



Cronos

NATAL/RN

VOLUME 3

NÚMERO 2

JUL/DEZ

2002

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Ivonildo do Rêgo

Vice-Reitor: Nilsen de Carvalho Fernandes de Oliveira Filho

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretor: Márcio Moraes Valença

Vice-Diretora: Ângela Maria Paiva Cruz

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Coordenadora: Norma Missae Takeuti

CRONOS - REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Editor: José Antônio Spinelli Lindoso

COMISSÃO EDITORIAL

José Antônio Spinelli Lindoso

Pedro Vicente Costa Sobrinho

José Willington Germano

Vânia de Vasconcelos Gico

Norma Missae Takeuti

Lore Fortes

CONSELHO EDITORIAL

Augusto Guilherme Mesquitela Lima – Universidade Nova de Lisboa – Portugal

Brasília Carlos Ferreira – UFRN

Carlos Nelson Coutinho – UFRJ

Celso Frederico – USP

César Barreira – UFC

Edgard de Assis Carvalho – PUC/SP

Evaldo Vieira – USP

Gilberto Vasconcelos – Universidade Federal de Juiz de Fora

João Gabriel Teixeira – UnB

John Lemmons – New England – USA

Maria da Conceição Almeida – UFRN

Mauro Koury – UFPB

Michel Zaidan Filho – UFPE

Hermano Machado Ferreira Lima - UECE

Robert Austin – La Trobe University – Austrália

Teresa Sales – UNICAMP

Vincent de Gaulejac – Université Paris 7 – França

Cronos

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – Natal-RN – Brasil – CEP 59.078-970

E-mail: cronos@cchla.ufrn.br

*Os Artigos deste número foram recebidos para publicação em 30 de setembro de 2002
e foram aprovados em 30 de novembro de 2002.*

Organização do Dossiê: José Antônio Spinelli Lindoso; Norma Missae Takeuti; Paulo Henrique Martins
Editora de imagens: Ângela Almeida
Capa: Pablo Picasso – Criança brincando com um caminhão, 27 de dezembro de 1953 – Óleo sobre Tela, 130x96,5cm
– Museu Picasso, Paris.
Normalização: Rejane Lordão Monteiro
Revisão Gramatical: Altamira Medeiros
Editoração Eletrônica: Plena Comunicação Ltda
Diretor da EDUFRN: Enilson Medeiros dos Santos
Auxiliar de Editoria: Amanda Filgueira de Carvalho Costa
Nadja Lorena Duarte de Souza
Daniele Montenegro da Silva Barros

Colaboradores (tradução/revisão de inglês e francês): Christian Junca (francês) e Thales Lordão Dias (inglês).

A revista CRONOS do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFRN é publicada em Natal – Rio Grande do Norte, com periodicidade semestral. Sua proposta é a de difundir a pesquisa e as reflexões acadêmicas relevantes em Ciências Sociais, oriundas de centros de investigação qualificados do Brasil e do exterior, procurando contribuir com o processo de reflexão e debate teórico sobre as transformações fundamentais e os desafios que se processam nas sociedades contemporâneas, na ordem, tanto internacional quanto nacional, regional e local. A cada número da revista, um dossiê temático anunciará a problemática em discussão, seguido de seções de artigos inéditos de autores inscritos e de entrevista com um pensador social da atualidade, num movimento pluridisciplinar.

Catálogo na fonte:
Rejane Lordão Monteiro

Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN.
– Natal (RN): EDUFRN: CCHLA, v.3, n.2, jul./dez. 2002-.

Início da coleção: v. 1, n. 1 (jan./jun. 2000)

Semestral

ISSN 1518-0689

1. Ciências Sociais - Periódico 2. Educação - Periódico. 3. Sociedade - Periódico

CDD 300.05

CDU 301(05)

CRONOS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN
Natal-RN volume 3 número 2 julho/dezembro 2002

ISSN 1518-0689

SUMÁRIO

EDITORIAL	09
DOSSIÊ EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	
<i>Anne-Marie Fixot</i> Educação, cidade e democracia.....	13
<i>Evson Malaquias de Moraes Santos</i> Afetividade e gestão democrática na escola pública patrimonialista.....	25
<i>José Willington Germano</i> Imagens da destituição: os pobres e a educação no Brasil	37
<i>Melânia Mendonça Rodrigues</i> Fórum Municipal de Educação de João Pessoa: espaço de participação.....	47
<i>Michel Thiollent</i> Construção do conhecimento e metodologia da extensão	65
<i>Norma Missae Takeuti</i> Os jovens e a "fome de cultura"	73
<i>Paulo Henrique Martins</i> Educação, cidadania e emancipação: explorando as teses antiutilitaristas de Anne-Marie Fixot	81
<i>Robert Austin e Paulina Vidal</i> La pared invisible: género, intelectuales y educación superior en Chile en el largo siglo XX	95
ARTIGOS	
<i>Dalva Maria da Mota</i> Frutas de Sergipe, mercado do Brasil: política de irrigação, agricultura empresarial e trabalho no Platô de Neópolis/ Sergipe.....	119
<i>Evaldo Vieira</i> As eleições de 2002 e a vontade popular	131
<i>Heribert Schmitz</i> Uma assistência técnica participativa para a agricultura familiar	137
<i>José Castello</i> Literatura e jornalismo literário num mundo em fragmentos	157
<i>Luciano Vasapollo</i> Integración europea y moderna competencia global: la nueva redistribución territorial del dominio	163
<i>Marcos Falchero Falleiros</i> Presépio animado	173
<i>Maria de Lourdes Patrini</i> Vida e fatos passados a limpo	181

ENTREVISTA

Silke Weber (Entrevista realizada por Paulo Henrique Martins)

Educação como compromisso189

POEMA

Jorge Fernandes

Meu Poema Parnasiano nº Um197

RESENHAS

Alice Fátima Martins

MENEZES, Paulo. *À meia luz: cinema e sexualidade nos anos 70*. São Paulo: USP: Ed. 34, 2001.....201

Marta Peres

MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação de cultura no século XX*. São Paulo: Olho d'Água: FAPESP, 2001.....205

Rubens da Silva Ferreira

AROUCK, Ronaldo de Camargo. *Brasileiros na Guiana Francesa: fronteiras e construções de alteridades*. Belém: NAEA/UFPA, 2002.....207

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES213

DOSSIÊ DOS AUTORES221

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS227

SUMÁRIOS ANTERIORES229

CRONOS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN
Natal-RN volume 3 número 2 julho/dezembro 2002

ISSN 1518-0689

CONTENTS

EDITORIAL	09
EDUCATION AND SOCIETY DOSSIER	
<i>Anne-Marie Fixot</i>	
Education, city and democracy.....	13
<i>Eyson Malaquias de Moraes Santos</i>	
Affectivity and democratic management in patrimonialistic public schools.....	25
<i>José Wellington Germano</i>	
Images of destitution: the poors and education in Brazil.....	37
<i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	
João Pessoa Educational Metropolitan Forum: place of participation?.....	47
<i>Michel Thiollent</i>	
Extension methodology and knowledge building.....	65
<i>Norma Missae Takeuti</i>	
The kids and the "anxious of the culture".....	73
<i>Paulo Henrique Martins</i>	
Education, citizenship and emancipation: exploring non-usefulness thesis of Anne Marie Fixot.....	81
<i>Robert Austin e Paulina Vidal</i>	
The invisible wall: gender, intellectuals and superior education in Chile throughout 20 th century.....	95
ARTICLES	
<i>Dalva Maria da Mota</i>	
Fruits of Sergipe and Brazil market: irrigation politician, horticulture enterprises and work at Neopolis/Sergipe Plato	119
<i>Evaldo Vieira</i>	
2002 elections and popular will.....	131
<i>Heribert Schmitz</i>	
A technical support for familiar agriculture	137
<i>José Castello</i>	
Literature and literacy journalism in a fragmented world	157
<i>Luciano Vasapollo</i>	
European integration and modern global skills: the new domain territorial redistribution.	163
<i>Marcos Falchero Falleiros</i>	
Animated presepio	173
<i>Maria de Lourdes Patrini</i>	
Life and past events cleared	181

INTERVIEW

Silke Weber (By Paulo Henrique Martins)

Education as commitment.....189

POEM

Jorge Fernandes

My parnasiano poem number one197

REVIEWS

Alice Fátima Martins

MENEZES, Paulo. At midnight: movies and sexuality in the seventies. São Paulo: USP: Ed. 34, 2001.....201

Maria Peres

MIRA, Maria Celeste. The reader and the magazine store: the culture segmentation in the century XX. São Paulo: Olho d'Água: FAPESP, 2001.....205

Rubens da Silva Ferreira

AROUCK, Ronaldo de Camargo. Brazilians at Guiana Francesa: frontiers and alter development. Belém: NAEA/UFPA, 2002.207

ABSTRACTS OF DISSERTATIONS213

BRIEFING OF THE AUTHORS221

NORMS FOR THE PUBLICATION OF ARTICLES IN CRONOS 227

PREVIOUS SUMMARIES229

Editorial

Em continuação à tradição dos dossiês temáticos, a Revista Cronos dedica este número à Educação e Sociedade. Recolhendo contribuições variadas, olhares diversos, visões plurais, perspectivas múltiplas, persegue-se a orientação de tocar a mesma corda em diferentes tonalidades, fazer soar a dissonância criadora. Um de nossos autores fala em “mutação geral da sociedade” neste início de milênio. Há um diagnóstico de crise e declínio, de rompimento dos laços de solidariedade social, de violência e hiperindividualismo; crise que atinge os modos de produção e de vida, as redes de sociabilidade, que desorganiza e fragiliza a escola como instância de socialização, de integração social, de reprodução e processamento dos conflitos, de transmissão de saberes. Se em sociedades capitalistas desenvolvidas, como a francesa, a crise se exprime como “desencanto”, revelando a perplexidade de uma sociedade que, parecendo ter atingido o pico da modernidade e da democracia, se vê às voltas com seus “desfiliados”, vê crescer os bairros sombrios de uma periferia que invadiu o centro da sociedade, no Brasil, a crise se revela como frustração, como perda da esperança na [suposta] capacidade de redenção da educação. Porém, se crise não é sinal de quietismo ou paralisia, deve-se investir em seu potencial criador. É isto que buscam os autores, perquirindo a inquietude e o movimento onde muitos só vêem poeira e cinza.

Na seção Artigos, este volume apresenta, de igual modo, uma multiplicidade de abordagens temáticas e interpretativas, abrangendo: agricultura irrigada voltada para o mercado externo (Dalva Mota), assistência técnica à agricultura familiar (Heribert Schmitz), uma análise, no calor da hora, das eleições presidenciais de 2002, que se revelaria, em larga medida, premonitória (Evaldo Vieira), reflexões críticas acerca desse (hoje) desgastado *métier*, o do jornalismo literário (José Castello), leituras instigantes das obras literárias de Graciliano Ramos (Marcos Falchero) e Rubem Braga (Maria de Lourdes Patrini) e uma aguda análise das implicações da reestruturação das economias européias no quadro da acumulação flexível comandada pelas políticas neoliberais (Vasapollo). Acompanhando o dossiê, uma entrevista com a eminente socióloga e educadora Silke Weber conduzida, com rara sensibilidade, pelo sociólogo Paulo Henrique Martins.

Não poderia faltar a este volume uma pílula de literatura, micro contraponto inquietante a jogar na cena nossa subjetividade indomável: o poema do modernista potiguar Jorge Fernandes surpreende pelo estilo direto e o despojamento da linguagem, como a emergir do solo duro e seco do sertão nordestino, marcado (anos 1920) pela invasão das máquinas e da modernidade.

José Antônio Spinelli Lindoso



PABLO PICASSO – Criança brincando com um caminhão, 27 de dezembro de 1953 – Óleo sobre tela, 130x96 cm – Museu Picasso, Paris.

DOSSIÊ EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Educação, cidade e democracia¹

Anne-Marie Fixot - Université de Caen, França

RESUMO

A crise da Cidade, assim como a crise da Escola na França, se traduz por um conjunto de sintomas comuns: incivildades, atos de delinquência e de violência, toxicomanias e tráfico de drogas, por exemplo. Se a sociedade francesa sente tão dolorosamente a situação, é porque ela acreditava, há vinte anos, ter chegado ao pico da modernização e da democratização. Achava que só faltavam alguns problemas residuais para resolver. Hoje, ela está desencantada. Estas dificuldades existentes nas escolas e nas cidades se inscrevem mais globalmente num âmbito de mutação geral da sociedade francesa, que diz respeito e afeta também os valores e os modos de funcionamento democráticos. No contexto de mundialização atual, esta passagem da Modernidade para uma "nova era" está acompanhada pelo aumento do individualismo e pelo declínio das instituições tradicionais. Para que possa ser feita uma crítica séria a este contexto, o trabalho intelectual deve posicionar-se a partir de uma leitura antiutilitarista, cujos elementos serão apresentados ao longo do artigo.

Palavras-chave: Crise da educação, Democracia na França, Crítica antiutilitarista, fim da Modernidade.

RESUMÉ

La crise de la Cité ainsi que la crise de l'École en France se traduisent par un ensemble de symptômes communs: incivilités, actes de délinquance et de

violence, toxicomanies et trafic de drogues, par exemple. Si la société française sent cette situation de façon si douloureuse c'est parce qu'il y a vingt ans elle pensait être arrivée au sommet de la modernisation et de la démocratisation. Elle pensait n'avoir qu'à résoudre certains problèmes résiduels. Aujourd'hui, elle est désenchantée. Ces difficultés situées dans les écoles et dans les villes s'inscrivent plus globalement dans le cadre de la mutation générale de la société française dans ce qui se réfère et affecte aussi bien les valeurs et les modes de fonctionnement démocratiques. Dans le contexte actuel de la mondialisation, ce passage de la Modernité à une «nouvelle ère» est accompagné par la croissance de l'individualisme et par le déclin des institutions traditionnelles. Pour organiser une critique importante à ce contexte, le travail intellectuel doit prendre position à partir d'une lecture anti-utilitariste dont les éléments seront présentés au long de ce texte.

Mots-clés : Crise de l'éducation, démocratie en France, Critique antiutilitariste, Fin de la Modernité.

INTRODUÇÃO

No âmbito de uma reflexão sobre o tema "Educação, Cidade e Democracia", duas observações gerais e um postulado guiarão minha comunicação:

- *Primeira observação*: o Brasil não é a França. Vocês se encontram no encantamento, na esperança e na dificuldade de construir hoje um sistema democrático viável quando, do outro lado do Oceano Atlântico, eu me confronto com meus compatriotas no desencanto de "um velho país" da Modernidade que assiste ao declínio de suas instituições democráticas.

¹ Revisão técnica da tradução: Profs. Norma Takeuti e José Antonio Spinelli, docentes do PPGCS/UFRN.

- *Segunda observação*: além dessa diferença, num contexto de mundialização, todos nós estamos procurando ultrapassar os obstáculos que se elevam diante de nós a fim de fazermos viver ou reviver os ideais democráticos. Tento me interrogar em que a experiência francesa da política da cidade e da educação pode ser útil para os brasileiros, para resolver alguns dos problemas que enfrentam de modo a evitar que se lancem em más direções.

É aqui que intervém meu postulado: a única via adequada, acredito, para refletir sobre estas questões, é aquela que consiste em valorizar a democracia em si mesma, numa perspectiva antiutilitarista. Utilitarista, antiutilitarista, o que isso quer dizer? Com o movimento do M.A.U.S.S.² – Mouvement Anti-utilitariste em Sciences Sociales, entendo, primeiramente, por utilitarismo – um utilitarismo que precisamos superar – a idéia, segundo a qual, os sujeitos humanos só são movidos pelo interesse e pela sedução do ganho. Que somos todos, essencial ou exclusivamente, *homo economicus*, com o objetivo único e verdadeiro de ganhar dinheiro o quanto mais possível. Na verdade, foi esta idéia que triunfou nas Ciências Sociais há uns trinta anos e que, hoje, preside na mundialização, resultando na idéia de que a única forma de relação social desejável é a relação de mercado. Consequentemente, a educação e a cidade estão à sua mercê. Tudo deve ser sacrificado com este objetivo. E aqueles que não podem se transformar em homens econômicos eficientes, não podem ter o direito de cidadãos.

Mais genericamente, para o utilitarismo, tudo deve ter uma utilidade para alguma coisa, deve valer algo, deve ter uma função e deve ser eficiente. Não nos enganemos: esta concepção utilitarista entretém certas relações com a democracia. Assim como o próprio capitalismo, cuja gênese foi associada ao nascimento da

democracia moderna. Mas, esta concepção utilitarista da democracia – esta somente para homens econômicos eficientes – é limitada demais para resolver os enormes problemas com os quais devemos nos confrontar se quisermos evitar que nossas sociedades caiam na miséria, na violência, na corrupção e na barbárie. Para além da democracia utilitarista, um número sempre restrito de homens e mulheres pensa precisar desenvolver uma concepção mais radical, uma concepção antiutilitarista da democracia. Uma concepção que de maneira alguma negligencie a questão da riqueza material, que se preocupe, ao contrário, em suprimir a miséria e a fome, e sabe que isto só será possível se toda a sociedade compartilhar do ideal da democracia. É nesta ótica geral que eu gostaria de refletir com vocês sobre os problemas da cidade e da educação.

Voltemos, agora, à França. Esses dois temas são recorrentes nos jornais que falam sempre da crise na Escola e da crise da Cidade. Estas duas crises que todos na França vivem dolorosamente. A primeira, remetida mais amplamente à questão da educação, interroga sobre o ideal democrático de igualdade das oportunidades e levanta o problema da transmissão dos saberes. A segunda questiona a pertinência do “viver junto” urbano, no qual se verificam segregações espaciais e fenômenos de exclusão social de alguns bairros e de alguns grupos sociais.

A crise da Cidade, assim como a crise da Escola, traduz-se por um conjunto de sintomas comuns: incivilidades, atos de delinqüência e de violência, toxicomanias e tráfico de drogas, por exemplo. Nada de muito surpreendente para vocês. Mas, se a sociedade francesa vive tal situação de maneira dolorosa, é porque ela acreditava ter, há uns vinte anos, chegado ao pico da modernização e da democratização, pensando faltar apenas alguns problemas residuais a resolver. Hoje, ela está desencantada.

Essas dificuldades encontradas nas escolas e nas cidades se inscrevem mais globalmente num âmbito de mutação geral da sociedade francesa, que diz respeito e afeta também os valores e os modos de funcionamento democráticos. No contexto de mundialização atual, essa passagem da Modernidade a uma “nova era” foi acompanhada pelo aumento do

² Nota dos revisores: escola filiada à tradição teórica de Marcel Mauss, que resgata a dívida como figura sociológica central. Cf. MARTINS, Paulo Henrique (org.). *A dívida entre os modernos – discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

individualismo e pelo declínio das instituições tradicionais. Daí, resultam situações de mal-estar, de perdas de referências e de sentido que afetam todos os franceses, quaisquer que sejam sua idade, seu sexo, sua situação familiar ou socioprofissional.

Minha análise se organizará em duas grandes partes: pincelarei rapidamente, em primeiro lugar, um quadro das dificuldades enfrentadas pela Escola e pela cidade enquanto sintomas da crise do modelo democrático francês. Em seguida, esboçarei uma análise antiutilitarista desta crise mostrando a necessidade de inscrever o espírito da dádiva nos fundamentos de um novo modelo democrático a ser construído.

1. CRISE DA ESCOLA, CRISE DA CIDADE

Vou, num primeiro momento, traçar breve e genericamente o contexto e as medidas adotadas para tentar contornar o estado de crise que afeta tanto a Escola quanto a Cidade.

A) Crise escolar e apelo às missões da Escola

1) *Contexto e histórico*

Na França, a primeira democratização da Escola remonta ao fim do século XIX: foi sob a égide de Jules Ferry (leis de 1882) que ela se tornou gratuita, laica e obrigatória para todos, meninos e meninas, de seis anos aos doze anos, antigamente, hoje, aos 16 anos têm o direito a obrigação de ir para a escola. Ao lado da escola pública subsiste um ensino privado, cada vez menos confessional, mas subvencionado pelo Estado.

Projeto muito democrático, em princípio. Mas, na realidade, tudo isso deu origem a um "dualismo escolar": as escolas primárias acolhiam as crianças das categorias sociais populares; aquelas que provinham da burguesia (os "herdeiros") entravam, desde os primeiros níveis, nos liceus que conduziam à Universidade. Assim, a primeira forma de igualdade, igualdade diante da escola, não foi mais que uma ilusão, mesmo se uma passarela permitia aos bons alunos das escolas primárias, de origem popular, entrar nos liceus, principalmente graças à obtenção de bolsas (os "bolsistas").

Foi por isso que, durante o século XX, duas reivindicações maiores apareceram:

- obter uma real igualdade de chances em nome da justiça e da equidade: "que toda criança, qualquer que seja sua origem social, se tiver méritos, possa chegar às mais elevadas situações, às situações dirigentes", (cf. Henri Wallon, idéia extraída do plano Langevin-Wallon, publicado em 1947, mas não aplicado).

- obter que todos tenham acesso ao mais alto grau de formação.

Foi para responder a esta dupla exigência que, em 1975, a reforma Haby (nome do ministro da Educação na época) aboliu a dualidade das fileiras e instaurou o "colégio único para todos". Trata-se da "segunda democratização da Escola", para retomar a expressão de Antoine Prost. Ora, neste período dos anos 70, assiste-se, de maneira concomitante, a um forte aumento dos efetivos e, devido às novas ondas de imigração, ao surgimento de uma grande heterogeneidade de alunos - de seus níveis e de suas pertencas culturais -, e a uma diversificação crescente das demandas e expectativas com relação à Escola. Tudo isso vai aos poucos desgastar a confiança da opinião pública com relação à Escola (confiança muito forte na França, até então, e que servia de alicerce à nação). Como se manifesta esta crise de confiança?

2) *Indícios e manifestações desta crise*

Vou me limitar a enunciar os fatos mais frequentes:

- sentimento de que a escola não teve sucesso em sua missão de educação (15% das crianças entram na 6ª série sem saber ler, 20% saem dessa trajetória sem qualificação);

- desinteresse dos alunos com relação ao ensino escolar, que se traduz pela indiferença, pela desercção, quando não pela violência;

- frustração dos professores;

- desconfiança dos pais com relação à instituição escolar pública;

- acúmulo dos projetos de reformas e das circulares, expressão da incerteza dos poderes públicos que engendram, em contrapartida, vivas reações da parte dos professores e dos pais e perplexidade das crianças. Existe aí um círculo vicioso. Quanto mais a coisa vai mal, mais se reforma com veemência, e mais se reforma sem saber o porquê de fazê-lo, e cada vez mais isso agrava o mal-estar.

