, compreensão que faz destas duas atividades um ato de “digestão”. Na ótica desta falsa concepção - a que eu chamo o conceito “*nutricional do saber*” (cf. J. P. Sartre, *Situations I*, Paris, Gallimard, 1955) - as pessoas lêem e estudam com o fim de tornar-se “intelectualmente gordas”. Donde expressões como “a fome de aprender”, “a sede de estudar”, “o apetite de conhecimentos”, “beber a sabedoria”, etc. É fundamentalmente a mesma visão errada que se encontra na teoria segundo a qual a educação é considerada como uma transferência de conhecimentos. Os educadores são aqueles que possuem o conhecimento, os ensinados, aqueles que aprendem, são como “recipientes vazios” que devem ser enchidos com aquilo que os educadores possuem. Desde logo, segundo esta maneira de pensar, aqueles que aprendem não têm que pôr questões; eles têm apenas que ser recipientes passivos onde se verterá o saber detido pelos “instrutores”.

Se o saber fosse alguma coisa de puramente estático e a consciência fosse uma espécie de vazio, ocupando um “espaço” no homem, então este modo de educação poderia ser correto. Mas o saber é um *processo* e a consciência é *intencionalidade* dirigida para o mundo.

O saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto *presenças* no mundo, os homens são “corpos conscientes” que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexivo. Mas, precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação e da reflexão, como objeto da nossa análise crítica. Desta maneira, podemos conhecer aquilo que

conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é.

Esta possibilidade de exercer a nossa reflexão crítica sobre as nossas experiências precedentes, colocando-nos por trás delas, faz com que nos seja possível desenvolver aquilo a que eu chamo “a percepção da última percepção”. Em última análise, esta atividade de percepção constitui uma “*praxis teórica*”. A este respeito é preciso ler a obra extraordinária de Karel Kosik, *Dialética de Lo Concreto*, México: Grijalbo, 1967 (*La Dialectique du concret*, Maspero, 1970).

Ação-reflexão, eis o que devemos fazer - eu e os meus leitores - com respeito, face ao tema deste artigo. No momento em que escrevo este artigo e no momento em que os leitores lêem aquilo que neste momento estou a escrever, temos de comprometer-nos numa espécie de análise crítica daquilo a que eu fiz alusão mais acima. Quer dizer, devemos ter como objeto de nossa reflexão as nossas próprias experiências ou as de outros sujeitos no domínio que desejamos compreender melhor. Assim ser-nos-á possível - em diferentes momentos e não necessariamente na mesma medida - começar a perceber a significação real do contexto lingüístico quando eu digo: *o processo de alfabetização política*.

Nesta frase - processo de alfabetização política - a palavra “alfabetização” é utilizada de modo metafórico. Tendo em consideração a presença desta metáfora, parece-me que a melhor maneira de começar a nossa análise, é estudar o fenómeno concreto que torna possível a utilização autêntica duma tal metáfora, quer dizer discutir, por muito brevemente que seja, o processo de alfabetização dos adultos, de um ponto de vista lingüístico, aquele sobre que se baseia a metáfora. Isto implicará, do ponto de vista metodológico, algumas considerações preliminares sobre as diferentes maneiras de fazer, dado que existem, no domínio da alfabetização dos adultos, maneiras que, por sua vez, condicionam as diferentes maneiras de compreender os analfabetos.

No fundo, há só dois métodos educativos diferentes, revelando atitudes específicas face aos iletrados; o primeiro, o da educação visando a domesticação do homem; o segundo, o da educação que visa a libertação do homem (não que por si só a educação possa libertar o homem, mas ela contribui para esta libertação ao conduzir os homens a adotar uma atitude crítica face ao seu meio). Após ter descrito o primeiro destes 2 modos de agir, à luz

da minha experiência na América Latina, exporei a minha maneira de conceber o segundo.

Educação para uma domesticação

Esta política educativa, quer os seus aderentes disso estejam conscientes ou não, tem como centro uma manipulação das relações e dos pontos de referência entre mestres e alunos; estes últimos são os objetos da ação dos primeiros. Os iletrados, como recipientes passivos, têm de ser “enchidos” pelas palavras que lhes transmitem os seus instrutores; eles não são convidados a participar de maneira criadora no processo de ensino. O vocabulário que lhes é ensinado, e que provém do mundo cultural do instrutor, chega-lhes como alguma coisa totalmente “à parte”, como alguma coisa que pouco tem a ver com a sua vida de todos os dias. Como se o binômio linguagem-pensamento pudesse ser possível isolado, cortado da vida! Ao mesmo tempo, esta política de educação não toca nunca nas estruturas sociais; é um problema sobre o qual não se tem necessidade de fazer pesquisas. Pelo contrário, eles “mistificaram-no” de diferentes maneiras, aumentando ainda a “falsa consciência” dos alunos.

Aqueles que encorajam este tipo de política educativa - quer o saibam quer não - têm de mostrar a realidade social com uma certa luz. Os analfabetos não são convidados a conhecer, não são convidados a descobrir as causas de sua situação de vida concreta; eles são convidados a aceitar a realidade tal qual é ou, noutros termos, a adaptar-se eles mesmos a essa realidade. Para uma tal ideologia de dominação, tudo o que é verdadeiro e bom para as elites é verdadeiro e bom para o povo. Daqui resulta uma alienação - que esta política necessariamente engendra - e que de maneira nenhuma se limita aos problemas de alfabetização. A curiosidade, o sentimento do espanto quando nos encontramos face à própria vida, a capacidade de pensar: tudo isso deve ser morto.

Os analfabetos devem acumular de memória, aprender de cor a fim de repetir não só as letras, as sílabas, as palavras que lhes foram apresentadas, mas também os textos, alienados e alienantes, que lhes falem dum mundo imaginário. E isto tudo se faz em nome do homem; nunca isto aparece tal como é, quer dizer, para a desumanização do homem.

Ensinar e aprender são considerados como processos absolutamente distintos: o mestre é aquele que sabe e o aluno aquele que não sabe. O mestre tem de ensinar e o aluno tem de aprender. Esta compartimentação hermética entre ensinar e aprender - recusa da implicação dialética do ensino e da ati-

vidade de aprender - reforça a concepção dum saber e duma cultura reservados a uma elite

Há ainda alguns pontos que é preciso anotar nesta descrição da “educação em vista da domesticação”. Um destes pontos, é a “invasão cultural” sobre a qual já escrevi *Pedagogy of the Oppressed* (Helder and Helder, New York, 1970).

Através desta invasão cultural, os mestres - mais uma vez, quer eles estejam conscientes ou não - dada a sua falta de respeito pela cultura dos outros - a cultura popular - encorajam os iletrados a adotar os modelos culturais burgueses. Levam-nos a admirar os valores burgueses como sendo superiores, e assim previnem qualquer reação contra eles. Aqui de novo, os analfabetos são impedidos de ver a realidade no que ela verdadeiramente é. A sociedade capitalista burguesa deve ser considerada não como uma fase no curso da história humana, mas como a fase última imutável, o ponto culminante desta história. Porque se considera que ela permite aos homens desenvolver as suas potencialidades humanas, ela aparece aos iletrados como uma excelente maneira de viver.

Inversamente, os educadores - e outros com eles - consideram os analfabetos do Terceiro-Mundo como seres humanos “marginais”, - não no sentido de pessoas que a sociedade da abundância (*affluent society*) afastaria do seu centro, mas, dentro da perspectiva muito restrita da mentalidade burguesa ocidental, no sentido de pessoas que escolhessem viver à margem desta “boa vida”. Desde logo, um dos primeiros cuidados dessa política de educação e de tudo o que ela arrasta consigo, é o de “recuperar” os pobres, os doentes, aqueles que não são privilegiados. Noutros termos, esta ideologia pensa mudar os homens sem mudar as estruturas sociais.

Seria ingênuo esperar que as elites no poder procurassem desenvolver e prosseguir uma forma de educação que ajudasse as pessoas a defrontar os problemas sociais de modo crítico.

O que aí se infere é a impossibilidade duma educação neutra. (Escrevi já abundantemente sobre este assunto em *Cultural Action for Freedom*, Center for the Study of Development and Social Change, e em *The Harvard Educational Review*, 1970). Por “educação neutra”, eu não quero dizer que os educadores não devessem respeitar o direito dos seus alunos a escolher e a aprender como escolher, escolhendo a cada momento. Penso apenas que a educação não pode senão aspirar ou à domesticação, ou à libertação. Não há terceiro caminho.

Na educação para a libertação, o instrutor convida o aluno a conhecer, a descobrir a realidade de maneira crítica. Assim, enquanto a educação em vista da domesticação procura consolidar a falsa consciência de modo a facilitar a adaptação à realidade, a educação para a libertação não consiste apenas em impor a liberdade. A razão disso é a seguinte: enquanto no primeiro processo, há uma dicotomia absoluta e rigorosa entre aqueles que manipulam e aqueles que são manipulados, no segundo processo, não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados; não há dicotomia. O primeiro processo é de natureza prescritiva; o segundo, de natureza dialogal. O primeiro concebe a educação como o dom ativo e a recepção passiva de idéias entre duas pessoas; o segundo concebe o fato de aprender como um processo ativo levando à transformação que principia por ele-próprio.

Assim, do ponto de vista da libertação, o processo de alfabetização é um ato de conhecimento, um ato criador, no qual o iletrado, tanto como o seu instrutor, desempenha o papel de sujeito conhecedor. Os iletrados não são considerados como “recipientes vazios” ou como simples recipientes. Não são considerados como marginais que devem ser recuperados, mas como homens que estão impedidos de ler e de escrever pela sociedade na qual eles vivem, homens dominados, privados do seu direito de transformar o seu próprio mundo.

Assim, enquanto na educação-domesticação, são os educadores que escolhem o vocabulário, na educação libertadora são os iletrados eles-mesmos que o escolhem, fazendo a investigação daquilo a que eu chamo “o universo lingüístico mínimo” (cf. meu livro: *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967).

Se voltarmos agora ao problema da alfabetização política, parece-me que o nosso ponto de partida deve ser uma análise do que é um analfabeto político e do que constitui um processo de alfabetização política.

Se, do ponto de vista lingüístico, um analfabeto é alguém que não pode ler nem escrever, um analfabeto político - quer saiba ou não ler e escrever - é alguém que tem uma percepção ingênua das relações dos homens e do mundo, uma inteligência ingênua da realidade social. Para ele, o real é um fato dado uma vez por todas, qualquer coisa que é o que é, e que não se vai transformado. Há uma tendência para pouco ter em conta a realidade, perdendo a si próprio em sonhos abstratos acerca do mundo. Assim procedendo, ele evita as suas responsabilidades históricas. Se é um científico, ele tenta esconder-se atrás do que chama a neutralidade da sua pesquisa científica.

Mas, abandonando o mundo objetivo, não contribui senão para a preservação do *status quo* e para a manipulação desumanizante do mundo que recusa.

Se este homem é também um cristão, estabelece uma dicotomia entre o “mundano” e o transcendente - uma outra maneira de evitar a objetividade. A sua concepção da história é, pois, puramente mecanizada e, por vezes ao mesmo tempo, fatalista. Para ele, a história pertence apenas ao passado; não é o que evolui hoje ou o que evoluirá amanhã. O presente é qualquer coisa que deve ser normalizada, e o futuro, mera repetição do presente, deve ser também normalizado, isto é, o *status quo* deve ser mantido.

Por vezes, o analfabeto político apercebe o futuro como não sendo exatamente a repetição do presente, mas como alguma coisa de preestabelecido, de dado antecipadamente. Mas uma e outra concepção são concepções “domesticadas”: uma escraviza o futuro ao presente, o qual deve repetir-se; a outra reduz aquele a qualquer coisa de inevitável. Uma e outra recusam o homem e por consequência recusam a história, porque sem o homem não existe história. Mas estas duas concepções não dão espécie alguma de esperança; a primeira é reacionária, a outra é uma das deformações mecanicistas do pensamento marxista.

O analfabeto político, sentindo a sua impotência diante da irracionalidade dum mundo alienado e alienante (ver meu livro *Cultural Action for Freedom*), procura um refúgio na falsa segurança do “subjetivismo” ou dá-se inteiramente ao ativismo. Em qualquer dos dois casos, ele não compreende os homens como presenças no mundo, como seres da praxis, isto é, de reflexão e de criação.

A dicotomia existente entre teoria e prática, a validade sensatamente universal dum saber livre de todo o condicionalismo histórico, o papel da filosofia como explicação do mundo e como instrumento da sua aceitação, a educação concebida como mera exposição de fatos e como a transmissão dum herança de “castos” conhecimentos: tudo isso caracteriza a consciência ingênua do analfabeto político. Ideologizada no plano dum domesticação, uma tal consciência não chegará mesmo ao idealismo objetivo da *Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel, onde a praxis aparece como a ação transformante que os homens exercem sobre o mundo e como sua própria formação - se bem que a praxis para Hegel seja apenas uma atividade puramente mental.

Uma tal ideologia jamais será capaz de compreender a impossibilidade da teoria sem a prática, do pensamento que não seja um ato de transformação do mundo; ela atem-se ao saber pelo saber, a uma teoria que não faz senão explicar a realidade e a uma educação neutra.

E quanto mais a consciência ingênua do analfabeto político se torna sofisticada, mais ela se torna refratária a uma inteligência crítica da realidade. Desde logo, é por vezes mais fácil discutir a relação homem-mundo ou a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual com um camponês latino-americano do que com um intelectual politicamente iletrado. O intelectual afirmará que a diferença fundamental existente entre ele e o camponês reside na sua possibilidade de reagir à manipulação porque ele sabe, enquanto que o camponês é um ignorante. Assim, para ele, a capacidade do camponês para se compreender e para se exprimir por si mesmo, não teria senão por único resultado demonstrar-lhe a sua inferioridade intelectual. (Ver também Albert Memmi, *The colonizer and the Colonized*, Beacon Press, Boston).

Penso que tudo isto lança uma luz considerável sobre a minha afirmação: a expressão metafórica “alfabetização política” revela a falta de compreensão crítica ou dialética do homem, quando encara as suas próprias relações com o mundo. E eu penso naturalmente que todo o educador, seja qual for o domínio da sua especialização, porá o acento e imporá aos seus estudantes seja uma consciência falsa, seja uma consciência crítica.

Educação Libertadora.

Gostaria agora de discutir de modo muito geral a maneira como, em minha opinião, a educação deveria ser orientada. **Dum ponto de vista crítico, uma educação que desmitifica a realidade faz com que seja possível tanto ao mestre como ao aluno ultrapassar o analfabetismo político.**

Deixem-me dizer de novo que a teoria ou a prática da educação concebida como pura transferência dum saber que apenas descreve a realidade, bloqueará a emergência da consciência crítica e reforçará pois o analfabetismo político. Nós devemos ultrapassar este tipo de educação e substituí-lo por outro tipo no qual **conhecer a realidade e transformar a realidade serão questões recíprocas.** Desta maneira, **a educação em vista duma libertação, enquanto praxis autêntica, é simultaneamente um ato de conhecimento e um método para a transformação que os homens devem exercer sobre a realidade que procuram conhecer.** Assim, a educação ou a ação cultural em vista duma libertação é uma praxis social; faz-se e refaz-se ela própria no processo autêntico da sua própria existência.

É um ponto duma importância considerável que deve ser aqui esclarecido, se se quer ultrapassar a prática educativa “domesticadora”. A educa-

ção libertadora é impossível sempre que o educador retém fragmentos de ideologia burguesa. Enquanto que o educador burguês é “unilateralmente” o mestre daqueles que dele aprendem, o educador libertador deve morrer como educador “unilateral”, de modo a renascer como aluno-mestre de seus mestres-alunos. Sem esta morte recíproca e este renascimento, uma educação libertadora é impossível.

Isto não significa naturalmente que o educador desaparece enquanto presença “indutiva”: a educação, quer se trate dum instrumento ideológico para preservação do *status quo* ou dum método para conhecer e transformar a realidade, implica sempre indução. Mas na educação libertadora, a indução inicial cede pouco a pouco o passo à síntese na qual o aluno-mestre e o mestre-aluno se tornam os sujeitos reais do mesmo processo. O educador deve realizar bem que, no momento em que começa a empenhar-se neste processo, ele próprio se prepara para morrer. Não é senão por esta “morte” - que apenas ele pode assumir - que o seu renascimento como aluno e o renascimento dos alunos como educadores são possíveis. Um educador é alguém que vive a profunda significação da Páscoa.

Um tal passo, de que a educação burguesa é incapaz em razão da sua natureza própria, é revolucionário e humanista. Desde logo, um dos mais trágicos erros das sociedades socialistas - com exceção da China, através da Revolução Cultural, e de Cuba, sob numerosos aspectos - é o seguinte: eles não foram capazes de ultrapassar o caráter domesticador da educação burguesa, pela prática libertadora da educação entendida como praxis social. Elas confundem a educação socialista com a redução do pensamento marxista a “pílulas” que as pessoas devem “engolir”. Elas caem assim na mesma prática educativa “nutricional” que caracteriza a sociedade burguesa.

A ideologia “socialista-burguesa” mantém-se numa espécie de estranho idealismo, como se com efeito, uma vez realizada a transformação da sociedade, um mundo bom estivesse automaticamente criado, e este mundo bom não tivesse daí em diante mais nada a ser posto em questão.

Os educadores, neste e para este mundo bom, adotam então a política educativa do “bom mundo burguês”. As relações que eles estabelecem com os seus alunos são relações verticais, como a prática burguesa. O objeto conhecível é qualquer coisa que se encontra em sua posse; não é um objeto de mediação entre mestres e alunos. Eles separam o fato de ensinar do fato de aprender e dividem o mundo entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, isto é, aqueles que trabalham (cf. Jean Daubier, *Histoire de la Révolution culturelle prolétarienne en Chine*, Maspero, 1970).

Assim, ao perpetuar a educação como instrumento de controle social - cf. os ensaios de Ivan Illich, CIDOC, Cuernavaca, México, e o meu livro *Cultural Action and Conscientização*, CICOP, Washington, 1970 - eles esquecem uma declaração importante de Marx na sua 3ª tese sobre Feuerbach: “*O educador tem, ele próprio, necessidade de educar-se*”. Os mitos burgueses que introduziram impedem-nos de pôr esta opinião em prática. Desta maneira, os Estados socialistas reforçam o analfabetismo político ao utilizar um procedimento educativo que priva o pensamento de toda a base dialética.

Há outro ponto que devo esclarecer, senão arriscava-me a ser mal compreendido. Quero falar do papel da consciência no processo de educação libertadora. Dum ponto de vista dialético, eu não aceito a dicotomia ingênua existente entre consciência e mundo. A subjetividade e a objetividade estão tão imbricadas, compenetraram-se tão profundamente que é impossível falar da “*encarnação da subjetividade na objetividade*” (Ernani Maria Fiori: *Education and Conscientização*, CICOP, Washington, 1970). Se quebramos essa dialética, caímos nas ilusões do idealismo (subjetivismo) tanto como nos erros do objetivismo. “*Há duas maneiras de cair no idealismo: a primeira consiste em dissolver o real na subjetividade, a segunda em recusar toda a subjetividade verdadeira no interesse da objetividade*” (Jean-Paul Sartre).

Desde logo, a palavra portuguesa *conscientização* - o nome que eu dou ao processo pelo qual os homens se preparam eles próprios para inserir-se de modo crítico numa ação de transformação - esta palavra não deve ser compreendida como um sinal de idealismo.

O que nós tentamos fazer no processo de conscientização não é atribuir à consciência um papel de criação, mas, ao contrário de reconhecer o mundo “dado”, estático, como um mundo “dativo”, dinâmico. Desde logo, a conscientização implica a clarificação, que jamais tem fim, do que está “oculto” nos homens que agem no mundo sem reflexão crítica. Se os homens não abordam o mundo de modo crítico, a sua aproximação é ingênua. Noutros termos, eles não adotam uma atitude epistemológica para com o mundo, eles não o agarram como objeto da sua capacidade de saber criador.

Sei bem que a conscientização, ao implicar uma reflexão crítica sobre o mundo tal como ele devém e ao anunciar um outro mundo, não pode fazer abstração dum ação de transformação de modo a permitir que esta predição se concretize.

Bem sei que não é senão por esta ação que é realmente possível aos homens criar o mundo que se anuncia nessa crítica.

Eu bem sei que a passagem de uma percepção ingênua da realidade para uma percepção crítica não é por si mesma suficiente para a libertação do homem. Sei muito bem que o caráter teológico de conscientização apela para uma praxis real.

Mas eu sei também muito bem que a conscientização, mesmo na revelação de tudo o que há de opaco no fundo da consciência, constitui um instrumento importante para uma ação transformante do homem sobre a realidade, que por enquanto começa pouco a pouco a ser descoberta, a ser trazida à luz nas suas dimensões “ocultas”.

“Dadas as próprias profundidades em que a consciência crítica foi absorvida, “igualizada” pela sociedade de abundância, a libertação da consciência de toda a manipulação e de todo o doutrinamento que lhe foram impostos pelo capitalismo, torna-se uma tarefa essencial e um preâmbulo necessário. O desenvolvimento, não duma consciência de classe, mas da consciência sem mais, liberta de todas as deformações que sofreu, parece ser a condição prévia fundamental duma mudança radical. E, na medida em que a repressão foi praticada e se estendeu a toda população inferior, a tarefa intelectual, a tarefa da educação e da discussão, a tarefa consiste em arrancar não apenas o véu tecnológico mas também todos os outros véus por trás dos quais operam o domínio e a repressão: todos estes fatores “ideológicos” se tornam os fatores muito materiais das transformações radicais.” (Herbert Marcuse, *The Obsolescence of Marxisme, Marx and The Western World*, Nicholas Lobkowitz, University of Notre Dame Presse, 1967, p. 417).

A conscientização não está baseada sobre uma consciência *aqui* e um mundo *acolá* e não tenta nunca fazer uma tal distinção. Ao contrário, ela é baseada na correlação da consciência e do mundo.

Tomando esta correlação como objeto da sua reflexão crítica, os homens iluminarão as dimensões opacas do mundo que emerge à medida que dele se aproximem. Desde logo, o estabelecimento da nova realidade que a crítica passada faz aparecer, não pode esgotar o processo de conscientização. A realidade nova será o objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar que o processo desta nova realidade não deve por sua vez ser posto em causa, é uma atitude tão ingênua e reacionária como a atitude que consiste em defender o caráter imutável da antiga realidade.

A conscientização, enquanto atitude crítica dos homens na história, jamais conhecerá fim. Se os homens continuarem a “aderir”, a “colar” a um mundo “acabado”, enterrar-se-ão numa nova “opacidade”.

A conscientização, que se produz num momento dado, deve prosseguir no momento que segue, no curso do qual a realidade transformada faz aparecer novos perfis.

Desta maneira, permitam-me que o repita, o processo de alfabetização política, assim como o de alfabetização lingüística, pode servir quer à domesticação quer à libertação dos homens. No primeiro caso, de nenhuma maneira o exercício da conscientização é possível; no segundo, é ele próprio a conscientização. Desde logo se compreende o significado profundamente desumanizante do primeiro e o esforço humanizante do segundo.

ESCOLA

Paulo Freire

Escola é...
O lugar onde se faz amigos.
Não se trata só de prédios,
salas, quadros,
programas, horários, conceitos.
Escola é, sobretudo, **gente**.
Gente que trabalha, que estuda,
que alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte
como colega, amigo, **irmão**.

Nada de ilha cercada de gente
por todos os lados.
Nada de conviver com as pessoas
e descobrir que não
tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo
que forma parede,
indiferente, frio, só...

Importante na Escola,
não é só estudar,
não é só trabalhar.
É também criar laços de amizade.
É criar ambiente de camaradagem.
É conviver, é ser “**amarrado nela**”.
Ora é lógico...
Numa Escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, **crescer,**
fazer amigos, educar-se,
SER FELIZ!

A voz do biógrafo brasileiro*

A PRÁTICA À ALTURA DO SONHO

Moacir Gadotti

Professor da Universidade de São Paulo
Diretor do Instituto Paulo Freire

Já havia lido e estudado, no Brasil, com meus alunos e alunas, em 1967, o livro *Educação como prática da liberdade* e estava lendo a edição francesa de *Pedagogia do oprimido*, quando, em 1974, em Genebra, conheci Paulo Freire pessoalmente. Eu fazia doutorado na Universidade de Genebra e ele trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas. Paulo, na época, fumava muito. Eu sempre fui antitabagista. Talvez porque o fumo lembrasse a minha infância, pois passei grande parte dela cultivando essa cultura numa montanha de Santa Catarina. Não por minha influência, mas por recomendação médica, algum tempo depois, Paulo deixava definitivamente de fumar. Isso, certamente, salvou-o de um câncer nos pulmões.

Paulo tinha o hábito de ler para mim alguns dos seus textos, escritos à mão, com uma letra muito firme. Não fazia muitas correções. Ele os escrevia devagar, pensando muito antes de redigir. Quando ele se encontrava em Genebra - pois viajava freqüentemente, sobretudo para a África - almoçávamos no bandeirão do Conselho. Não cansava de comentar e analisar a conjuntura brasileira. Quando podia, comia feijoada, como uma forma de lembrar-se do Brasil. Nessas ocasiões, manifestava vontade de voltar a trabalhar em nosso país.

Ele participava freqüentemente de seminários e encontros na Universidade, mas não gostava de falar francês. Participou, em março de 1977, da banca examinadora da minha tese, mas falou em português, sendo traduzido por outro membro da banca, o professor Pierre Furter. Percebi que fazia disso um ato político. Em outras ocasiões, quando havia alguém do grupo do qual ele participava que só falasse português, ele também, solidarizando-se, só se expressava em português, criando a necessidade de tradução para am-

* Este texto foi publicado, originalmente, no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez/IPF/UNESCO, 1995, pp. 69-115. Sua transcrição (parcial) na REVISTA DA FAEEDBA foi autorizada pelo professor Moacir Gadotti, Diretor Geral do IPF - Instituto Paulo Freire.

bas as pessoas. Desde aquele período, realizamos muitos projetos juntos em diferentes países e no Brasil, particularmente, a partir de 1980. Essa convivência tem sido para mim uma verdadeira universidade.

Voltei ao Brasil no segundo semestre de 1977 para trabalhar na Universidade Estadual de Campinas. Paulo Freire disse-me que, se alguma universidade pública o contratasse, ele também voltaria. Esse desejo não era só dele. Havia muitos brasileiros ligados ao mundo universitário que também tinham interesse em sua volta; portanto, isso não tardou a acontecer. Em 1978, ainda proibido de voltar ao país, Paulo Freire, por telefone, participou do *I Seminário de Educação Brasileira*, organizado por essa universidade. Não muito tempo depois deste evento, a Faculdade de Educação e o Conselho Universitário indicaram-no para fazer parte do seu quadro docente. A Reitoria, com medo de represálias do regime militar, no entanto, não queria assinar o contrato, que acabou ficando meses na mesa do Reitor. Foi necessário até um “ato público” de professores e alunos da Faculdade de Educação para que o Reitor cumprisse a vontade da comunidade universitária. Assinado o contrato, Paulo voltou do exílio, em 1980. Dom Paulo Evaristo Arns, Chanceler da PUC-SP, sabendo que Paulo Freire estava regressando, pediu à Reitoria da PUC-SP que lhe fizesse o mesmo convite. Ele aceitou e continua trabalhando até hoje na PUC-SP.

1. O pensamento de Paulo Freire como produto existencial

Paulo Freire nasceu em Recife, em 1921, e conheceu, desde cedo, a pobreza do Nordeste do Brasil, uma amostra dessa extrema pobreza na qual está submersa a nossa América Latina. Desde a adolescência, engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores. Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, preferindo dedicar-se a projetos de alfabetização. Nos anos 50, quando ainda se pensava na educação de adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

O pensamento de Paulo Freire - a sua **teoria do conhecimento** - deve ser entendido no contexto em que surgiu - o Nordeste brasileiro - onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “**cultura do silêncio**”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono do seu próprio destino e que superasse o colonialismo.

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil **círculos de cultura** para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada.

A partir dessa sua prática, criou o método, que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva” diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na prisão acusado de “subversivo e ignorante”. Depois de passar alguns dias na Bolívia, foi para o Chile, onde viveu de 64 a 69 e pôde participar de importantes reformas, conduzidas pelo governo democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular. A reforma agrária implicava o deslocamento dos aparelhos de Estado aos campos para estabelecer uma nova estrutura agrária e fazer funcionar os serviços de saúde, transporte, crédito, infra-estrutura básica, assistência técnica, escolas etc.

O governo do Chile procurava novos profissionais e técnicos para apoiar o processo de mudança, principalmente no setor agrário. Paulo Freire foi convidado para trabalhar na formação desses novos técnicos.

O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente.

Os educadores de esquerda apoiaram a filosofia educacional de Paulo Freire, mas ele teve a oposição da direita do PDC (Partido Democrata Cristão) que o acusava, em 1968, de escrever um livro “violentíssimo” contra a Democracia Cristã. Era o livro *Pedagogia do Oprimido*, que só seria

publicado em 1970. Este foi um dos motivos que fizeram com que Paulo Freire deixasse o Chile no ano seguinte.

A sociedade brasileira e latino-americana da década de 60 pode ser considerada como o grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como o “**Método Paulo Freire**”. A situação de intensa mobilização política desse período teve uma importância fundamental na consolidação do pensamento de Paulo Freire, cujas origens remontam à década de 50.

Depois de passar quase um ano em Harvard, no início de 1970, foi para Genebra, onde completou 16 anos de exílio.

Na década de 70 assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização européia, auxiliando-os na implantação de seus sistemas de educação. Esses países procuravam elaborar suas políticas com base no princípio da **autodeterminação**. Sobre uma dessas experiências foi escrita uma das obras mais importantes de Freire que é *Cartas a Guiné-Bissau* (1977). Paulo Freire assimilou a **cultura africana** pelo contato direto com o povo e seus intelectuais, como Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Mais tarde, essa influência é sentida na obra que escreve com Antonio Faundez, um educador chileno, exilado na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina.

Nesse período, vem o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. Parece-me que o marxismo de Paulo Freire nutre-se nas obras desses autores, especialmente Gramsci. Isso se reflete nos diálogos mantidos com os educadores dos Estados Unidos, na última década, entre eles: Henri Giroux, Donaldo Macedo, Ira Shor, Peter MacLaren e Carlos Alberto Torres.

Paulo Freire retorna aos Estados Unidos já com uma bagagem nova, trazida da África, e discute o Terceiro Mundo no Primeiro Mundo com Myles Horton. O diálogo mantido com Myles Horton, em 1989, no livro *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* deve ser considerado exemplar. Esse livro foi escrito com muita paixão, esperança e sabedoria. Ambos foram educadores e ativistas políticos. Myles Horton (1905-1990) foi o fundador do Highlander Center, no sul dos Estados Unidos, um centro de estudos que teve grande importância nas décadas de 50 e 60 na luta pelos direitos civis e na educação de jovens e adultos trabalhadores nos Estados Unidos. A vida e a obra de Horton é muito parecida com a de Paulo Freire. Mesmo tendo percorrido caminhos diferentes, eles se encontraram para discutir suas experiências e idéias, encontrando muita semelhança de idéias e métodos de trabalho.

Paulo Freire voltou pela primeira vez para o Brasil em 1979 - definitivamente em 1980 - com o desejo de “reaprendê-lo”. O contato com a situação concreta da classe trabalhadora brasileira e com o Partido dos Trabalhadores deu um vigor novo ao seu pensamento. Podemos até dividir o pensamento dele em duas fases distintas e complementares: O Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor de *Pedagogia do oprimido*, e o Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo.

Sem deixar de ser **latino-americano**, na segunda fase, Paulo Freire, tendo a *Pedagogia do Oprimido* por eixo central, dialoga com educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de muitas partes do mundo e “reencontra” a *Pedagogia do Oprimido* em 1992, escrevendo *Pedagogia da Esperança*. Esse “último” Paulo Freire, como o chama Antônio Munclus no livro *Pedagogía de la contradicción* (1988), é um Paulo Freire **internacional** e **transdisciplinar**. O seu pensamento não se limita à teoria educacional, pois penetra em áreas tão distintas quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. Essa **transdisciplinaridade** da obra de Paulo Freire está associada a outra dimensão: a sua **globalidade**. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão **humanista-internacionalista** (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito.

Desde então, a obra de Paulo Freire tem sido um divisor de águas em relação à prática político-pedagógica tradicional. A partir daí, e em conjunção com outras teorias críticas, numerosas perspectivas teóricas e práticas foram se desenhando em distintas partes do mundo, impactando muitas áreas do conhecimento.

No seu retorno ao Brasil, temos que realçar a sua atividade acadêmica, dando aulas, ministrando cursos especiais, fazendo conferências e orientando teses, uma atividade que demonstra uma enorme vitalidade e produtividade. Talvez seja esse constante interesse por aprender e participar do mundo, de tudo, que faz com que Paulo encontre tanta energia.

Nos anos 80, ele engajou-se sobretudo na luta pela escola pública de qualidade para todos - a **escola pública popular** - que culmina na ação que realizou, entre 1989 e 1991, junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O seu livro *A educação na cidade* (1991) retrata esse novo Paulo, relendo-se com a prática, com o trabalho, na luta concreta pela transforma-

ção de um sistema educacional burocrático e obsoleto, dentro do qual - declara ele na dedicatória deste livro - “mudar é difícil, mas é possível e urgente”.

Não era a primeira vez que Paulo Freire lidava diretamente com o ensino público. Aliás, é bom esclarecer porque ainda existem intérpretes de Freire que pensam que ele se ocupou apenas da educação popular informal. Ele dedicou um grande período de sua vida trabalhando na assessoria aos sistemas educacionais das ex-colônias portuguesas da África. Um dos primeiros artigos publicados por Paulo Freire é sobre a “escola primária” e o mais antigo trabalho escrito de que temos notícia no Instituto Paulo Freire, datado de 1955, fala de como se deve organizar a participação dos pais na escola, seja pública, seja privada.

Trata-se de um “roteiro para discussão nos Círculos de Pais e Mestres”. Através das perguntas presentes nos roteiros podemos verificar que a preocupação em discutir os problemas educacionais da escola a partir da realidade vivida já se fazia presente. O conteúdo das perguntas mostra sensibilidade e aguda percepção em relação à realidade na qual pais e professores estavam inseridos. Eis o roteiro que ele escreveu em 1955:

1. A criança traz do berço a conduta que apresenta, ou adquire certos hábitos na convivência dos pais, dos mestres, e dos companheiros?

2. Quem não reconhece, no “Lourival” da nossa marchinha carnavalesca, o filho único ou o menino que fora excessivamente mimado?

3. Sendo o exemplo e a experiência os fatores mais preponderantes na educação, nós, pais e mestres, educamos mesmo quando não temos nenhuma intenção de educar?

4. Vocês sabiam que o menino que brinca com outros meninos e que tem sempre com que brincar, raramente se lembra de chupar dedo?

5. Com as histórias de almas de outro mundo ou de crimes horróridos, os adultos acabam com o medo das crianças e lhes proporcionam sonsos bem tranquilos?

6. Os pais que adotam o “faça o que eu digo e não faça o que eu faço” terão êxito em suas tentativas para educar?

7. As crianças espancadas obedecem porque se educam ou porque têm medo?

8. As crianças que só obedecem no lar porque são espancadas sentem necessidade de obedecer na escola onde não há surras?

9. Com uma “boa surra” podemos eliminar na criança o vício de comer terra?

10. Quem de vocês não ouviu dizer que uma “surra de muçum é uma santo remédio” para um menino que urina na cama?

11. Vocês não acham que o bicho-papão, o saci-pererê, o velho do surrão ou a cabra cabriola com que, não raro, se amedrontam as crianças, são enormemente responsáveis pela timidez, pela vacilação e pelos receios infundados de muitos adultos?

12. Os filhos que assistem às arengas dos pais e que dão, certamente, a razão a um só deles, não são levados a pensar que o outro é menos justo ou menos sensato?

13. Por que os pais que enganam aos filhos ou lhes fazem promessas impossíveis ficam tão zangados quando os meninos procuram enganar ou “enrolar as pessoas”?

14. Na maioria dos casos, os meninos que se tornam teimosos e desobedientes não são aqueles que já se acostumaram a obter consentimento para aquilo que lhes fora antes proibido?

A obra de Paulo Freire não é um livro de receitas. Ela se constitui de relatos de práticas profundamente refletidas. Como ele disse certa vez: não leu Marx para aplicá-lo na prática; para a compreensão da prática é que teve que buscar em Marx elementos insubstituíveis.

A **universalidade** da obra de Paulo Freire decorre dessa **aliança teoria-prática**. Daí ser um pensamento vigoroso. Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual e vem ganhando mais força nos últimos anos pela sua compreensão da política que nunca foi orientada por qualquer cartilha.

Na teoria e na prática, Paulo Freire tem uma visceral incompatibilidade com esquemas, principalmente burocráticos. Tanto sua forma de agir quanto de se expressar refletem uma certa rebeldia em relação a paradigmas rígidos. Seu comportamento não se submete a modelos burocráticos e políticos. Sua linguagem não segue os padrões hegemônicos da academia. Para a expressão lingüística que abusa do pedantismo e da erudição com a intenção de ser reconhecida cientificamente, Paulo Freire não faz concessão. Através dele, a poesia conseguiu visto permanente para transitar os textos científicos. Sua linguagem é sempre poética e doce. Isso vem crescendo nos seus últimos escritos. Ao lê-lo ou ao ouvi-lo, um grande contador de histórias se coloca diante de nós. Não há leitor que, diante da linguagem freireana, não

quebre sua resistência ao texto acadêmico. Creio ser essa uma característica profundamente ligada às suas origens. Há um sabor nordestino em sua obra. O jeito sereno, cativante e afetivo de se expressar é muito marcante na cultura nordestina, da qual Paulo Freire é filho. Seja pela insubordinação aos esquemas, seja pela sua peculiar forma de se expressar, muitos de seus intérpretes encontram, às vezes, dificuldades para classificá-lo. Alguns não hesitam em categorizá-lo como um pensador anarquista. Mas, no meu entender, pelas razões já explicadas e pela originalidade de sua pedagogia, embora possa ser situado no contexto da pedagogia contemporânea com referência a essa ou àquela corrente de pensamento, ele continua inclassificável.

Os inúmeros leitores de Paulo Freire buscam, em sua obra, respostas às mais variadas questões. Por isso, ela pode ser lida de diferentes maneiras, segundo o interesse do leitor. Mas todas elas se encontram numa concepção filosófica e metodológica particular do autor.

Sem enumerar em ordem de importância, vou destacar algumas pistas - apenas as suas principais teses - que indicam possíveis leituras sobre sua filosofia e seu método.

Na constituição, o método pedagógico de Paulo Freire fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente a psicologia e a sociologia; teve importância capital a **metodologia das ciências sociais**. A sua teoria da codificação e da de-codificação das palavras e temas geradores (interdisciplinaridade) caminhou passo a passo com o desenvolvimento da chamada **“pesquisa participante”**.

O que mais chamou atenção de início foi o fato de que o método Paulo Freire “acelerava” o processo de alfabetização de adulto. Lauro de Oliveira Lima foi um dos primeiros a observar esse processo. Ele observou a aplicação do método nas cidades-satélites de Brasília e escreveu um relatório onde sustenta que Paulo Freire parte de “estudos de caráter sociológico” e se baseia na “teoria das comunicações”. Oliveira Lima percebeu que Paulo Freire não queria aplicar ao adulto analfabeto o mesmo método de alfabetização das crianças. Outros já pensavam assim. Todavia, Paulo Freire foi o primeiro a sistematizar e experimentar um método inteiramente criado para educação de adultos.

De maneira esquemática, podemos dizer que o “Método Paulo Freire” consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

a) *a investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;

b) *a tematização*, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e

c) *a problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Dada essa **interdisciplinaridade**, a obra de Paulo Freire pode ser vista tomando-o seja como cientista, seja como educador. Contudo, essas duas dimensões supõem uma outra: Paulo Freire não as separa da política. Paulo Freire deve ser considerado também como político. Esta é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas ciências (sociais e naturais), elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela. Por isso ele pensa a educação ao mesmo tempo como **ato político**, como **ato de conhecimento** e como **ato criador**.

Todo seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca. Ele não se comprometeu com esquemas burocráticos, sejam os esquemas do poder político, sejam os esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se acima de tudo com uma realidade a ser transformada.

Paulo Freire propõe uma nova concepção da **realização pedagógica**. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que educa está aprendendo também. A pedagogia tradicional também afirma isso, só que em Paulo Freire o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. Não ha ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente.

No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor.

Mas Paulo Freire podia ser lido pelo seu **gosto pela liberdade**. Essa seria uma leitura libertária. Como muitos dos seus interpretes afirmam, a tese central de sua obra é a tese da **liberdade-libertação**. A liberdade é o ponto central da sua concepção educativa desde suas primeiras obras.

A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infundável. Para Paulo Freire a realidade opressiva não é “privilégio” dos países de ter-

ceiro Mundo. Em maior ou menor grau, a opressão e a injustiça existem em todo o mundo. Por isso sua pedagogia não é apenas uma pedagogia “terceiro-mundista”.

A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.

A libertação como objetivo da educação é fundada numa **visão utópica** da sociedade e do papel da educação. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a **denúncia** da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o **anúncio** de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador.

Paulo Freire foi chamado certa vez de **andarilho da utopia**. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática.

Há ainda que mencionar dois elementos fundamentais da sua filosofia educacional: a **conscientização** e o **diálogo**.

A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A **tomada de consciência** significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A **conscientização** ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade.

O **diálogo** consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher e homem-mundo são indissociáveis. Como ele afirma: “ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo”. Nesse processo se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno.

A rigor, não se poderia falar em “Método Paulo Freire”, pois se trata muito mais de uma **teoria do conhecimento** e de uma **filosofia da educação** do que de um método de ensino. Mas, para sermos mais precisos, deveríamos chamar a esse “método” de “sistema”, “filosofia” ou “teoria do conhecimento”.

Como diz Linda Bimbi no prefácio à edição italiana da *Pedagogia do oprimido* (1980): “a originalidade do método Paulo Freire não reside apenas na eficácia dos métodos de alfabetização mas, sobretudo, na novidade de seus conteúdos para conscientizar. A conscientização nasce em um determinado **contexto pedagógico** e apresenta características originais: a) com as novas técnicas, aprende-se uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica da situação presente e a relativa busca de superação, cujos caminhos não são impostos, são deixados à capacidade criadora da consciência livre; b) não se conscientiza um indivíduo isolado, mas sim, uma comunidade, quando ela é totalmente solidária a respeito de uma situação-limite comum. Portanto, a matriz do método, que é a educação concebida como um momento do processo global de transformação revolucionária da sociedade, é um desafio a toda situação pré-revolucionária, e sugere a criação de atos pedagógicos **humanizantes** (e não humanísticos), que se incorporam numa pedagogia da revolução”.

Com isso, Linda Bimbi procura mostrar a estreita ligação existente entre o método educacional de Paulo Freire e o momento de transformação social. O que equivale a dizer que o “Método Paulo Freire” é comprometido com uma mudança total da sociedade.

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP - Movimento de Cultura Popular - do Recife que, no final da década de 50, criou os chamados **círculos de cultura**. Segundo o próprio Paulo Freire, os círculos de cultura não tinham uma programação feita *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos que estabeleciam os temas a serem debatidos. Cabia aos educadores tratar a temática que o grupo propunha. Mas era possível acrescentar à sugestão deles outros temas que, na *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire chamava de “temas de dobradiça” (*Essa escola chamada vida*, pp. 14-15), isto é, assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Como insistia ele, existe, indiscutivelmente, uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.

Os resultados positivos obtidos com esse trabalho com grupos populares no MCP levaram Paulo Freire a propor a mesma metodologia para a alfabetização. “Se é possível fazer isso, alcançar esse nível de discussão com grupos populares, independentemente de eles serem ou não alfabetizados, por que não fazer o mesmo numa experiência de alfabetização?”, perguntava-se Paulo Freire. “Por que não engajar criticamente os alfabetizados na montagem de seu sistema de sinais gráficos enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela?” (*Essa escola chamada vida*, pp. 14-15).

Essa intuição foi muito importante no desenvolvimento posterior da obra de Paulo Freire. Ele descobriu que a forma de trabalhar, o **processo** do ato de aprender, era determinante em relação ao próprio **conteúdo** da aprendizagem. Não era possível, por exemplo, aprender a ser democrata com **métodos autoritários**.

A participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser também mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola que se apoiava em métodos centrados na autoridade do professor, Paulo Freire comprovou que os métodos novos, em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes.

2. Pedagogia dialógica e educação libertadora

Paulo Freire é sem dúvida alguma, um educador humanista e militante. Em concepção de educação parte-se sempre de um contexto concreto para responder a esse contexto. Em *Educação como prática da liberdade*, esse contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial nas “sociedades em trânsito”. O autor procura mostrar, nessas sociedades, qual é o papel da educação, do ponto de vista do oprimido, na construção de uma sociedade democrática ou “sociedade aberta”. Para ele, essa sociedade não pode ser construída pelas elites porque elas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Essa nova sociedade só poderá se constituir como resultado das lutas das massas populares, as únicas capazes de operar tal mudança.

Paulo Freire entende que é possível engajar a educação nesse processo de conscientização e de movimento de massas. No livro que acabei de citar, ele desenvolve o conceito de “**consciência transitiva crítica**”, entendendo-a como a consciência articulada com a práxis. Segundo ele, para se chegar a essa consciência, que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência.

O **diálogo** proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita o hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua auto-afirmação enquanto sujeito.

Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de **amor, humildade, esperança, fé e confiança**. Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. Assim, por exemplo, ele se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática democrática na escola pública: “é preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente”. Lembra ainda que “as virtudes não vêm do céu nem se transmitem intelectualmente, porque as virtudes são encarnadas na práxis ou não”, como disse em palestra realizada na abertura da primeira sessão pública do *Fórum de Educação do Estado de São Paulo*, em agosto de 1983.

A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios. O espontaneísmo, afirma ele, só ajudou até hoje à direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa.

As diferenças entre o educador e o educando se dão numa relação em que a liberdade do educando “não é proibida de exercer-se”, pois essa opção não é, na verdade, pedagógica, mas política, o que faz do educador um político e um artista, e não uma pessoa neutra.

Outra virtude fundamental é **escutar as urgências** e opções do educando. Há ainda outra virtude: a **tolerância**, que é a “virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico”.

Como se vê, para ele, a educação é um momento de processo de humanização. Essa tese já aparecera em seus primeiros escritos, como o artigo “Papel da Educação na humanização”, publicado, em 1969, no nº 9 da Revista **Paz e Terra**.

Por outro lado, Paulo Freire, como vimos em seu método histórico, tem um momento dialético de pensar, não separando teoria e prática, como faziam os positivistas clássicos. Em sua obra, teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o

conhecedor, constituindo portanto uma teoria do conhecimento e uma antropologia nas quais o saber tem um papel emancipador.

Sua obra *Pedagogia do oprimido* completaria suas concepções pedagógicas acerca das diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido. Nela sua ótica de classe aparece mais nitidamente: a pedagogia burguesa do colonizador seria a pedagogia “bancária”. A consciência do oprimido, diz ele, encontra-se “imersa” no mundo preparado pelo opressor; daí existir uma **dualidade** que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência ao opressor, essa “hospedagem” da consciência do dominador - seus valores, sua ideologia, seus interesses - e o medo de ser livre e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se, assim, no oprimido, uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A partir da tese sobre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas **concepções opostas de educação**: a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”.

Na **concepção bancária** (burguesa), o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a identidade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem.

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a **educação problematizadora** funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos.

O **diálogo** é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educador-educando chega a uma visão totalizante

do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.

Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

Num diálogo com Sérgio Guimarães (*Sobre educação: diálogos*, vol. 2, p. 77), Paulo Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para **respeitar o saber do aluno** que chega à escola, lembrando um fato que ocorreu com ele na periferia de Belo Horizonte, numa comunidade eclesial de base, quando a Secretaria de Educação do Estado ali realizava uma ampla consulta chamada Congresso Mineiro de Educação. “Nunca nos perguntam sobre o que queremos aprender. Pelo contrário, sempre dizem o que a gente deve estudar”, afirmou um dos presentes. E Paulo retrucou: “o que é estudar?” O adolescente que havia falado respondeu: “em primeiro lugar, não se estuda só na escola, mas no dia-a-dia da gente”. E contou a seguinte estória: “dois homens iam numa camioneta carregando frutas. De repente se defrontaram com um atoleiro. O que dirigia parou a camioneta. Desceram os dois. Tentaram conhecer melhor a situação. Atravessaram o atoleiro pisando de leve no chão sob a lama. Depois, discutiram um pouco. Juntaram pedaços de galhos secos e pedras com os quais forraram o chão. Finalmente atravessaram sem dificuldade o atoleiro. Aqueles homens estudaram”, disse ele. “Estudar é isso também”.

Ao terminar de contar a estória, o adolescente revelou que a havia lido e estudado no livro *A importância do ato de ler* (pp. 66-67). Paulo Freire a havia escrito para um caderno de alfabetização da República Democrática de São Tomé e Príncipe, em 1976, para mostrar que se aprende também fora da escola e que esse aprendizado deve ser respeitado por ela.

A partir dessa fala, outros participantes criticaram a escola por não chamar a atenção para os direitos dos trabalhadores. O importante, concluiu Paulo Freire, é a comprovação de que os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas o que estudar.

3. Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo

O pensamento de Paulo Freire pode ser relacionado com o de muitos educadores contemporâneos.

Alguns o comparam a Pichon-Rivière (Ana Quiroga, *El processo educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*), psicólogo nascido em Genebra e que se mudou muito cedo para o Chaco argentino, tendo vivenciado, dessa maneira, duas culturas muito distintas. Essa experiência dotou-o de um pensamento aberto, não-etnocêntrico, não-autoritário; e embora ele e Paulo Freire sigam práticas diferentes, ambos têm um ponto em comum: buscam a **transformação através da consciência crítica**.

Outros tentam aproximar Freire do educador americano Theodore Brameld, apontando em ambos uma similaridade de enfoque, por exemplo, a **ênfase no diálogo entre educador e educando**, a relação entre política e educação e a aquisição de conhecimento como fator social.

Há os que estabelecem um paralelo entre a obra de Paulo Freire e a de Henrique Dussel, um dos teóricos da Teologia da Libertação. Segundo José Pedro Bouffleuer, professor da Universidade de Ijuí (*Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel*), “com base na situação concreta de opressão, Dussel e Freire realizam, por um lado, a denúncia da alienação desumanizadora e, por outro, o anúncio da liberdade e dignidade do homem. Ambos os autores destacam a importância do papel do próprio oprimido na luta libertadora. Exigem, para isso, que as lideranças revolucionárias e os mestres da educação assumam uma postura confiante e dialógica em relação ao povo e aos educandos. Dessa forma, a relação pedagógica torna-se a dialética da recíproca fecundação entre educador e educandos”.

Outros ainda o aproximam do educador polonês Januz Korczak (1878-1942), que morreu com duzentos alunos numa câmara de gás nazista, tornando-se exemplo lendário de uma pedagogia centrada no amor, na autogestão e no anti-autoritarismo.

Outro grande educador, o socialista polonês Bogdan Suchodolski (1907-1992), confessou que compartilhava as idéias de Freire. Paulo Freire também nutria uma admiração pessoal por ele e o chamava carinhosamente de o “último humanista” do século.

Recebendo da Universidade de Genebra, em 1979, o grau de doutor *honoris causa* em Ciências da Educação, Paulo Freire foi comparado a Edouard Claparède, fundador em 1912, do famoso *Institut Jean-Jacques*

Rousseau de Ciências da Educação, e comparado também a Pierre Bovet que, como eles, acreditou no papel político de uma educação para a paz.

Encontramos também grande afinidade entre Paulo Freire e o revolucionário educador francês Célestin Freinet (1896-1966), na medida em que ambos acreditam na **capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem**. Freinet deu enorme importância ao que chamou de “texto livre”. Como Paulo Freire, utilizava-se do chamado método global de alfabetização, associando a leitura da palavra à leitura do mundo. Insistia na necessidade, tanto da criança quanto do adulto, de ler o texto entendendo-o. Como Paulo Freire, preocupou-se com a educação das classes populares. Seu método de trabalho incluía a imprensa, o desenho livre, o diálogo e o contato com a realidade do aluno.

Embora Paulo Freire não defenda o princípio da não-diretividade na educação, como faz o psicoterapeuta Carl Rogers (1912-1987), não resta dúvida de que existem muitos pontos comuns nas pedagogias que eles defendem, sobretudo no que diz respeito à **liberdade de expressão individual**, à crença na possibilidade de os homens resolverem, eles próprios, seus problemas, desde que motivados interiormente para isso.

Para Rogers, assim como para Paulo Freire, a responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor das forças de crescimento e auto-avaliação. A educação deve estar centrada nele, em vez de centrar-se no professor ou no ensino; o aluno deve ser senhor de sua própria aprendizagem. E a **aula** não é o momento em que se deve despejar conhecimentos no aluno, nem as **provas e exames** são instrumentos que permitirão verificar se o conhecimento continua na cabeça do aluno e se este o guarda do jeito que o professor o ensinou. A educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com sentimentos e emoções.

Em seu livro, *La cuestión escolar* (pp. 519-592), Jesús Palacios aproxima Paulo Freire, Ivan Illich e Everet Reimer, autor de *A escola está morta*, situando-os como representantes da nova pedagogia da América Latina, dos países do Terceiro Mundo e das sociedades colonizadas. Distingue Paulo Freire de Illich, embora identifique as posições de Illich e de Reimer. Vê nesses autores uma tentativa de superação do conflito entre escola tradicional e a escola nova, no que chama “superção integradora”. Segundo Palacios, essa perspectiva se encontra igualmente na educadora soviética Krupskaja. Quase com as mesmas palavras de Paulo Freire, Krupskaja denunciava, no começo do século, a escola neutra, burocrática, defensora de uma educação necrófila, afirmando a necessidade de uma educação biófila,

isto é, uma educação que forme para a vida, e não para a morte e a doença. Palacios constata que a maioria dos educadores que solicitam licença por doença, principalmente mental, é constituída por professores que se utilizam de métodos autoritários. Aceitando a filosofia educacional de Paulo Freire, ele conclui: a crise da escola só encontra um caminho de superação na passagem da crítica à práxis transformadora. O trabalho para a transformação da escola será um trabalho de Sísifo, se não for acompanhado pelo trabalho de transformação da sociedade.

Desde a tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Universidade de Pernambuco, Paulo Freire faz referências a John Dewey (1859-1952), citando-lhe a obra *Democracia e educação*, publicada no Brasil em 1936. Essa referência não podia deixar de existir, pois Paulo Freire era um grande admirador da pedagogia de Anísio Teixeira (1900-1971), de quem se considera discípulo e com o qual concordava na denúncia do excessivo centralismo, ligado ao autoritarismo e ao elitismo da educação brasileira. Foi Anísio Teixeira quem introduziu o pensamento de Dewey no Brasil. Como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no conhecimento da **vida** da comunidade local. O que se chama hoje de pesquisa do meio deveria ser feito pelos educandos com a colaboração do professor. Paulo Freire freqüentemente diz que não se pode ensinar matemática, biologia ou ciências naturais sem se pesquisar o meio.

Mas encontramos uma diferença na noção de **cultura**. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno.

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de “aprender fazendo”, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha.

Estudos recentes, como os de Vera John-Steiner, mostram a semelhança de pontos de vista de Paulo Freire e Lev Vygotsky (1896-1934) no que diz respeito à importância da abordagem interacionista na alfabetização. Só recentemente Paulo Freire tomou conhecimento da obra desse grande educador e lingüista soviético, cuja principal obra, *Linguagem e pensamento*, é de 1931.

Logo após a Revolução Russa, em 1917, Vygotsky visitou as zonas rurais e fazendas coletivas, verificando diferenças entre as comunidades que tinham passado por um processo de alfabetização e aquelas que não tinham passado por um processo de alfabetização e aquelas que não tinham experiências educacionais. Ficou impressionado com a diversidade de atitude entre os indivíduos ainda intocados pelas transformações em processo e aqueles que, como resultado de experiências em fazendas coletivas e cursos de alfabetização, estavam já se transformando em “sujeitos”, no sentido de Paulo Freire. As pessoas que não tinham experiências educacionais e sociais recentes relutavam contra o diálogo e a participação em discussões como pessoas críticas. Quando convidadas a fazer perguntas aos visitantes sobre a vida além da vila, respondiam: “não posso imaginar sobre o que perguntar... para perguntar você tem de ter conhecimento e nós só sabemos limpar os campos das ervas daninhas”.

Os camponeses que tinham participado do processo transformador da revolução, no entanto, tinham muitas perguntas: “como podemos ter uma vida melhor? Por que a vida do operário é melhor do que a vida do camponês?”.

Esse tipo de mudança tem sido observado em vários contextos onde o povo começou a transformar sua realidade sociolingüística. Quando o povo se convence de que pode mudar sua própria realidade social e de que não está mais isolado, começa a participar. Inicialmente através do discurso oral, sentindo logo a necessidade de expressar-se por escrito. O discurso oral é tão importante na alfabetização de adultos que dele depende o êxito ou o fracasso como um todo.

A teoria da escrita de Vygotsky contém uma descrição dos processos internos que caracterizam a produção das palavras escritas. Diz ele que a fonte mental de recursos da escrita é o “discurso interno”, que evolui a partir do discurso egocentrado da criança.

Vygotsky reconhece que, em todos os discursos humanos, o indivíduo muda e desenvolve o discurso interno com a idade e a experiência. A linguagem é tão extraordinariamente importante na sofisticação cognitiva crescente das crianças quanto no aumento de sua afetividade social, pois a linguagem é o meio pelo qual a criança e os adultos sistematizam suas percepções.

Através das palavras, os seres humanos formulam generalizações, abstrações e outras formas do pensar. Assim, as palavras contidas na frase “a frágil ponte sobre a qual nossos pensamentos devem viajar” são determina-

das social e historicamente e, em consequência, formadas, limitadas ou expandidas através da experiência individual e coletiva.

Embora Vygotsky e Freire tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes, a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. Enquanto Vygotsky enfoca a dinâmica psicológica, Freire se concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem. Com respeito à transformação do discurso interno em discurso escrito, as propostas de ambas podem ser poderosas ferramentas não apenas em programas básicos de alfabetização, mas também na programação de habilidades de escrita mais avançadas.

Em época e lugares diferentes, ambos perceberam a necessidade de associar a **conquista da palavra à conquista da história**.

A idéia de aprender com a própria prática encontra-se também em Anton Semiónovitch Makarenko (1888 - 1939), cuja experiência educativa se desenvolveu nas décadas 20 e 30, com a direção de instituições educacionais “corretivas”, a primeira delas, a Colônia Górkí, destinada a crianças e jovens abandonados. A humildade, a simplicidade e o otimismo são também características comuns aos dois educadores.

Existe ainda relação entre teorias de Paulo Freire e as de Pistrak, com sua idéia de auto-organização das crianças na escola e a idéia do engajamento e da análise social e política da realidade como conteúdo escolar. A idéia de Pistrak da participação dos estudantes na “assembléia geral” é bem próxima da idéia desenvolvida mais tarde por Paulo Freire em relação à participação dos educandos no círculo de cultura.

4. A experiência de Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo

Muitos seriam os exemplos de seu pensamento que poderíamos citar, mostrando, sobretudo, a estreita coerência entre teoria e prática. Tomemos apenas um, o mais recente: o de sua prática como administrador público (1989-1991) à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Em 15 de novembro de 1988 o Partido dos Trabalhadores ganhou as eleições municipais de São Paulo. Paulo Freire foi escolhido como Secretário de Educação, assumindo o cargo dia 1º de janeiro de 1989. Um partido popular assumia, pela primeira vez na sua história, a mais importante cidade do país, tendo à frente a prefeita Luíza Erundina, professora e assistente social.

Para os que conheciam de perto Paulo Freire, não foi surpresa a sua capacidade administrativa. O segredo dele foi saber governar de forma democrática. Nos quase dois anos e meio à frente da Secretaria de Educação, ele conseguiu criar uma equipe de cinco ou seis auxiliares que podiam trabalhar com muita autonomia e podiam substituí-lo em qualquer emergência. Existia apenas uma reunião semanal em que se discutiam as linhas gerais da política da Secretaria. Se fosse necessário, novos rumos eram tomados. Paulo Freire defendia arduamente suas opiniões, mas sabia trabalhar em equipe, muito longe do espontaneísmo de que havia sido acusado. Ele tinha autoridade, mas exercia-a de forma democrática. Enfrentava situações conflituosas com muita paciência. Dizia que o trabalho de mudança na educação exigia paciência histórica porque a educação é um processo a longo prazo.

Encontrou uma Secretaria esvaziada pedagogicamente e fisicamente em ruínas. Afirmou em 19 de fevereiro de 1989 ao Jornal *Leia* (In: *A educação na cidade*, p. 22): “se não apenas construímos mais salas de aulas mas também as mantivermos bem cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas. cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar”.

Quais as **mudanças estruturais** mais importantes nas escolas da rede municipal de ensino por Paulo Freire?

É ele mesmo quem responde em seu livro sobre a sua experiência à frente da Secretaria: “as mudanças mais importantes introduzidas na escola incidiram sobre a autonomia da escola”. Foram restabelecidos os **conselhos de escola e os grêmios estudantis**. No entanto, continua Paulo Freire, “o avanço maior ao nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios que com o apoio da administração pudessem acelerar a mudança da escola” (*A educação na cidade*, p. 79-80).

O primeiro ato de Paulo Freire na secretaria foi restaurar o Regimento Comum das Escolas Municipais, abolido pelo Prefeito anterior porque o julgava excessivamente democrático, prevendo Conselhos de Escola com caráter deliberativo. Ao contrário, desde o início de seus trabalhos em Recife, no início da década de 60, Paulo Freire dava grande importância aos Conselhos de Escolas - na época chamados de “círculos de pais e professores” - como instrumento de participação da comunidade. Por isso investiu muito na sua implantação.

Para ilustrar esse processo de mudança estrutural vou apresentar três exemplos: o programa de **formação permanente**, o programa de **alfabetização de jovens e adultos** e a prática da **interdisciplinaridade**.

1º O programa de formação permanente do professor

Desde o início da administração, Paulo Freire insistia que estava profundamente empenhado na questão da formação permanente dos educadores. Seu programa de formação do magistério foi orientado pelos seguintes **princípios e eixos básicos** (*A educação na cidade*, p. 80):

1º o educador é o sujeito da sua prática, cabendo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;

2º a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz;

3º a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;

4º o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;

Esse programa de formação dos educadores teve como **eixos básicos**:

1º a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da proposta pedagógica;

2º a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;

3º a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Com esse programa, Paulo Freire queria formar professores para uma nova postura pedagógica, considerando sobretudo a tradição autoritária brasileira.

O Brasil nasceu autoritário. Tem 500 anos de tradição autoritária. Por isso não se pode esperar que, em poucos anos, isso seja superado. Por isso Paulo Freire pôs à prova a sua conhecida paciência pedagógica, com decisão política, competência técnica, amorosidade e sobretudo com o exercício da democracia. Acabou tendo enorme êxito nessa sua tarefa.

A formação do educador ultrapassa, transcende os cursos explicativos teóricos em torno da democracia. A formação se dá através da prática, da real participação. A prática da democracia vale muito mais do que um curso sobre democracia.

2º O programa de alfabetização de jovens e adultos

Além do intenso programa de formação do educador, Paulo Freire deu início a um movimento de alfabetização em parceria com os movimentos populares.

Antes mesmo de assumir a Secretaria de Educação, Paulo Freire tinha a intenção de sugerir à nova Prefeitura um projeto de alfabetização. Convidado, propôs imediatamente um projeto que se chamaria **MOVA-SP** (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), inicialmente sob a coordenação de Pedro Pontual, estruturado em estreita colaboração com os Movimentos sociais e populares da capital que criaram, para isso, o “Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo” (Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.), *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*, pp. 85-90).

A Secretaria de Educação, através de convênios com as entidades integrantes deste Fórum, oferecia os recursos financeiros e técnicos. Cabia ao Fórum, junto com a Secretaria, definir os critérios para celebração de Convênios nos quais as entidades conveniadas se responsabilizavam pela criação dos núcleos de alfabetização, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizadores e supervisores.

Esse projeto, iniciado efetivamente em janeiro de 90, teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros Estados, pela proposta de fortalecimento dos movimentos populares. Foi um dos raros exemplos de parceria entre a sociedade civil e o Estado. É evidente que nessas circunstâncias a relação não é sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões. Mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os movimentos populares.

O MOVA-SP não impôs uma única orientação metodológica ou, como se costuma dizer, o “Método Paulo Freire”. Procurou-se manter o pluralismo, só não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosóficos autoritários ou racistas.

Mesmo sem impor nenhuma metodologia, foram sustentados os princípios político-pedagógicos da teoria educacional de Paulo Freire, sintetizados numa **concepção libertadora de educação**, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas

como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social.

Para que um movimento de alfabetização se constitua num esforço coletivo, é necessário que a experiência seja a fonte primordial do conhecimento. Do contrário, ela se reduz apenas a um conhecimento intelectual que não leva à formação crítica da consciência nem ao fortalecimento do poder popular, isto é, não leva à criação e ao desenvolvimento das organizações populares.

O que mais interessava aos seus idealizadores e aos movimentos populares que sustentaram o projeto MOVA-SP era que o trabalho tivesse continuidade como parte integrante do sistema municipal de educação. Mas isso não ocorreu. Em 1993 uma nova administração assumiu a Secretaria Municipal de Educação que interrompeu o movimento. O novo Secretário de Educação declarou dia 20 de maio de 1993 ao jornal *Folha de S. Paulo*: “os valores deles - da administração do PT - não são os valores que nós queremos para a educação dos alunos”. Dia 13 de abril de 1993 um protesto com mais de 5 mil pessoas reivindicava a continuidade do MOVA-SP. O Secretário respondeu que o protesto tinha um “viés político-partidário”. Apesar de todos os esforços de seus alunos e professores, o MOVA-SP esbarrou com a velha tradição brasileira que é uma das causas do nosso atraso educacional: a **descontinuidade administrativa** que caracteriza nossa administração pública em todo os níveis.

Apesar da descontinuidade administrativa, característica de quase todas as administrações públicas, no Brasil, o Programa MOVA-SP foi avaliado positivamente pelos seus organizadores, bem como por estudos realizados por pesquisadores e observadores estrangeiros. Ele serviu de referência para outras experiências e se constituiu num processo muito significativo de formação para todos os que o promoveram. A avaliação realizada mostrou que ele trouxe ganhos relevantes para a formação dos educadores e, sobretudo, para os educandos.

O MOVA-SP fez parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o **resgate da cidadania**: formar governantes, formar pessoas com maior capacidade de autonomia intelectual, multiplicadores de uma ação social libertadora. O MOVA-SP estava contribuindo com esse objetivo ao fortalecer os movimentos sociais populares e estabelecer novas alianças entre sociedade civil e Estado.

3º A prática da interdisciplinaridade

A enormidade da obra de Paulo Freire e os seus numerosos trânsitos por várias áreas do conhecimento e da prática nos levam a um outro tema central de sua obra: a **interdisciplinaridade**.

Em 1987 e 1988, Paulo Freire desenvolve o conceito de interdisciplinaridade dialogando com educadores de várias áreas na Universidade de Campinas, empenhados num projeto de educação popular informal. O conceito de interdisciplinaridade surge da análise da prática concreta e da experiência vivida do grupo de reflexão. Essas reflexões foram reunidas por Débora Mazza e Adriano Nogueira e publicadas com o título *Na escola que fazemos* (1988). No ano seguinte, já como Secretário Municipal de São Paulo, Paulo Freire deu início a uma grande reorientação curricular que será chamada de projeto da interdisciplinaridade.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente etc., é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um **trabalho coletivo e solidário** na organização do trabalho na escola. Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem uma efetiva **autonomia da escola**.

Usamos quase indistintamente as palavras interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, embora tenham conotações diferentes (complementares, não-antagônicas), para designar um procedimento escolar que visa à construção de um saber não fragmentado; um saber que possibilita ao aluno a relação com o mundo e consigo mesmo, uma visão de conjunto na transformação de sua própria situação com que se defronta em determinados momentos da vida.

Paulo Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação dia 27 de maio de 1991. Depois de quase dois anos e meio, Paulo voltou à sua biblioteca e às suas atividades acadêmicas “à maneira de quem, saindo, fica” como afirma no epílogo do seu livro *A educação na cidade* (p. 143).

Na verdade, Paulo Freire continuou uma presença ativa na Secretaria, oferecendo sua larga experiência traduzida na prática dos projetos que a Secretaria realizou. Na sua despedida afirmou: “mesmo sem ser mais secretário continuarei junto de vocês de outra forma... Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra ‘cara’, mais alegre, fraterna e democrática” (*A educação na cidade*, p. 144).

5. Reflexões mais recentes

Paulo Freire publicou, no Brasil, nos primeiros 5 anos da década de 90, seis importantes obras: *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993), *Professora sim, tia não* (1993), *Cartas a Cristina* (1994) e *A sombra desta mangueira* (1995). São obras que revelam um Paulo Freire mais literário e poético e um pensamento analítico-histórico e em evolução permanente.

O que está acrescentando ao seu legado com essas novas obras?

Paulo Freire parece preocupado com uma questão: de que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres do próximo século, para viver neste mundo tão complexo de globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura e, ao mesmo tempo, de ressurgimento dos nacionalismos, do racismo, da violência e de certo triunfo do individualismo?

Como ele responde, nesses últimos livros, a essas complexas questões?

Responde - segundo a minha leitura e percepção particular destas obras recentes - que eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma **ética da diversidade** e de uma **cultura da diversidade**.

Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, respeitá-lo. Neste novo cenário da educação será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. Num época de violência, de agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, não camuflados.

Nesse contexto global há duas dimensões que podem ser logo destacadas e que também se encontram em outras obras de Paulo Freire:

a) a **dimensão interdisciplinar**. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade - um caminho para se chegar à transdisciplinaridade - é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola conservadora, é compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho escolar coletivo e solidário. Essa dimensão Paulo Freire desenvolve, com exemplos concretos de sua aplicabilidade, no livro *A educação na cidade*.

b) a **dimensão internacional e solidária**. Para viver este tempo presente, o professor precisa engajar as crianças para viver no mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes. A escola precisa preparar o cidadão para participar de uma sociedade planetária. A escola tem de ser local, como ponto de partida, mas tem de ser internacional e intercultural, como ponto de chegada.

Diante do problema do desinteresse de muitos de nossos alunos pelos conteúdos curriculares do nosso ensino, costuma-se responder com métodos mais apropriados ou aumentando o tempo de frequência à escola. Mas há outra visão do problema que é a de adequar o tratamento dos conteúdos, problematizando-os e equacionando corretamente a relação entre a transmissão da cultura e o itinerário educativo dos alunos. O **currículo monocultural** oficial representa, neste aspecto, um grande desafio. Os resultados obtidos com **currículos multiculturais**, que levam em conta a cultura do aluno, são mais eficazes para despertar o interesse do aluno.

Paulo Freire chama a essa cultura do aluno de “cultura popular”. Outros educadores que também estudaram esse tema, como o educador francês Georges Snyders, a chama de “cultura primeira”. Equacionar adequadamente ou não a relação entre **identidade cultural** e **itinerário educativo**, sobretudo para as camadas populares, pode representar a grande diferença na extensão ou não da educação para todos e de qualidade, nos próximos anos.

O tema da identidade, sobretudo da professora, está presente todo o tempo no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*: “perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo; tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem. Discutir, porém, a questão da identidade dos sujeitos da educação, educadores e educandos, me

parece que implica desde o começo de tal exercício, salientar que, no fundo, a identidade cultural, expressão cada vez mais usada por nós, não pode pretender exaurir a totalidade da significação do fenômeno cujo conceito é *identidade*. O atributo cultural, acrescido do restritivo de *classe*, não esgota a compreensão do termo 'identidade'. No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares”(p. 93).

O livro *Professora sim, tia não* tem tido uma grande repercussão entre as jovens professoras justamente por tratar do tema da sua profissionalização, tão deteriorada nos últimos anos em termos salariais e em termos das próprias condições de trabalho que cercam a atividade docente. Paulo Freire afirma que “a tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *camisados* e contra os *descamisados*; um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos e a prática política em favor exatamente dos poderosos”(p. 25).

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro.

Paulo Freire retoma esses temas tanto em sua *Pedagogia da esperança* quanto em *Cartas a Cristina*. As **conseqüências** desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. Evidentemente, o professor de qualquer disciplina precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais, portanto, precisa reeducar o seu olhar para a **interculturalidade**; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Mas isso não é mais problemático hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir.

Três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o **existencialismo**, a **fenomenologia** e o **marxismo**, como aponta Carlos Al-

berto Torres em seu livro *Estudos freireanos*. Com a de Hegel e a de Marx, Paulo Freire faz a crítica da religião e da teologia, a crítica da filosofia e da alienação política, social e econômica. Sucessivamente - quase em fases diferentes - Paulo analisa as conseqüências sociais, políticas e pedagógicas das diversas formas de relação entre os seres humanos. Paulo Freire nos fala em oprimido-opressor”(anos 50-60), em opressão “de classe” (anos 60-70) e opressão “de gênero e raça” (anos 80-90).

A dialética hegeliana entre o Senhor e o Escravo está presente em toda a sua obra. Contudo, ela se encontra como quadro teórico particular de sua obra principal: *Pedagogia do oprimido*. Já em sua *Pedagogia da esperança* e em *Cartas a Cristina*, ele destaca a opressão de gênero e de raça. Há, portanto, a mesma temática que se renova em cada obra posterior à *Pedagogia do oprimido*.

Para demonstrar suas posições, Paulo Freire recorre, constantemente, a exemplos concretos. Em *Pedagogia da esperança* ele se refere frequentemente às críticas que havia recebido em relação a certa ingenuidade com referência às questões de gênero que existiam nas suas obras anteriores. Na página 67 deste livro, ele agradece às críticas recebidas e afirma: “me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi... ao ler as primeiras críticas que me chegavam. Ainda me disse ou me repeti ou me repeti o ensinado na minha meninice: ‘ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída’. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação ‘quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘as mulheres estão decididas a mudar o mundo’? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: ‘as mulheres estão decididas a mudar o mundo’. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: ‘todas vocês deveriam’ etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando ‘brincar’ com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual, se há duzentas mulheres numa sala e só um homem, devo dizer: ‘eles todos são trabalhadores e dedicados?’ Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico”.

Em *Cartas a Cristina* aparece mais destacado o tema da **família**. É também um livro escrito para a família, para os pais e não apenas para os professores. Na quinta carta (p.64), Paulo Freire, falando de sua infância, constata também na sua família a existência da “cultura machista”: “só ela (a cultura machista) pode explicar, de um lado, que minha mãe tomasse para si sempre o incômodo enfrentamento dos credores; de um outro, que meu pai, tão justo e correto, aceitasse sabê-la expondo-se como se expunha (mesmo que ela não o informasse do que ouvia nos açougues e bodegas) e não assumisse a responsabilidade de tratar com os credores. Era como se a autoridade do homem devesse ficar defendida, no fundo, falsamente defendida, resguardada, enquanto a mulher se entregava às ofensas”.

Nos anos 90, aparece freqüentemente o tema da **educação para a cidadania**, sobretudo nos temas desenvolvidos no livro *Política e educação*. Paulo Freire destaca que o conceito de cidadania é um **conceito ambíguo**. Em 1789 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Existem diversas concepções de cidadania: a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista democrática (o socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e despreza a cidadania como valor progressista). Para Paulo Freire, cidadão significa “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. É assim que ele entende “a alfabetização como formação da cidadania” e como “formadora da cidadania” (*Política e educação*, p. 45).

Existe hoje uma **concepção consumista** de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma concepção oposta que é uma **concepção plena** de cidadania, que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados e que devem ser garantidos pelo Estado. A concepção liberal e neoliberal de cidadania entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem”) entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista democrática, precisa exercer uma ação - para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios - fazendo valer as regras definidas socialmente.

A **cidadania** e a **autonomia** são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há, freqüentemente, consenso. Essas categorias se constituem na base da nossa identidade nacio-

nal tão desejada e ainda tão longínqua em função do arraigado individualismo, tanto das nossas elites quanto das fortes corporações emergentes, ambas dependentes do Estado paternalista.

O movimento atual da chamada “escola cidadã” - ou “escola pública popular” - no qual se engajou, no Brasil, o **Instituto Paulo Freire**, fundado em 1992, está inserido nesse novo contexto histórico de busca de identidade nacional. A “escola cidadã” surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência. Surge como resposta à falência do ensino oficial que, embora seja democrático, não consegue garantir a qualidade e também em resposta ao ensino privado às vezes eficiente, mas sempre elitista.

É nesse contexto histórico que vem se desenhando o projeto e a realização prática da escola cidadã em diversas partes do país, como uma alternativa nova e emergente, fundada no legado de Paulo Freire. Ela vem surgindo em numerosos municípios e já se mostra nas preocupações dos dirigentes educacionais em diversos Estados brasileiros.

Movimentos semelhantes já ocorreram em outros países. Vejam-se as “Citizenship Schools” que surgiram nos Estados Unidos nos anos 50, dentro das quais se originou o importante movimento pelos Direitos Civis naquele país, colocando dentro das escolas americanas a educação para a cidadania e o respeito aos direitos sociais e humanos.

Os **eixos norteadores** da escola cidadã são: a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores.

Como se vê, o pensamento de Paulo Freire continua inspirando a teoria e prática da educação contemporânea na última década do século XX.

6. Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire?

Foi numa fala em Paris, no Centro de Convenções “La Villette”, dia 12 de dezembro de 1991, que ouvi Paulo Freire afirmar perante uma imensa platéia: “experimento uma fantástica ambigüidade radical”.

Depois, continuou dizendo que era um homem marcadamente influenciado pelo pensamento europeu contemporâneo. Mas fez questão de explicar: “... dos pensadores contemporâneos mas que vivem num contexto histórico que não é o contexto do europeu, mas no contexto histórico latino-

americano”. Paulo Freire não entende o pensamento europeu como um europeu, mas como um brasileiro, como um nordestino, para ser mais preciso.

Creio que Paulo Freire, no desenvolvimento da sua teoria da educação, conseguiu, de um lado, desmistificar os sonhos do **pedagogismo** dos anos 60, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola faria tudo, e, de outro lado, conseguiu superar o **pessimismo** dos anos 70, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista.

Fazendo isso, superando o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista, conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis.

Creio que o futuro da obra de Paulo Freire está intimamente ligado ao futuro da **educação popular** enquanto concepção geral da educação.

Pouco mais de 20 anos depois da *Pedagogia do oprimido*, a educação popular, marcada por essa obra, continua sendo a maior contribuição que o pensamento latino-americano deu ao pensamento pedagógico universal. É o marco teórico que continua inspirando numerosas experiências, já não apenas na América Latina, mas no mundo. Não apenas nos países do terceiro Mundo, mas também nos países com alto desenvolvimento tecnológico e em realidades muito distintas.

Paulo Freire é tributário desse movimento no qual ele está inserido e ao qual deu e continua dando uma enorme contribuição.

A educação popular tem passado por vários momentos. É um movimento dinâmico e alimentado por inúmeras visões, formando um imenso mosaico. Nem todas essas visões se identificam com o pensamento de Paulo Freire, mas muitas se referem a ele, passando do otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua, pelas escolas comunitárias de cunho não-formal, às experiências estatais de educação, todos se reportando ao paradigma teórico de Paulo Freire.

Todos esses exemplos mostram a extensão universal do pensamento de Paulo Freire, como nenhum outro na história das idéias pedagógicas. Seria muito extenso enumerá-los todos.

A obra de Paulo Freire deverá continuar esfacelando-se em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis. Ele não poderá ter o controle sobre isso, como Marx não é responsável pelo marxismo ou por tudo o que se fez em nome dele. E as críticas, positivas e negativas, também deverão continuar.

Costumo dividir essas **críticas** em dois grupos distintos: primeiro daqueles que não aceitam suas idéias por preconceito ou por motivos ideoló-

gicos e aqueles que fazem a crítica do seu pensamento, mas do seu interior, isto é, aceitando seus pressupostos.

Como mostrei no livro *Convite à leitura de Paulo Freire* (1989), os primeiros preferem chamar a Paulo Freire de “idealista”, “liberal”, “escolanovista popular”, “indutivista”, “espontaneísta”, “não-diretivo”, “neanarquista católico” e até “autoritário”. Os rótulos são muitos. O pensamento de Paulo Freire provocou muita polêmica entre aqueles que não aceitam seus pressupostos.

Entre aqueles que aceitam seus pressupostos alguns podemos chamar de “freireanos ortodoxos”, isto é, aqueles que entendem que o pensamento de Paulo Freire é completo em si mesmo e não necessita da contribuição de nenhuma outra corrente de pensamento. Esses são poucos e poderiam ser chamados de ingênuos. São os que mitificam a obra de Paulo Freire. Já os que estão acostumados a trabalhar mais proximamente dele e de sua obra, poderiam ser chamados de “freireanos heterodoxos”, como é, aliás, o próprio Paulo Freire (freqüentemente ele cita Marx que dizia não ser “marxista”). Isso porque agregam ao pensamento freireano outras contribuições importantes da pedagogia universal. E como essas contribuições são numerosas, muitas vertentes vêm se formando a partir da obra de Paulo Freire, às vezes inconciliáveis. Todos eles apóiam-se no seu legado, mas o interpretam diferentemente.

De minha parte, considero-me um estudioso de Paulo Freire, como me considero estudioso da obra de Marx, sem me considerar por isso um marxista. Não pretendo mitificar nem a figura de Paulo Freire nem a sua obra. Esse também tem sido o comportamento do Instituto Paulo Freire que vem se dedicando ao estudo e difusão do seu legado. Se tiver de ter um rótulo prefiro ser chamado de “freireano heterodoxo”. Procuro aproximar o pensamento pedagógico de Paulo Freire de outras contribuições. Foi assim que, na década de 70, procurei entender Freire como base de uma pedagogia marxista da liberdade - a **pedagogia da práxis** - agregando a categoria “conflito” à sua pedagogia do diálogo. Isso está exposto no prefácio que fiz ao livro dele, *Educação e Mudança*, publicado em 1979 pela editora Paz e Terra e depois no debate que tivemos cujo resultado foi mostrado no livro que publicamos juntos, em 1985, *Pedagogia: diálogo e conflito*. Desde então, tivemos inúmeras oportunidades de participar juntos de debates públicos os quais foram para mim de grande aprendizado.

Na experiência de trabalhar com ele como Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e em especial na Coordenação

Geral do MOVA-SP, em vários momentos procurei mostrar a Paulo Freire, dadas as condições históricas de centralização e autoritarismo das instituições brasileiras, a necessidade de as escolas trabalharem com maior **autonomia** e menor interferência (mesmo através de propostas curriculares) por parte dos gabinetes das Secretarias de Educação. Esse tem sido também um dos pontos sobre os quais mantemos uma discussão freqüente. Como ele me disse em conversa privada, dia 28 de agosto de 1992, apesar de pequenas divergências, nossa amizade e respeito continuam. A divergência em relação a pontos de vista teórico-práticos, para ser frutífera, deve respeitar o fundamental: a pessoa. O debate no nível das idéias só é válido na medida em que parta de uma atitude de respeito.

Nos últimos anos, em suas falas freqüentes e também em seus escritos, Paulo Freire vem insistindo na análise das conseqüências da globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura, bem como do novo modelo político conservador chamado de “neoliberalismo”. Ele se refere ao livro *Pedagogia da esperança* dizendo que “esse livro foi escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância que não se confunde com a convivência da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neo-liberal” (p. 12).

Essa radicalidade encontrada em toda obra de Paulo Freire não podia deixar de aparecer também em seu último livro, publicado em outubro de 1995: *À sombra desta mangueira*. Nele encontramos a análise e a denúncia do utilitarismo e do consumismo pós-moderno neoliberal e o anúncio renovado de uma concepção de civilização que não exclui a explicação tecnológica atual, mas a subordina a outros valores, os da **cooperação** e da **solidariedade**. O mercado precisa ser subordinado à cidadania e não vice-versa. Como diz Ladislau Dowbor, no prefácio dessa obra: “no raciocínio de Paulo Freire, a racionalidade reclama racionalmente o direito a suas raízes emocionais. É a volta à sombra da mangueira, ao ser humano completo. E com os cheiros e sabores da mangueira, um conceito muito mais amplo do que esquerda e direita, e profundamente radical: o da solidariedade humana”.

Os anos 90 caracterizam-se por um pensamento pós-marxista e pós-moderno, o questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e a afirmação da subjetividade que se expressa por meio de movimentos sociais de índole distinta, mais preocupados com questões imediatas do que com uma utopia distante, como pensávamos nos anos 60.

Diante deste quadro, Paulo Freire retoma o tema da utopia desenvolvido na *Pedagogia da esperança*. Ele afirma, na página 10 deste livro: “sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico”.

Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Reafirmá-la se constitui, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e o capitalismo que triunfou. O que foi derrotado foi uma certa moldura do socialismo: a moldura autoritária. E isso representa um grande avanço.

Os neoliberais e neoconservadores sustentam que a luta de classes acabou, que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-lo melhor em suas múltiplas manifestações. Não pode estar superada a pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe.

Nós dizíamos, há algumas décadas, que uma educação não autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje temos mais clareza desse princípio numa época em que as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo etc. Dizíamos que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.

Alguns anos atrás, houve quem dissesse, maldosamente, que Paulo Freire havia deixado de pensar. Ledo engano! Para desespero dos seus detratores, Paulo Freire continua pensando, agindo, produzindo, continua publicando, lendo, continua trabalhando, participando, brigando. Continua apaixonado pela leitura da palavra e do mundo. Paulo Freire continua na briga, continua trabalhando, estudando, se envolvendo em novos projetos. Conti-

nua indignado com a falta de liberdade, com o descaramento político etc...
enfim, Paulo Freire continua vivo como o seu próprio pensamento.

CONVIVENDO COM PAULO FREIRE NO IPF

Paulo Roberto Padilha

Professor da Universidade Camilo Castelo Branco
Membro do Instituto Paulo Freire - IPF

No último parágrafo de um breve artigo publicado no livro intitulado *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Cortez/IPF/UNESCO, 1996), além de reconhecer em Paulo Freire uma das maiores expressões intelectuais de todos os tempos, acentuei o seu engajamento na luta em favor do direito de todos à educação, à equidade social. Enfatizei, também, a sua energia e o seu amor pela educação.

Após o falecimento de Freire e diante da pergunta formulada por algumas de minhas alunas dos cursos de magistério e de pedagogia, sobre a quem caberia continuar a sua obra e o seu legado, respondi que essa tarefa pertencia a cada uma delas, a todas; e observei que o instituto Paulo Freire teria uma parcela de responsabilidade significativa diante do desafio então colocado, uma vez que, além de criado a partir de uma idéia do próprio Paulo, tinha com ele uma convivência muito próxima e contava com a sua participação direta em alguns projetos em andamento.

Como diz Moacir Gadotti, Diretor Geral do IPF e amigo de Paulo há vinte e três anos, precisamos seguir “sem o Paulo para participar das nossas reuniões e das nossas fotografias, mas com ele para iluminar a nossa luta a favor dos oprimidos”. Assim, dando prosseguimento ao seu trabalho, o IPF tem procurado atender à imprensa escrita, falada e televisiva, nacional e internacional, em suas solicitações de entrevistas, de vídeos, de fotos e de material sobre a vida e a obra daquele que acabou de nos deixar. Além disso, o IPF tem se dedicado a responder aos inúmeros *e-mails* enviados, diariamente, por pessoas e por instituições do mundo, com manifestações de pesar, de carinho, de condolências, e às solicitações de informações ou convites para palestras, conferências e homenagens a Paulo Freire.

Neste artigo, pretendo relembrar um pouco da convivência que nós, membros do IPF, tivemos com Paulo Freire, a partir do trabalho que lá desenvolvemos. Retomo, então, algumas lembranças, algumas imagens e experiências significativas extraídas dessa convivência.

Em setembro de 1994, quando da realização da primeira reunião plenária do IPF, Paulo Freire chamava nossa atenção para os riscos de uma

política educacional, em nível nacional e internacional, que pretendia desmobilizar os interesses da educação popular. Dizia que tal política estava conseguindo ser eficaz justamente ao ser contrária à democracia. Paulo reafirmava que “deveríamos ser tolerantes mas não coniventes” e que “precisávamos buscar alternativas para enfrentar e superar aquela onda desmobilizadora”. De lá para cá, pude presenciar e participar de Projetos do IPF que contavam com o apoio ou com a ajuda direta ou indireta do próprio Paulo e de pessoas ligadas a ele. Tais iniciativas vêm tentando enfrentar os desafios explicitados por ele naquele instante e, naturalmente, muito antes daquela reunião, através de seus livros, de suas andanças pelo Brasil e pelos vários países onde viveu, trabalhou ou que visitou.

Durante seus quatro anos de existência, o Instituto Paulo Freire publicou alguns livros que tentam responder aos problemas levantados por Freire.

Já em 1994, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres organizaram a publicação do livro intitulado *Educação Popular: utopia latino-americana* (Cortez/Edusp), para o qual Paulo Freire escreveu o artigo “*Alfabetização e cidadania*”, onde ele orientava o educador popular a não pensar e a não alfabetizar a partir do abstrato, dicotomizado do concreto. Paulo alertava para o risco de se praticar um trabalho de alfabetização com as áreas populares sem a preocupação “com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem”(p. 218) e, também, para o fato de que “ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania” (idem). Reafirmava, portanto, a necessidade de o educador fazer da alfabetização um ato político, jamais considerando-a um *que fazer* neutro.

Ainda em 1994, o IPF inaugurou a sua série “Educação Internacional” (Papyrus), com o livro *A mediação pedagógica: educação à distância alternativa*, de Francisco Gutierrez e Daniel Prieto, onde os autores destacam, por exemplo, a importância da mediação pedagógica para dar sentido à educação, sobretudo quando se trata de um sistema de educação à distância. A série “Educação Internacional” considera a obra de Paulo Freire um divisor de águas desde a metade deste século, em relação à prática pedagógica e à política tradicional. Além disso, reconhece a transdisciplinaridade freireana e pretende veicular trabalhos que reflitam a globalidade e a internacionalidade do pensamento de Freire.

Em 1995, Moacir Gadotti publicou *Pedagogia da Práxis* (Cortez/IPF), obra em cujo prefácio Paulo referência aos anos 70, quando, em Gene-

bra, ambos se conheceram, e a partir do que iniciaram uma conversa aberta e um diálogo crítico em torno de alguns dos temas tratados naquelas páginas.

Ainda em 1995, o IPF publicou *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*, numa co-edição com a Editora Cortez e com o Governo do Estado do Espírito Santo. Para a parte inicial deste livro, intitulada “Princípios político-pedagógicos”, Paulo Freire escreveu o artigo “*Educação de adultos: algumas reflexões*”. No mesmo ano, José Eustáquio Romão, Diretor do IPF, organizou o segundo livro da série “Educação Internacional”, cujo título é *Dívida Externa e Educação para Todos* (Papyrus).

Mais quatro livros foram publicados em 1996 pelo IPF. O primeiro, *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Cortez/IPF/UNESCO), organizado por Moacir Gadotti, é a mais completa pesquisa já realizada sobre a vida e obra de Paulo Freire, trabalho que muito emocionou o próprio Paulo, como ele declarou nas ocasiões do lançamento do livro na Universidade Federal e na Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo.

Neste livro, o leitor encontra inicialmente um *Prólogo biográfico a quatro vozes*, que começa com a biografia escrita por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, intitulada *A trajetória de Paulo Freire*. As demais biografias foram escritas por Moacir Gadotti - *A prática à altura do sonho*, por Alberto Torres - *Uma biografia intelectual* e por Heinz-Peter Gerhardt - *Arqueologia de um pensamento*.

Além das biografias, o livro traz uma listagem das publicações originais das obras e dos textos *de e sobre* Paulo Freire, bem como numerosos depoimentos sob o olhar de inúmeras pessoas que narram como tiveram contato com o seu trabalho e que destacam a sua importância para a prática de uma educação para a liberdade e para a paz no mundo.

Tive a oportunidade, nesta obra, de organizar os capítulos relativos à bibliografia *de e sobre* Paulo Freire, que estão divididos em duas partes. A primeira delas é a listagem cronológica - que se inicia em 1955 - dos *escritos de Paulo Freire* - subdividida em livros, artigos, conferências e palestras, entrevistas, prefácios e apresentações. A outra parte desta bibliografia, a mais longa, consiste em obras *sobre o autor* ou que fazem referência ao seu pensamento e ao seu método de alfabetização e educação de adultos. É importante creditar o início desta organização ao educador capixaba Admardo Serafim de Oliveira, um dos maiores estudiosos brasileiros sobre Paulo Freire, a quem o livro foi dedicado *in memoria*.

Pela coleção “Prospectiva”(Cortez/IPF), foram lançados o segundo e terceiro livros de 1996: *Desenvolvimento Humano e Educação*, de José Luis

Coraggio, e *Educar o Soberano*, de José Tamarit. “Prospectiva” significa “que faz ver adiante”, portanto, concernente ao futuro. Esta coleção busca, numa perspectiva crítica, pluralista, interdisciplinar - e eu digo freireana - “aprofundar o debate das mudanças globais que com tanta rapidez se sucedem nesta última década do milênio”.

O quarto e último livro publicado em 1996 foi *Educação de Jovens e Adultos: experiência do MOVA-SP* (MEC/IPF), que trata da experiência do programa “MOVA-São Paulo”, desenvolvido pela gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação da capital paulista, no governo de Luíza Erundina.

Enquanto membro do IPF, pude participar de vários momentos de muita emoção ao lado de Paulo Freire, de sua esposa Ana Maria, de sua secretária Lílian Contreira e junto dos amigos que, como eu, são ou foram membros do IPF ou do Conselho Internacional de Assessores do IPF.

Em outubro de 1995, na PUC-SP, acompanhei e registrei, fotograficamente, na companhia de Ângela Ciseski, a entrega a Paulo Freire do título *Honoris Causa* pela Universidade Estocolmo, Suécia. Na semana seguinte, organizamos um álbum com as fotos da solenidade e as ofertamos, todas, a ele. Ao receber o presente, Paulo fez o seguinte comentário: “como estou bonito com esta coroa de flores na cabeça!”.

Particpei também da entrega do 40º Prêmio Santista, quando Paulo Freire e Celso Furtado receberam, respectivamente, os prêmios *Educação e Economia* de 1995. Na oportunidade, Paulo Freire conseguiu, com seu discurso inflamado e inflamante, com seu jeito hilário e falante, “quebrar o gelo” daquela solenidade no Palácio do Governo do Estado de São Paulo, provocando simultaneamente lágrimas e risos em muitos dos presentes, inclusive em mim.

Em 1995, acompanhei ainda a inauguração da sede do IPF em Juiz de Fora-MG, em que Paulo não pôde comparecer, mas esteve presente a todo instante. No ano seguinte, acompanhamos Paulo no Simpósio com o seu nome, no mês de setembro de 1996, em Vitória-ES.

Lembro-me do lançamento da nova sede do IPF, em São Paulo, com Paulo descerrando a placa de inauguração num clima de amizade, de alegria e de reflexão sobre as próximas atividades do Instituto diante das perspectivas atuais da economia e de educação nacional e internacional. Recordo-me também, especialmente, do jantar realizado em setembro de 1996 ao lado de Paulo, de Ana Maria Araújo Freire e de toda a equipe do IPF, quando festejamos ao mesmo tempo os 75 anos de Paulo Freire e os 55 de Gadotti.

Mais do que nas fotos tiradas, as imagens que guardei desse recente encontro mostram-me um Paulo Freire animado e com muitos planos. Foi nessa ocasião, quando discutíamos sobre os novos projetos que poderíamos desenvolver no IPF, que Paulo lançou a idéia da realização do Projeto intitulado “Vídeos Paulo Freire”, com o objetivo de facilitar o acesso à sua obra e ao seu pensamento, a professores e a alunos do Brasil e do exterior. Em seguida, convidou-nos para uma reunião em sua casa para tratarmos daquele e de outros projetos.

Já em 1997, recebemos a visita de Paulo nos *Arquivos Paulo Freire*, novo espaço inaugurado pelo IPF/SP para reunir, preservar e facilitar a pesquisa do material existente *de e sobre* Paulo Freire, envolvendo livros, textos, teses, vídeos, cartazes, filmes, *slides* e materiais utilizados na primeira experiência de alfabetização em Angicos, enfim, grande parte do que já foi produzido e publicado, no Brasil e em outros países, sobre o “profeta do bê-a-bá”. Nesse mesmo espaço, há também o “*Círculo de Cultura*”, uma sala para a realização de reuniões, cursos e eventos.

Quando Paulo conheceu os *Arquivos Paulo Freire*, inaugurado no início de 1997, além de manifestar grande satisfação e alegria, perguntou-nos, brincando, se teríamos, para ele, um local onde pudéssemos também trabalhar, ao que respondemos mais que afirmativamente. E foi também nesse novo espaço que tivemos a oportunidade de realizar as últimas reuniões e os últimos trabalhos ao lado de Freire.

Falar de Paulo Freire, como escreveu Frederico Mayor, Diretor Geral da UNESCO, “é evocar mananciais de lucidez”. Com essa característica, Paulo Freire sempre se fez presente no IPF e, a partir de agora, não será diferente.

Nos projetos já desenvolvidos pelo IPF, Paulo Freire sempre se manifestava interessado a respeito do andamento dos mesmos, em comunicá-lo sobre as etapas dos trabalhos, em buscar suas sugestões, e sempre pudemos contar com o seu “manancial de lucidez”. Assim foi, por exemplo, quando desenvolvemos para o CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação - o *Projeto Gestão Democrática da Escola* e o *Projeto Custo-Aluno e Regime de Colaboração*. Assim também aconteceu quando assessoramos o Município de Resende-RJ, no *Projeto de Institucionalização e Implantação dos Conselhos Escolares*, ou à Secretaria de Educação e Cultura - SEDU - do Governo do Espírito Santo, no Projeto para a elaboração do *Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos* ou, ainda, ao Governo do Estado do Mato Grosso, no Projeto intitulado *Sistema Único e Descentralizado de E-*

ducação - SUDEB. O mesmo aconteceu durante o Projeto intitulado *Carta Escolar*, em que o IPF de Juiz de Fora realizou o amplo censo educacional e o diagnóstico escolar para os municipais mineiros de Resende Costa, Bicas, Mercês, Guaraná e Oliveira Fortes e elaborou as suas Cartas Escolares.

Nestes projetos, o Instituto Paulo Freire tem procurado contribuir efetivamente com as organizações governamentais e não-governamentais, na implantação e na implementação de ações que pretendem ampliar, democratizar, garantir e manter o acesso e a participação ativa das camadas populares à educação formal e informal de qualidade, em todos os seus níveis.

Na perspectiva acima, o IPF somou-se, em abril de 1997, à Fundação Roquette-Pinto e à TVE-RJ, para a realização de sete programas para *Um salto para o futuro*, cuja série intitulada *Escola Cidadã: projeto político-pedagógico*, foi gravada e veiculada nos dias 22 a 30/04/97. Poucos dias antes, Paulo Freire gravou, no *Circulo de Cultura* do IPF, um longo depoimento sobre a “Escola Cidadã”, projeto permanente do IPF, e sobre o seu último livro, intitulado *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, cuja organização dos capítulos foi feita pela equipe do Instituto. No dia 23 de abril, no segundo programa da série, intitulado *Escola Cidadã: a hora da sociedade*, foi divulgada parte do depoimento de Paulo Freire, uma de suas últimas gravações para a TV, onde o mesmo enfatiza a importância do Projeto da *Escola Cidadã*, no atual contexto educacional brasileiro.

Grande parte da gravação feita por Paulo, que continua inédita, será utilizada pelo IPF para a produção de 27 (vinte e sete) programas junto à TVE-RJ, relativos aos vinte e sete capítulos sobre o livro *Pedagogia da Autonomia*.

O projeto, intitulado *Vídeos com Paulo Freire*, tinha por objetivo resgatar, registrar e apresentar diálogos entre Paulo Freire e renomados educadores e intelectuais, nacionais e estrangeiros, sobre parte significativa de sua obra. Pretendia também registrar diálogos sobre temas atuais que foram objeto das reflexões e do interesse de Paulo. Chegamos a nos reunir com Paulo Freire em sua casa, onde lhe entregamos a versão preliminar deste projeto e, no mesmo dia, definimos os primeiros livros e temas que seriam objeto das primeiras gravações.

Os vídeos seriam divididos em duas séries. A primeira, intitulada “Diálogos sobre a obra”, pretendia discutir alguns de seus livros. A segunda parte da série de vídeos fôra intitulada “*Diálogos sobre temáticas contempo-*

râneos”, na qual dois convidados por programa discutiriam com Paulo alguns temas que já estavam também definidos.

É importante destacar o caráter didático destes vídeos: os diálogos entre Paulo e seus convidados deveriam ser ágeis, dinâmicos e seriam ilustrados por imagens (VTs) que completariam o conteúdo dos mesmos. A duração de cada vídeo seria de, no máximo, quarenta minutos, o que permitiria que fosse exibido durante uma hora-aula. Alunos e professores teriam à mão, não apenas um contato inicial com o pensamento e com a obra de Paulo Freire, mas, também, um recurso didático capaz de provocar e ampliar eventuais estudos e reflexões sobre temáticas atuais, de caráter sempre transdisciplinar.

Outro projeto, do qual Paulo participou diretamente com a equipe do IPF, foi o intitulado *Curso de Especialização no pensamento Paulo Freire*, com vistas à criação de uma *Cátedra Livre Paulo Freire* no Brasil, que deveria se constituir num programa de pesquisas e estudos prospectivos em nível de pós-graduação, com o objetivo de formar docentes e pesquisadores.

O primeiro curso a ser realizado em São Paulo se destinaria a estudantes estrangeiros, que estariam analisando, refletindo e compreendendo, com profundidade, o pensamento de Paulo Freire, abrangendo as implicações e as conseqüências de sua teoria pedagógica no contexto educacional deste final de século. Os dois primeiros cursos, ministrados em inglês, seriam oferecidos a estudantes norte-americanos, um para a região Leste e outro para a região Oeste. No Brasil, a coordenação ficaria a cargo de Moacir Gadotti. Nos Estados Unidos, para a região Leste, o professor Donald Macedo e, para a região Oeste, o professor Carlos Alberto Torres. Dois outros cursos, em espanhol, já estavam sendo organizados pelo IPF para a região Latino-americana. Nestes cursos, Paulo Freire estaria também ministrando aulas e assinando, junto com o IPF, os certificados de participação. Diante das dificuldades naturais para a realização de um projeto desta envergadura, o início dos cursos fora adiado temporariamente.

Outros projetos que ocuparam o espaço das últimas conversas e reuniões da equipe do IPF com Paulo Freire são os intitulados *Educação Continuada da SEE/SP-PNUD*, *Tele Escola Rural* e *Telecurso 2000 - Habilidades Básicas*.

No *Projeto de Educação Continuada da SEE/SP-PNUD*, o IPF pretende executar ações de Educação Continuada com Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, com Professores, Coordenadores Pedagógicos e Assistentes Técnico-Pedagógicos das escolas e das Delegacias de Ensino da Rede Estadual do Estado de São Paulo. Para tanto, deverá trabalhar as diretrizes

para a construção do Projeto Político-Pedagógico de suas unidades escolares, com base no Projeto da *Escola Cidadã*. O projeto, que defende a gestão democrática da escola pública, parte de alguns pressupostos: a capacitação de todos os segmentos escolares, a consulta à comunidade escolar, a institucionalização da gestão democrática da escola pública, a lisura nos processos de definição democrática dos dirigentes escolares, a agilização das informações e a transparência nas negociações no processo de descentralização proposto pela Secretaria.

As referidas ações de Educação Continuada, que serão operacionalizadas a partir de uma metodologia participativa, pretendem superar a dicotomia entre teoria e prática e, por isso, além de estudos e reflexões sobre eixos temáticos específicos, estabelece como metas atividades como a realização de amplos diagnósticos escolares, a prática de um planejamento horizontal que chamamos de *socialização ascendente*, a reorganização dos Conselhos de Escola, a construção do projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, o atendimento das demandas escolares e das suas respectivas delegacias de ensino e, ainda, atividades de educação continuada à distância. As idéias preliminares dos Projetos *Tele Escola Rural e Telecurso 2000 - Habilidades Básicas* foram apresentadas ao IPF e ao próprio Paulo Freire pela Superintendência de Teleducação da Fundação Roberto Marinho. O primeiro, *Tele Escola Rural*, tem por objetivo “desenvolver conhecimentos elementares que englobem os conteúdos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental através da discussão de situações concretas do mundo do trabalho rural, na sua relação com o uso de tecnologias alternativas” e “facilitar o acesso de estudantes, especialmente aqueles moradores em zona rural, ao Telecurso 2000/1º grau”.

O segundo, *Telecurso 2000 - Habilidades Básicas*, tem por objetivo “desenvolver os conhecimentos elementares que englobam as etapas de alfabetização e pós-alfabetização (até os conteúdos correspondentes à 3ª série do 1º grau, inclusive), de modo a facilitar o acesso de estudantes ao Telecurso 2000 de 1º grau e a contribuir para a melhoria do processo inicial de escolarização de crianças das redes de ensino, pública e particular, do país”. Estes cursos, de Educação à Distância, envolveriam os recursos tecnológicos já consagrados pelo Telecurso 2000, ou seja, aulas para TV ou para videocassete e livros.

Os dois projetos seriam desenvolvidos, acompanhados e coordenados pelo IPF e contariam, segundo a orientação de Paulo Freire, com a assessoria permanente de Madalena Freire e de Vera Barreto, além do acompa-

nhamento e avaliação que ele próprio faria de 150 programas de 15 minutos de duração cada, para cada um dos projetos. Os conteúdos dos programas, de caráter transdisciplinar, e os respectivos textos, seriam definidos e organizados pela equipe do IPF. Os roteiros finais televisivos passariam também pela aprovação do Instituto e de sua assessoria.

Paulo Freire, diante de mais este desafio, apontou para a importância de, também neste projeto, realizarmos “uma discussão político-pedagógica para um trabalho pedagógico-político”, ou seja, orientava para a necessidade de, em nenhum momento, pretender-se realizar um trabalho pedagógico que implicasse numa visão de neutralidade política ou pedagógica.

Paulo Freire enfatizou que as aulas a serem gravadas deveriam privilegiar a noção de cultura, colocando o homem como seu produtor. Levantou também a fundamental necessidade de, em projetos de educação à distância como estes, existirem momentos de educação presencial para que fosse garantida a presença de um interlocutor entre o vídeo e o aluno, pois, na verdade, a televisão funciona apenas enquanto mediadora do processo pedagógico que não prescinde do professor. Por isso mesmo, a capacitação de docentes seria também uma fase indispensável em tais projetos.

Em relação àqueles e a outros projetos, Freire indicou, ainda, que é possível trabalhar com o diferente, mesmo desconhecendo até que ponto o diferente se antagoniza com suas propostas. Isso só seria desvelado no decorrer do processo e da execução dos projetos, aos quais sempre se colocou favorável. Nesses casos, as parcerias representavam ousadias e contribuíam para a construção de uma utopia a favor do oprimido, das classes populares que não têm acesso à educação, à saúde, aos direitos básicos da pessoa humana e à riqueza que ela própria produz - entre elas, a cultural, a econômica, a científica e a tecnológica.

Como podemos constatar, Paulo Freire nunca foi e não se transformará num mito, isto é, naquele mito entendido pelo senso comum como figura lendária, imaginária, mágica, pessoa ou símbolo sagrado, inatingível e descontextualizado. Também não deve ser considerado como alguém que numa determinada época teve a sua importância e que esgotou sua contribuição educacional e histórica a partir de sistematização de um método de educação de adultos.

Na verdade, Paulo Freire foi um homem *do seu tempo, no seu tempo e à frente de seu tempo*, um ser humano de idéias e de ações claras, precisas, amplas e contextualizadas, que teve o mérito e a possibilidade de perceber, de expressar e de organizar sistematicamente a sua “leitura do mundo” e a

leitura da sociedade em que viveu, apontando caminhos para a superação dos problemas sociais e educacionais que enxergava por onde passava. Ele soube construir uma epistemologia que passa pela pesquisa, pela tematização da realidade e que orienta uma ação transformadora. Por isso, ele foi e continuará sendo sempre transdisciplinar e atual.

Conviver com Paulo Freire no Instituto Paulo Freire foi um grande privilégio para mim e para todos os membros do Instituto, mas é importante observar que esta convivência não cessará com sua morte, pois ela não se limitava ao acesso à pessoa do Paulo mas, sobretudo, ao contato com suas reflexões, com suas idéias e com suas propostas de ação, presentes em seus escritos e em suas falas, que correram mundo.

Ângela Antunes Ciseski, professora e membro do IPF/SP, conseguiu expressar, em poucas e marcantes palavras, em nome das amigas e dos amigos do IPF, a quem caberá continuar o legado de Paulo Freire: “*Você, que se encantou com a sua ternura (de Paulo Freire), sua doçura, seu carisma... que soube de sua coerência, de seu amor, por um mundo ‘menos feio, menos desumano’... que tantas vezes se sentiu impelido a indignar-se porque pôde ler o mundo através das palavras... que acalentava... que sente agora um grande vazio... transforme a saudade doída da ausência, em compromisso, em paixão, em ternura, em busca, em risco, em ética, em desafio, em luta por um mundo em que homens e mulheres possam exercer plenamente sua humanidade. Continue o sonho de Paulo Freire.*” (08.05.97)

Continuar o sonho, ou percorrer os caminhos traçados por Paulo Freire, significa refazê-los permanentemente, pois, como sempre afirma Moacir Gadotti, “nada menos freireano que a idéia de existirem discípulos”. Nesse sentido, os membros do IPF no Brasil e no exterior, continuarão dando a sua parcela de contribuição, pesquisando, sistematizando, refletindo, informando e atuando no campo de educação, da cultura e da comunicação. O IPF continuará a conviver com Freire ao funcionar como um fórum de intercâmbio de idéias e concepções educacionais, que pretende contribuir para o desenvolvimento da educação em todo o mundo, difundindo conhecimentos, formando especialistas na área e desenvolvendo atividades como estudos, pesquisas, documentação, formação, consultoria e programas especiais, tendo por referência o conjunto de sua obra e de seu pensamento.

No conjunto dessas iniciativas, o IPF trabalha também, atualmente, em dois projetos bastante pontuais: o primeiro, intitulado *Paulo Freire em Ação: Exposição Itinerante*, em parceria com a Alter Cyber Mídia e com o apoio cultural da Editora Cortez e da Xerox do Brasil. Trata-se de uma expo-

sição itinerante que consta de um conjunto de 115 reproduções fotográficas de e sobre Paulo Freire, 1 exemplar do livro intitulado *Paulo Freire: uma biobibliografia*, 2 pôsteres e um breve documentário sobre a vida e a obra de Paulo, em fita de vídeo VHS. Este material está sendo oferecido às pessoas e às instituições do Brasil e do exterior, que têm promovido eventos e exposições sobre a obra e sobre o pensamento de Paulo Freire, ou àquelas que a ele têm feito homenagens.

O segundo e mais recente projeto do IPF, que está também em andamento, tem por objetivo editar um livro de referência sobre o “lugar de Freire na história das idéias”, reunindo freireanos, críticos de Paulo Freire e historiadores das idéias, bem como educadores, estudantes, sociólogos, filósofos, antropólogos, teólogos, cientistas e outros profissionais. O livro será organizado em capítulos que analisarão o lugar de Paulo Freire na história das idéias das diferentes áreas do conhecimento que, direta ou indiretamente, sofreram sua influência.

Paulo Freire deixou ainda um livro por terminar, intitulado *Cartas Pedagógicas*. Ele nos falava animadamente deste trabalho, que escrevia de pressa, que redigiu até o terceiro capítulo. Na sua última visita à sede do IPF de São Paulo, ocorrida precisamente no dia 08.04.97, antes mesmo de adentrar ao *Círculo de Cultura*, contou-me, alegremente, que já estava escrevendo o livro que Gadotti lhe havia encomendado e que seria publicado na nova série do IPF, intitulada “*Guia da Escola Cidadã*”. Paulo falava-me com a disposição de quem logo terminaria aquele livro para, em seguida, começar outro.

No dia 10.04.97, eu e toda a equipe do IPF estivemos com Paulo no Sesc-Pompéia, durante o lançamento de seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Paz e Terra). No fim da noite, fomos, pela última vez, jantar ao lado de Paulo Freire. Estávamos todos intensamente cansados e, ao mesmo tempo, imensamente - e hoje eu diria - estranhamente alegres.

Paulo Freire queria viver mais, mas sabia que, no dia em que tivesse de partir, continuaria vivo em nós e entre nós. Ao morrer de repente, ensinou-nos que a luta a favor dos oprimidos deve continuar, que ela não depende de uma única pessoa ou de uma única obra, e que cabe a cada um de nós dar continuidade ao livro que ele não conseguiu terminar de escrever.

O CONCEITO DE CRISE EM HABERMAS: O POTENCIAL ANALÍTICO E ÉTICO DESTE CONCEITO NO CAMPO CURRICULAR

Regina Céli Oliveira da Cunha

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Neste artigo, o meu objetivo será o de identificar, analisar e criticar o conceito de crise em Habermas. Na identificação deste conceito, tomarei como referência básica a obra deste autor: *A Crise da Legitimação no Capitalismo Tardio* (1980), na qual explicita a necessidade de um conceito científico-social de crise, para se proceder à análise de problemas que surgem em formações sociais de capitalismo avançado.

Na análise deste conceito, procurarei fazer uma dupla investigação: de caráter interno e externo. Na investigação interna, tentarei extrair desta obra específica o conceito de crise. Poder-se-ia argumentar que esta é uma tarefa relativamente simples, considerando-se que o próprio autor se propõe a tanto. No entanto, somente quem mergulhou nas páginas da tradução deste livro poderá perceber a complexidade da tarefa. Entre os textos de Habermas, traduzidos para a língua portuguesa, este me parece o mais hermético, não apenas por seu conteúdo em si, que o é, mas pelo modo ininteligível como foi traduzido. Existem períodos e parágrafos, atribuídos ao autor, pelo tradutor, que estão sem sentido e que somente podem ser captados em sua riqueza teórica se forem analisados em relação ao todo (o livro em si) ou, então, em relação ao pensamento habermasiano, explicitado em outros trabalhos, que nem sempre estão acessíveis em língua portuguesa. É em função desta compreensão mais ampla que tentarei proceder a uma investigação externa a esta obra específica, tentando compreender, em outros textos, o conceito atribuído ao termo crise, desde a época em que Habermas relatou a sua necessidade teórica para a compreensão de problemas sociais. Nesta busca bibliográfica externa, considerarei textos representativos do autor, anteriores e posteriores ao que será objeto de uma análise mais profunda, no sentido de clarificação de um conceito implícito. Estes demais textos serão indicados, analisados e terão a justificativa de sua inclusão ao longo do artigo.

Em relação à crítica ao conceito de crise em Habermas, tentarei exercitá-la nos momentos em que estiver realizando a análise do mesmo. No entanto, nas considerações finais, procurarei direcioná-la especificamente ao potencial analítico e ético deste conceito para a compreensão de problemas que se manifestam em áreas correlatas ao campo das Ciências Sociais, como é a Educação e, mais especificamente, Currículo.

Para a identificação e análise interna do conceito de crise, tive que recorrer à técnica de Análise de Conteúdo nos termos propostos por Bardin (1977). Tal procedimento foi necessário por dois motivos: em primeiro lugar, para superar os problemas da tradução inadequada; em segundo lugar, porque o próprio conceito de crise não está explícito, definido, e vai sendo construído ao longo da obra em um movimento nem sempre claro. Como evidência deste segundo motivo, posso apresentar o fato de que o cuidadoso livro sobre Habermas de Siebeneichler (1989), no item que tenta sumarizar a visão habermasiana de crise, omite um dado que considero essencial nesta concepção: o conceito marxista de crise. Assim, este autor, ao interpretar o pensamento de Habermas, apresenta a crise no sentido médico e dramaturgicamente, passando ao conceito sistêmico, no qual critica vertentes do funcionalismo e, em seguida, apresenta a crise como resultante do desequilíbrio entre sistema e mundo vital. A meu ver, esta passagem ligeira, feita por Siebeneichler (1989:36-41), entre o nível dramaturgicamente e o sistêmico, sem dar o destaque devido à concepção marxista de crise, empobreceu, para o leitor, a riqueza do conceito no seu processo teórico de construção. Vale ressaltar que a ligeireza desta passagem também está, aparentemente, na obra de Habermas, objeto de análise interna. Sistemáticamente, faz esta passagem em apenas uma frase¹. No entanto, apoiada na análise de conteúdo² processada sobre o livro, tentarei mostrar como esta concepção marxista de crise é peça fundamental na construção deste conceito.

O artigo será dividido em três partes. Na primeira, tentarei contextualizar o porquê de estar investigando sistematicamente o conceito de crise em Habermas. Na segunda, mais ampla, procurarei proceder a identificação e análise interna deste conceito na obra que trata do mesmo especificamente. Paralelamente, farei um esforço de contextualização do conceito em relação à parte da obra do autor como um todo. Nas considerações finais, vou procurar mostrar o grande potencial analítico e ético da concepção de crise em Habermas, para a compreensão de problemas no campo do currículo, quando este tenta uma reflexão no contexto das ciências sócio-políticas, sem abandonar o plano filosófico, partindo do pressuposto que estes dois planos (só-

cio-político e filosófico) devem manter um diálogo, sempre inacabado, com o campo curricular.

1 - Por que o conceito de crise em Habermas ?

Se me pedissem uma palavra para descrever a década de 90 em termos de suas condições políticas, tanto no Brasil quanto no mundo, ou em termos epistemológicos das teorias da ciência, tanto em sua versão analítica quanto dialética³, ou mesmo em termos filosóficos, na disputa incessante sobre a possibilidade ou não da razão na modernidade e sua fragmentação no pós-moderno, responderia que esta palavra é **crise**.

Em termos políticos, a crise no Brasil fica evidenciada em uma simples leitura dos acontecimentos veiculados, tanto nos meios de comunicação de massa, quanto na literatura política atualizada e no contato com a própria realidade do cotidiano. Os meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio, assim como a imprensa reservam, em suas manchetes, um lugar destacado para discutir questões pouco comuns ao imaginário do brasileiro, como a de sermos um país já desenvolvido e que tem *apenas* um problema de injustiça social, ou que o discurso neo-liberal pode ser resolvido, criando-se a categoria neo-social. A palavra crise sempre aparece, acompanhando estas matérias, quer como crise do liberalismo, que se tornou neo-liberal ou liberal-social, ou como crise do próprio neo-liberalismo, que virou pós-neoliberalismo⁴.