Esta situação levou à votação de uma grande lei de orientação escolar pelo Parlamento em 1989, encarregada de lembrar as quatro grandes missões da Escola.

3) *Retomada das quatro grandes missões da Escola*

- *Fornecer conhecimentos e uma cultura aos alunos*: trata-se de transmitir o patrimônio da humanidade que as gerações conservam e passam, enriquecendo-o. Ora, esta transmissão levanta a questão da natureza dos saberes que devem ser guardados; numa cultura, quais devem ser preservados e difundidos entre as jovens gerações? Quais devem ser abandonados? Como julgar a utilidade ou não dos conhecimentos antigos? Como conseguir inculcar aqueles que são novos?

Preparar para a vida profissional: é conveniente se encarregar de uma educação, ao mesmo tempo, una e múltipla; "una", assegurando um tronco comum, e "múltiplo", ligado à necessária diversificação dos conhecimentos e das práticas a dispensar em relação com a multiplicidade dos lugares a ocupar no mundo do trabalho. Mas, neste mundo que evolui muito rapidamente, quais os que serão úteis aos jovens? Quais serão as atividades profissionais do futuro, sobre quais bases elas se apoiarão?

- *Formar futuros cidadãos*: esta missão está na própria origem da Escola Republicana. Para isso, ela

deve definir os contornos do aprendizado da vida comum, ensinar os valores democráticos a serem compartilhados, principalmente a tolerância, o respeito ou o acesso ao universal. Mas, sobre este tema também surgem duvidosas interrogações; em particular, quais são estes valores exatamente e como encontrar um acordo?

- *Reduzir as desigualdades*: confiou-se à Escola a tarefa de não somente dar a cada criança uma cultura, de permitir a cada uma ir ao máximo de suas possibilidades, mas também, de produzir o sucesso de todos, ou seja, da massa da população, em função ao apego ao ideal democrático. Assim, a Escola está colocada na situação de dever realizar cada uma de suas missões, o que já é muito difícil de atingir, mas também, de torná-las compatíveis, ainda que sua coabitação pareça freqüentemente muito problemática para algumas delas.

Como conciliar, por exemplo, saberes disciplinares especializados ligados a uma herança e freqüentemente cortados da vida com os imperativos de utilidade ligados a perspectivas profissionais?

Como a combinação dessas diferentes missões é complicada, de fato, sem que isso seja dito, algumas são privilegiadas em detrimento das outras. Alguns fatos ilustram esta ambigüidade:

- nas aulas, em nome de preocupações pedagógicas concretas, legitimamente estimáveis, "partir da vida e das experiências reais das crianças", a exigência de abstração e de acesso ao universal nem sempre é suficientemente sustentada. Na realidade, num ensino de massa, os imperativos igualitários têm tendência a ultrapassar os da transmissão de saberes.

- da mesma maneira, nas classes, os objetivos quanto à disciplina e que se relacionam à socialização passam na frente daqueles que se referem aos saberes. Em alguns estabelecimentos, principalmente, em alguns colégios, até mesmo em alguns liceus, colocar os alunos em condição de trabalho demanda muito tempo, duração que

penaliza aquela consagrada à transmissão dos conhecimentos.

Eu me permito insistir sobre essas realidades porque elas interrogam as próprias condições da execução de um sistema de educação democrático que seja sólido e coerente. Nós nos confrontamos, assim, com a diferença que existe entre a enunciação de princípios democráticos fundamentais e com a sua concretização ao nível do ensino no cotidiano. Isto leva à vontade política de colocar, a qualquer preço, as crianças nas mesmas estruturas em nome da última missão certamente democrática por excelência; porém, sem jamais ter nitidamente colocado os dilemas e discutido a ordem das prioridades, por não ter encontrado outros meios organizacionais e funcionais melhor adaptados para satisfazer as exigências do ideal, a instituição continua a oscilar entre uma lógica de equidade e uma lógica seletiva, entre uma pedagogia de autonomia e uma pedagogia de conteúdos de base, deixando cada professor sozinho diante dos problemas.

Tudo isto constitui contradições e exortações inadmissíveis pelos indivíduos, desencadeando culpabilização e confusão de sentidos.

Na França, esta situação ambígua se encontra também na área urbana, no âmbito de uma vasta política pública chamada "Política da cidade". Sob esta denominação que surgiu no final dos anos 1980, está reunido todo o conjunto de medidas, de procedimentos e de práticas adotadas há mais de 20 anos na França. O objetivo essencial é lutar contra os processos de exclusão social e todas as formas de segregação espacial que surgiram, principalmente, em numerosos bairros de habitat coletivo, ditos desfavorecidos ou problemáticos, situados principalmente nas periferias das cidades, compostos, em sua maioria, de habitações populares e definidos como "prioritários" pelos diferentes governos que se sucederam, tanto de direita como de esquerda.

B) Crise urbana e "Política da cidade"

1) Um remédio para a "crise dos subúrbios"

Esta política pública, anunciada em 1977 pelo lançamento do programa "Habitat e Vida Social"

(H.V.S), procurou, a partir de 1981, impulsionar uma dinâmica coletiva concertada, susceptível de resolver as dificuldades sociais, econômicas e urbanas com as quais um grande número de habitantes destes bairros estão confrontados. Ela apreende o tema da "cidade" sob dois ângulos: o do território e o dos habitantes. Na realidade, a ambição é dar uma resposta global, de parceria e territorializada às conseqüências da "crise" que se desenvolveu. Nestes subúrbios de "relegação", se conjugam um nível de desemprego e uma taxa de abstenção nas eleições mais elevados do que em outros lugares, taxas de atraso e absenteísmo escolar inquietantes, tráfico de drogas que alimenta uma economia subterrânea importante, um isolamento na esfera privada. Tudo isso acompanhado de ondas de violência e de atos de delinquência variados: incivilidade, roubos e agressões, degradações materiais múltiplas, visando mais particularmente os espaços e edifícios públicos (escolas, correios, entradas e escadarias dos imóveis...), os centros comerciais e os meios de transporte individuais e coletivos.

A fim de solucionar este problema, no início dos anos 1980, quatro dispositivos essenciais foram criados:

- "*Missões locais para o emprego*", cujo objetivo inicial é não somente instaurar lugares de escuta para os jovens de 16 a 25 anos, mas também, assegurar aos jovens de 16 a 18 anos uma qualificação profissional;

- "*Zonas de educação prioritárias*" (Z.E.P) para as quais o Estado concede meios suplementares aos estabelecimentos escolares situados no interior de seu perímetro. É uma medida de "discriminação positiva", que visa dar mais àqueles que têm menos;

- Um procedimento de "*desenvolvimento social dos bairros*" (D.S.Q.), que visa, ao mesmo tempo, à realização de operações de reabilitação do imóvel e a requalificação social destes bairros: os habitantes devem ser mobilizados para que se ocupem da qualidade dos elementos de seu meio de vida. De uma lógica territorial de bairro, este procedimento se estende em 1989 ao da aglomera-

ração, sob a denominação de "Desenvolvimento Social Urbano" (D.S.U.);

- *Um Conselho Nacional de prevenção contra a delinquência.*

Além da abordagem curativa, a finalidade da Política da Cidade continua sendo a procura de um "melhor viver junto", tendo também como pano de fundo o ideal da refundação do pacto republicano.

2) *Uma nova lógica de construção da ação pública*

A política da cidade associa o Estado e seus serviços às instituições de coletividades locais, regiões, departamentos e às cidades, em torno de objetivos gerais e de programas operacionais nas áreas da economia, do meio ambiente, da educação e da solidariedade. Além do interesse financeiro, somas consideráveis foram, para isto, consagradas; é uma lógica de construção da ação pública que está fundamentalmente em jogo, visto que ela se articula em torno de interesses locais dos prefeitos e de grandes orientações de interesse geral, definidas e preconizadas pelo Estado.

Neste âmbito, a cidade, e mais particularmente, estes bairros periféricos de habitações populares, aparecem como terrenos privilegiados de experimentações: novos modos de cooperação em multiparceria (tais como instância de acompanhamento, de monitoramento e de avaliação), novos modos de ação, principalmente iniciativas em matéria de democracia local são solicitados; espaços de debates e de negociações com os moradores ou com as associações que os representam, são reconhecidamente legítimas. Numerosos textos e discursos oficiais dão conta da necessidade de participação dos moradores na elaboração da decisão pública. Alguns indicam, até mesmo, os dispositivos no âmbito dos quais ela pode ser organizada.

Ora, na realidade, problemas e interrogações se multiplicam:

- Os eleitos enfrentam frequentemente dificuldades em romper com seus antigos hábi-

tos de decidirem sozinhos. Mesmo os mais convencidos da necessidade destas novas práticas de trabalho e de reflexões ficam na expectativa: como agir diante de tal mudança nos métodos de gestão? Com quem discutir diante da abundante diversidade de interlocutores? A participação dos habitantes, ao mesmo tempo, desejada e temida, provoca na realidade muito medo na prática³.

- Os moradores se interrogam, como membros da sociedade civil, sobre sua função e sobre seus aportes, para contribuir na elaboração de projetos coletivos, visando à vida cotidiana: como cidadãos, como exercer sua responsabilidade e fazê-la reconhecer?

- Muitos técnicos do pessoal dos serviços públicos ou pára-públicos, até mesmo, atores locais se queixam do fechamento administrativo e das dificuldades que eles encontram em trabalhar juntos.

Primeiro balanço: no total, diferenças importantes existem entre as intenções ministeriais, sua execução nos bairros e os efeitos prematuros no melhoramento da vida dos moradores. Estas defasagens entre os princípios e a realidade são comparáveis às aquelas observadas na Escola. Elas são fontes de desilusões para numerosos cidadãos, jovens e adultos. Quais são as razões desta diferença crescente entre o ideal e a realidade, que é, ao mesmo tempo, um efeito e uma causa da crise escolar e urbana?

Uma primeira resposta é evidente. Ela se refere ao fato de que, objetivamente, existem cada vez mais problemas, e problemas cada vez mais difíceis de resolver. Cada vez mais pobres e desempregados para

³ Dentre as razões deste medo, só mencionaremos alguns elementos de resposta que apareceram no decorrer de entrevistas com diversos eleitos: sentimento de questionamento de sua competência, tão difícil de suportar, uma vez que eles são os "detentores do poder"; mal-estar diante da idéia de serem colocados em situação de não poder responder às demandas; inquietações diante de eventuais agressões verbais, avivadas por suas próprias fraquezas, mais ou menos confessadas ou recalçadas.

alojar. Cada vez mais crianças mal socializadas e aculturadas para escolarizar.

Mas também, há o fato, e é aí que eu gostaria de insistir que as respostas são mal adaptadas. Elas respondem a alguns problemas, mas criam outros, por sua vez (assim como em medicina, como sabemos, existem doenças iatrogênicas, doenças provocadas pelos medicamentos e pelos tratamentos, existem, na sociedade, doenças sociais iatrogênicas, igualmente, provocadas pelas políticas que deveriam curá-las).

O que é iatrogênico nas políticas francesas da Cidade e da Escola?

Primeiramente, acredito, o fato é que as medidas tomadas são profundamente tecnocráticas, impostas pela máquina administrativa, quer a medida seja centralizada ou mais ou menos descentralizada.

Todavia, mais profundamente, é a concepção funcionalista e utilitarista que inspira todas estas medidas que está, acredito, amplamente em causa, a idéia de que haveria uma boa solução racional e eficaz, e uma só, uma *one best way* que somente os *experts* conheceriam. O que está errado nesta idéia? Como raciocinar de um ponto-de-vista antiutilitarista sobre estes problemas, não somente do ponto-de-vista da questão de uma eficácia geralmente inatingível, mas também do ponto de vista da questão da dádiva, da política e da justiça?

2) ANÁLISE DESTA CRISE NO ÂMBITO DE UMA ABORDAGEM ANTIUTILITARISTA

Tomemos agora algumas referências teóricas sobre a abordagem de análise antiutilitarista.

A) Os fundamentos do antiutilitarismo: "o espírito da dádiva"

Esta abordagem está apoiada nos trabalhos do antropólogo M. Mauss, autor de um texto capital, o *Essai sur le don*, escrito em 1924. Neste texto, M. Mauss junta todo o saber etnológico de seu tempo e faz aparecer um fato de importância considerável. As sociedades arcaicas (selvagens, primitivas, como quisermos)

não se organizam segundo uma lógica de mercado – de compra e venda ou de contrato – mas segundo uma obrigação de generosidade, ou ainda de dádiva. Ou ainda, mais precisamente, segundo o que M. Mauss chama de tríplice obrigação de dar, receber e retribuir. Numa palavra, não são sociedades de homens econômicos. Retiremos dois terços de implicações desta descoberta, para nos perguntarmos se elas permitem encontrar algumas razões do fracasso (relativo) das políticas francesas da cidade e da educação.

Primeira implicação: O *homo oeconomicus*, 100% interessado e racional em suas escolhas, nada mais é do que uma figura abstrata e simplista do ser humano, promovido pela ciência econômica, mas que, na realidade, não existe. Certamente, o móvel do egoísmo está bem presente em todo homem, mas nunca total nem constantemente. Na verdade, toda ação humana, individual e coletiva, é constantemente regida e pinçada entre quatro móveis que participam do modelo da dádiva, como mostra Alain Caillé, após Marcel Mauss. Debrucemo-nos sobre estes quatro pólos, ao mesmo tempo, irreduzíveis um ao outro, em teoria, mas indissociavelmente ligados, na prática, e organizados em dois pares de opostos: a obrigação e a liberdade, de um lado; o interesse e a gratuidade, do outro.

- *A obrigação* traduz o fato de que não se dá qualquer coisa a qualquer um, a qualquer momento e de qualquer maneira: os momentos e as formas são instituídas em parte socialmente. Ela diz respeito à regra e à Lei.

- Mas, inversamente, a dádiva só tem sentido se acompanhada de uma faísca de *liberdade*: se não tem uma partícula de espontaneidade, de criatividade, de prazer ou de jogo, é desnaturada por ser somente uma estrita expressão de sentimentos constrangidos de generosidade, um ritual vazio e uma pura mecânica. Toda dádiva possui e destila sua parte de surpresa.

- *Interesse* sempre existe; quer ele tome o aspecto de um cálculo claramente anunciado, o de uma busca mais ou menos sutil de prestígio ou de uma simples esperança de retorno.

- Mas uma parte de *gratuidade* está sempre presente sem se confundir ou reclamar qualquer gesto eventual de caridade. Ela se parece com "gostar", sob os traços da solidariedade ou da simpatia.

Assim, por sua própria natureza, a dádiva comporta um fundamento necessariamente plural. Este fato leva a distinguir, então, o antiutilitarismo do utilitarismo, a partir de três pontos:

- 1) Colocando a pluralidade dos móveis de toda ação e de toda relação social, cuja dádiva constitui o símbolo;
- 2) Valorizando esta pluralidade como tal;
- 3) Afirmando a primazia hierárquica da gratuidade e da liberdade, ou seja, dos valores da incondicionalidade sobre os da necessidade que representam a obrigação e o interesse.

Segunda implicação: a dádiva supõe a reciprocidade. Não existe dádiva sem contra-dádiva, caso contrário é a ruptura da relação. Para criar um elo social, é preciso necessariamente dar, receber e retribuir. É um imperativo categórico que se impõe a todos os homens, tanto aos indivíduos quanto às sociedades. Alternadamente, a dádiva atribui aos homens o papel de doador e de donatário, e por isso mesmo, os transforma em parceiros da troca. Ela aparece, então, como o moderador privilegiado de toda socialidade, sem o qual nenhum tipo de socialidade seria possível; e, entretanto, a obrigação tanto de dar quanto de receber ou de retribuir, para existir, não pode ficar sem uma livre iniciativa que decida sobre o momento e a forma, o espírito e o beneficiário.

É por isso que, em nenhum caso, ela pode se reduzir a uma seqüência descontínua de atos individu-

ais, aleatórios, até mesmo, unicamente espontâneos, deixados aos sentimentos do bom coração, aos acasos ou ao peso das circunstâncias. Não é um simples fato ou gesto, mas um dever que se cria sob a forma de uma estrutura que organiza seus elementos. Ela só se compreende como momento inserido num sistema onde cada um de seus tempos está inscrito num tipo de lei de bronze que lhe confere essência e coerência. Longe de ser uma parte, trata-se de um todo que compreende os seres e as coisas. "A gente se dá se dando e se a gente se dá, é que se deve, a si e seu bem, aos outros" (Mauss, p. 227). É como se a dádiva comportasse uma energia quase mágica ou espiritual, capaz de transformar os grupos em sociedade e os produtos em bens no âmbito da troca, escapando desta maneira às regras estritas e frias do mercado. "A coisa recebida não é inerte" (Id., p. 159), sinal e símbolo, coisa e valor, ela exige reciprocidade ou, senão, pode criar também vingança.

Na verdade, esse é o ponto essencial para refletir sobre a educação e a cidade; toda dádiva que não permite devolução, "mata"; ela se torna, então, veneno — não esqueçamos que o termo dádiva, em inglês, *the gift*, ou em alemão, *der gift* também significa veneno. Então, desconfiemos de todos as dádivas caritativas, de todos os gestos que não levem à reciprocidade; distribuídas em nome da caridade, quantas medidas ditas de "ajudas", elaboradas sem perspectivas de possíveis práticas de retribuição, bloqueiam e esterilizam a troca; tornando-a impossível, elas interditam, de antemão, os usufrutos da dádiva; quantas ajudas nacionais ou internacionais tornam-se assim remédios piores do que a doença, contra a qual deveriam agir! Quebrando o ciclo da dádiva, elas se tornam simples procedimentos funcionais e tecnocráticos que estigmatizam e excluem em lugar de integrar. A energia própria do movimento da dádiva/contra-dádiva não converte mais nada, pode até mesmo retornar contra a prática de inicialização, indo de encontro dos efeitos esperados. Ninguém compreende mais nada; então, nasce a agressividade; de parceiros eventuais só restam adversários repletos de amargura, uns com relação aos outros: os doadores, o Estado, a associação caritativa ou aquele que paga impostos se dizem aterrados e ve-

xados por tanta ingratidão e ineficácia dos recebedores; as populações ou os indivíduos pobres ou desestruturados se sentem ainda mais isolados e se curvam cada vez mais sobre si próprios.

É a partir destas primeiras referências que eu proponho analisar a crise da Escola e da Cidade.

B) Os bloqueios engendrados pelo utilitarismo das medidas tomadas (a recusa da contra-dádiva)

1) *Relativamente ao habitat*

A atual crise urbana francesa que levou os responsáveis políticos a colocar em prática medidas e procedimentos da Política da Cidade, das quais falei, há pouco, maltrata essencialmente um grande número de bairros de habitat popular. Ora, estas medidas e procedimentos implantados nos anos 1955-60 para sanar uma grave crise de habitação que, na época, maltratava e dizia respeito, principalmente, às camadas sociais médias e populares. Favelas e cidades-dormitórios se estendiam nas entradas das cidades. Torres e barras de concreto e materiais pré-fabricados foram, então, massiva e rapidamente construídos por um custo pouco elevado nos espaços fora dos centros e freqüentemente encravados. Concebidos no âmbito de uma planificação urbana que associa zoneamento e negação do espaço público, eles respondem à lógica de um urbanismo funcional preocupado com o higienismo e com o "progresso social". Para muitas famílias da época, eles significavam conforto e modernidade. E, na verdade, em termos de conforto material aparente, numerosas residências sociais podem parecer quase luxuosas, se as compararmos com as residências das classes médias de um século atrás, ou até mesmo de meio século. Mas, rapidamente, este urbanismo se tornou uma simples política setorial de habitação, burocrática e tecnocrática, onde se perdeu a relação entre projeto social e projeto espacial.

Até 1970-75, lutas urbanas e contra-poderes se manifestaram ali, expressão do descontentamento de grupos de moradores diante das dificuldades da vida

encontradas, ma, que traduzem também uma apropriação de suas cidades. Estes conflitos visavam a uma melhoria coletiva; eles atestavam de alguma forma investimentos feitos a esta habitação ofertada, alguns anos antes, e a vontade de fazer dela reais espaços de vida. Mas, a partir dos anos 1975-80, a mistura social e a mobilidade residencial se esgotaram com a partida das classes sociais médias atraídas, cada vez mais, por casas conjugadas. Então, populações ali se encontraram concentradas, certamente providas de origens diversas, algumas imigrantes, mas todas atingidas por sérios problemas: socioeconômicos, culturais e financeiros, com o aumento do desemprego. Este tipo de habitação não é mais escolhido por eles, mas imposto pelos escritórios H.L.M. (Habitação de Aluguel Moderado); a possibilidade de troca não é mais acessível. Só há uma maneira de acessar à residência. Mais nenhuma surpresa, nem expectativa que possa se converter em atendimento. No cotidiano, é preciso viver menos, do que sobreviver, a partir dos subsídios da ajuda social, previstos por uma pletora de dispositivos complicados e rapidamente extintos. Não existe mais nada para retribuir, senão a resignação que atíça o espírito de revolta dos jovens e o jeito para encontrar o dinheiro fácil que o tráfico ilegal favorece.

2) *Relativamente à participação cidadã*

Muitos moradores são vítimas de políticas, sem ter tomado conhecimento dos canais que levam à decisão. Na verdade, estas políticas não procuram suficientemente integrá-los de maneira a lhes dar concretamente a possibilidade de serem os verdadeiros atores, autores de reciprocidade. São privilegiados os mecanismos sócio-administrativos anônimos e técnicos, mesmo se o Estado se ocupa em convocar, uns ao lado dos outros, todos os serviços competentes da ação social. O que fazer, quando se é assimilado a indivíduos abstratos, pertencendo às categorias dos desempregados, dos "Rmistes"⁴ ou dos marginais excluídos!

⁴ Nota dos revisores: beneficiários da renda mínima de inserção social (R.M.I.).

Integrada na lógica da dádiva, a participação dos moradores na vida coletiva pode ser encarada como uma resposta, uma contra-dádiva oferecida à coletividade. Ora, a despeito das exortações ministeriais, que pregam a participação dos cidadãos, quantos prefeitos estão convencidos de que são os únicos a saber o que pode ser o bem, o bom e o desejável para o maior número! Segundo eles, a vida política constitui um negócio sério demais, complicado demais e difícil demais para que o povo possa tomar parte realmente. Muitos ficam bastante reservados quanto à participação dos moradores, considerada como um questionamento de sua legitimidade eletiva. Num tal contexto local, como chegar ao espírito da democracia, quando se é um simples cidadão! Nenhum retorno é possível.

Citemos outro exemplo que ilustra a incompreensão e o total desinteresse dos promotores da política da cidade a respeito desta simbólica da dádiva. Com o objetivo de incitar a participação ativa dos moradores, seria necessário lhes oferecer locais adaptados para discussão, colocar à sua disposição espaços públicos apropriados e gratuitos. Ora, em matéria de urbanismo, raras são as municipalidades capazes de conceber dádivas deste tipo! Então, por que se surpreender com a pouca pressa dos moradores em responder a um convite de participação, vago e sem espaço, que os coloca numa posição de não-recebedores?

No geral, todos esses exemplos, que parecem estranhos à lógica da dádiva ou que não retêm nada além de uma forma caricatural, traduzem em ato uma visão acanhada da política da cidade, limitada em seu valor funcional e em sua eficácia, visão pela qual a vida democrática constitui uma perda de tempo inútil, insuportável e dispendiosa.

3) *Relativamente aos saberes dispensados pela escola*

A própria idéia de "educação", ou seja, o que condiciona o tornar-se homem do ser humano, responde por natureza à lógica da dádiva: dar, receber, retribuir. É esta lógica que constitui o próprio fun-

damento da transmissão dos saberes. Ora, ainda ali, múltiplos disfuncionamentos, distorções e freios impedem seu desdobramento. Muitos alunos se encontram na impossibilidade de retribuir, por não poderem se apropriar dos conhecimentos que lhes são destinados, enquanto numerosos professores (até mesmo pais) sofrem por não poderem lhes dar. A razão principal, ali, ainda aparentemente paradoxal e que merece séria reflexão, é que se acredita dever simplificar o processo de aprendizagem e retirar toda dificuldade. Supõe-se que o saber deve ser diretamente absorvível, sem esforço, graças às pedagogias modernas, uma pura dádiva, uma dádiva unilateral; comparável, no fundo, à ajuda social e que não pede um retorno verdadeiro. Uma dádiva pré-digerida, que não exigiria uma contra-dádiva sob forma de trabalho. Mesmo os saberes de base - escrever, ler, contar - devem ser adquiridos sem esforço, por pura impregnação. Em conseqüência, todos os professores na França constataam que estes saberes não são verdadeiramente adquiridos nos meios populares, o que torna eminentemente problemáticos todos os ensinamentos posteriores. Atualmente, o desejo de conhecimentos permanece, mas os meios de base para adquiri-los (ou seja, concretamente saber ler, escrever e contar) são problemáticos. O indivíduo-criança colocado, como estando sempre lá, preliminarmente em toda recepção de saberes, e como juiz último do ato educativo, aspira a isso e recusa os instrumentos fundamentais. Esta situação, que não conhece bem a necessidade da existência da dádiva no fundamento de toda relação social (e aqui, a da educação), dificulta a transmissão dos saberes, questiona o lugar e o papel do professor como mediador entre estes saberes e os alunos e esquece a obrigação de passar por outro para acessar a si próprio.

Hoje, repletos destes ensinamentos negativos, parece indispensável pensar um ideal político e democrático antiutilitarista fundado sobre o espírito da dádiva, não esquecendo nunca que se a coisa dada não é recebida e convertida, em seguida, em outra coisa, ela destrói aqueles que a recebem.

Concluamos com uma questão essencial: indagamo-nos como desenvolver uma política da moradia e da educação que verdadeiramente beneficie aqueles que a recebem e não somente aqueles que a

oferecem. Acabei de sugerir que a condição primeira, para que seja assim, é que aqueles que recebem sejam colocados em situação de poder devolver mais tarde, por sua vez, de uma maneira ou de outra. Tudo isso pode se formular assim: o problema central da política social, urbana ou educativa, é o de saber o que dar e a quem. E o que devem retribuir, e a quem, aqueles que recebem? A resposta é aparentemente simples, mas enganosa: é preciso dar aos pobres, aqueles que estão com necessidade; e estes, não têm nada para retribuir, uma vez que eles nada têm. Tentei explicar porque esta resposta, aparentemente evidente, é, na realidade, perigosa. Ela cria dependência, humilhação, ressentimento e esterilidade social. Mas, como raciocinar de outra maneira? Lembremo-nos de que não faz muito tempo, no âmbito de uma problemática religiosa da caridade, definitivamente não era aos pobres que se dava. Através deles, era a Deus. Mesmo se cada um é livre em suas crenças, nós não podemos certamente fundamentar a política de hoje sobre tal princípio, mas nós podemos transpô-lo a partir de uma hipótese forte: hoje, o que tomou o lugar da dádiva das sociedades selvagens ou da religião é o ideal democrático. Mas como pensar neste, por sua vez?

O ideal democrático moderno foi formulado segundo dois modelos principais, que estão se esgotando: o modelo anglo-saxão e o modelo francês. O primeiro, individualista, coloca que é primeiramente para eles mesmos que os indivíduos devem dar e se dar. A caridade só deve intervir como último recurso para ajudar aqueles que são incapazes de se vender eficazmente no mercado. O Estado deve intervir o menos possível. O modelo francês, holista, raciocina de acordo com o ponto-de-vista da comunidade política. O modelo democrático anglo-saxão tem uma

concepção individualista demais da dádiva. Ele só vê esta numa perspectiva eminentemente caritativa, que não leva bastante em conta a exigência de reciprocidade e de justiça em nível do Estado. No lado oposto, o modelo francês se baseia numa concepção holista da dádiva, que se coloca em destaque demasiado acima dos indivíduos. É o Estado que dá, mas no final das contas, ele dá mais pela imagem que faz de si próprio do que pela imagem dos possíveis cidadãos. Ele não permite aos beneficiários uma apropriação tal que cada um possa retribuir. É preciso dar razão a esses dois modelos, ao indivíduo e ao Estado, mas é preciso também raciocinar do ponto de vista de uma terceira realidade, a sociedade ela própria, o mundo das associações e da economia solidária.

A chave de uma política eficaz que permite a cada um encontrar seu lugar, é que aqueles que dão, fazem-no pela democracia, e aqueles que recebem, fazem-no por sua capacidade de entrar, por sua vez, no jogo da democracia e a ela contribuir.

Termino, então, retomando o meu ponto de partida. A principal exigência hoje, no Brasil como na França ou em qualquer outro lugar, é de dar novamente vida ao ideal democrático, de valorizá-lo por si mesmo, de repensar as políticas da cidade e da educação do ponto-de-vista desta valorização radical da democracia. Mas, neste ponto, somos cada vez mais numerosos, na França, a julgar que o Brasil está na frente da França, velha demais e medrosa, e que daqui por diante nós temos muito que aprender com os brasileiros. Espero simplesmente que estas informações e reflexões sobre a experiência francesa permitam que os brasileiros encontrem seu próprio caminho, evitando algumas armadilhas que levaram ao fracasso da aspiração democrática na França.



PABLO PICASSO – Criança brincando com um caminhão, 27 de dezembro de 1953 – Óleo sobre tela, 130x96 cm – Museu Picasso, Paris.

DOSSIÊ EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Afetividade e gestão democrática na escola pública patrimonialista

Evson Malaquias de Moraes Santos – UFPE

RESUMO

Com base em nossos estudos sobre as significações da afetividade numa escola pública, chegamos à conclusão de que a afetividade não é apenas uma manifestação da subjetividade, mas uma significação imaginária social, suporte do compadrismo e clientelismo, estabelecida por dádiva, que possibilita a manutenção de hierarquias e submissão. Este imaginário social se desenvolve e se realiza numa sociedade patrimonial. Numa abordagem etnográfica, investigamos, por mais de 1 ano, uma escola pública que vivencia eleição direta para diretor há 12 anos. Além disso, tomamos as reuniões organizadas pela direção da escola como rituais. Observamos que o carinho, as palavras e os gestos gentis efetivados, no cotidiano, pelos membros da escola investigada, não ocorrem nas reuniões de deliberação. Ao contrário, são usadas palavras agressivas e não-estimulantes à participação, negando, assim, o caráter afetivo no cotidiano.

Palavras-chave: Escola pública. Afetividade. Democracia.

RESUMÉ

Sur notre études de les significations de l'affectivité das une école publique nous sommes arrivés à la conclusion que l'affectivité n'est pas seulement une manifestation de la subjectivité, mais une signification imaginaire sociale aliment du parrainage et du clientélisme concédée comme un

cadeau, qui permet de faire durer les hiérarchies et la soumission. Cet imaginaire social se développe et se réalise dans une société patrimoniale. Dans une abordage ethnographique, nous avons fait nos recherches pendant plus d'une année dans une école publique qui élit son directeur depuis 12 ans. De plus, nous avons considéré les réunions organisées par la direction de l'école comme des rituels. Nous avons constaté que la tendresse, les mots et les gestes gentils des membres de cette même école, courants dans la vie quotidienne n'ont plus lieu dans les réunions de délibération. Au contraire, la parole y est agressive et n'encourage pas à la participation, ce qui dément, ainsi, l'affectivité manifestée habituellement.

Mots-clés: École publique. Affectivité. Démocratie.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa estudar as significações imaginárias sociais da afetividade (suporte do clientelismo e compadrismo). A gestão escolar se constitui desse imaginário e isso dificulta a implantação de uma escola “verdadeiramente” democrática. Ao tentar compreender a afetividade nas relações interpessoais e sua possível constituição como marca das relações hierarquizadoras e subservientes, esperamos desvendar aspectos não tratados pela literatura corrente.

Quando indicamos a afetividade como “suporte do clientelismo e compadrismo”, não estamos nos referindo às relações afetivas comuns entre seres humanos e tão importantes na profissão do educador. Estamos, sim, indicando a existência de um jogo sim-

bólico que implica a linguagem e a comunicação e que possibilita a existência de laços sociais fundados na dependência e submissão. Entendemos que esse jogo simbólico só se estabelece como rede social e como prática interpretativa. Essas significações imaginárias da afetividade são efetivadas por um sistema simbólico interpretativo, no qual o próprio autor deste artigo se insere como um intérprete (GEERTZ, 1989).

O sistema interpretativo, aqui adotado, assenta-se nos estudos do patrimonialismo patriarcal. O imaginário social da afetividade se desenvolve e se realiza numa sociedade que valoriza e hegemoniza símbolos de hierarquias, masculino e adulto (WEBER, 1999). As experiências de gestões escolares, mesmo as que se propõem democráticas e que adotam a eleição como forma de escolha, se *magmatizam* (CASTORIADIS, 1991) dessas significações patrimonialistas. Dessa forma, as significações imaginárias da personalidade, do "amigo" (este amigo pode ser corporação do trabalho ou econômica) predominam em detrimento das significações da cidadania moderna (fundada no individualismo). Podemos dizer que as significações patrimonialistas se constituem de um individualismo predatório (SANTOS, 1992), enquanto as significações da cidadania moderna se constituem de um individualismo egocêntrico. Ambas, cada uma a seu modo, menosprezam o bem público.

Nos estudos de gestão democrática e cidadania nas escolas públicas, alguns pesquisadores vêm ressaltando as práticas sociais fundadas no clientelismo, na hierarquia, nas relações de dependência e na invasão do privado sobre o público. Paro (1996, p.100) afirma que o clientelismo não deixou de existir e continua influenciando os rumos das escolas. Para ele, continua a "existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor" e "as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato". A nosso ver, não há "brechas no interior da escola, pois elas vieram de fora". O clientelismo e outras instituições são manifestações e formas de ser do imaginário patrimonial que realçam as implicações da afetividade na gestão.

Apesar de a literatura educacional tratar do assunto, os autores, em geral, não dão ênfase ao elemento fundamental que possibilita e efetiva a existência do clientelismo e do compadrismo: a afetividade social, que normalmente é paternalista e protecionista. Muitos cientistas sociais vêm dando suas contribuições sobre esse objeto nos estudos da sociedade. Autores como Leal (1986), Lewin (1993) Queiroz (1978), Faoro (1975), Freyre (1997) e Viana (1987), cada um a seu modo, contribuiu para que fossem entendidos os mecanismos de dominação política em determinados tempos históricos e regiões, os quais se utilizavam dos recursos de dependência econômico-patrimonial-afetiva e de parentesco. Pesquisadores em geral, sociólogos e historiadores têm apresentado essas significações na política, como uma atividade coronelista (LEAL, 1986), como um poder local (ROMÃO, 1992) e familiar (LEWIN, 1993) ou como manipulações populistas (WEFFORT, 1989; IANNI, 1989).

Já na literatura educacional, quer se trate de gestão democrática ou não e de relações de poder no cotidiano escolar, quando as questões da afetividade aparecem, possuem as seguintes características: a) não são objetos centrais; são apenas uma *constatação* (PARO, 1995; OLIVEIRA, 1996); b) denota *apreciação positiva* (CODO, 1999; VARGAS, 1993; SANTIAGO, 1996; ZASSO, 1996); e c) aparece de *forma negativa* (NEVES et al., 1987; BUENO, 1987).

Vitor Paro (1995, p.132) é um dos autores que trata a afetividade apenas como uma constatação. Em vários momentos de sua pesquisa, ele registra falas de mães, professoras e diretoras nas quais ressaltam os aspectos do acolhimento e da proteção. É o caso das seguintes falas retiradas de suas entrevistas: "Maria Alice [a diretora] é muito 'bondosa' e sente *pena* das famílias 'carentes'" e "o Sr. Francisco, por exemplo, acha que no provimento de educação, a 'escola é 10%, 90% é a casa', dizendo textualmente que 'a casa é a extensão da escola'" (PARO 1995, p.222). Já Decair Hora (1994, p.116) observa que a atividade profissional da diretora é percebida como uma *ajuda*. É o que podemos constatar na fala de uma das mães entrevistadas: "a gente vê que a diretora está interessada em

ajudar a gente. Ela está sempre à frente das coisas” ou no depoimento da professora: “a diretora consegue passar o entusiasmo dela para todos: professores, alunos, pais e funcionários. É isso que garante o nosso trabalho”. Oliveira (1996) também chama a atenção para a afetividade nas seguintes afirmações de pessoas da comunidade: “a diretora é legal”, “é muito bacana” e “ela é querida pela escola”.

No que diz respeito aos aspectos positivos do afeto na gestão, Santiago e Zasso (1996), assertivamente, associam gestão democrática com afetividade. Elas acreditam que a circulação de pessoas, de forma afetiva, nos vários ambientes da escola (na direção, na cozinha, etc.) é um indicador do grau de democracia na escola. Elas dizem:

O espaço físico da escola é utilizado por todos (...) sem limitações impostas por relações hierárquicas. Professores e alunos circulam pelas salas destinadas à direção, ou a outros serviços e setores, estabelecendo contato amigo e espontâneo, num espaço físico que não oferece barreiras de ‘guichês’ ou portas fechadas. (...) Na maioria das escolas que conhecemos, o refeitório é um lugar onde o autoritarismo se expressa de maneira muito evidente (...) [já na escola investigada por nós], embora seja um ambiente simples, é um lugar de encontro e diálogo em que crianças, professores e funcionários (merendeira, faxineira) conversam sobre questões informais enquanto se alimentam, demonstrando afetividade e tranqüilidade (SANTIAGO; ZASSO, 1996, p.186-7).

Codo (1999), em pesquisa cujo foco é a gestão democrática, chama a atenção para a importância do afeto nas relações de trabalho e na melhoria da escola. O mesmo autor critica o fordismo e o taylorismo, pois, ambos subjugam a dimensão humana nas organizações de trabalho. Nessa pesquisa, diversas professoras relatam seus imaginários de mães: “com os alunos sou do tipo ‘mãezona’”; “nas minhas relações com os alunos, me considero ‘galinha com meus ovos’”; “alguns alunos chegam a considerar-me ‘mãe’”; “a escola é como uma família”.

A imagem negativa da afetividade é expressa nos estudos sobre a formação de professoras. Mello (1987, p.70), por exemplo, observa em sua pesquisa que há

um estereótipo predominante no magistério de 1^a à 4^a série: “magistério como troca afetiva, identificada com a relação mulher/mãe com o(a)s filho(a)s, aos quais é preciso dar amor e carinho”. Esta “vocação” é criticada pela autora, pois a profissão de magistério deixa de ser uma atividade de sustento de vida para ser um “sacerdócio”, uma “doação”. Para a autora, a vocação tem um apelo místico, por ser inato, “que prevaleceria independentemente de qualquer interferência externa; ora conjugado à idéia de *missão e doação*”.

Já Neves et al. (1987) destacaram que as relações afetivas possibilitaram invasões nos espaços dos outros, como no caso de um funcionário que ficou interferindo, opinando constantemente na entrevista realizada com a diretora. “Esta atitude das pessoas na escola era observada também dentro das salas de aula, onde em todo momento pessoas entravam e saíam, interrompendo o andamento das aulas” (NEVES et al., 1987). Para elas, este “clima familiar” encontrado na escola visava “esconder as relações de desigualdades e segregação produzidas pelo instituído, promovendo assim o rebaixamento dos conflitos e, conseqüentemente, a captura das falas instituintes, discordantes e transformadoras”.

Tendo em vista estas questões, formulamos as seguintes indagações: Quais os sentidos inerentes às relações afetivas desenvolvidas entre os membros da comunidade escola pública? Qual a relação entre afetividade e hierarquia? Onde e como as relações afetivas se desenvolvem mais e “aceitam” sua efetivação?

Estudamos duas escolas públicas estaduais: uma delas vivencia eleição direta para diretor há 12 anos e a outra não, mas, por motivo de exposição, analisaremos, no corpo do texto, apenas a que viveu a eleição direta para diretor. Definimos que todos os membros da escola seriam alvo do estudo. Eles seriam observados nas interações entre si e nos ambientes que frequentavam. Esta escola tem 1.800 alunos, 08 funcionários administrativos, 51 professores e 05 técnicos. No momento da pesquisa (agosto de 1999 a setembro de 2000), oferecia apenas o 1^o Grau. A hipótese inicial era que na escola onde houvesse uma tradição

de eleição direta, esse imaginário patrimonialista fosse redefinido pelas práticas democráticas.

A escola que vivencia eleição direta se situa em um bairro de classe média, com saneamento e fica próxima a supermercado e via de carros e ônibus. Segundo dados da escola, os pais dos alunos estão envolvidos em atividades "braçais (pedreiros, eletricitistas, lavadeiras, vigilantes, faxineiras, empregadas domésticas, etc.), profissões estas, que na maioria, não exigem escolarização específica" (Projeto Político Pedagógico, 2000). A escola já foi premiada pelo Estado de Pernambuco em parceria com o Governo Federal como melhor gestão do Estado. O seu quadro de "Recursos Humanos" é composto por: a) Direção: 1 (um) diretor, 1 (um) diretor adjunto e 1 (uma) secretária; b) Técnicos psicopedagogos: 1 (uma) coordenadora pedagógica e 1 (uma) psicóloga; c) Professores: 36 (trinta e seis); d) Coordenador de biblioteca: 2 (dois); e) Coordenador de central de tecnologia: 2 (dois); f) Agentes administrativos: 5 (cinco); g) Auxiliares de serviços gerais: 4 (quatro) e h) Cozinheiras: 2 (duas).

Recorremos à abordagem etnográfica, registrando-se os diversos locais das escolas, as relações interpessoais, os rituais de reuniões, comportamentos éticos dos professores frente a sua responsabilidade profissional, símbolos materiais e corporais nos diversos turnos existentes (manhã, tarde e noite), realizando-se, também, entrevistas com alguns dos segmentos da escola. Como destaca Marli André (1999), a etnografia complementa e dialoga com a entrevista. A etnografia exige observação participante (grau de interação), entrevista intensiva e análise de documentos (contextualizar o fenômeno e complementar as informações coletadas).

Para a exposição deste artigo, o dividimos em dois momentos: no primeiro, tratamos da afetividade e sua relação com o histórico-social. Apresentamos os elementos teórico-interpretativos, empíricos que possibilitam a compreensão dessas significações imaginárias sociais no cotidiano. No segundo momento, apresentamos descritiva e analiticamente as "negações" da afetividade nos rituais de reunião. São reuniões deliberativas, nas quais os participantes são tratados asperamente pela direção. Ou seja, justamente no

momento do exercício democrático da cidadania ativa, os membros da comunidade escolar são menos-prezados.

AFETIVIDADE E O HISTÓRICO-SOCIAL

Para analisar o *corpus*, tomamos o conceito de patrimonialismo, uma vez que acreditamos que a afetividade é um bem simbólico que situa as pessoas em seus lugares, seja pela hierarquia, pela dependência ou protecionismo¹. Patrimonialismo é uma "estrutura de dominação patriarcal". A dominação patriarcal "vincula-se ao poder 'santificador' da tradição". A administração patrimonial se preocupa com as necessidades puramente pessoais do senhor e está ligada aos dominados numa comunidade consensual (WEBER, 1999). O senhor patrimonial recorre à administração de cargos ou os retira como forma de controle sobre as lutas de poder em seu interior, "sendo a negociação cooptativa uma das soluções para a existência dos conflitos. As decisões administrativas são de ordem pessoal, ficando sob seu arbítrio o conteúdo e forma da decisão" (WEBER, 1999). No patrimonialismo, "as elites privilegiam a força do vínculo (afetivo, sanguíneo e nobiliárquico), que torna os processos de regulação políticos frouxos e arbitrários (na medida em que os humores dos poderosos podem tradicionalmente sempre subverter as regras políticas vigentes)" (MARTINS, 1999, p. 238). Ele advoga que a política patrimonialista "busca a fusão de interesses a partir da eliminação de conflitos institucionalizados".

Compreendemos que essas intimidades, invasões de espaços e afetividades não são apenas "falta" de educação, barbarismos e "bondade", ou seja, aspectos positivos e/ou negativos simplesmente, mas significações imaginárias sociais de protecionismo hierarquizado que não estabelecem limites nas rela-

¹ Este protecionismo se materializa na falta de assiduidade: das 588 faltas dos professores, num período de 6 meses, 246 faltas não são justificadas. Dessas, apenas 20 não foram abonadas. Entre as justificativas dadas está a do dia de aniversário. (Fonte: Livro de Ponto e Mapa de Envios de Faltas da escola que vivencia eleição direta)

ções sociais sancionadas simbolicamente por uma comunidade dada. Por isso, as representações dos diretores sobre os alunos são de que eles sejam apenas colaboradores da direção e isto é muito mais forte na escola que não vivencia a eleição direta². Por exemplo, os alunos, comumente, se dirigem à diretora como mãe que bota ordem. Algumas alunas apresentaram o poder da escola na personalidade da diretora. Eis dois depoimentos de alunas: "ela combatia a maconha, os bonés e o uso de camisetas" e "a diretora não permite nem homem entrando de camiseta nem de chapéu, porque chapéu bota maconha". Os professores, nas reuniões, por sua vez, apenas aprovavam o que a diretora falava. Segundo um deles, "ela fala e os professores apenas aprovam". Quando indagada se os alunos participavam da reunião, a diretora menosprezou e não defendeu a participação dos alunos, pois eles iriam "permitir tudo na escola".