A literatura política brasileira mais comprometida com questões que interessam à realidade do homem concreto não se limita, atualmente, apenas a teses que ficariam nas prateleiras das bibliotecas ou a publicar livros destinados a um público mais restrito, mas ganha espaço cada vez maior na imprensa. Teóricos de peso mantêm colunas regulares em jornais de circulação nacional, onde tentam explicar aspectos variados destas crises ao leitor comum. Hegel, ao colocar que a leitura diária dos jornais era sua oração matinal para refletir sobre o espírito do mundo, teria uma vasta matéria para reflexão, se vivesse o espírito dos anos 90 no Brasil.

A crise política no mundo já está fartamente demonstrada na literatura e, também, nos meios de comunicação de massa. Livros como os de Bobbio, *Direita e Esquerda* (1995)⁵, e o organizado por Blackburn, *Depois da Queda* (1992)⁶, que discutem a crise teórica entre os conceitos de direita e esquerda e a própria crise do socialismo após o fracasso do comunismo no leste europeu e na antiga URSS, são lidos por uma população que extrapola

os limites da academia. Teóricos brasileiros, como José Paulo Netto e Leandro Konder, entre outros, também realizam análises penetrantes sobre a crise política mundial. Em relação ao primeiro, o interesse está explicitado no próprio título do livro: *Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal* (1993). Em relação ao segundo, na pequena, porém densa página introdutória de seu livro *O Futuro da Filosofia da Práxis* (1992) cita, em dois parágrafos, a palavra crise cinco vezes, declarando que o livro trata de um aspecto desta crise política de implosão do socialismo real. A crise política mundial foi, também, vista ao vivo e em cores, usando-se veículos de comunicação de massa. Nas palavras de Habermas: “*sem dúvida, pela primeira vez essa ação espontânea das massas transcorreu no espaço não-clássico de uma arena de alcance global produzida pela constante presença das mídias eletrônicas, cujos espectadores participaram e tomaram partido.*”⁷

Creio que estes simples dados sejam suficientes para evidenciar a existência de uma crise política no Brasil e no mundo. Caso não sejam, sugiro uma ida à realidade cotidiana. Com certeza iremos descobrir muito mais do que evidências da crise. Iremos dar de frente com ela .

A crise em termos epistemológicos das teorias das ciências, tanto em suas concepções analíticas quanto dialéticas, também se agudiza. A certeza no conhecimento científico empírico/analítico, construído com base na ciência de base neopositivista e que já vinha sendo abalada internamente pelo seu mais ilustre representante, Popper e sua teoria falibilista da verdade, sofre um golpe em sua própria lógica interna após o célebre debate com Adorno⁸. Após este debate e a publicação do livro de Habermas *Sobre a Lógica das Ciências Sociais*⁹, fica difícil a manutenção do sonho positivista de um único método para a produção do conhecimento científico em suas diferentes áreas do saber.

Em contrapartida, a esperança de que uma ciência social e humana, erguida em bases dialéticas, pudesse contribuir para a construção de um conhecimento científico, comprometido com a emancipação da humanidade e do sujeito concreto, também sofre um golpe interno. Este esfacelamento da dialética, devido ao seu enclausuramento em dogmas, que propõe categorias de análise *a priori* como, por exemplo, classe social¹⁰, e que a vê como “o método” passível de regras construídas externamente ao objeto, levou-a a um descrédito. Nos termos de Konder, o final do século XX está presenciando uma derrota da dialética¹¹.

Assim, as crises das teorias analíticas da ciência e da dialética são antigas. São nossas velhas conhecidas, que convivem conosco, intensifican-

do-se desde os anos sessenta. O que gostaria de enfatizar é que estas teorias da ciência (analíticas e dialéticas), apesar de diferentes em seus pressupostos, admitiam: a possibilidade de verdades, uma realidade objetiva, na qual se apoiar e a possibilidade da construção de valores éticos. É claro que os conceitos de possibilidade da verdade, realidade objetiva e valores éticos são totalmente diferentes nestas teorias da ciência. Mas eles estão lá.

Uma crise epistemológica mais profunda vai aparecer, não no momento em que o dualismo situava-se no contexto da disputa do positivismo com a dialética. Esta crise mais séria, a meu ver, vai aparecer no momento em que a Ciência Social, reconhecendo a especificidade de seu objeto, rejeita o universalismo do método único, proposto pelo positivismo e o seu objetivismo, e parte para a incorporação da noção de subjetividade na construção do objeto. E aí, dependendo do modo como esta subjetividade é incorporada na relação sujeito/objeto nos métodos das ciências sociais, podem ocorrer mudanças nos conceitos de realidade, verdade e ética. Em última análise, pode-se cair em uma crise de relativismo que, ao se acentuar na última década, representa um real perigo por suas implicações políticas.

A idéia que tentarei desenvolver é a de que, notadamente nos anos 90, o discurso nas Ciências Sociais, por razões históricas e políticas, vem se tornando cada vez mais relativista, como se não houvesse nenhuma alternativa ao positivismo ou à dialética em sua versão marxista. Para a sistematização e compreensão deste dilema epistemológico, vejo na concepção habermasiana de crise um grande potencial analítico, ao buscar superar o objetivismo positivista e funcionalista, a dialética marxista ortodoxa e o relativismo crescente de certas correntes do pós-modernismo.

A crise da filosofia também está presente nas discussões contemporâneas. Assumindo que filosofar implica em exercer a capacidade de reflexão¹² e que esta aparece intimamente relacionada à razão, não vejo como desvincular filosofia de racionalidade. O problema está no tipo de racionalidade que vai mediar o processo reflexivo. Assim, Marx, ao criticar Feuerbach e sua base reflexiva, não estava descartando a filosofia e a razão, e sim tentando realizá-las concretamente. Acreditava na possibilidade de, com base em uma racionalidade dialética, captar a verdade do mundo real, que existia para além do concreto aparente e transformá-lo¹³. No entanto, o mesmo não acontece com posturas contemporâneas de algumas correntes do pensamento que, ao adotarem certas concepções de verdade e realidade, caem em visões relativistas ou mesmo cépticas em relação à filosofia, gerando uma crise em seu interior, no sentido de demissão desta reflexão.

Esta demissão da filosofia foi analisada por Habermas em seu livro *O Discurso Filosófico da Modernidade* (1990). Nesta obra, o autor interpreta a crise como uma despedida da razão da modernidade, feita por filósofos que já não vêem nesta uma possibilidade de realizar a utopia emancipatória buscada pelos iluministas. Situa, entre os filósofos mais representativos deste movimento de uma crítica radical à razão, os seguintes: M. Heidegger, G. Bataille, J. Derrida e M. Foucault. Cada um deles, a seu modo, substitui a filosofia por outro elemento que, em suas concepções, teriam maior poder explicativo do real.

Assim, Heidegger envereda por um caminho poético, em busca do ser e do tempo, mergulhando na recordação primordial. J. Bataille faz uma fascinante incursão pelo erotismo, e Derrida tenta desconstruir a metafísica em sua gramatologia, buscando nas origens e fundamentos da escrita aquilo que não consegue encontrar na razão. Foucault, por seu lado, refina o discurso filosófico, apresentando uma análise instigante sobre o poder, voltando-se para sua patologia, mas “*não pode fazer desaparecer todas as aporias que atribui à filosofia do sujeito por meio de um conceito de poder retirado à própria filosofia do sujeito*”¹⁴. No entanto, segundo Habermas, estas posturas foram antecedidas por uma que inaugura esta radicalidade: a de Nietzsche.

Nietzsche, em sua *Genealogia da Moral*¹⁵, mostra seu desprezo pela crença na verdade e em ideais ascéticos. Ao invés da razão refletida entroniza o *gosto*, o *sim e o não do palato*, visto como órgão de um conhecimento para além do verdadeiro e do falso, *para além do bem e do mal*. No entanto, realiza esta crítica pessimista sobre a razão, tendo como base uma aguda análise filosófica, sem renunciar à própria potencialidade da filosofia. Isto fica evidenciado, quando proclama Dionísio, filósofo, e, a si próprio, como derradeiro discípulo e iniciado deste deus filosofante.

Estas simples colocações, feitas até o momento, pretendem mostrar que existe, desde Nietzsche, acentuando-se cada vez mais, (Heidegger, Bataille, Derrida e Foucault) uma crise na filosofia, no sentido de desconstrução da razão. Porém esta posição radical contra a filosofia é feita usando-se a própria filosofia, o que, certamente, a enriquece. Ninguém pode negar a agudeza da reflexão destes filósofos.

A meu ver, a grande crise da filosofia está ocorrendo agora, quando esta não é apenas negada filosoficamente em seu potencial, mas descartada em uma postura muito mais radical, em seu relativismo, do que as anteriores. Estou me referindo ao papel relegado à filosofia por correntes do movimento

do pós-modernismo, notadamente com Richard Rorty e Jean-François Lyotard¹⁶.

A apoteose do relativismo anti-teórico e filosófico vem com Rorty e sua repercussão no movimento pós-modernista. Concordando com Nietzsche em seu pessimismo em relação às possibilidades da razão, discorda deste em outro ponto. Assim, enquanto o primeiro não via a possibilidade de captá-la, angustiava-se na sua busca e procurava colocá-la em algum lugar, talvez na arte, deixando seu lado dionisíaco tentar encontrá-la, o segundo, simplesmente, nem a procura, porque afirma que não existe. O que existe é o acaso. Ao adotar tal relativismo, evita não apenas reflexões mais progressistas de diferentes formas de racionalidade, mas aceita a impossibilidade de teorizar racionalmente, porque o caos está na base. A possibilidade de uma representação teórica acurada de cunho universalista e abstrata, que permita uma reflexão sobre o particular e o concreto, é negada. “*As propriedades universais não existem*”¹⁷ e a conclusão que extrai desta não existência é a de que teorias, na linguagem das ciências sociais, são impossíveis de se elaborar. A filosofia perde o seu lugar, fica sem esperança e reflete, não outro tipo de razão, mas a sua própria ausência em um mundo que passa a ser fragmentado, sem lógica, sem utopias, preso ao concreto do aqui e agora, revisto em um empirismo irrefletido.

Lyotard também assume esta posição e deixa bem claras as implicações dela decorrentes, ao declarar que a época das grandes metanarrativas passou e que “*the beliefs that such abstractions as science, education, democracy, and revolution would provide emancipation are myths that are no longer believed.*”¹⁸

Assim, uma vez que o problema da relação da realidade com a racionalidade foi abandonado, a filosofia encontra-se em sua mais grave crise, que deixa aos filósofos, segundo Rorty, o seguinte papel: *informed dilettante*. A filosofia pode transformar-se em uma edificante ou mesmo poética profissão. Na falta de comprometimento com valores universais e presa à poética do cotidiano fragmentado, o filósofo será, nesta visão, um sujeito que poderá acreditar-se como sendo incapaz de distinguir, reflexivamente, a diferença entre contar histórias e contar verdades construídas historicamente.

Até o momento, procurei evidenciar a existência de crises políticas, epistemológicas e filosóficas, que se acentuam na década de 90 e afirmei que o conceito habermasiano de crise teria potencial analítico para compreendê-las. No entanto, antes de identificar qual a concepção que este teórico tem de crise, um elemento de ligação entre estas deve ser estabelecido, para que a

própria visão de Habermas seja clarificada. E este elemento é a própria crise econômica do capitalismo.

Este aspecto deve ser enfatizado, a meu ver, porque muitas críticas que são feitas a Habermas devem-se ao fato de que seu pensamento, devido à sua grande abrangência e complexidade, não é captado na totalidade de suas categorias básicas de análise. Estas são: trabalho e interação.¹⁹ A partir das relações que percebe entre ambas, elabora sua Teoria Social Crítica e, a partir desta, sua Teoria do Agir Comunicativo e sua concepção de Evolução Social, que estão, por seu lado, apoiadas em uma idéia de racionalidade ampliada, que busca superar tanto as discussões clássicas de Adorno e Horkheimer em torno da razão instrumental²⁰, quanto o conceito de racionalidade weberiano e, também, a racionalidade funcionalista em suas versões parsonianas e luhmannianas. Caso se queira analisar Habermas apenas em sua vertente comunicativa, sem considerá-lo em sua dimensão materialista histórica reconstruída, ou vice-versa, pode-se cair no erro muito comum de se percebê-lo: teoricamente, como um eclético, que reelabora teorias alheias²¹; metodologicamente, como um funcionalista e, politicamente, como um neoliberal. O meu argumento é o de que uma visão contextualizada de sua produção vai mostrar que este filósofo busca ser, teoricamente, coerente, ao integrar em uma visão original, multirreferencializada, teorias alheias assimiladas criticamente, mostrando todo o potencial cumulativo da produção científica; metodologicamente, dialético, apenas acrescentando outros elementos à sua dialética, como a linguagem (interação), tornando-a assim mais complexa do que a marxista e a hegeliana e, politicamente, um teórico comprometido com lutas tradicionais da esquerda, como a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da análise das condições concretas do capitalismo como um modo de produção que deve ser superado. E exatamente por isso Habermas busca, a seu modo, uma reflexão sobre a possibilidade de superação do modo de produção capitalista, que se lança ao trabalho de compreender a crise de legitimação do capitalismo tardio e elabora, para esta tarefa, um conceito de crise, que julga ser capaz de compreendê-la em sua totalidade econômica e político-social, em suas dimensões éticas e legitimantes, lançando mão de teorias epistemologicamente fundamentadas, sem perder de vista a reflexão filosófica.

Creio, agora, poder responder minimamente à questão proposta no início deste item e que era: por que o conceito de crise em Habermas? Simplesmente, porque vejo neste conceito um potencial analítico capaz de captar as dimensões da crise, em suas diferentes faces, relacionando-as em uma

totalidade de alto poder explicativo do real e que permite não só a sua compreensão mas, principalmente, oferece princípios para nos apoiarmos em uma ação refletida e comprometida com ideais de emancipação, bastante abalados em tempos pós-modernos. Resta agora tentar verificar se o conceito de crise em Habermas seria realmente capaz de nos dar esta *promesse de bonheur*.

2 - Identificação e Análise do Conceito de Crise em Habermas

Nesta seção terei por objetivo identificar, com base em uma análise de conteúdo, o conceito de crise em Habermas, extraído de sua obra *A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio*. Tal opção foi necessária devido ao caráter hermético da obra, acentuado pela tradução inadequada e implicará na descrição da investigação interna deste livro, nem sempre agradável ao leitor, devido à sua aridez. Paralelamente, na medida em que os dados relativos à esta obra forem sendo levantados, tentarei contextualizá-los na produção do autor como um todo, esperando que tal esforço supere a aridez da análise interna procedida.

A obra *A Crise da Legitimação do Capitalismo Tardio* foi publicada originalmente em 1973, em Frankfurt. Neste período, início dos anos setenta, vamos encontrar um Habermas em pleno processo de questionamento de sua filosofia da consciência, expressa basicamente nas obras *Teoría y Praxis* (1963), *On the Logical of the Social Sciences* (1967) e *Conhecimento e Interesse* (1968) e realizando aquilo que Albrecht Wellmer²² denominou de guinada lingüística. Para que este novo paradigma da comunicação, que substituiu o da consciência, fosse elaborado coerentemente, seria necessário fundamentá-lo em uma teoria social mais ampla: 1) de bases filosóficas, nas quais buscasse as categorias básicas com as quais iria trabalhar, e 2) de base político/metodológica, que desse apoio a estas. No caso das primeiras, buscou-as em Hegel, ao enfatizar o *trabalho* e a *interação*²³. No caso da segunda, buscou-a em Marx, ao reconstruir o *materialismo histórico*²⁴, colocando a dialética não entre capital e trabalho e forças produtivas e relações de produção, mas entre trabalho e interação, que ao longo de seu desenvolvimento vão se transformar em sistema e mundo da vida, mediados pelo agir estratégico e comunicativo.

Além de estar, neste período, no centro destas discussões da guinada lingüística, recebendo as mais diversas críticas pela ousadia e originalidade de sua teoria, Habermas estava trabalhando em um projeto empírico do Insti-

tuto Max Plank, que tentava compreender os problemas das sociedades de capitalismo avançado.

No bojo desta tentativa de levantar instrumentos teóricos que permitissem uma compreensão da realidade empírica a ser investigada, descobre que os conceitos de crise existentes nos diferentes campos do saber e, notadamente, nas Ciências Sociais, não têm potencial analítico explicativo para as questões que coloca²⁵. Passa, então, a construir processualmente este conceito, tendo como suporte sua própria visão emergente de uma teoria social e conseqüente teoria da evolução social e do agir comunicativo. Como nenhuma destas teorias está ainda totalmente sistematizada e encontram-se em processo de construção, é natural que o conceito de crise, construído no âmago deste processo mais amplo de estruturação, sofra a influência deste contexto. Isto explica o caráter hermético da obra, sua busca por um conceito que só pode ser achado em sua inteireza, quando o pensamento do autor se torna mais claro e sistematizado. Deste modo, o leitor iniciante em Habermas, que não esteja familiarizado com sua produção mais ampla, terá dificuldades em captar o que este teórico entende por crise. E o que ele entende?

Uma primeira ida à obra nos mostra que Habermas está realmente empenhado neste entendimento. Isto fica evidenciado no fato de que a tradução analisada apresenta um total de 191 frases, nas quais aparecem a palavra **crise**, sendo que, em 29 frases, esta palavra aparece mais de uma vez. Existem períodos em que aparece seis vezes. No total, existem 231 momentos em que se lê crise. O mais interessante é que, em nenhum destes momentos, o autor nos disse o que este termo significava, não o definindo. Foi construindo-o em um processo de clarificação e ocultação. A concepção teve que ser extraída. O quadro 1 (na página seguinte) nos mostra o processo de criação das categorias de análise criadas a partir da investigação interna das frases.

Uma análise deste quadro nos mostra a dificuldade de extração do conceito, quando nos deparamos com a categoria de frases sem conteúdo analítico: por estarem sem sentido ou, o que é pior, por deturparem o pensamento do autor. Como exemplo da primeira, temos:

*“Vimos que uma crise do sistema econômico pode ser **contada** apenas quando disputas políticas (lutas de classe) mantêm e não mudam condições **estitucionais limítropes** da produção ...”*

Na análise desta frase consegui descobrir que *contada* seria *contida*. Pode-se até entender o engano do tradutor, considerando-se o forte poder da linguagem na teoria habermasiana e seu desejo de contar (relatar) crises. Mas o que é uma condição *estitucional limítrope*, deixo à imaginação do leitor.

Mais grave são os períodos em que o pensamento do autor foi alterado. Como exemplo, temos:

“Temos de contar com tendências culturais de crise, quando as estruturas normativas mudam, conforme sua morte inerente, de tal modo”...

Quadro 1 - Categorias de Análise da palavra **Crise** na obra *A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio*.

A - Frases Declarativas: (182 frases)	1. Sem conteúdo analítico (9 frases)	a) por estarem sem sentido	3
		b) por deturparem o pensamento do autor	6
	2. Com conteúdo analítico (173 frases)	a) para localizar diferentes concepções de crise	13
		b) para localizar diferentes tipos de crise	90
		c) para levantar elementos explicativos da crise	70
	B - Frases Interrogativas (9 frases)	1. Isolada (1 frase)	
2. Sequenciadas (8 frases)			8
Total: 191 frases	Total: 191 frases	Total	191

Aqui, claramente, não é uma tendência cultural de crise (como se a crise fosse um problema da cultura), e sim uma crise cultural. Este problema de inversão é uma constante e deixa o leitor confuso, sem saber as relações entre os elementos apresentados. Assim, crise de racionalidade, na tradução, transforma-se em racionalidade da crise. Teoremas da crise de legitimação transformam-se em teoremas da legitimação da crise. A crise da motivação transforma-se em motivação da crise. É claro que estas trocas não são simples. O sentido lógico e analítico é alterado. O mais interessante é quando

esta troca cria categorias novas de análise. Seria necessário reler “*O Capital*”, para verificar se nos amplos modos de produção propostos por Marx existe o capitalismo sem produção. Para o tradutor existe um instigante “*no modo de capitalismo de produção*”. Creio que Habermas estava querendo dizer “*no modo de produção capitalista*”. Vale ressaltar que estas imprecisões foram destacadas apenas nas frases em que a palavra crise aparecia, o que representa uma parcela mínima do total de parágrafos no mesmo estilo.

Continuando a análise das categorias expressas no quadro anterior, a mais rica, a meu ver, é a que apresenta conteúdo analítico para localizar diferentes concepções de crise. Foi nesta categoria e em apenas uma frase da obra que consegui uma forte evidência do que vem a ser este termo para Habermas. A partir desta, também espero ter conseguido argumento para sustentar, posteriormente, que este teórico permanece sendo dialético, apesar de ser visto, por muitos estudiosos, como não o sendo mais. A frase, aparentemente simples, e que revelou grande potencial foi a seguinte:

“Para usar a expressão “capitalismo tardio”, tem-se de adiantar a hipótese que até no capitalismo regulado pelo Estado, mudanças sociais implicam em “contradições” ou crises”.

Como o autor não estava, pela análise feita no contexto da afirmação, (parágrafo), usando uma idéia de exclusão (ou bem contradição, ou bem crise), inferi que o elemento essencial da idéia de crise, em Habermas, seria **contradição**. Em função desta inferência, procurei no texto todas as frases em que aparecia esta palavra e a submeti à análise. A hipótese foi fecunda. Posso afirmar que, para Habermas, **crise é contradição**. Resta saber quais seriam os elementos básicos desta.

Estes elementos foram sendo processualmente construídos e nesta categoria de análise (A-2.a, conforme o quadro 1) consegui dados para rastrear o processo. Para que a linha de raciocínio, neste rastreamento, não ficasse fragmentada, a partir deste momento passei, também, a trabalhar com dados da categoria A-2.c, que levantam elementos explicativos da crise. Resta, agora, a questão: como a concepção foi construída?

Em primeiro lugar, começa distinguindo, a meu ver, cinco concepções para crise e não apenas três, conforme colocado por Siebeneichler (1989). Esta não é apenas uma questão numérica de pouca importância. É essencial para a compreensão da sutileza da crítica habermasiana em relação aos conceitos marxistas e sistêmicos de crise, sendo os últimos considerados tanto em suas vertentes parsoniana quanto luhmanniana.

Assim, para Habermas, na minha leitura, as cinco concepções são: 1) a médica; 2) a dramática; 3) a marxista; 4) a sistêmica; e 5) a científico-social útil. A grande confusão estabelecida nestes cinco diferentes tipos, e que o autor não se propõe a clarificar, é que os três últimos são considerados científicos, ou seja, possuem valor explicativo para a compreensão de problemas na área das Ciências Sociais. Daí estes três poderem ser considerados como uma única categoria. Uma leitura atenta, no entanto, mostra a dificuldade epistemológica de tal junção. A possibilidade reside apenas no fato de serem científicos, mas o conceito de ciência subjacente a cada um destes três tipos é diferente. Outra dificuldade é que Habermas se refere aos três últimos como crises sistêmicas. No entanto, também o conceito de sistema é diferente nos três.

Deste modo, apesar de terem (a marxista, a sistêmica e científico-social útil) a rubrica geral de concepções sistêmicas científico-sociais, são distintas nos conceitos de ciência e sistema que as embasam. Assim, a concepção de ciência que embasa os conceitos marxista e habermasiano é dialética e, em relação à sistêmica, é funcionalista-estrutural (Parsons) e estrutural-funcionalista (Luhmann)²⁶.

O conceito de sistema na concepção marxista está ligado a crises sistêmicas no capitalismo. Neste caso, o capitalismo é o sistema e não significa que sistêmico seja o quadro teórico que o explica. A análise marxista é totalmente diferente da análise funcional.²⁷ O conceito de sistema na concepção número quatro é o que conhecemos como teoria dos sistemas, que dá a base ao funcionalismo nas Ciências Sociais. Já o conceito de sistema para Habermas é diferente dos anteriores que, por sua vez, já são diferentes entre si. Para este, sistema é uma categoria de análise, distinta do mundo da vida. Em outras palavras, a visão da totalidade social em Habermas implica em uma dupla construção do real na sua teoria social: o mundo da vida e o sistema. O primeiro, regido pela racionalidade comunicativa e em cuja esfera estariam os elementos da cultura, da sociedade e da personalidade, encarregado da produção simbólica. O segundo, regido pela racionalidade estratégica e teleológica, encarregado da reprodução material. Esta dupla visão estaria fundamentada, em última análise, nas categorias trabalho (sistema) e interação (mundo da vida).

Em função de toda esta complexidade, não vejo como incluir as concepções de crise em três categorias (médica, dramática e sistêmica científico-social) e prefiro, como o próprio Habermas o faz, porém de modo não explí-

cito, manter os cinco tipos anteriormente listados. E por que aparecem estes diferentes níveis?

A meu ver, Habermas, bem no seu estilo de dialogar com o interlocutor (no caso, as diferentes concepções), procura ir extraíndo, de cada um deles, o que cada um pode dar, acrescentando, também, sua compreensão. Neste movimento, vai mantendo, com estas concepções de crise, um diálogo crescente para a construção de sua própria visão.

Assim procedendo, da concepção médica, retira a idéia de que toda crise tem uma força objetiva, um significado normativo e envolve o sujeito. Da concepção dramática, retira uma noção complexa do sujeito que não é apenas envolvido, um ser passivo, mas que tem que reestruturar sua própria identidade, salvar-se desta perda e recompor seu sistema de personalidade. Enfatiza que isto pode ser visto na estética clássica de Aristóteles a Hegel, que passa a idéia de que o sujeito em crise encontra-se em uma encruzilhada, em um processo fatal. A relação, já estabelecida na concepção médica e enfatizada na dramática, entre crise e sujeito, é reforçada nas frases categorizadas, como tendo poder para levantar elementos explicativos da crise. Em várias delas encontramos a idéia de que não existe crise sem que sujeitos se envolvam nela de uma forma consciente e participativa.

Até o momento, pude identificar alguns elementos para sistematizar a concepção de Habermas. Assim, crise é uma contradição²⁸, que surge por forças objetivas²⁹, envolvendo sempre o sujeito que dá a esta um significado normativo e se transforma e liberta ao solucioná-la. É interessante observar que aqui já aparecem os elementos objetivo e subjetivo de sua teoria social. Falta apenas o elemento intersubjetivo, que vai achar no mundo social³⁰. Este elemento social vai ser encontrado no enfrentamento que Habermas faz aos conceitos de crise marxista e sistêmico.

Da concepção marxista, retira a própria noção de que as Ciências Sociais só podem entender seus problemas com um conceito científico-social de crise. Vale a pena reproduzir as únicas três frases que dedica explicitamente a Marx,³¹ para facilitar os comentários:

“Pois Marx desenvolveu, pela primeira vez, um conceito científico-social de crises sistêmicas; é diante destes antecedentes que falamos hoje de crises sociais e econômicas.”

“Quando, por exemplo, mencionamos a grande crise econômica do início da década de 1930, os tons marxistas são indisfarçáveis.”

“Mas eu não quero acrescentar à história da dogmática marxista uma outra elucidação da sua teoria das crises.”

Uma análise destas frases nos mostra, no mínimo, três elementos. Inicialmente, que considera Marx o primeiro cientista social a construir um conceito científico social de crise; em segundo lugar, que o conceito de Marx prioriza o econômico³² e, em terceiro lugar, que esta forma de compreender a crise, apenas a partir do econômico, transformou-se em uma dogmática. Isto, no entanto, não significa descartar Marx. A crítica é dirigida à dogmática marxista.

A meu ver, desistindo de dialogar com posturas teóricas cristalizadas, busca em outras fontes elementos para dialogar diretamente com Marx, notadamente o chamado “jovem” dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos e da Ideologia Alemã. Estes outros elementos são buscados em teóricos sociais como Parsons e Luhmann, tendo como suporte crítico a todos, Max Weber. A construção do conceito de crise, a partir da incorporação do pensamento destes teóricos, extrapola os limites de um diálogo. Vira um verdadeiro discurso filosófico.

Ao discursar, com tantos e variados interlocutores, vai demolindo sutilmente a concepção de crise que cada um deles tem. A marxista já foi descartada, como vimos acima, pelo seu economicismo dogmático. Qual seria a crítica básica à quarta concepção? Uma primeira pista pode ser encontrada nas seguintes frases, que introduzem o conceito sistêmico funcionalista:

*“Meu objetivo é introduzir sistematicamente um conceito científico-social **útil** sobre crises.”* (o grifo é meu)

“Hoje nas ciências sociais é usado freqüentemente um conceito teórico-sistêmico de crise.” (o grifo é meu)

Na análise destes períodos, podemos observar, inicialmente, que Habermas está buscando um conceito científico-social útil de crise e que hoje, nas Ciências Sociais, existe um conceito sistêmico. Resta saber o que ele entende por *utilidade, hoje e conceito sistêmico*.

Uma ida à categoria dos elementos explicativos da crise mostrou a grande preocupação de Habermas em construir um conceito que tivesse poder explicativo do real, captado em sua concretude e historicidade. Isto pode ser evidenciado nas frases que reforçam a necessidade de investigações empíricas, de ida ao mundo objetivo, intersubjetivo e subjetivo, com instrumentos conceituais teóricos, que permitam a compreensão e, se possível, a transformação dos mesmos. Assim, a utilidade do conceito está diretamente ligada ao seu potencial teórico face ao empírico, e vice-versa. A seguinte frase ilustra esta idéia:

“Não é fácil determinar empiricamente a probabilidade das condições de limite sob as quais as possíveis tendências de crise de fato se estabelecem e prevalecem.”

O contexto em que usa a palavra “hoje” nas Ciências Sociais está aqui diretamente ligado a Parsons e Luhmann. A influência destes teóricos no pensamento de Habermas, neste momento de sua construção do conceito de crise, é fundamental. É deles o conceito sistêmico de crise (o quarto, na classificação anterior que vai de um a cinco) que apresenta e critica para a construção de seu próprio conceito (o quinto).

Uma ida à categoria A-2.a nos mostra, em duas frases, a concepção sistêmica de crise. Estas são:

“Conforme esta perspectiva sistêmica, as crises surgem quando a estrutura de um sistema social permite menores possibilidades para resolver o problema do que são necessárias para a contínua existência do sistema”.

“Neste sentido, as crises são vistas como distúrbios persistentes da integração do sistema”.

Uma análise destas frases nos mostra a grande diferença entre a concepção habermasiana e funcionalista de crise. Enquanto a primeira enfatizou a categoria contradição, o que observamos na segunda é a ênfase na integração. E integração a quê?

Buscando os elementos explicativos da crise, vista sob uma ótica funcionalista, observamos a própria lógica da análise funcional³³. Habermas, neste livro, refere-se sempre ao fato de o sistema ter estados-meta, que, ao serem abalados, entram em crise, buscando seu reequilíbrio. Respondendo à questão acima, a integração é, assim, uma integração do sistema à sua própria refuncionalidade interna abalada, o que não o permite ir além de seus próprios limites. As implicações políticas de tal visão harmoniosa ou de busca por uma harmonia na manutenção da ordem e do equilíbrio estão fartamente demonstradas na literatura.

Em relação a Luhmann, o diálogo foi mais complexo para a crítica de sua concepção de crise, que também é funcionalista, porém de um funcionalismo bem mais sofisticado do que o parsoniano. Luhmann percebe as dificuldades de Parsons em seu modelo idealista de sistema. Este não teria como ser confrontado com as estruturas da realidade objetiva, derivando noções explicativas do real, de modo tautológico e sem poder heurístico. Cria, então, a noção de “estruturificação” que, aliada às potencialidades da

cibernética, poderiam dar força heurística para a compreensão dos problemas que abalariam os sistemas³⁴, ocasionando suas crises.

Apesar de toda a sofisticação da análise de Luhmann, segundo Habermas, ele não consegue superar os limites da lógica funcional, chegando no máximo a ser um estrutural-funcionalista (explica a função do sistema em relação a uma noção de estrutura externa a este, a estruturificação). A palavra chave desta concepção de crise continua sendo integração a um e de um sistema, que pode até englobar outros, mas sempre dentro de seu controle. Já Habermas a vê como contradição, manifestada dentro de dois sistemas e entre dois sistemas.

Esta concepção de crise em Habermas pode ser vista em uma frase da categoria A-2.a. Esta é a seguinte:

“Um conceito de crise concebido social-cientificamente precisa apreender a conexão entre integração-sistema e integração-social.”
(o grifo é meu)

Ao analisarmos esta frase, observamos a existência de uma conjunção aditiva e. Isto significa que temos dois sistemas: o sistema propriamente dito e o social, e que cada um deles tem sua própria lógica de integração e estão conectados entre si, porém separados. Na medida em que Habermas for sistematizando sua teoria social, estes dois blocos analíticos receberão os nomes de Sistema e Mundo-da-Vida. Na medida em que for desenvolvendo sua teoria da racionalidade, vamos observar que o sistema será regido pela razão estratégica e teleológica, e que o mundo da vida terá a razão comunicativa como suporte do agir comunicativo, desenvolvido em sua TAC (teoria do Agir Comunicativo). Estas categorias estão sistematizadas e analisadas nos dois volumes de sua obra surgida em 1981, e que compõe mais de mil páginas: *The Theory of Communicative Action* (1987).

No entanto, neste livro objeto de análise, estas idéias ainda estão em processo de construção e fica muito difícil a sistematização do conceito de crise em Habermas. Vale enfatizar que este autor, nesta obra, elaborou apenas três frases, que teriam poder de extração de sua concepção específica. A primeira, que relata o elemento contradição; a segunda, que estipula os dois sistemas e uma terceira, que será analisada a seguir. A frase é a seguinte:

*“Para cada uma das três **formações sociais** esboçarei o **princípio determinante de organização**, indicarei as possibilidades que abre a **evolução social** e deduzirei o **tipo de crise** que permite.”* (o grifo é meu)

Uma análise desta frase nos vai dar pistas para entendermos como conciliar a noção de contradição, expressa na primeira, com a idéia de integração, expressa na segunda (integração-sistema e integração-social). Desta compreensão das noções de contradição e de integração depende, entre outras, a meu ver, a leitura que muitos estudiosos fazem de Habermas, ora como funcionalista, ora como dialético. No entanto, para que esta compreensão seja clarificada, temos que seguir os indícios dados na frase acima. Estes estariam nas noções de formação social, princípios determinantes de organização, evolução social e tipo de crise. Conforme sustentei anteriormente, percebo Habermas como dialético. Sua dialética, no entanto, é diferente da marxista e da hegeliana. Em relação à primeira, porque não considera apenas a categoria trabalho como sendo o motor das contradições. Acrescenta a categoria interação, tornando o materialismo histórico mais complexo. Em relação à segunda, porque sua dialética é de base materialista e não idealista. Em comum com ambos possui a idéia de uma historicidade (sem ser historicista), de uma totalidade e da contradição.

Assim, para Marx, a história seria movida pela luta de classes, tendo como base a contradição entre capital e trabalho, advinda da análise deste como categoria sociológica fundamental³⁵, e sua noção de totalidade seria a categoria modo de produção expressa no teorema da base/superestrutura. Já, para Hegel, a história seria a realização do Espírito, e a contradição estaria na negação constante de uma tese por uma antítese, que geraria uma nova tese, e sua totalidade implicaria em uma volta do Espírito sempre a si mesmo, na reconciliação destes elementos. Para Habermas, a explicação é outra e sua dialética torna-se específica. A meu ver, mais rica, por incorporar outros elementos analíticos, como a interação (linguagem) e uma concepção ampliada da racionalidade, que permitem analisar o potencial da razão e do agir comunicativo, inerentes à condição humana, aumentando assim o poder explicativo do real. Para explicar sua dialética, tem que elaborar, com base em sua teoria social, uma teoria da evolução social e nesta, as noções de história, contradição e totalidade são diversas das anteriores.

Sua visão da história é *sui generis*³⁶. Assim como Marx, admite diferentes formações sociais, mas estas seguiriam uma evolução de acordo com o princípio organizacional próprio a cada uma, e este princípio seria o possível dentro da capacidade de aprendizagem de cada formação. De modo análogo ao das crianças que aprendem e mudam de estágio evolutivo, tendo como base suas possibilidades onto-genéticas, o mesmo ocorreria com as sociedades que, de acordo com o potencial de aprendizagem, implícito no

princípio organizativo que as embasam, também mudariam para outra formação social. Em outras palavras, haveria uma homologia entre ontogênese e filogênese.

Enquanto Marx falava em modos de produção primitivo, asiático, feudal, capitalista, socialista e comunista, todos movidos pela economia, Habermas fala em formações arcaicas, tradicional, de capitalismo liberal e capitalismo avançado, tendo como princípios organizacionais o sistema de parentesco, a linhagem, a função política e a função jurídica formal. Enquanto no primeiro, o fator econômico seria sempre o princípio organizativo básico, no segundo, cada formação social teria seu próprio princípio organizativo e somente no capitalismo os problemas do sistema teriam raízes nas contradições econômicas, porque só no capitalismo o complexo institucional da lei formal permitiria um mecanismo baseado no mercado, para regular o acesso à propriedade e à distribuição da riqueza .

Em outras formações sociais, com outros princípios organizativos, as crises não teriam, necessariamente, base econômica. As crises mais graves estariam, assim, ligadas ao modo como estes princípios organizacionais fossem afetados. Como o princípio organizacional das sociedades primitivas era o parentesco, as crises procederiam de contradições internas. As contradições somente tornam-se externas, quando o princípio organizacional vai permitir uma confrontação entre dois sistemas distintos, o que vai começar a ocorrer nas sociedades de classe e ter seu auge no capitalismo, com a separação total entre sistema e mundo da vida, cada qual com sua própria racionalidade e formas de contradições.

Retornando à frase tomada como paradigmática para fazer o excursus anterior, podemos observar que Habermas está se referindo a três formações sociais, e não a quatro, conforme indiquei (arcaica, primitiva, capitalismo liberal e capitalismo avançado). E isto porque deixa de lado a análise das crises das sociedades arcaicas, considerando que nestas ainda não havia a separação entre mundo-da-vida e sistema e, portanto, as contradições seriam apenas internas.

A grande dificuldade, a meu ver, para se entender a concepção de crise em Habermas, é que este incorpora e nega princípios extraídos tanto da dialética quanto do funcionalismo. Deste modo, incorpora da dialética a noção de contradição e, do funcionalismo, a idéia de integração e trabalha com ambas dentro de sua própria visão de totalidade e historicidade, que é diferente das anteriores. A totalidade sistêmica é o próprio sistema em si. É uma e, portanto, funcional a si mesma, no sentido de se manter. A totalidade mar-

xista expressa no teorema de base e superestrutura, levou a uma interpretação reducionista e economicista da realidade a ser transformada. A totalidade habermasiana, expressa na sua teoria social de sistema e mundo da vida, permite compreender o papel da integração e da contradição de um modo mais rico, e que pode nos mostrar como o capitalismo encontra sua própria lógica para vencer suas crises. Às vezes uma lógica tão fina, que leva alguns teóricos³⁷ a achar que esta formação social atingiu seu ponto máximo e não pode ser superada por nenhuma outra formação social.

A análise das frases, em que Habermas fala de integração e contradição relacionadas à crise, deixa perceber a seguinte lógica. O sistema (enquanto categoria da totalidade habermasiana, que implica em sistema e mundo da vida) é um sistema em si, com sua própria lógica (na visão sistêmica), assim como o mundo da vida. Deste modo, ambos tentam manter seu equilíbrio e superar as diferentes crises ou contradições que os abalam. Tentam manter a integração, administrando a crise e contornando-a. Quando isto já não é mais possível pela mudança do princípio organizacional, instala-se um tipo de crise mais forte, baseada na contradição entre subsistemas, que se deslocam, ou no próprio sistema, interferindo no mundo da vida.

Posteriormente, Habermas vai sistematizar melhor esta idéia no conceito de colonização³⁸. Resumindo: o sistema sempre tenta manter sua integração e administrar a crise, em suas diferentes formas, mas o nível de aprendizagem social contido no princípio social de organização quebra esta integração, e a contradição se instala, gerando crises mais acentuadas. As seguintes frases, entre outras da categoria A-2.c, são elucidativas:

“Nas sociedades tradicionais, as crises aparecem quando, e apenas quando, problemas de condução não podem ser resolvidos dentro da possibilidade do espaço circunscrito pelo princípio de organização e portanto produz perigos para a integração do sistema que ameacem a identidade social”.

“Por intermédio dessa seqüência, podemos explicar a moderação das crises econômicas cíclicas, diante de uma crise permanente que aparece, por outro lado, enquanto uma matéria já processada administrativamente e, por outro lado, com um movimento ainda não controlado adequadamente do ponto de vista administrativo.”

Nestas frases, fica claro o desejo de o sistema controlar a crise, mantendo sua integração. Mas a possibilidade de crises fugirem do controle e ocorrer contradição não é descartada, conforme vemos na frase: *“Isto não*

exclui considerações nas quais a administração da crise falha, com consequências profundas.”

Para Habermas, existem diferentes tipos de crise, cada qual com sua especificidade e lógica, porém relacionadas entre si, na medida em que sua teoria social apresenta uma totalidade capaz de abarcar uma compreensão destas nas suas relações internas e externas, nas suas capacidades de integração e contradição. Na medida em que cria um conceito científico social útil de crise, que tenta superar os quatro anteriores analisados, consegue, a meu ver, ir além da lógica da análise funcional e do materialismo histórico marxista reducionista e ter uma base analítica, para embasar sua pesquisa sobre as tendências de crise no capitalismo avançado e sustentar a tese de que:

“As sociedades capitalistas avançadas, pré-supondo que não tenham em conjunto superado a susceptibilidade da crise intrínseca do capitalismo, estão em perigo pelo menos diante de uma dessas possíveis tendências de crise”.

Quadro 2 - Identificação dos **Tipos de Crises** que aparecem na obra *A Crise da Legitimação do Capitalismo Tardio*.

TIPO	FRASES
Econômica	12, 41, <u>43</u> , 49, <u>58</u> , 59, <u>73</u> , 80, <u>89</u> , 90, 94, 95, 98, 106, <u>118</u> , 123, 124, 129, 132, 137, 150, 151, 152, 156, 179.
Sistemas Sociais/Social	18, 19, <u>58</u> , 60, 69.
Identidade	29, <u>46</u> , <u>89</u> , <u>105</u> .
Capitalismo Avançado	34, 66, 82, 117, 134.
Sistema/Sistêmica	40, <u>43</u> , <u>46</u> , <u>47</u> , 61, 62, 71, 83, 86, <u>89</u> , 103, 157, 175, <u>176</u> .
De Consciência na Classe Burguesa	52.
Permanentes	53, 177.
Reincidentes Periódicas	55.
Endêmica	70.
Permanente nas Finanças	72, 96.
Inflacionária	<u>73</u> .
Processadas e Reprimidas	81.
Ecológica	84.
Racionalidade	<u>89</u> , <u>100</u> , <u>103</u> , <u>106</u> , <u>118</u> , 144, 147.
De legitimação	<u>89</u> , <u>101</u> , <u>105</u> , 114, <u>118</u> , 159, 161, 163, 164, 184.
Motivação	<u>89</u> , 115, <u>118</u> , 165, 167, 168, 185, 186.
Produção	92, <u>100</u> , 109, <u>112</u> .
Política	99.
Consumo	101.

Sócio-Cultural	118, 119.
De Desenvolvimento/Crescimento	127, 138.
Que não pode ser apreendida de modo ortodoxo	130.
Administrativa Governamental	153.
Adolescente	169, 170, 171, 172.
Surgida de Baixo para Cima	180.
Ciclo Vital	188.

(obs.: Os números sublinhados referem-se a frases em que a palavra *crise* aparece mais de uma vez).

Portanto, segundo o conceito de crise de Habermas, todos aqueles que acreditam que, com o capitalismo avançado alcançamos a formação social mais completa, devem precaver-se contra as seguintes tendências de crise: econômica, de racionalidade, de legitimação e de motivação. Estas, por terem possibilidade de alterar o princípio de organização da formação social capitalista, são as mais agudas e analisadas pelo autor em detalhe. No entanto, existem várias crises no bojo destas, e que também podem ameaçar a integração do sistema. Encontrei as seguintes, listadas no quadro 2 (vide página anterior), por ordem de aparecimento.

Como se pode observar, existem crises que aparecem no interior do sistema e que são relacionadas às esferas do trabalho e do Estado; aquelas que aparecem no interior do mundo-da-vida, relacionadas à cultura, sociedade e personalidade, e também aquelas relativas ao próprio processo de avanço do sistema no mundo-da-vida, ligadas à colonização. Uma melhor compreensão desta complexidade de crises pode ser dada, passando-se à última categoria de análise.

Retornando ao quadro 1, podemos observar que já foram discutidas as categorias relativas às frases declarativas: sem conteúdo analítico e com conteúdo de análise. Procurei identificar e analisar as diferentes concepções de crise, levantando alguns elementos explicativos desta e os tipos listados pelo autor.

Falta, agora, a categoria das frases interrogativas, que são elucidativas, na medida em que evidenciam preocupações centrais do autor na construção do seu conceito científico-social útil de crise. Um detalhe permitiu a sub-categorização: há uma frase isolada e, depois, as interrogações vêm em seqüência, todas ao mesmo tempo, como se, naquele momento, aspectos

básicos devessem ser enfatizados. Deste modo, o primeiro questionamento é expresso na frase:

“Como poderíamos distinguir tais ideologias de crises diante de válidas experiências de crise, se as crises sociais só pudessem ser determinadas à base de fenômenos conscientes?”

Isso nos mostra a preocupação, já enfatizada, de Habermas incluir, em seu conceito de crise, a noção de sujeito concreto, prevenindo-se, assim, de qualquer postura estruturalista, que tira o sujeito da história. A implicação ética desta postura é clara no sentido de compromisso político do sujeito com a transformação do mundo. No entanto, existe aí algo mais do que apenas o sujeito consciente, que capta fenômenos em uma postura objetivada da realidade. Existe a necessidade de que este sujeito vá além dos fenômenos conscientes e seja capaz de distinguir o que é ideologia daquilo que é uma experiência válida, e isto vai implicar em que Habermas desenvolva de modo mais sistemático, posteriormente, uma teoria dialética do sujeito, visto não como um ser que se utiliza apenas da razão estratégica para modificar a natureza objetiva através do trabalho, mas, também, um ser que inerentemente traz em sua condição humana o agir comunicativo capaz de, pela intersubjetividade, superar a filosofia da consciência. A meu ver, esta frase interrogativa, aparentemente simples, e que coloca três vezes a palavra crise, é rica por mostrar as preocupações emergentes de Habermas em sua famosa guinada lingüística no início da década de 70, que é a época deste texto.

As demais frases interrogativas vieram em bloco, o que foi evidenciado na numeração sequenciada atribuída às frases. O que estaria angustiando tanto Habermas, para se fazer tais colocações?

Nestas questões, o enfoque não é a consciência, onde enfatiza o sujeito e sua capacidade de comunicação, em outras palavras, a interação. O foco, a meu ver, tem relação com a problemática de sua outra categoria original de análise: o trabalho³⁹. Esta categoria (trabalho) não aparece de modo explícito nas oito questões formuladas, e sim no modo como foi interpretada por marxistas, levando a uma ênfase nas crises econômicas explicadas a partir da própria lógica do capital, que implicaria em uma mudança da formação social capitalista através de meios econômicos como o crescimento das forças produtivas. Em suma, um conceito linear e economicista de progresso, duramente criticado por Habermas a partir de seus questionamentos. Se não, vejamos:

“Eu gostaria de levantar a pergunta ainda não respondida satisfatoriamente, mudou o capitalismo? da seguinte forma: mudou a con-

tradição fundamental da efetiva formação social capitalista, do mesmo modo, sob as formas de aparecimento do capitalismo organizado, ou mudou a lógica da crise?”

“Transformou-se plenamente o capitalismo numa formação social pós-capitalista, que superou a forma eivada de crises do crescimento econômico?”

Como se pode observar, estas questões estão todas, como as demais, ligadas à crise econômica do capitalismo. A clareza da colocação: *ou mudou a lógica da crise?*, nos mostra como Habermas está longe da idéia de Marx, expressa no Manifesto Comunista, de que o capitalismo estaria próximo de seu declínio. A ansiedade revolucionária de Marx, para superar logo este injusto modo de produção e todo o contexto histórico no qual estava imerso, não permitiram que ele visse toda a força de reintegração do capitalismo a novas formas de adaptação sistêmica, mudando sempre para permanecer o mesmo⁴⁰. Habermas percebe a possibilidade de o capitalismo administrar as crises. Mas também coloca que certas crises não administráveis deslocam-se para outras esferas. A seguinte indagação é ilustrativa deste fato:

“Se não, a crise econômica leva, como Marx esperou, rumo a uma crise social através da crise política; por outras palavras, pode haver uma luta revolucionária numa escala mundial?”

“Se não, para onde se deslocou a crise econômica?”

As respostas a estas questões, que o próprio autor se faz, não são desenvolvidas em toda sua riqueza nesta obra específica e necessitam ser compreendidas no contexto de sua produção. De qualquer modo, neste livro, fica clara que a idéia de uma revolução em escala mundial feita nos moldes ortodoxos pela classe proletária, está descartada, por Habermas, pela própria capacidade do capitalismo avançado de administrar a crise entre capital e trabalho, criando condições tais que a própria noção de classe torna-se diluída e sem poder empírico e conceitual de explicação do real⁴¹.

Mais instigante é a outra questão. Onde estaria a crise fundamental da formação capitalista avançada? Em outras palavras, onde estaria a contradição básica? Esta resposta, ainda embrionária neste texto, será depois mais trabalhada pelo autor em suas obras posteriores. De qualquer modo, já podemos afirmar que a crise maior está no deslocamento que o sistema faz ao invadir o mundo da vida, ao colonizá-lo.

O conceito de crise em Habermas é, em última análise, a contradição entre sistema e mundo da vida, no qual o primeiro coloniza o segundo. Se conseguíssemos inverter o processo, a totalidade poderia deixar de ser uma

utopia, e o homem omnilateral, antevisto por Marx em seus manuscritos e na ideologia alemã, poderia estar concretamente ao nosso lado, dialogando conosco, para que também nos tornássemos sujeitos históricos ativos na manutenção desta inversão.

Deste modo, após percorrer as categorias de análise criadas a partir da investigação da obra *Crise da Legitimação do Capitalismo Tardio* e tentado estabelecer relações destas com alguns textos mais representativos do autor, creio ter minimamente extraído do autor aquilo que ele não explicitou, não definiu: seu conceito de crise.

Assim, recapitulando o processo de construção que inicia com a acepção médica, passando pela dramatúrgica, marxista e sistêmica, chega ao seu conceito científico social útil de crise. O conceito que consegui captar neste processo foi o seguinte: **crises são contradições objetivas ocorridas ou no sistema, ou no mundo-da-vida, ou entre ambos (colonização), vivenciadas intersubjetivamente por sujeitos concretos e históricos, que buscam integrá-las ou superá-las a partir da lógica da possibilidade, contida em suas específicas formas de racionalidade.**

Resta, agora, verificar se este conceito construído, mas não explicitado, nesta obra escrita no início da década de 70, tem potencial analítico para explicar as crises que estão ocorrendo vinte anos depois, nos anos noventa, identificadas no início deste artigo. Para isso, farei uma pequena incursão nos escritos atuais de Habermas, que discutem estas crises atuais. Selecionei, pela atualidade e pertinência ao tema, dois ensaios e duas entrevistas: os dois primeiros são: *A Nova Intransparência: a crise do estado de bem-estar e o esgotamento das energias utópicas* (1986) e *Que significa socialismo hoje? Revolução recuperadora e necessidade de revisão de esquerda* (1991); os dois últimos foram entrevistas dadas, respectivamente, a Barbara Freitag, em 1989 e a Michael Haller⁴². Considerando o critério de maior atualidade, farei uma análise mais detalhada apenas do último. Na entrevista realizada, por escrito, em 1991 a M. Haller, Habermas analisa as crises desencadeadas pela Guerra do Golfo, unificação da Alemanha e queda do socialismo real.

Ao longo de suas respostas, nas 112 páginas do livro, embora cite a palavra crise apenas três vezes, observei que o conceito científico social sistematizado na década de 70 é útil e tem potencial analítico. Se não, vejamos: (A terceira frase foi alongada para melhor compreensão)

“Como sempre acontece nos casos de uma transformação social acelerada, as crises são descarregadas sobre a vida, a saúde física e psíquica dos indivíduos mais fortemente atingidos.” (p.60).

“Ensinam também (as experiências de unificação) que a Alemanha foi o único país industrializado que, durante a crise econômica mundial, lançou fora o Estado de direito democrático em favor de uma ditadura fascista.” (p. 72)

“Nós descobrimos quem nós somos porque aprendemos, ao mesmo tempo, a nos ver numa relação com os outros; inovações desse tipo fazem-nos remontar, muitas vezes, até a adolescência. É uma fase da vida na qual muitas vezes conseguimos vencer, por este caminho, crises dolorosas. Portanto, a expressão “emancipação” tem o seu lugar no âmbito do intercâmbio dos sujeitos consigo mesmos, ou seja, ele se refere a transformações descontínuas na autocompreensão prática das pessoas.” (p.99-100)

Na análise destas frases, podemos observar fortes componentes já destacados anteriormente no conceito de crise habermasiano. Na primeira, o de colonização do mundo vital e o envolvimento de sujeitos históricos e concretos nas crises; na segunda, a grande ênfase na relação entre crise e aspectos normativos relativos à constituição de estados de direito e, na terceira, a própria noção de superação de crises pela intersubjetividade colocada como condição inerente da emancipação.

Estas três frases vistas no contexto da entrevista mostram as contradições embutidas na pretensão da universalidade dos direitos humanos, que pode se tornar um instrumento de dominação da cultura européia sobre as demais, ignorando o respeito pela integridade pessoal e dos povos e o cerceamento do diálogo. Vale destacar que a grande crítica feita por Habermas ao encaminhamento destas crises foi a de não terem tido o diálogo necessário para as suas soluções .

Os demais textos citados também foram analisados e posso afirmar que os componentes básicos da concepção de crise foram tomados como referencial teórico analítico para a compreensão das crises que se agudizam na década de 90.

Resta agora uma questão sinalizada no início do artigo. Seria o conceito de crise, sistematizado por Habermas, útil na compreensão de problemas que afetam mais de perto os educadores como, por exemplo, os do campo curricular? Uma rápida incursão no campo pretende evidenciar que sim.

3 - Considerações finais: O potencial analítico do conceito de Crise de Habermas no campo *curricular*

O potencial analítico do conceito de crise de Habermas para o campo curricular está ligado diretamente aos problemas que percebemos no currículo.

Caso se tenha uma percepção positivista deste, que problematize prioritariamente a questão do método de seu planejamento e seus princípios básicos de organização e ensino⁴³ em uma postura prescritiva e/ou legalista, não se verá, neste conceito, nenhum instrumento teórico fecundo de análise. Manuais normativos emanados das Secretarias de Educação serão bem mais úteis.

Por outro lado, se os problemas percebidos estiverem vinculados a uma concepção de currículo, que prioriza questões que relacionam conhecimento e poder em uma dimensão epistemológica e política, comprometida com lutas concretas por uma sociedade mais solidária, livre e igualitária, então o conceito de crise de Habermas poderá, nas suas palavras, ser útil. Vale enfatizar que este autor buscou um conceito científico-social útil e explicitou sua utilidade no seu potencial de compreensão teórica e possível transformação da realidade empírica que tentava analisar. Na área do currículo, pode-se questionar: seria útil para quem?

A meu ver, seria fecundo para todos aqueles que tentam refletir sobre problemas curriculares a partir da segunda percepção anteriormente apontada, e que passarei a denominar de crítica. Uma revisão da literatura crítica de currículo, produzida na década de 90,⁴⁴ nos mostra que certos temas são uma constante nesta linha de pensamento rica e heterogênea.

Deste modo, o conceito de crise de Habermas teria potencial analítico para fundamentar reflexões teóricas sobre cinco pontos básicos, que podem interessar àqueles que têm uma concepção de currículo, que o vincula a questões: 1) políticas, de poder e 2) epistemológicas, de construção social do conhecimento com força para enfrentar o próprio poder inerente a este. Os cinco pontos são: 1) politecnia; 2) mudanças nas qualificações do mundo do trabalho; 3) multiculturalismo; 4) cotidiano; e 5) relações teoria/prática.

Em relação ao primeiro ponto, a questão está ligada à formação de sujeitos concretos e históricos capazes de construir uma identidade do Eu, superando a tradicional dicotomia política entre homem e trabalhador⁴⁵, expressa no currículo da escola brasileira na divisão entre formação geral e especial. Esta fragmentação leva, na filosofia, à busca do sujeito omnilateral,

na política, à superação entre *bourgeois e citoyen* e, no currículo, à busca pela politecnia.

O conceito de crise de Habermas é fecundo neste campo, na medida em que aponta claramente para o fato de o sistema (Economia e Estado) estar colonizando o mundo-da-vida e imprimindo sua racionalidade a este, legitimando esta fragmentação e ocasionando este dualismo. Tal fragmentação dual é ainda mais agravada, quando se observa que nenhuma delas, por si só, está alcançando seu objetivo. Nem a geral forma o homem solidário, nem a especial forma o trabalhador qualificado. Em relação à primeira, vale a pena refletir sobre a instigante análise que Adorno faz deste tipo de formação, supostamente humanista, que leva pessoas educadas, com alto nível de padrões culturais, a conduzirem prisioneiros judeus para as câmaras de gás ao som de Wagner⁴⁶, e se indaga que tipo de educação seria necessária para que a barbárie não mais ocorra. Em relação à segunda, a experiência da lei 5692/71 é evidência suficiente.

Em relação ao segundo ponto, as mudanças nas qualificações no mundo do trabalho, o conceito de crise é fecundo, na medida em que aponta, não apenas para as contradições entre sistema e mundo-da-vida, mas as mostra dentro de cada um deles. Neste caso, não é impossível que no próprio sistema de trabalho se instalem crises que tenham potencial de abalá-lo por dentro. O capital, devido ao seu novo modo de organizar a produção, superando as formas tayloristas e fordistas, está exigindo um novo tipo de trabalhador com novas qualificações, que podem ser exploradas por educadores, que saibam ver, para além deste concreto, o potencial político embutido nestas novas formas emergentes. Em relação a este aspecto e também ao anterior, (politecnia) é importante destacar a grande contribuição de Markert⁴⁷ a estas questões.

Em relação aos terceiro e quarto pontos, as questões do multiculturalismo e do cotidiano, o potencial analítico do conceito de crise é seminal. Ao analisar as crises de identidade e as contradições geradas no mundo da vida, este teórico leva para o centro da arena discursiva as questões dos movimentos feministas, dos negros, ecologistas, homossexuais e o respeito à identidade de cada um destes grupos, considerando suas particularidades expressas no próprio cotidiano do mundo-da-vida.

No entanto, o enfrentamento ontologizado destas questões, vistas como *o feminismo, a negritude*, e outras questões, não irá, a meu ver, inserir a dimensão política crítica ao mesmo, podendo-se cair em uma postura reprodutivista e isolacionista destes grupos e em uma mistificação poética da

realidade do cotidiano. O conceito de crise, destacando as contradições do próprio mundo-da-vida e apontando para os riscos da integração funcionalista-sistêmica, oferece potencial para uma reflexão sobre estes problemas, ligando-os a uma teoria mais ampla de poder, na medida em que alerta para a colonização constante do sistema. Em outras palavras, não basta compreender a microfísica do poder. É necessário vê-lo, também, em seu aspecto macro, superando o reducionismo do particular e inserindo-o em uma perspectiva universalista.