Não se pode pensar a subjetividade como um cabide "no qual são pendurados afetos, intenções, relações e significações diferentes, cada uma das quais tem uma existência independente e que, todas juntas, deixam intacto seu 'suporte' comum" (CASTORDIADIS, 1991, p. 357). O afeto será visto aqui, como já dissemos, como uma instituição imaginária social (o que importa o instituinte e instituído) e não apenas como uma manifestação individual da subjetividade humana (as manifestações serão aceitas publicamente ou não, dependendo dos códigos simbólicos compartilhados por uma coletividade), pois, ao mes-

mo tempo em que essas professoras dão beijos nas cabeças dos alunos e os chamam no diminutivo carinhosamente em seu cotidiano, educam para a submissão, humilhação, muitas vezes, e pautam-se em fortes preconceitos sociais, raciais e sexuais. A convivência harmoniosa entre afetividade (da invasão) e autoritarismo/exclusão é complementar e suporte para as práticas clientelistas³ que estão ligadas à hierarquia, submissão e passividade, características da nossa cidadania.

Essas interações afetivas (ajudas, solidariedades) desenvolvidas na escola pública estudada poderiam criar a ilusão de que as relações se constituíam democraticamente, como, talvez, as pesquisadoras Santiago e Zasso (1996) pensam ter encontrado em sua pesquisa. As afetividades estão assentadas em práticas conservadoras (tanto pela direção como pela prática das professoras e técnicas) que estimulam apenas a solidariedade braçal (pais e alunos) do aluno colaborador, do aluno bem comportado, como já destacaram vários pesquisadores⁴.

Em nossa observação etnográfica, ficam evidentes as solidariedades estimuladas pela direção. Determinadas "ajudas" são feitas somente por mulheres, como varrer o chão e ser recepcionista. Certo dia encontrou-se uma professora varrendo a ante-sala. Na 5ª série, havia uns 4 (quatro) alunos, um correndo atrás do outro, desorganizando a sala de aula, enquanto uma menina estava varrendo a sala. Um aluno ajudava a professora a sair da sala de aula carregando seus materiais de trabalho. Em outro dia, uma aluna ajudava a

² Em nossa pesquisa, numa entrevista com o assessor e o adjunto do diretor, o último expressou bem sua visão de aluno colaborador, quando comentava sobre alunos de difíceis comportamentos, que mudaram em consequência da "pedagogia da conversa" adotada pela direção. Dizia ele que um dos alunos "era um garoto insuportável" e ele "já melhorou 100%. Já está freqüentando aula, nos ajuda, inclusive aqui, na secretaria". Para este assessor, uma qualidade positiva do presidente do grêmio estudantil é que "ele nos ajuda aqui (...) é uma pessoa indispensável", é um "abnegado" e "não recebe nenhum tostão aqui". Quando as professoras faltavam para fazer capacitação, "deixavam deveres, e esse pessoal do grêmio é que vinha aqui nos ajudar, ministrava essa aula, deixada pela professora". Ele, mais adiante, reforçou seu imaginário social da cidadania colaboracionista ao destacar as qualidades dos membros do grêmio estudantil: "são verdadeiros alunos colaboradores".

³ Ribeiro (2000), analisando as questões da democracia na sociedade brasileira, observa que o afeto é mais bem utilizado por aqueles "que não têm compromisso com este rol de valores, positivos e civilizados". E ele se indaga: "como construir um afeto forte que seja democrático?". Segundo este autor, o Brasil é marcado por um imaginário muito religioso que "tem a ver com valores como a verdade, a bondade, a generosidade".

⁴ Calaça (1993) observou em sua pesquisa que os alunos são classificados pelos professores como "bons" e "maus". O "bom" aluno comumente é discreto, sensato, estuda e tem bom rendimento, é atento e disciplinado, veste-se bem"; já o "mau" aluno traz "na fala, na aparência e nas atitudes a marca de qualidades contrárias àquelas exibidas pelos primeiros" (Calaça, 1993, p. 136). Hora (1994) observou que havia recusa por parte dos professores em

servir a merenda no pátio em seu horário de aula. Um outro aluno ajudava a recolher os pratos. Numa entrevista com alunas da 5ª série, a diretora entrou abruptamente na sala de aula e perguntou para as meninas: "Estudo em grupo"? As meninas responderam: "É, está fazendo pergunta e respondendo". Ela indagou novamente: "Quem é que vai ficar pra limpar?". As alunas responderam: "A gente fica". O pesquisador insinua que a diretora estava aproveitando a presença delas para trabalharem e uma delas respondeu que "cada dia fica uma pessoa pra arrumar a sala", e outra complementou dizendo: "a gente gosta de limpar porque gosta de ver a escola limpa, né?". Em outro momento, no cadastramento de matrícula, a direção da escola convidou apenas as alunas para ajudarem no cadastramento.

No que se refere à cidadania, interpreta-se aqui que há uma *troca (uma dádiva instrumental)* entre o patriarca e o alunado: reconhecimento afetivo, carinhoso por parte dos seus dirigentes e retribuição por parte do estudante, assumindo este o seu papel: ser aluno *colaborador*. A cidadania é cultuada e valorizada como uma instituição da harmonia e da colaboração por parte do alunado. Portanto, tratar da afetividade no cotidiano, em nossa perspectiva, é reconhecer que ela expressa uma significação patrimonial: antipública, hierarquizada, masculina e antidemocrática.

possibilitar a participação da comunidade. A prática colegiada foi rejeitada por parte dos professores, pois "sentiam a participação da comunidade como 'ameaça' a sua autoridade de professor". Já Tura (2000) observou que os alunos só são levados em consideração se eles cumprirem as determinações pedagógicas e administrativas. Seriam vistos como bons alunos aqueles que "não atrapalhassem a aula", "entregassem em dia as tarefas exigidas pelo professor" e "respondessem às perguntas". No regimento da escola, havia assinalados 10 direitos, enquanto os deveres atingiam 17, sendo estes, também, mais detalhados que os direitos. Silva (1989) destaca, quanto à participação dos pais na escola, eles serão bem vistos se forem "colaboradores" e "não contestadores". Em outra escola investigada por ele, os alunos são percebidos apenas como "colaboradores". Ele nota que os próprios alunos se recusam a ser partes importantes na gestão escolar, isto porque eles acreditam que "não deveriam participar", comenta um dos alunos, "pois a escola tem a diretora que fez faculdade, que deve saber comandar" (Silva, 1989, p. 245).

Podemos afirmar que a cidadania nas escolas é cultuada apenas para a "socialização" por parte dos alunos e professores. Afirmamos "socialização" porque, como observou Carvalho (1990) em seu estudo sobre a cidadania na fundação da República brasileira, os brasileiros, naquela época, eram "socializáveis" (capacidade de fazer amigos) e não solidários (consciência política e ideológica). Na escola estudada, percebemos que isso é estimulado, a partir de ajudas pessoais e do afeto. A paz e a harmonia na escola são incentivadas de diversas formas: com cartazes⁵, relações interpessoais⁶, reuniões e festas⁷. Nos momentos de reuniões deliberativas, que digam respeito à ordem e à autoridade, as relações afetivas são sublimadas ou suprimidas.

Certamente, o "afeto social" é o alimento de nossa cidadania: relação de dependência, personalizada, mas amável, gentil, cordial e alegre. Sem dú-

⁵ Uma das formas de expressão e manifestação de culto à ordem é através dos cartazes, a forma de se comportar na escola ou valorizando condutas respeitadas aos funcionários e professores. Não há cartazes dizendo como devem se comportar a diretora, professores e os funcionários. Um cartaz feito por alunos na sala de aula, certamente coordenado por um professor, *dita* como deve ser um aluno: "não brigar", "fazer as tarefas", "ser educado", "saber ouvir e esperar pra falar", "respeitar todos", "passar em todas as provas", "não destruir cadeiras e portas" e "participar e questionar as matérias". Há um outro cartaz que expõe um "contrato didático" (3ª série) que os alunos precisam fazer: "Não vamos perder tempo, estudar com entusiasmo, respeitar um ao outro, fazer as tarefas, não brigar no intervalo, estudar os assuntos dados, manter a sala sempre limpa, vamos defender a nossa turma, ser alegre e saudável, participar das festas, ter recreio após a merenda, não aceitar gentilezas de pessoas estranhas, conservar material escolar". Um outro cartaz dizia: "Respeitem os funcionários da sua escola. 5ª C. manhã".

⁶ Como ilustração da afetividade, um jovem queria receber uma ficha para pegar a comida que estava sendo distribuída no portão lateral. A secretária negou muito gentilmente: "*Meu amor*, não vai não, só um adulto pode pegar". Em outra situação, um jovem queria informações sobre a conclusão do cadastramento de matrícula e a funcionária, muito gentilmente, responde ao solicitante: "Ah, o resultado, *meu amor*, só no dia 20". Um certo dia, a educadora de apoio, ao se dirigir para a porta de grade da ante-sala, e ao identificar quem estava chegando, riu, balançou a cabeça negativamente e disse: "Já vai *meu bem*". A senhora entrou e ela colocou a mão sobre o seu ombro quase abraçando-a.

⁷ Esta escola (que vivencia 12 anos de eleição direta) desenvolve várias atividades festivas e comunitárias: dia das crianças, dia das mães, São João, Dia da Independência, Páscoa, Natal e Fim de Ano. Além de atividades esportivas e de Feira de Ciências.

vida expressa o que Holanda (1994, p.107), na década de 30, caracterizou como o homem cordial: "lha-neza no trato, hospitalidade e a generosidade". Mas não se iluda, afirma o autor: "seria engano supor que essas virtudes possam significar 'boas maneiras', civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante".

AFETIVIDADE E GESTÃO EDUCACIONAL

Se as representações sociais que prevalecem no cotidiano são a da solidariedade, da ajuda, da hierarquia, de pai, de mãe e protecionismo, veremos, agora, que elas são sufocadas para que o poder possa ser exercitado sem barreiras, sem obstáculos. Os rituais de reuniões são onde a máscara de afetividade é deixada de lado, e o poder se apresenta com sua própria face – pelo menos nas reuniões de caráter deliberativo. Assim, podemos dizer que há vários tipos de rituais: aqueles que têm o caráter de confraternização social (festas de final de ano, dia das mães, São João etc.) confraternização educacional (feira de conhecimento, competições esportivas), político-técnico (reunião com especialistas) e o político-administrativo (reunião da direção com professores, alunos e funcionários). Destes rituais, a afetividade é deixada de lado, pelo menos em boa parte da reunião, para se impor a política que a direção acredita que seja a melhor para a escola. Já os outros rituais fortalecem, em muito, a coesão organizacional e o espírito de comunidade: as solidariedades, o carinho, a atenção, a comunicação mais livre se realiza. Mas, para efeito deste artigo, apresentaremos apenas, os rituais de reuniões da direção com a comunidade escolar.

Entenda-se aqui, genérica e introdutoriamente, rito (RIVIÈRE, 1997) como processo de comportamento mais ou menos repetitivo que desenvolve uma carga emocional nos seus participantes e lembra ao indivíduo que ele faz parte de uma comunidade, possibilitando a coesão social - todo rito implica os valores de uma sociedade dada.

Antes de qualquer coisa é bom frisar que falar de rito é falar de ordem, pois sua etimologia significa ordem. Ritus: ordem prescrita (grego); a raiz *ar* de-

riva do indo-europeu védico (rta, arta) e remete à ordem do cosmo (RIVIÈRE, 1997). Por estar ligado à ordem, o rito pode ser de conversão ou de inversão. O primeiro se refere a "transcender a desordem ou dedicar um fiel aos poderes sagrados". O segundo destaca, de fato, o abalo, um novo sentido ao instituído. Para o autor,

os ritos devem ser sempre considerados como conjunto de condutas individuais ou coletivas, relativamente codificadas, com um suporte corporal (verbal, gestual ou corporal), com caráter mais ou menos repetitivo e forte carga simbólica para seus atores e, habitualmente, para suas testemunhas, baseadas em uma adesão mental, eventualmente não conscientizada, a valores relativos, a escolhas sociais julgadas importantes e cuja eficácia esperada não depende de uma lógica puramente empírica que se esgotaria na instrumentalidade técnica do elo causa-efeito (RIVIÈRE, 1997, p.30).

Rivière (1997) lembra que o rito, para Durkheim, tinha a função de unificar os membros de uma sociedade e que os seus membros estavam presos a normas coletivas. Valorizando a dimensão cultural, o rito se dessacralizava. Na sua funcionalidade, o rito possibilita uma pedagogia de integração cultural, como sinal de reconhecimento interno de um grupo e inversão temporária de comportamentos (como o carnaval).

Os ritos assumem máscaras simbólicas - o que implica a teatralização e, parcialmente, a mentira. Mas observa-se, também, que o rito, enquanto "conjunto simbólico de comportamentos repetidos", fornece uma segurança à incerteza, à insegurança social e a um momento de crise, possibilitando uma integração social. O rito, nesse caso, é um *drama* que busca solução para uma crise, mas um drama entre o instituído e instituinte, afirma C. Rivière (1997). O rito tem que seguir regras, da mesma forma que a representação teatral: uma tensão entre a realidade e a ficção. Turner busca valorizar a oscilação da tradução rígida e repetitiva e os elementos improvisados e variáveis do rito pela criatividade do social.

A estrutura do rito não está composta harmonicamente e ajustada - ela incorpora o para-

doxo e o conflito, como foi exposto anteriormente. Além disso, a atividade do rito pode passar por "derapagens" advindas dos contra poderes, dando novo sentido ao ritual (RIVIÈRE, 1997). Quanto ao lado do inesperado, segundo o autor, deve-se levar em conta, para a não redução do rito ao funcional - por ações intencionais de um, pela pausa no rito (tomar um café), impacto de elemento afetivo (fadiga) etc. "A ordem de um não é a ordem dos outros", incisamente alerta Claude Rivière (1997). Não existe o poder, mas *um* poder e, portanto, aí está o limite funcional do rito (RIVIÈRE, 1997).

Uma coisa supercomum nos rituais investigados nas escolas: 1. Nunca começam na hora estabelecida - um mínimo de 30 minutos de atraso é o comum, tornando ou justificando a reunião como mais de "encaminhamento" porque o "tempo é curto". 2. As diretoras, as professoras e as técnicas são as pessoas que mais falam na reunião; os pais e alunos, os que menos falam. 3. Existência de contraritos nas reuniões (dispersão em conversas, risos, 'fitando o universo'), nas salas de aula (brincadeiras excessivas, agressivas e debochadas entre os alunos e contra as professoras), nas filas de entrada (se escondendo ou reclamando delas).

As personagens principais dos rituais são os diretores (incluir aqui a adjunta, a secretária, e as técnicas) e professores. Os alunos e os pais são coadjuvantes legitimando as decisões deles. Quando há conflitos entre a direção e professores, as personagens principais são os diretores e corpo técnico. Os alunos são muito dependentes das autoridades, precisando de sua proteção sagrada.

Outrossim, descreveremos e analisaremos três reuniões que acompanhamos sistematicamente: uma para elaborar o Regimento da Escola; outra, da direção com professores, pais e alunos; e uma outra, do Conselho de Classe (CC). Esta última é onde o mecanismo de ação coletiva pedagógica se manifesta de forma mais brutal: alunos são classificados e rotulados de forma vil e preconceituosa.

Por conseguinte, um bom exemplo da superioridade das professoras sobre os alunos foi na produção do regimento da escola (pelo menos na últi-

ma reunião que ocorreu para esta finalidade de que se teve a oportunidade de participar). Elas liam diversas passagens do regimento, entre elas, e a aluna apenas observava: não falou um segundo sequer - era uma verdadeira figurante (é fantasma para os professores). A única vez que a aluna participou ativamente foi quando ela pegou o texto e ficou olhando, fitando-o. As professoras, em nenhum momento, preocuparam-se em inseri-la na reunião. Conversavam e discutiam, entre elas, ao redor de uma mesa da CT, ignorando sua presença. A reunião era bem informal, com saídas dos seus membros e aparições dos membros da direção. Alguns conteúdos tratados pelas professoras foram: a "formação da cidadania", "o tipo de escola que defender", "formar alunos críticos". A professora de História disse que os alunos precisavam aprender a questionar, a exigirem direitos e também a terem direitos. Com uma condução dessa, entretanto, será bem difícil atingir estes objetivos.

Já numa reunião com os pais, as professoras e a direção eram as personagens principais. Dos pais era apenas exigido que participassem mais da escola e acompanhassem as tarefas dos seus filhos. As cadeiras estavam enfileiradas e a direção ficou sobre uma mesa e em frente das cadeiras, em pé. Os pais ficavam normalmente em silêncio e muitos olhavam para o chão. Fora solicitado aos pais que, se existisse alguma reclamação, esta fosse feita antes da entrega dos boletins de notas - única vez que foi possibilitada a intervenção do pai. Logo após, foi realizada a leitura dos "deveres e direitos". Toda a leitura do regimento foi entrecortada de observações e exemplos de como os pais e alunos devem ser. No final da reunião, foram distribuídos os boletins de notas. Houve muito tumulto no final da reunião, pois as mães ficaram em pé ao redor da mesa, onde se localizavam os condutores da reunião, desmanchando a ordem hierarquizadora entre direção e mães. A ambigüidade das relações sociais retorna com vigor.

A diretora chegou atrasada e pediu desculpas (a reunião estava marcada para iniciar às 16h) dizendo que "foi o engarrafamento". Há mães que che-

gam às 17h15m, quase no final da reunião. A diretora apresenta o pesquisador e pede compreensão de todos para colaborar com ele, e inicia a reunião criticando os alunos por estarem “driblando as normas”. Solicita a uma professora para ler “os direitos e deveres”, porque chegou “agitada”. Um outro ponto da pauta é a questão da roupa sensual e bonés dos alunos. Um pai observa a conduta de uma professora e ela estranha tal observação, pois se considera exigente profissionalmente. A diretora justifica e vai em defesa da professora, explicando que sua ausência se fez por um período longo por estar de licença prêmio. A professora passa a ser a principal interlocutora, justificando-se. O pai tenta intervir em um momento e não consegue, pois ela o interrompe: “Não, eu ‘tou’ lhe dizendo. Porque as tarefas não são só dever, pergunta e resposta”. Há quinze intervenções dos pais (de esclarecimentos, posicionamento crítico, tentativas de iniciar intervenções e respostas às questões) e quatro intervenções de diversas pessoas, ao mesmo tempo, inaudíveis em toda a reunião. A diretora intervém 17 vezes e as professoras, 20 vezes durante a reunião, sendo o tempo maior de intervenção, sem dúvida, da direção e das professoras. Foi medida a quantidade de palavras nos discursos dos pais e da professora envolvida na crítica levantada inicialmente pelo pai. A professora usou 1.464 palavras (três páginas) e os pais, 243 palavras (meia página) - infelizmente nas duas intervenções dos pais não foi possível ouvi-los, transcrevê-las e medi-las. Esta impossibilidade do registro dos pais (eles falam baixo) já demonstra uma dimensão importante nas relações sociais entre eles: submissão. Por sinal, em outra reunião de conflitos, os diretores modificaram a intensidade da voz: *falam mais alto* (não se presenciou uma vez sequer isso com os pais em reuniões), o que demonstra o poder da autoridade.

Já quanto aos rituais do Conselho de Classe, rótulos e comentários excludentes são comuns nessas reuniões, pois é uma das maneiras de materializar a dádiva (trocas simbólicas hierarquizadas) que se impõe sobre determinadas significações patrimonialistas e patriarcais. Classificar é estabe-

lecer os lugares de cada um em seu lugar. Apesar de não se trabalhar aqui questões específicas de comportamentos “desviantes”, os etnometodólogos dão contribuição importante acerca de classificações rotuladoras. Ou seja, os indivíduos são rotulados de tal forma que eles terminam sendo estigmatizados. Portanto, para os etnometodólogos, o rótulo deve ser visto não como expressão de uma cultura, mas como formadora dela. Para eles, o estudo do rótulo ajuda a entender o próprio interior da instituição, como fatores internos e não externos à instituição responsáveis pela exclusão. Acredita-se aqui que, para aceitar a dimensão do rótulo, não é preciso renegar, necessariamente, a cultura como um “fator externo”, como eles pensam.

Para J. Kitsusc (*apud* COULON, 1995), na sociedade moderna, “a diferenciação socialmente significativa entre desviantes e não-desviantes depende cada vez mais das circunstâncias, da biografia pessoal e social, e das atividades burocráticas das agências de controle social”. Ora, esta passagem reforça o nosso argumento de que a dimensão cultural e do imaginário de cada sociedade é importantes para entendermos a existência e eficácia de determinados rótulos e não de outros.

Logo, não podemos esquecer que essas classificações são feitas pelos *especialistas* do saber num *momento e local* importante da instituição escolar: rito de inclusão e exclusão de alunos. Quanto mais capital simbólico possuir o nomeador, mais capacidade de tornar-se efetiva a nomeação (BOURDIEU, 1998). E, para esta nomeação se efetivar, é necessário que o “objeto” nomeado aceite essa nomeação. Ou seja, como rede social, os símbolos classificatórios do que é um bom ou mau aluno são postos em circulação. Mas, como a rede social de dádiva se estabelece como interpretação, esta reprodução social termina se ressignificando no momento de luta entre os classificadores – há divergências quanto às classificações dos alunos por parte dos professores.

Os alunos e estranhos não podem participar dessas reuniões. Aqui, a afetividade saudável não existirá. Classificações negativas são postas em circula-

ção: 1. "Essa menina não faz nada" 2. "[Fulana] é cacete"; 3. "É problema, não quer nada. Não fez nada o ano todo", "mas tem sempre um palavrão na ponta da língua", disse uma outra professora; 4. "Aque-la é triste", "é o mosquito", "ela come muito" (4 pães); 5. "É terrível", "é aquele dos brincos"; 6. "Cão é este aqui", "Como é o nome da besta fera?" (indagou a pedagoga).

Os comentários machistas completam o poder simbólico dos professores: 1. "Peguei os dois na sala quase afogando o ganso", disse a pedagoga e uma professora retrucou: "São detalhes, [fulana]"; 2. "Só quer saber de peia" - disse a pedagoga sobre uma aluna de 12 anos, grávida. "Se soubéssemos antes desse problema dela. Poderíamos ter visto. Mas ela não tem condições de passar não" - comentou uma professora; 3. "Ainda bem que a turma não pegou no pé dele"; "Ele é homossexual (...) o espermatozóide dele deve ter vindo já gay" - disse a pedagoga. "Eu acho que o caso dele é familiar" - comentou uma professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos aqui que as discussões do afeto, da gestão e das relações sociais ainda estão por se fazer. Mas acreditamos que é um objeto importante para se pensar os passos da democracia escolar - seus limites e possibilidades. Em nossa pesquisa, buscamos mostrar como a afetividade enquanto valor social, numa sociedade patrimonial, pode contribuir para a formação de cidadãos passivos e dependentes, e, ao mesmo tempo, como os alunos passivos dependentes possibilitam a persistência de laços hierarquizadores. Essas "ternuras" efetivadas no cotidiano escolar não podem obscurecer-nos sobre as práticas autoritárias e excludentes que se desenvolvem em seu interior - e como elas fazem parte de uma rede social complexa. Como mostramos, a afetividade deve ser vista como um jogo de trocas simbólicas que possibilitam definir o lugar de cada um em seu lugar, mesmo que de forma "amigável" e "terna".

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.

BOURDIEU. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. *As associações de pais e mestres na escola pública do Estado de São Paulo, (1931-1986)*. São Paulo, 1987. 293p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

CALÇA, Celina Ferreira. *Eleição de diretor de escolas e gestão democrática: um estudo de caso*. São Paulo, 1993, 232p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CODO, Wanderley. (Org.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COULON. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FAORO, Raimundo. *Os Donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro: Globo, 1975.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1994.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática da escola*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

- IANNI, Octávio. *Formação do estado populista na América Latina*. São Paulo: Ática, 1989.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 5. ed. [S.l.:s.n.], 1986.
- LEWIN, Linda. *Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- MARTINS, Paulo Henrique N. República patrimonial e modernização conservadora. In: KOSMINSKY, Ethel V. (Org.). *Agruras e prazeres de uma pesquisadora: ensaios sobre a sociologia de Maria Isaura Pareira de Queiroz*. São Paulo: FAPESP, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1ª grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.
- NEVES, Cláudia E. A. B. et al. Relato e análise de uma experiência numa instituição escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações. In: SAIDO, Osvaldo; KAMAHAGI, Vida Racchel (Orgs.). *Análise institucional no Brasil: Favela Hospício, escola FUNABEM*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- OLIVEIRA, Ana Angélica R. de. *A eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública: democracia ou autonomia do abandono?* São Paulo: Alfa Omega, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- _____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papirus, 1996.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. de. *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil*. São Paulo: Livros Técnicos, 1978.
- RIBEIRO, Renato Janine. *Quatro autores em busca do Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- RIVIÈRE, Claude. *Os ritos profanos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. Campinas: Cortez Editora, 1992.
- SANTIAGO, ZASSO. Projeto político-pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. In: *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1996.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Fronteiras do estado mínimo: indicações sobre o híbrido institucional brasileiro. In: *O Brasil e as reformas políticas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992.
- SILVA, Jair Militão da. *Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. São Paulo, 1989, 412. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VARGAS, Glaci de Oliveira P. *O cotidiano da administradora escolar*. Campinas: Papirus, 1993.
- VIANNA, Oliveira. *Instituições políticas brasileiras*. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1987.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: UNB, 1999.
- WEFFORT, Francisco. *Populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Imagens da destituição: os pobres e a educação no Brasil

José Willington Germano - UFRN

*"Madame diz que o samba tem pecado...
tem cachaga, mistura de cor...
é música barata sem nenhum valor..."*

RESUMO

A elite brasileira plasmou ao longo do tempo imagens preconceituosas e discriminatórias com relação aos pobres, contingente formado principalmente por trabalhadores, negros, índios, nordestinos, favelados. A construção social dos pobres percorre uma trajetória que vai da condição de "vadios", na virada do século XIX para o século XX, a de "excluídos", na passagem do século XX para o XXI. Isso repercute, evidentemente, nas políticas sociais, entre as quais as políticas de educação; mais notadamente no que diz respeito à alfabetização e à educação de jovens e adultos. Malgrada a existência de milhões de jovens e adultos desprovidos de letramento, em decorrência do caráter excludente da sociedade brasileira. Tais políticas têm se traduzido sempre, como residuais, fragmentadas, emergenciais. Dessa forma, atuam como pronto-socorro social, com forte viés clientelista, e não como direito de cidadania.

Palavras-chave: Pobreza. Elite. Analfabetismo. Política educacional. Alfabetização de jovens e adultos.

ABSTRACT

Through time, the Brazilian elite has shaped prejudicial and discriminatory images in relation to Brazil's underprivileged classes, which is made up

mainly of the working classes, Negroes, Indigenous people, Northeasterners, and slum dwellers. The social construction of the underprivileged classes takes a trajectory that goes from a description of them as "lazy" at the turn of the 20th Century to one of "exclusion", at the turn of the 21st Century. This has repercussions, evidently, for social policies, including educational policies, most notably in regards to literacy and the education of young people and adults, in spite of the fact that there are millions of illiterate young people and adults due to the character of their social exclusion from Brazilian society. Such policies have always been regarded as residual, fragmentary and urgent. In this way they behave as a social emergency treatment with strong consumerist tendencies and not as given right of citizenship.

Keywords: Poor. Elite. Illiteracy. Educational policies. Literacy of young people and adults.

INTRODUÇÃO

Para a elite brasileira, os pobres são classificados como "música barata sem nenhum valor", como diz o samba de Haroldo Barbosa e Janet Almeida. Esta imagem está fortemente presente desde o Brasil colonial e escravista em textos de cronistas como Antonil¹, em estudiosos do país do século XIX e

¹ Os comentários acerca dos pobres na literatura têm como base, em grande medida, o dossiê publicado pelos Novos Estudos CEBRAP em 1982, principalmente os artigos de VERGUEIRO,

princípios do século XX, na literatura brasileira e no discurso dos dominantes, configurando um inequívoco *imprinting* cultural. Prevalece, desse modo, uma visão na qual os pobres são vistos como *vadios, arre-dios ao trabalho, trapaceiros, violentos, dolentes, incultos*. Isto está presente na literatura, como foi dito. Assim, algumas das principais personagens da literatura brasileira são preguiçosos ou “heróis sem caráter”, a exemplo de “Macunaíma” de Mário de Andrade, ou ainda contribuem para reforçar o imaginário acerca de uma baianidade marota, que não leva nada a sério, como em certos textos de Jorge Amado, no que pese a valorização do povo e da cultura popular, expressa pelos referidos escritores ao longo das suas respectivas obras.

Para outras visões, como a de Euclides da Cunha, a pobreza decorre da natureza, portanto, do meio ambiente físico e da degeneração racial provocada pela mestiçagem. Euclides da Cunha, em sua obra fundamental “Os Sertões”, trata de uma revolta de pobres do campo, liderada por uma figura messiânica e mística, Antônio Conselheiro. Essa rebelião, como se sabe, teve lugar em Canudos, sertão da Bahia, sendo violentamente reprimida pelas tropas governamentais.

Nessa perspectiva, começa a ganhar contorno o timbre de uma região, até então inexistente, o Nordeste brasileiro, cuja pobreza, sob essa ótica, estava associada a intempéries da natureza, como as secas, a violência e a rebeldia de pobres, destituídos de riqueza material. Além disso, passa-se a atribuir uma clara territorialidade a essa pobreza: a aridez e os confins dos sertões e, por conseguinte, do mundo rural, lugar onde não habita a civilização. Essa relação, entre natureza inóspita e pobreza, foi notada por Gramsci, ao se reportar ao “*mezzogiorno*” italiano, quando observa que para o norte (a região industrializada), visão incorporada inclusive por certas facções progressistas, o atraso do sul era decorrente de forças naturais e da “*incapacità organica degli uomini*” (incapacidade orgânica dos homens) meridionais.

No tocante ao Nordeste do Brasil, dissemina-se a imagem de uma região pobre porque é seca, povoada por retirantes, cangaceiros, devotos de Padre

Cícero e coronéis latifundiários. Essa imagem está presente no cinema, na literatura, na música, na pintura, no discurso acadêmico, político e jornalístico. Na literatura de Graciliano Ramos, no entanto, a miséria é vista a partir das relações sociais de exploração existente entre os homens.

Os pobres são retirantes da seca, sertanejos de linguagem lacunosa, que agem sob o signo da impotência. Para esses destituídos, dos quais Fabiano - personagem de “Vidas Secas” é expressão máxima, a palavra escrita é causa de angústia e opressão. Isto ocorre porque ela (a palavra escrita) representa os cadernos de contas do patrão que ele não pode decifrar, uma vez que é analfabeto, podendo, assim, ser enganado. Em síntese, tais cadernos simbolizam a exploração do proprietário da terra. O tema da impotência está presente, igualmente, na poesia de João Cabral de Melo Neto, em que os pobres aparecem como “homens de pão escasso” e “calada condição”. Aparecem, também, como retirantes em “Vida e Morte Severina”. A literatura de Graciliano e João Cabral se reveste de caráter crítico. Contudo, existem outras visões que encaram a pobreza como virtude. Neste caso, para essa concepção essencialista, haveria *pobres dignos* (que trabalham honradamente) ou *indignos* (vadios), de condição moral degradante.

Na área dos ensaios interpretativos do Brasil ou nos estudos historiográficos sobre o país, a mestiçagem aparece na obra de vários autores com uma conotação negativa, depreciativa com relação “aos de baixo”. A frase da música de Haroldo Barbosa e Janet Almeida parece ter captado o sentido dessa visão preconceituosa das elites, que marca a vida brasileira: “madame diz que o samba tem pecado... tem cachaça, mistura de cor”. Este é o caso de Oliveira Vianna para quem a classe dominante (a aristocracia rural) “*forma o centro de polarização dos elementos arianos da nacionalidade*, enquanto que as *camadas plebéias*, pela mistura que carregam no sangue, formam um grupo desorganizado moralmente” (CRUZ, 2001, p.55. Grifos do autor). Mesmo um autor de orientação marxista, como Caio Prado Júnior (*apud* LAPA, 1999, p. 264, 271. Grifos do autor), que escreveu uma obra de vulto, expressou

visão preconceituosa. Para ele, “a fonte de organização social (organização fundamental do país) atingiu negros e índios gerando decorrências fatais: lascívia, ociosidade, inorganicidade”. Desse modo, “esse caldo étnico formado por *pretos boçais* e *índios apáticos*, engrossados por *brancos degenerados* e *decadentes*” é apontado, “como sendo o substrato da nossa sociedade, fatal comprometedor de um processo revolucionário”. Conforme escreve, “aquelas categorias vieram dar no *caipira* e nos *desclassificados*” que “oneiram contemporaneamente o povo e a sociedade brasileiros”. Nesse ponto, a obra de Gilberto Freyre vai além do enfoque dado por Caio Prado, mas isto não é o motivo do presente trabalho.

“É evidente que esse imaginário com relação ao “andar de baixo” tem origens históricas. Em âmbito geral, desde o início do capitalismo, o estigma da vagabundagem e da pobreza como situação degradante, notadamente do ponto de vista moral, faz parte do ideário acerca dos pobres” (GERMANO, 1998, p. 28-51). Assim sendo, Geremek (1995) afirma que a pobreza é percebida de forma exclusivamente negativa. Trata-se de uma situação, conforme essa visão, que afetava certos indivíduos que não desejavam ou não estavam em condição de integrar-se ao mercado capitalista, sendo, por isso, considerada como uma “doença vergonhosa”. Na constituição do capitalismo, por exemplo, Marx (1975) fala da “lei dos pobres”, da “legislação sanguinária contra os expropriados” pelo processo de acumulação primitiva e que não eram absorvidos pela manufatura com a mesma rapidez com que eram tornados disponíveis para o mercado de trabalho. Na Europa, no entanto, ocorreu, a partir da metade do século XIX, um processo de integração da classe trabalhadora mediante a transformação do trabalho em emprego, expresso pela conquista de garantias e de direitos sociais, cujo símbolo máximo é o *welfare state*.

No Brasil, o capitalismo se constitui em decorrência da divisão internacional do trabalho e do expansionismo da Europa em busca de colônias de exploração. Surge aqui uma sociedade colonial, de *senhores e escravos*, marcando profundamente a vida brasileira até hoje. Trata-se de um país que aboliu

tardamente a escravidão (fins do século XIX), já em pleno processo de formação de uma sociedade urbano-industrial. Tal transformação possibilitou a o surgimento de uma *classe trabalhadora assalariada* (que nunca atingiria o nível de bem-estar social alcançado na Europa) e de *pobres* não integrados ao mercado de trabalho, configurando uma *nova territorialidade - a pobreza*, não apenas confinada aos sertões, mas que se inseria agora também no *espaço urbano*.

Desse modo, conforme Valladares (1995), a terminologia da pobreza experimenta uma trajetória que vai da condição de “*vadio*”, na virada do século XIX para o XX a de “*excluído*” na passagem do século XX para o XXI.

Assim, o *pobre* era identificado, por uma ampla e variada literatura no limiar do século XIX para o século XX, como *vadio*, como alguém que se recusa a vender sua força de trabalho no mercado capitalista. Essa associação à vagabundagem acabava por atribuir aos pobres à condição de “*classes perigosas*”, cuja inserção no tecido urbano se localizava no cortiço. Nessa perspectiva, esse discurso configurava uma clara divisão entre *vadios* (pobres) e *trabalhadores*.

Nos *anos 50 e 60* do século XX, em um contexto em que a economia urbana industrial havia se generalizado, época de desenvolvimentismo e de ascensão de movimentos sociais urbanos e rurais que caracterizaram o Brasil pós-guerra, a pobreza passa a ter outra definição, de caráter mais crítico e estrutural. Neste caso, a definição moral de pobreza, como responsabilidade individual em decorrência da recusa ao mercado de trabalho, e dos pobres como *vadios* é substituída por outra, de origem estrutural. A pobreza era resultante da natureza dualista do mercado que tendia a incorporar apenas parte da força de trabalho, possibilitando a formação de uma massa de marginalizados, uma “*população marginal*” ou subempregada, cujo *locus espacial*, nas cidades, era a *favela*. Nesse contexto, o favelado era sinônimo de pobre. Esse é um período, sobretudo entre 1960 e início de 1964, de intensas mobilizações sociais em favor de reformas estruturais na sociedade brasileira. Trata-se de um momento muito rico em movimentos de educação e cultura popular, envolvendo a

alfabetização de adultos, a educação de crianças, jovens e adolescentes, pobres das cidades e dos campos. Essas mobilizações foram cerceadas e alvo de intensa repressão pós-golpe civil-militar de 1964. Os movimentos sociais e educacionais foram acusados pelas forças golpistas (classes dominantes, alta cúpula das Forças Armadas, interesses norte-americanos) de praticarem a baderna, a desordem e a subversão institucional.

A partir da metade dos *anos 60*, sob o regime militar e a influência de organismos internacionais, uma outra expressão é introduzida para caracterizar os pobres, de caráter fundamentalmente essencialista, qual seja a de "*população de baixa renda*". Nessa perspectiva, a *pobreza* passa a ser identificada com a insuficiência de renda e como sinônimo de "*carência*", situação em que o "atendimento das necessidades biológicas e sociais dos indivíduos ou das suas famílias está abaixo de um patamar mínimo" (VALLADARES, 1995, p. 5). Desde então, a palavra "*carente*" tem sido freqüentemente recorrente na justificção de programas sociais evidenciando uma naturalização do fenômeno da pobreza e um afastamento das explicações estruturais. Desse modo, os programas sociais, entre os quais os de educação, deveriam ser definidos levando em conta uma *linha demarcatória da pobreza*. Com isso, é introduzido um princípio classificatório, no qual os grupos são colocados acima ou abaixo da linha de pobreza, onde os pobres aparecem como merecedores de assistência pública e de programas oficiais de atendimento, freqüentemente de caráter clientelista.

A partir dos *anos 1970* do século passado, o discurso sobre a pobreza ganha novas configurações. No Brasil, essa é uma conjuntura de crise do modelo econômico e político adotado pelo regime militar. O chamado "*milagre brasileiro*" começa a "*fazer água*", provocando aumento do desemprego, aguçando a concentração da renda, ampliando as desigualdades sociais, expandindo a dita economia informal. Em âmbito internacional, têm início os processos atuais de globalização e de políticas neoliberais. Agora todos os tipos de inserção no mercado de trabalho passam a ser considerados como uma forma de traba-

lho. Daí, as várias denominações: "*trabalhador do setor informal*", "*trabalhador por conta própria*", "*trabalhador assalariado*", até mesmo "*trabalhadores pobres*" (VALLADARES, 1995), uma vez que o trabalhador e o pobre já não se encontravam tão distantes e opostos, conforme a ideologia dominante atribuía no princípio do século XX. Ora, se muitos trabalhadores regularmente empregados acabaram se tornando e se identificando como pobres, isto decorreu da degradação salarial ocorrida no período.

Nos *anos 1980*, uma outra mudança ocorre no entendimento, de caráter político e social, acerca dos pobres, cujo *lôcus*, no tecido urbano, é a "*periferia*", que passa a ser a nova territorialidade da pobreza e o *pobre* é identificada como "*morador de periferia*", ou seja, habitante das áreas mais degradadas das cidades. Nesse período, pelas mobilizações sociais que desencadeiam, os "*moradores da periferia*" passam a figurar na cena urbana como "*novos atores sociais*" que se incorporam às lutas pela redemocratização do país e pela conquista da cidadania e dos direitos sociais. Falava-se, então, na "*força da periferia*". Esse fato vai se refletir diretamente nas políticas e programas sociais, inclusive na área da educação, em um contexto de crise do regime militar e de ascensão desses movimentos sociais que pressionavam o Estado para que atendesse as suas demandas por serviços públicos. Ainda nos estertores do regime autoritário, criam-se programas governamentais para as "*periferias*" e para os "*carentes*" e, com a redemocratização, a partir de 1985, o primeiro governo da "nova República" adota como *slogan* "*tudo pelo social*", onde o "*social*" é sinônimo de "*carente*".

Da *década de 1990* em diante, muda-se, outra vez, o discurso sobre a pobreza, a qual passa a ser qualificada de "*exclusão social*", que é, por conseguinte, a condição social da pobreza. Essa constitui uma conjuntura em que governos adotam políticas de ajustes estruturais abertamente neoliberais ancorados no "*mercado como modelo*". Assim sendo, em vários países da América Latina surgiram "*aparatos e práticas de ajuste social*" que vêm implementando programas sociais voltados para os grupos mais claramente vitimizados pelos referidos ajustes econômicos. Isto ocorre tam-

bém no Brasil. Desse modo, em um cenário econômico e político em que a competição e a desigualdade são encaradas como valor positivo, torna-se emblemático que esses programas recebam, todos eles, a grife, "solidariedade", seja o *Fondo de Solidariedad e Inversion Social* (FOSIS) do Chile, a *Red de Solidariedad* da Colômbia e o *Programa Nacional de Solidariedad* (PRONASOL) do México ou a *Comunidade Solidária* no Brasil.

Para Alvarez, Dagnino, Escobar (2000, p. 46), os vários "aparatos e práticas de ajuste social" não só "tornam manifesta mais uma vez a propensão das classes dominantes da América Latina para experimentar e improvisar com as classes populares", como "evidenciam seu propósito de transformar a base social e cultural da mobilização". Dessa maneira, para além do autogerenciamento da pobreza, esses programas introduzem, com frequência, um discurso expresso em termos individualizadores e economicistas do mercado, podendo com isso contribuir para despolitizar a ação coletiva de pobres e de "excluídos". Isto é facilitado, por vezes, pela interveniência de Organizações não-governamentais (ONGs) profissionalizadas que atuam, em muitos casos, como instâncias de mediação entre o Estado e os movimentos populares.

Nessa perspectiva, os "excluídos" aparecem como não-atores, que dependem da atuação mediadora das ONGs para formular as suas demandas ao Estado, nessa nova forma de se referir aos pobres. Por sua vez, a partir dos "excluídos", as ONGs têm acesso às agências de fomento a projetos sociais, sejam elas internacionais ou governamentais.

Quem são, afinal, os "excluídos", conforme esse discurso? São todos os "sem": os "sem trabalho", "sem teto", "sem terra", "sem educação", "sem saúde", "sem voz", "sem representação própria", assim como, "meninos ou moradores de rua", "carentes", "indigentes", enfim, indivíduos cuja territorialidade é a rua ou acampamentos rurais e assentamentos de reforma agrária.

Sob este prisma, essa visão traduz uma concepção essencialista que encara a "exclusão" como uma situação em si mesma. Para Castel (1997, p.16-22), "a palavra exclusão oculta e traduz, ao mesmo tempo, o estado atual da questão social". O autor critica o uso

indiscriminado do vocábulo porque acaba por designar todas as misérias do mundo. Fazer isto "é rotular como uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém". No contexto atual, portanto, falar de "exclusão" pressupõe que se leve em conta "situações que traduzem uma degradação relacionada a uma posição anterior". Desse modo, a situação de "exclusão" corresponde a estados de equilíbrios anteriores e que foram perdidos. Assim, o "excluído" é, de fato, um "desfiliado". Embora, os "excluídos" povoem a "zona mais periférica caracterizada pela perda do trabalho e pelo isolamento social", na verdade a "exclusão" constitui "efeito de processos que atravessam o conjunto da sociedade e se originam no centro e não na periferia da vida social" (CASTEL, 1997), como uma empresa que aplica a flexibilização ou as políticas de ajustes estruturais de formato neoliberal.

A visão essencialista, no dizer de Castel (1997), constitui uma armadilha tanto para a reflexão como para a ação. Para a reflexão: porque simplesmente descrevem-se os "estados de despossuir" e omitem-se ou criam-se impasses acerca dos "processos que os geram". Para a ação, porque as políticas sociais de reparação da "exclusão" acabam por tomar o lugar das políticas sociais mais gerais com finalidades preventivas e não somente reparadoras. Trata-se de políticas residuais, no sentido assinalado por Titmuss (citado por CASTEL, 1997), e que terminam por funcionar como um autêntico "pronto-socorro social", à medida que escolhem intervir no que é periférico e não no coração mesmo dos processos que produzem a "exclusão". Tais políticas se concretizam através de programas de discriminação positiva que levam oxigênio a quem se encontra em desespero, como as redes de "solidariedade", já citadas, mas que tendem a se tornar programas de discriminação negativa (CASTEL, 1997), pelo potencial de estigmatização que possuem, uma vez que terminam por atribuir um *status* de cidadãos de segunda classe aos segmentos mais vulneráveis da população que deles se beneficiam. Ademais, em países como o Brasil, o neoliberalismo, aliado à cultura política autoritária, tem contribuído para manutenção do clientelismo, mediante uma forma de utilização de recursos, que funciona, por um lado, como um

sistema de recompensas e castigos aos grupos locais de poder, e, por outro, como um conduto para o *"alívio da pobreza"*, mas mantendo os seus beneficiários onde sempre estiveram: nas franjas da sociedade.