Em relação ao quinto ponto, referente ao binômio teoria/prática, o potencial analítico do conceito é sutil. Não se refere, a meu ver, prioritariamente às questões de cunho epistemológico, embora elas existam. Sua base maior é a intersubjetividade implícita no modo como estas relações se processam no contexto da realidade histórica curricular brasileira.

A área do currículo, na escola brasileira, tem uma particularidade histórica. Os professores, desde o tempo da Colônia⁴⁸, com maior ou menor grau, até o momento presente, habituaram-se a receber prontos, ou quase prontos, guias curriculares prescritivos, que deixam muito pouco espaço a uma teorização mais profunda sobre o porquê de se ensinar algo a alguém em um determinado momento histórico. O modo como a atual política educacional vem conduzindo a questão dos parâmetros curriculares nacionais nos mostra que o tempo dos jesuítas, sob outra retórica, não está tão distante assim. Com base em tal processo prescritivo de organização do currículo, os professores, de modo geral, exercitam uma prática curricular irrefletida, no sentido de se apoiarem em uma teoria já pronta, emanada da autoridade dos especialistas ou, o que é mais comum, aliada ao saber fetichizado dos livros didáticos.

Se estes professores não tivessem estes guias autoritários, haveria a tendência de uma crise de motivação se instalar no processo de planejamento, obrigando-os a buscar, em conjunto, soluções pertinentes aos seus âmbitos de ação, normatizando a partir dos mesmos. Em uma crise de tal natureza, haveria a possibilidade de os professores descobrirem o óbvio: que eles têm, inerente à sua condição, a potencialidade de reflexão teórica e construção coletiva do saber escolar em sua própria prática do cotidiano da sala de aula. Não é demais lembrar que, no processo de construção de sua concepção de crise, Habermas colocou, desde o início, que toda crise envolve sujeitos concretos e históricos que a percebem de modo objetivo e consciente e tentam superá-la, resgatando suas identidades como sujeitos construtores desse real.

Estes cinco pontos sinalizam para possibilidades concretas de se refletir sobre as tendências inerentes às crises. O grande potencial ético de sua concepção de crise reside no fato de que esta concepção nos dá uma esperança de emancipação, na medida em que coloca que, por mais que a economia capitalista e o Estado tenham capacidade de criar mecanismos para administrar as crises, algumas podem, pela sua própria natureza contraditória, ser mais fortes do que aquelas que buscam a integração funcional.

A inversão da colonização, que passa pelo fortalecimento da sociedade civil e da democratização como um valor universal, pode e deve ser procurada. Nós já temos, dentro de cada um de nós, este potencial de busca, exercitado no diálogo com o outro. Afinal, somos ou não seres humanos construídos na intersubjetividade mediada pelo trabalho e pela interação? Se a resposta for positiva, já é mais do que tempo de começarmos a perceber que esta compreensão e luta podem ser ampliadas a favor de causas justas em tempos de crise. Em uma sociedade como a brasileira, com altos índices de injustiça social, tal conceito de crise traz implícito um grande componente ético, na medida em que coloca sujeitos históricos e concretos como devendo assumir, intersubjetivamente, o compromisso político com a construção social de uma outra realidade que deve ser compreendida à luz de um conceito de crise que tenha o poder de explicar as grandes contradições que existem, não apenas entre capital e trabalho, mas também entre as diferentes racionalidades expressas na colonização que o sistema (Estado e mercado) efetua sobre o mundo-da-vida, dificultando aos homens concretos a compreensão de que eles são sujeitos da história. Existe algo mais ético do que a possibilidade de se sentir sujeito? O conceito de crise em Habermas nos dá essa esperança, apesar de nos situar em uma encruzilhada.

NOTAS

1. A frase é a seguinte: "*Mas eu não quero acrescentar à história da dogmática marxista uma outra elucidação da sua teoria das crises*". (Habermas, 1989:13).
2. Considerando o volumoso trabalho que implica uma Análise de Conteúdo processada sobre uma obra, este detalhamento não será apresentado neste artigo. No entanto, foi submetido e aprovado pela Banca representada por três Doutores, que avaliaram o material no Exame Especial do Curso de Doutorado em Educação na UFRJ, em 1995, que implica na elaboração e defesa de um artigo passível de publicação.
3. Estou entendendo aqui esta categorização tendo como base o apêndice a uma
Rev. da FAEEBA, Salvador, nº 7, jan./junho,

controvérsia entre Adorno e Popper e que Habermas analisa e está sumarizada no texto *Teoria Analítica de la Ciencia y Dialéctica*. In: *La Lógica de las Ciencias Sociales* (Habermas, 1990:21-44). Também pode ser encontrada em português sob o título: *Teoria Analítica da Ciência e Dialética. Contribuição à polêmica entre Popper e Adorno*. In: *Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.276-99.

4. O significado do pós-neoliberalismo nas crises do liberalismo e do neoliberalismo pode ser aprofundado na leitura do recente livro organizado por Emir Sader (1995).
5. Neste pequeno livro, Bobbio procura mostrar com uma lógica clara e com uma postura política bem definida (em favor da esquerda) que a dicotomia esquerda/direita ainda existe e que a característica distintiva entre ambas é a questão do igualitarismo. Sem esgotar a discussão, deixa bem clara a necessidade de conceitos definidos em um momento cultural, em que o chamado pós-modernismo tende a tirar a capacidade de reflexão teórica em contextos complexos como o decorrente da crise do socialismo real.
6. Este livro consta de doze ensaios de teóricos ligados à ciência política contemporânea, que tentam analisar a crise das sociedades contemporâneas após a queda do muro de Berlim, dos massacres na Praça da Paz Celestial, em Pequim, e do fracasso do comunismo no leste europeu e na antiga URSS.
7. Cf. Habermas, J. em seu Ensaio *Que Significa Socialismo Hoje?* (1991:47)
8. Aspectos discutidos por Adorno em relação à sua controvérsia sobre o positivismo travada com Popper podem ser sistematizados com a leitura do ensaio de Adorno: *Sobre a Lógica das Ciências Sociais*, publicado em *Theodor Adorno*. Organizado por Gabriel Cohn e Coordenado por Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Ática, 1986, p. 46-61.
9. Vide nota 3 deste artigo.
10. A meu ver, uma das acusações mais injustas que se fazem a Habermas é a de que este teórico afirma que as classes sociais já não existem mais nas sociedades de capitalismo avançado. A leitura que tenho de Habermas é a de que, para ele, as classes sociais não existem mais como categoria analítica que permita uma base empírica sólida para análises fundadas na realidade histórica concreta, porque apresentam-se diluídas em novas formas de organizações como, por exemplo, grupos de feministas, homossexuais, negros, ecologistas, etc., que, ao serem considerados, podem apresentar maior poder explicativo do real. O preconceito político contra Habermas, por parte daqueles que não fizeram uma leitura contextualizada de sua obra, é de tal forma acentuado que no recentíssimo livro sobre Adorno (Coletânea de textos traduzidos) lançado no mercado editorial brasileiro: *Theodor Adorno. Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, na apresentação do livro encontramos a seguinte declaração: "A influência de Adorno é crescente, como acontece em maior

ou menor medida ao conjunto chamado Escola de Frankfurt. Nem poderia ser diferente: um pensador comprometido com os problemas do trabalho social e da sociedade de classes (ao contrário de Habermas) ...". Uma ida aos textos políticos de Habermas, com um mínimo de seriedade, mostraria que ele também é um autor comprometido com os problemas do trabalho social e busca uma sociedade mais igualitária.

11. Uma discussão mais aprofundada desta questão pode ser encontrada no livro de Leandro Konder, *A Derrota da Dialética* (1988).
12. Este pressuposto não tem um cunho filosófico idealista, no sentido de negar a décima-primeira tese de Marx contra Feuerbach de que "os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo". O que argumento é que não deve haver transformação sem reflexão.
13. A visão marxiana de possibilidade de captar o real, superando a aparência do concreto, pode ser vista no item 3 intitulado: O Método da Economia Política, in: *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Lisboa: Martins Fontes, p.218-26. Encontra-se também uma boa tradução na Coleção Os Pensadores, no volume sobre Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1985, 116-23.
14. Habermas, J. Aporias de uma teoria do poder. In: *O discurso Filosófico da Modernidade* (1990:259).
15. Uma boa tradução deste escrito pode ser encontrada na coleção Os Pensadores.
16. As considerações sobre Rorty e Lyotart, que serão feitas acima, estão baseadas no Ensaio de Jeffrey Alexander: *General Theory in the Postpositivist Mode: The Epistemological Dilemma and the Search for Present Reason*. In: *Postmodernism and Social Theory*. Cambridge: Blackwell, 1992, p.322-69. Este ensaio, além de crítico e didático, apresenta uma boa bibliografia destes teóricos para quem estiver interessado em se aprofundar nas questões do pós-modernismo.
17. Idem, p.340
18. Ibidem, p.345
19. Quem quiser fazer um rastreamento do pensamento habermasiano e estiver interessado em saber de onde este teórico retirou as categorias trabalho e interação deve ler o denso ensaio publicado originalmente em 1967: Trabalho e Interação: notas sobre a filosofia de Hegel em Iena. In: *Técnica e Ciência como Ideologia* (1968).
20. Uma análise detalhada do que Adorno e Horkheimer entendem por razão instrumental pode ser vista na obra clássica de ambos editada, inicialmente, em 1947: *A Dialética do Esclarecimento*. Existe em língua portuguesa editada no Rio de Janeiro pela Zahar, 1985.

21. Um levantamento feito por Barbara Freitag evidenciou que Habermas utiliza-se de mais de mil autores de diferentes áreas do saber e variadas tendências políticas para a construção de suas teorias.
22. Esta informação encontra-se mais detalhada na Introdução feita por Manuel Jiménez Redondo na edição espanhola da obra de Habermas *La Lógica de las Ciencias Sociales, segunda edição, 1990, p.9-12.*
23. Vide nota 19 deste artigo.
24. Para uma compreensão das diferenças entre as dialéticas marxistas (de base materialista e que toma como categoria básica o trabalho), hegeliana (de base idealista) e habermasiana (de base materialista e que toma como categorias básicas o trabalho e a interação, considerando tanto o agir estratégico, quanto o comunicativo) é fundamental uma leitura da obra de Habermas: *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. Encontra-se em português, editada em São Paulo pela Brasiliense, em uma excelente tradução de Carlos Nelson Coutinho.
25. Nas palavras de Habermas: “*A aplicação da teoria marxista das crises à modificada realidade do capitalismo avançado conduz a dificuldades. Este fato deu margem a interessantes tentativas de concepção de velhos teoremas em novos modos ou, alternativamente, para desenvolver novos teoremas de crise no seu lugar.*” Prefácio do livro *A crise da Legitimação do Capitalismo Tardio*. p. 9.
26. Vide nota 24 deste artigo
27. Para a compreensão de como estas análises são distintas é necessário conhecer a diferença entre ambas. Uma sugestão é a leitura da explicação que Marx dá, no item 3 da Introdução à Crítica da Economia Política de 1857, dedicado ao método e compará-la com o ensaio de Hempel Sobre a Lógica da Análise Funcional, in: Ayer, A. J. *El Positivismo Logico*. Mexico, FCE, 1965. Estas leituras, feitas de modo comparativo e crítico, vão evidenciar que os conceitos de verdade, realidade, totalidade, lógica e comprometimento político são totalmente diferentes entre estas duas posturas teóricas (marxista e funcionalista).
28. Esta é uma grande pista para reforçar o argumento de que Habermas é dialético. Esta categoria é central tanto na dialética hegeliana, quanto marxista e não aparece como central nas visões positivistas e funcionalistas que enfatizam a ordem e o equilíbrio como categorias centrais.
29. Uma outra grande pista para demonstrar a base materialista da visão habermasiana. Seguramente este teórico está no mundo real, objetivo, e não no idealismo hegeliano. O fato de enfatizar que esta crise surge por forças objetivas também evidencia seu caráter histórico. O seu materialismo histórico é, no entanto, diferente do marxista, que foi por ele reconstruído, como assinalado anteriormente.

30. Estou me referindo aqui às categorias Cultura, Sociedade e Personalidade, que correspondem aos conceitos de mundo objetivo, intersubjetivo e subjetivo, regidos por pretensões de validade baseadas na verdade, justiça e veracidade que embasam a teoria habermasiana.
31. Estou me referindo às frases em que aparece a palavra crise, e não às frases da obra como um todo. Marx, ao longo do livro, é citado em outras passagens.
32. Esta afirmação foi reforçada na análise dos diferentes tipos de crise e que estão, no anexo, com a rubrica A-2.b. Segundo Habermas, os marxistas explicam as crises sempre com base em aspectos econômicos, caindo em um determinismo econômico que empobrece a dialética.
33. Não pense o leitor que esta lógica funcional e a crítica feita à mesma estejam claras no texto em análise. Somente quem tem uma leitura mínima de como esta lógica funciona, de modo formal e dedutivo, caindo às vezes em tautologias e tendo como referência um modelo ideal de sistema do qual deriva seus modelos da Adaptação, Meta, Integração e Legitimação (AMIL), pode avaliar a densidade da crítica de Habermas a Parsons. Para uma clara compreensão da crítica à lógica funcional, que embasa o conceito sistêmico de crise, sugiro a leitura do artigo de Claus Offe: Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação - Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, vol. 35. São Paulo: Vértice, 1990, p. 9-59.
34. A discussão de Habermas com Luhmann e as questões relacionadas a noção de estruturificação e cibernética podem ser melhor compreendidas no texto de Habermas publicado em 1971 intitulado: El Funcionalismo en Ciencias Sociales: Discusión con Niklas Luhmann. Teoría Sistémica de la Sociedad o Teoría Crítica de la Sociedad ? In: *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Tecnos, 1990, p.307-419.
35. Seria interessante consultar um ensaio sociológico, que está se tornando um clássico pelo número de referências ao mesmo e pela polêmica que vem causando em relação à centralidade do trabalho como categoria de análise. Refiro-me ao trabalho de Claus Offe intitulado: Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: *Trabalho & Sociedade - Problemas Estruturais e Perspectivas para o Futuro da Sociedade do Trabalho* (1989:13-41).
36. Esta compreensão mais ampliada da visão da teoria social de Habermas e, logicamente, a sua concepção de história aliada a sua teoria da comunicação pode ser compreendida com a leitura da obra *Communication and the Evolution of Society* (1979).
37. O exemplo mais conhecido é a tese de Francis Fukuyama sobre o Fim da História, que pode ser lida em *El fin de la historia* (1989).
38. Este conceito será bem explicitado no volume dois de sua obra *The Theory of Communicative Action*, intitulado: Lifeworld and System: A Critique of Func-

tionalist Reason.

39. Vale a pena enfatizar que tenho colocado que a leitura de *Trabalho e Interação* é seminal para uma compreensão contextualizada da visão habermasiana de crise.
40. Este aspecto foi artisticamente demonstrado no filme *O leopardo* (Il Gattopardo) de Visconti, baseado em obra de Lampedusa, que vale a pena ser visto ou revisto.
41. Vale enfatizar que, para Habermas, o que não se pode mais considerar é o potencial analítico da categoria classe social e não a existência de classes. Não é demais lembrar que em sua teoria da evolução social tomou o aparecimento das sociedades de classe como dado básico para delimitar o início da separação entre sistema e mundo-da-vida, e que as análises teórico-empíricas de novos grupos sociais (negros, feministas, homossexuais, etc...) não podem ser tomadas como algo ontológico (a negritude, o feminismo, etc...) e sim devem ser considerados em seu contexto histórico material reconstruído (além da base material, analisados também com base na comunicação e na intersubjetividade).
42. A entrevista a Freitag foi dada por ocasião da comemoração dos sessenta anos de Habermas e está na edição dedicada ao mesmo lançada pela *Tempo Brasileiro*, nº 98. A entrevista dada a Haller foi feita por escrito, no auge das crises da queda do socialismo no leste europeu e da Guerra do Golfo e está editada sob a forma de um livro lançado pela Biblioteca Tempo Universitário em 1993 com o título de *Passado como Futuro*.
43. A construção desta frase, nestes termos, foi proposital no sentido de remeter o leitor à obra clássica do campo curricular escrita por Ralph Tyler em 1949 intitulada *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* que até hoje embasa implicitamente uma concepção não crítica de currículo.
44. Não é o objetivo deste artigo discutir ou apontar esta literatura que é vasta. Em nível de Brasil, destaco os trabalhos de Antônio Flávio Barbosa Moreira, Ana Maria Saul, José Luiz Domingues, Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Teresinha Frões e Tomaz Tadeu da Silva, entre outros.
45. Nunca é demais lembrar que a legislação de ensino brasileira, que vem normatizando currículo, apresenta pareceres distintos para duas formações distintas. O primeiro, 853/71, estipula as matérias que darão a formação humanística, e o segundo, 45/72, as que formarão o trabalhador.
46. Estou me referindo aqui aos Ensaios de Adorno intitulados: *Teoria da Semi-Cultura e Educação após Auschwitz*.
47. Uma visão geral deste trabalho pode ser conseguida com a leitura do livro *Teorias de Educação do Iluminismo, Conceitos de Trabalho e do Sujeito*, editado no Rio de Janeiro pela Tempo Brasileiro em 1994.
48. Estes dados estão evidenciados em um trabalho elaborado em 1992, por mim,

intitulado: *Estudo Histórico sobre o processo de planejamento curricular na escola brasileira*. 80 p. (mimeog.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *Negative Dialectics*. London: Routledge & Kegan, 1973.
- . *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- . *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BLACKBURN, R. (org.) *Depois da Queda*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70 Persona, 1977.
- BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda. Razões e Significados de uma Distinção Política*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- FUKUYAMA, Francis. El Fin de la Historia. *Estudios Públicos*, nº 37, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *Communication and the Evolution of the Society*. Boston: Beacon Press, 1979.
- . *A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- . *The Theory of Communicative Action*. (2 V.) Boston: Beacon Press, 1984.
- . *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- . *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- . *Pensamento Pós-metafísico*. Estudos Filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

- . *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- . *On the Logic of the Social Science*. Cambridge: The MIT Press, 1991.
- . *La Logica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Tecnos, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. O que Significa Socialismo Hoje? *Novos Estudos*: CEBRAP, nº 30, julho, 1991.
- JEFFREY, Alexander. *Postmodernism and Social Theory*. Cambridge: Blackwell, 1992.
- KONDER, Leandro. *A Derrota da Dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- . *O Futuro da Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MARKERT, Werner. *Teorias da Educação do Iluminismo: Conceitos de Trabalho e do Sujeito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- . *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- . *O Método na Economia Política*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975
- . *Contribuição à Crítica à Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- NETTO, J. P. *A Crise do Socialismo e Ofensiva Neo-liberal*. São Paulo: Cortez, 1993.
- OFFE, Claus. Trabalho como Categoria Sociológica Fundamental? *Trabalho & Sociedade*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, nº 85, 1989.

———. Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política de Educação. *Educação e Sociedade*, ano XI, nº 35. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA DA CUNHA, R. C. *Concepções Conflitantes de Currículo*. 2 Vol. mimeo. Salvador, 1988.

SADER, Emir. *Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SIEBENEICHLER, Flávio. *Jürgen Habermas: Razão Comunicativa e Emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1989.

BILDUNGSROMAN: CONSTRUCIONISMO, LITERATURA E FORMAÇÃO

Roberto Sidnei Macedo

Professor da Universidade do Estado da Bahia
Pesquisador agregado ao NEPEC/UFBA

*Isolda... confrarias, bunkers, são mosaicos moventes,
além de cimento e brechas, trevas e frestas...*

Após uma itinerância de desencantos e rupturas com uma formação "dura", objetivista, em ciências da educação, encontros com textos e contextos alternativos, com autores não-alinhados e/ou profanos, fui, aos poucos, sensibilizando-me face à natureza realística ainda em opacidade, para mim, do *Bildungsroman*, romance de formação e de aprendizagem ao mesmo tempo. Autores como Georges Snyders, Pujade-Renaud, Bakhtin, Freitag, Coulon, Rubem Alves, puseram-me a pensar na pujança semântica e instituinte dessas obras, verdadeiras emergências históricas, mediadoras de *passagens*.

Saído do campo da *fronesis* — dos saberes constituídos com o intuito de compreender a vida na sua inteireza —, autêntica obra de formação não enquadrada nas epistemologias normativas, o *Bildungsroman* desenvolve uma outra ética, desvinculando-se das confrarias acadêmicas e seminiais, na medida em que se abre a um novo horizonte de rupturas com o fiscalismo sem alma, eticamente cínico, como muito bem se expressou Nietzsche.

Para Freitag (1994:89), a *Bildung* refere-se tanto ao cultivo de uma interioridade estruturada que avança para um objetivo superior, quanto a uma reconstrução da cultura e dos bens éticos, que caracterizam o tempo em que vivem seus autores.

Tomando como inspiração Bakhtin e Durand, verificamos que a *Bildung* refere-se à construção e reconstrução permanentes de fundamentos da personalidade, banhada por uma "bacia semântica", em que atores se vêem motivados a construir e reconstruir, permanentemente, um mundo novo, no qual terão condições (ou não) de viver.

O *Bildungsroman*, como gênero literário criado neste século, do ponto de vista de Freitag, assume a função histórica importante de formar,

através da *mimese* do leitor com os personagens em questão. Nesse sentido, ressalta a função ético-psico-formativa de personagens como Émile, em Rousseau, Linhard e Gertrud, em Pestalozzi, Wilhelm Meister, em Goethe e o Ateneu, em Raul Pompéia.

Quando, ao *apagar das luzes* do cientificismo engessado em ciências da educação, se fala em novos cenários de aprendizagem, novas demandas em face das novas tecnologias, e na irremediável mundialização das ações e suas contradições, o *Bildungsroman* nos fornece um autêntico exemplo de *universalidade local*, prenehe de mediações concretas e virtuais, via um certo construcionismo cronotópico, isto é, uma "nova tecnologia", um novo "instrumento mental", no sentido de Vygotsky e Bruner, com data e lugar.

A propósito, ouçamos Bakhtin (1982: 225-261) a esse respeito:

"Em romances como Gargantua et Pantagruel, Simplissimus, Wilhelm Meister, a formação do homem é apresentada de outra maneira. Já não se trata mais de um assunto privado. O homem se forma concomitantemente com o mundo, ele reflete em si próprio a formação histórica desse mundo.

O homem não se situa mais no interior de uma época mas na fronteira de duas épocas, no momento de passagem de uma para outra. Esta passagem se efetua nele e através dele. Ele é levado a vir a ser um tipo de homem novo, ainda inédito. É justamente esta forma de homem novo que está em jogo.

A força de organização do futuro desempenha, assim, um papel importante, na medida em que o futuro não decorre da biografia privada, mas se refere ao futuro histórico.

São justamente os fundamentos da vida que mudam, encarregando a cada um de mudar concomitantemente os seus fundamentos".

Ressaltando o caráter reflexivo das obras literárias, Coulon (1987:30) nos diz que os *chefs-d'oeuvres de fictions* circulam radicalmente no âmago da indexalidade irreduzível da linguagem e das situações, construindo objetos densos de sentido e significado. O poeta Luís Capinan pontua que o romancista ou o poeta, ao narrar ou cantar uma dada situação, exercita a radicalidade da linguagem, que se projeta da positividade de sua contextual existência. Aqui, como em Bakhtin, a onipalavra não é palavra. Tal onipalavra, cultivada muito ao gosto do experimentalismo nomotético e do *grand écrit*, é atacada de forma virulenta pelas bases intelectuais do pensamento dito pós-estruturalista, pós-moderno.

Considero, portanto, que a entrada, na vida universitária, do interesse pelo *Bildungsroman*, como mais uma experiência crístico-seminal que a atitude multirreferencial das construções pós-estruturais forja, possibilita a articulação com múltiplos olhares, escutas e saberes, na arquitetura de um rigor ético-científico dialógico fecundante, não perverso, como vislumbra Adorno na sua crítica aos conteúdos fascistas das formações mediócras.

Ademais, ele ruma ao encontro do que considero a superação da complexidade perdida ou de um construcionismo seminal, na medida em que exalta a co-construção do imaginário, as contradições, os paradoxos, as ambivalências, personas não gratas ao *savoir-faire* e a doxa universitárias reificantes, que teimam em confundir ciência com exatidão e linearidade.

O *Bildungsroman*, ao construir no seu âmago um saber *implicado* — tomando a implicação não como uma variável interferente perturbadora da cientificidade, como querem os baconianos de plantão, mas como um nível de análise incontornável da atividade cognoscente dos humanos —, supera radicalmente a esquizofrenização da relação epistemológica sujeito-objeto, pelo seu caráter "intimista", porquanto denso de um imaginário resistente à lapidação.

Na tradição do *Bildungsroman*, não é incomum se constituir uma ética na qual se realiza uma desconstrução, uma desinstrumentalização dos poderes e saberes naturalizados, caros ao príncipe sedento de lógicas categoriais vigilantes, de corpos e mentes dóceis, não transgressoras, como nos mostra a arqueologia minimalista foucaultiana, no que se refere às escaramuças dos múltiplos poderes.

A propósito, o conceito moderno de *Bildung* surgiu na Alemanha a partir do fim do século XVIII. É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos pedagógicos, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestida de uma carga ideológica sem igual, o que só é possível compreender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha. Assim, para Willi Bolle (1977:21-22) não se encontram equivalentes para o conceito de *Bildung* em outras línguas. O francês *formation* e mais ainda o inglês *formation* seriam apenas reproduções mecânicas. No caso da língua portuguesa, *formação* amplia-se e se complexifica bem mais, aproximando-se do significado alemão sem, entretanto, atingir sua indexalidade, sua idiografia. Bolle toma como exemplo enfático as dificuldades que o tradutor brasileiro de *Anos de Aprendizado* de *Wilhelm Meister*, de Goethe, eviden-

ciou, quando não atinou com o emprego estratégico da palavra *Bildung*, nessa obra paradigmática da tradição dos romances de formação.

O caráter radicalmente construcionista do *Bildungsroman* pode ser verificado na obra de Goethe, a partir de um narrador irreverente que encontrou um meio para expressar a contradição fundamental do projeto de formação que é, ao mesmo tempo, burguês e antiburguês. O narrador de Goethe representa uma intensa inquietação de uma consciência burguesa — origem do estilo romance —, superando-se numa incessante dialogicidade formativa.

Note-se que, no caráter crítico-construcionista dessas obras, o norte é uma autêntica opção "interacionista", naquilo que o interacionismo simbólico, por exemplo, evidencia em termos da irremediável auto-eco-organização do ator social, imersos em feixes de relações e encontros densos de sentidos e significados. Ao significar, personagens se significam numa linguagem eivada de historicidade e contextualmente enraizada. Nesse veio elaborativo vemos, por exemplo, a sabedoria ímpar de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa em "Grande Sertão: Veredas". O personagem explicita sua competência narrativa e sua capacidade de autoconstituir-se através dela, onde, de uma forma literária impressionante pela beleza estética, tematiza o próprio conceito epistemológico de verdade.

"Digo, tudo que conto é porque acho sério, preciso. Por isso mesmo é que faço questão de relatar tudo ao senhor, com tanta despesa de tempo e minúcias de palavras... As histórias não se desprendem apenas do narrador, mas, sim, o performam; narrar é resistir. É pôr ordem no existir, tornar explícito o complexo... contar seguido, alinhavado... viável, muito, é o miúdo recruzado, o cujo cisma faz emergir do caos e do esquecimento... tecer o enredo do que lhe conto é armar o ponto de um fato..." (p. 92 e 162)

Ao afirmar-se como obra pontual, idiográfica e relacional — portanto *glocal* — o *Bildungsroman* instiga uma outra forma de generalizar, a generalização naturalística, onde o leitor, ao entrar interpretativamente no texto, constrói suas próprias compreensões e possibilidades ainda virtuais, "matando" o autor tantas vezes quantas forem necessárias, para sair dali com um novo texto, fazendo-se um novo homem, como pretende a tradição formativa do *Bildungsroman*. Vislumbramos aqui a sua natureza constitutiva, como querem Husserl, Heidegger e Wittgenstein, assim como os sócio-acionalistas Mead, Garfinkel e Vygotsky, inspiradores da perspectiva ético-psico-construcionista da realidade humana. No bojo dessa *episteme*, o significado

atinge uma forma pública e comunal em vez de privada e autista, como tanto cultivou e cultuou o *solipsismo moderno metanarracional*. A falência dessas perspectivas é identificada por autores como Lyotard e Maffesoli, com sinais evidentes dos tempos pós-modernos.

A "bacia semântica" nascida do imaginário edificado pelo *Bildungsroman* seria, no entendimento de Kundera (cf. Doll 1997:167), uma arte nascida do "eco da risada de Deus", arte que criaria o fascinante reino imaginativo em que ninguém é dono da verdade e todos têm o direito de serem compreendidos. Aqui, da perspectiva da seminalidade do ato inventivo, a metáfora ganha de longe da lógica constatatória. Essa discussão, ao mesmo tempo ética e científica, está no âmago das críticas elaboradas pelas perspectivas não adultocêntricas, que vêm denunciando com vigor a barbárie da infantilização e do ofuscamento das *selves* das crianças, subsídio claro das chamadas "tecnologias do eu", que nasceram nas academias universitárias.

Celebrar a entrada valorizada no mundo acadêmico-científico de produções literárias como o *Bildungsroman*, jamais significa uma recaída na negação ingênua do valor da ciência que, nas suas origens, representou um avanço histórico ímpar, em termos da inserção do homem no conhecimento de natureza não fechado nos ideários escolásticos. Cairíamos numa outra escolástica, caso não pudéssemos superar os maniqueísmos acadêmicos. Antes de representar mais um reducionismo desvairado dos modismos teóricos, contido nos discursos da anticência, anti-rigor, essa inclusão representa uma maior possibilidade de se instaurar, nos meios universitários, certa tolerância articulativa, certa epistemologia humanizante, rigor ético e socialmente fecundo, uma ciência com consciência, como prefere Morin, um não à cegueira dogmática.

Cientificidade jamais deve significar hermetismo, racionalidade fora e acima do que é humano. "Ciência com consciência" é, acima de tudo, *savoir-faire*, visceralmente comunicante, não mutilante, como há muito o próprio Morin vem sinalizando.

A propósito, Sigmund Freud, um dos maiores leitores de romance entre os cientistas antropossociais, afirmava:

Mais les poètes et les romanciers sont de précieux alliés (...) car ils connaissent (...) bien des choses que notre sagesse scolaire ne sau-

rait encore rêver. Ils sont, dans la connaissance de l'âme, nos maîtres à nous (...) (1940:31)*

A esse respeito Pujade-Renaud nos revela:

"Por mais paradoxal que possa parecer, a ficção apareceu-me como um meio de investigação que joga com uma distância souple (leve, flexível, plástica), suscetível de revelações. Com uma boa distância (...) a ficção cria, ao mesmo tempo, em relação à realidade, distanciamento e implicação" (1986:12)

Para esse autor, se a literatura apreende uma fração do real é sempre - felizmente - reelaborando-a, reintrepretando-a de forma indexal e ativa. Nesse sentido, argumenta que a ficção elabora uma verdade que muitas vezes escapa à pesquisa em ciências humanas, estabelecidas como científicas.

Pelas vias dessas argumentações, parece-me que o gênero *Bildungsroman* pode penetrar de forma interessante e a fundo, na discussão quente da natureza própria da construção do conhecimento entre as ciências antropológicas: a polêmica a respeito de qual a distância que deve nos orientar *vis-à-vis* nosso objeto de estudo, que está no cerne da questão de *inserção* não-normativa. A natureza dessa problemática ultrapassa, a nosso ver, as meras preferências metodológicas: está no âmago das discussões sobre uma epistemologia social historicizada e aberta às inclusões, complexa e multirreferencial, portanto.

CAPITÃES DA AREIA: UM BILDUNGSROMAN?

Considerado um dos autores que melhor descreve o irreverente e contraditório contexto da convivibilidade baiana, Jorge Amado, imerso ativamente no sentimento de baianidade, desnuda uma pluralidade de significados vivenciados por um grupo de crianças em formação, em meio à pobreza e às iniqüidades da Cidade de Salvador.

Após ter lido "Capitães da Areia", defrontei-me com uma obra que mergulha, sem perder o fôlego, na concretude da infância dos segmentos populares da Cidade. Emerge uma interpretação de infância que se contra-

* *"Mas os poetas e os romancistas são preciosos aliados (...) porquanto eles conhecem (...) muitas coisas que nossa sabedoria escolar não sonharia. Eles são, no conhecimento da alma, nossos mestres".*

põe, à primeira vista, aos manuais correntemente utilizados nas práticas pedagógicas e nos discursos oficiais que tratam da educação infantil e da educação da criança brasileira, em geral.

Fatos e ficção misturam-se, e o resultado é uma obra que, indubitavelmente, mostra, sem reificações, um segmento da infância pobre de Salvador, nas suas plurais e contraditórias interações formativas.

Um grupo de crianças em formação

A denominação capitães de areia, ainda conhecida da população da Bahia, refere-se às crianças advindas de famílias pobres que, na sua liberdade relativa, agrupam-se nas ruas, brincam, brigam, praticam infrações e, geralmente, incomodam, pelos seus hábitos e condutas. No exercício de uma sobrevivência "marginal", vão vivendo no aprendizado do artifício do desvio.

Cedo, em meio às incertezas da vida, desenvolvem estratégias de convivência, onde o aprendizado se dá no dia-a-dia e na emergência das necessidades que medeiam suas ações. Etiquetados como pequenos infratores e delinquentes, constroem uma vida à parte, entretanto rica de sentidos, a partir das relações que estabelecem consigo próprios, com seus companheiros e com aqueles que os concebem delinquentes. Como o personagem "Sem Pernas", uma criança que se especializa em fingir-se doente e incapaz para entrar em residências e, posteriormente, afanar ou facilitar a entrada de seus companheiros. No processo, o "Sem Pernas" vive conflitos terríveis na avaliação dos desejos das pessoas em acolhê-lo e educá-lo em um lar, e a convicção internalizada de que, apesar das boas intenções dessas pessoas, ele sempre será visto como um delinquente.

Os "Capitães da Areia" eram crianças pobres, desgarradas das suas famílias, de diversas origens regionais, e com histórias diferentes que, em busca de concretizar objetivos imediatos e sonhos, às vezes inacessíveis, reuniam-se por acaso num velho trapiche, transformado em lar coletivo.

Compostos de crianças e pré-adolescentes, na cotidianidade extremamente contraditória da Cidade de Salvador, esse grupo garantia sua sobrevivência, amava, projetava o futuro, lutava, roubava, fazia devoção a santos de fé, arrependia-se, conflituava-se, brincava, sonhava, enfim, constituía significados e concretizava ações.

Jorge Amado faz emergir uma concepção de infância não reificada. Não há linearidade nem pseudoconcretizações nas suas interpretações. A criança não é boa nem ruim, é um ser-no-mundo, num contexto que forma e

é formado por ela... Seus personagens infantis *incessantemente agem interpretando, "definem situações"*.

Documento pujante da vida de um determinado grupo de crianças, onde as barreiras do moralismo e da reificação são do início ao fim ultrapassadas, "Capitães da Areia" é publicado pela primeira vez em 1937, logo após a instalação da ditadura do Estado Novo. Amado vê toda a sua obra queimada em praça pública, sob a acusação de ser um manifesto comunista e imoral, portanto, subversivo.

"Manhã como um quadro". A escola impossível

"Pedro Bala, enquanto sobe a ladeira da Montanha com o professor, vai pensando que não existe nada melhor no mundo que andar assim, ao azar, nas ruas da Bahia... Moças se debruçam nas janelas dos casarões antigos e ninguém pode saber se é uma costureira que romanticamente espera casar com um noivo rico ou se é uma prostituta que o mira de um velho balcão, enfeitado de flores em pobres latas.

A fisionomia de professor se fecha:

— Eu sei que nunca há de ser...

— Quê!

— Tem vez que me topo pensando... — e professor mira o cais lá embaixo, os saveiros parecem brinquedos, os homens miúdos carregando sacos nas costas.

Continua a voz áspera, como se alguém o tivesse batido:

— Eu penso um dia fazer um bocado de pinturas daqui...

— Tu tem jeito. Se tu tivesse andado pela escola...

— ...Mas nunca pode ser um troço alegre, não...

— Por quê? — Pedro fala, está espantado — tu não vê que tudo é mesmo uma beleza! Tudo alegre... Tem mais cores que o arco-íris.

— Se eu tivesse tido na escola como tu diz, tinha sido bom. Eu um dia ia fazer muito quadro bonito. Um dia bonito, gente alegre andando, rindo, namorando, assim como aquela gente de Nazaré, sabe? Mas cadê escola? Eu quero fazer um desenho alegre, sai o dia bonito, tudo bonito, mas os homens saem tristes, não sei não... Eu queria uma coisa alegre.

— Quem sabe se não é melhor mesmo fazer uma coisa como tu faz? Pode até dar mais bonito, mais vistoso.

— *Que é que tu sabe? — Que é que eu sei? A gente nunca andou em escola... eu tenho vontade de fazer a cara dos homens, a figura das ruas, mas nunca tive na escola, tem um bocado de coisa que eu não sei...*

Fez uma pausa, olhou Pedro Bala que o escutava, continuou:

— *Tu já deu uma olhada na escola de Belas Artes? É um belezame, rapaz. Um dia andei de penetra, me meti numa sala. Tava tudo vestido de camisa, nem me viram. E tava pintando uma mulher nua... Se um dia eu pudesse...*

Pedro Bala ficou pensativo. Olhava o professor como que pensando. Logo falou com um ar muito sério:

— *Tu sabe o preço?*

— *Que preço?*

— *De pagar na escola? O professor?*

— *Que história é essa?*

— *A gente se reunia, pagava prá tu...*

Professor riu:

— *Tu nem sabe... Tanta complicação... Não pode não, deixa de tolice...*

— *Um dia tu ainda bota um bocado de pintura numa sala da Rua Chile, mano. Sem escola sem nada. Nenhum destes bananas da escola faz uma cara como tu... tem é jeito...*

Professor riu. Pedro Bala riu também:

— *E tu faz meu retrato, hem! Bota o nome embaixo, não bota? Capitão Pedro Bala, macho valente...*

Tomou atitude de lutador, com um braço estirado. Professor riu, Bala também riu, logo o riso se transformou em gargalhada. E só pararam de gargalhar para aderir a um grupo de desocupados que se reunira em torno de um tocador de violão." (p.117-118)

O Professor projeta em sua pintura a tristeza de não poder ir à escola; interpreta comentando sua melancolia, melancolia que aparece nos rostos das pessoas que pinta, apesar da beleza do cenário. Por outro lado, Pedro Bala valoriza a competência natural do Professor, e em sua fala verifica-se um desprezo eivado de revolta, face àqueles que tiveram o "privilégio" de passar pela escola. Mesmo atingindo os escolarizados com a sua ira, gostaria de ver o Professor na escola, percebe o valor dela.

O Professor apreende certa incompletude da sua competência e entende que a escola o faria melhor enquanto pintor. Sente a escola como uma instituição distante.

Diante da tristeza do Professor e de suas motivações, Pedro Bala reage diferente, reafirma as regras dos Capitães da Areia: "*Nenhum destes bananas da escola faz uma cara como tu... tu tem é jeito...*". Contrapõe-se àquele outro mundo que o exclui, fazendo questão de contrariá-lo; pensa em estratégias inerentes às ações dos "Capitães da Areia", no sentido de forjar condições para o Professor estudar.

As gargalhadas aparecem como reação irônica, hino legitimador, afirmador de um enfrentamento que se atribui como desviante.

Assim, ficção e fatos concretos misturam-se para nos fornecer uma compreensão hiperconcreta do que é a infância numa emergência contextual, a partir do entendimento da complexidade da criança-ator-social.

Vale frisar que outras temáticas são tratadas pela obra de Amado, de extrema importância para a compreensão da formação da criança pobre e desassistida da Bahia: sexualidade, preconceito, rituais de iniciação etc. A análise desses extratos tem o objetivo de, através de uma certa argumentação, ressaltar a pertinência descritiva e formativa da obra de Jorge Amado, onde o contraste com o *ethos* das análises normativas é flagrante. São análises que ainda hoje banalizam a infância, enquanto noção mediadora de cursos destinados à formação de educadores, nas diversas áreas do atendimento infantil.

Em "Capitães da Areia", a criança não é devorada pelo canibalismo evolucionista, não é depreciada, emergendo enquanto existência plena, sem se consubstanciar num "idiota cultural", como nos alerta Garfinkel.

Amado mergulha nos labirintos das tramas do grupo de crianças descrito, e sem sistematizar nenhum conceito definitivo de infância, tão pouco nenhuma metafísica abstrata a respeito da existência do grupo, elabora uma densa construção de sentidos indexais e reflexivos. A interpretação da infância construída parte de um ser percebido como ser-no-mundo, ser-com-o-mundo.

A forma pela qual as crianças constroem significados, produzem estratégias e regras de conduta, é exuberante. A diacronia-sincronia das ações brota nas tramas das negociações no dia-a-dia daquele mundo, em que crianças e adultos, em interação incessante, imersos na cultura de um lugar, colados à realidade que fabricam, convivem na contraditoriedade e pluralidade do cotidiano de Salvador, movendo-o e dando-lhe feições.

A obra, ao mesmo tempo que desreifica a infância, evidencia, através das instituições pedagógicas que se mostram, a construção da exclusão, por intermédio da violência física e/ou simbólica, em uma sociedade conservadora, que cultiva e cultua um *ethos* e uma ética de assistência sem referência.

Se não nos autorizamos a considerar a obra "Capitães da Areia" um *Bildungsroman* autêntico temos, por outro lado, a obrigação de destacar importantes aspectos relacionados à *Bildung* que, em vários momentos, emerge com extrema pertinência ético-pedagógica.

Essa obra nos remete ao fato de que a criança surge no seio da diversidade humana, na trama relacional do dia-a-dia, em contextos específicos. Não é uma *invariante da história*, quero reafirmar. O universalismo e a reificação com que a infância é apreendida, entre nós, impede que seja vislumbrada, tomando como referência aspectos importantes da história vivida pelos diversos segmentos em formação neste país. A consequência natural é que, no âmago de uma percepção tutorial da criança, habita um sentimentalismo religioso judaico-cristão e uma ação bárbara, paradoxos que, não raro, se constroem nos castelos de areia das práticas mediadas pelas grandes abstrações, caras ao *grand écrit*, que ainda hoje crivam nossas formações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Essa aventura pensada na qual penetrei teve, como motivação, instigar atores pedagógicos — incluindo-me nesse processo auto-eco-constitutivo — que, no dia-a-dia, pensam e implementam formações e aprendizagens, a olhar para lados opacos da produção do conhecimento no campo das ciências da educação; engrossar a fila dos que se esforçam em revelar um outro imaginário, uma outra ética, para uma outra *práxis* pedagógica, menos messiânica e/ou dogmática; assustar, quem sabe, o instituído, apresentando um *modus operandi* epistemológico que possa dialetizar as reflexões metanarracionais, que tanto ofuscam as dimensões do *Erlebnis*, isto é, o vivido que tende a opor-se ao conhecimento unicamente intelectual; alimentar, quem sabe, a disposição para trabalhar as emergências humanas e não procurar, compulsivamente, fora de nós, por um *Deus ex-machina*, por uma regularidade ou lei, ou mesmo, por uma teleologia escatalógica última.

Talvez todo esse esforço hermenêutico aponte para um objetivo simples, em resumo, para a necessidade de examinarmos a nós mesmos, de o-

lharmos, relacional e sensivelmente, para nossas pautas éticas e de nossas comunidades, e para nossa "ecologia", dos quais um dia nos distanciamos, face ao histórico colonialismo intelectual da nossa formação, do solipsismo competitivo e do corporativismo político cínico e fisiologista. Com essas incursões reflexivas, tenho a esperança de que possamos ouvir com mais densidade o que Kundera acredita seja "o eco da risada de Deus" e, em atos imaginativos, possamos perceber, também, o quão tem sido estéril e perversa a lógica meramente definicional que tanto cultivamos.

Nesse sentido, o *Bildungsroman* nos remete a um plural construcionismo de inexorável seminalidade no campo da *Bildung*. Entendo, entretanto, que, para escutar "o eco da risada de Deus", como expressa a metáfora de Kundera, far-se-á urgente reafirmarmos nossos ouvidos, tão acostumados aos sons digitais das batidas dos "martelos acadêmicos" que entorpecem nossas formações de saberes disciplinares e/ou meramente ornamentais, *deseperadamente vazios de pertinências e reflexividade social, ética e pedagógica*. Sinais dos tempos?

Entendo, assim, que os *Bildungsromane* não representam, no nosso contexto presente, um ato de subversão tão importante quanto a aparição de "Capitães da Areia" durante o Estado Novo. Entretanto, apreendo, do seio das minhas reflexões e vivências, sua possível emergência, hoje, nos meios educacionais, enquanto transgressão *souple* e fértil, em meio a uma educação/ formação acadêmica em estado terminal, cadavérica, quem sabe!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, N., HORKHEIMER, M. *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AMADO, J. *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: Record, 74ª Ed., 1991.
- BAKHTIN, M. Le roman d'apprentissage e sa signification dans l'histoire du realismo. In: *Esthétique de La Création Verbale*. Paris: Gallimard, 1988.
- BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1977, p.21-22.
- BRUNER, G. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COULON, A. *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF, 1ª Ed., 1987.

- DOLL JR., N. Currículo. *Uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário. Introdução à arquetipologia geral*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FREITAG, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREUD, S. *Délire et rêves dans la gradiva de Jensen*. Paris: Gallimard, 1940.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. N.Y.: Prentice Hall, 1967.
- GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. RJ: Nova Fronteira, 20ª ed., 1986.
- LYOTARD, J-F. *Le post-moderne expliqué aux enfants*. Paris: Galilée, 1986.
- MACEDO, R. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n.º 6, jul./dez., 1996.
- MAFFESOLI, M. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990.
- PUJADE-RENAUD, C. *L'école dans la littérature*. Paris: Les Editions ESF, 1986.
- VYGOTSKY, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

EDUCAÇÃO, MÍDIA E ÉTICA NO ADMIRÁVEL (?) OU ABOMINÁVEL (?) MUNDO PORNÔ

Luiz Fernando Pinto

Psiquiatra e psicanalista

Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas

EROTISMO E MERCADOLOGIA DO CORPO

Sempre houve uma acirrada polêmica sobre o tema deste texto e as opiniões sempre estiveram divididas. Esse tipo de polêmica sempre termina por deixar dúvidas no público. Não é nosso propósito, neste texto, julgar os juízes que adjudicaram essa tão controvertida questão, nem tampouco apontar qual das facções é a dona da verdade. Nosso objetivo é mapear a questão, trazendo à luz os principais aspectos controversos da pornografia, à guisa de embasamento e orientação para a compreensão das suas influências sobre a ética sexual e seu papel na educação e na vida da criança e do adolescente.

O erotismo está em toda parte, sujeito aos juízos de apreciação ética referentes a procedimentos sexuais susceptíveis de qualificação e quantificação do ponto de vista do bem e do mal. Hoje, continuamente, o indivíduo defronta-se com o erotismo em qualquer lugar, e com ele envolve-se, frequentemente, seja como sujeito ativo e participante do ato erótico, seja como mero espectador, indiferente ou perverso, habitual ou contumaz, a favor ou contra mas, direta ou indiretamente, cotidianamente envolvido com ele.

Nossa civilização vive sob o primado das imagens midiáticas erotizadas, provenientes do cinema, televisão, jornais, revistas, teatro, etc. Na mídia publicitária, estas imagens são utilizados como veículos de produtos de consumo, e sua semântica erótica e sedutora é utilizada para vender produtos e ilusões; mais ilusões do que produtos, influenciando prazerosamente sobre o imaginário erótico da comunidade e sobre a libido individual dos seus integrantes. Desta situação resulta uma relação *erótico-estética virtual*, que permite ao espectador apropriar-se do corpo exibido na mídia e transcender, na fantasia, as limitações do real. A cópula imaginária é realizada no espaço virtual, através da incorporação simbólica do produto anunciado.

Na publicidade, a mulher transforma-se em sonho, e expõe-se como objeto de desejo aos olhares lascivos do público, tornando difícil o escape ao hedonismo oferecido, permanentemente, através desta exibição e sedução. O erotismo na publicidade televisiva cria um mundo maravilhoso de ilusões, constituído pela síntese de todas as coisas *cor-de-rosa* do universo: vida confortável, estável e sem velhice, fantasias e ilusões de saúde eterna, e um mundo maravilhoso, no qual tudo é perfeito, a morte não existe e todos são jovens, belos, sadios, sedutores e estão à disposição do consumidor para satisfazer seus desejos, através da incorporação dos produtos miraculosos anunciados.

A cultura contemporânea cada vez exerce mais influências sobre a ética do *princípio do prazer* freudiano, reformulando-a e oferecendo novos e modernos parâmetros midiáticos de felicidade, prazer, amor e erotismo.

Assim, a mídia, especialmente a televisão, pode ser considerada como uma fonte alternativa de (des)educação sexual, porque nela, as crianças e os adolescentes encontram informações que alimentam sua curiosidade acerca do secreto mundo sexual dos adultos. Após um longo período de carência de estudos sistematizados sobre o assunto, os especialistas começaram a inquietar-se, nos últimos anos, e passaram a estudar os efeitos do erotismo e da pornografia sobre a educação sexual das crianças e dos adolescentes, bem como sobre a ética sexual vigente (Pinto, 1994).

O homem gosta de despertar prazer e estimular as fantasias femininas. Gosta de identificar-se com o Príncipe Encantado e de despertar a Bela Adormecida do seu sono ingênuo, para inseri-la no espaço real do seu erotismo. A fantasia, porém, que se esconde atrás deste jogo é *fazer amor*, na cama, porque, para o homem, este é o ponto culminante e glorioso da conquista, a epifania da sedução. Segundo a ideologia machista, a mulher só está verdadeiramente conquistada quando ela se entrega inteiramente, porque, só assim, ao possuí-la sexualmente, o homem tem a certeza de que ela se entregou, de fato, por inteiro.

Quando o erotismo apresentado na mídia é transformado em representação cênica barata, através de exibições vulgares e caricaturais, os corpos exibidos transformam-se em meros objetos de consumo, expostos nas vitrines dos *sex-shops midiáticos*.

O erotismo industrializado, produzido artificialmente para este tipo de consumo, já se encontra, todavia, razoavelmente desgastado. As indústrias eróticas e pornográficas estão exaurindo a feminilidade da mulher, num

desgastante processo de "*fadiga ou esgotamento erótico*"¹ que tende a levar o consumidor a um desinteresse progressivo por este tipo de sexo - *o sexo midiático* - marcado pela repetitividade monótona do constante "*dejà vu*".

O erotismo midiático cria uma situação ambivalente para o homem. Quando uma mulher despida lhe é exibida ele se sente cobrado a excitar-se, obrigatoriamente, e a reagir a esta forma de estímulo e imposição erótica, através de uma resposta machista estereotipada, sacada do seu *banco de dados erótico*. Este tipo de condicionamento também o transforma em objeto sexual, juntamente com a mulher-objeto exibida. O erotismo, tanto na mídia como na publicidade, explora esta parte vulnerável da ética sexual masculina, fragilizada pela inadequação da educação sexual recebida na infância. Se esta educação, em casa e na escola, foi saudável, e se o complexo de Édipo foi bem resolvido, o desafio machista poderá ser razoavelmente bem administrado, embora possa inserir distorções na ética sexual do sujeito. Mas, se não o foi, a sexualidade futura do educando será ameaçada, permanentemente, pelos fantasmas não resolvidos da sua educação sexual. Assim, refêm de uma educação sexual inadequada, o sujeito buscará resgatar sua sexualidade infantil perdida, através da confirmação ostensiva e da reafirmação permanente da sua masculinidade adulta. Sofrerá, angustiado e inseguro, a constante ameaça da perda da sua masculinidade, ou se transformará num heróico machão, uma espécie de *Indiana Jones sexual*, perdido na busca da utopia de uma relação sexual idealizada e plena de amor. Jamais se libertará desta quimera, porque nunca encontrará o verdadeiro amor. Será permanentemente escravo de um código de ética sexual arcaico, machista, e promíscuo, à luz do qual procurará recompor, ininterruptamente, a sua sexualidade ameaçada e frustrada.

O apelo erótico da indústria cultural, em geral, e da indústria pornográfica, em particular, atuam, através da comercialização da sexualidade, sobre este ponto vulnerável da sexualidade masculina, oferecendo satisfações alternativas para os impulsos sexuais reprimidos. Com isso, transformam suas relações interpessoais em laboratórios para estas experiências. Cada corpo de mulher é transformado numa proveta, supostamente mágica, onde esta experiência será realizada, a nível do real, do imaginário ou do simbólico.

¹ Processo de desgaste do interesse erótico em virtude de exposição demorada ao mesmo, resultando daí a banalização do erotismo e o desinteresse pelo mesmo.

No contexto da ética sexual machista contemporânea, a mulher, como fruto da cultura erótica ainda vigente ², resultante das inadequações da educação sexual ministrada na infância e na adolescência, é apresentada como uma mera fêmea, desprovida da sua feminilidade, da sua capacidade de troca interpessoal e do seu caráter humano, sendo transformada num mero signo erótico. Convertida num produto de consumo perverso, sua sexualidade é negada e/ou desvalorizada e ela é equiparada a um *robô pornográfico*.

Esta *robotização* da mulher-objeto é uma defesa machista que denuncia o temor da castração simbólica do homem, escondido por trás do medo da relação igualitária entre os sexos, que poderia ameaçar a dominação masculina na sociedade, lançando por terra o milenar e ortodoxo *código de ética machista*.

O homem tem consciência da fragilidade da sua suposta superioridade sexual sobre a mulher e sabe que, apesar da postura convencionalmente passiva que ela costuma assumir no ato sexual, ele tem muito menos fôlego e resistência para manter, por longo tempo, a sua ereção, e fazer sexo continuamente. No seu imaginário, o homem teme o *mito do moto-contínuo sexual* feminino, ou seja, a capacidade supostamente infinita da mulher deixar-se possuir sexualmente, de maneira ininterrupta, até que ela o supere sexualmente, quando ocorrer a falência da ereção masculina. O outro mito é o *da vagina dentada*, que consiste no medo inconsciente que o homem teria de ser castrado por uma vagina onipotente e insaciável, dotada de dentes afiados - como a boca de um tubarão - e que, a qualquer momento do ato sexual poderia rejeitar e condenar o seu pênis, castrando-o e devorando-o ferozmente, como castigo para desempenhos sexuais insatisfatórios.

AS ACIRRADAS QUESTÕES ÉTICAS, AS CONTROVÉRSIAS E AS POLÊMICAS NO UNIVERSO PORNÔ

² Não resta dúvida de que o *machismo ortodoxo* perde vertiginosamente espaço no código de ética sexual contemporâneo. A emancipação social e sexual da mulher ainda têm um longo caminho a percorrer, até o alcance final das suas metas. A emancipação econômica e profissional, todavia, estão mais avançadas. E não podia ser diferente, pois ela é a porta que abre caminho, de forma interativa, para as demais áreas do projeto de emancipação feminina.

Pornografia é fantasia sexual. Ninguém assiste a um filme ou lê um livro pornográfico em busca de educação sexual, mas, sim, para participar de uma experiência sexual que ocorre no plano imaginário. No mundo da fantasia do livro, do teatro, ou do cinema pornô, o sujeito se liberta da responsabilidade da vida cotidiana e ingressa, momentaneamente, no mundo da fantasia, experimentando uma agradável e transitória fuga das pressões rotineiras e dos desempenhos monótonos, bem ou mal sucedidos, das suas vidas sexuais insípidas.

Periodicamente a opinião pública é mobilizada pelas campanhas repressoras que se instalam contra todos os tipos de pornografia. Desenvolve-se um sentimento coletivo de indignação frente à ameaça de um suposto caos e decadência da ética sexual, que estariam assolando a sociedade, com risco iminente de sua destruição moral, dissolução da família, perda da infância e adolescência e outros supostos riscos congêneres.

Os grupos religiosos se opõem à pornografia porque ela descreve a atividade sexual como violadora de princípios e regras religiosas. As restrições são predominantemente de natureza moral e ética, e a condenação à pornografia decorre do fato de que ela situa o sexo fora dos domínios aprovados pelos cânones da igreja, isto é, abarca áreas tais como o adultério, a homossexualismo, o sado-masoquismo, a bestialidade e outras perversões sexuais. A pornografia é encarada como superenfaticamente da importância do sexo e da gratificação sexual, encorajando fantasias ilícitas e atos que desqualificam e desvalorizam o sexo e o casamento. Em geral, a religião considera a pornografia como contribuinte da conduta sexual imoral e da mudança do clima que poderia levar a uma quebra da autoridade e influenciar, negativamente, as instituições morais e a moral das instituições. Esta posição também considera que a pornografia tem uma profunda repercussão sobre outros importantes aspectos da vida comunitária, devido às relações entre a sexualidade, a estrutura da família e o envolvimento espiritual. A pornografia é vista pela Igreja como um potente fator desestruturante da ética, das instituições sociais, das suas interações e dos valores sobre os quais elas se assentam.

A mídia, como meio de comunicação de massa, não é intrinsecamente boa nem má. Ela reflete os interesses das classes dominantes e dos detentores do poder, refletindo o momento histórico e social que a comunidade está vivendo. Em determinados momentos ela pode ser informativa, educativa ou lúdica, hilária ou séria, perspicaz ou leviana, enquanto que em outros pode estar submissa aos interesses do poder, fundamentando a sua ética no

argumento ambíguo e sofismático de que ela oferece sexo e violência ao público, porque este é o produto que ele mais deseja consumir (Pinto, 1994).

Este impacto da mídia nas instituições, na sociedade, na ética, na educação da infância e da juventude, nas atitudes e no comportamento das pessoas sempre foi um tópico de intensa e acalorada discussão, no mundo inteiro, ao longo de muitos anos, principalmente nos EE.UU., onde surgiram os mais significativos trabalhos e as mais conhecidas pesquisas sobre o assunto.

A ética sexual, ou filosofia da moral sexual, tem por objeto o exame filosófico e a explicação dos fatos morais, dentre os quais situam-se as apreciações éticas, os preceitos, conceitos e preconceitos, as normas, as atitudes, as manifestações da consciência, etc.

Há uma diferença conceitual entre *erotismo* e *pornografia*. Erotismo é o tipo de manifestação sexual não violenta, não aviltante, consentida, e resultante de livre escolha entre os parceiros, havendo valorização do sentimento, atração entre as pessoas e decorrendo num clima de alto nível ético de exposição sexual (Fisher & Barak, 1991; Donnerstein, 1988).

No erotismo há sempre um componente estético ou afetivo integrado à ambientação. O corpo é descrito como um meio, através do qual os ideais estéticos ou afetivos podem ser expressos.

A pornografia, por outro lado, é sempre contra a intimidade e a estética, porque a estética celebra e valoriza o corpo, ao invés de tratá-lo como um objeto a ser negado, controlado ou dominado.

O observador ingênuo da pornografia contemporânea nem sempre se dá conta de que o tema central e nuclear da pornografia é a dominação e submissão da mulher, e que este aspecto da questão geralmente passa despercebido, nem sempre sendo levado em consideração. A resposta feminista a esta questão é que, numa sociedade dominada pelo homem, a subordinação da mulher é um lugar comum tão corriqueiro e banal que não é sequer percebida quando introduzida no espaço pornográfico. A posição da mulher na pornografia tende a repetir a sua posição no cotidiano da vida real. A pornografia reflete o imaginário e o real da subordinação feminina, porque ela é parte integrante da cultura masculina dominante.

A mulher é descrita como objeto a ser usado a serviço do prazer do homem. Ela é aviltada, desumanizada e freqüentemente mostrada como vítima voluntária ou involuntária de atos abusivos e violentos, estando, sempre, histericamente eufórica para responder a qualquer solicitação sexual do macho. A mulher é sempre apresentada como um ser despersonalizado, que

implora por práticas sexuais perversas, êxtases polimórficos, orgasmos múltiplos, ou explosões de gozos dionisíacos. A participação do herói masculino é descrita quase sempre como auto-erótica, e a gratificação sexual ou psicológica da mulher é considerada como inconseqüente e de pouca importância. O corpo nunca é tratado como um meio que leva à intimidade. É sempre considerado como uma arma feminina ou como um alvo masculino. Do ponto de vista da ética pornográfica o corpo é uma concha viva de isolamento, um instrumento de abuso e um meio para a própria alienação e a alienação dos outros. Na pornografia os protagonistas comportam-se como se o corpo fosse um instrumento com o qual é possível subjugar os outros ou ser subjogado por eles. Embora excepcionalmente a mulher seja mostrada como capaz de subjugar o homem, a regra geral é a mulher ser subjugada por ele. Este enfoque é tão cruel quanto verdadeiramente sádico.

A ética pornográfica transmite a ideologia de que os outros são sempre meios para alcançar-se o prazer e a satisfação pessoal. Nos estereótipos da mídia heterossexual, as mulheres com aparência infantil são as mais vitimizadas em função da sua suposta inferioridade física e psicológica em relação ao homem. Sem dúvida alguma, muitos homens são atraídos pela pornografia justamente por causa desta descrição aviltante das supostas inferioridades da mulher.

O conceito atual de pornografia refere-se aos materiais que são produzidos com o objetivo de provocar uma estimulação e uma resposta sexual no consumidor, ou quando a imagem da mulher é aviltada ou denegrada e as pessoas são desumanizadas através de material sexual explícito, nem sempre sendo necessária a exibição de violência (Zillmann & Bryant, 1986).

*"A pornografia expressa mais do que misoginia; sua essência é a descrição da mulher como **porné**: um ser sem poder e sem dignidade, cuja função é servir como objeto vil e desprezível. A pornografia é basicamente anti-erótica; na descrição pornográfica os seres humanos são brutais, animalescos e violentos. Mas isso não é acidental nem incidental: isso é parte e parcela da construção social da **porné**." (Renchkovsky, apud Zillmann, 1986:355)*

Na pornografia as situações são sempre apresentadas como estando sob o total controle masculino. O homem é quem decide quando a relação sexual vai ocorrer, com quem, como e onde. A mulher é sempre apresentada como insensível e sem controle da sua própria sexualidade e emoções.

McNall (1982) afirma que tanto a pornografia *soft* como a *hard core* apresentam a mulher como animalesca e necessitando do controle e da satis-

fação proporcionados pelo homem. As mulheres são, também, retratadas como objetos facilmente acessíveis para a posse desejada. Isso permite ao homem comercializar a mulher e apropriar-se do que a mulher produz, sub-compensando-a ou não a compensando. Assim se expressa o autor referido:

"A mulher é retratada como estando sempre pronta para a prática pornográfica. Através da pornografia o sexo se torna comerciável não meramente nos aspectos em que ele possa ser negociável, mas também, no sentido de que os homens estão lidando com um ser alienado. Assim, a comercialização do corpo pode ser objeto de apropriação pelo homem. Pornografia é sexo comercializado e isto significa para o homem que todas as mulheres podem ser compradas".

Por pornografia entende-se, também, todo material disponível, aberta ou secretamente, utilizado por pessoas que buscam estimulação sexual através de representações de objetos sexuais, e/ou experiências sexuais substitutivas de objetos e situações reais. Estes materiais podem ser textos, desenhos, pinturas, fotografias, esculturas, filmes, representações teatrais, etc.; podem ser apresentados em desempenhos gravados ou ao vivo, privados ou em audiência pública, tais como espetáculos, danças, ritos, etc. e desempenhos interativos, dos quais o sujeito é participante ativo (Stoller, 1976).

Kronhausen & Kronhausen (1967) descrevem a pornografia como visando atingir o leitor ou espectador através da exibição de relações sexuais num contexto onde os padrões éticos convencionais são violados, e os únicos sentimentos existentes são os de luxúria e alívio de tensões sexuais.

Pornografia e erotismo, embora ambas se refiram à sexualidade, são, portanto, dois conceitos diferentes e distintos do ponto de vista da ética sexual e da maneira como o material sexual é retratado e apresentado.

Estas definições, contudo, não são completas, porque não levam em consideração as relações de causa e efeito das qualidades provocadoras dos estímulos sexuais, e não abrangem certas dimensões complementares que podem ser significativas, tais como o código de ética personalizado de cada um. Estes conceitos não levam, também, em consideração os possíveis efeitos moderadores do sujeito que percebe e interpreta os estímulos sexuais explícitos à luz da ética pessoal e da ética comunitária do meio e época em que se situa (Fisher & Barak, 1991).

Wilson (1978), diretor da *President Commission on Obscenity and Pornography*, comissão de pesquisa reunida em 1980, nos EE.UU., para estudar a questão da pornografia e suas implicações éticas, por determinação do Presidente da República, chegou à conclusão de que a pornografia não só

não tem efeitos negativos, como pode ter, também, importante papel positivo e informativo para casais sexualmente insatisfeitos, por problemas relacionados à falta de informação sexual, ansiedade em relação ao sexo, e inabilidade para comunicação com o(a) parceiro(a) acerca das suas dificuldades sexuais. Wilson refere, nas suas pesquisas, que homens e mulheres expostos à pornografia obtiveram informações sexuais que não tinham até então, diminuíram as suas inibições sexuais e aumentaram sua disposição e coragem para discutir sexo com o(a) parceiro(a) e outras pessoas. Esta postura encorajou-os a *tentar coisas novas e diferentes*, o que, em geral, contribuiu para melhorar a vida sexual e o relacionamento afetivo. A pesquisa constatou, portanto, que a pornografia pode atuar como elemento desinibidor da sexualidade, e ser capaz de ajudar na prevenção de problemas sexuais.

A maioria dos autores consultados considera que a pornografia pode trazer efeitos benéficos individuais, e admite, em oposição ao pensamento de outros pesquisadores em minoria, que ela pode apresentar, eventualmente, aspectos estéticos e artísticos, a depender da metodologia da sua apresentação. A pornografia, sob este ponto de vista, é inofensiva e constitui-se numa forma social benéfica de auto-expressão artística, que cria ou reforça um mundo sedutor de fantasias em torno dos interesses sexuais.

A comparação entre o grupo dos consumidores habituais de pornografia e o grupo dos não consumidores revelou-se igual quanto à frequência, porém, os consumidores tinham relações sexuais mais desinibidas e liberais que o outro grupo, empregavam uma gama mais ampla de meios para obter o orgasmo, e encontravam muito mais prazer nas suas práticas sexuais.

Isso sugere que os pornófilos usam a pornografia como um complemento para o seu repertório de atividades ligadas aos seus interesses sexuais. Para eles, a pornografia não é usada para substituir as atividades sexuais, mas sim como um recurso auxiliar para tornar a sua atividade sexual mais aquecida, mais excitante, mais dinâmica e mais atraente. O tipo de atividade sexual resultante desta estimulação complementar, todavia, era o mesmo de antes, sem a introdução de novas ou bizarras condutas sexuais. A resposta a filmes pornô, por exemplo, registrava um aumento significativo das relações sexuais na noite em que o filme era assistido. O filme, todavia, perdia a sua influência excitante complementar, depois de 24 horas de assistido e o padrão médio da frequência de relações sexuais, escolha de parceiros(as), variedade de técnicas sexuais etc. não se alterava.

A situação é bem diferente, contudo, nos pornófilos neuróticos, para os quais a pornografia pode ser considerada como uma perversão sexual,

incluída no seu elenco de sintomas, ao lado de outras manifestações psicopatológicas. Nestas condições anormais, ela é usada como substituta da relação sexual normal, tornando-se, assim, mais importante do que a própria relação sexual em si mesma, a qual é relegada a segundo plano, em virtude de traumas de diversas naturezas. Alguns comportamentos sexuais, como o homossexualismo, troca de casais, sexo grupal etc. e certas práticas perversas como o exibicionismo, fetichismo, sadomasoquismo, bestiofilia, pedofilia, escotofilia etc. só eram registradas nestes grupos, quando costumavam ser praticadas pelos indivíduos pesquisados, anteriormente à exposição à pornografia. Estas práticas, todavia, não eram significativamente influenciadas pelo conteúdo do material pornográfico.

Uma pesquisa de opinião pública, realizada por Thompson (1990), constatou que tanto os homens como as mulheres acreditam que a pornografia exerce influências sobre a ética e o comportamento sexual das pessoas, tanto de forma positiva como de forma negativa. Os homens acreditam mais fortemente no efeito positivo da pornografia, e a maioria dos depoentes acredita que ela relaxa tensões, satisfaz os indivíduos frustrados sexualmente e diminui as inibições sexuais. Contudo, muitos homens e mulheres acham que a pornografia pode ter efeitos negativos ao desumanizar a mulher e levar cada sexo a perder o respeito pelo outro, porque, para eles, a violência na pornografia é anti-ética e atenta contra os direitos civis da mulher.

Outros estudos, de autoria de Wallace & Wehmer (1972) e de Berger, Simon & Gagnon (1973), demonstraram que a visão de material sexualmente explícito não acarreta mudanças éticas nos valores básicos pessoais, nem na conduta do indivíduo.

Existem registros feitos por diversos investigadores que demonstram que há uma relação entre a exposição à pornografia e uma resposta emocional e afetiva aumentada. Esta resposta, porém, é transitória, e não tem uma ação continuada que possa ser relacionada diretamente com alterações de atitudes ou comportamentos éticos do sujeito.

Kats, citado por Lenes & Hart (1975), porém, encontrou, em situações especiais, relações significativas entre pornografia e conduta agressiva, quando o sujeito era previamente exposto a cenas de violência, e apresentava um alto grau de sentimentos de culpa sexual antes desta exposição, decorrente de traumas anteriores ligados à violência e à pornografia. A grande quantidade de material sexual proveniente da mídia torna mais difícil para o indivíduo com alto nível de culpas sexuais afastar ou evitar os estímulos pornográficos que provocam sentimentos que ele não tem conseguido manejar

adequadamente. A culpa costuma estar associada a muitos tipos de conduta e atitudes sexuais, mas a expressão geral destas atitudes e comportamentos parece estar mais evidente e ativa quando o nível de culpa aumenta. Quando indivíduos com alto nível de culpa sexual são expostos a situações sexualmente excitantes, seu nível de culpa e ansiedade aumenta, gerando um ciclo de culpa, punição e posterior inibição do comportamento para afastar os riscos de reincidência da excitação e o retorno da culpa.

A revisão da literatura mostra que a maioria dos autores afirma que as pessoas experimentam algum grau de resposta emocional quando são submetidas a situações de violência ou a cenas de pornografia. Esta resposta, porém, como já vimos, não é duradoura, nem influi decisivamente no comportamento emocional ou ético. A reação, porém, é muito mais forte em relação à exposição à violência do que à pornografia.

Howard (1973) e colaboradores demonstraram, nos seus estudos pioneiros sobre o assunto, que o consumo continuado de estímulos sexuais tende a provocar desinteresse e monotonia sexual no consumidor. Neste estudo inicial - outros se seguiram - o autor apontou o esgotamento da excitação como sendo o mecanismo de insatisfação e descontentamento causador do desinteresse e monotonia frente à rotina erótica. A repetição dos estímulos, tornada desgastante, terminava por levar à saturação.

Para este autor, a exposição continuada à pornografia não atua sobre o código de ética do sujeito, visto que ela não provoca efeitos nocivos sobre o comportamento humano. Ele levanta, no entanto, algumas questões significativas que merecem reflexão, e que continuam sem resposta, não obstante as pesquisas que continuam sendo realizadas sobre o assunto. A primeira, e a mais significativa de todas, é quanto aos efeitos da pornografia sobre os adolescentes e indivíduos jovens, cuja personalidade ainda se encontra em fase de amadurecimento. Esta questão é muito importante para pais e educadores, bem como para todos os profissionais que lidam com a saúde e o bem estar da infância e juventude, na escola e fora dela, por envolverem problemas ligados à educação e à ética sexual. Embora ainda existam outras questões a serem discutidas e pesquisadas quanto aos efeitos da pornografia, Howard não considera a pornografia como um problema. Ele a encara como um estímulo inócuo, e defende o ponto de vista de que a simples exposição a ela, ainda que de forma exaustiva, logo levará a uma deterioração natural desta curiosidade - por saturação e desinteresse - resultando daí um desgaste da motivação pornográfica. Assim, a *overdose* de pornografia seria o seu próprio antídoto.

Zillmann (1986), em pesquisa realizada entre jovens de ambos os sexos, que haviam sido maciçamente expostos a estímulos eróticos não violentos e não pornográficos, demonstrou que a exposição ao erotismo *soft* diminui rapidamente a excitação inicialmente provocada, desviando o interesse para novas fontes eróticas capazes de provocar excitações sexuais mais fortes, ocorrendo a tendência à busca de maximização do prazer. O consumo maciço de erotismo *soft* e pornografia não violenta levaria, portanto, à modificação do interesse erótico a favor de estímulos que são mais dificilmente acessíveis na vida cotidiana, tais como seqüestros, estupros, sadomasoquismo, bestialismo, etc. Práticas sexuais violentas parecem ser responsáveis por estas mudanças, porque a apresentação da própria violência pode contribuir para a busca da excitação sexual. A brutalização sexual da mulher tem sido - ao menos até recentemente - um tabu na televisão e, por isso mesmo, uma fonte de excitação mais rara, o que estimula uma excitação sexual diferente para os homens, em virtude da menor freqüência com que estes temas são exibidos.

A influência da violência pode ser variável, a depender da sua apresentação, dentro ou fora do contexto sexual. A associação da violência ao sexo gera um processo de condicionamento, no qual os atos violentos associam-se ao prazer sexual. Transformam-se, assim, em agentes reforçadores de um estímulo condicionante, capaz de funcionar como elemento de reordenação da libido e da conduta sexual. A exposição à violência real, imaginária ou simbólica, - interativa ou midiática - tende a aumentar os impulsos agressivos do sujeito, e provocar, concomitantemente, alterações do comportamento sexual. Neste caso, porém, o problema estaria ligado *primariamente* à violência e apenas *secundariamente* à pornografia. As modificações do comportamento sexual seriam, portanto, nesta contingência, consequência da violência e não da pornografia (Malamuth & Spinner, 1980). Eles admitem, em concordância com outros autores, a possibilidade de que a violência, mais do que a pornografia, é a responsável pelos efeitos negativos sobre a ética e a conduta sexual. Não há dúvida quanto aos efeitos perniciosos da violência e há um consenso de que ela se torna pior quando associada ao sexo. Quanto à pornografia há, também, uma posição consensual de que a influência eventualmente exercida por qualquer tipo de material pornográfico depende mais das mensagens explícitas e implícitas que ele transmite, do que do seu conteúdo iconográfico explícito, seja ele exclusivamente sexual ou associado à violência.

Neste contexto, não podemos perder de vista a história pessoal do indivíduo, seus conflitos internos, seus valores, suas expectativas, sua estrutura psicológica, sua maturidade sexual, sua "*biografia sexual*", seu projeto existencial e, sobretudo, o seu código de ética sexual. Estes elementos são fatores reguladores da influência diferenciada que a pornografia pode exercer sobre qualquer pessoa. A depender, portanto, desses fatores e do adequado grau de socialização de cada um e do meio cultural em que ele vive, a pornografia pode ser um fraco ou um forte elemento demarcador da conduta e da ética sexual de cada indivíduo. Para o indivíduo que não foi adequadamente socializado, a pornografia ou outra qualquer mensagem da mídia pode transmitir, potencialmente, influências negativas.

No momento atual, diz Zillmann (1986), o desapontamento com a pornografia *soft*¹ tem contribuído para o aumento do interesse pela pornografia *hard core*². O consumo continuado da pornografia leve logo satura a curiosidade do público acerca das práticas sexuais comuns e corriqueiras, mas a curiosidade sobre as atividades incomuns ou exóticas permanece. Esta curiosidade é instigada pela vinculação da pornografia a eventos violentos, tais como roubos, assassinatos, estupro, seqüestros e certos comportamentos sexuais perversos e bizarros.

A *Attorney General's Commission on Pornography* (1986) foi criada pela Presidência dos EE.UU. com a incumbência de rever as evidências empíricas das relações entre a exposição à pornografia e a conduta antisocial no país. Tinha, também, como objetivo o controle consistente da produção e circulação da mídia pornográfica no país, à luz dos seus fundamentos constitucionais. A meta da Comissão era investigar os possíveis papéis a serem assumidos e as iniciativas a serem tomadas pelo Departamento de Justiça e órgãos legais locais, tanto estaduais como federais, no que dizia respeito a sua ação nestes dois campos. O resultado final do relatório esteve longe de ser um documento bem acabado, refletindo um objetivo definido e unificando pontos de vista. Suas 1.910 páginas são dedicadas a recomendações legais, seções especiais sobre a vitimização da mulher e da criança por usuários de pornografia, descrições da iconografia encontrada nas revistas, livros e filmes "só para adultos", de natureza pornográfica.

¹ Pornografia *soft*, segundo o conceito do autor citado, é aquela mais branda, menos apelativa e relativamente mais sutil.

² Pornografia *hard core* é a "da pesada", grosseira, associada à violência, sordidez e práticas perversas.

A Comissão concluiu, por fim, que tornar o sexo público e mercantilizado, exibir o sexo fora do casamento e do amor, exibindo certos atos que podem ser condenados pela sociedade, pode ser prejudicial para a ética da nossa sociedade. Segundo a Comissão havia uma relação causal entre a exposição às múltiplas formas de pornografia e os seus diversos efeitos antisociais, incluindo-se entre eles, principalmente, o aumento dos níveis de violência contra a mulher. Em consequência destes achados, a Comissão sugeriu um cumprimento mais rigoroso das leis já existentes contra a obscenidade, e a recomendação de medidas legais complementares, em relação a tais leis.

Donnerstein, Linz e Penrod (1988) questionaram severamente a validade destas conclusões, levantando dúvidas quanto à pertinência acerca das recomendações propostas. Para estes autores, algumas das conclusões da Comissão nada mais eram que extrapolações de estudos empíricos, e suas recomendações eram incongruentes com os dados apresentados na pesquisa. Ao invés de advogar os restritos controles defendidos pela Comissão, os autores reiteraram seu discurso no sentido de que fossem instituídos ou incrementados programas educacionais, para mitigarem os efeitos da violência sexual na mídia.

A *Attorney General's Commission on Pornography* dividiu o material sexual midiático em quatro categorias:

a) *Material sexualmente violento*: aquele que apresenta a violência real ou simulada, dentro do contexto da sexualidade explícita. São materiais de natureza predominantemente sado-masoquista, dentre os quais se destacam o estupro, a violência contra a mulher etc.

b) *Material não violento*, porém degradante, que descreve situações de envolvimento sexual com degradação, dominação, subordinação ou humilhação; são materiais que não são violentos, mas expõem a mulher a papéis subordinados nos quais ela é depreciada como ser humano e transformada em mero objeto sexual.

c) *Material não violento e não degradante*; neste tipo de material ocorre o sexo explícito, mas de forma não degradante, não humilhante, nem havendo a subordinação da mulher. As evidências científicas da pesquisa não mostraram relações causais entre a exposição deste tipo de material pornográfico e a violência sexual existente na sociedade.

d) *Nudez*. A pesquisa comprovou que nenhum tipo de exposição a qualquer tipo de nudez tenha qualquer efeito prejudicial em sujeitos jovens ou adultos.

"Nos últimos anos têm sido divulgadas importantes pesquisas realizadas por sociólogos no que diz respeito à prevalência e efeitos negativos da pornografia na sociedade. A impressão resultante destes estudos é que a sociologia já encerrou os seus pronunciamentos em relação à pornografia, mas é nosso propósito levantar um forte e veemente questionamento: os achados sobre os quais se basearam os estudos sobre a prevalência e efeitos da pornografia são altamente inconsistentes e baseados em teorias abertamente simplistas e metodologia de pesquisa inadequada, que só permitem a conclusão de que persistem mais perguntas e questionamentos do que respostas firmes e objetivas nesta área" (Fisher & Barak, 1991).

O *Canadian Government's Special Committee on Pornography and Prostitution* também é da mesma opinião e afirma veementemente:

"Embora o Comitê tenha sido freqüentemente informado que estudos claramente demonstravam que os danos à sociedade e aos indivíduos estavam associados à disponibilidade e uso da pornografia, temos que concluir - muito relutantemente - que estas pesquisas disponíveis são de uso muito limitado no encaminhamento destas questões... as pesquisas são tão inadequadas e caóticas que nenhum acervo de informações pode ser bem estabelecido" (Apud Fisher & Barak, 1991).

PORNOGRAFIA E CRIMINALIDADE SEXUAL

Seguindo uma outra linha de pesquisa, Gebhard e colaboradores estudaram 2.721 criminosos sexuais e não encontraram correlações entre o crime sexual cometido e a intensidade ou freqüência da experiência pessoal do criminoso, nas suas relações com a pornografia. Baseados nestes achados, os autores chegaram à conclusão de que não foi a pornografia o fator diretamente responsável pelos atentados sexuais cometidos, mas, sim, a psicopatia preexistente nesses criminosos, não havendo, portanto, nenhuma relação de causa e efeito entre os dois elementos.

Abel (1985) e colaboradores estudaram 256 criminosos sexuais e encontraram menos de 1% que mostraram evidência de terem sido influenciados sexualmente por material pornográfico. Achados similares foram também referidos por Athanosian & Shaver (1971) nas suas pesquisas com criminosos sexuais. Estes autores demonstraram que a pornografia tem pouca influência, a longo prazo, no comportamento das pessoas, em geral, e dos

criminosos sexuais, em particular, concluindo que a pornografia tem pouca ou nenhuma relação direta com os atentados sexuais. Eles acham que é extremamente duvidoso, mesmo que haja uma exposição continuada à pornografia, que ela venha a provocar mudanças na conduta geral ou sexual do indivíduo, a menos que a exposição à pornografia se faça acompanhar por contatos diretos - ao vivo - com pessoas já predispostas à criminalidade por diversos fatores bio-psico-sociais. Neste caso, as influências resultantes deste contato pessoal seriam mais importantes do que o contato com a pornografia. Em contrapartida, concluem esses autores, em certos casos, a pornografia pode funcionar como uma solução alternativa para certos indivíduos, funcionando como um filtro, através do qual o indivíduo pode sublimar tendências, fantasias ou atos e condutas anti-sociais.

Recentemente, Becker (1991) apresentou os resultados de uma pesquisa realizada com delinqüentes juvenis que haviam cometido crimes sexuais. Em nenhum deles foi constatada qualquer relação direta entre sua conduta desviante e a pornografia.

Kutchinsky (1973) estudou os efeitos da legalização do material pornográfico na Dinamarca, e repetiu este mesmo estudo, por ocasião de liberação semelhante na Alemanha ocidental, constatando que esta liberação de material pornográfico não teve nenhuma influência nos índices de criminalidade.

Abramson & Hayashi, em 1984, estudaram a incidência da porno-violência no Japão e constataram um alto índice deste tipo de associação, principalmente com as fantasias de estupro, no material pornográfico japonês. No entanto, apesar do índice muito alto de prevalência do estupro nos materiais pornográficos japoneses, sua incidência real era muito baixa (2,4 por 100.000 habitantes, comparados com 34,5 por 100.000 nos EE.UU.).

Somente dois estudos, realizados por Baron & Straus (1984) e Court (1984), estabeleceram evidências positivas entre crime sexual e pornografia. Estes trabalhos, porém, foram severamente criticados por Brannigan (1987), que desqualificou as pesquisas supracitadas, por achá-las muito inconsistentes quanto à metodologia aplicada, e carentes de credibilidade, quanto aos dados levantados.

Em 1980, nos EE.UU., a *U.S. Commission on Obscenity and Pornography (USCOP)* concluiu que a maioria dos americanos achava que os adultos deveriam ter livre acesso a qualquer material sexual que eles desejassem. Recomendou, outrossim, que os poderes federais, estaduais e locais, que proibiam a venda, a exibição e a comercialização de material pornográ-

fico, revogassem esta proibição. Os membros da comissão destacavam o fato de que a população acreditava que os materiais referentes a sexo explícito eram importantes, porque eles ofereciam ao povo um entretenimento que poderia melhorar a qualidade das relações sexuais dos casais e encorajar a inovação das relações sexuais entre eles. A Comissão pesquisou, também, à luz dos achados estatísticos existentes, se havia alguma relação entre crimes sexuais e pornografia. Concluiu que a pornografia nada tinha a ver diretamente com este tipo de criminalidade, e que ela era um fator independente e pessoal, que não tinha correlação direta com a pornografia em si mesma, mas era decorrente do tipo e da história de vida do criminoso e de seus desvios de personalidade. A Comissão concluiu, também, que os padrões individuais de conduta sexual do ser humano eram razoavelmente estáveis, e não eram alterados, substancialmente, pela exposição à pornografia.

A liberação da indústria pornô na última década é uma decorrência direta da liberação sexual que ocorreu e provocou um aquecimento do mercado, com o conseqüente aumento da demanda destes materiais e, conseqüentemente, uma maior oferta por parte do mercado produtor. Esta liberação pode ser considerada, sob certos aspectos, intrinsecamente positiva, em virtude do seu sentido democrático, da forma livre e aberta de expressão da liberdade sexual individual. Os únicos limites desta liberdade são os direitos dos outros, os quais, como os nossos, são inalienáveis. As relações sexuais consensuais entre adultos são a melhor expressão desta liberdade.

"Se os atos retratados nos materiais sexuais explícitos não estão de acordo com as preferências privadas de alguém, isto não se constitui numa razão válida para a condenação deste material. Da mesma forma que a liberdade religiosa, a liberdade sexual exige tolerância dos outros. Todavia, a proliferação desordenada da pornografia pode facilitar a eclosão de mecanismos sociais doentios, tais como o tradicional autoritarismo da religião. Isto é altamente indesejável porque a repressão de alguma ou de todas as informações sexuais é fisicamente, socialmente e psicologicamente danosa e prejudicial" (Renchkovsky, apud Zillmann, 1986).

A INDÚSTRIA PORNOGRÁFICA E A INDÚSTRIA CULTURAL

De acordo com uma publicação recente no *Psychology of Women*, o material pornográfico nos EE.UU. representa uma indústria que fatura cerca de US\$ 8 bilhões de dólares anualmente. A *Attorney General's Commission*

on Pornography afirmou, alguns anos atrás, que a mídia pornográfica ligada à violência estava aumentando significativamente, e era uma das formas mais prevalentes de pornografia. Especula-se que, nos EE.UU., cerca de US\$ 1 bilhão de dólares por ano são investidos num setor especializado da indústria pornográfica, que envolve a participação de crianças em pornografia infantil ("*Pornobaby*"). A documentação antipornográfica "*Not a Love Story*" denuncia que a indústria pornográfica nos EE.UU. é dominada pelo crime organizado. Outros autores afirmam que a porno-violência já se tornou parte da cultura e a ela se integrou e que há uma tendência geral a minimizá-la e a aceitá-la com naturalidade (Fisher & Barak, 1991).

Na sociedade de consumo contemporânea, as mercadorias pornográficas em nada diferem das demais mercadorias expostas à venda: elas obedecem às mesmas leis de marketing que regem a comercialização de qualquer outro produto, remunerando regidamente aqueles que são capazes de administrar habilmente a sua indústria, segundo as leis do mercado consumidor.

O mercado expandiu-se, a produção e a distribuição do material pornográfico aperfeiçoou-se para adequar-se à lei dos grandes mercados. Ocorreu uma progressiva necessidade de adaptação da produção ao mercado consumidor e os produtores conseguiram, com muito sucesso, orientar a produção pornográfica para os diversos tipos de consumidores: homossexuais, sado-masoquistas, escotofílicos, pedófilos, etc. Por outro lado, as técnicas de venda e marketing expandiram-se de forma mais sofisticada. As necessidades perversas dos consumidores foram melhor estudadas e atendidas, para isso sendo colocada à sua disposição uma linha de produção de mercadorias tecnologicamente cada vez mais aperfeiçoadas e de melhor qualidade, associada a um sistema bem organizado e eficiente de distribuição. A estreita ligação entre a demanda do consumo de material pornográfico e as exigências de racionalização da produção resultaram em tipos de produção, nas quais os produtores especializados tornaram-se produtores estandardizados e bem sucedidos, porém meros repetidores de clichês pornográficos tematizados e repetitivos.

As mercadorias pornográficas são oferecidas segundo o princípio básico da comercialização e não segundo o seu próprio conteúdo e configuração. Isso ocorre porque a praxis da indústria pornográfica é fundamentada basicamente na motivação do lucro e do mercantilismo. A partir do momento em que a comercialização dos produtos pornográficos assegura os lucros dos seus produtores, eles garantem a permanência e a sobrevivência deste tipo de mercado, que funciona como uma resposta mercadológica à demanda das

massas. Regida pela lei da oferta e da procura a indústria pornográfica oferece ao público especificamente o que ele quer. Seguindo as leis de uma economia baseada no consumo, e sustentada pela ação persuasiva da publicidade, ela sugere ao público o que este deve desejar. Para alcançar este objetivo, os produtos são nivelados e padronizados em estereótipos para todos os gostos e preferências (Pinto, 1993).

A ideologia pornográfica é reduzida a fórmulas e estereótipos que são repetidos por todos os produtos circulantes no mercado, qualquer que seja o seu fabricante. Embora dirigida a uma massa heterogênea nas suas preferências, ela procura situar-se a nível do padrão das preferências coletivas para evitar inovações ou soluções originais que se desviem das situações pornográficas já padronizadas, assimiladas e com aceitação já assegurada no mercado consumidor. Isso contribui para difundir uma *cultura pornográfica* de tipo homogêneo e invariável, que tende a distorcer as características sexuais e eróticas próprias do indivíduo ou da coletividade. Isto favorece a elaboração de uma visão passiva e acrítica da sexualidade, reforçando a sua vinculação aos modelos pornográficos estereotipados vigentes.

A situação merece uma reflexão mais cuidadosa quando consideramos que a indústria pornográfica vem embutida na indústria cultural, e representa um dos seus subprodutos (vale, também, o duplo sentido...).

A indústria cultural é dirigida a um público inconsciente de si mesmo como grupo social caracterizado, que não pode manifestar exigências frente à cultura de massa, mas deve submeter-se às suas propostas sem sequer saber que a elas se submete. Por isso, a indústria cultural tende a massificar o gosto vigente, sem promover renovações da sensibilidade e interesses. A provocação das emoções tende a ser intensa e apenas imediata; ou seja, ao invés da simbolização ou representação de uma emoção, ela é provocada diretamente e entregue já pronta e confeccionada na sua arte final, em um clichê barato que se repete indefinidamente (Ecco, 1987).

A produção em massa está sendo sistematicamente aumentada, e os temas pornô são elaborados e escolhidos de modo a incluírem aspectos adicionais do comportamento sexual, à medida em que a fantasia do consumidor se expande, adentrando novas áreas e abrindo novas demandas de consumo perverso. Isso ocorre porque a abrangência pornográfica vai sendo progressivamente legitimada, à medida em que a sociedade vai incorporando e aceitando como normais e naturais certos padrões de comportamentos sexuais anteriormente restritos ao plano da fantasia e só admitidos no plano da perversão. Esta validação normativa da pornografia, que já circula com o

aval social, cresce de maneira pouco intelectualizada, porém muito rápida, em relação com uma *sintaxe sexual* que é repetida e estereotipada dentro da linguagem da indústria pornográfica (Pinto, 1995).

Para ser bem sucedida esta indústria obedece às leis de mercado, produzindo aquilo que o consumidor deseja consumir, mas levando-o, também, a consumir aquilo que a ela interessa produzir para ser consumido. Ocorre o mesmo fenômeno a que Adorno se refere quando fala da indústria cultural. Em todos os seus ramos a indústria cultural procura adaptar os seus produtos ao consumo das massas, porque, em grande parte, é o desejo da massa que é manipulado na administração das situações de consumo. Os diversos ramos desta indústria assemelham-se por sua estrutura. Somam-se, sem lacunas, em alianças compactas, para constituírem um poderoso sistema que impera graças aos meios atuais da técnica e do poder econômico, político e administrativo. A indústria cultural busca uma interação deliberada dos seus consumidores, nivelados num processo de massificação alcançado pelo controle social. Tal indústria fortifica-se através desse processo e especula sobre o estado de consciência e inconsciência das massas às quais ela se dirige. Essa massa, porém, não é o fator primário, mas sim um elemento secundário, um objeto acessório de uso e manipulação. O consumidor não é o *rei*, como a indústria cultural procura fazer crer, porque ele não é o sujeito dessa indústria. Ele é apenas seu objeto (Adorno, 1985).

Devemos destacar que, embora as fantasias ligadas à pornografia devam estar adaptadas às idiossincrasias do voyeur individual, elas estão, também, de alguma forma, padronizadas pelos mecanismos mercadológicos. As fantasias que são vendidas a preço de mercado nos cinemas, nas bancas de revistas, nas locadoras de vídeo ou nas *porno-shops*, são produzidas para satisfazer as necessidades individuais de todos os consumidores; o material pornográfico que é oferecido nas diversas fontes é estruturado para atuar como agente estimulador da fantasia do consumidor massificado. Assim, as fantasias, que são o elemento necessário para dar significado a este material, são fortemente influenciadas, não só pelas ofertas perversas do mercado, mas, também, pela própria estrutura de personalidade do *voyeur-consumidor* e sua subjetividade ou imaginação diante do material pornográfico consumido (Renchkovsky, apud Zillmann, 1986:358).

A indústria pornográfica é algo que surge espontaneamente, da própria indústria cultural, constituindo-se numa das suas manifestações que brota das massas. Ela mantém estreita relação com a prostituição, pois ambas se apresentam como relações complementares para soluções alternativas para

descarga de impulsos sexuais não socializados, ou seja, para o sexo impessoal, não objetual e não monogâmico. A diferença entre elas, porém, reside no fato que a prostituição propicia esta satisfação alternativa através de uma relação sexual *real* - normal ou perversa - enquanto que a pornografia representa uma satisfação sexual alternativa, na qual o imaginário e o simbólico representam papéis fundamentais e superam o real (Pinto, 1995).

A prostituição e a pornografia são rudimentarmente estruturadas nas sociedades mais primitivas e sofisticam-se à medida que a sociedade se desenvolve e aperfeiçoa o nível tecnológico dos seus meios de comunicação. Ou seja, quanto melhor a tecnologia, melhor será a qualidade do material pornográfico produzido, o que fará crescer as vendas. Por outro lado, quanto mais liberada for a sociedade, mais organizada será a rede de prostituição. Os ganhos das prostitutas serão mais altos, porque haverá uma maior demanda de clientes e, conseqüentemente, mais mulheres estarão interessadas em ganhos maiores. Os ganhos maiores atrairão mulheres mais qualificadas - física, intelectual e socialmente - para o exercício da prostituição de alto nível e de alta remuneração *dolarizada*, que pouco tem a ver com a prostituição que se origina da fome e das carências sociais múltiplas, e que tem, como cenário, o cais do porto e os prostíbulo de baixo nível. Assim, quanto mais a pornografia se desenvolve e se sofisticada, mais ela favorece a prostituição, e se torna um recurso valioso para a sua sobrevivência, porque ela se transforma no espaço imaginário onde podem ser satisfeitos os desejos perversos que a sociedade não permite que sejam realizados na ordem do real (Pinto, 1995).

Na pornografia os elementos perturbadores da relação sexual estão sempre ausentes. Não há espaço para o registro da gravidez não desejada, para o aborto, para as doenças sexualmente transmissíveis ou qualquer outro tipo de problemas desagradáveis, salvo o flagrante de algum marido traído, o qual, em geral, é apresentado quase sempre como um otário que, por justa causa, merecia a traição.

O objetivo estereotipado da indústria pornográfica é mostrar o *maravilhoso mundo pornô* como sendo um mundo no qual as pessoas encontram sempre o sexo como fonte primordial de prazer e vivem sob o primado do orgasmo. A indústria pornográfica, um dos frutos da indústria cultural, pelos seus erros de enfoque e pelos seus exageros, transmite uma mensagem alienada e distorcida, bastante distante da realidade, porque o *mundo pornô* tende a mostrar, predominantemente, o lado perverso dos intrincados e complexos problemas da sexualidade humana.

Só mais recentemente uma parcela de mulheres - ainda pequena - fora da prostituição, está aderindo ao consumo de material pornográfico. Isso se deve à progressiva liberação sexual da mulher, à maior permissividade da sociedade e à *legalização* da pornografia. Ainda assim, quando ocorre a participação da mulher no consumo, esta geralmente se faz por influência direta do marido, amante ou namorado. Atualmente, as mulheres já retiram filmes pornográficos nas locadoras, embora ainda com certo retraimento e discreção.

A aceitação progressiva da pornografia e a sua participação como elemento integrante da indústria cultural tornam cada vez mais fácil o acesso a ela. Os *Sex-shops* representam a legitimação e a institucionalização deste comércio, que deixou de ser marginal para se instalar legalmente e, diga-se de passagem, com faturamento assegurado, embora, presentemente, já em declínio, em virtude do esgotamento e saturação progressiva do mercado. Pesquisas recentes concluíram que o consumo de material pornográfico explícito é maior entre os homens do que entre as mulheres, bem como é maior entre os adultos jovens do que entre os adultos idosos. As pessoas de nível educacional mais alto também têm mais possibilidade de ter um contato maior com o referido material. Assim, as pessoas que habitualmente lêem livros, jornais, revistas, freqüentam cinemas e dispõem de videocassete em casa, situam-se neste grupo. As pessoas mais engajadas em grupos ou atividades religiosas, em contrapartida, estão menos expostas à pornografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEL, S. et alii. *Sex offenders*. Paper presented at the 11th Annual Meeting of the International Academy of Sex Research, Seattle, WA, 1985.
- ABRAMSON, P. R. & HAYASHI, H. Pornography in Japan: cross-cultural and theoretical considerations. In Malamuth, N.M. & Donnerstein, E. Pornography and sexual aggression, Orlando, FL, *Academic Press*, 1984.
- ATHANASION, R. & SHAVER, P. Correlates heterosexuals reactions to pornography. *Journal of Sex Research*, v. 7, p. 298-311, nov, 1971.
- ATTORNEY General's Commision on Pornography: Final Report*. Washington, DC, U.S. Department of Justice, 1986.

- BARON, L. & STRAUSS, M. A. Sexual stratification, pornography and rape in U.S.A. In MALAMUTH, N. M. & DONNERSTEIN, E. Pornography and sexual aggression, Orlando FL, *Academica Press*, 1984.
- BECKER, J. & STEIN, R. M. Sexual erotica associated with deviance in adolescent males. *International Journal of Law and Psychiatry*, n. 14, p. 85-89, jan-jun, 1991.
- BERGER, A., SIMON, W. & GAGNON, H. Youth and pornography in social context. *Archives of Sex Behavior*, n.2, p. 275-308, Dec., 1973.
- BRANNINGAN, A. Pornography and behavior alternative explanation. *Journal of Communication*, Summer, p.185-189, 1987.
- COURT, J.H. Sex and violence: a ripple effect. In: MALAMUTH, N.M. & DONNERSTEIN, E. *Pornography and Sex Aggression*, Orlando, FL, *Academic Press*, 1984.
- DONNERSTEIN, E. , LINZ, D. & PENROD, S. Keeping pornography perspective. *Contemporary Psychology*, v. 33, n. 10, p. 853-860, 1988.
- ECCO, H. Cultura de massa e níveis de cultura. In: *Apocalípticos e integrados*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1987.
- FISHER, W.A. & BARAK, A. Pornography, erotica, and behavior: more question than answers. *International Journal of Law and Psychiatry*, v. 14, n.5, p. 65-83, 1991.
- HOWARD, J. L., LIPTZIN, M. B. & REIFLER, C. Is pornography a problem? *Journal of Social Issues*, v.29, n.3, p. 133-145, 1973.
- KRONHAUSEN, E. & KRONHAUSEN, P. The psychology of pornography. In: ELLIS, A., & ARBARBANEL, A. *The encyclopedia of sexual behavior*. New York, Hawthorn, 1967.
- KUTCHINSKY, B. The effect of easy availability of pornography on the incidence of sex crimes: the Danaish experience. *Journal of Social Issues*, v. 19, n. 8, p. 168-181, 1973.
- LENES, M.S. & HART, E. J. The influence of pornography and violence on attitudes and guilt. *The Journal of Mental Scholl Health*, October, v. 45, n.8, p. 447-451, 1975.

- MALAMUTH, N. & SPINNER, B. A. A longitudinal content analysis of sexual violence in the best-selling erotic magazines. *The Journal of Sex Research*, v. 16, n.3, p. 226-237, August, 1980.
- McNALL, S. *Pornography: the structure of domination and the mode of reproduction*. Relatório apresentado no Meeting of the American Sociological Association, San Francisco, 1982.
- PINTO, Luiz Fernando. A indústria pornográfica. *Jornal "A Tarde"*, Salvador, 16 de janeiro, 1993, Caderno 2, p. 1.
- _____. A (des)educação sexual na televisão. *REVISTA DA FAEEBA*, Salvador, Ano 3, n.3, Jan/Dez, 1994, p. 39-54.
- PINTO, Luiz Fernando. *Eros, Midas e Freud - O erotismo e a publicidade na televisão*. Tese de Mestrado, Faculdade de Comunicação da UFBA, 1995.
- STOLLER, R. J. Sexual excitement. *Archives of General Psychiatry*, v. 33, p. 899-909, August, 1976.
- THOMPSON, M., CHAFFEE, S. & OSHAGAN, H. Regulating pornography: a public dilemma. *Journal of Communication*, v. 40, n.3, p. 73-83, 1990.
- U.S. President Commission on Obscenity and Pornography*, Washington, D.C., 1980.
- WALLACE & WEHNER, G. Evaluation of usual erotica by sensual liberals and conservatives. *J. Sex Res.* N. 8, p. 142-153, May, 1972.
- WILSON, W. C. Can pornography contribute to the prevention of sexual problems? In QUALLS, C.B., WINCZE, J.P. & BARLOW, D. H. *The prevention of sexual disorders: issues and approaches*. New York, Plenum, 1978.
- ZILLMANN, D. & BRYANT, J. Shifting preferences in pornography consumption. *Communication Research*, v. 13, n. 4, p. 560-578, October, 1986.

A VIOLÊNCIA FAMILIAR ¹

Maria Nadja Nunes Bittencourt ²

Professora da Universidade do Estado da Bahia

*Toda criança é uma pessoa má em potencial e deve ser submetida a castigos corporais moderados ou severos, para que possa ter um crescimento adequado e uma potencialidade boa, do mesmo modo como uma árvore para crescer frondosa e retilínea deve estar amarrada ao poste. (Santo Agostinho)*³

Mesmo após o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, a sociedade brasileira continua presenciando, inerte, atrocidades cometidas contra a criança e o adolescente. Não podemos negar que alguns avanços na área jurídica tenham sido positivos, mas ainda precisamos desmascarar falsas ideologias, veiculadas na sociedade, em relação ao cumprimento do ECA, que só têm contribuído para manter o estado de impunidade dos crimes cometidos contra este segmento da população. Dentre estes crimes, podemos sinalizar que os maus-tratos, cometidos pela família, têm sido motivo suficiente para muitas discussões, sobretudo entre aqueles que pesquisam o tema.

A violência familiar é um ato milenar da cultura humana. Segundo especialistas, para reverter este quadro, devemos combater o pressuposto de que *os pais são senhores absolutos dos filhos e têm direito de fazer com eles o que quiserem*.³ Nesta perspectiva, jovens continuam sendo propriedades dos pais ou responsáveis, assim como o eram na Idade Média.

Nesse sentido, Arendt (1985:28,30) conclui que “(...) *poder e violência, embora sejam fenômenos distintos, geralmente apresentam-se juntos.*” Para ela, o poder e a violência “(...) *se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo (...)*”. Este antagonismo se apresenta explicitamente nas interações/interrelações sociais nos diversos espaços micro/macrossociais. A título de exemplo macro, podemos citar as ações cometidas pelo aparelho do Estado representado pela polícia, contra o cidadão, violando assim o seu estado de direito. Os espaços micro são representados, especificamente, pela escola e pela família.

As evidências da prática de maus-tratos, nestes e em outros espaços, têm raízes mais profundas no próprio imaginário da sociedade. Badinter (apud Santos, 1987:25) diz que “(...) o pensamento Agostiniano iria refletir na pedagogia, transformando o castigo físico em método educativo, a ser dado à criança pelos pais ou transferindo ao educador tal poder”. Isto pode nos levar a crer que a violência começa a se delinear muito cedo na vida de muitas crianças. Conseqüentemente, estas incorporam a violência nas relações com a família e a escola.

A esse respeito, o documento elaborado pelo UNICEF (1992:42) revela que as crianças “(...) aprendem que os conflitos se resolvem pela força, através dos maus-tratos, do insulto ou da falta de afeto. Ali se gesta a violência que caracteriza muitas de nossas sociedades.” O documento afirma que:

“(...) os maus-tratos originam desordens no processo de socialização e desenvolvimento emotivo e geram problemas de conduta e de aprendizado. Uma criança constantemente agredida não tem auto-estima e, portanto, sofrerá problemas para adaptar-se à vida na sociedade. A maioria das crianças que, hoje, sobrevivem nas ruas das cidades latino-americanas estão fugindo da violência de suas famílias.”

O mesmo documento registra ainda a existência da violência oculta, porque “(...) não se conhece com precisão o grau de violência intra-familiar e escolar, principalmente porque as vítimas a ocultam. As vítimas, na maioria dos casos, mulheres e crianças, não protestam com medo de represálias dos agressores. Não denunciam porque desconfiam das autoridades e de sua eficácia. Não acusam seus agressores porque não conhecem seus direitos. Não sabem que a autoridade conferida a pais e professores não autoriza que sejam golpeados e insultados.”

O presente estudo propõe traçar um perfil dos casos de violência e dos seus agentes causadores. As evidências apontam índices relevantes de vítimas de violência no âmbito familiar, que deveriam estar protegidas. Para esta investigação, o espaço geográfico delimitado é a cidade de Salvador/BA, no período de janeiro a dezembro de 1994 e de janeiro a março de 1995.

Entre os objetivos, destaca-se o de revelar a violência no espaço doméstico, propondo medidas de prevenção e combate à violência cometida contra a criança e o adolescente. Num horizonte último, estima-se que tais

medidas possam servir de referência para a elaboração de políticas públicas voltadas à inibição dos abusos cometidos contra esse segmento.

Os dados da análise foram coletados nos registros da Delegacia Estadual de Repressão aos Crimes Contra a Criança e o Adolescente da Bahia - DERCA/BA, na cidade de Salvador.

A título de ensaio, realizamos pesquisa anterior na imprensa local, utilizando os quatro jornais de maior circulação da cidade de Salvador no período de 1991 a 1992. Concluímos, ao final, que a imprensa pouco divulga os casos de violência familiar cometida contra crianças e adolescentes.

A realidade de maus-tratos contra a criança brasileira ainda permanece na obscuridade, em nosso meio, e as medidas tomadas pelas instituições são isoladas e de caráter paliativo. Oliveira (1987:16) confirma que:

“no Brasil, os maus-tratos contra a criança são diagnosticados e tratados dentro de instituições formais de atenção à criança, geralmente distanciadas da participação e dos recursos da comunidade, freqüentemente carentes de recursos humanos e multiprofissionais necessários ao atendimento multidisciplinar frente às diferentes situações de violência.”

Um jornal ⁵ local divulgou que, em Salvador, o Juizado de Menores registrou, no início do ano de 1991, um número, tímido, de 147 casos de maus-tratos e agressões contra crianças e adolescentes, na faixa de 5 a 14 anos, muitos deles tendo como protagonistas pais e mães. A imprensa divulga que, mesmo sendo freqüentes as denúncias de espancamento de crianças, pelos pais, às instituições que lidam com o menor, dificilmente os pais falam deste tipo de violência, mesmo em consultórios particulares.⁶

Os fatores que desencadeiam tais atitudes variam conforme a classe social. Alguns especialistas indicam que, na classe pobre, são os fatores sócio-econômicos que determinam o comportamento agressivo dos pais. Na classe média-alta, muitas vezes, é a liberação de tensões que desencadeia as atitudes violentas contra os filhos.

No Brasil, as estatísticas, ainda que nem sempre fidedignas, têm revelado que a violência cometida contra a criança e o adolescente vem ocupando lugar de destaque entre fenômenos desta natureza. A instabilidade político-econômica pela qual passa o país tem contribuído para que o fenômeno da violência atinja, de certa forma, os mais variados segmentos da sociedade; a criança e o adolescente, pela fragilidade do seu “status” de cidadania, são potencialmente os mais atingidos.

A ausência de políticas públicas que visem estimular a permanência dos cidadãos no seu “habitat” tem contribuído fortemente para o êxodo rural, responsável pelo grande aumento da população nas periferias das grandes cidades. Segundo dados do IBGE, entre 1980 e 1991, Salvador apresentou uma taxa de crescimento anual da população de 2,95%, configurando-se no segundo maior aumento populacional das grandes cidades do país. Este crescimento vem acompanhado do agravamento da situação sócio-demográfica, pois as políticas básicas estruturais de saneamento, educação e saúde tornam-se ineficazes para atender tal crescimento.

Acrescenta-se a isso a situação educacional da Bahia, que estatisticamente apresenta um quadro desolador. Segundo o PNAD de 1989, para um total de 2.570.791 jovens de 7 a 14 anos que foram matriculados nas escolas, 60,2%, ou seja, 1.547.616 crianças e adolescentes, foram excluídos do sistema educacional, através da reprovação ou da evasão.

Um outro fator que está relacionado à violência refere-se à renda *per capita* familiar; como afirma o UNICEF (1992), “(...) a violência física é mais freqüente nas áreas de rápido crescimento urbano e de altos índices de pobreza.” Conforme dados do IBGE, 47,8% das famílias baianas sobrevivem com menos de 2 salários mínimos, sendo que 22% situam-se no limite de 1 salário mínimo. Isto reflete, consideravelmente, no desemprego, na precariedade das moradias e nas invasões, cada dia mais freqüentes (CEI, 1992).

Segundo pesquisa realizada pelo CRAMI ⁷, há pelo menos 500 mil casos de violência doméstica contra menores no país, a cada ano⁸. Sobre isto, a ABRAPIA⁹ aponta que o número de casos cresceu 23%, entre 1993 e 1994. Deste modo, está na hora de iniciar, seriamente, uma discussão sobre os direitos à cidadania de crianças e adolescentes do Brasil.

AS INTERFACES DA VIOLÊNCIA

A violência do pai, do padrasto, da mãe, dos irmãos, dos grupos de rua, se soma logo à violência da polícia, à violência na escola, nas ruas da cidade. Pode-se dizer que cedo são ensinados que tudo que têm se deve à violência e que tudo o que perdem também se deve à violência. (Emir Sader)

A violência faz parte do cotidiano das mais variadas sociedades, sejam elas desenvolvidas ou em desenvolvimento. Assim, a violência se faz presente, implícita e, muitas vezes, explicitamente na própria organização

social. Ela se apresenta das mais variadas formas, desde a violência simbólica de que fala Bourdieu (1982) e Castoriadis (1982), à física, além daquela que fere o mais sublime direito do ser humano, o direito à vida. Para Bourdieu (1982:13), a violência “*é a ruptura com todas as representações espontâneas.*”

Karl Marx¹⁰ já dizia que “*a violência não é um estado natural, é uma característica do estado social pervertido pelo monopólio dos meios de produção*”; assim, a violência está no despontar da vida social.

Cavazzuti (1983:64,65,67) chama a atenção para a amplitude da sua dimensão e diz:

“violência [...] é tudo o que fere ou esmaga a dignidade de qualquer pessoa humana - violência são todas as formas de violação do corpo, da consciência e da vida: todas as formas de violação dos direitos do homem.”

O autor complementa: “*violência é toda situação de dominação ou opressão que impeça a alguém se realizar a ser mais; violência é opressão.*” Em vista disto, não se pode confundir a prática da violência com a reação a violência; a origem e as causas da violência, com seus efeitos; os beneficiados, com as vítimas. Corre-se o risco de pretender-se combater a violência em seus efeitos e não em suas causas, e chegar até a promovê-la, em vez de contribuir para eliminá-la. Segundo Cavazzuti, a violência apresenta as seguintes faces:

- legalizada, aquela que decorre do modelo sócio-econômico;
- estrutural, produto de uma situação de injustiça, na qual a maioria dos indivíduos são explorados e privados do necessário para viver;
- desespero, fruto da violência da fome;
- e aquela, fruto da doença psíquica e moral, fruto de um mundo violento e desajustado, abrange toda espécie de ciúme.

Mendez (1994:79), por sua vez, afirma que a violência social “*(...) está carregada de significantes emotivos que os legitimam ou condenam, mas que impedem sua compreensão e explicação.*”

Alves (1993:8) indica que a origem social das pessoas é um indicador da violência:

“(...) as pessoas são violentas porque vivem em estruturas violentas. Seu comportamento violento nada mais é que uma reação a uma provocação externa. No fundo os homens são bons. São os desvios

da história que os fazem maus. Se consertarmos as estruturas violentas, a violência desaparecerá. Pois é claro: se ela nada mais é que o efeito de uma causa, com a eliminação desta o seu efeito não poderá aparecer.”

Groebel (1994:8)¹¹ foi buscar as origens da violência na Alemanha, nos Estados Unidos e em outros cinco países. Afirma ser a violência uma consequência da civilização, e que por isso mesmo pode ser diminuída. Para ele, a violência virou sinônimo de controle e poder, e explica:

“(...) as pessoas acreditam que a violência é a melhor maneira - a mais fácil e rápida - de alcançar um objetivo e têm preguiça de buscar outras soluções. Quanto mais simples os mecanismos, mais atraentes eles são.”

Afirma ainda que *“(...) a violência se torna compensadora quando se vê que ganha alguma coisa, aí ela é reforçada e se torna a forma dominante de resolver conflitos e alcançar objetivos, e que, por isso mesmo, ela se torna compensadora enquanto o risco de punição é cada vez menor.”*

Guerra (1985:8), por sua vez, parte do pressuposto de que:

“(...) a violência perpetrada pelos pais contra os filhos, com fins pretensamente disciplinadores no exercício de sua função socializadora, ou com outros objetivos, assume três facetas principais, a saber: física, sexual e psicológica.”

Muito embora tenhamos convicção de que a violência cometida contra a criança e o adolescente pelos familiares permeia essa multiplicidade e multirreferencialidade de concepções apresentadas, neste estudo considerar-se-ão todas as suas implicações para a constituição do perfil dos agentes causadores da violência.

A VIOLÊNCIA DA/NA FAMÍLIA

“Pai embriagado queimou o olho do filho de 4 anos com um pedaço de madeira em brasa.” (A Tarde 24.10.91)

“Pai ensandecido queimou a língua da filha de 8 anos com uma colher em brasa. (Jornal da Bahia, 14 .11.92)

“Soldado da Polícia Militar, 15º Batalhão, foi flagrado estuprando a filha R.S.S., 2 anos.” (Jornal da Bahia, 16.07.92)

Considerando que o paradigma defendido por Guerra contempla os interesses que nos movem a efetuar este estudo, procuramos aprofundar suas concepções, visto que elas bem se aplicam à especificidade dos casos que tratamos.

A violência, segundo o paradigma de Guerra (1985:16,47), “(...) traz implícita a noção de controle, uma vez, que por seu intermédio, uma pessoa submete a outra, seja pela força física, seja por constrangimento psicológico, numa demonstração de poder.” Desta forma, ela pode se apresentar como:

- 1) física: quando a coação se processa através de maus-tratos corporais (espancamentos, queimaduras etc.) ou negligência em termos de cuidados básicos (alimentação, vestuário, segurança);
- 2) sexual: quando a coação se exerce tendo em vista obter a participação em práticas eróticas;
- 3) psicológica: quando a coação é feita através de ameaças, humilhações, privação emocional.

A primeira, segundo a autora, é entendida “(...) como o emprego de força física contra a criança de forma acidental, causando-lhe diversos tipos de ferimentos e perpetrada por pai, mãe, padrasto ou madrasta.”

A violência psicológica, que em aparência é simbólica, para alguns estudiosos, e oculta para outros, pode ser designada, conforme Guerra (1985: 15) como “(...) aquele fenômeno em que a pessoa impõe o seu poder a outra através de meios persuasivos, abatendo a resistência dos que a ela se impõe.”

Não é necessário buscarmos no universo da literatura exemplos ou testemunhos de violência cometida contra a criança e o adolescente. No nosso cotidiano, ela se faz presente e nos rodeia de forma explícita e cruel. Os dados apontados pelo PNAD¹² em 1988, no Brasil, no decorrer de um ano, mostram mais de um milhão de pessoas que se declararam vítimas de agressão física. A pesquisa constatou que, deste total, 20% são crianças e adolescentes, dos quais 61% meninas e 39% meninos, na faixa etária de 0 a 17 anos. Levando em consideração o agente causador, os dados revelam ainda que 18% destes foram agredidos por parentes.

A violência tem efeitos dramáticos na vida desses seres. Muitas vezes, sob freqüentes ameaças, trava-se *um pacto de silêncio* tanto dentro da família quanto fora dela.

Oliveira (1993:34) ressalta que “(...) embora a violência de pais contra filhos exista há milênios, é a partir do século XVIII que o espaço da casa se torna mais perigoso.” Destaca:

“(...) que os abusos sexuais são praticados contra as meninas entre 6 e 12 anos e que essa violência é premeditada e recorrente - já que essas garotas, ainda sem menstruar não correm o risco de engravidar e expor as agressões sofridas.”

Para exemplificar a prática da violência familiar, citamos neste trabalho os casos publicados nos quatro jornais de maior circulação local, a saber: Jornal da Bahia, Tribuna da Bahia, A Tarde e Correio da Bahia, dos quais retiramos casos de violência física e sexual cometida contra a criança e o adolescente em nosso Estado.

Em relação à violência física, eis algumas amostras dos fatos coletados:

“D.L.S., 2 anos, espetado nas nádegas pelo avô.” (Jornal da Bahia, 18.07.92);

“A.C.F.C., 7 anos, a mãe queimou a mão do filho por ter derramado farinha no chão.” (Correio da Bahia, 04.08.92);

“F.O.R., 4 anos, espancado pelo avô paterno por motivo fútil.” (A Tarde, 19.10.92)

“G.S.S., 9 anos, desapareceu de casa por causa de uma surra que sua mãe lhe deu.” (Jornal da Bahia, 18.09.92);

“M.S., 7 anos, o pai declarou que bateu na menina porque ela estava com mau costume de pegar as coisas escondido, por isso espancou-a brutalmente até a morte.” (Correio da Bahia 22.04.92);

“J.A.P., 2 anos, padrasto perfura o menino com estaca.” (Tribuna da Bahia, 19.10.92);

“D.M.C., 20 dias, jogado violentamente ao chão pela própria mãe após uma briga com o companheiro dela.” (Jornal da Bahia, 24.09.91).