II

A configuração da sociedade brasileira, portanto, se constitui de uma heterogeneidade tal, centrada em um elevado grau de desigualdade social, que torna impraticável falar de existência de uma democracia social entre nós. Para Norberto Bobbio, a democracia social é um ideal raramente alcançável, que aponta no sentido de ir além da igualdade frente à Lei e ao voto, procurando construir ou viabilizar a distribuição da renda e da riqueza na sociedade. Para Fiori (2001, p. 204-5), no caso do Brasil, tal democracia não se verifica, "não apenas porque apenas cerca de 40% da população vivem abaixo da linha da pobreza, mas também porque o movimento de concentração de renda e da riqueza na nossa sociedade tem sido ininterrupto desde os anos cinquenta" do século que passou. Para o autor, embora tenha ocorrido, em certas conjunturas, alguma melhora da situação daqueles que estão na base da pirâmide, na verdade, desde 1950, a concentração da renda e da riqueza aumentou. Desse modo, quer o país crescesse ou estivesse em recessão, seja no período autoritário ou no período democrático, houve o aumento da distância entre o topo e a base, entre ricos e pobres. O fato é que, exceto entre 1960 e 1964, a rigor, nunca houve espaço para políticas de incorporação e proteção de grande massa da população. Na conjuntura em apreço, foi gerado um projeto de reforma social e de democratização da sociedade, em meio a uma intensa mobilização popular, o qual foi derrotado pelo golpe civil-militar de 1964, deflagrado pelo conjunto das classes dominantes. Durante 21 anos (1964-1985), o país enfrentaria um regime ditatorial, altamente repressivo e que incrementou a concentração da renda. Com a redemocratização em 1985, abre-se um período de hegemonia de políticas neoliberais, adotadas por vários governos, para os quais o *mercado* é tomado *como modelo* de organização da vida social e política.

Ora, se o mercado é celebrado como o paradigma dos tempos neoliberais, isto possibilitou o surgimento de uma linguagem na qual se constata como diz Renato Janine Ribeiro (2000, p. 19. Grifos do autor), *"uma curiosa oposição entre os termos sociedade e social"*. Assim sendo, no discurso de governantes, empresários, economistas, políticos e jornalistas, *"a 'sociedade' veio a designar o conjunto dos que detêm poder econômico, ao passo que 'social' remete (...), a uma política para minorar a miséria"*. Sob essa ótica, *"a 'sociedade' é ativa: ela manda, sabe o que quer..."*, correspondendo, em grande medida, ao que se chamariam as classes dominantes. Por sua vez, o *social*, conforme assinala Ribeiro (2000, p.20), *"tem, por melhor ocorrência no discurso político, o lema 'tudo pelo social'"*, que serviu ao Presidente Sarney para enunciar a intenção de *acudir* aos pobres *"por meio de ministérios, agências e ações que reduziriam a miséria absoluta"*.

Essa política, que prosseguiu durante o governo Collor de Melo e de Fernando Henrique Cardoso apenas mudando o timbre, nunca deixou de ser assistencialista, clientelista, paternalista, em oposição ao que se entende por cidadania, uma vez que sempre apostou como diz Ribeiro (2000, p. 20), *"nos dispositivos de carência e de caridade"*. Por isso, fica confinada na esfera do paliativo, do *"pronto-socorro social"* como forma de atendimento, que apenas *minora as carências*, conservando, portanto, uma hierarquia social extremamente desigual. Esta desigualdade aparece no discurso dominante como decorrência da vontade de Deus, uma determinação da natureza ou, pelo menos, como resultado normal da competição ou do livre jogo de mercado.

Isso concorre para que a chamada área social do governo seja considerada nada séria, sendo objeto de constantes cortes orçamentários, acusada de corporativismo e corrupção. A seriedade, por sua vez, *"fixou residência nos ministérios econômicos"*. Sob essa perspectiva, *"a economia é séria e moderna; o social perdulário e arcaico"*. É isso o que *"justifica priorizar o socorro a um banco ou à banca em geral, sobre as necessidades sociais"* (RIBEIRO, 2000, p. 20), remetendo-se, em contrapartida, ao estatuto de carência de temas importantes; como educação, saúde, habitação e transporte coletivo.

Torna-se, portanto, evidente que o *social* e a *sociedade* não correspondem aos mesmos meios sociais, às mesmas pessoas. Conforme esse discurso, “o *social* diz respeito ao *carente*; a *sociedade*, ao *eficiente*” (...) “a *sociedade*”, talvez seja herdeira do que Norbert Elias chamou de “*sociedade da corte*” do século XVIII, “la *société*” ou ainda o que o século XIX denominou “la *Bonne Campagnie*”, ou seja, a *sociedade dos cronistas* sociais. Ocorre, no entanto, uma diferença: o conceito de “*sociedade*” de hoje não reside mais nas belas aparências dos cortesãos, mas na “*sociedade*” das páginas de economia dos jornais em que desfilam os detentores do poder econômico” (RIBEIRO, 2000, p. 21-4).

Essa cisão, entre o *social* e a *sociedade*, o *carente* e o *eficiente* tem servido de justificativa as políticas governamentais em anos recentes, como as privatizações. Conforme o discurso dominante, era necessário privatizar as empresas estatais ineficientes para o que o governo pudesse fazer o resgate da denominada dívida social. Elas foram privatizadas e, não obstante, a crise social não foi debelada tendo mesmo, em algumas circunstâncias, se agravado consideravelmente. Por isso, essas políticas assumem a dimensão de um prolongamento da desigualdade social intensa que tem marcado profundamente a vida brasileira.

III

Esse processo histórico, evidentemente, produziu milhões de analfabetos, pobres, em sua maioria, negros ou pardos, cuja territorialidade se concentra principalmente, no Nordeste do país ou nas periferias das grandes cidades. Nessa perspectiva, nunca houve uma efetiva política governamental voltada para a educação de jovens e adultos. Em geral, os programas, nessa área, assumiram sempre um caráter residual e, portanto, não estruturante. A propósito, escreve Haddad (1997, p. 200): “*Não tenhamos dúvidas. A Educação de adultos sempre manteve uma situação marginal no contexto das políticas públicas.*” Assim, “*nunca houve de fato, um esforço articulado para superar o analfabetismo adulto...*”.

É claro que, para isso, contribuiu o pensamento da elite ao associar os pobres à *vadiagem*, à *incompetência*, à *carência*, à “*mistura de cor*” e ao “*pecado*”, como diria o

samba de Barbosa e Almeida, enfim, ao considerá-los como *desclassificados*, como gente de segunda ordem. As palavras de José Goldemberg, ministro da Educação do governo Collor de Melo, são elucidativas. Para ele,

o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar Goldemberg (Apud. HADDAD, 1997, p. 211).

Na mesma direção, deixando de lado os critérios de justiça social e cidadania e enfatizando as referenciais economicistas produtivistas, além ao gosto da visão neoliberal, pode-se observar o que diz Cláudio de Moura Castro, assessor do Banco Mundial, ex-diretor da CAPES, consultor na área de política educacional com muita influência no ministério da Educação do Brasil. Conforme ao afirmar: “*Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou.*” Por sua vez, o prestigiado pesquisador educacional Sérgio Costa Ribeiro declara: “*Alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação*” Castro (Apud. HADDAD, 1997, p. 211). Igualmente sintomático desse desprezo pode ser notado nos pronunciamentos ou nos silêncios do Ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza (2001, p. 3-4). Em artigo recente, em que fez um balanço da sua pasta, não destinou uma só linha à alfabetização e à educação de jovens e adultos.

É evidente que essa visão da elite repercute nas políticas públicas de educação de jovens, a partir de 14 anos e adultos, que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na infância e na adolescência. Tais políticas, em geral, são fragmentadas, emergenciais, instáveis, residuais. Recebem o nome de programas, campanhas, movimentos, sinalizando a sua escassa institucionalidade. Isto não significa dizer que se possam colocar todas as iniciativas nesse campo, no mesmo patamar, cabendo ainda assinalar que nem sempre tiveram origem governamental. Ao contrário, algu-

mas das iniciativas mais importantes, como os movimentos de educação e cultura popular anteriores ao golpe de 1964, surgiram no âmbito da sociedade civil, de setores da Igreja Católica ou de prefeituras municipais. Em meio às mobilizações reformistas, no entanto, o Presidente João Goulart chegou a criar, em 1963, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), sob a inspiração de Paulo Freire, que teve vida efêmera em decorrência da repressão pós-1964. O PNA foi acusado de subversão, como o próprio educador, que se tornou um perseguido político do regime militar.

Em todo o caso, importa assinalar que desde a Campanha Nacional de Alfabetização, lançada em 1947 e extinta nos anos 60, passando pelos movimentos de educação e cultura popular fechados em 1964, foram as seguintes iniciativas governamentais mais significativas nesse campo: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo, implantados pelo governo militar; a Fundação Educar, nos primeiros tempos de redemocratização, criada pelo governo Sarney (1986); o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, época do governo Collor, que não chegou a funcionar efetivamente; o Programa Alfabetização Solidária, criado em 1997, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, como ramificação do Programa Comunidade Solidária, o qual funciona como uma Organização Não-Governamental (ONG), que recebe subsídios públicos e recursos privados.

No âmbito da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 1971, destinou um capítulo específico para a educação de jovens e adultos. Com a democratização da sociedade brasileira pós-regime arbitrário e, em meio a muitas mobilizações de educadores e de outros setores da sociedade civil, a Constituição de 1988, no artigo 208, define a garantia da oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para aqueles que não tiverem acesso na idade própria. Além disso, determina, no artigo 60 das disposições transitórias, que 50% dos recursos destinados à educação fossem aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. Na nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional nº. 9394, de 1996, seção V é consagrada à educação de jovens e adultos. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação aprovado pela Câmara Federal em 2000, com vetos posteriores do Presidente Fernando Henrique, também abre um capítulo para a educação de jovens e adultos, no qual propõe alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo, uma promessa feita tantas vezes, mas nunca cumprida. Finalmente, o Governo Federal instituiu por uma Medida Provisória de 27 de dezembro de 2000 o Programa de Apoio à Educação de Jovens e Adultos que integra o Projeto Alvorada, beneficiando os municípios atendidos pela Alfabetização Solidária em localidades com o menor índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

A verdade é que, embora as taxas de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos tenham caído desde os anos 20 do século passado, o número absoluto de analfabetos cresceu de 11 milhões e 500 mil em 1920 para cerca de 15 milhões e 100 mil em 1996 (BRASIL, 2000).

Malgrado esses dispositivos legais, constata-se, na verdade, que a educação de jovens e adultos, como uma política universal vem perdendo força no contexto das políticas públicas recentes. Desse modo, para enfrentar o analfabetismo adulto, o governo brasileiro recorre aos *"aparatos e práticas de ajuste social"*, como o Programa Alfabetização Solidária, uma ONG em que a *"sociedade"*, ou seja, empresários, banqueiros, socialites (algumas madames promovem festas beneficentes cujos recursos arrecadados são destinados à adoção de analfabetos) se debruçam sobre o *"social"* nessa *nova forma de acudir aos pobres*. Esse contexto se caracteriza pela existência de empresas que explicam a flexibilidade, produzem a "exclusão" e criam ao mesmo tempo, "gerências de responsabilidade social".

Finalmente, cabe assinalar que a ofensiva cultural e econômica do neoliberalismo comporta contradições nos interstícios das quais se torna possível desenvolver formas de resistência às propostas originais, promovendo novas leituras e ressignificações na direção da articulação de uma outra política, volta-

da à “cidadania ampliada”, para além dos imperativos do mercado e da caridade.

Esse papel, em parte, vem sendo exercido pelas universidades, sobretudo as instituições públicas, em decorrência do seu potencial crítico, bem como pela experiência e a capacidade de luta dos movimentos sociais que, dessa forma, fazem política, no bom sentido da palavra, ou seja, na busca incessante pelo bem-estar coletivo e individual e pela efetiva constituição de uma democracia política e social em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Brasília, n.14, jan./fev., 2001.
- ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Brasília, n.15, mar./abr., 2001.
- ALVAREZ, Sônia E.; DAGNINO, Eveline; ESCOBAR, Arturo. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, Sônia E. et al. (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- BOSI, Alfredo. Sobre vidas secas. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, v.1, n. 2, p. 42-43, abr. 1982.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério de Educação, Cultura e Desportos. *Programa Alfabetização Solidária: módulo VI, avaliação final*. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação, Cultura e Desportos. *Programa Alfabetização Solidária: perfil do aluno, impacto em 23 municípios do projeto-piloto, avaliação do módulo VII*. Brasília, 2000.
- CARONE, Modesto. Severinos e comendadores. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, v.1, n. 2, p. 44-45, abr. 1982.
- CASTEL, Robert. As armadilhas de exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela, et al. (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CRUZ, Dalcy da Silva. *Caio Prado Júnior: renovação de uma época*. Natal, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- FIORI, José Luiz. *O Brasil no espaço*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. Uma ausência. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, v.1, n. 2, p. 38-39, abr.1982.
- GEREMEK, Bronislaw. *A piedade e a força: história da miséria e da caridade na Europa*. Lisboa: Terramar, 1995.
- GERMANO, José Willington. Pobreza e educação: o avesso da cidadania. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, v.19, n. 57, p. 28-51, Jul. 1998.
- GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- HADDAD, Sérgio. Políticas e gestão em educação de jovens e adultos no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. 1997, Brasília. *Educação e escolarização de jovens e adultos: experiências internacionais*. Brasília: MEC/Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, 1997.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos*. Brasília, 2000.
- LAPA, José Roberto Amaral. Caio Prado Júnior: formação do Brasil contemporâneo. In: MOTA, Lourenço Dantas. *Introdução ao Brasil*. São Paulo: SENAC, 1999.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A sociedade contra o social*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SCHWARZ, Robert. A velha pobre e o retratista. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: v.1, n. 2, p. 35-38, abr. 1982.
- SOUZA, Paulo Renato de. A questão racial e a educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. 4-3, 30 ago. 2001.

VALLADARES, Lícia. *Representações da pobreza no Brasil urbano: da vadiagem à exclusão social*. Natal: [s.n.], 1995.

VERGUEIRO, Laura. Os vadios do século XVIII. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, v.1, n. 2, p. 28-29, abr. 1982.

Fórum municipal de educação de João Pessoa: espaço de participação?

Melânia Mendonça Rodrigues - UFCG

RESUMO

Buscando analisar as possibilidades e as limitações da instauração de mecanismos institucionais de articulação do Estado – estrito senso – com a sociedade civil, direcionados à democratização da tomada de decisões referentes à política educacional, o trabalho descreve e analisa a experiência do Fórum Municipal de Educação de João Pessoa - PB, voltada à elaboração do Plano Municipal de Educação. Avalia que o Fórum, conquanto apresente debilidades, tende a se constituir como um mecanismo de democratização da gestão educacional, ao assegurar a participação instituinte da sociedade civil na definição da política de educação do município. Considera, como um desafio para a afirmação da tendência identificada na experiência inaugural, o exercício, pelo Fórum, do controle social da execução da política traçada pelo Plano Municipal de Educação.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Política educacional. Sistema Municipal de Ensino. Fórum Municipal de Educação.

ABSTRACT

This paper has as goal the analysis of the possibilities as well as the limitations of the instauration of the Estate – stricto sensu – articulation institutional mechanisms with the civil society, towards the decision awareness democratization related to educational politics. Describes and analyzes the experience of the implementation of Education Municipal Forum of João Pessoa - PB, related to the elaboration of the

Education Municipal Plan. It's observed that the Forum, inasmuch as bringabout debilities, tends to be constituted as an educational management democratization spreading mechanism. That happens when it is assured the instituted participation of the civil society during the borough education politics definition. It is considered, as a challenge for the statement of the identified tendency in the inaugural experience, social control exercitation (by the Forum) of the politic execution developed by Education Municipal Plan.

Keywords: Education municipal plain. Educational politics. Teaching municipal system. Education municipal forum.

INTRODUÇÃO

Naquela que é considerada como a década das reformas – a de 1990 – a política de educação instaurada pelo Governo Federal, inscrita no processo mais amplo de reforma do Estado e seguindo diretrizes neoliberais emanadas das agências multilaterais, visa, dentre outros objetivos, à redução do investimento público – também – no campo educacional, buscando, em consequência, repassar, à sociedade civil, parcela crescente da responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme se pode comprovar no trecho – a seguir transcrito – do projeto de Lei referente ao Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Ministério da Educação.

... há que se incentivar igualmente o trabalho voluntário e a organização das comunidades, para, de forma participativa, colaborar na gestão da escola,

para melhorar a qualidade do atendimento escolar e para enriquecer o patrimônio da escola, práticas essas que, em todas as democracias, constituem manifestação da cidadania responsável (BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Plano Nacional de Educação*: projeto de Lei n.º. 4.173/98, 1988, p. 139).

Como se pode observar no texto citado, a essa utilização da sociedade civil como recurso compensador da omissão do Poder Público, a retórica governamental dá o nome de participação, tornando essa categoria, assim desfigurada, um elemento central do discurso e de ações ministeriais, objetivando, simultaneamente, a legitimação e a efetivação, na realidade escolar, da versão neoliberal de participação adotada pelo bloco no poder. Como exemplo bastante ilustrativo dessa estratégia do Governo Federal, basta citar o Programa Amigos da Escola, secundado, desde o seu lançamento, por vigorosa campanha midiática.

Ao tempo em que estimulam uma participação popular despolitizada e definida como filantropia social, conforme assinala Coutinho (2000), os governos neoliberais da década de 1990 – e aqui adotamos como referência, os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso – rejeitam qualquer participação da sociedade civil organizada, como mecanismos de socialização do poder.

Assim, aqueles governos não estabelecem canais de articulação com a sociedade civil, por intermédio dos quais as organizações populares possam interferir na definição das políticas públicas. Em procedimento inverso, os movimentos sociais organizados são mantidos à distância, francamente hostilizados ou reprimidos, ao longo da década de 1990.

Em contraposição ao Governo Federal, administrações de instâncias subnacionais – notadamente municipais – vinculadas ou aproximadas à esquerda política instauram canais de participação popular no processo de tomada de decisões, visando ao “alargamento da participação popular na tomada de decisões, ou, mais especificamente, [ao] aumento do controle social na definição e execução das políticas do Estado” (NEVES, 1991, p. 64).

Desse modo, no campo educacional, à política de educação, concebida e implementada pelo Governo Federal, contrapõem-se políticas fundadas no fortalecimento do papel do Estado e na radicalização da democracia, instauradas por governos estaduais e municipais, balizadas nas propostas originárias dos novos sujeitos políticos coletivos¹, constituídos na luta pela derrubada do último regime ditatorial e, desde a Constituinte, congregados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Pode-se apontar, como um exemplo da retomada dessas propostas, o fato de, ao final dos anos de 1990, diversos municípios, ao criarem seus Sistemas Municipais de Ensino (SME), instituírem mecanismos de participação da sociedade civil na elaboração e no acompanhamento da política educacional, organizados como Congressos, Conferências ou Fóruns Municipais de Educação (MENDONÇA, 2000).

A institucionalização, no âmbito municipal, dessas instâncias de articulação com a sociedade civil – excluídas do texto final da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)² – oferece uma oportunidade de analisar suas possibilidades – e seus limites – como um espaço de democratização da educação municipal, mediante o alargamento da participação popular na definição e acompanhamento da política educacional.

Assim compreendendo, procedeu-se – durante o ano de 2002 – ao acompanhamento e à análise do Fórum Municipal de Educação de João Pessoa (FME-JP)³, capital do Estado da Paraíba, do que se apresenta, no momento, uma síntese, destacando os elementos considerados como mais relevantes ao conhecimento da experiência de implemento desse organismo.

¹ Como tais, consideradas entidades representativas e associações acadêmico-científicas que surgem ou se rearticulam nos anos finais da década de 1970 (SAVIANI, 1997).

² Em uma crítica à LDB, Ivany Pino considera que, em consequência dessa exclusão, “a concepção da relação Estado/sociedade/educação perde o espaço privilegiado para a centralização no binômio educação/Estado” (PINO, 1995, p. 367).

³ No âmbito da tese de doutoramento, intitulada *Sob o signo do embate: avanços e limites da participação popular na democratização da gestão educacional*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN,

O FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA

Movendo-se no espaço de autonomia relativa e de possibilidades, aberto aos municípios quando lhes são conferidas – pelos documentos legais maiores do país e da educação nacional – a prerrogativa de constituírem os seus sistemas de ensino, João Pessoa apresenta, na lei por intermédio da qual é criado o seu Sistema Municipal de Ensino – SME (Lei nº. 8.996/1999), um elemento que, para além do disposto na LDB, delinea uma perspectiva de democratização da gestão educacional em seu aspecto mais substantivo, a definição da política municipal de educação.

Trata-se, conforme já se antecipou do Fórum Municipal de Educação (FME), proposto, quando das discussões da LDB, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e que se constitui em disposição incorporada ao substitutivo Jorge Hage, mas extirpada do texto final da Lei. Na lei de criação do SME de João Pessoa (Lei nº. 8.996/99), a instituição do Fórum Municipal e a periodicidade de sua realização constam, respectivamente, dos artigos 20 e 4º, inciso IV, *in verbis*.

Art. 4º - É da competência do Poder Público Municipal de Educação de João Pessoa:

IV – organizar o Fórum Municipal de Educação, que se reunirá no mínimo uma vez no período correspondente a cada gestão municipal (JOÃO PESSOA, 2000, p.10).

Art. 20 – Fica instituído o Fórum Municipal de Educação, composto por representantes dos vários segmentos sociais, para socialização de experiências pedagógicas, avaliação da situação da educação no município e formulação de propostas de políticas educacionais.

§ 1º - O Fórum será presidido pelo Secretário Municipal de Educação.