Existe uma tendência bem marcante no tipo de violência sexual cometida contra as crianças e adolescentes: as constantes investidas dos familiares dirigem-se, principalmente, para as crianças e adolescentes do sexo feminino, para satisfazerem os seus instintos sexuais. Os fatos têm comprovado uma grande incidência do pai como o agente causador de tal violência, como ilustram os seguintes relatos:

“Pai, 36 anos, estupra duas filhas adolescentes, 13 e 15 anos. A primeira está no 4º mês de gravidez.” (A Tarde, 25.11.91);

“D.S., 10 anos, estuprada pelo irmão de 30 anos.” (A Tarde, 25.07.92);

“Pai tenta estuprar a filha T.A., 8 anos, há mais de seis meses.” (Tribuna da Bahia, 16.07.91);

“Pai, 45 anos, estupra filha de 10 anos.” (Jornal da Bahia, 30.11.91).

“F.M.A., 3 meses, foi estuprada pelo pai, lavrador, às 5:00 da manhã, enquanto a mãe saiu para pegar lenha.” (Jornal da Bahia, 03.09.92).

Os exemplos mostram a cruel realidade de crianças e adolescentes que não têm encontrado, no espaço de seus lares, segurança para viver. Eles também explicitam, como bem afirma Cordeiro (1986:56), que *“(...) os pais podem ser, com uma frequência alarmante, os piores e mais perigosos agressores de seus filhos.”*

Entre os relatos coletados, não foi possível encontrar casos que ilustrassem a violência psicológica, o que não nos faz supor sua não ocorrência. Ao contrário, é presumível que tais violências sejam praticadas, mas pouco alcancem a mídia e a imprensa.

É curioso observar que, tanto na capital quanto no interior, os índices de crueldade, barbaridade e desrespeito aos direitos humanos apresentam-se com o mesmo grau de intensidade. Famílias dos centros urbanos, e até mesmo da zona rural, procedem com o mesmo grau de crueldade contra os seus filhos.

A violência social está contida nas práticas e nos discursos sociais, pois, como disse Espinheira (1993:42):

“(...) é esta sociedade que produz problemas sociais graves e em torno dos quais tece um discurso virtuoso, absolutamente inócuo, como uma compensação. Cria estruturas de socorro aos que ela exclui e mutila e sagra-se salvadora dos desvalidos, sem no entanto, salvá-los, a não ser nas aparências.”

A LEI E A CRIANÇA

A descoberta das engrenagens do colapso social é a descoberta do desemprego, da falta de escola, da inflação, da migração, da desnu-

trição, do desrespeito sistemático aos direitos humanos. Com essa comparação, vamos observar como é a cidadania brasileira, que é garantida nos papéis, mas não existe de verdade. É a cidadania de papel. (Gilberto Dimenstein, 1994)

A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado 1990:42).

Objetivando coibir a violência contra crianças e adolescentes, criou-se um instrumento jurídico estatutário próprio, baseado no Artigo 5º da Carta Magna e consignado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, que constitui um desmembramento dos Artigos 203, 204, 227 e 228 da Constituição Federal.

O Artigo 227 da Constituição Federal e Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecem ABSOLUTA PRIORIDADE de atenção à criança e ao adolescente, em todas as suas necessidades, daí passarem a ser SUJEITOS DE DIREITOS, deixando de ser OBJETOS das medidas judiciais e procedimentos policiais, como ocorria anteriormente, na vigência do Código Menoril.

Consta do Artigo 70 do mesmo Estatuto a prevenção de ocorrência de ameaça ou violação de direitos, garantindo todos os direitos infanto-juvenis na adoção de programas e medidas de atendimento, a fim de evitar a marginalização, discriminação e caracterização do risco pessoal.

A inobservância de norma de prevenção incorre em responsabilidade, quer seja de pessoa física ou jurídica, prevista nos artigos 208 a 224 e 228 a 258 do mesmo Estatuto.

As medidas de proteção GERAIS e ESPECÍFICAS vêm capituladas nos Artigos 98 a 108 do Estatuto. No Artigo 98 é mencionado ser dever da sociedade, em geral, e do Poder Público, em especial, além da família, assegurar os direitos básicos das crianças e dos jovens.

Importante para nossa explanação é o inciso II do artigo supracitado, em relação ao qual registram-se crianças cujas famílias se omitem do dever de assisti-las, educá-las, praticando maus-tratos, tipificados no artigo 136 do Código Penal Brasileiro (como opressão, abuso sexual, constantes nos artigos 213 e 214 do Código Penal, ou abandono).

Em termos de cobertura legal, a criança e o adolescente não se vêem desamparados. Contudo, as realidades apontam em direção inteiramente

contrária, tipificando o pensamento de Dimenstein (1994:9): “(...) a situação da infância é um fiel espelho de nosso estágio de desenvolvimento econômico, político e social.”

O COTIDIANO DA PESQUISA E AS INFORMAÇÕES

Precisamos encontrar o modo de romper o círculo vicioso na divisão de responsabilidades e culpas entre sociedade e Poder Público: cada um espera do outro e não faz imediatamente o que pode fazer. A culpa rola no debate enquanto crianças e adolescentes sofrem as conseqüências [...] Vivemos, hoje, a situação do escândalo de negar as condições de humanidade àqueles que só podem existir com o nosso amor. Estamos desafiados a acabar com o escândalo e recuperar para as crianças e adolescentes e nós mesmos a condição que dá sentido ao nosso próprio viver. (Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado, 1990:4).

Os dados referentes à pesquisa sobre a violência familiar correspondem aos períodos de jan./dez. de 1994 e jan./mar. de 1995 e foram colhidos nos livros de Comunicação e Queixa 01 e 02A e 01 e 02 B e o livro de Ocorrência 01 e 02, ambos de propriedade da Delegacia Estadual de Repressão aos Crimes contra a Criança e o Adolescente na Bahia/DERCA/BA. O tratamento dado a estes dados será discutido no tópico que aborda o método e a busca dos resultados.

A DERCA/BA foi criada pelo Decreto Estadual 336 de 12.09.91, publicado em Diário Oficial, de 13.09.91. Também foram criadas, neste mesmo período, a Divisão de Proteção à Infância e à Adolescência e a Delegacia Metropolitana para o Adolescente Infrator/DEMAI.

A DERCA/BA tem, como finalidade, apurar os delitos praticados contra a criança e o adolescente. Seu funcionamento só aconteceu em fevereiro de 1992, quando se deu início à sua atuação investigatória. Atende ao público 24 horas, em sistema de plantão permanente.

Com livre acesso a seus registros, nossa expectativa era encontrar o maior número de informações, completas e precisas. Contudo, observamos a inexistência de dados relativos ao agente (profissão, idade, escolaridade, reincidência), bem como à natureza do próprio caso (circunstâncias, local etc.).

Além desta lacuna nas informações, observamos uma diversidade terminológica, o que torna praticamente impossível proceder a um cruza-

mento de informações. Isto nos levou a inferir que há um interesse implícito em ocultar informações.

O MÉTODO E A BUSCA DOS DADOS

Pai, 44 anos, mantinha acorrentadas duas filhas de criação em cativo, 8 e 12 anos, por desejar o bem das meninas. (Jornal da Bahia, 15.12.92).

Os dados coletados foram obtidos através dos registros nos livros de Queixa e Ocorrência na DERCA/BA, no período de jan./dez. de 1994 e de jan./mar. de 1995.

O instrumento que nos possibilitou traçar o perfil do caso constituiu-se de fichas especialmente elaboradas para este fim.

A coleta de dados na imprensa, no período de 1991-92, foi tomada como subsídio e ensaio para a compreensão e exemplificação de nosso objeto em estudo. Por isso, o procedimento adotado para tal coleta partiu da leitura daqueles jornais, considerando como critérios:

- 1) notícias registradas sobre a violência familiar, sob as mais diversas formas, até aquela que levou a óbito a vítima;
- 2) o período considerado de 1991-92;
- 3) casos ocorridos no Estado da Bahia e na cidade de Salvador.

OS RESULTADOS - CARACTERIZAÇÃO GERAL

Em 1994 foram registrados 380 casos e, nos três primeiros meses de 1995, 38 casos.

Os registros nos livros da DERCA/BA são feitos conforme duas categorias: ocorrência e comunicação. A *Ocorrência* significa o fato em si, encaminhado à Delegacia através de um policial, civil ou militar. A *Comunicação* ocorre quando um representante legal ou a vítima comparece à Delegacia, efetuando o registro em livro próprio.

Neste estudo, consideramos as duas categorias como casos semelhantes, visto que ambas tratam da violência cometida contra a criança e o adolescente, diferindo apenas no procedimento do encaminhamento do registro na Delegacia. Isto, no nosso entendimento, não altera os resultados de nossos dados, porquanto o que nos interessa é traçar o perfil dos agentes causadores da violência cometida contra crianças e adolescentes.

Conforme já discutimos, é necessário evidenciar que o desconhecimento das vítimas, em particular, e da população, de modo geral, sobre a utilização dos mecanismos de enfrentamento dessa violência pode estar con-

tribuinando, em grande parte, para o ocultamento de muitos casos. Isso ocorre não apenas em razão da ignorância quanto aos direitos da criança e do adolescente, mas também pela descrença em mecanismos de denúncia, enquanto dispositivo legal de inibição aos maus-tratos contra esses mesmos segmentos sociais.

As informações colhidas na Delegacia, junto a funcionários credenciados da instituição, levam à minimização do fenômeno, alegando-se que nem todos os registros (Ocorrências e Queixas) efetivados na Delegacia são procedentes.

Segundo as informações colhidas na própria Delegacia, o que se constata é que, após a apuração dos fatos pelo órgão responsável, haveria intencionalidade de forjar o fato, em alguns casos pelos próprios denunciantes.

A título de exemplo, dentre outros, ressaltamos um que a própria DERCA/BA utilizou: *“A mãe da vítima pode estar interessada em se apropriar de algum bem, como o barraco em que mora, e passa a acusar o pai/padrasto de tentativa de estupro ou espancamento, etc..., de seu filho com a finalidade daquele ser expulso do espaço em que ambos ocupam”*.

Fazendo uma comparação dos índices referentes à violência cometida contra a criança e o adolescente, observamos que não há diferenças significativas, mas o período de 1995 aponta uma tendência de aumento da violência cometida contra a criança. Neste período, em números absolutos, 20 casos se referem a crianças e 18 a adolescentes. Em 1994, 160 casos ocorreram com crianças e 220 com adolescentes.

A maior incidência de violência ocorreu na faixa etária de 15 a 17 anos, em ambos os sexos, totalizando, em 1994, 27,89% (106) dos casos, e de 12 a 14 anos, com 26,31% (100) dos casos. Em 1995, as faixas etárias de 15 a 17 anos e 12 a 14 anos apresentaram os seguintes índices: 15,79% (06) e 18,42% (07) respectivamente. Um dado revelador é o da faixa etária de 0 a 2 anos, com 9,21% (35 casos) em 1994, e 7,89% (3 casos) em 1995.

Como os dados revelam, as crianças e os adolescentes, independentemente da faixa etária, estão vulneráveis às ações violentas praticadas pelos seus familiares.

No total de casos registrados no ano de 1994, 60% (228) correspondem ao sexo feminino e 40% (152) ao sexo masculino. Nos três primeiros meses de 1995, mantém-se a distribuição das incidências sobre o sexo feminino, com 55,26% (21), e o sexo masculino, com 44,74% (17) dos casos.

Há discordâncias em relação à terminologia encontrada nos registros dos casos de violência na DERCA/BA em relação ao trato jurídico e social dos fatos.

Para fins de nossa pesquisa, optamos por utilizar a linguagem dos registros da Delegacia, mas ressaltando que há possibilidades de se rever os tipos de violência praticados contra a criança e o adolescente, agrupando-os em categorias bem definidas, de forma que a linguagem não se torne um impedimento para a compreensão acerca do fenômeno estudado.

O tipo de violência que mais vitimou crianças e adolescentes foi a agressão física. Em 1994, correspondeu a 32,63% dos casos e, em 1995, atingiu 2,63%. Em seguida vêm os maus-tratos, com 28,94% e 28,95% nos respectivos períodos. A categoria de espancamento, nos dois períodos, registrou 14,47% e 47,37%, respectivamente.

Em publicação do IBGE/UNICEF (1992) constatou-se, segundo dados da PNAD de 1988, no período de um ano, no país, que mais de 1 milhão de pessoas se declararam vítimas de agressão física. Esta mesma fonte aponta que 20% eram crianças e adolescentes, sendo 61% meninos e 39% meninas. Um dado significativo é que 27% desses jovens foram agredidos por parentes. Segundo esta mesma fonte, as meninas (25,6%) sofreram mais que os meninos (13,8%). A fonte revela, também, que a residência foi mais ameaçadora para as meninas (35%) que para os meninos (19%).

Ressaltamos o crescente índice de estupro e tentativa de estupro no âmbito familiar. Isto revela a vulnerabilidade a que crianças e adolescentes do sexo feminino estão expostas, nos lares baianos, sem que nenhuma alternativa jurídica ou social seja posta em prática. No primeiro período pesquisado, o índice registrado foi de 6,57% e, no segundo, 10,53% dos casos. Isto reflete um descaso, seja no que tange à apuração dos fatos, como também em relação à impunidade dos agentes causadores desses crimes.

No que se refere ao agente causador da violência, a pesquisa demonstra que pai e mãe se destacam como os maiores transgressores dos direitos de crianças e adolescentes.

Na análise dos dados do agente causador, além do parentesco natural, que pode ser legítimo ou não, na linha direta ou colateral, duplo ou simples, também consideramos o parentesco afim, ou seja, padrasto/madrasta, tio/tia, primo/prima, cunhado/cunhada. O espaço familiar tem se revelado, conforme os resultados desta pesquisa, como perigoso, indesejado e inseguro. Em 1994, o pai foi responsável pelo maior índice de violência cometida contra os filhos, totalizando 41,31%, seguido da mãe com 17,36%, padrasto

(12,63%), tio (6,05%) e irmãos (7,63%). Nos três primeiros meses de 1995, o pai permaneceu liderando o quadro, com 36,84%, seguido pela mãe, com 28,95% dos casos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A doméstica de 24 anos espancou sua filha de 1 ano e meio E.G.A, até a morte porque chorava demais. (Jornal da Bahia, 26.08.92)

C.D.V., 11 anos, foi estuprada pelo primo de 21 anos após obrigá-la a fazer sexo oral. (Jornal da Bahia, 20.12.91)

Face ao exposto, o perfil do caso configura-se na violência física e sexual cometida contra as crianças e os adolescentes nas suas mais rudes variantes. O agente causador desta violência é a própria família, sendo que os pais se constituem como os principais protagonistas dos maus-tratos contra seus próprios filhos.

Consideramos que as medidas para prevenir e combater a violência cometida contra a criança e o adolescente devem orientar-se, de início, no plano jurídico. Precisamos exigir da justiça que as leis sejam obedecidas. Em seguida, lutar pelo cumprimento, pelos poderes executivos e legislativo, e pela própria sociedade, dos direitos do cidadão.

Uma primeira medida se volta para maior rapidez na apuração de delitos contra os jovens. Deve-se exigir que os órgãos judiciais e policiais, criados ou reestruturados no advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, sejam aparelhados, suprimindo-se suas carências de pessoal qualificado para atuar nesses espaços, e de instrumentos de trabalho para auxiliá-los nas ações de atendimento. Deve-se, além disso, observar a vigência da lei de proteção infanto-juvenil, para que não fique no esquecimento.

O poder público deverá investir na formação de profissionais competentes, diretamente ligados às crianças e aos adolescentes. Esses profissionais, no nosso entender, englobam os policiais civis e militares, assim como todos os que pertencem à sociedade civil organizada e que tratam com essa população.

Evidencia-se, diante do descaso dos poderes públicos, a necessidade de despertar a consciência coletiva na população brasileira e baiana, no sentido do respeito aos direitos do cidadão.

O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. Urgem medidas para que esses jovens não se tornem em simples *cidadãos de papel*,

no dizer de Dimenstein (1994). A transformação desse quadro passa, necessariamente, pelo acesso e permanência nas escolas, com ensino de qualidade, por melhores condições de trabalho, por assistência à saúde, por uma vigilância constante das programações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, em grande parte instrumento de incentivo à violência.

A violência se faz presente no cotidiano dos seres humanos, como no trabalho, escola, cinema, feira, trânsito, supermercado, praia, ônibus, esportes, teatro, rua... Encontramos em Adorno (1993:11) uma confirmação de nossos argumentos. Ele confirma que *“o Brasil é um país violento.”* Segundo ele:

“a violência hoje no Brasil está arraigada como uma epidemia. Uma moléstia social, política, econômica e cultural que, por todas essas facetas, constitui um desafio para todos que se preocupam com seu poder incrustado no aparelho burocrático do Estado, nas escolas, no fazer político, nas relações interpessoais, no espaço privado da casa e no espaço público na rua. A maneira como as autoridades, os meios de comunicação de massa, os políticos e a própria população vêem o fenômeno da violência em todas as suas instâncias sociais leva à indagação de como e para quem a sociedade brasileira está efetivamente organizada.

NOTAS

1. Esta pesquisa foi realizada com a participação de três profissionais: Clara M^a A. Paranaguá, Delegada de Polícia Civil do Estado da Bahia, que exerce suas atividades na Polícia Interestadual, na Delegacia de Controle de Cartas Precatórias; Neire G. Cardoso, Advogada, que desenvolve suas atividades na Prefeitura Municipal de Salvador; e Eurenildes R. Ferreira, Psicóloga, profissional autônoma, que realiza trabalho de atendimento psicoterápico.
2. Coordenadora e membro do grupo da Pesquisa; Prof^a da FAEEBA/UNEB, Mestranda em Educação pela UFBA; Pesquisadora do Sistema de Vigilância da Violência Cometida Contra a Criança e o Adolescente - UNICEF/SJDH/BA, no período de 91-94, com trabalhos já publicados sobre a Violência Cometida Contra a Criança e o Adolescente em Salvador e na Região Metropolitana; Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino, com experiência de mais de vinte anos na área de Educação.
3. BADINTER, Elisabeth, 1980, apud SANTOS, 1987, p.24.
4. Francisco Filho, 1995, p. 37.

5. Correio da Bahia, 03.07.91, quarta-feira, página 02, caderno 02.
6. Correio da Bahia, 03.07.91, p.2, cad.2.
7. Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância, com sede em Campinas, São Paulo.
8. Francisco Filho, 1995, p.36.
9. Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência
10. Apud BOUDON & BOURRICAUD (1993), *Dicionário Crítico de Sociologia*, p. 606.
11. Psicólogo alemão, há vinte anos estudando e pesquisando sobre o tema.
12. Indicadores Sociais, v.4, 1992

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sérgio. O Brasil é um país violento. *Revista Tempo e Presença*. Publicação do CEDI, nº 246, ano 11, 1993.
- ALVES, Rubens. Violência. *Revista Tempo e Presença*. Publicação do CEDI, nº 246, ano 11, 1993.
- ARENDT, Hannah. *Da Violência*. Trad. de Maria Claudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- BAHIA. *Indicadores Sociais na Década de 80*. Série Especiais CEI, nº 5, Salvador, 1992.
- BITTENCOURT, Maria Nadja Nunes et alii. *Mortes violentas de crianças e adolescentes em Salvador*. Relatório Anual do Sistema de Vigilância da Violência contra a Criança e o Adolescente. Salvador: SJDH/BA/UNICEF, 1992.
- . *Mortes violentas de crianças e adolescentes registradas em Salvador*. Relatório Anual do Sistema de Vigilância da Violência contra a Criança e o Adolescente. Salvador: SJDH/BA/UNICEF, 1993.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

- BRASIL. *Criança Urgente: A Lei*. Coleção Pedagógica Social, Vol. 3. São Paulo: Columbus, 1990.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CAVAZZUTI Tomás. Violência e Sociedade. *Cadernos CEAS*, Salvador, nº 83, p.64-70, 1983.
- CORDEIRO, Ana Maria. A criança e seus pais: amada ou violada. In: STEINER, M^a Helena Figueiredo (org.). *Quando a criança não tem vez: violência e desamor*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- CRIANÇAS E ADOLESCENTES: INDICADORES SOCIAIS. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Vol. 4. Rio de Janeiro, 1989.
- CURY, Munir (coord.) et alii. *Estatuto da criança e do adolescente comentado*. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- ESPINHEIRA, Gey. A Casa e a Rua. *Cadernos do CEAS*, Salvador, nº 144, maio/jun., 1993.
- FILHO, Francisco Alves. Dormindo com o inimigo. *Revista Isto É*, São Paulo: Editora Três, Edição 1323, 08.02.95.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA/UNICEF. *As Crianças das Américas: sobrevivência, proteção e desenvolvimento integral da infância na década de 1990*. Escritório Regional do UNICEF para América Latina e Caribe. Santafé de Bogotá, Colômbia, 1992
- GROEBEL, Jo. Chega de Briga na TV. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril Cultural, Edição 1349, v. 27, nº 29, 20.07.94.
- GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- MENDEZ, Emílio Garcia & COSTA Antônio C.G. da. *Das necessidades aos direitos*. Série Direitos da Criança 4. São Paulo: Malheiros Editores, 1994.
- OLIVEIRA, Elvira de. Violência Contra a Criança. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Editora Abril Cultural, vol. VIII, nº 70, out., 1993.

SANTOS, Hélio de Oliveira. *Crianças Espancadas*. - Campinas, SP : Papyrus, 1978.

**ÉTICA NAS TEORIAS SOCIAIS CLÁSSICAS SOBRE A
MARGINALIDADE
E A SITUAÇÃO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EXPLORADOS SEXUALMENTE**

Gilca Oliveira Carrera¹

Franck Lechner²

Maria José Palmeira³

RESUMO

*O presente texto integra um conjunto de estudos, ora em desenvolvimento, iniciados em fevereiro de 1996 pelo CEDECA-Ba com o apoio do Projeto POMMAR/USAID *, sobre a relação de direito/norma, valor/moral, violência/vitimação e violação dos direitos humanos com o fenômeno da exploração sexual infanto-juvenil, visando à formação de políticas públicas. Apresenta o fenômeno da marginalização de grandes parcelas da população nas sociedades modernas segundo algumas escolas de pensamento que tentam ampliar o conhecimento sobre as determinações estruturais e características conjunturais da marginalidade, assim como identificar e explicar especificidades das populações marginalizadas, entre elas as crianças e adolescentes explorados sexualmente. Destaca, nas teorias clássicas, o conceito de marginalidade e suas relações com o indivíduo ou com o grupo. Reflete, à luz dessas teorias, a condição do marginalizado e a construção de uma cultura da pobreza, que não é uma cultura no verdadeiro sentido an-*

* USAID/PROJETO POMMAR - CENTRO DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/CEDECA-Ba - **Projeto: “Banco de Referência sobre a Exploração Sexual Infanto-Juvenil”**.

tropológico, e que pode encontrar sua explicação na relação entre este fenômeno e os valores sociais que o determinam.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da marginalidade traz à civilização um homem que aterroriza e mata, uma mulher que vende o corpo em troca de sua sobrevivência, seres humanos que rodeiam as cidades, particularmente as grandes metrópoles, em busca de um espaço na sociedade.

O que determina o comportamento marginal? A herança genética? A não integração social? A fome? A gênese desse fenômeno pode ser buscada nas características sócio-econômicas, na situação ecológica ou mesmo nas particularidades subjetivas que definem a condição humana desses segmentos populacionais. As respostas ensaiadas em diferentes correntes teóricas não estão prontas.

Este ser que aterroriza as cidades é o homem. Um homem que não obedece às normas sociais estabelecidas e cria novas normas que lhe permitam continuar vivendo, que habita nas zonas obscuras das cidades, onde constitui o seu mundo. Mas, afinal, quem é este homem marginal? Qual a sua nacionalidade? Qual a sua raça? Cor?

Povoa as regiões periféricas, sobrevive ao medo, à espoliação, à humilhação, à rejeição da sociedade organizada que o deixa “à margem”, o encara como uma anomalia em seu sistema. Mesmo assim ele sobrevive. Sobrevive e constitui um mundo em torno de si.

A sua história se assemelha à criação magistral de Frankenstein, cientista suíço que se motiva pelo desvendar dos mistérios da vida e utiliza os seus conhecimentos na criação de uma criatura “tão complexa e maravilhosa quanto o homem”.

O resultado do seu intento, como sabemos, não foi o desejado. Sua criação é uma criatura disforme, de aparência medonha, que espanta o seu próprio criador.

Rejeitada, a criatura procura refúgio nas florestas e locais isolados, amedrontada pela reação que (dá-se conta!) sua aparência provoca nos demais. Ela aprende, assim, a identificar as diferenças que o separam do resto do mundo, e ambiciona, no mais profundo do ser, a felicidade, não sabendo quão impossível, particularmente para ela, seria este sonho.

A criatura fora criada para ser homem. Tornou-se uma desgraçada. Apesar dos seus modos grotescos, sentia como homem, pensava como homem. As suas diferenças a levaram a acreditar que jamais seria um homem “como os outros”.

Era desprezível. Seu coração “humano”, porém, mantinha elementos de bondade. Gerado sem conhecer nenhum sentimento, aprendeu que podia amar. Mas queria mais..., queria ser amado. Que desejo impossível! Ninguém tão desprezível, disforme e feio, podia ser amado!

Na história fictícia de Mary Shelley (1957), o monstro horripilante inicia uma carreira de catástrofes, por não encontrar uma oportunidade de satisfação de seus desejos.

Que reflexão essa criação literária fornece na análise do tema aqui abordado: o processo de exclusão/marginalização e suas conseqüências mais comuns, à luz das teorias que buscam explicá-lo!

I. A TEORIA DA PERSONALIDADE MARGINAL

- **capital cultural**
- **socialização**
- **adaptação**
- **“eu” particular/identidade**
- **identificação/interiorização**
- **conflito cultural**
- **apreciação do mundo**

*“quando digo ‘eu’
quero dizer uma coisa absolutamente única,
que não deve ser confundida com nenhuma outra”*

Ugo Bette

Essa teoria repousa num pensamento desenvolvido pela Sociologia americana que resultou no que ficou conhecido como a Teoria da Personalidade Marginal, segundo a qual a marginalidade decorre da *“desorientação psicológica dos indivíduos que são submetidos a qualquer espécie de conflito cultural provocado por vivência em culturas diferentes e antagônicas.”* (Quinjano, cit. in Espinheira, 1984)

Nessa compreensão os conflitos e as tensões vividos pelos indivíduos caracterizam-se como fenômenos psicológicos decorrentes *de antagonismos culturais* que são incorporados à sua personalidade, impedindo-os de participarem, de maneira interativa, da sociedade.

Quando esses antagonismos não se apresentam, as diferenças culturais podem ser absorvidas num processo de alteridade/identidade que resulta numa ampliação enriquecedora dos valores culturais preexistentes e o indi-

víduo pode participar de várias culturas ao mesmo tempo, sem pertencer, necessariamente, a nenhuma delas.

Nesse caso ocorre a *adaptação*, isto é, a assimilação e a acomodação a uma dada realidade alcançam um equilíbrio entre si, permitindo uma harmonia com o meio. O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação é o verdadeiro mecanismo regulador do comportamento humano.

Do lado do pensamento sociológico europeu, a análise da formação do *capital cultural*, principal característica da obra de Bourdieu (1985), conduz à compreensão deste como “*todas as formas em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos, o que oferece contribuições à compreensão do fenômeno da marginalidade.*”

Sua análise considera a existência de uma gama enorme de campos e níveis de atuação da parte do capital cultural que pode ser “*incorporado*” pelo indivíduo (via, entre outros, a escola com seus títulos, diplomas, e outras credenciais), e constitui o conjunto de informações estratégicas ligadas a uma cultura. Existem, ainda, as disposições “*internalizadas*” desse capital, formadas pelas “*tendências e inclinações do indivíduo*”, e que resultam dos condicionamentos sociais.

Ainda segundo Bourdieu, essas tendências formam um “*sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações.*”

É esse sistema de disposições (incorporadas e internalizadas), que definirá tanto nossas formas de *percepção* do mundo social ligadas às estruturas de personalidade, como nossa forma de *apreciação* deste mundo, isto é, gostos, estilos, preferências, escolhas, e valores estéticos de um modo geral.

É sobretudo no meio ambiente familiar, via o processo de socialização, que o *conflito cultural* se configura. A família é a instituição social encarregada da transmissão intergeracional desse capital, no que é auxiliada pela escola visto que “*o que a comunicação pedagógica consegue produzir é função da competência cultural que o receptor deve à sua educação familiar*” (Bourdieu e Passeron, 1975). Família, escola, e demais instituições societárias tendem a dar valor às características já legitimadas por uma determinada sociedade e à identificação com ela.

A análise desse processo socializador/identificador com a cultura, objeto de inúmeros estudos sociológicos no mundo contemporâneo, não pode prescindir da contribuição que vem sendo oferecida pela Psicologia para a compreensão da *identificação* individual, um dos processos centrais

da formação do “eu” particular que irá, uma vez formado, interagir no coletivo.

Na expressão de Viorst (1986), a identificação é, talvez, “o fato de as maçãs não caírem muito longe da árvore”. Quando as identificações não são feitas desde a infância, os conflitos e tensões decorrentes do antagonismo cultural referido podem resultar numa condição de marginalidade, quando a pessoa entrar em contato com outras culturas, quer inter-sociedades, quer intra-sociedade.

Ainda segundo Viorst, “a maior parte das identificações ocorrem fora do nosso consciente”, e elas limitam e modelam a vida de cada indivíduo. Apesar de nos identificarmos “permanente ou provisoriamente com aqueles que amamos, invejamos ou admiramos, podemos, também, nos identificar com aqueles que provocam nossa zanga ou dos quais temos medo”.

É comum tentarmos parecer com quem tememos ou odiamos (identificação com o agressor), na esperança de nos defendermos ou de ganharmos o nosso poder e sobreviver. É nesse processo que a criança/adolescente maltratado pode vir a ser um maltratador de crianças: “a identificação pode ser ativa e passiva, de amor e ódio, para o melhor e para o pior”. (Viorst, 1986).

Desde muito cedo (primeiros meses de vida), o indivíduo é impelido à formação do seu “eu” particular através de identificações globais, abrangentes, que vão se tornando seletivas de maneira gradual. Quando o indivíduo fracassa na tarefa central de formação do seu “eu” particular pode incorrer numa extrema desordem mental que se expressa em situações de dupla personalidade, ou “personalidade com falso eu”.

Dupla personalidade, falso eu, personalidades “como se fossem”, personalidades narcisistas, famintas do eu, personalidades limítrofes, etc, são exemplos de distorções do eu, da auto-imagem, resultado de um dano causado ao “eu” particular, quando de sua formação.

Como se inicia esse processo? De acordo com Luckman e Berger (cit. in Medeiros, 1986), inicia-se com a interpretação ou apreensão imediata de um acontecimento objetivo, “como dotado de sentido que, por sua vez, é a manifestação de processos subjetivos de outros”.

O verdadeiro eu tem origem no nosso mais antigo relacionamento, na sensível afinidade entre mãe e filho. Quando essa afinidade agradável e necessária ocorre é possível harmonizarmos as diferentes identificações que os contatos sociais e as culturas nos impõem, e responder a essas situações externas com ingredientes de dimensões humanas (auto-estima positiva,

auto-estima resistente), e “*um amor por nós mesmos que nos liberta para amar os outros*” (Winnicott, 1986).

A base primeira de compreensão de nossos iguais definirá a apreensão do mundo como realidade social, realizando uma *interiorização*, que só é possível quando, *em circunstâncias carregadas de emoção, nos identificamos com alguém*.

Nessa **socialização primária** a criança não tem problemas de identificação, pois não lhe é dado escolher outros significados - eles lhe são impostos. Razão pela qual o “*mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais entrincheirado na consciência do que aquele interiorizado nas socializações secundárias*” (Medeiros, 1986).

O mundo social é “*filtrado*” para a criança através da seleção desses significados, seleção que é feita através dos adultos que estão à sua volta e com as quais ela interage.

Esses estudos encaminham à compreensão de que a identidade (“eu” particular), só pode ser subjetivamente apropriada no mundo social: sociedade/identidade/e realidade constituem os elementos do processo de interiorização, definindo que a identidade resulte dessa dialética Indivíduo-Sociedade.

É essa complexa caminhada na formação da identidade da criança (que passa pela compreensão dos processos subjetivos dos adultos com os quais interage, e do mundo social em que vive), que lhe viabilizará assumir uma identidade e o mundo vivido, como sendo o seu próprio mundo. Quando esse processo se dá numa realidade social de exclusão apenas depois é que a criança, numa **socialização secundária**, se aperceberá da sua nova realidade no conjunto social mais amplo.

II. A TEORIA DA SITUAÇÃO MARGINAL

- **modernização**
- **estigmatização da pobreza**
- **favelado e marginal**
- **espoliação urbana**
- **marginalidade como situação ecológica**

*“J’écoute les bruits de la ville
Et prisonnier sans horizon
Je ne vois rien qu’un ciel hostile
Et les murs nus de ma prison”*

Guillaume

O fio condutor dessa teoria orienta-se na análise dos grupos sociais e não dos indivíduos, o que faz com que *a marginalidade seja evidenciada como consequência inevitável das condições sociais*. Surge após a segunda guerra mundial, com o processo migratório de grandes massas populacionais em busca de melhores condições de sobrevivência nos centros humanos, que se fortaleciam com a formação dos complexos industriais modernos.

Sua compreensão conduz a variáveis analíticas do fenômeno da marginalidade, ora considerado como de natureza psicossocial, ora entendido como consequência da insuficiente participação social num processo mais amplo de distribuição e repartição da riqueza.

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina nas últimas décadas, a expectativa das classes populares de participação no novo mercado industrial (gerador de novos empregos), trouxe para os centros urbanos uma grande quantidade de trabalhadores rurais desempregados, oriundos das regiões mais pobres e de menor industrialização, configurando, em menos de duas décadas um quadro de *marginalidade como situação ecológica*.

O conteúdo deste conceito é, sobretudo, espacial e social: *marginal* é toda a população urbana que vive em favelas, vilas, ou cortiços. Nessa concepção, o marginal é identificado com a *situação física em que vive*. A sua moradia passa a ser “*uma organização social que permite um tipo de estrutura interna...*” como a criminalidade, o desemprego, a instabilidade matrimonial, o tráfico de drogas, etc.

A noção de marginalidade assim concebida passou a ser vista como um mal transitório, produto de um desajuste circunstancial, ainda não presumivelmente inevitável.

Com os trabalhadores rurais vêm suas famílias, que passam a viver nas periferias urbanas e favelas, vítimas de um processo de *pobreza* que vai definir a realidade social brasileira, nas últimas décadas, como uma das de maior desigualdade social do planeta.

A essa situação de pobreza acresce-se a *espoliação*, isto é, um conjunto de extorsões caracterizada pela “*não existência ou precariedade de serviços de consumo coletivos, que se apresentam socialmente como necessários à sua sobrevivência*” e que agudizam as relações de trabalho. (Kowarick, 1980)

A década de 50, conhecida como de “*substituição das importações*”, tentativa do fortalecimento do parque industrial nacional, gera o fenômeno conhecido como “*ideologia desenvolvimentista*”, supostamente

enriquecedor do país, particularmente do Estado, logo depois sob a égide da ditadura militar.

O resultado mais visível da ditadura militar brasileira é a não participação política da sociedade na decisão quanto à distribuição da riqueza gerada por todos mediante a experiência de *modernização* (feita via o desenvolvimento econômico com ênfase na *industrialização* e na *urbanização*), definidora da concentração de renda e do aumento da desigualdade social.

A década de 70, de intenso crescimento econômico e na qual foi gerado o “milagre brasileiro”, caracteriza-se pelo aumento da desigualdade social, que alcança índices elevados, em torno de 0.60 (índice de Gini). Ao longo da década de 80 essa desigualdade se aprofunda e mantêm-se ascendente (0.611 em 1987; 0,647 em 1989; com uma ligeira queda em 1990 para 0,620).

Um dos aspectos mais perversos dessa desigualdade é a situação de risco em que passa a viver 58,2% das crianças e adolescentes brasileiros, integrantes de famílias cuja renda mensal per capita não ultrapassava $\frac{1}{2}$ salário mínimo.

Na Região Nordeste *“a população de crianças e adolescentes, vivendo em situação de pobreza, é quase o dobro da encontrada no Sudeste: 80% e 44% respectivamente, isto é, 14 milhões de pessoas no NE, enquanto no Sudeste girava em torno de 07 milhões.”*

O padrão dominante de arranjo domiciliar brasileiro evidencia um elemento que contribui para aumentar essa situação de pobreza: por determinação legal, quando da separação, na maior parte das vezes o filho fica sob custódia da mãe. Este fato concreto definiu que as famílias chefiadas por mulheres, 11.7% em 1981, tenham passado para 13.7% em 1989.

A dinâmica da entrada dos membros da família nas atividades econômicas tem uma relação estreita com esse arranjo domiciliar: *“a participação dos filhos no mercado é sempre mais elevada nas famílias de mães com filhos que naquelas de casal com filho. Fato que aumenta a tendência de abandono precoce da escola, entre outras conseqüências.”* (FIBGE/PNAD/BRASIL, 1989)

Em 1990, sete milhões e meio de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos trabalhavam no Brasil, segundo a mesma fonte, sendo o nível econômico, de forma recorrente, o fator determinante dessa entrada precoce no mercado.

A condição de exercício do trabalho infanto-juvenil é precária, com o recebimento de, no máximo, 01 (hum) salário mínimo, face a seu baixo

nível de instrução (menos de 04 anos), sem carteira assinada, e com uma jornada diária de 08 horas diárias, o que dificulta a permanência na escola.

Este fato se dá numa estrutura sexo-idade desfavorável, não produtiva, e onde *“deixar a escola para trabalhar; permanecer mas repetir o ano escolar; sair e voltar para a escola, segundo as maiores ou menores pressões para trabalhar, se constitui um ciclo repetitivo da relação trabalho/escola das crianças e adolescentes pobres”* (Draibe, 1996).

Os Mapas da Criança quantificaram 32 milhões de pessoas e 09 milhões de famílias que não têm sequer como adquirir a cesta básica no Brasil (IPEA, 1993). A metade dessa população localiza-se no NE e a outra metade no meio rural brasileiro em geral. Deste total, *15 milhões são de indigentes infanto-juvenis, isto é, “metade do total de indigentes brasileiros”*.

A crítica a essa concepção teórica veio com o aumento gradativo da mobilização política e o processo de abertura democrática iniciado no País em 1979, por força da Anistia Internacional, associada à crise de legitimidade e à crise de hegemonia presentes no regime autoritário, além dos problemas econômicos que se anunciavam, gerados pela crise mundial do petróleo.

Desenvolveu-se essa crítica na consideração de que *“ não há como se concluir que a marginalidade social possa ser definida através de uma situação ecológica, pois nada indica que o comportamento do pobre favelado é diferente do comportamento do pobre não favelado.”*

É possível, mesmo, que certos *“arranjos”* ecológicos, como a favela, constituam formas específicas de adaptação que facilitam a integração do pobre à nova conformação social que a modernização econômica define (Erundina, 1988; Telles, 1990). Torna-se, então, muito difícil encontrar uma área marginal em toda a sua extensão, isto é, exclusivamente marginal.

Pesquisando o fenômeno da possível homogeneidade da pobreza na Cidade do Salvador, Espinheira (1984) observa que durante muitas décadas, o Maciel era um exemplo das conseqüências do crescimento não planejado das áreas periféricas. Possuía uma população diversificada, uma concentração de prostitutas, homossexuais, traficantes de drogas, que conviviam com outros grupos como lavadeiras, biscateiros, vendedores ambulantes e outros, que comportavam-se dentro das normas estabelecidas.

“Os grupos familiares do Maciel isolavam-se numa mesma habitação escudados pela palavra “família”, escrita em lugar visível, como uma advertência às pessoas do outro universo, ou seja, marginal”.

Os estudos nesse sentido demonstraram não haver um determinismo causal entre *“favelado”* e *“marginal”*. As favelas apresentam uma maior ou

menor complexidade nas ocupações de seus habitantes, encontrando-se nessas áreas profissionais autônomos, militares e operários os mais diversos.

As análises da freqüente associação favelado/marginal, criminalidade/pobreza - construída, entre outras, pela forma como a criminalidade é tratada pela mídia, assim como pela prática de prisão de trabalhadores sem documentos de identificação e mesmo carteira de trabalho assinada -, constata-se que *“as clivagens entre o pobre e o trabalhador; o marginal e o trabalhador honesto, perdem todo o sentido”* (Sposati, 1985).

Buscando escapar dessa associação, o pobre que não quer ser confundido com o marginal está sempre na iminência de assim ser considerado pela sociedade. Essa *quebra das reciprocidades esperadas* é, certamente, percebida como uma injustiça, vivida como sofrimento moral por aqueles que não encontram na sociedade a validade e reconhecimento do valor de suas pessoas, de suas razões e de suas vontades. Ela vem se traduzindo numa *homogeneidade estigmatizadora da pobreza* e define que quando não são *reprimidos* os pobres são *tutelados*, numa demonstração evidente do *não reconhecimento das formas de expressão por eles encontradas de exercerem sua liberdade e construir os caminhos para sua autonomia*.

Essa, talvez, seja uma das mais duras formas de expressão da marginalidade à qual são submetidos, o que faz alguns autores afirmarem que *“a experiência da pobreza é algo mais que as dificuldades objetivas da sobrevivência cotidiana (...) é, também, a experiência de uma sociedade que os coloca na condição de párias sociais”* (Telles, 1990).

III. A TEORIA FUNCIONAL

- **disfunção**
- **cultura do medo**
- **apelo por segurança**

*“Numa sociedade onde tudo é proibido,
tudo pode ser feito;
ao passo que, numa sociedade onde algo bem determinado é permitido,
só se pode fazer esse algo”*

Pasolini

De acordo com essa teoria a marginalidade é considerada uma *disfunção ou uma desintegração parcial do sistema*, já que nas Ciências Sociais

o termo “funcionalismo” tem pelo menos dois significados: num deles exprime a idéia de que tudo que existe numa sociedade tem um sentido; num outro diz respeito a uma postura substantiva, expressando a idéia de que o que existe numa sociedade integra um todo organizado em equilíbrio perfeito de funcionamento.

O Funcionalismo só admite mudança social como um processo natural. Para essa teoria o sistema econômico é o responsável por qualquer mudança social. Havendo crescimento econômico, conseqüentemente haverá crescimento social e político. Tudo aquilo que não contribui para o funcionamento perfeito do sistema é caracterizado como uma *disfunção* do mesmo.

Para que haja, no sistema, um funcionamento equilibrado, as disfunções devem ser tratadas logo que identificadas, visando a garantia do bom funcionamento deste.

A marginalidade aparece, também nessa teoria, como um mal *transitório*, uma *anomia* no aparelho do sistema e, como tal, requer um tratamento adequado, específico, de modo a promover a integração dos marginais à participação na sociedade de maneira equilibrada para que, depois de tratados, possam cumprir novos papéis sociais.

É, ainda, a influência da visão funcional que permite o registro analítico da ocorrência, nas cidades, de uma nítida ocupação social dos espaços (comerciais, residenciais, portuários, administrativos e outros), distribuídos de maneira clara, segundo as diferentes funções.

Nessa distribuição dos espaços, os que são considerados como marginais distinguem-se pelo fato de manterem e abrigarem, nos limites de suas áreas, comportamentos divergentes e transgressores. Por essa razão, ao fim de algum tempo esses espaços se tornam não apenas desnecessários ao sistema mas, sobretudo, são considerados ameaçadores à própria integridade do mesmo.

Essa ameaça ao sistema é a tônica da *cultura do medo*, que há de ser, também, cultura da culpa, alicerçada sob o horror da plebe. “*Com a plebe o medo não aponta apenas para o seu contrário - a coragem -, nem apenas exige inimigos externos, mas vem configurar, ao lado dos grandes e poderosos, um novo desejo - o de segurança, identificado à ordem e suscitando o pavor a tudo que pareça capaz de destruí-la internamente (...) o inferno são os outros*” (Chauí, 1987).

O atual momento da sociedade brasileira é caracterizado por esse apelo por “segurança”, por proteção contra os marginais e criminosos, esses “vadios” (como já eram considerados na moral da ética protestante), que se

deslocam das periferias urbanas, das favelas nos centros da cidade, de onde estão, ameaçando a paz dos cidadãos/trabalhadores.

Também as crianças e adolescentes vitimados pela violência de toda ordem, entre ela a sexual, essas “*meninas vadias e sem vergonha*”, estão sujeitas ao isolamento que a repulsa social lhes impõe, à prisão, e, muitas vezes á morte, raramente responsabilizada e punida.

Esse comportamento de alguns setores sociais de considerar “*viciada*” e distante dos padrões morais da virtude, a criança e adolescente vitimados pela exploração sexual, coloca sem dúvida, à luz dessa visão teórica, na condição de marginalizados esses segmentos populacionais que o ECA determina sejam protegidos integralmente.

IV. VISÃO DIALÉTICA

- **modelo estrutural**
- **análise da organização técnica da produção**
- **modelo cultural**

*“Liberdade! Liberdade querida
Combate com teus defensores.
Sob nossas bandeiras, que a vitória
Acorra a teus acentos viris;
Que teus inimigos expirantes
Vejam teu triunfo e nossa glória”*

(A Marselhesa, 1789)

A visão dialética analisa o problema da marginalidade conceituando-o, principalmente, em termos de condição de trabalho e suas conseqüências. É a interpretação global do nível da sociedade, e tende a considerar os grupos marginais como uma parte das estruturas de classe.

Utiliza, para justificar-se, a análise econômica os dados secundários e o censo, entre outros indicadores e índices. Há no interior dessa visão pelo menos três tipos de modelos sociológicos interpretadores do problema da marginalidade social. A seguir é apresentada uma abordagem sucinta de cada um desses modelos.

a) Modelo Estrutural

- **capital monopolista**
- **evolução tecnológica**
- **dependência econômica**
- **periferia política**

Tenta compreender as relações de produção capitalista na estrutura das sociedades de classe. Concebe a economia urbana como vivendo um processo de acumulação capitalista/monopolista que é hegemônico e dominante, e que determina as condições para o desenvolvimento do sistema.

Nessa concepção a expansão do setor dominante leva o setor subordinado e dependente ao colapso, visto que as diferenças de produtividade promovem a concentração do capital monopolista.

Além dessa concentração do capital, o modo hegemônico de produção capitalista provoca uma evolução tecnológica onde as massas de trabalhadores não qualificados perderiam seu significado econômico, não sendo mais adequadas às novas necessidades produtivas do setor expansionista. Em consequência, o processo de acumulação capitalista cria um segmento marginal de trabalhadores que não poderá ser absorvido pelo sistema produtivo, nem é necessário como exército de reserva.

Nesse sentido, este segmento tenderá a cristalizar-se e tornar-se disfuncional. O processo de *marginalização é uma das conseqüências da “situação de dependência econômica”*, onde o capital estrangeiro afeta a economia de países subdesenvolvidos, reforçada por uma *“periferia política”* que deixa esses países à margem de decisões possíveis de alterar suas realidades de pobreza e desigualdade social.

A dependência econômica em relação ao exterior provoca, entre outros efeitos negativos sobre o desenvolvimento das sociedades subordinadas, um fluxo líquido de capitais fortemente negativo, ao qual se associam outros elementos negativos, como a dívida externa e a crise do comércio internacional.

Os efeitos da dependência residem, sobretudo, *“na prioridade dada a um tipo de desenvolvimento que corresponde mal às necessidades da população”* (Touraine, 1989). As indústrias de forte intensidade de capital e produtores de bens de consumo duráveis, subsidiadas pelo capital estrangei-

ro, criam poucos empregos e contribuem para aumentar as desigualdades sociais.

b) Modelo de Análise da Organização Técnica da Produção

- **setores tradicional e moderno**
- **incompatibilidades culturais**
- **especulação**
- **organização do cotidiano**

Identifica na sociedade a existência de dois setores: um industrial “moderno”, e outro “tradicional”. O *setor moderno* aparece nesse contexto como o responsável pela dinâmica do sistema, e é constituído, em sua maior parte, pelo setor secundário e dos serviços básicos. O *setor tradicional* é formado pelas pequenas indústrias e o setor terciário em geral.

Enfatiza, ainda, as conseqüências das inovações tecnológicas como responsáveis pelas mudanças na organização da produção, alterando a mão-de-obra qualitativa e quantitativamente.

No Brasil, a aplicação desse modelo apresentou, entre outros resultados, o desenvolvimento mais rápido do setor de serviços que da produção de bens, além do fato de que os bancos prosperaram mais que as empresas industriais, o que, associado ao controle monetário e às elevadas taxas de inflação, definem um quadro onde o crescimento econômico não conseguiu acarretar nem a integração social nem a diminuição das desigualdades.

Isso se deveu ao fato de que os ricos não investiram seus capitais no investimento produtivo, preferindo a *especulação* (financeira, imobiliária), o que determinou, gradativamente, a redução das taxas de produção em níveis inferiores às taxas de juros. Tal modelo atrasa o investimento, gera uma crise no setor produtivo e, por conseqüência, aumenta o desemprego e o subemprego, marginalizando camadas substanciais da população, conforme já foi demonstrado através de alguns indicadores sociais.

c) Modelo Cultural

- **papel da família**
- **privação de direitos**
- **ordem excludente e desordem**
- **abordagem transcultural**
- **cotidiano e saber dos pais**
- **assincronias**

Aborda o processo de marginalização que decorre dos modelos de modernização aplicados pelas chamadas sociedades modernas, destacando os aspectos sócio-culturais, mas admitindo suas interrelações e influências com o processo econômico.

As mudanças sócio-culturais provocadas por uma situação de modernização econômica são, geralmente, muito rápidas: associam-se à concentração demográfica nos centros urbanos polarizadores; às mudanças na estrutura familiar e nas relações internas da família; mudanças nas comunicações; no sistema de estratificação; mudanças nas formas e alcance da participação nos serviços e instituições públicas, além de outras mudanças importantes como na Igreja, nas associações, formas de lazer, recreação, etc. (Germani, 1971)

Como à modernização econômica nem sempre se associa uma modernização política, asseguradora da maior participação social dos estratos populares nos serviços e instituições públicas (e, quando isso ocorre não vem se dando em níveis asseguradores da redução das desigualdades históricas que o país acumulou), essa *assincronia* ou defasagem, um aspecto da mudança social em geral, vai traduzir-se numa *privação de direitos* por parte de grandes segmentos da população.

Essa condição de privação dos direitos vem viabilizando a construção de uma *ordem excludente* “*que se choca com esse universo moral construído pelo prisma da vida privada e só pode ser vivida enquanto desordem*”, uma vez que rompe com todas as reciprocidades que se espera numa vida em sociedade.

“Desordem que se expressa no esforço não recompensado, no trabalho que não é reconhecido, na remuneração que não corresponde à dignidade de um chefe de família; na justiça que não funciona e deixa impune os criminosos; na lei que penaliza os fracos e protege os poderosos (...). Essa quebra das reciprocidades esperadas é, certamente, percebida como uma injustiça, vivida como sofrimento moral daqueles que não encontram na sociedade a validação e o reconhecimento do valor de suas razões e de suas vontades” (Telles, 1990).

Esse modelo analisa o problema pelo ponto de vista da falta de integração de alguns segmentos populacionais ao conjunto societário, o que pode ser parcial, anormal, deficiente, atingindo as populações que não obtêm emprego nos setores econômicos modernos.

Explica as dificuldades de integração como *incompatibilidades culturais*, referindo-se ao processo de migração rural-urbana como básico para a análise da marginalidade.

Muitas dimensões envolvem o conteúdo analítico desse modelo. Privilegiamos nessa análise preliminar, o *papel da família*, face à sua importância na formação dos valores, na socialização de seus membros, e na organização do cotidiano.

O postulado da responsabilidade materna sobre o desenvolvimento infanto-juvenil “*tem contribuído para obscurecer efeitos da injustiça social e a própria atuação do pai, na medida em que a mãe passa a ser preferencialmente apontada como culpada de problemas de comportamento da criança e adolescentes.*” (Bastos, 1996).

Quando se trata de famílias pobres, persistem as atitudes preconceituosas e discriminativas que *desqualificam o saber dos pais* na criação dos filhos, e que vêm sendo apontadas como contribuidoras do fracasso destes na escola, e de suas dificuldades de integração a outra cultura que não seja a de sua classe.

As *abordagens transculturais* ganham importância no contexto desse modelo, como estratégia de redução gradativa da condição de marginalização das crianças e adolescentes pobres dos meios rurais e periferias urbanas.

Nelas a análise da ordem excludente e sua aparente desordem, gerada pela privação dos direitos, vem se constituindo numa abordagem oportuna no sentido de apreensão das variações comportamentais e estratégias que objetivam assegurar a sobrevivência em circunstâncias sociais adversas.

Através dessas análises o profissional interessado no desenvolvimento, *ao invés de assumir a constância do ambiente social como norma, e usá-la como linha de base para sua ação*, pode centrar sua atenção no *cotidiano* das crianças (seu universo imediato).

O intuito dessa metodologia seria o de identificar como as crianças e adolescentes se comportam diante de vários tipos de mudanças (a exemplo da migração do campo para a cidade), em diferentes idades, ou que diretrizes utilizar para adaptá-las, contribuindo, assim para a não perpetuação nelas das condições de marginalização de seus pais.

V. MARGINALIDADE E CULTURA DA POBREZA

- necessidades e carências
- adaptação ao meio
- estruturas simbólicas
- valores e ética
- relação fato/valor
- desigualdade e imoralidade

*“Virtude dos homens
desmancham-se em águas
e da lama em que se tornam
afundam, secam com o sol,
com o vento remodelam-se,
e renascem novos.*

Forte pó. Forte barro. Forte carne.”

Leonardo Palmeira

Paralelo a essas três vertentes analíticas da marginalidade nas sociedades modernas, vista de forma sumária acima, os estudos sobre este fenômeno vêm produzindo um conjunto de reflexões sobre a condição de marginalidade e a construção de uma cultura própria que assegure a sobrevivência cultural em bases mais equilibradas.

Se considerarmos o conteúdo conceitual proposto por Stonequist (1937, cit. in Espinheira, 1984), o homem marginal é aquele que *“através da migração, educação, casamento, ou alguma outra influência, abandona um grupo social ou cultura sem realizar um ajustamento satisfatório em outro, e encontra-se na margem de ambos, sem pertencer a nenhum”*.

Esta noção de marginalidade revela a ambivalência do indivíduo colocado entre duas culturas e que enfrenta problemas na medida em que essas culturas forem conflitantes.

Estudos recentes vêm demonstrando que essa situação de estar entre duas culturas pode dar origem a uma terceira, que se expressa não em um só indivíduo, mas como categoria social que, face às barreiras culturais, está impedida de participar plena e legitimamente do grupo que a influencia.

O conceito de *cultura da pobreza*, nessa teoria, não se refere somente à desorganização social, mas é composto de um conjunto de normas e valores, conhecimentos e crenças, tecnologias organizadas e utilizadas por indivíduos de uma sociedade, a fim de permitir a sua adaptação ao meio em que vivem, face à sua exclusão de outro meio.

Essa teoria argumenta que a cultura da pobreza é ao mesmo tempo uma adaptação e uma reação dos pobres a uma sociedade, no caso estudado,

de natureza capitalista, individualista e organizada em classes sociais. Representa um esforço do pobre para lidar com sentimentos de desespero que se desenvolvem com a consciência da impossibilidade de ser bem sucedido em meio à sociedade mais ampla.

Mas... o que é ser pobre?

Segundo Nunes (1990), existem várias noções de pobreza presentes nos estudos. Sua opção é por definir como pobre *“aquele indivíduo que não tem acesso a um mínimo de bens, ou melhor, de mercadorias, e que este mínimo é um quantum em dinheiro”*. É, portanto, a condição de exclusão do usufruto da riqueza, é a incapacidade de satisfazer necessidades de tipo material.

Ambas essas concepções permitem a introdução do debate sobre *“necessidades básicas”*, segundo o qual *“a linha da pobreza (...) a rigor, deveria ser traçada tendo em vista um nível de satisfação de necessidades mínimas, independentes de como estas são satisfeitas, se com rendimento de família ou se, também, pelo menos em parte, pelo acesso a programas sociais”* (Lopes, 1990).

Esse debate introduz, ainda, a noção de *carências* humanas, isto é, *“a vontade de um indivíduo determinado por algo também determinado”* (Nunes, 1990). Significando esse conteúdo conceitual que a carência não se resume a uma mera pulsão natural (fome, sede, sexo), mas que *“cada um de nós, indivíduos determinados, temos falta de algo ou de qualquer coisa dentro de um contexto determinado.”*

A carência constitui-se em uma relação sujeito-objeto informada socialmente. Refere-se aos valores presentes em cada sociedade e é, portanto, formada por *estruturas simbólicas*.

Enquanto as estruturas de valores constituem uma dimensão intersubjetiva da sociedade (o cotidiano, ou o mundo vivido), as carências fazem parte da subjetividade, embora a tensão entre ambas encontre-se no presente, ao menos como potência.

Muitos dos aspectos constitutivos da cultura da pobreza são vistos como tentativas de se encontrar soluções para os problemas do cotidiano. No entanto, a cultura da pobreza não é apenas uma adaptação a um conjunto de condições objetivas da sociedade mais ampla: na medida em que ela persiste e se mantém de geração em geração, definirá os conteúdos socializantes dos seus novos membros, as crianças. Quando as crianças das favelas chegam aos seis ou sete anos, já terão absorvido valores e atitudes de sua sub-cultura,

e irão se tornando, psicologicamente, preparadas para enfrentar as mudanças de condições e/ou oportunidades que podem ocorrer durante suas vidas.

Para tornar mais preciso esse ponto é importante remarcar que as carências se referenciam nos valores, o que remete qualquer debate dessa natureza para o campo da **Ética**, e indica a *preferência por alguns valores e a exclusão de outros*.

“Quando alguém diz, por exemplo, que os meios de comunicação criam ‘falsas’ carências junto à população (...) não está dizendo nada a respeito da natureza da carência, mas emitindo um juízo, produzido pelo contraste entre as carências efetivamente sentidas e aquelas que seriam “corretas” do ponto de vista de uma determinada preferência de valores, ou seja, um julgamento moral. De fato, a determinação das carências em termos de ‘verdadeiras’ ou ‘falsas’ sempre reflete valores autoritários e intolerância” (Nunes, 1990).

É interessante, ainda, pontuar, que enquanto alguns estudos explicam como variável forte na determinação da exploração sexual infanto-juvenil, particularmente em países com elevados índices de desigualdade social, a condição de pobreza à qual as crianças e adolescentes são submetidos, associados ao apelo da sociedade de consumo que os induz e motiva para a aquisição dos bens materiais, outros estudos indicam não serem as condições de pobreza, de per si, que explicam as tendências aos comportamentos “desviados”. (CEDECA-Ba, 1995).

A argumentação dos autores identificados nessa segunda tendência é a de que *“a transgressão, o crime, a busca de ganho ilegal, está arraigada fundo em valores partilhados por todos os setores em uma dada sociedade”*. (Putnam, 1981)

Os primeiros resultados desses estudos induzem à necessidade de sua continuação com o objetivo de bem identificar e analisar em que condições simbólicas aparece e se mantém o fenômeno da exploração sexual infanto-juvenil como *alternativa aceita pela sociedade* (assim como o crime, a droga, etc), entendidos por alguns como estratégia de sobrevivência, o que é insuficiente como explicação científica, como vimos.

Parece essencial a análise da relação **fato/valor** na realização de estudos complementares, no intuito de melhor entender e explicitar as diversas dimensões analíticas que esses estudos iniciais anunciam.

Diante de uma dada realidade, os critérios de aceitabilidade ou de desacordo quanto à manutenção ou não manutenção dessa “verdade” real

(no caso a exploração sexual infanto-juvenil) se referenciam no conjunto de valores morais e éticos de uma dada sociedade.

O que nos permite inferir, nesse estágio do conhecimento sobre esse que consideramos um grave problema social, é que **se, por um lado, os setores sociais em desacordo forem mais organizados e fortes na expressão de seu descontentamento e indignação com este fato social, sua permanência estará ameaçada e, como consequência, os valores sociais do conjunto da sociedade que permitiram seu surgimento serão alterados.**

Por outro lado, **se na correlação de forças com os demais setores sociais, que não se indignam com a exploração sexual de crianças e adolescentes, os critérios de aceitabilidade forem assimilados por uma maioria social, a manutenção do sistema de valores que o gerou se encarregará de sua absorção e permanência.**

A explicação da exploração sexual infanto-juvenil como um fenômeno gerado face à necessidade de sobrevivência não é, portanto, suficiente, visto que a história humana testemunha de situações em que se preferiu a morte à transgressão/violação das normas morais e éticas.

A constatação científica de que a relação entre condições e modos de vida entre pobreza e comportamento não é unívoca, mas que existe uma variedade de vivências diferenciadas entre pessoas com o mesmo nível de renda, atesta as diferenças qualitativas e quantitativas das carências.

Sem dúvida, numa realidade como a brasileira *a desigualdade aparece como uma imoralidade*, e é possível que esteja provocando valores e carências desumanas, onde o outro comparece como um meio e não como um fim.

Ao ser tratado como um meio (visão utilitarista do homem, que explora o próprio homem), a criança e/ou adolescente está sendo submetido a uma cultura da pobreza, cujas características básicas (ausência de participação efetiva nas instituições públicas; ausência de condições mínimas de habitação e organização; e ausência de infância como um estágio prolongado e protegido do ciclo vital) facilitarão, entre outros males, sua inserção precoce no exercício livre da sua sexualidade.

A prática da sexualidade feita fora de um contexto de escolha livre e consciente se expressará como servidão, heteronomia. Por consequência, como desrespeito ao princípio do desenvolvimento integral infanto-juvenil e sua proteção, como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lechner, 1996).

Essa condição de estar à margem da decisão consciente quanto à sua vida, o que se dá, geralmente, num contexto de abandono dos pais e/ou responsáveis, quando não de sua inexistência, caracteriza uma situação social parcial ou totalmente constituída por elementos “marginais”, que requerem ser estudados mais profundamente, e propomos que esses estudos contemplem a relação fato/valor.

As conclusões apresentadas no recente Encontro Mundial Contra a Exploração Sexual Infanto-Juvenil em Estocolmo (Setembro de 1996), apontam para a necessidade de um acordo entre os valores de uma dada sociedade, se o que se objetiva é, realmente, o controle desse fenômeno.

Os valores conjuntos (consenso de valores com vistas a um interesse geral) podem servir como base a uma colaboração para a ação, traduzidos em políticas públicas que viabilizarão a alteração da realidade fatural desejada. Parece essencial a identificação/reflexão sobre certos valores que estão “incorporados” nas orientações específicas das instituições sociais, econômicas, legais e culturais da sociedade brasileira. (Lechner e Palmeira, 1996)

A cultura da pobreza não é considerada nos estudos iniciados e referidos supra, como uma verdadeira cultura no sentido antropológico. Nem é dos pobres. É possível que a explicação de sua natureza e conteúdo se encontre nessa relação entre o(s) fato(s) em uma dada sociedade versus o(s) valor(es) que a determinou.

O avanço do conhecimento nessa direção conduzirá à melhor compreensão do fenômeno da marginalidade, suas determinações sobre a exploração sexual infanto-juvenil, e à formulação de políticas públicas que assegurem o cumprimento do que prevalecer como o interesse geral.

NOTAS

1. Gilca Oliveira Carrera é estudante de Serviço Social da UCSal e estagiária na equipe do Banco de Referência no CEDECA-Ba, em 1996.
2. Franck Lechner é Engenheiro, Professor de Matemática em Paris, e Coordenador da implantação do Banco de Referência no CEDECA-Ba, em 1996 até fevereiro de 1997.
3. Maria José Palmeira é docente da UNEB e Consultora no CEDECA-Ba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (DISPONÍVEIS PARA CONSULTA NO CEDECA-BA.)

- BASTOS, A.C.B. *A Inserção da Criança na Vida Cotidiana de Famílias em um Bairro Popular: um estudo de caso*. UNB, 1996.
- BERLINK, M.T. *Marginalidade Social e Relações de Classes em São Paulo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1968.
- BOURDIEU, Cit. In: AZEVEDO, M.A. *Mulheres espancadas: a violência denunciada*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- BOURDIEU et PASSERON. *Héritage*. Paris: Seuil, 1975.
- CARDOSO, F.H. *Comentários sobre os Conceitos de Marginalidade e Superpopulação Relativa*. São Paulo: Editora CEBRAE, 1971.
- CEDECA-Ba. *Espelho e Dor*. Salvador, 1995.
- CHAUÍ, M. Sobre o Medo. In: CARDOSO, Sérgio (Org.) et alii. *Os Sentidos da Paixão*. Editora Funarte, Companhia das Letras, 9ª edição, 1987, pag. 35 a 77.
- DRAIBE, S. *Por um Reforço da Proteção à Família: contribuição à reforma dos programas de assistência social no Brasil*. Campinas, São Paulo: NEEP/MPAS, 1996.
- _____. As Políticas de Combate à Pobreza na América Latina. *São Paulo em Perspectiva*, 4 (2): abril/junho, 1990, p. 18-24.
- ESPINHEIRA, G. *Divergência e Prostituição: uma análise sociológica da comunidade prostitucional do Maciel*. Salvador: Tempo Brasileiro, 1984.
- ERUNDINA, L. *A Marginalidade Segundo as Teorias Dialética e Funcional*. São Paulo, 1988 (mimeo).
- FIBGE/PNAD/BRASIL. *Crianças e Adolescentes: indicadores sociais*. Vol. I (1987), Dados Gerais, Rio de Janeiro, 1989.
- _____. *Crianças e Adolescentes: indicadores sociais*. Vol. III (1987), Década de 80: redução significativa na população de crianças e jovens, Rio de Janeiro, 1989.
- _____. *Crianças e Adolescentes: Indicadores sociais*. Vol. IV, Pobreza, Família e Crianças em Situação de Risco, Rio de Janeiro, 1989.
- GERMANI, G. *Sociologia da Modernização*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1971.

- HOLMAN, K. e WHITE, A. *La Informacion debe concentrar-se en los Niños: los medios de comunicacion, la etica y la informacion sobre la explotación sexual de los niños*. Estocolmo, 27 a 31 de agosto de 1996.
- IPEA/BRASIL. *Indigência entre as crianças e os adolescentes*, 1993.
- KOWARICK, L. *O preço do progresso: crescimento, pauperização e espoliação urbana*. USP, 1980.
- LECHNER, F. e PALMEIRA, Ma. J. As Mutações Sociais e as Políticas Públicas. *Análise de Dados*, SEI, vol. 6, número 1, 1996, p. 81 a 85.
- LECHNER, F. *Projeto Banco de Referência sobre a Exploração Sexual Infanto-Juvenil*. Salvador: CEDECA-Ba, 1966.
- MEDEIROS, L. *A Criança da Favela e sua Visão do Mundo*. Editora dois Pontos, 1986.
- NUNES, E. Carências e Modos de Vida. *São Paulo em Perspectiva*, 4 (2): abril/junho, 1990, p. 2-7.
- PAZ, P. e SUNKEL, O. *O Desenvolvimento e o Subdesenvolvimento na América latina*. Genebra: OIT, 1972.
- PUTNAM, H. Razão, Verdade e História. *Publicações Dom Quixote*, p. 165 a 190 r 247 a 264, Lisboa: Codex, Portugal, 1981.
- ROUANET, S.P. Razão e Paixão. In: CARDOSO, Sérgio (Org.) et alii. *Os Sentidos da Paixão*. Editora Funarte, Companhia das Letras, 9ª edição, 1987, p. 437 a 466.
- SILVA, B. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- SPOSATI, Cit. In: AZEVEDO, M.A. *Mulheres Espancadas: a violência denunciada*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- TELLES, V. S. A Pobreza Como Condição de Vida: família, trabalho, e direitos entre as classes trabalhadoras e urbanas. *São Paulo em Perspectiva*, 4 (2): abril/junho, 1990, p. 37 a 45.
- TOURAINÉ, A. *Palavra e Sangue*. São Paulo: UNICAMP, 1989.
- VALLE SILVA, G. Capital Cultural, Classe e Gênero em BOURDIEU. *Cad. Programa de Pós-Graduação Ciências da Informação*, ECO/UFRJ - IBICT/CNPq, INFORMARE, v. I, número 2, jul./dez. 1995, p. 24 - 36.

VASCONCELLOS, U.M.R. e VALSINER, J. *Perspectiva Construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, Cap. 02, 03 e 04.

VIORST, J. *Perdas Necessárias*. São Paulo: Melhoramentos, 1986, cap. IV, p. 53-83.

WINNICOTT, Cit. In: *Cadernos CBIA*, Rio de Janeiro, nº 04, 1992.

A FORMAÇÃO PARA CIDADANIA ENQUANTO PROPOSTA NEGADA PELOS PROJETOS DESENVOLVIMENTISTAS EM EDUCAÇÃO

Luciene M. da Silva

Professora da Universidade do Estado da Bahia

As relações sociais no mundo contemporâneo vêm sendo mediadas, cada vez mais, pela tecnologia, tornando imperativo o resgate de valores como justiça, direitos humanos e alteridade para a formação dos sujeitos, na perspectiva de relativizar o poder ideologizante da razão instrumental. A tendência atual da educação, portanto, aponta para o seu entendimento enquanto espaço de possibilidades, no sentido de preparação para a vida, superando a concepção de mera reprodutora de conteúdos. Essa *perspectiva* de formação para o exercício de cidadania foi negada, no Brasil, pela política educacional desenvolvimentista, caracterizada por medidas de adequação do sistema educacional, que se consolidou na década de 70.

A nova reestruturação do ensino em nível nacional, determinada pelas reformas de então, foi baseada no trinômio desenvolvimento, eficiência e eficácia. A educação destinada às populações rurais, pautada nesses objetivos, foi definida pelo interesse em desenvolver o processo de modernização e reelaboração de valores e atitudes deste segmento, independente das suas reais necessidades educacionais. Nesse contexto é que foram implementados programas de desenvolvimento, incorporando projetos que tinham como concepção estratégica a educação considerada como fator fundamental de produção.

Este texto é uma reflexão sobre a declarada relevância das atividades educacionais para a viabilização dos objetivos modernizadores desses projetos, tendo como principal referência a investigação realizada para a pesquisa “O Papel da Educação em Projetos de Desenvolvimento Rural: um Estudo sobre o PDRI Irecê”.

O Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas - POLONORDESTE, criado em 1974, correspondeu a um desdobramento do II Plano Nacional de Desenvolvimento, no sentido de viabilizar soluções para o desenvolvimento rural do Nordeste sob o ponto de vista técnico e político. A formulação do Programa continha a idéia de criar pólos de de-

envolvimento espalhados estrategicamente com os objetivos de frear o processo migratório, erradicar a miséria, além de assegurar a produção de culturas alimentares.

O POLONORDESTE teve como instrumento operacional os Projetos de Desenvolvimento Rural Integrados - PDRI's, que se subdividiam em outros projetos com proposta de atuação integrada: pesquisa agropecuária, assistência técnica, titulação de terras, distribuição de sementes, extensão rural, saneamento básico e educação. Na Bahia, foram implantados nas Regiões de Irecê, Nordeste e Paraguaçu.

Os recursos, segundo Fonseca (1995), foram provenientes da União e, principalmente, de empréstimos do Banco Mundial, que, como principal agente financiador nos acordos de cooperação técnica, tinha peso fundamental no estabelecimento das diretrizes e definições das metas. Os documentos do Banco Mundial orientaram a questão do desenvolvimento rural, como:

“uma estratégia para mejorar las condiciones de vida en el plano social y económico de un grupo determinado de personas: los pobres de las zonas rurales. Su objetivo es hacer llegar beneficios del desarrollo a los más pobres de entre los que tratan de ganar-se la vida en los medios rurales, grupos que comprendem a pequenos agricultores, arrendatários y personas que carecem de tierras. El desarrollo rural se interessa en la modernización de la sociedade rural, así como en su transición a la integración en la economía nacional”. (Banco Mundial, 1975)

Para isso, recomendava atenção para o segmento rural, buscando promover a modernização da agricultura de forma harmoniosa, sem a necessidade de mudanças na estrutura fundiária:

“O objetivo básico do Programa consiste no encaminhamento de soluções que visem à remoção dos aspectos restritivos ao desenvolvimento das atividades dos pequenos produtores rurais, indispensável à melhoria do seu padrão de vida e ao seu ingresso na economia de mercado.” (SUDENE, 1976)

A estratégia de ação dos projetos baseou-se na idéia de que o desenvolvimento só acontece com a mobilização de um amplo leque de ações integradas entre si:

“É preciso integrar a região; integrá-la emocional, econômica, física e culturalmente ao resto do país. Para isso, a política e os programas sociais devem perseguir sistematicamente o estabelecimento

de todo laço de vinculação. Para que este processo de integração seja válido e positivo, deve estar baseado em uma ativa e crescente capacidade de iniciativa e de participação regional.” (Utria, 1972)

A integração, tema recorrente no discurso oficial brasileiro, buscou o desenvolvimento harmônico da sociedade, bem a gosto do pensamento funcionalista, a partir de uma concepção de comunidade integrada onde existisse cooperação, sociabilidade em alto grau, civismo, grupo familiar forte, coexistência pacífica de religiões e grupos sociais com estabilidade.

Os projetos enfatizavam que o fator fundamental para modernização e dinamização da agricultura era o pequeno agricultor, considerado principal protagonista do processo. No entanto, a modernização deste segmento requeria uma mudança de comportamento, no sentido de fazê-los motivados para as atitudes favoráveis ao desenvolvimento. Daí que, paralelo ao estímulo econômico, criaram-se condições para mudanças dos padrões de conduta e reelaboração dos padrões culturais. Entra em campo a educação, para desempenhar a função de formadora de opiniões, repassadora de tecnologia e inculcadora de valores convenientes ao sucesso das metas.

Dentro do processo de mudanças pretendidas, o sistema de educação formal e não formal foi considerado de suma importância no que diz respeito à preparação do espírito de mudanças, no sentido de qualificar profissionalmente, através de treinamentos, as famílias selecionadas, repassando conteúdos instrumentalizadores à vida produtiva.

A superação do subdesenvolvimento se daria com uma política global, levando em conta os seguintes aspectos:

- a) Geração de uma consciência favorável ao desenvolvimento regional;
- b) A criação de uma infra-estrutura institucional nacional, regional e local necessária à adequada integração política, a descentralização administrativa e a canalização da participação social;
- c) A criação de condições para a integração econômica das regiões;
- d) A criação de sistemas e meios de comunicação que assegurassem a integração física.

Percebe-se que a mobilização e a motivação constituíram-se em um dos pontos mais importantes da nova política de desenvolvimento. Entendia-se que a substituição dos objetivos “defasados” dos antigos programas sociais pelos de inovação nas estruturas de produção, alteração de composição e distribuição demográfica, bem como inserções de outros elementos na cultura local, permitiriam um incentivo maior à assimilação da concepção de de-

envolvimento, à medida que o indivíduo tradicional daria lugar a um comprador efetivo ou a um demandador de bens e serviços, fator essencial para a expansão do mercado.

A análise da prática educativa do Projeto de Desenvolvimento Rural integrado da Região de Irecê nos deu algumas indicações a respeito da operacionalização das ações, pressupondo uma concepção de intervenção baseada no desenvolvimento integrado e nas possibilidades de uma ação educativa legitimadora dos objetivos modernizadores.

O objetivo geral do Subprojeto Educação, previsto anualmente nos Planos Operativos, era propiciar educação formal ao contingente populacional da área, adaptado à realidade rural e desenvolver um processo educativo que possibilitasse aos agricultores(as) serem agentes de desenvolvimento.

O primeiro objetivo manifesta preocupações referentes ao processo ensino-aprendizagem, suas relações e resultados: redução das taxas de evasão e repetência, expansão da rede física, assistência técnico-pedagógica ao educando e educador. Esse processo se caracteriza num contexto que é resultado de um conjunto de situações históricas, com escolas rurais num quadro de abandono e deterioração superior às escolas urbanas, que permanece nos dias atuais: os professores, geralmente, não têm formação para o ensino; alguns não conseguiram concluir o antigo primeiro grau. Os que avançam para uma habilitação mais adequada, tendem ao afastamento da profissão em busca de trabalhos na cidade, que paguem um salário maior. Desta forma, a rotatividade é elevada, resultando na exclusão dos quadros de maior potencial.

As unidades escolares não são bem distribuídas, conseqüentemente deixando de atender às populações que vivem longe da sede dos municípios ou em povoados mais dispersos. Os prédios têm instalações precárias, com inexistência ou insuficiência de mobiliário e outros meios de trabalho para o professor. Geralmente não dispõem de água ou instalações sanitárias.

As classes, nessas unidades, são multisseriadas, onde alunos de séries diferenciadas fazem parte de um mesmo grupo sob a direção de um só professor, o que demanda o acúmulo de tarefas e orientações. Isso implica para o professor em trabalhar com métodos e material didático diferenciados, conforme sejam as séries, exigindo uma habilidade maior no que se refere ao processo ensino/aprendizagem. Isso se agrava com o fato de que muitas escolas funcionam na casa do professor, que tem de partilhar duas tarefas ao mesmo tempo: a de mestre(a) e doméstico(a).

O despreparo do professor na zona rural para o exercício do magistério é evidente, considerando que a maioria não tem habilitação suficiente ou reciclagem de conhecimentos. Em relação a isto, Palmeira enfatiza:

O professor assim recrutado não se caracteriza como um profissional da educação. Ele é na realidade um camponês professor que, por sua vez, face à sua condição profissional híbrida não tem revelado expressões concretas de tentativa de mobilização/reivindicação pressionada à mudança de sua condição de não profissionalização". (1990:47)

O salário pago aos professores é irrisório. As prefeituras justificam este fato com base na desqualificação profissional e na carência de recursos, ambos argumentos inconsistentes que ignoram a questão legal do contrato social como um direito assegurado ao trabalhador, que é substituído por algumas normas informais, em confronto aberto com os direitos sociais. A aceitação passiva pelos professores destas condições que lhes são impostas deve-se a esta desqualificação que, paradoxalmente, passa a ser exatamente o que as qualificam para o cargo.

A merenda escolar, elemento significativo para a freqüência dos alunos, é insuficiente, além de contar com um deficiente sistema de distribuição. É comum a inadequação dos gêneros alimentícios às condições e costumes locais. O professor é responsável, também, pelo preparo e distribuição da merenda. A evasão e a repetência atingem elevados níveis. O currículo não contempla as condições e expectativas do contexto rural, marcado pela falta de incentivos para produção, pela falta de trabalho e assistência médica, entre outros, refletindo cada vez mais as condições de proletarianização do agricultor.

Considerando que os agricultores com melhores condições de vida cedo optam por retirar seus filhos das escolas rurais, transferindo-os para cidades que possibilitam melhores condições de estudo, admitimos, assim, que os alunos que ficam são os filhos dos segmentos mais proletarianizados da população rural, que têm de se contentar com a "escola da roça" e seus poucos recursos. Nestas condições, observa-se um alto índice de evasão de alunos, quer por reprovação, quer por abandono, para trabalhar com os pais na agricultura, evidenciando o reduzido número dos que fazem o percurso completo das séries iniciais, além da defasagem idade/série.

A reorientação proposta para o ensino básico, no sentido de integrar essas escolas às atividades produtivas, foi o encaminhamento dado pelos projetos educacionais. O discurso foi convertido: a precariedade das escolas

rurais e seus baixos níveis de rendimento, que é efeito de condições estruturais e históricas, passou a ser superdimensionado como causa da ignorância e da não adoção de métodos mais produtivos e eficientes. A lentidão no crescimento econômico foi atribuída não somente ao atraso tecnológico como ao comportamento tradicionalista da população rural, que não se enquadrava nos padrões urbanos de eficiência, competição e progresso.

A substituição deste “comportamento” foi trabalhada, principalmente, pela extensão rural, com métodos apropriados - grupos de produção, treinamentos, cartilhas, campos de demonstração de culturas, etc - para desenvolver destrezas e qualificações no produtor, fazendo-o aceitar a introdução de novas técnicas. O aprendizado destas técnicas, no entanto, mostrou-se dependente dos efeitos da educação geral básica, que permitiria o domínio da linguagem, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e cálculo, além de novos padrões de comportamento e disciplina.

Portanto, o sentido do incremento às atividades educacionais foi instrumentalizar a população com conteúdos disciplinares através da educação formal e não formal, para, desta forma, repassar regras de conduta e valores que a tornasse receptiva à implantação do processo de modernização. A ação da escola é que permitiria a sedimentação dos objetivos modernizadores, inclusive porque consolidaria a aceitação das mudanças ocorridas nas outras atividades. O propósito era fazer com que o desenvolvimento imposto fosse assimilado como uma necessidade, o que legitimaria como processo de construção e participação, ao invés de adesão. Daí a necessidade de capacitar o agricultor para ser agente propulsor do próprio desenvolvimento, premissa básica do segundo objetivo do subprojeto educação.

Enquanto fator de desenvolvimento, a educação possibilitaria mudanças nos padrões de interpretações, susceptíveis às novas relações dos indivíduos na unidade familiar e na comunidade. Desta forma, a tarefa conferida pelo Estado à educação como fator de desenvolvimento é planejada segundo os moldes da tecnologia educacional, necessária à racionalidade exigida pela modernização. Sob um enfoque predominantemente técnico, a educação deveria estimular:

- a) a aquisição do conhecimento para a compreensão do meio, no sentido de buscar soluções para situações que impedem ou dificultam o desenvolvimento.
- b) a aquisição de conhecimentos necessários ao aumento da produtividade.

c) a participação da comunidade no desenvolvimento, na transformação e adaptação das estruturas de natureza econômica e social, tais como: cooperativas, escolas, programas, etc.

A análise da articulação entre o proclamado e o efetivamente cumprido possibilita constatar que o pretendido atendimento ao universo educacional dos municípios não aconteceu, consolidando “manchas” de atendimento diferenciado na região, que, na maioria dos casos, representaram ações discriminadoras provenientes de critérios alheios à população. Metas foram cumpridas, muitas com certeza resultaram em inoperantes, pela forma como foram realizadas: escolas foram construídas sem critérios transparentes quanto à localização, treinamentos foram realizados sem um levantamento prévio sobre a identidade dos professores, material didático foi elaborado sem a devida consideração a aspectos da linguagem e temática, entre outros.

O apoio pedagógico ao professor, com vistas à garantia da permanência do aluno na escola, entendida como centro de irradiação do processo educativo, deu-se enquanto ação episódica em localidades isoladas. Sendo medida isolada que não contemplou o todo, provocou a evasão de professores capacitados em direção à cidade, em busca de melhores oportunidades salariais.

A contenção da migração do campo para a cidade a partir da execução do projeto frustrou-se, uma vez que o esperado aumento da produtividade e renda familiar, fruto das atividades colocadas em prática, não foram satisfatórias. A mudança para os centros urbanos, nesse contexto, foi a opção restante.

A participação como estratégia de envolvimento da comunidade no processo de implementação das atividades do Projeto mostrou-se, na prática, desfigurada do seu conceito real. Confundiu o conceito de participação com o de integração, mediante a mobilização de grupos considerados marginais, para conquista de recursos institucionais. A gestão social de participação da população significou a formação de canais - associações comunitárias cartoriais, para implantação de algumas ações planejadas, mas não garantiu a eficiência das ações e o controle da população no que se refere ao planejamento e à avaliação das atividades.

À prática educativa tradicional foi sobreposto um outro saber, com o intuito de proporcionar mais produção e produtividade; isso advém da concepção de que a pobreza no meio rural pode ser superada com novas práticas tecnológicas e com novas habilidades. Brandão (1985) expressa essa operação como tornar subalternamente moderno o que existe de aparentemente

tradicional na cultura do povo. Subalternamente moderno, porque realizado em nome de um projeto que pretende integrar o que é considerado marginal a partir de uma organização exógena, cujo modelo é integrativo: modificar o que não é funcional para melhorar.

É ainda Brandão quem afirma:

“esse é um processo concreto de expropriação cultural, onde aquilo que não se moderniza e integra, tende a perder o seu poder de ter significado e atribuir valores de sentido da ação coletiva para a vida social. Inclusive, o sentido político de resistência das classes populares nas suas comunidades em favor daquilo que, “integrado”, passa a ter sentido e atribuir valores de orientação para uma nova ordem da comunidade, segundo os princípios de ação do Programa. Princípios de que o mais fervorosamente praticado e oculto é o enfraquecimento, ou mesmo a destruição, das formas internas de mobilização na comunidade”.

Como conseqüência, os agricultores se viram forçados a negar a antiga forma de produzir, baseada na exploração de culturas de subsistência em função de novos padrões de conduta que se configuram como predisposições para o desenvolvimento. As condições impostas pelo Banco Mundial para o fornecimento do crédito (utilização de insumos modernos, determinação da cultura, etc) exigiam do pequeno produtor encaminhamentos diversos como compra de insumo, negociação com o banco e aluguel de máquinas agrícolas, expressando uma nova dinâmica criada pelos fatores modernizadores. O pequeno produtor passou a depender dos novos custos determinados pelo setor da agro-indústria, além do custo de pagamento do crédito de investimento. O compromisso do produtor com o banco para a consecução das metas de produtividade previstas e, com isso, a forçosa utilização da mecanização, resultaram na individualização do processo de trabalho.

Essas afirmações, no entanto, não invalidam por si só as atividades educacionais empreendidas, principalmente em relação às atividades de educação formal, considerando a declarada importância dada pelos pequenos agricultores à instituição escolar como uma das poucas oportunidades sistêmicas de aquisição dos conteúdos universais - a leitura, a escrita, a contagem básica e os conceitos científicos iniciais sobre a realidade. É necessário que reconheçamos a escola rural como uma instituição que tem um importante papel, devendo, portanto, ter sua função social redefinida no sentido de atender aos reais interesses dos grupos sociais que atende.

No entanto, a educação nos projetos de desenvolvimento não é contemplada como espaço fundamental para a formação de cidadania e domínio dos símbolos universais de decodificação da realidade. A educação fica reduzida a um problema eminentemente técnico, em termos de sua contribuição à produção ou da estabilidade econômica dos investimentos nela realizados.

As insuficientes condições para o funcionamento das escolas, o crescente processo de pauperização das famílias, a precariedade de formação do professorado aqui explicitados põem em questão intervenções como a efetuada pelos projetos de desenvolvimento, demonstrando a necessidade de se considerar os aspectos relativos à dinâmica social, política e cultural que determina as condições de existência e manutenção desta realidade. Neste sentido, uma alteração significativa no quadro educacional aqui explicitado só será possível se considerados esses fatores contextuais. Isso pressupõe uma intervenção de natureza intrínseca ao processo de existência local e uma atuação a partir dos elementos que podem promover mudanças com a participação dos interessados. O fracasso das políticas públicas na área educacional explica-se, em parte, pela recusa em se atacar o ponto essencial: busca-se a “integração” de interesses divergentes e não a superação da situação de abandono e descaso em que se encontra a zona rural .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. *Desarrollo Rural: documento de política setorial*. Washington, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL/MINTER/SUDENE/Governo do Estado da Bahia. *Convênio - Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado da Região de Irecê*. Brasília, 1976.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. In: Gentili, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.
- PALMEIRA, Maria José de Oliveira. *Educação e Construção da Cidadania do Homem do Campo*. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

SILVA, Luciene M. *O Papel da Educação em Projetos de Desenvolvimento Rural: um Estudo sobre o PDRI Irecê*. Dissertação do Mestrado em Educação/UFBA. 1990.

TERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e Escola no Campo*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

UTRIA, Rubem O. *El Marco Conceptual y los Objetivos de la Política Social a nível Regional*. MEC. s.l. 1972.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

Maria Teresa Reis de Azevedo Coutinho
Professora da Universidade do Estado da Bahia

Entendo que, para iniciar a reflexão proposta sobre a "Formação do Pedagogo num Mundo em Transformação", antes mesmo de falar na formação do pedagogo, faz-se necessário identificar transformações que afetam a humanidade, e que se relacionam mais diretamente com o assunto para, em seguida, tentar situar o pedagogo na nova cosmovisão, a chamada contemporaneidade, alta modernidade ou pós-modernidade.

Assim, faz-se, de início, referência à nova ordem mundial, a globalização, e seus efeitos no campo sócio-econômico. Pontuam-se, em seguida, mudanças no campo simbólico representadas por questionamentos dos ídolos da modernidade, racionalidade, progresso e sujeito autônomo, com seus desdobramentos, salientando-se, ainda, a introdução do momento tecnocêntrico com as novas demandas sobre o conhecimento, habilidades e perspectivas.

A partir desse referencial de caráter macro, buscaram-se reflexões propriamente educacionais, apontando-se a necessidade de revisões e reformulações do ato educativo, orientado por novos paradigmas, que buscam a formação de sujeitos plurais, críticos, criativos e competentes, para romper com a assimilação e toda ordem de discriminação sócio-cultural. Conclui-se o artigo explicitando-se o anacronismo da atual formação do pedagogo e propondo-se idéias para uma nova organização curricular.

A SOCIEDADE EM MUDANÇA

As transformações sociais ocorrem tanto na base quanto no campo simbólico, mundo do conhecimento, criando uma sociedade mundial complexa, articulada em redes sobre territórios, e vivenciando profundas rupturas conceituais, que já configuram a nova cosmovisão, paradigma tão erosivo quanto questionado.

No que se refere à base, tem-se uma *nova ordem mundial*, decorrente da implantação de uma economia global, consubstanciada nos tratados internacionais: Maastricht (Mercado Comum Europeu), Nafta (Estados Unidos,

Canadá e México), Tigres Asiáticos e Japão e, mais próximo de nós, o Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile). Nesta perspectiva, o capital começa a rejeitar as barreiras territoriais, derrubando-as, e os conglomerados financeiros revisam a organização internacional do trabalho, tornando obsoletos o taylorismo/fordismo e, conseqüentemente, redefinindo o papel da educação.

As decisões na nova ordem mundial, constituídas em redes sobre territórios, vêm de pontos distantes, como afirma Santos:

"... quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normatiza, quem impõe uma racionalidade às redes é o Mundo. Este mundo é o do mercado universal e dos governos mundiais. O FMI, o Banco Mundial, o GATT, as organizações internacionais, as Universidades mundiais, as Fundações que estimulam com dinheiro forte a pesquisa, fazem parte do governo mundial que pretendem implantar, dando fundamento à globalização perversa e aos ataques que hoje se fazem, na prática e na ideologia, ao Estado Territorial." (Santos, 1994:18)

É evidente que um dos elementos responsáveis por tais transformações é a crise no processo de acumulação, pela qual vem passando o modo de produção capitalista, concomitantemente à busca de superação das dificuldades. Note-se que o começo da implantação da nova ordem mundial acontece antes da débâcle do socialismo, portanto, no momento em que este era considerado uma alternativa, anos 70.

Assim referenciada, a nova ordem mundial, longe de ser uma organização de caráter humano e igualitário, como a defende a social democracia, vem se transformando em nova forma de espoliação, já que se pauta no pressuposto de que as conexões comerciais e fabris são determinantes das relações sociais, e que o *deus* regulador do conjunto destas relações é o mercado, o qual atravessa tudo onde se inclui a consciência.

Esta concepção se materializa no fato, absurdo, de congelar, como mercado de reserva, determinadas inovações tecnológicas que minimizariam mazelas humanas e sociais. Por outro lado, e na mesma ordem de considerações, dá-se a obsolescência precoce de eventos científicos e tecnológicos úteis, por não serem rentáveis. As restrições aos financiamentos de pesquisas, principalmente da área humana, bem como a definição de cursos de pós-graduação, e até de graduação, são outros exemplos resultantes dos mesmos princípios, ou seja, das demandas do mercado.

"Mercado das coisas, inclusive da natureza; mercado das idéias, inclusive a ciência e a informação; mercado político. Justamente a versão política dessa globalização perversa é a democracia do mercado." (Santos, 1994:18)).

Este novo padrão de exploração está incidindo também sobre a educação; educar mais para melhor explorar, conforme salienta Freitas (1993: 93). Educar, que no passado capitalista significou apenas um básico, a ser complementado na empresa, com o novo padrão de exploração e o avanço das tecnologias sofisticadas, transforma-se em palavra de ordem do capitalismo, gerando mudanças e exclusões. Não mais formação profissional desligada da formação básica, porém uma crescente formação abstrata, que possibilita conhecer tudo e participar de todas as tarefas que compõem o processo de produção, numa adaptabilidade nunca antes experimentada. Trata-se de uma imposição das novas demandas da globalização, onde a arma maior é a *competitividade*, assegurada pela capacidade do trabalhador, mais instruído, movimentar-se mais facilmente para atender às demandas da empresa.

Tudo está fundamentado na política neoliberal que, entre outras imposições, vem submetendo os países periféricos a:

- a) controle da inflação;
- b) equilíbrio orçamentário;
- c) avaliação da produtividade por padrões internacionais;
- d) eficiência a qualquer custo, seja este custo desemprego, fome, miséria e toda espécie de degradação, situação comum na sociedade brasileira, onde consta que 20% da população vivem em miséria absoluta e 40% em extrema pobreza.

Estão aí os milhares de trabalhadores demitidos em todo o país, sendo que, apenas em São Paulo, registram-se um milhão e trezentos mil. E o são tanto na área privada quanto pública, em nível municipal, estadual ou federal, tudo em nome da racionalidade e na busca do *funcionário do futuro*, conforme declaração dos emissários do governo.

Esse fenômeno ocorre, concomitantemente, com as transformações do mundo simbólico nas diversas áreas do conhecimento, as quais se interdependem e se multirreferenciam, provocando uma verdadeira ruptura social, que talvez venha dar novo encaminhamento à humanidade.

Especificando-se o mundo simbólico, a marca da contemporaneidade se faz presente na perda de sentido dos ídolos de *racionalidade, progresso e sujeito autônomo*, condutores do pensamento social na modernidade e postos em cheque pelos descaminhos trazidos sob sua tutela: guerras, pobreza, mi-

séria e toda espécie de devastação do homem e da natureza, que não está descartada pela nova ordem mundial.

A razão perde sua unidade e prevalência, a partir do seu caráter instrumental, posto a serviço da ciência e da técnica, ou como uma faculdade abstrata e individual, para ser percebida como um procedimento argumentativo, onde todas as verdades anteriormente inabaláveis podem ser questionadas. Nesta perspectiva, extrapola-se também o conceito de razão emancipatória de Horkheimer e Adorno, traço fundamental da teoria crítica da humanidade e ponto de partida para a contemporaneidade. (Freitag, 1986:58-61).

No mesmo âmbito dos questionamentos, critica-se o entendimento de progresso à custa de mutilações ambientais e degradações sócio-culturais, responsáveis pela transformação do mundo numa armadilha, que vai da contaminação da água ao buraco de ozônio e ao efeito estufa, passando por todo o desequilíbrio do ecossistema e pela exclusão de grande parte da humanidade do direito à cidadania. Novas perspectivas se apresentam, em que deverão se articular meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana, como forma de deter a depredação capitalista, conforme Guattari (1990:23).

Ampliando-se os questionamentos do mundo simbólico, verifica-se a superação da filosofia da consciência - na qual o sujeito é centro e fonte de significação e de todo o agir humano - na busca de uma nova compreensão do mundo como social, constituído em anterioridade e precedência ao sujeito, a chamada *virada lingüística*, conforme Silva (1994:248).

Por outro lado, negando a validade dos sistemas institucionalizados, a filosofia política marca essas mudanças simbólicas pela ênfase emprestada à arqueogenealogia, revalorizando o singular, o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal, como afirma Severino (1992:146), para quem cotidiano, amor, desejo, relação pessoal e intimidade entram em cena contra a dominação do universal, abstrato, normativo e legislador. Trata-se, assim, da ocupação do proscênio da vida social pelo imaginário, paixão e afeto, como pontua Maffesoli (1992:25), adiantando que todo problema é conseguir subverter os sistemas para compreender o que é vivido. Tudo isto configura o declínio das *narrativas fortes*, que estão deixando de servir ao novo mundo que ainda não se instalou, definitivamente, porém está se viabilizando.

Complementando a revisão destes marcos significativos, os meios técnicos se expandem, multiplicam-se, popularizam-se e impõem-se até como substituto do homem, com o conseqüente achatamento do tempo (Serpa 1995); conjugados, estes meios vão interferir também nas mudanças das

relações humanas, na sociabilidade e nas relações sociais, onde se inclui, evidentemente, a educação.

Conforme Marcondes (1994:52), trata-se da "*utopia tecnológica*", sobressaindo-se, nesta nova revolução, os sistemas eletrônicos e os meios de comunicação. Estes "*reorganizam a política, a cultura, a arte, a música e a literatura*" e ainda subjugam todas essas esferas ao domínio da *imaginação*, que passa a ocupar o lugar da razão moderna, no antropocentrismo, e da divindade, no teocentrismo.

O "achatamento do tempo" inclui a *contração* do espaço, um possibilitando o outro, reciprocamente, num verdadeiro contínuo espaço-tempo, onde "(...) *presente, passado e futuro fundem-se concretamente através de aparatos tecnológicos estruturantes de uma nova realidade (...)*" (Serpa: 1995), propiciando a realização de um contexto diferente.

Autores como Canevacci (1995), Marcondes (1995) e Serpa (1994) afirmam que esse contexto, que universaliza o homem e cria uma nova organização espacial, embora traga a perda de referências pela contraposição à ordem sócio-cultural estabelecida e introduza a efemeridade e a ausência de raízes, faculta, através do uso das citadas tecnologias, o acesso a toda experiência acumulada pela humanidade, em tempo recorde e em espaço restrito a uma tela, proporcionando, ainda, a interatividade.

Contudo, e considerando-se que o real vem antes das ações humanas que são, cada vez mais, informadas e normatizadas, interroga-se a validade da condição puramente mental quanto à ligação homem/máquina e quanto à satisfação, em moldes aceitáveis, dos aspectos ético-políticos, com atenção especial à subjetividade e ao emocional, já que tal situação não ultrapassa a fluidez do virtual. Recorrendo a Kafka, trata-se do *homem barata*.

Outro aspecto que não pode ser esquecido é que todo esse avanço do novo tempo, determinado pela dinâmica da comunicação, com a superação do tempo/espaço, velocidade de acesso ao conhecimento e globalização, é uma *faca de dois gumes*. Se, por um lado, possibilita a superação da polaridade global/local, a universalização do homem e as mudanças qualitativas nas relações humanas, na sociabilidade e nas relações entre as sociedades, estados e continentes, facultando a ética da inclusão, por outro, tem contribuído, decisivamente, para aumentar a legião dos excluídos.

Isto, contudo, não autoriza as análises mecanicistas que vêm sendo feitas sobre o momento tecnológico, de forma independente, porque retratam uma distorção sobre a essência do assunto, ou seja, por ignorarem ou fingirem ignorar que as distorções não são da ciência e da tecnologia "em si", mas

resultam das excludentes relações capitalistas. Tais análises, abandonando o campo das contradições e mediações históricas, omitem, propositadamente ou não, a perspectiva de nova luta hegemônica, captando tais avanços que, se incorporados e trabalhados criticamente, significarão a maior ruptura na história da humanidade. Esta percepção, contudo, não autoriza a compreensão de outro equívoco a respeito da concepção liberal, localizando as distorções apenas na esfera simbólica, com vistas a aparentar a superação das relações de classe e, assim, camuflar um dos elementos fundamentais da história, o modo de produção.

Não obstante, o atual momento de globalização não pode ser ignorado ou subestimado, já que é indispensável para assegurar à humanidade um patamar de interlocução entre os países do mundo, como forma de sobrevivência.

Pensar a formação do pedagogo, neste contexto, exige reflexões acerca de fundamentos técnicos, filosóficos e sócio-políticos, todos indispensáveis e indissociáveis, tendo presente que nem o profissional de educação, nem a universidade que o forma, existem isolados do seu entorno.

Sabe-se, contudo, que esta não vem sendo a prática dos cursos de formação de professores, cujos equívocos estão presentes desde a concepção e a elaboração dos currículos, razão maior do seu anacronismo.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A ressonância das transformações ocorridas na humanidade determina a urgência e a profundidade de revisões e reformulações no campo educativo, para atender às novas demandas da contemporaneidade, principalmente no que concerne à criação de sujeitos plurais, competentes, críticos, criativos e comprometidos com um novo mundo. Esta nova concepção de mundo rejeita, entre muitos outros corpos teóricos cristalizados, as heteronomias vigentes em busca de autonomia, a *verdade* em busca de verdades, a condução das ciências humanas que qualificam e desqualificam saberes, hierarquizando-os e positivando-os, ao tempo em que aponta para a ativação de saberes libertos da sujeição hegemônica de base positivista e fundamentados na razão instrumental.

Sujeitos plurais são aqueles que, compreendendo as diversas perspectivas do mundo, sabem situar-se e aos outros, respeitando os *territórios* de cada um. Sua viabilidade está relacionada aos domínios multiculturalistas e da alteridade.

Competência, aqui, não se reduz à assimilação de conteúdos ultrapassados, mas à capacidade de elaborar e reelaborar um referencial teórico multicultural, multirreferencializado e adaptado ao momento científico-tecnológico, que traduza tanto aspectos antropológicos quanto humanísticos da cultura, subsumidas aí todas as formas de produção cultural, diferentemente do humanismo tradicional pautado em *alta cultura*.

O ser criativo significa a extrapolação e a reorganização da cultura já produzida, com vistas a criar e recriar novas propostas significativas para a humanidade. O compromisso resulta do envolvimento e do engajamento na práxis social, como forma de fugir ao exclusivo discurso teórico, metafísico, conservador e autoritário, na busca de domínios plenos que proporcionem posicionamentos utópicos (avançados) referencializados.

No sentido da obtenção dessas mudanças de sujeitos plurais, algumas pistas podem ser encontradas em autores como Grignon (1991) e Serpa (1995) que, trabalhando com paradigmas alternativos, apontam para uma nova proposta pedagógica. Seu caráter rompe com a legitimação ou assimilação presentes na educação atual e utiliza, como norte, o multiculturalismo, a multirreferencialidade e a alteridade, esta última entendida, conforme Hycner, enquanto:

"(...) conhecimento da singularidade e nítida separação do outro em relação a nós sem que fique esquecido nossa relação e nossa humanidade como um subjacente" (1991:2),

ou ainda conforme Laplatine:

"(...) relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade com a humanidade, e correlativamente, deixe de rejeitar o presumido selvagem, (...)" (1990:23).

O multiculturalismo, de acordo com Cohn Bendit (1989:5), é concebido como proposta de convívio de diferentes grupos étnicos e culturais e, conseqüentemente, superação dos atritos entre etnias, convicções religiosas, hábitos culturais, diferenças sexuais e culturais.

Enfocando o fortalecimento do *eu* e a convivência com o *outro*, Serpa (1995) nos fala da *pedagogia da alteridade*, que tem como base as vivências, o cotidiano de cada um e a formação de sujeitos plurais e tribais, ou seja, sujeitos com identidades próprias. Segundo este autor, é sob tal perspectiva que vemos aquilo que nem teríamos conseguido imaginar na *pedagogia da assimilação*, consubstanciada no aprisionamento do pensamento do *outro*

Grignon, com base no multiculturalismo e na autonomia simbólica das culturas dominadas, extrai as conseqüências práticas para o que chama de pedagogia relativista, e afirma:

"O relativismo cultural é (...) a condição necessária para uma pedagogia menos primitiva, mais bem adaptada, já que está melhor informada, é mais benévola, mais compreensiva, mais evoluída, mais justa, em suma, com respeito às crianças provenientes das classes populares, é a única capaz de tomar-lhes a escola menos estranha, menos depreciativa e menos hostil". (Grignon, 1992:49)

Pode-se verificar, pelas asserções de Serpa e Grignon, que ambos discordam da proposta em vigor na educação de hoje: o primeiro, ao classificá-la de "pedagogia da assimilação", que busca transformar o "outro", igualando-o a um "eu" ou então o excluindo. Grignon, por sua vez, usa a terminologia de "legitimista", para afirmar tratar-se de um projeto de integração e de assimilação, que pretende obrigar as classes populares a conformar-se com o modelo pequeno-burguês, civilizando-as, educando-as, moralizando-as e socializando-as, sem, contudo, oferecer-lhes as condições estruturais necessárias. Enfatiza ainda que as pedagogias legitimistas apresentam uma grande afinidade com a estrutura e com as funções sociais do sistema de ensino e:

"(...) harmonizam-se muito bem com o desenvolvimento da ideologia e do ideal meritocráticos. A escola, na medida em que deve classificar as crianças em função de suas qualidades intelectuais e morais é o instrumento e a garantia de uma ordem social fundada na razão." (Grignon, 1992:50)

Ou, ainda, que essas mesmas pedagogias:

"(...) engendram a ilusão de que todas as crianças têm, em princípio, iguais oportunidades de mobilidade cultural ascendente, a possibilidade de escalar todos os graus da hierarquia existente entre as culturas - a ilusão de portar o barrete acadêmico, semelhante ilusão do soldado raso de trocar a cartucheira pelo bastão de marechal". (Grignon, 1992:51)

"(...) conduzem as crianças das classes populares a reconhecer a ilegitimidade das culturas dominadas e de suas próprias práticas, a imputar seu fracasso escolar à sua própria insuficiência de dons e de méritos, a interiorizar a idéia de que existe uma hierarquia legítima de saberes, e tudo isso sem proporcionar-lhes realmente o acesso à cultura legítima". (Grignon, 199:52)

A pedagogia, fora da ótica da alteridade e do multiculturalismo, isolada dos avanços filosóficos científicos e culturais, e descomprometida com o tecnocentrismo, torna-se, portanto, anacrônica. E esse anacronismo não se esgota na palavra, mas, antes, na ausência da compreensão de que o mundo, simbólica e tecnologicamente, mudou e *trouxe*, para o centro do cenário social, o conhecimento, como fator fundamental das relações sociais entre as sociedades. Trata-se de um conhecimento novo, amplo, complexo e livre das discriminações da modernidade, comprometido com a verdadeira emancipação.

A educação, assim transformada, passa a ser percebida de modo crítico, e não só a serviço da nova ordem mundial. A escola, como um todo, e a universidade, especificamente, fora desta perspectiva, perdem o seu sentido e podem ser dispensadas, tal como enfatiza Serpa (1994).

As demandas da nova ordem mundial, com as exigências de mais escolaridade e melhor qualidade de ensino, impõem uma profunda revisão na formação do pedagogo, cujos modelos atuais tornaram-se anacrônicos.

Este anacronismo revela-se em cursos pensados sem uma clara concepção filosófica, fragmentado em quarenta a cinquenta disciplinas que, sob a égide da suposta "especialidade" do professor, atrelam-se a conteúdos descontextualizados no espaço/tempo.

Resulta, igualmente, de uma prática pedagógica bancária, para lembrar Freire (1964), assimilativa, na perspectiva de Serpa (1995), ou legitimista, conforme esclarece Grignon (1992), onde não se dá lugar à alteridade, ao multiculturalismo e à emancipação, que proporcionariam ao educando a formação da cidadania indispensável à capacidade de enfrentar, criticamente, o modelo tecnocêntrico e a nova ordem mundial que se estabeleceram.

Romper essa situação e formar o pedagogo, nesse mundo em mudança, significa uma revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pesquisas sobre a realidade, que culminem na formação do educador/educando como um cidadão plural, inspirado na ética e no respeito aos códigos culturais alheios. Para tanto, é imprescindível perceber a importância que a educação desfruta no mundo atual, não como exclusivo fator de produção, dentro da perspectiva capitalista, mas na sua dimensão omnilateral, onde estão presentes a competência, a criatividade, a criticidade e o compromisso nas relações inter-humanas, com o trabalho, o lazer e o mundo, com vistas à formação de sua identidade e conseqüente cidadania.

Propomos, neste sentido, repensar a formação do pedagogo sob os seguintes princípios:

- a) repudiar a noção de Pedagogia como atividade neutra, populista, simplista e medíocre, incorporando-a a uma perspectiva filosófica e científica, e não cientificista;
- b) defender as esferas públicas de formação de educadores como *loci* de produção e socialização de saberes emancipatórios;
- c) incorporar os redimensionamentos da humanidade, refletindo-os e criticando-os em seus princípios e objetivos;
- d) corrigir a reificação da prática em detrimento da teoria, ou seja, corrigir a idéia de colocar a formação teórica do docente na dependência das questões práticas;
- e) confrontar o teórico com o concreto social e escolar;
- f) estabelecer, como requisito do curso, competência, criticidade, criatividade, compromisso e atualidade, de forma multirreferencializada;
- g) assegurar, como níveis de competência, o âmbito político (compreensão macro e micro da sociedade, numa perspectiva contra-hegemônica), científico (construção e produção de ciência e tecnologia) e técnico (domínios teóricos/metodológicos específicos: fundamentação, organização e relações);
- h) contemplar, na estruturação do curso, as demandas populares, expressas nos mais diversos movimentos sociais;
- i) corrigir, no estabelecimento do currículo, a noção de fragmentação humana (razão, emoção, sentimentos), a dissociação estudo/trabalho, a fragmentação disciplinar e a dissociação teoria/prática, apontando, ao mesmo tempo, para a complexidade do conhecimento e sua multirreferencialidade.

Tais princípios nos conduzem a defender uma composição curricular orientada por eixos temáticos configurados em 4 (quatro) momentos, os quais não são excludentes mas, antes, interligados por uma complexidade crescente dos campos de conhecimentos. Como afirma Bourdieu (1990:68), *"...o que é complexo só se pode dizer de modo complexo; (...) (e) a realidade não é apenas complexa, mas também estruturada"*.

Num primeiro momento, trabalhar-se-ia a perspectiva de omnilateralidade (Manacorda, 1987), sedimentando-se as múltiplas facetas do homem: origem, perspectivas, razão, emoção, afetividade, sociabilidade, trabalho, lazer, cognição, enfim, buscando a construção da identidade do ser, que não é natural, porém construída dentro da relação de alteridade *eu/outro*.

Num segundo momento, contextualizar-se-ia o homem como síntese de múltiplas determinações no espaço e no tempo, com ênfase na contemporaneidade: historicidade, modos de produção, relações de produção ao longo da história, demandas específicas das diversas épocas, como por exemplo o teocentrismo, o antropocentrismo e o tecnocentrismo.

No terceiro momento, ampliar-se-iam os anteriores, dando ênfase à produção/construção de conhecimentos: questões epistemológicas, axiológicas, antropológicas e multiculturais.

No quarto e último momento, direcionar-se-ia toda a construção/produção de conhecimentos para a formação do educador na expressão da palavra: domínios teórico-metodológicos específicos, fundamentação, organização, aplicação e relações.

Tudo isto implica em domínios diversos, salientando-se a clareza conceitual sobre o currículo. Este, visto como concepção ampla sobre educação, abrangeria aspectos filosóficos, políticos e técnicos, além de organizacionais e legais situados historicamente.

Tais revisões passam, necessariamente, pela compreensão do caráter indissociável das relações sociais, nos seus níveis micro e macro, e também pela pluralidade de conhecimentos, que crescem em extensão, complexidade e produção. Passam, igualmente, por um compromisso entre administração, corpo docente e conjunto do alunado, na perspectiva de administração democrática e plural, conduzindo, dessa forma, ao resgate do papel social do professor, restituindo-lhe, afinal, a credibilidade e a confiança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CANEVACCI, Massino. *Antropólogo italiano cria o etno-cyberpunk*. (Universidade de Roma). Entrevista feita por Bonassa. Folha de São Paulo, 1995.
- COHN, Bendit. *Entendo*. Folha de São Paulo, Suplemento MAIS, 30.04.95.
- DEACOM e PARKER. "Educação como Sujeito e como Recusa." In: DA SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização e Educação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

- FREITAG, Bárbara. *Teoria Crítica Ontem e Hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores. Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez Ed., 1993.
- GUATTARI, Felix. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.
- GRIGNON, Claude. A Escola e as Culturas Populares: Pedagogias Legitimistas e Pedagogias Relativistas. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, (5), 1992, p. 45-55.
- HYCNER, Richard. *De Pessoa a Pessoa: Psicoterapia Dialógica*. São Paulo: Summus, 1995.
- LAPLATINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- LYOTARD, Jean. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: Ed. José Olimpo, 1990.
- MAFFESOLI, Michel. *A Comunicação Pós-Moderna como Cultura*. Mestrado de Comunicação, UFBA, 1994 (Xerox).
- MANACORDA, Mário. *Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci*. Palestra proferida, por ocasião do Seminário Comemorativo dos 10 anos do PPGE, em 20 de outubro de 1987.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Sociedade Tecnológica*. São Paulo. Ed. Scipione, 1995.
- McROBIE, Angela. "Pós-Marxismo e Estudos Culturais." In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- NELSON, Cary, FREICHLER, Paula A., GROSSBEROS, Lawrence. "Estudos Culturais: uma introdução." In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SOUZA, Maria Inez S. Educação e Poder: a Nova Ordem Mundial e seus Reflexos no Âmbito Educacional. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano IV (6), fev., 1994, p.107-115.
- SANTOS, Milton, SOUZA, Maria Adélia A., SILVEIRA, Maria Laura (Org.). *Território, Globalização e Trabalho*. 1994.

- SERPA, Felipe. 1995. *O achatamento do Tempo*. (Xerox) Salvador, UFBA
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Paradigmas Filosóficos e Conhecimento da Educação. Limites do Atual Discurso Filosófico no Brasil na Atual Temática Educacional. 1993. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 74, jan./abr., , p. 131-153.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- STEIN, Ernildo. 1991. *Epistemologia e Crítica da Modernidade*. Ijuí: Urijui.
- A VIVÊNCIA DA DISCIPLINA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Heloisa Maria Curvelo Sarno
e Zélia Fernandes Guimarães**

Professoras da Universidade do Estado da Bahia

Situando a Disciplina *Prática Pedagógica*

No contexto educacional em que tem sido colocada a importância da formação de professores para a Educação Infantil, o curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério de Pré-Escolar da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia não poderia deixar de perseguir, continuamente, a formação acadêmica consistente de seus alunos. Esse curso concebe que seu papel social é valorizar a função pedagógica da Educação Infantil, garantindo não só os conhecimentos que as crianças já possuem, como a aquisição de novos, acreditando que a aprendizagem da criança começa quando inicia sua vida e que ela aprende se desenvolvendo e se desenvolve aprendendo, na interação com o mundo. Dentre as muitas disciplinas deste curso, está *Prática Pedagógica* que vem contribuindo, pela própria natureza do seu objeto de estudo - a práxis, para a formação do educador numa perspectiva de superar a dimensão da formação tradicional para um educador inovador, criativo e comprometido com a formação do cidadão.

Essa disciplina, conforme o Plano de Trabalho Integrado (1996)¹, entende que a educação infantil deve voltar-se para o processo de construção

¹ Plano de Trabalho Integrado - instrumento elaborado pelos professores de Prática Pedagógica e das diversas Metodologias, cuja finalidade é orientar o planejamento, execução e acompanhamento dos estágios de Pedagogia na FAEEBA/UNEB.

do conhecimento da criança de 04 a 06 anos, levando em conta todos os aspectos de desenvolvimento próprios desta fase ou faixa etária de maturação, o que pressupõe uma abordagem metodológica que privilegie:

- visão globalizante acerca dos aspectos de sua realidade enquanto ser social, afetivo, moral, cognitivo e psicomotor;
- formas dinâmicas e ativas de trabalho;
- manifestações espontâneas e expressivas;
- experiências vivenciadas como referência e ponto de partida das atividades infantis.

Ela contempla uma proposta integrada de trabalho das metodologias e se preocupa com o desenvolvimento e culminância do curso. Nos dois últimos semestres, se coloca como núcleo articulador das diversas metodologias (Alfabetização, Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências, Estudos Sociais) e torna-se responsável pela síntese de conceitos básicos estudados nessas áreas, com base na visão crítica do aluno.

Sendo o seu objeto de estudo a práxis pedagógica, essa disciplina exige, permanentemente, atitude de ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos no processo: professor e aluno. Percebe-se, daí, segundo visão de Demo (1996), uma postura investigativa, de pesquisa, na atividade dos professores, tornando-os capazes de efetivar a orientação real para a aprendizagem. Significa, portanto, a superação do conceito linear de ensino (pura informação), como eixo único no ato pedagógico, para uma concepção, citada ainda pelo referido autor, de que *"a aprendizagem plena exige dois agentes insubstituíveis: um aluno que reconstrói conhecimento e um professor que, por saber como fazê-lo, pode orientar esse aluno."* (Demo, 1996).

Enfim, essa disciplina busca a integração dos referenciais teóricos à prática educativa, tendo como espaço educacional escolas campos de estágio, onde a atuação dos alunos-mestres objetiva intervenção pedagógica para melhoria do cotidiano escolar.

Ação/Reflexão/Ação. Uma Forma de Construir...

A disciplina *Prática Pedagógica* vem desenvolvendo um trabalho de aprofundamento contínuo na concepção de acompanhamento dos alunos-mestres, no sentido de dar a esse processo um caráter de estudo, investigação e pesquisa. Essa prática tem acontecido *"a partir de uma postura pedagógica que respeita o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encon-*

trar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor" (Hoffmann, 1993), o que tem contribuído, de certa forma, para a instalação progressiva de uma práxis pedagógica consciente, refletida, marcada pela relação dialógica, própria da dinâmica do processo educativo.

Trata-se de um trabalho sistemático desenvolvido dentro de uma dimensão de "*avaliação mediadora*" (Hoffmann, 1993) que se traduz pelo seu caráter diagnóstico, permitindo a contínua reconstrução do conhecimento, desenvolvendo-se em várias etapas e momentos que merecem ser delineados para clareza na compreensão dessa prática.

A partir de uma sondagem inicial sobre a concepção de criança, seu processo de cognição e da sistematização do processo de planejamento, constata-se que estas noções, necessárias para a atuação do educador, ainda se apresentam insuficientes nos alunos de Pedagogia. Isso leva a uma retomada sistemática de fundamentos teórico-metodológicos como uma forma de garantir a busca de uma prática docente de qualidade. Esse momento caracteriza-se pela orientação da discussão e produção sistemática de conteúdos colhidos em textos de autores diversos, os quais irão constituir a base teórica do relatório final do curso. Nesse processo, professores das diversas áreas são envolvidos, sobretudo aqueles das metodologias específicas, oferecendo o suporte necessário para a construção desse referencial teórico dos alunos.

Em seguida, analisa-se o material produzido para o período de estágio. De posse dos dados das escolas campo de estágio, obtidos durante o período de observação, instala-se o processo de planejamento que engloba escolha de tema gerador ², elaboração de planos global, semanal, diário e dos projetos pedagógicos específicos, assim como, seleção e organização de conteúdos e recursos materiais necessários ao desenvolvimento das atividades propostas. Esse momento é significativo, tanto para os professores supervisores como para os alunos-mestres. Para os primeiros, trata-se de uma etapa de relevante importância pedagógica, embora altamente desgastante, uma vez que exige deles um acompanhamento individual para um número de alunos que cresce a cada ano. É uma oportunidade de aprofundamento na relação professor/aluno, possibilitando a constatação não só do crescimento de cada estagiário como também das dificuldades que, porventura, existam e necessitem de reorientação. Para os últimos, representa uma oportunidade de

² Tema gerador - tema aglutinador dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula pelos alunos-mestres.

relacionarem teoria e prática, ao tomarem contato com a vida escolar, identificando os seus diversos aspectos que vão desde as estruturas física e administrativa até a pedagógica, na perspectiva de construir uma proposta de trabalho que atenda adequadamente àquela realidade.