§ 2º - O Fórum terá uma Comissão Executiva, formada pela Secretária Adjunta de Educação Municipal e por 1 (um) representante da Divisão de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, do Centro de Capacitação de Professores, do Conselho Municipal de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Municipal, da Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social, da Secretaria Municip-

pal de Saúde, da Primeira Região de Ensino da Secretaria Estadual de Educação, do Sindicato das Escolas Particulares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e de uma ONG com atuação na área de educação no município de João Pessoa.

§ 3º - A Comissão Executiva elegerá os temas a serem abordados pelo Fórum e tomará as providências cabíveis para a sua realização (JOÃO PESSOA, 2000, p.17).

Comparados às proposições do substitutivo Jorge Hage, os dispositivos citados revelam imprecisões quanto à composição, à finalidade e ao caráter do Fórum, uma vez que, em lugar da clara definição dos seus integrantes apresentada no substitutivo, a lei de criação do SME de João Pessoa recorre a uma fórmula anódina – “composto por representantes dos vários segmentos sociais” (Lei nº. 8.996/99, art. 20, *caput*) – mediante a qual a composição desse órgão resta indefinida e, por conseguinte, passível de interpretações diversas e variados arranjos, ao alvitre dos seus eventuais organizadores.

Idêntico risco também se afigura quando se consideram as múltiplas finalidades atribuídas, sem qualquer priorização, ao Fórum Municipal de Educação de João Pessoa (art. 20, *caput*), a elas se ajuntando a competência, delegada à Comissão Executiva, de “eleger os temas a serem abordados pelo Fórum” (Lei nº. 8.996/99, art. 20, § 3º). Dessa forma, abrem-se margens para uma possível minimização da finalidade – a formulação de propostas de políticas educacionais – que expressa o papel primordial conferido, no substitutivo Jorge Hage, aos Fóruns de Educação. Ou, no limite, para a sua inexequibilidade, desde que a Comissão Executiva decida não incluir essa temática, ao definir a pauta do Fórum Municipal.

Em acréscimo às imprecisões apontadas, o desempenho, pelo Fórum Municipal, daquele papel primordial também fica comprometido, ao se constatar a omissão, no artigo ora comentado, de qualquer referência ao Plano Municipal de Educação, cuja elaboração constitui, no substitutivo Jorge Hage, o móvel para a realização do Fórum. Deve-se lembrar que, ao tratar dos Conselhos Municipais, a mesma lei vincula, em uma única incumbência, participar da defini-

ção das políticas municipais de educação e da elaboração do Plano Municipal de Educação (Lei nº. 8.996/99, art. 15, III).

Ante o exposto, também comprometida fica a identificação do caráter atribuído ao Fórum Municipal de Educação, à diferença do substitutivo Jorge Hage, no qual, explicitamente, os Fóruns são considerados como instâncias de articulação com a sociedade e consultivas, no que respeita à definição das políticas educacionais.

Por outro lado, os dispositivos da lei municipal, concernentes à presidência do Fórum e à sua convocação apresentam-se, claramente, discrepantes daquele substitutivo. Enquanto, no substitutivo, compete, ao Conselho Municipal, coordenar e promover a realização do Fórum, tais incumbências tornam-se, no SME de João Pessoa, prerrogativas do Executivo municipal (Lei nº. 8.996/99, art. 20, § 1º; art. 4º, IV).

Ademais, dos onze integrantes da Comissão Executiva, seis representam Secretarias Municipais – quatro, a Secretaria de Educação e Cultura – e apenas três, entidades da sociedade civil, dentre as quais, uma é o Sindicato Patronal das Escolas Particulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A predominância do Executivo municipal na Comissão Executiva, assim como a atribuição, ao Secretário Municipal de Educação, das prerrogativas de presidir e convocar o Fórum, ao tempo em que lhe imprimem um perfil marcadamente governamental, permite um controle, por parte daquele dirigente, sobre a agenda – elaborada pela mesma Comissão Executiva – dessa instância. Esse – provável – controle não apenas comprime o espaço de autonomia do Fórum Municipal de Educação ante o Poder Público, mas também – e principalmente – põe em causa o papel desempenhado, por essa instância, no processo de democratização da gestão.

Desse modo, agrava-se, no FME/João Pessoa, o elemento de contradição inerente à instauração, nos quadros do ordenamento democrático liberal, de mecanismos de articulação com a sociedade civil, por configurarem espaços de redefinição e alargamento da democracia, orientados para a perspectiva de uma democratização radical e substantiva dos aparelhos

estatais, ou como simples mecanismos de aprimoramento dos procedimentos de governo, visando ao aperfeiçoamento do sistema político vigente e, em consequência, à sua legitimação.

Resta observar, no processo de implementação do Fórum Municipal de Educação, qual a direção para que se encaminhe a elucidação tanto das indefinições constatadas no texto da lei de criação do SME, como dos questionamentos apresentados. Passa-se, portanto, ao relato desse processo.

AS PRIMEIRAS DEFINIÇÕES

Constituída e instalada ainda no ano de 2001, a Comissão Executiva principia a dirimir, ainda naquele ano, as indefinições concernentes ao caráter e à finalidade do FME - João Pessoa, constatadas no dispositivo legal que o institui. No entendimento da Comissão, o Fórum configura uma instância de articulação com a sociedade, de caráter consultivo, visando à definição de diretrizes para a política educacional do município consubstanciada no Plano Municipal de Educação, consoante com o preconizado no substitutivo Jorge Hage. Em decorrência desse entendimento, as atividades do Fórum, durante o ano de 2002, direcionam-se para a elaboração do referido Plano Municipal.

Ainda preenchendo lacunas existentes na regulamentação legal, a Comissão Executiva do FME-JP define os vários segmentos sociais, de que trata a lei, como instituições de ensino, órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, estabelecendo a representação de cada setor: setenta e oito, nove, e dezessete representantes, respectivamente, aos quais se juntam os onze membros da Comissão Executiva, perfazendo um total de cento e quinze integrantes do FME-JP.

A destinação de um maior número de representantes às instituições de ensino decorre da decisão, tomada pela Comissão Executiva, de assegurar a predominância dessas instituições, por serem grandes responsáveis pela efetividade do Plano Municipal, vez que lhes compete implementar muito das diretrizes

e dos objetivos definidos nesse instrumento de política da educação.

Em se tratando das representações das escolas de educação básica, devem integrá-las, de forma paritária, representantes de todos os segmentos constituintes da comunidade escolar (diretores, professores, servidores técnicos e administrativos, alunos e pais), escolhidos, preferencialmente, entre os membros dos Conselhos Escolares, na rede pública, e, na particular, entre os integrantes de Conselhos de Classe (ou outro colegiado) e de Associações (APM ou similares).

Conforme se entende, pela argumentação apresentada e pelo perfil da representação das escolas, a defesa da predominância das instituições educacionais implica a recusa às concepções corporativas ou tecnicistas que, sob a invocação do saber especializado, excluem os não detentores desse saber das instâncias de decisão. Em contrário, considera-se como plausível identificar, naquela defesa, a manifestação, na primeira experiência de implementação do FME-JP, de um entendimento do caráter eminentemente político da definição das diretrizes e objetivos educacionais para o município.

Definida a composição do Fórum, a Comissão Executiva delinea o que vem a constituir, simultaneamente, a sistemática de construção do Plano Municipal de Educação e o processo de implementação da experiência inaugural do FME-JP.

A sistemática de construção do Plano Municipal de Educação compreende a definição de quatro eixos temáticos – educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e regime de colaboração –, correspondentes aos capítulos do Plano, cuja elaboração compete às comissões constituídas pelos integrantes do Fórum, segundo as escolhas individuais. Cada uma dessas comissões, por seu turno, conta com um grupo encarregado da sistematização das discussões e propostas, escolhido pelo coletivo da própria comissão.

Quanto ao processo, a Comissão Executiva prevê a realização de duas seções, por eixo: um Seminário Temático, em que a respectiva comissão apresenta o documento por ela elaborado, e, após um período dedicado à discussão no âmbito das organizações cons-

tituintes do Fórum, uma Plenária Temática, deliberativa, para aprovação de cada documento. Culminando o processo, uma Plenária Final delibera sobre o texto definitivo do Plano Municipal de Educação, a ser encaminhado, para análise e aprovação, ao Conselho Municipal de Educação, após o que é enviado, pelo prefeito, à Câmara Municipal.

Para a efetivação desse processo, a Comissão Executiva traça uma proposta de cronograma, de acordo com a qual os trabalhos teriam início em 27 de fevereiro de 2002 – com o Seminário Inicial – e seriam encerrados, no âmbito do Fórum, em 8 de agosto de 2002, com a realização da Plenária Final. Tal proposta, no entanto, resta inviabilizada, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação, absorvida com o acúmulo de tarefas concernentes ao início do ano letivo, não tem condições de tomar as providências para a realização do Seminário Inicial, na data prevista.

Ratifica-se, para esse momento, a observação referente à atrelagem da dinâmica do Fórum ao ritmo dos trabalhos da Secretaria, como decorrência do fato do titular desse órgão responder, simultaneamente, pela presidência daquele organismo. Em acréscimo, as razões por que não se realiza o Seminário revelam um outro óbice ao desenvolvimento das atividades do Fórum: a sua total dependência da Secretaria quanto à infra-estrutura material e ao pessoal de apoio. Dada essa dependência, também sob o aspecto operacional, fica comprometida a autonomia desse organismo ante o Executivo municipal.

A 13 de março de 2002, a Comissão volta a se reunir, ocasião em que define novo cronograma e elabora a pauta do Seminário Inicial, tendo em vista: propiciar uma visão geral do Plano Nacional de Educação; apresentar a problemática dos Planos Estaduais e Municipais; discutir e deliberar sobre a proposta de construção do Plano Municipal de Educação de João Pessoa.

Como última ação preparatória, os procedimentos são efetivados para compor as representações constituintes do Fórum.

Da rede municipal, a escolha da representação é discutida em um dos encontros com os diretores, regularmente realizada pela Secretaria de Educação. Já

sendo do conhecimento dos dirigentes escolares a existência do Fórum e a finalidade imediata para a qual, no momento, esse organismo está voltado, são explicitados, no encontro, os critérios definidos pela Comissão Executiva e aberta à discussão quanto à forma a ser adotada para compor aquela representação.

Conforme decisão dos participantes, essa composição ocorre, parcialmente, no próprio encontro, com base na adesão voluntária de cada diretor. Desse modo, e considerando os agrupamentos propostos pela Comissão Executiva, definem-se, para cada um dos segmentos da comunidade escolar, as escolas cujos representantes passam a integrar o Fórum Municipal. Enquanto remetem a escolha dos representantes dos demais segmentos para as respectivas escolas, os diretores elegem ainda, no referido encontro, a sua representação, considerando a manifestação individual do interesse em integrar o Fórum. Quanto aos representantes dos outros segmentos das escolas da rede municipal, conforme depoimentos coletados são eles, majoritariamente, indicados pelos diretores das respectivas escolas.

Para as redes estadual e privada, as representantes, junto à Comissão Executiva, da 1ª Região de Ensino da Secretaria Estadual de Educação e do Sindicato das Escolas Particulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental adotam um procedimento similar para escolher suas representações.

Pautando-se pelos critérios propostos pela Comissão, aqueles representantes procedem à escolha das escolas integrantes do Fórum, já definindo a que dos segmentos corresponde à representação de cada uma delas. Tomada essa decisão, solicitam, por intermédio de ofício ou por telefone – a 1ª Região e o Sindicato, respectivamente –, que os diretores escolham os representantes de suas escolas, aos quais, desde logo, convidam para participar do Seminário Inicial. Em se tratando da representação dos diretores, claro está, o ofício ou telefonema, ao lado do convite para o Seminário, já informa da sua escolha para compor o Fórum Municipal de Educação.

Admitindo a precariedade desse procedimento, as representantes da 1ª Região e do Sindicato, declaram tê-lo adotado por ser a única forma viável de

efetivar a escolha dos representantes, no curto espaço de tempo entre a reunião da Comissão Executiva (13/03/2002) e o Seminário Inicial (22/03/2002).

Às instituições de ensino superior, aos órgãos governamentais e às entidades da sociedade civil, o presidente do Fórum encaminha ofício, explicitando as finalidades desse organismo e solicitando, em nome da Comissão Executiva, a indicação do seu representante. Por intermédio do mesmo ofício, também é feito o convite para que o representante indicado participe do Seminário Inicial. Conforme declarações desses representantes, suas indicações decorrem de um ato do dirigente da respectiva organização ou de uma decisão pessoal do próprio representante.

Ainda quanto à referida correspondência – Ofício Circular nº. 001/02-PRESIDÊNCIA –, cabe destacar ser ela o primeiro documento a afirmar, formal e explicitamente, que “o Plano Municipal de Educação de João Pessoa será construído coletivamente pelo Fórum Municipal de Educação (FME), composto por representantes de órgãos governamentais, instituições de ensino e entidades da sociedade civil” (FORUM..., 2002).

Pode-se observar que, no trecho citado, a vaga formulação constante da Lei de criação do SME cede lugar a uma precisa definição do papel do Fórum na elaboração da política educacional, ratificada quando o presidente solicita, às organizações, “a indicação de um representante junto ao Fórum, para, no período de março a setembro do corrente ano, integrar uma das Comissões Temáticas responsáveis pela formulação do projeto do Plano Municipal [de Educação], a ser encaminhado à Câmara de Vereadores” (FORUM..., 2002).

Sob dois aspectos, os trechos destacados afiguram-se como relevantes. De um, quando comparados aos posicionamentos adotados na primeira reunião – em maio de 2001 – da Comissão Executiva, atestam um processo, desenvolvido no âmbito da Comissão, de esclarecimento da compreensão quanto às finalidades do Fórum e ao seu caráter de instância de articulação com a sociedade. De outro, sendo a presidência do Fórum exercida pelo Secretário de Educação, as afirmações constantes do ofício por ele enviado podem ser con-

sideradas como um indicativo de compartilhamento, pelo Executivo municipal, das compreensões da Comissão Executiva, que superam, conforme já assinalado, o disposto na legislação pertinente.

Tendo-se em conta a fragilidade da regulamentação legal e o incipiente estágio de implementação em que se encontra o Fórum, o manifesto aval do Secretário às deliberações da Comissão Executiva constitui um importante respaldo institucional ao perfil e às finalidades propostos, pela Comissão, àquele organismo.

Desse ângulo, e especificamente considerando os dados conjunturais apontados, pode vislumbrar elementos positivos – sem descuidar dos questionamentos já levantados – no fato de o Secretário de Educação responder pela presidência do Fórum, no momento inicial da sua instauração, ainda marcado pela indefinição institucional.

Uma indefinição que encerra possibilidades de esse Fórum vir a configurar uma legítima instância de articulação com a sociedade civil, como “um espaço público de afirmação da cidadania” (COHN, 1998, p. 164), ou, ainda, como um “novo espaço público, originário da presença direta das organizações da sociedade civil [...] no processo de tomada de decisões” (GENRO, 1999, p. 62).

Possibilidades cuja afirmação ou negação, rejeitando qualquer *a priori*, constituem-se como uma resultante do processo desencadeado pela instauração do FME - João Pessoa.

O FÓRUM EM PROCESSO

De abril a outubro de 2002, uma profusão de reuniões – das Comissões Temáticas, dos grupos de sistematização e da Comissão Executiva –, quatro Seminários Temáticos, um Seminário de Mobilização e cinco Plenárias – quatro Temáticas e uma Final – expressam a dinâmica do processo de implementação do FME - João Pessoa.

Dessa dinâmica, destacam-se aqueles elementos que, segundo se compreende, guardam uma relação mais estreita com a questão pela qual se norteia a análise aqui pretendida, como seja, a configuração

desse organismo como uma instância de democratização da gestão do Sistema Municipal de Ensino, pelo alargamento da participação da sociedade civil na definição da política educacional.

O primeiro desses elementos concerne à composição do Fórum, agora considerando as organizações que, efetivamente, o integram, tendo em conta a participação dos seus representantes no processo, a partir de um indicador mais geral, a frequência aos Seminários Temáticos e às Plenárias. Ao adotar esse indicador, faz-se pertinente ressaltar o provável comprometimento da assiduidade dos participantes, pelo ritmo intenso dos trabalhos do Fórum, uma vez que as sessões realizam-se quinzenalmente – à exceção do período de recesso, da segunda quinzena do mês de junho à primeira semana de julho –, sempre no turno matutino de um dia útil (quinta-feira) da semana.

Considerando, inicialmente, a frequência dos representantes das instituições de educação básica; constata-se o fato de nenhuma das redes participarem com sua representação plena, sendo as escolas privadas as que mais se distanciam desse patamar. Ao longo do processo, os percentuais médios de comparecimento às demais sessões do Fórum são de 39,1%, 19,2% e 13,3% dos representantes das escolas municipais, estaduais e particulares, respectivamente.

Para além do número, cabe observar quais segmentos integram a representação das escolas, ora consideradas, verificando-se que, somente das escolas da rede municipal, todos os segmentos encontram-se representados no Fórum. Das escolas estaduais, não se fazem representar os pais e os alunos, enquanto das privadas, estão ausentes os representantes dos professores e dos alunos – a partir da Plenária de Educação Infantil, também a representação dos pais. Em um cômputo geral, a participação das representações das escolas de educação básica, das várias redes de ensino, corresponde aos seguintes percentuais: 54,8%, no segmento dos diretores; 42,9%, no dos funcionários técnicos e administrativos; 28,9%, no dos professores; 25,2%, no dos pais, e 21,5%, no dos alunos.

Se os reduzidos percentuais da representação efetiva podem decorrer do cronograma de atividades,

como anteriormente cogitado, o perfil por ela apresentado, por um lado, ratifica um fenômeno constatado em experiências de democratização, calcadas na participação da sociedade, referidas em capítulo anterior. Trata-se da predominância, nos processos participativos, dos grupos mais organizados ou já familiarizados com esses processos, o que, em se considerando os integrantes do Fórum, não se aplicam aos pais e aos alunos. Estes segmentos nem tomam parte, via de regra, no planejamento escolar, nem os pais, em qualquer uma das redes de ensino, encontram-se integrados a alguma associação ou entidade representativa.

Por outro lado, esse perfil também pode conter reflexos do viés tecnicista, no campo da educação, segundo o qual são os técnicos e os dirigentes os responsáveis pelas ações de planejamento e pela tomada de decisões, relegando a participação dos professores – a quem cabe executar o planejado e o decidido – e excluindo os pais e os alunos, sob a alegação de que lhes falta o requisito do saber especializado.

Ainda considerando, especificamente, as escolas de educação básica, é provável que um outro fator tenha contribuído para configurar sua representação efetiva junto ao Fórum, qual seja, o já relatado procedimento de escolha das representações. Desse modo, a maior presença dos representantes da rede municipal pode ser uma decorrência tanto do encaminhamento – mais democrático – adotado, como do fato de ser o Secretário de Educação o presidente do Fórum.

Quanto às redes estadual e privada, para além da precariedade do procedimento – admitida pelas próprias responsáveis pela escolha –, a incompletude de ambas as representações pode indicar dificuldades internas às respectivas redes, no relacionamento com os segmentos não representados.

Em acréscimo às escolas de educação básica, também as instituições de ensino superior integram o Fórum, por intermédio dos representantes – um por instituição – da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) e do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), indicados pelos respectivos dirigentes. Das referidas instituições de ensino su-

perior, é o CEFET a que mais se integra ao Fórum, estando ausente apenas às Plenárias de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos.

O segundo grupo a compor o Fórum Municipal é constituído pelos representantes dos órgãos governamentais, como tais considerados:

- a) da instância municipal, a Câmara de Vereadores e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do FUNDEF, de Alimentação Escolar (CAE), da Bolsa-Escola, de Assistência Social (CMAS) e da Criança e do Adolescente;
- b) da instância estadual, o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a comissão mista – CEE e Secretaria Estadual de Educação – de elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE);
- c) da instância federal, o Ministério Público, especificamente, a Curadoria da Infância e da Juventude.

Complementando a participação dos órgãos governamentais, lembre-se que a Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social, o Conselho Municipal de Educação e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação – esta, por intermédio da 1ª Região de Ensino – já se encontram representados na Comissão Executiva do Fórum.

Tal como observado em relação às instituições educacionais, também a representação efetiva dos órgãos governamentais apresenta-se bastante inferior à prevista, visto que, dos nove órgãos, apenas três Conselhos Municipais – CACS, CAE e Conselho Municipal da Criança e do Adolescente – participam, assiduamente, das sessões do Fórum.

Cumpra destacar, no entanto, as variações observadas na participação dos demais órgãos, considerados, pela insuficiente ou inexistente frequência dos seus representantes, como não incorporados, efetivamente, ao Fórum.

Assim, para além de infreqüentes, nenhuma contribuição traz, ao Fórum, a Câmara de Vereadores e os Conselhos Municipais da Bolsa-Escola e de Assistência Social. No tocante àquela primeira, a quem

cabe a aprovação do Plano Municipal de Educação, esse alheamento assume especial gravidade, uma vez que, sem se haver incorporado ao Fórum nem participado do processo de elaboração do plano, a Câmara pode sentir-se à vontade para proceder a alterações – até orientadas em direção contrária – no texto a ela remetido. Tal probabilidade alerta para a necessidade do desenvolvimento, pelo Fórum, de uma estratégia de mobilização, visando ao acompanhamento da tramitação, na Câmara, do projeto de lei do Plano Municipal de Educação.

Presente, apenas, ao Seminário Inicial, o presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) justifica sua ausência às demais sessões do Fórum, alegando a coincidência do horário de realização dessas sessões com o das reuniões do CEE.

Ao tempo em que, à semelhança do representante do CEE, também aponta a coincidência de horários como obstáculo à sua presença às sessões do Fórum, a presidente da comissão mista de elaboração do PEE manifesta seu interesse em participar do Seminário e da Plenária do Regime de Colaboração, por considerá-los como fundamentais a uma articulação dos dois Planos – o Estadual e o Municipal.

O último dos órgãos governamentais, o Ministério Público – Curadoria da Infância e do Adolescente –, embora com uma frequência também insuficiente, apresenta uma participação bem mais intensa que os demais, considerados como não incorporados, efetivamente, ao Fórum. Com efeito, sua representante integra o grupo de sistematização da Comissão Temática de Educação Infantil, sendo, por conseguinte, uma das responsáveis pela elaboração do texto referente a essa etapa da educação básica.

Complementando a composição efetiva do Fórum, tem-se o conjunto das entidades da sociedade civil que, na proposta da Comissão Executiva, constitui o segundo grupo em número de representantes, após as instituições educacionais. Logo, na preparação do Seminário Inicial, fica constatada a impossibilidade da participação de uma entidade, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em virtude da temporária desativação da diretoria da sua seção no Estado.