Posteriormente, os alunos-mestres retornam às escolas, para, em conjunto com os corpos técnico-administrativo e docente, discutirem a proposta elaborada e fazerem os ajustes necessários a fim de que o plano se efetive na prática.

Definida a proposta, discute-se com os alunos como poderá ser o acompanhamento do trabalho pelos professores supervisores e, a partir daí, são estabelecidos critérios e aspectos a serem observados, os quais compõem instrumentos específicos que subsidiam o acompanhamento e a avaliação de cada aluno.

O acompanhamento da execução do planejamento é feito por um grupo de professores e acontece de forma sistemática, envolvendo todas as atividades da docência: regência de classe, encontros pedagógicos com os professores e corpo técnico-administrativo da escola, considerando-se sempre critérios e aspectos definidos coletivamente. Após cada encontro pedagógico, o professor supervisor e os alunos fazem avaliação do desenvolvimento do trabalho, ressaltando os pontos positivos, oferecendo subsídios para avançar e/ou reestruturar o que for necessário.

Quando, nessa fase de observação da docência, se percebe que algum aluno demonstra insuficiência de conteúdos e atuação metodológica inadequada aos princípios da Educação Infantil, ele recebe um atendimento individualizado e específico do professor supervisor, no sentido de oferecer-lhe suporte teórico-metodológico necessário para progredir. Caso o período de estágio, definido anteriormente, não seja suficiente para que as mudanças esperadas ocorram, há prorrogação desta fase. Findas as atividades acadêmicas, faz-se nova avaliação e se decide, coletivamente, pela aprovação ou permanência deste aluno, a depender das mudanças evidenciadas e constatadas.

Além desse momento de acompanhamento da execução das atividades docentes, seminários são realizados em momentos distintos, com o objetivo de analisar o trabalho como um todo, e acontecem:

- durante o desenrolar do processo;
- através de encontros periódicos realizados na FAEEBA, quando todos os alunos-mestres se reúnem para troca de experiências pedagógicas, acom-

panhamento do planejamento geral do estágio e do processo ensino-aprendizagem da criança;

- através de encontros periódicos, na escola, com os professores regentes para troca de experiência, aprofundamento de conteúdos específicos sobre Educação Infantil e ajuste do plano de trabalho. Isso acontece, normalmente, nas reuniões de Atividades Complementares (AC) programadas pela unidade escolar;
- ao final do curso, quando se discute com a comunidade acadêmica da FAEEBA e com as escolas envolvidas no estágio o trabalho desenvolvido, os avanços pedagógicos, os entraves e, nesse momento, os resultados e sugestões do processo são apresentados.

Estes seminários funcionam como elemento catalisador das experiências vivenciadas na unidade escolar e ainda como momento de avaliação do curso como um todo, oportunizando, mais uma vez, o aprofundamento da relação teoria/prática.

O relatório apresenta-se no momento seguinte, como o documento síntese do trabalho desenvolvido durante o semestre e traz, além da fundamentação teórica norteadora da ação, uma análise do processo, destacando pontos positivos e negativos, bem como os avanços alcançados pelos alunos-mestres. Sua elaboração se inicia na primeira etapa dos trabalhos do semestre, com a retomada dos fundamentos teórico-metodológicos e tem o seu fechamento após o seminário final.

A avaliação final do aluno é realizada pelos professores/supervisores, conjuntamente, quando se analisa o desempenho de cada um, segundo critérios definidos anteriormente, atribuindo-lhe o valor correspondente, registrando resultados, conforme normas vigentes na FAEEBA.

Uma pergunta se coloca neste momento: o que se tem evidenciado com a estada dos alunos-mestres nessas escolas públicas campos de estágio?

A respeito das **crianças**, mudanças significativas são observadas:

- a frequência, a partir da chegada dos alunos-mestres, passa a ser regular, independente da existência da merenda escolar (argumento usado na falácia de que esse é o motivo de ausência ou evasão das crianças);
- a transformação de crianças agressivas e autômatas para crianças participes, solícitas, criativas, sociais e construtoras de sua autonomia;
- a mudança de uma escrita mecânica e repetitiva para uma escrita de textos criativos, com base nas experiências infantis;
- a aquisição do hábito de ler e escrever tudo o que se faz em sala de aula;

- o uso do código de honra construído pelo grupo em substituição às ordens do docente regente as quais refletem autoritarismo;
- o uso livre do código escrito;
- o diálogo e o questionamento passam a ser o centro das atividades discentes.

Quanto aos **professores** regentes e ao **corpo técnico administrativo**, constata-se que:

- os professores regentes que permanecem na escola, no tempo de estágio, de modo geral, procuram interagir na troca de experiência com os alunos-mestres;
- o corpo técnico-administrativo, também, de modo geral, procura interagir na busca da solução dos problemas da escola; há vibração de entusiasmo desse segmento em algumas escolas, com a chegada dos estagiários pela melhoria que observam no processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos **estagiários**, o desafio é cada vez maior, sobretudo para aqueles que não trazem experiência de ensino na pré-escola. No entanto, os resultados têm denotado que a visão de escola infantil, preocupada com uma criança crítica, participativa e cidadã é compreendida pelos alunos-mestres e vivenciada no cotidiano das atividades de sala de aula, destacando-se como reflexo dessa postura:

- a ênfase dada ao processo de alfabetização em todas as classes, com todos os alunos, de forma segura, numa dimensão sócio-construtivista;
- o uso contínuo dos conteúdos da matemática nas atividades discentes, também com visão atualizada;
- a preocupação em identificar o nível da lecto-escrita de cada aluno;
- o trabalho sistemático de leitura e escrita com essas crianças.

Outra questão se levanta: qual tem sido a ressonância do trabalho desse **professor supervisor**?

A supervisão do trabalho acompanha todo o processo de reconstrução do conhecimento, procurando sempre favorecer o desenvolvimento do estudante, oferecendo-lhe novas e desafiadoras situações de aprendizagem, proporcionando-lhe tomada de consciência progressiva, responsabilizando-o pelo seu aprimoramento e pelo seu ir além.

Esse acompanhamento sistemático, contínuo, que incide numa postura investigativa e de aprofundamento de estudos, acontece desde a fase inicial, preparatória, até o resultado final, de forma individualizada, através

da observação da prática, da leitura dos planos diários e do diálogo com os alunos-mestres, quando são feitos comentários, perguntas, sugestões de leitura e outras atividades para aprofundamento da relação teoria/prática.

Assim, o que se tem observado, ao longo deste trabalho, pelo aprofundamento da relação dialógica entre estagiários e professores supervisores, é que as descobertas essenciais de alguns deles só ocorrem ao final do processo, no término do semestre. Como a avaliação é baseada no princípio da continuidade e da progressividade e a concepção de aprendizagem é entendida como *"sucessão de aquisições constantes e dependentes de oportunidades que o meio oferece, se assume um grande compromisso diante das diferenças individuais dos alunos"* (Hoffmann, 1993), aquele aluno-mestre é considerado aprovado, independente da insuficiência pedagógica demonstrada em etapas anteriores.

Os Embarços do Percurso... Os Desafios do Caminho... As Perspectivas...

Este texto propõe-se a fazer uma análise da vivência na disciplina *Prática Pedagógica*, em que será tratada, prioritariamente, a questão curricular, salientando a preocupação crucial dos professores dessa disciplina quanto às deficiências básicas na redação dos alunos já nos semestres finais do curso de Magistério em Pré-Escolar. A sua expressão oral, de modo geral, estabelece comunicação clara, suficiente para o entendimento das idéias. Contudo, quando se solicita, por escrito, o que se discute, percebe-se a carência de coesão, coerência e a deficiência na construção das estruturas básicas da língua nacional. É de reconhecimento mundial a necessidade do domínio da língua nacional como uma das exigências para êxito profissional no próximo milênio. Como ficam, então, professores com formação em 3º grau sem obedecer a tal requisito? Sabemos que este dado é consequência dos níveis de escolaridade anteriores. Contudo, a Universidade não pode cruzar os braços, diagnosticando, apenas, o problema e detectando as causas. Urge posicionamento sério dessa Instituição que deve ter um compromisso com a sociedade a que serve. As suas funções de ensino, pesquisa e extensão devem ser repensadas no sentido de responder às questões de inovação do mundo, mediada pelo conhecimento.

Sobre a evolução histórica de pré-escola, e a concepção de infância, hoje, exige-se um curso que dê conta da formação de professores que atuarão nesse nível de ensino. Todavia, nem tudo o que se exige do aluno-mestre

pode ser feito, porque as carências desses alunos, oriundas de semestres e cursos anteriores, ultrapassam o que se pode fazer nos últimos semestres na vivência de *Prática Pedagógica*.

A dificuldade de expressão escrita dos alunos-concluintes, por exemplo, não é uma questão simples com solução linear. É complexa a situação e tem exigido dos professores de *Prática Pedagógica* constante reflexão sobre possíveis alternativas que venham contornar tais problemas durante o processo de formação do pedagogo.

O trabalho de acompanhamento sistemático do aluno, que exige atitude investigativa e um processo de pesquisa dentro da perspectiva da avaliação mediadora, tem sido um grande desafio sob todos os sentidos. O aprofundamento de estudos na área de avaliação, na tentativa de se construir um referencial teórico que respalde a prática, é uma experiência que requer mudança de postura, disponibilidade de tempo para estudar e refletir, e, sobretudo, tomada de consciência sobre o significado da ação educativa. Percebe-se que o "*verdadeiro diálogo se processa quando, a partir de um relatório lido, planeja-se a leitura de algum texto ou quando discutimos atividades possíveis para uma determinada faixa etária, enriquecendo o trabalho das alunas*" (Hoffmann, 1993). Essa postura de mediação e as discussões dela decorrentes têm proporcionado contribuições significativas à Faculdade. Alguns destaques merecem ser explicitados:

- revisão permanente da composição do quadro curricular do Curso de Pedagogia, sugerindo inclusão de novas disciplinas, supressão e/ou substituição de outras, bem como revisão de conteúdos, de ementas e bibliografia;
- necessidade de acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem do aluno, dentro da Faculdade, como forma de assegurar a relação dialógica que se deve estabelecer no processo de troca contínua na construção do conhecimento, fortalecendo, inclusive, a dimensão afetiva no ato de aprender;
- busca de uma postura avaliativa preocupada em estabelecer relação constante entre teoria/prática, exigindo que o professor faça acompanhamento do aluno, de forma individualizada, com retomadas teóricas em grupo, respeitando as experiências de cada um, o que se traduz na análise imediata dos trabalhos do aluno pelo docente, enfatizando o comentário sobre tais trabalhos. O refazer desses trabalhos ao longo do semestre causam, a princípio, uma certa surpresa, mal-estar e desconfiança, por parte dos alunos; com a persistência dessa atitude, eles vão se acostumando e pas-

sam a procurar seus professores pedindo-lhes sugestões, releitura de textos produzidos e indicação bibliográfica para aprofundamento teórico; os passos desse acompanhamento têm exigido dedicação quase exclusiva de tempo;

- oportunidade de vivenciar na FAEEBA discussões sistemáticas e amplas sobre o processo de avaliação, definindo-se medidas acadêmicas que viabilizem as mudanças desejadas no âmbito dela.

Ao longo desse trabalho, este processo vem demonstrando a importância de se ultrapassar a dimensão tradicionalista no uso de parâmetros de julgamentos, de atitudes, de rotinas e outros, bem como a concepção de educação e de educador. Para se promover esta transformação do processo avaliativo numa instituição, precisa-se, sobretudo, de tempo. Tempo para o professor explicitar suas convicções, para estudar a questão, assimilar seus princípios e daí começar a reelaborar seu pensar, seu agir, e refletir sobre o pensar de todos os elementos envolvidos na ação educativa dentro da instituição, pois uma prática avaliativa mediadora só se constrói a partir da ação/reflexão/ ação, movimento dialético, e nunca por simples mudanças de normas regimentais institucionais.

BIBLIOGRAFIA

DEMO, Pedro. A extensão é a má consciência da Universidade? In: *Informativo da Extensão*, Ano I, nº 1. Salvador: UFBA, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

———. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

SARNO, Heloisa M. C. e GUIMARÃES, Zélia Fernandes. *Relatório da disciplina Prática Pedagógica da Faculdade de Educação da Bahia/ Universidade do Estado da Bahia (vários)*. Salvador: FAEEBA/ UNEB, 1993 a 1995.

———. e outros. *Plano de Trabalho Integrado: Habilitação Pré-Escolar (7º semestre)*. Salvador: FAEEBA/UNEB, 1996 e 1997, (mimeo).

———. *Proposta Pedagógica: Formação de Profissionais de 3º Grau na Área de Educação Infantil*. Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino Americano de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1996.

ENTREVISTA

BÁRBARA FREITAG

Maria Palacios

Professora da Universidade do Estado da Bahia

*A profa. Bárbara Freitag não costuma almoçar, por isso concedeu esta entrevista entre uma seção e outra do seu curso sobre Habermas na Faculdade de Comunicação da UFBA. Autora de vários livros, entre eles o best seller **Escola, Estado e Sociedade**, atualmente residindo em Praga, onde acompanha o marido, diplomata e escritor Sérgio Paulo Rouanet, nesta entrevista ela é instigada a avaliar como o Brasil está lidando com reprodução, construtivismo, ecletismo e outros fenômenos pedagógicos e critica livros como **Na Vida Dez, na Escola Zero**. Além disso faz uma autocrítica em relação ao que escreveu sobre o período militar. Leia!*

Maria Palacios - *Profa. Bárbara Freitag, nesta série de entrevistas para a Revista da FAEEBA, a gente sempre começa pela biografia educacional, escolar, formação intelectual dos entrevistados, já que se pretende reconstituir a vida educacional e, ao mesmo tempo, a contribuição que a pessoa dá, ou deu, à educação no Brasil. Gostaria de acrescentar, a título de curiosidade, que a Sra. é a primeira mulher entrevistada. Dentre as inúmeras contribuições que a Sra. tem dado ao debate sobre a educação no Brasil gostaria de me deter na problemática do construtivismo e das idéias de Piaget, quando transplantadas para o Brasil.*

Bárbara Freitag - Acho importante começar dizendo que sou uma intelectual anfíbia, vivendo na água e no ar, entre a Europa e o Brasil. Nasci na Alemanha, vim para o Brasil muito pequena, e toda a escola primária e secundária fiz no Brasil. Mas voltei para fazer a graduação, a pós-graduação com Doutorado e pós-doutorado na Alemanha, especificamente em Berlim. Então, o que marca muito a minha vida intelectual é este pano de fundo europeu, os recursos teóricos, filosóficos e sociológicos especialmente produzidos no contexto alemão, confrontados com a realidade brasileira que eu

tentava compreender, não só intuitivamente, mas também através dos grandes escritores e teóricos tanto alemães, europeus e americanos, quanto brasileiros. Então, eu tenho essa formação e preocupação sempre dupla de tentar entender essas realidades. A realidade alemã, o nazismo, a guerra, a reunificação alemã, com o auxílio das teorias disponíveis, como também tenho uma preocupação muito grande com a realidade brasileira, especificamente com a formação das novas gerações, o que fez com que eu me voltasse, enquanto socióloga que sou, desde a graduação ao pós-doutorado, para a questão educacional especificamente no Brasil.

Maria Palacios - *Fale um pouco mais sobre a sua educação primária e secundária, feita no Brasil e sobre a sua educação universitária feita em Berlim e seus contatos com a universidade brasileira e em particular com o Prof. Florestan Fernandes.*

Bárbara Freitag - Os meus primeiros três anos primários eu fiz em Minas Gerais, numa cidadezinha chamada Itajubá. Depois minha família foi para o sul do Brasil, Porto Alegre, onde cursei o Colégio Farroupilha, que tinha sido um colégio de origem alemã, que não lecionava mais em alemão, mas era muito bom, de excelente qualidade. Depois de formada no colegial, fiz científico, que preparava para a área de ciências naturais, matemática e física que eram as minhas predileções na época. A convite da minha avó, voltei para a Alemanha, inicialmente para Frankfurt, o que marcou todo o meu interesse pela Teoria Crítica e pela Escola de Frankfurt. Tive como professores ainda Adorno e Horkheimer, em pessoa, vivos. Depois da aposentadoria deles, mudei para Berlim. Em Berlim, estudei na Universidade Livre de Berlim, e lá começou a minha preocupação teórica e prática com a realidade brasileira. Apresentei uma tese de mestrado sobre o desenvolvimento brasileiro visto pelos teóricos brasileiros. É uma tese sobre Gilberto Freyre, Celso Furtado e Florestan Fernandes. Para isso, vim ao Brasil duas vezes. Procurei Florestan Fernandes em São Paulo e Gilberto Freyre no Recife. Celso Furtado ensinava, na época, em Paris e eu tive oportunidade de entrevistá-lo durante uma visita que ele fez à Alemanha. De modo que a minha tese de mestrado é voltada para o desenvolvimento brasileiro, mas não usando teóricos alheios, de fora do Brasil, mas sim, essencialmente, três grandes pensadores brasileiros. Nesta ocasião, fiquei muita amiga de Florestan Fernandes que foi uma pessoa fora de série, espetacular, na minha orientação. Poderia até dizer que quem orientou esta tese foi ele, muito mais que o orientador alemão. Esse contato foi muito pessoal: ele veio à Alemanha, trouxe livros e me incentivou a voltar ao Brasil. Ele achava que eu tinha boas condições para trabalhar na Alemanha, mas que eu tinha uma obrigação moral e políti-

ca de voltar ao Brasil. Mas aconselhou: “Faça o seu doutorado porque sem doutorado você não é nada no Brasil”. Eu segui esse conselho e fiz meu doutorado, novamente sobre um tema brasileiro, a política educacional brasileira, na época um tema até original no sentido de que não se tinha nenhum livro sobre a história da educação no Brasil ...

Maria Palacios - *Foi esse que, no Brasil, saiu com o título de **Escola, Estado e Sociedade** ?*

Bárbara Freitag - Não. Nenhuma dessas teses saiu no Brasil em versão integral. A dissertação de Mestrado foi publicada na Alemanha; a parte sobre Florestan Fernandes, intitulada **O Desenvolvimento da Sociedade Brasileira pela Ótica de Florestan Fernandes**, é um livro pequeno e ainda ingênuo, porque grande parte da obra de Florestan Fernandes ainda não tinha sido publicada, especialmente **A Revolução Burguesa**. Estávamos em 1967. Ele já havia publicado muita coisa, mas faltaram os trabalhos mais críticos e céticos, de orientação estritamente marxista, que ele escreveu depois da aposentadoria compulsória que ele sofreu na USP. Houve, no trabalho dele, o que chamei de "corte epistemológico", que se deu não imediatamente com a tomada do poder pelos militares em 1964, mas paralelamente após o golpe militar. Seu trabalho teórico assumia uma postura mais radical, revolucionária e marxista. Essa tese do corte epistemológico eu defendi naquele encontro da UNESP em Marília, feito em homenagem a ele pela Faculdade de Ciências Sociais. Desse seminário, saiu uma coletânea, muito bem feita, editada pela Maria Angela D’Incao, mas com contribuições de todos os grandes sociólogos brasileiros, inclusive do atual presidente, que fez uma homenagem, um depoimento carinhoso, como ex-aluno do Florestan. E Florestan estava lá presente muito impressionado com o enorme carinho e respeito que todo mundo trazia.

Maria Palacios - *O prof. Florestan Fernandes morreu hoje...*

Bárbara Freitag - Eu falei com uma colega da USP hoje e ela me disse que a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras fez um homenagem a ele ainda em vida, muito recentemente, da qual saiu a foto publicada na Veja desta semana de 9 de agosto. É uma foto extremamente impressionante de um homem que está encarando a morte, parece que olha para a morte, com muita tranqüilidade. Eu fiquei chocada, mas, ao mesmo tempo, muito sensibilizada com essa imagem do Florestan resignado, muito triste talvez, muito sofredor, mas talvez um homem que possa olhar para a vida dele, uma vida correta, digna, muito produtiva, com um saldo muito positivo. Talvez ele tenha sido

liberado de um grande sofrimento. Talvez eu esteja dizendo isso para tranquilizar a mim mesma.

Maria Palacios - *O livro do prof. Florestan Fernandes que me impressiona e que está na parte de minha biblioteca onde ficam os livros que não consigo terminar de ler chama-se **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. Ele já havia escrito este livro quando a Sra. escreveu sua dissertação de mestrado que trata da obra dele ?*

Bárbara Freitag - Já. É um livro inclusive que revela um Florestan que poucos conhecem. Quem conhece o Florestan Fernandes deputado do Partido dos Trabalhadores, quem conhece o Florestan marxista declarado, vai se espantar com esse livro porque aí ele não fala de Marx em nenhum momento. É que ele foi aluno de Roger Bastide, de Emílio Willems e outros antropólogos e teve uma formação de orientação funcionalista. Tanto é que a tese de livre docência dele chama-se **A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá**. E ele aí faz toda uma reflexão do funcionalismo, particularmente do funcionalismo de Émile Durkheim. Então, ele era um autor que conhecia a teoria sociológica clássica tradicional, mais conservadora, e que talvez tenha incorporado o marxismo e uma certa radicalidade no pensamento político à luz da evolução e do desenvolvimento brasileiro para uma sociedade cada vez mais desigual, cada vez mais injusta e que foi encaminhada para essa radicalização dos extremos através da ditadura militar. É nesse tempo que se dá a radicalização do seu pensamento e onde ele foi uma voz solitária no deserto. Ele sempre correu risco, esteve preso, nunca aceitou convites para trabalhar no exterior por longo prazo. Ele teve vários convites, inclusive dos colegas na Alemanha. Quiseram trazê-lo para evitar que ele fosse perseguido, ele não aceitou. Ficou uma temporada em Toronto, no Canadá, mas foi só por um ano, talvez um pouco mais. Lembro que mantive uma longa correspondência com ele nessa época e ele disse muito claramente que voltaria para o Brasil, que o lugar dele era no Brasil, e o fez. E foi, agora, decisão dele, ficar no Brasil, ser operado no Brasil e não no exterior. Talvez para poder morrer aqui no Brasil.

Maria Palacios - *Florestan era paulista, não era ?*

Bárbara Freitag - Ele era filho de uma portuguesa muito humilde, que trabalhou como doméstica, faxineira, em casa de pessoas ricas em S. Paulo, mas ele teve uma madrinha da qual falava com muito carinho e que provavelmente foi a responsável pelo encaminhamento dele para a escola e para o estudo, apesar de não bancar essa formação na íntegra. Ele teve que ajudar a mãe dele a ganhar dinheiro. Então, ele teve um percurso de autodidata, mas

encontrou grandes amigos. Dentre eles, o amigo mais fiel e mais influente na vida dele foi Antônio Cândido, que também esteve naquele encontro em Marília, e que foi o amigo que o ajudou a encaminhar-se para uma vida de dedicação integral aos estudos, ao mundo das idéias e idéias voltadas naturalmente para uma mudança da prática. Foi nesse contexto que ele optou pelas Ciências Sociais na USP. Teve que trabalhar ainda muito tempo, mas conseguiu esta proeza extraordinária, de quase como um menino de rua, como ele mesmo se caracterizou, vir a ser o sucessor na cátedra de Roger Bastide na USP. Essa carreira acadêmica sofreu uma ruptura com a cassação dele. Ele fez uma outra carreira dentro do partido, enquanto político no Brasil já democratizado. Então acho que é uma vida muito realizada.

Maria Palacios - *Em sua tese de doutorado, a Sra. é conduzida então a pensar a questão educacional no Brasil. É esta tese que está no **Escola, Estado e Sociedade** ?*

Bárbara Freitag - Desta tese constam, nesse livro, algumas tabelas, algumas reflexões. Como sou socióloga, justamente com interesse para a prática, nesse trabalho, que poderia ser traduzido por “A política educacional brasileira: agentes de transformações?”, eu tentei reconstruir as estruturas sócio-econômicas dentro das quais se desenvolveria a educação. E aí é óbvio que a reflexão macro-estrutural impõe que não é a educação que muda a sociedade, mas é a sociedade que define as formas de educação que ela considera válidas e úteis para a sua configuração e sua conservação. Então, o trabalho começa com a educação colonial, com a educação jesuítica, dada esparsamente na colônia portuguesa, e termina com a introdução da 5692, a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. A do ensino universitário já havia sido votada desde 1971. Defendi a tese em 1971 e o trabalho saiu em 1971; eu ainda recolhi o material em Brasília, nos ministérios, e discuti com Florestan, que tem um trabalho importante sobre educação, **Sociedade e Educação**, que, se não me engano, é de 1965. Então a tese cobre um período gigantesco, o que foi criticado por um lado e elogiado por outro, mas o que tento retratar são as grandes configurações das mudanças societárias brasileiras tanto da organização da economia, quanto da institucionalização da política, depois sobre a forma de um Estado Republicano, mas passando pelo Reinado, pela Regência e pelo Império...

Maria Palacios - *A Sra. divide a história da educação no Brasil em três grandes períodos, o que, para quem ensina história da educação no Brasil em um semestre, que é de fato um trimestre com três avaliações, é uma divisão muito útil do ponto de vista didático e prático. Dentro dessa perspectiva,*

eu gostaria de concentrar esta entrevista neste último período, de 1930 para cá. Afinal é neste século que as grandes transformações da sociedade e da educação brasileira se dão. É também quando o trabalho da Sra. sai da perspectiva macro e entra no que se poderia chamar de campo de batalha: na perspectiva micro, da sala de aula, de Piaget e o aprendizado das crianças pobres no Brasil, em São Paulo.

Bárbara Freitag - Acho que a minha tese de Doutorado foi um pouco a reconstrução da história do desenvolvimento do Brasil de colônia para nação, e da educação de uma catequese indígena para uma educação com valores de formação do cidadão, da personalidade da criança. Então, na ausência de material sobre história da educação na época, fiz todo um levantamento sócio-histórico que só em pequena parte está presente em **Escola, Educação e Sociedade**. Agora o período de 30 até 64 está bem coberto pelo material produzido em S. Paulo por Saviani, Gadotti e outros nomes que repensaram a escola no Brasil. Há também o livro da Helena que cobre todo o período de Capanema, de Vargas, de maneira muito correta e muito crítica e portanto não há necessidade de falarmos disso. Poderíamos concentrar o nosso foco no período pós-militar. O próprio Florestan fez uma análise brilhante da não-implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira proposta por Clemente Mariani em 1946.

Maria Palacios - *Ele morava aqui perto, aqui mesmo na Ladeira da Barra.*

Bárbara Freitag - Eu sei. Ontem mesmo tive o prazer de conhecer a filha dele e de sair inclusive com ela e com Edivaldo Boaventura... Então, o Florestan juntamente com Roque Spencer Maciel de Barros fizeram um levantamento de todo esse período, da campanha em favor da escola pública. Este período está muito bem documentado. Góes e outros autores documentaram muito bem o período militar, caracterizando os impasses e talvez também os equívocos implementados durante o período militar. Eu fiz uma avaliação muito crítica também desse período, a qual, até certo ponto, corrigiria em alguns aspectos: as idéias eram boas, mas a maneira de implementá-las foi autoritária. De modo que idéias boas não foram aceitas pelo modo como foram implementadas: sem consulta aos especialistas brasileiros, aqueles que lidariam com essa legislação imposta pelo governo autoritário. Então, certas idéias como profissionalização do ensino eram boas; o descongestionamento da universidade também; uma reforma que transformou o trabalho na Universidade numa profissão e não apenas em uma atividade que se fazia diletantemente quando se tinha tempo sobrando de outras atividades profissionais, em outros campos, consultórios, etc. Montou-se uma universidade com

seriedade, com valorização do professor, o que foi feito juntamente com a expansão da pós-graduação. Muitas das transformações não pegaram, mas a reforma da Universidade foi um benefício para a Universidade, apesar de todos os males que ela possa ter hoje. Houve ganhos para a profissionalização do professor e para a instituição. Mas o que você está querendo mesmo é que eu fale dessa minha mudança, desse meu corte epistemológico de uma reflexão macro para uma reflexão micro.

Ela tem razões teóricas e tem razões pessoais. A teórica é que eu afirmei em **Escola, Estado e Sociedade** que a escola brasileira, no sentido da instituição educacional em todos os níveis, estava contribuindo para a reprodução da sociedade de classes brasileira, aderindo aí aos pensadores franceses como Passeron e Bourdieu e tantos outros, mas que os seus próprios trabalhos em parte desmentiam. Bourdieu, em livros posteriores, desmentiu, com a nobreza de estado, que a reprodução das classes se deu com a chegada do estado republicano francês. O novo estado alterou a estrutura de classes do sistema feudal para uma sociedade diferente, capitalista, não-aristocrática. Portanto, não houve reprodução aí. A minha mudança paradigmática se deu, teoricamente, por uma dúvida que sobrou das minhas próprias afirmações, que, no grosso, estavam corretas, mas não na malha fina, não numa análise mais sofisticada. E como eu trabalhei desde 1972 na universidade brasileira, tive a experiência muito clara de que a escola brasileira tinha trazido para a universidade pessoas muito humildes, de origem muito simples, e que tinham condições de produzir trabalhos muito interessantes, embora nem todos pudessem se tornar cientistas. As universidades, contudo, formariam profissionais de bom nível, de origem extremamente humilde. O próprio Florestan já foi um pioneiro dessa ascensão social que, necessariamente, se dá quando se sai de um meio de analfabetos ou semi-analfabetos para um contexto letrado em que se abrem janelas para o mundo da literatura, da teoria, das ideologias em circulação etc. Então, a minha experiência concreta e também essa reflexão teórica indicam que, se fosse sempre o mesmo, se a educação sempre reproduzisse a situação de classe, não teríamos tido a transformação da sociedade feudal francesa em república democrática, mesmo de classes, mas muito mais homogênea, e também não teríamos tido as transformações da sociedade brasileira que, de fato, ainda tem muitos excluídos, mas que também já tem muitos incluídos.

O dado pessoal foi o fato de que eu também tive uma filha, nessa época. Ela nasceu em 1976 no Brasil, e esta experiência me fez voltar muito mais para os processos de socialização da criança primária e secundária, portanto no contexto familiar e no contexto escolar. Isso não foi o nascimen-

to da Adriana que determinou, mas desde a minha formação em Berlim fiz um estudo completo de psicologia também. Eu só não tenho o diploma de psicóloga porque não fiz trabalho experimental, mas tinha a informação. Tinha entrado em contato com toda a obra de Piaget, de Freud, com a obra de Kurt Levin; claro que com todo o behaviorismo americano de Skinner, Tollman e outros e inclusive através da Sociologia de Parsons, outros autores da psicologia americana mais sofisticados, como Morrey ou MacLelland e outros. Então, eu conhecia as teorias da socialização. Mas claro que, acompanhando o desenvolvimento cognitivo de uma criança, cujo processo surpreende a cada dia, desenvolvi o interesse mais concreto com relação à obra de Piaget. Li coisas novas, reli muitos trabalhos e isso me foi facilitado nessa ocasião, porque meu marido, diplomata, Sérgio Paulo Rouanet, estava no posto de Cônsul Geral em Zurique, que fica há três horas de Genebra, e em Genebra está a sede do trabalho da equipe de Piaget, os arquivos de Piaget onde, então, tive oportunidade de fazer pesquisas.

Aí se tem uma documentação internacional, tudo que já foi feito e escrito de e sobre Piaget. Tive a ocasião também de participar de alguns seminários de estudos avançados dentro da psicologia genética e da construção do pensamento lógico e moral, e da aquisição da linguagem por parte da criança. Então conheci, pessoalmente, a Bárbara Inhelda, a Saint Claire, a Magalie Bovet, o Pierre Dasin, de modo que eu tive um contato “face to face”, e estive presente, ainda, no último encontro organizado com a presença de Jean Piaget, que foi uma pessoa muito impressionante. Eu já o tinha conhecido, pessoalmente, em um congresso perto de Genebra, nos anos 60, e tinha ficado muito impressionada. A leitura completa da obra me convenceu de que o caminho tinha que ser um caminho que respeitasse a psicogênese infantil. Você não impõe à criança conhecimento, nem formas de saber, nem a escrita nem a leitura. Você é parteiro de uma formação gradual em que a criança vai adquirindo, na sua interação com o mundo, os conceitos que lhe permitem lidar com esse mundo. À luz da convicção da correção dessa teoria, que é uma teoria na sua essência correta, eu me perguntei como é que fica essa situação no contexto brasileiro, em que muitas crianças nem família, nem escola têm; será que elas não percorreriam esse mesmo caminho, ou, seguindo Piaget, que não era sociólogo e não dava muito valor a esses fatores sociais externos, talvez as crianças de favela, pela lógica dessa teoria, já que é uma psicogênese, uma construção interior na interação com o mundo, todas tivessem um desenvolvimento cognitivo, portanto de competência do pensar, do agir, do falar, do julgar, igual ou, eventualmente, até superior ao de outras crianças de contextos sociais mais afortunados. Com essas refle-

xões parti para um grande projeto de pesquisa, financiado, na ocasião, por um fundo de pesquisa alemão ao qual apresentei uma proposta e que financiou, durante três anos, os estudos preparatórios de levantamento do quadro teórico, a proposta empírica, que era selecionar grupos de crianças de diferentes classes sociais: um grupo de crianças faveladas não-escolarizadas de 6 a 16 anos, um grupo de crianças escolarizadas em escolas de periferia de baixo nível e, finalmente, um grupo de crianças escolarizadas em boas escolas públicas, de excelente nível, conhecidas na cidade de S. Paulo. Esse trabalho está acessível, de novo em parte, porque trabalhei com um quadro teórico mais amplo que Piaget. Piaget e Basil Bernstein e já grande parte das idéias de Habermas sobre a construção da identidade e do eu em crianças, pesquisas que uma equipe dele estava desenvolvendo na ocasião. Para o lado brasileiro, esse trabalho resultou no livro **Sociedade e Consciência**, que saiu recentemente em terceira edição e cujo material integral é a minha tese de livre docência que apresentei na Alemanha com a qual adquiri o título de professor universitário. É que lá, depois do doutorado, a pessoa tem que apresentar um trabalho acadêmico de peso. A localização do estudo no Brasil eu justifiquei com o fato de que o estudo deveria ser feito também com crianças que estão fora da escola, coisa que não existe na Europa. Lá, os pais que deixam as crianças fora da escola talvez não sejam necessariamente punidos, mas o Estado certamente assumiria a guarda da criança para garantir que elas fossem escolarizadas. Então, há o fato inédito de que o Brasil tem, até hoje, ainda em torno de 4 milhões de crianças em idade escolar fora de escola. Na época da minha pesquisa, eram seis milhões. Dessa forma e com esses argumentos, os financiadores alemães ficaram convencidos de que este estudo deveria ser feito no Brasil ou num país equivalente. Como eu tinha o domínio da língua e o apoio e o acesso à Secretaria de Educação do Município de São Paulo, então esse estudo foi realizado com bastante tranquilidade e muito trabalho. Só para a transcrição, eu precisei de um ano inteiro para transcrever as fitas porque fizemos todos os testes piagetianos existentes dentro das três linhas: linguagem, moralidade e cognição, com cada criança. Tive auxiliares de pesquisa, pós-graduandos, financiados também, da USP e da PUC. Inclusive Beatriz Cardoso, a filha de Fernando Henrique Cardoso, foi uma das colaboradoras. Então, precisei de mais um ano para fazer o relatório de pesquisa, e, desse relatório, saiu a publicação alemã e, mais tarde, numa versão encurtada da qual tirei o quadro teórico do Basil Bernstein que, praticamente, não é conhecido aqui, com a sua teoria dos códigos lingüísticos, fiz a versão disponível aqui pela Cortez, **Sociedade e Consciência - um**

estudo piagetiano na escola e na favela. A versão alemã é de 1984, e a brasileira é de 1985.

Então, a minha mudança paradigmática para Piaget foi motivada por razões teóricas e práticas. Práticas no sentido quase imediato, de mãe, mas prática, também, em termos de como transpor isso para a escola. Aliás, esse foi depois um projeto que eu iniciei na Dinamarca. Trabalhando no Brasil, em geral tenho uma sobrecarga de aulas e de orientações, de edição de livros, de término de livros... Mas o lado da leitura, da pesquisa, da consolidação do quadro teórico e das idéias, em geral tenho feito nos momentos em que meu marido volta para o exterior, para assumir cargos diplomáticos. Na Dinamarca, juntei material para fazer um livro que anuncio na introdução aos livros da Esther Grossi, que seria “Piaget na escola”. Já existe um livro com este título nos Estados Unidos, mas que procurava dar conta das experiências piagetianas no mundo inteiro, de transpor a teoria psicológica da psicogênese infantil, tirar as conseqüências dessa teoria para a prática escolar. Nós poderíamos ampliar o leque. Emilia Ferreiro é uma pesquisadora que estudou a construção da escrita e da leitura na cognição infantil, muito conhecida aqui no Brasil, mas que sempre deixou muito claro que ela não tem uma receita de aplicação. Ela faz pesquisa e não prática escolar.

Quem faz prática escolar é a Esther Grossi. A Esther fez um doutorado em Matemática e Psicologia na França, em Paris, com um orientador piagetiano e dentro da linha piagetiana. Ela tem todas as qualificações para dar esse salto da teoria piagetiana para a prática escolar. No Brasil, antes dela, o absolutamente pioneiro é Lauro de Oliveira Lima. Havia um grupo em Pernambuco, Terezinha Carey e David Carey que faziam pesquisa também voltada para o aprendizado da criança na escola. Fizeram aquele livro, **Na Vida Dez, na Escola Zero**, que, pessoalmente, acho extremamente perigoso porque ele, justamente, afirma uma coisa que não se confirmou em meu estudo e que não se confirmou em lugar nenhum: que a rua, que a vida educa as crianças e lhes dá categorias até melhores que a escola, que o que destrói a cognição infantil é a escola. Isso é uma das maiores falácias lançadas no Brasil. Se isso fosse verdade, os 25 milhões de crianças de rua ou não escolarizadas, de diferentes faixas etárias, no Brasil, seriam todos intelectualmente, moralmente, lingüisticamente competentes, nota dez. Nós sabemos, pelo que vimos nas ruas e pelos problemas sociais que significam nossas crianças de rua, que isso não é verdadeiro. Ao contrário, essas crianças são massacradas, são mortas, sofrem violências, são usadas pelos cartéis da droga, elas próprias entram no circuito da droga e não têm nem condição de ter um desenvolvimento, digamos, natural, para a cognição hipotético-dedutiva, para uma

linguagem socializada e para uma modernidade autônoma. Isso aí é um dos grandes equívocos, eu acho, que foram lançados e que deveriam ser corrigidos. A história é muito mais complicada.

Vejamos o que está acontecendo e está me preocupando seriamente. Este projeto de livro, *Piaget na Escola*, estava praticamente pronto para uma versão alemã, mas a proliferação de estudos nessa área é de tal ordem, enche bibliotecas inteiras, que eu não ousei lançar uma coisa dessas sem ter uma equipe de pesquisa, sem ter uma assessoria e recursos financeiros maiores. Está engavetado, digamos, mas não esquecido. Eu continuo acompanhando a produção. Participei de dois congressos piagetianos: um, no ano passado, em Genebra, o outro, este ano de 1995, em Berkeley; no ano que vem, festeja-se o centenário do nascimento de Piaget e já estou inscrita, e apresentarei, em todos esses lugares, trabalhos voltados para Piaget. São estudos mais teóricos. O debate sobre Piaget envolve desde filósofos até psicólogos e pedagogos, mas em Genebra apresentei Piaget-Vygotsky; em Berkeley, apresentei *A Teoria de Sonho de Piaget e Freud*. Vou discutir essa questão agora face à moderna pesquisa do sonho e do sono, e do funcionamento da mente infantil e adulta, no próximo congresso.

O construtivismo pós-piagetiano no Brasil. Esse é um dos temas que talvez interesse...

Maria Palacios - *Eu sinto, trabalhando nessa área, que existe uma enorme dicotomia entre o que se faz e o que se fala, aquela coisa que o Chico Buarque chama de "a distância entre a intenção e o gesto", além do total desconhecimento de teorias. Assim, a secretária de educação municipal de Salvador me mostrou um bilhete de uma diretora de uma escola pedindo uma nova aparelhagem de som, alegando que precisava desse equipamento para poder implementar o construtivismo em seu colégio... Enfim gostaria também que a Sra. voltasse a tratar do tema Piaget & Esther Grossi.*

Bárbara Freitag - Acho que eu poderia começar com os pontos positivos do trabalho da Esther Grossi no campo do construtivismo piagetiano e depois fazer um balanço também dos pontos negativos do trabalho dela como eu venho acompanhando.

Quando voltou do doutorado na França, ela se debruçou de corpo e alma na questão educacional. Como matemática, ela tencionava melhorar o ensino da matemática. Assim como há trabalhos da Constance Cumming, nos Estados Unidos, que tentou justamente remodelar o ensino da matemática à base de princípios piagetianos, nesse contexto a Esther Grossi criou o GEEMPA, grupo de estudos para melhoria do estudo da matemática. Como

ela tem essa sensibilidade para o social, ela não o fez para crianças de classe média ou alta, e sim para as das periferias. E quando ela foi para as periferias de Porto Alegre, que já é uma cidade, digamos, de segundo mundo, comparada a outros lugares no Brasil, ela ficou chocada com o desamparo da criança favelada. Como o marido dela é pediatra, eles fizeram um levantamento sobre o estado de saúde, o estado neurológico dessas crianças, aplicaram testes piagetianos e constataram que as crianças não têm déficit nenhum, apesar da pobreza e da fome, o que confirmam também os meus estudos. Elas não têm déficits mentais, ou, se têm um certo retardamento no desenvolvimento de certas competências, elas podem depois ser resgatadas através de uma educação adequada, nessa linha piagetiana de fazer a criança construir os seus conceitos, a sua maneira de ver o mundo, sob, é claro, uma boa orientação. O trabalho do GEEMPA se redefiniu não mais para a matemática, mas para a educação como um todo. Tinha dez anos de trabalho pedagógico e de acompanhamento permanente, realizado, cientificamente, com testes piagetianos.

Quando Esther Grossi entrou na Secretaria, ocasião em que fiz a introdução ao livro dela, vi que ela ia ter sua prova dos nove enquanto política, após tê-la tido enquanto piagetiana. Não temos ainda uma avaliação da administração dela por terceiros. A avaliação feita foi uma avaliação positiva pelos que trabalharam com ela nesse projeto, e talvez o próprio PT tivesse feito uma avaliação negativa da gestão dela, pelas razões erradas, porque não a reconduziu ao cargo, apesar de o PT ter ganho as eleições no município. Foi um choque grande para ela. Ela me comunicou que o argumento do Partido foi o de que ela teria se dedicado, demasiadamente, à educação e não ao partido e, por essas razões, teria que ser substituída por um petista para valer, que, então, defenderia os interesses do partido na educação. Essa posição do PT é algo que eu não aceitaria. As secretarias de educação não estão aí para fazer a política de um partido, mesmo que este represente uma parte grande da população. As secretarias estão aí para fazer a política para a sociedade naquela área. Nesta ocasião, tomei partido por ela, por amizade, inclusive, e por saber da seriedade do trabalho dela. Esther Grossi partiu para a luta política no Estado e havia feito, durante a gestão dela, um trabalho bom, do qual eu participei com convicção, uma formação do professor permanente e uma valorização do professor no sentido de habilitá-lo, de confrontá-lo com idéias. Não só de Piaget se falou. Falou-se sobre Habermas e a crise do Marxismo, falou-se do Vygotsky. Houve um diálogo que eu julgaria produtivo, com o filósofo Ernildo Stein, com o Cristovam Buarque; economistas, filósofos e outros. Ela tinha capacidade de congrega professores do Estado. Ela foi

eleita pelos professores das escolas primárias públicas, beneficiando-se, inclusive, de um conflito interno que houve com a mulher do governador que também foi secretária, mas que não tinha nenhuma concepção pedagógica. Ela ganhou a parada em dois sentidos. Foi a única deputada estadual eleita pelo PT no Rio Grande do Sul e ao mesmo tempo mostrou para o partido um outro caminho.

Maria Palacios - *Foi nessa ocasião que ela lançou o livro para o qual a Sra. escreveu o prefácio?*

Bárbara Freitag - Foi. O livro **Construtivismo Pós-Piagetiano** foi o resultado de uma grande campanha política de Esther. Ela convidou, inclusive, Edgar Morin, que não pôde vir, mas concedeu-lhe uma entrevista via satélite. Ela fez um show. Convidou especialistas, psicanalistas argentinos, a Madalena Freyre, o Cristovam Buarque, eu e outras pessoas, e falamos diante de um público de 7 mil pessoas. Foi aí que eu me dei conta que aquilo não era formação de professor, era publicidade de uma grande campanha. Eu havia feito um texto curto e sério sobre os fundamentos sociológicos e antropológicos do pensamento piagetiano, mas, apesar da seriedade do texto, ele caiu no contexto de um público que estava comendo pipoca e tomando coca-cola e dando vivas e vaias. Realmente, foi um ambiente muito pouco propenso ao aprendizado e que talvez até pudesse servir como iniciador de um processo de aprendizado, já que os livros com nossos textos foram lançados; assim o leitor poderia confirmar e aprofundar o que ouviu. Esse livro é heterogêneo, porque as pessoas foram heterogêneas, mas tem vários textos de valor. Acho que a maior parte das pessoas nem sabia o que era construtivismo piagetiano e jamais tinha lido um texto de Piaget.

Maria Palacios - *A obra de Piaget já está toda traduzida para o Português?*

Bárbara Freitag - Não toda, porque ele tinha um Centro de Estudos Epistemológicos, que foi financiado pela Fundação Rockefeller e outras, o qual produziu uma imensidão de trabalhos, textos, relatórios de pesquisas maravilhosas, que constituem, se não me engano, 53 volumes em que Piaget e a sua equipe que trabalhou, entre 1953 e 1980, e só foram publicados em francês. Esses trabalhos precisam ser assimilados e retrabalhados para serem veiculados para as pessoas da prática. É claro que uma professora primária que dá oito horas de aula por dia não tem condições de fazer isso. Eu entendo nossa função e nosso privilégio de leitores, de fazermos essa leitura e o encaminhamento dessas informações para os interessados imediatos. É claro que a gente, necessariamente, vulgariza, mas é um risco. A prática que se rotiniza também é um risco; mas com uma boa teoria por trás é um perigo menor. As

simplificações existem, e, até certo ponto, são difíceis de evitar. Um exemplo disso é o conceito de aprendizagem. Piaget nunca usou o conceito de aprendizagem, porque ele achava que a própria etimologia da palavra, a-pre-ender, segurar algo, reflete um fenômeno unilateral. Uma aproximação melhor a Piaget seria a noção de assimilação de observações que a criança ou o adulto fazem do mundo externo no interior da estrutura cognitiva já existente, a mais elementar que seja. Então, há um processo de acomodação que é uma reorganização interna em que a pessoa retrabalha essas informações e, digamos, dispensa algumas, reformula outras e organiza isso na cabeça. Esse processo duplo de assimilação/acomodação e outros termos que ele usou, como equilíbrio e outros, é um processo de elaboração cognitiva de experiência e vivência do mundo em que, digamos, observações do mundo externo, da natureza, da sociedade, da moral e da política seriam retrabalhadas e reorganizadas e inseridas em conceituais já existentes. Acho que esse tipo de conhecimento poderia ser mais tematizado por Esther Grossi. Existe muito documento sobre a percepção, a organização da memória, o recurso à memória, os processos...

Maria Palacios - *Daí Esther se lança deputada federal e...*

Bárbara Freitag - Desde então, eu saí do país e, nesse meio tempo, ela foi eleita deputada federal e está levando as suas idéias agora ao nível de Brasília. Mas já conversei com ela várias vezes e falei do meu receio de que ela transformasse o construtivismo num modismo no Brasil, acabando assim com o construtivismo, com o núcleo de teoria e pesquisa empírica que se tem, transformando-o num produto que se vende como sabonete e destruindo a teoria e a prática do construtivismo no Brasil. Eu refiz esta advertência para ela, quando ela foi eleita deputada federal, e farei de novo agora indo a Brasília.

Maria Palacios - *Então, ainda não escapamos do perigo de transformarmos o construtivismo num modismo como outro qualquer ?*

Bárbara Freitag - Não. Eu fiz com uma equipe em Brasília, nos anos de 1985 e 1987, uma pesquisa nas cidades satélites de Brasília com foco na Ceilândia, e também numa cidadezinha da área rural de Goiás, Abajunia, acompanhando a introdução de uma nova metodologia de alfabetização que tinha sido idealizada por Ivonilde Morroni, baseada num trabalho do psicólogo francês Pierre Vayer, em que se introduzia uma maneira de educar a criança que a própria idealizadora chamou de método eclético e que se baseava numa estimulação psicomotora da criança. Não vou entrar em detalhes porque o estudo está publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

cos e há também o acompanhamento de um grupo menor de crianças por três anos que está publicado na revista *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* em 1989 ou 1990. Justamente conheci Esther Grossi nesse momento em que a Ivonilde Morroni, com a melhor boa vontade, mas sem nenhum equipamento teórico, implementava uma metodologia que, à primeira vista, parecia sessão de umbanda na escola. As crianças pulavam e dançavam e as professoras que haviam sido treinadas para utilizar esse método eclético não tinham nenhuma compreensão de nada. Elas eram levadas de sessão em sessão e se esperava que aplicassem aquilo na sala de aula. Era como uma novela da qual só se ficava sabendo o capítulo, nunca a história toda. Esta inovação, apesar de ter sido iniciada no período da redemocratização, 1985, foi mais ou menos imposta especialmente para aquelas professoras que lidavam com o método tradicional da Branca Alves, do bê-a-bá, do método silábico e outras formas de ensino da escrita e da leitura. Fiquei extremamente cética com essa prática, pela reação tanto das crianças quanto das professoras. O método não era nem intersubjetivo. O que se fazia não tinha nenhum amparo teórico porque era eclético mesmo. Ela pegava elementos de teorias em si incompatíveis, do behaviorismo, do construtivismo, da psicanálise, de uma terapia desse Pierre Vayer voltada para crianças alcoólatras e filhos de alcoólatras; então era uma coisa extremamente perigosa.

Maria Palacios - *Essa experiência se desenvolveu em Brasília ?*

Bárbara Freitag - Começou com 10% das escolas, mas, quando terminei a pesquisa, o método eclético já tinha quase se universalizado. Fiquei tão alarmada com os resultados da pesquisa que me dei ao trabalho de falar com o Secretário de Educação, de falar com os dirigentes pedagógicos. Me ofereci para falar com diretoras de escola, falei diante do Concelho Distrital de Educação e adverti que essa metodologia produziria uma catástrofe. A metodologia era espontaneísta e, deste ponto de vista, estava mais próxima de Piaget que o método tradicional. Mas, à luz de uma conjuntura estrutural da escola brasileira e da escola do Distrito Federal, esse método espontaneísta dependia da ligação pessoal com a professora, da qualidade do envolvimento, da motivação da professora, mas essa professora, de hoje para amanhã, podia deixar a escola por uma série de razões (licença-prêmio, transferência, licença maternidade, etc), e as crianças que nós acompanhamos tiveram, em certos casos, mudanças de 5 professores em um ano escolar. Isso não é culpa do método, mas as crianças educadas pelo método tradicional tiveram resultados muito melhores, porque, na ausência do professor, tinham possibilidade de continuar o estudo. No caso de uma turma, praticamente 2/3 dos alunos que seguiram por três anos o método da Ivonilde Morroni foram reprovados.

Então, inovar para piorar é um absurdo. Ou se deixa o velho método ou se introduz um método sério, foi a conclusão a que eu cheguei. Agora soube que Esther Grossi, que deveria estar trabalhando na Lei de Diretrizes e Bases no Congresso, está assessorando um programa de alfabetização do Distrito Federal, onde Cristovam Buarque, que foi meu chefe, Reitor da UNB, é atualmente governador. Ela estava entusiasmada, inclusive já ligou várias vezes para mim, e disse que está formando os professores dentro do construtivismo pós-piagetiano. Eu disse: “Esther, eu acho que isso aí tem que ser muito bem pensado, porque se vocês repetirem aquela mesma dose que o professor já experimentou, isto é, cada gestão que entra inova para inovar, sem pensar no professor e sem pensar na criança, se é só um gesto político, eu pessoalmente não apoio essa história”. Isso eu disse especialmente a uma orientanda minha, que vai estar apresentando tese de doutorado sobre a implementação do construtivismo piagetiano no Brasil. Eu disse para ela estudar, pelo menos, as experiências de Lauro de Oliveira Lima, de Esther Grossi e se informar sobre outras experiências. Há alguma coisa na Amazônia, em Campinas etc. Acho que esse temor que você está tendo é justificado, porque no Brasil existe o risco geral de se aderir rápido demais. Inclusive as autoridades educacionais aderem rápido demais aos modismos, achando que existem receitas mágicas para a solução dos problemas educacionais. Não existem receitas mágicas. Nem Piaget é uma receita mágica. O conhecimento teórico de Piaget, por parte das professoras, facilitaria o lidar com as crianças, especialmente com suas dificuldades e seus erros; poderia ajudar a superar as barreiras que muitas crianças têm em momentos muito específicos; uma vez superadas as barreiras, as crianças progredem sozinhas. É aí que o professor é necessário. E ele compreenderá isso, se tiver conhecimento das várias etapas da psicogênese, das dificuldades de aprendizado da escrita e da leitura. O que os professores acham que é debilidade da criança são, em geral, etapas necessárias e normais e superáveis pela criança, que depois constrói, inteligentemente, seus próprios textos e sabe interpretar. Então, eu aposto na criança. Estudei centenas de crianças brasileiras não somente em S. Paulo, mas em outras áreas mais pobres ainda; o problema não está na criança, mas nos professores, nos administradores e nos políticos educacionais que, muitas vezes, introduzem mudanças para conseguir votos. Se, por alguma razão, Esther Grossi e Cristovam Buarque estiverem desenvolvendo esse programa pós-piagetiano por motivos meramente políticos, eu vou denunciar, apesar de eles serem amigos pessoais meus, colegas, pessoas em quem eu acredito. Contudo, não se pode ser radical demais. Pode ser que, com o êxito real da implementação, eles tenham o êxito político merecido, se conseguirem real-

mente educar. Meu temor é que esses modismos são assimilados assim como a gente capta uma melodia no ar. Não são fundamentados teoricamente, não são consolidados com cursos de formação intensiva do professor, o que não se poderia dizer em relação às propostas de Esther para o município de Porto Alegre. Durante sua gestão, ela fez tudo isso, mas teria que continuar. O professor não pode parar de estudar, tem que acompanhar os debates, seguir os estudos. Então, não deveriam ler meu estudo para passar num concurso público para professor. Deveriam ler o meu estudo para, em sala de aula, agirem adequadamente e tentarem realmente superar os impasses que toda criança tem em determinadas fases do seu aprendizado. A situação atual eu não a conheço; eu estive fora do Brasil esses dois últimos anos, período onde está se dando a propagação de um construtivismo que nunca foi muito bem teorizado.

Maria Palacios - *Esse é o discurso hegemônico. Há escolas privadas aqui na Bahia que dizem adotar o construtivismo, mas que pedem aos seus professores que entreguem, antes do semestre começar, os exercícios e as provas que irão administrar aos alunos durante o semestre. É uma construção do professor, a priori....*

Bárbara Freitag - É uma pena que Esther Grossi não tenha sido reconduzida ao cargo de Secretária de Educação de Porto Alegre para continuar um trabalho muito bonito. No dia que ela saiu, tudo parou. E aí, coitados dos professores e dos alunos. Aliás, esse é um problema que vejo sempre na educação: o ministro que ficou mais tempo no Ministério da Educação foi o Marco Maciel que ficou dois anos. Isso é uma barbaridade para a educação, porque assim ela anda como um navio que perdeu a direção e vai para todas as direções, e gira e é jogada pelas tempestades da política nacional e local. Esther Grossi publicou, ainda, em Porto Alegre a **Didática da Alfabetização**. São três volumes bem elaborados que representam uma síntese tanto de alguns aspectos da teoria quanto da experiência dela e como ela elaborou essa experiência. Solicitei a Esther uma contribuição para o Anuário de Educação de 1994 que eu coordenei e que já está no mercado pela Tempo Brasileiro, e ela fez uma auto-avaliação da sua experiência diante da Secretaria. Mas, nestes três volumes que dão conta de cada uma das etapas da alfabetização infantil, nesses livros ela pondera também sobre como sua experiência de Piaget pode ser usada nas escolas. Eu não diria que Didática da Alfabetização deveria ser a Bíblia, mas deveria ser uma das leituras obrigatórias de todo professor e de todo secretário de educação que esteja no dilema de introduzir uma inovação ou não. E, antes de mais nada, temos que avaliar os métodos que estavam sendo utilizados anteriormente, quem sabe eles esta-

vam funcionando. Por que a escola brasileira até 1964, ou, em todo caso, em certos períodos, alfabetizava? Todo mundo saía sabendo ler e escrever, e fazer as contas elementares, as quatro operações, e tendo um conhecimento mínimo da história e geografia brasileira em 4 anos e hoje não se faz isso em oito? E na época não se falava em Piaget nem em construtivismo, nem em nada. E eram aquelas professoras com autoridade e às vezes autoritárias. Essa mudança permanente de método que é uma tentativa de mudar a receita, de achar o remédio certo, está causando um dano na educação brasileira. Não se faz nenhuma avaliação certa. Não se faz avaliação externa com equipes independentes. É claro que Esther Grossi fazer avaliação é ótimo, mas é preciso que equipes desligadas do PT façam uma avaliação do ponto de vista pedagógico. Mas antes que isso seja feito, já se divulgou a avaliação interna para o país inteiro. Para que seja assegurada a seriedade dela, ela deveria exigir que uma avaliação externa e pedagógica fosse feita. As crianças que passaram pelas escolas de Porto Alegre, nesse período, deveriam ser testadas, hoje, com todos os instrumentos, piagetianos e não-piagetianos, para ver como é que elas estão, se sabem ler e escrever. Como os alunos que saem do método Paulo Freire têm que ser testados dois anos depois para ver se ainda sabem ler e escrever. O método pode ser bom no momento, pode enganar, mas se não tiver um resultado duradouro, então teria que ter reforço em algumas operações etc. Esther Grossi teria que batalhar lá no Congresso por avaliações permanentes da qualidade do ensino público. O ensino público não pode ser uma sala de experiências em que as crianças pobres sejam as cobaias das metodologias mais absurdas como no caso dessa metodologia da Ivonilde Morrone, que a Esther também criticou, porque é uma metodologia que não tem nenhuma teoria da cognição por trás. Existem esses problemas de uma apropriação precipitada demais, por falta de critério de seriedade daqueles que divulgam e implementam, e existe uma falta de avaliação. Hoje, há escolas suficientes ou haveria, se cada criança não ocupasse o lugar de duas na escola. Um aluno brasileiro leva dez anos para concluir a oitava série em média, doze anos em certos lugares. Os equívocos estão aí. Tantas mudanças metodológicas prejudicam a criança. Teria que haver uma coerência interna. Isso é responsabilidade também da academia. Caberia à academia discutir estas questões nos congressos, pelo menos.