Excluída a ANFOPE, dezesseis entidades compõem a representação prevista da sociedade civil, como sejam: o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado da Paraíba (SINTEP); o Sindicato dos Trabalhadores da Educação no Ensino Privado (SINTEENP); a Associação dos Profissionais de Licenciatura Plena (APLP); a Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba – Seção Sindical da ANDES/Sindicato Nacional (ADUFPB); o Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos; o Fórum de Educação Ambiental; a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP); a sessão paraibana da Central Única dos Trabalhadores (CUT-PB); a Pastoral do Menor; a Pastoral de Favelas; as Organizações Não-Governamentais (ONGs) Beira da Linha, Piollin e Sal da Terra; a Associação Paraibana de Imprensa (API); o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), e o Sistema S (SESI, SENAC e SENAI).

A representação da sociedade civil ainda inclui as três entidades que integram a Comissão Executiva do Fórum – o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Municipal (SINTEM), o Sindicato das Escolas Particulares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, e a ONG Casa do Pequeno Davi.

Ainda uma vez, constata-se uma representação efetiva bastante aquém da prevista, porquanto somente três entidades – 18,7% do total – participam de mais da metade das sessões do Fórum: o PROERD, presente a cinco sessões, a ADUFPB e o Fórum de Educação Ambiental, a sete.

Diametralmente oposta à do sindicato dos docentes do ensino superior – a ADUFPB – é a participação dos sindicatos dos trabalhadores da educação básica, posto que nenhum se incorpora, efetivamente, ao Fórum, à exceção do SINTEM, integrante da Comissão Executiva. O SINTEP chegou a comparecer às duas sessões concernentes à educação infantil, mas o SINTEENP e a APLP jamais participaram de qualquer atividade do Fórum. Ainda entre as entidades sindicais, também se registra a completa ausência da representação da CUT-PB.

Em se tratando das entidades representativas dos profissionais da educação vinculados à rede estadual

– SINTEP e APLP – e à rede privada – SINTEENP –, poder-se-ia atribuir a sua precária ou inexistente participação no Fórum a um entendimento equivocado quanto à natureza do Plano Municipal de Educação (PME), aliado a certo viés particularista – ou, na formulação gramsciana, econômico-corporativo.

Assim, o desinteresse das referidas entidades em participar do Fórum derivaria da compreensão de que o Plano, exclusivamente dirigido à rede municipal, não atingiria os profissionais por elas representados. Essa provável interpretação ganha maior consistência quando se tem em conta o afastamento do representante do SINTEP, após comparecer às sessões dedicadas à educação infantil, nas quais predominam questões relativas à rede municipal.

Quanto à ausência da CUT-PB, consideram-se inapropriadas as prováveis razões cogitadas anteriormente, já que, no âmbito nacional, a entidade integra o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde a sua criação. Nessa condição, participa das discussões da LDB e é signatária do projeto de Plano Nacional de Educação, elaborado no II CONED, do qual consta como uma das metas relativas à gestão democrática da educação, a criação dos Fóruns Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.

Tal como o SINTEP, presente a duas sessões, também apresentam uma frequência insuficiente ao Fórum, entre duas e quatro sessões, outras seis entidades, o que representa um percentual de 43,7% do total. Por regra, essas entidades participam, além do Seminário Inicial, apenas das sessões atinentes à sua área de atuação, como seja: a OMEP, do Seminário e da Plenária de Educação Infantil, como também, da Plenária Final; a Pastoral do Menor, da Plenária de Educação Infantil; a ONG Beira da Linha, do Seminário e da Plenária de Educação Infantil; a ONG Sal da Terra, da Plenária de Educação de Jovens e Adultos; o Sistema S, da Plenária de Educação de Jovens e Adultos e do Seminário do Regime de Colaboração.

Escapa um pouco a essa tendência a ONG Piollin, que, em acréscimo ao Seminário e à Plenária de Educação Infantil, ainda participa do Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Também se diferencia das demais, cuja participação fica restrita ao com-

parecimento às sessões, essa entidade desempenha um papel mais ativo na elaboração do Plano Municipal de Educação, integrando a Comissão Temática de Educação Infantil e, nesta, o grupo de sistematização do texto concernente a essa etapa da educação básica.

Seja como uma cogitação, no caso dos sindicatos, seja como uma evidência, no caso do último grupo de entidades, um elemento comum parece nortear as ausências ou a insuficiente frequência ao Fórum: a correspondência entre a temática abordada e o campo específico de atuação das entidades. Ou dito de outro modo, tais entidades participam das sessões que concernem, de forma direta, aos seus interesses mais imediatos, ausentando-se quando não percebem a existência desse vínculo direto.

Um exemplo mais emblemático dessa participação restrita é a atuação de entidades vinculadas a portadores de deficiências, como a Associação de Mães de Crianças com Necessidades Especiais, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/JP) e o Instituto dos Cegos. Embora não integrantes do Fórum, essas entidades comparecem à Plenária de Educação Infantil e ao Seminário de Ensino Fundamental, intervindo, vigorosamente, nas questões específicas da educação especial. Após essas sessões, apenas o Instituto dos Cegos comparece à Plenária de Educação de Jovens e Adultos, enquanto a APAE/JP participa do Seminário do Regime de Colaboração, mas sem apresentar qualquer contribuição às discussões.

Cabe reconhecer à importância de tal participação, por demonstrar, de um lado, a mobilização dessas entidades, que lhes possibilita ocupar espaços para apresentação de suas propostas, mesmo sem prévio convite. De outro, as potencialidades de alargamento da participação da sociedade civil no Fórum, com a ampliação dos seus integrantes, em decorrência da intervenção organizada das próprias entidades.

Esse reconhecimento, no entanto, não obscurece o aspecto primordial dessa participação, o de ela efetivar-se em estreita correspondência com os interesses imediatos dessas entidades, tal como o observado em relação às seis organizações integrantes do Fórum, de frequência insuficiente. Conforme se en-

tende, e com base no observado por Coutinho (2000), vislumbra-se aqui, um reflexo do perfil que o ideário neoliberal imprime às formas de organização e de representação da sociedade civil, admitindo-as – ou mesmo estimulando-as – apenas como mecanismos de defesa de interesses corporativos ou setoriais.

Nem mesmo a defesa de interesses particulares, no entanto, parece mobilizar a participação do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, que, após o Seminário Inicial, sequer comparece às sessões referentes a essa modalidade de ensino. Uma infreqüência algo surpreendente, haja vista a referência a esse Fórum, em dois dos textos constituintes da versão preliminar do Plano Municipal de Educação.

No primeiro, relativo à educação de jovens e adultos, é destacada a importância do referido Fórum Estadual, enquanto no segundo, o do regime de colaboração, ele é considerado como uma das iniciativas de ação coordenada entre órgãos do Poder Público e organizações da sociedade civil. Também esse último texto aponta, como uma das finalidades desse Fórum Estadual, a discussão de políticas educacionais para os jovens e adultos, o que torna ainda menos compreensível sua ausência no processo de elaboração do PME.

Indicando uma dificuldade, enfrentada pelo Fórum Municipal de Educação, para se constituir como uma instância de articulação com a sociedade civil, essa reduzida incorporação das entidades pode decorrer de duas razões, não excludentes.

Uma, o fato de sua criação ser uma iniciativa do Executivo municipal e não uma decorrência de um movimento organizado das entidades, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Assim, a restrita participação dessas entidades poderia significar uma desconfiança quanto ao papel a ser por elas desempenhado no Fórum Municipal. Como já se destacou em algumas das experiências desenvolvidas em outros municípios, anteriormente relatadas, as entidades questionam se são convocadas para, ativamente, intervir no processo de tomada de decisões ou se, tão-somente, para legitimar as decisões já tomadas e, em conseqüência, o governo as tomou.

Outra possível razão derivaria de aspectos de ordem interna das próprias entidades, seja uma conjuntural desmobilização – como no caso da ANFOPE/PB –, seja o envolvimento com outras questões, consideradas mais relevantes que a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Entende-se provável que ainda um outro fator tenha contribuído para configurar, não apenas a incorporação das entidades da sociedade civil, mas a composição mesma do Fórum, de modo global: um misto de desconhecimento e de descrença quanto à efetividade do Plano Municipal de Educação e, por conseguinte, do próprio Fórum.

Mesmo entre os representantes assíduos, essa descrença é expressa sob a forma de seguidas intervenções que, avaliando positivamente o processo e acentuando os avanços dos dispositivos do Plano, alertam para os riscos de se estar elaborando uma peça fadada a se transformar em letra morta. Admitindo esse risco, e visando minimizar as possibilidades de sua concretização, os participantes insistem, ao longo do processo, no estabelecimento, de forma clara, de mecanismos voltados a assegurar o cumprimento do disposto no Plano.

Identificadas as organizações incorporadas ao Fórum Municipal de Educação, e dimensionada sua composição efetiva, resta claro que, mesmo em um patamar inferior ao previsto, esse organismo mantém o perfil com o qual é concebido, integrando instituições educacionais, órgãos governamentais e entidades da sociedade civil.

Destacado nas avaliações procedidas na Plenária Final, esse perfil é objeto de entusiásticas intervenções, que nele identificam para além do traço do ineditismo – em referência ao município de João Pessoa –, um cunho democrático e mobilizador. Conforme tais intervenções, o Fórum assume esse duplo caráter quando, conferindo uma dimensão coletiva à elaboração do Plano Municipal de Educação, envolve, no processo, personagens costumeiramente alijados do processo de tomada de decisão.

Ilustrativo desse entendimento é o depoimento de uma das mães que integram o conjunto dos representantes dos pais de alunos, expressando o seu orgu-

lho em integrar o Fórum, “sendo uma pessoa humilde, de favela” (informação verbal). Também a representante do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente destaca, como uma experiência inédita no país, a participação desse Conselho na elaboração da política educacional do município. Ainda em seu depoimento, a representante declara ter registrado a importância dessa participação, em encontro nacional dos Conselhos da Criança e do Adolescente, realizado pouco antes da Plenária Final.

Certamente, a incorporação de novos personagens denota que o Fórum Municipal de Educação, em seu formato, atende a um requisito necessário ao processo de democratização da gestão do sistema municipal de ensino. Trata-se, no entanto, de um indicador ainda insuficiente para uma caracterização mais precisa da modalidade de participação vigente no Fórum, razão por que necessário se faz analisar, no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, qual o papel desempenhado pelos personagens integrados ao Fórum.

A ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA

Finalidade a que se volta, em sua primeira versão, o Fórum Municipal de Educação de João Pessoa, constituindo, em consequência, o aspecto mais substantivo desse organismo, a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), resulta de uma construção coletiva, iniciada nas Comissões Temáticas, aprofundada nas discussões travadas nos Seminários e completada nas decisões tomadas nas Plenárias.

No âmbito das Comissões Temáticas, o estudo do Plano Nacional de Educação (PNE) constitui o primeiro passo dos trabalhos, tendo em conta o desconhecimento, pela quase totalidade dos seus integrantes, do teor desse documento. De forma mais detida, cada Comissão analisa, no PNE, o item correspondente ao seu respectivo eixo temático, como também os referentes à educação especial, ao magistério da educação básica e ao financiamento e gestão. A análise desses outros itens decorre da decisão,

tomada pelo Fórum, de o Plano Municipal de Educação – à diferença do Plano Nacional – integrar, em cada eixo temático, as questões relativas a esses aspectos.

O momento seguinte volta-se ao conhecimento da situação educacional do município, com base nos dados estatísticos globais – redes municipal, estadual e privada – concernentes aos eixos temáticos. Da crítica desses dados, neles identificando os avanços e os pontos de estrangulamento, resulta o diagnóstico da etapa ou modalidade da educação básica considerada.

Ao lado do diagnóstico, cada Comissão discute e traça as diretrizes norteadoras da ação educacional no respectivo eixo temático. Juntos, diagnósticos e diretrizes constituem as bases objetivas e doutrinárias, à luz das quais, e em consonância com o PNE, são definidos os objetivos e as metas a serem atingidos, no período de dez anos, pela educação municipal. Consolidando o processo desenvolvido no âmbito da Comissão Temática, o grupo de sistematização organiza o documento atinente ao eixo temático.

Este procedimento apresenta algumas variações quando da elaboração do documento referente ao regime de colaboração, como já indicado anteriormente. Em se tratando do diagnóstico, em vez de dados estatísticos, a Comissão Temática levanta as experiências de colaboração – entre as instâncias de governo e entre estas e entidades da sociedade civil – em desenvolvimento no município de João Pessoa. Quanto às diretrizes, são recolhidas as indicações presentes nos outros três documentos – educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Por fim, os objetivos e metas são traçados em duas reuniões, das quais participam representantes da Comissão Temática, da Secretaria Estadual da Educação, do Conselho Estadual de Educação, do Conselho Municipal de Educação, das Instituições de Ensino Superior e dos estabelecimentos particulares de educação básica.

Dando seqüência aos trabalhos desenvolvidos no âmbito das Comissões Temáticas, ocorrem as discussões preliminares, nos respectivos Seminários, dos documentos elaborados.

Reproduzidos e entregues a cada participante, os documentos são discutidos, nos Seminários, em dois momentos, o primeiro dos quais, em plenário, voltado à apreciação do diagnóstico. Nesse momento, à medida que um dos componentes do grupo de sistematização procede à leitura desse item do documento, os presentes intervêm, solicitando esclarecimentos ou apresentando propostas de reformulação ou de acréscimos ao texto.

No segundo momento, os participantes reúnem-se em grupos de trabalho, constituídos segundo as Comissões Temáticas, para discutir as diretrizes e os objetivos e metas. Também aqui, são elaboradas propostas de reformulação ou de acréscimo, como ainda, de supressão de pontos, nos itens analisados. Apresentadas, em linhas gerais, ao plenário, essas propostas são encaminhadas, por escrito, ao grupo responsável pela sistematização do documento em discussão.

Esse grupo colige e incorpora, ao texto original, tanto as propostas do plenário quanto as dos grupos de trabalho, dando forma ao documento a ser discutido e votado na Plenária Temática. Novamente reproduzido e entregue aos participantes, o documento é apreciado, em todos os seus itens, pela assembléia, momento em que ainda são apresentadas novas propostas de reformulação ou de acréscimos ao texto.

Como não se evidenciam, nas propostas apresentadas nas Plenárias, discrepâncias ou incompatibilidades com o teor dos documentos, tanto as reformulações quanto os acréscimos – via de regra, consensualmente – são incorporados à versão final do texto. Aprovada ainda na Plenária Temática, essa versão é a que integrará, como um dos seus capítulos, o projeto do Plano Municipal de Educação, a ser encaminhado ao Conselho Municipal de Educação.

Culminando o processo de elaboração do PME, a Plenária Final aprova o documento que constituirá o último capítulo desse Plano, referente ao seu acompanhamento e à sua avaliação. Elaborado pela Comissão Executiva, o texto prevê a organização de um sistema municipal de avaliação do Plano, estabelecendo que,

... o Fórum Municipal de Educação, cumprindo suas finalidades legais (Lei nº. 8.996/99, art. 20, caput), constituir-se-á no espaço institucional para (...) elaborar a síntese da situação educacional do município, no que tange ao cumprimento dos objetivos e metas do PME, formulando as propostas de adaptação ou de correção de rumos identificadas como necessárias (FORUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Ainda uma vez, uma disposição do PME, ao tempo em que ratifica, confere maior precisão ao papel legalmente atribuído ao Fórum. Quando observada do ângulo mais específico do acompanhamento e da avaliação do PME, essa disposição afigura-se como um avanço, quando comparada às constantes do capítulo similar, no PNE. Com efeito, ainda que, nesse último, seja proclamada a necessidade da participação de vários Conselhos e de entidades da sociedade civil no acompanhamento e na avaliação do Plano Nacional, restam indefinidos tanto o caráter quanto o espaço institucional dessa participação.

Retornando à Plenária Final do FME, concluído, com a aprovação do seu último capítulo, o processo de elaboração do PME, são discutidos e aprovados, por unanimidade, os encaminhamentos imediatos, relativos à apreciação e à aprovação do Plano. Afirmando o proposto desde a instalação do Fórum, tais encaminhamentos compreendem: a) envio, ao Conselho Municipal de Educação (CME), do texto elaborado pelo Fórum; b) entrega do texto aprovado pelo CME ao Prefeito, em sessão solene do Fórum, e c) envio, pelo Prefeito, do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação à Câmara de Vereadores.

Acatando esse encaminhamento, até por reconhecer os imperativos legais que o determinam, os participantes da Plenária manifestam, no entanto, sua preocupação com o risco, nele presente, de o texto, elaborado pelo Fórum, sofrer alterações substantivas. Mínimo, em se tratando do CME, dada a sua participação ativa e constante no processo, esse risco avulta quando se considera a Câmara de Vereadores, conforme já assinalado anteriormente. Em acréscimo, também é lembrado, pelos participantes, que o Legislativo municipal, porventura alterando o Pro-

jeto de Lei a ele enviado, estaria agindo com o respaldo das suas prerrogativas legais.

Tendo em conta essas ponderações, a Plenária firma o entendimento de a aprovação do Projeto, sem alterações substantivas, depender de uma correlação de forças favorável ao Fórum. Nessa perspectiva, é acatada a recomendação formulada pela representante do Ministério Público, qual seja de o Fórum lançar mão do poder de que dispõe – a pressão social.

Assim, obtém aprovação à proposta de ser adotada, junto à Câmara, uma atuação constituída de duas vertentes: conferir uma dimensão pública ao encaminhamento do Projeto de Lei, de modo a configurá-lo como um ato não apenas do Prefeito, mas também, da sociedade civil, representada pelo Fórum; acompanhar a tramitação do Projeto, estabelecendo um diálogo constante com os vereadores, reafirmando-lhes o cunho coletivo de que se revestiu o processo de elaboração do texto do PME.

De acordo com os encaminhamentos aprovados na Plenária Final, o CME aprova o projeto de PME, sem alterações, em 21 de novembro de 2002. Ato contínuo, em sessão solene do Fórum, realizada em 11 de dezembro, esse projeto é entregue ao Prefeito Municipal, que o encaminha, imediatamente, à Câmara Municipal, onde é aprovado, em 27 de dezembro, sem qualquer alteração. Mediante a sanção, pelo Prefeito, da Lei nº. 9864 de 27/12/2001, é instituído o Plano Municipal de Educação de João Pessoa pioneiro no Estado.

UM BALANÇO

No desenvolvimento dos processos – articulados e indissociáveis – de elaboração do PME e de implementação do FME de João Pessoa, alguns elementos ganham relevância, razão por que se considera pertinente identificá-los como os traços mais característicos desse organismo, em sua primeira versão.

Conjugando as observações realizadas no acompanhamento da trajetória do Fórum às avaliações apresentadas à Plenária Final, pode-se evidenciar que, para os participantes, os referidos processos consti-

tuem momentos e espaços de novas aprendizagens. À semelhança do apontado por Boaventura de Sousa Santos (2002), para o Orçamento Participativo de Porto Alegre, um duplo desafio impõe-se aos participantes do Fórum Municipal de Educação de João Pessoa: de um lado, cabe-lhes protagonizar a instauração de um organismo de perfil inovador, na administração municipal, por ampliar a participação da sociedade civil no processo decisório; de outro, tornam-se os autores do documento que, por dez anos, deve nortear as políticas educacionais no âmbito do município.

Como autores do Plano Municipal de Educação, os participantes do Fórum, ultrapassando dificuldades dos primeiros momentos, desenvolvem um processo de aprendizado no qual, para além de adquirirem o domínio formal da técnica de redação própria a esse documento, forjam um entendimento quanto ao significado e conteúdo do Plano. Esse entendimento propicia a superação de visões segmentadas – por redes ou níveis e modalidades de ensino – e imediatistas, o que possibilita uma reflexão e uma elaboração de propostas, contemplando a educação no município em sua dimensão global e em uma perspectiva de longo prazo – dez anos.

Ao se formular, genericamente, as considerações relativas às aprendizagens propiciadas pela participação no Fórum, não se afirma – ou presume – terem essas aprendizagens apresentado um desenvolvimento homogêneo ou, indiscriminadamente, generalizado.

Pretende-se, tão-somente, evidenciar uma constatação, fruto do observado nas sessões do Fórum: além dos integrantes dos grupos de sistematização, uma parcela considerável dos participantes desenvolve os referidos domínio e entendimento – quanto aos aspectos formais e quanto ao significado e conteúdo, respectivamente – acerca do PME.

Assim, à medida que avança o processo de elaboração do Plano, observa-se um número maior e mais diversificado de intervenções – no plenário e nos grupos de trabalho – dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo das propostas de diretrizes, objetivos e metas, constantes dos textos postos em discussão. Considerando-se desde o Seminário Inicial

até a Plenária Final, constata-se que usam da palavra, intervindo nas discussões, representantes de todos os segmentos integrantes do Fórum.

Também a Comissão Executiva desenvolve aprendizados, ao longo do processo, que se vão consubstanciando em alterações na sistemática dos trabalhos e no formato organizacional previsto para o Fórum. Das primeiras, a mais significativa concerne ao enfrentamento da restrita participação na elaboração do Plano, decorrente da descaracterização do papel dos representantes, resultando na realização do Seminário de Mobilização e na criação de um canal de participação por meio eletrônico, conforme anteriormente relatado.

Mais imediata é a alteração em um aspecto do formato organizacional, procedida já no Seminário do Ensino Fundamental. Em consonância com o disposto em lei, as sessões relativas à educação infantil são coordenadas pela Secretária Adjunta, dada à ausência do presidente do Fórum, o Secretário Municipal de Educação. Na reunião em que avalia a Plenária de Educação Infantil, a Comissão Executiva – inclusive a própria Secretária-Adjunta – discute a pertinência de a Secretaria assumir a direção das sessões, tendo em conta, fundamentalmente, duas ordens de razões.

Em primeiro lugar, com base no desenrolar das sessões dedicadas à educação infantil, a Comissão avalia que tal assunção, identificando o Fórum com a Secretaria, tenha induzido a tendência, ali observada, de as discussões direcionarem-se, predominantemente, para o âmbito da rede municipal. Tal direcionamento, se consolidado, comprometeria o alcance do propósito a que se volta o Fórum, o de refletir sobre a educação no município, de forma abrangente, visando à elaboração do PME.

Sob um outro ângulo, e considerando observações da própria Secretária Adjunta, a Comissão entende que o vínculo institucional da coordenação dos trabalhos com a Secretaria finda por comprometer o processo de discussão, quando: de um lado, a coordenação dos trabalhos tende a adotar uma atitude de defesa das ações do Poder Público municipal, do qual participa; de outro lado, os participantes, notadamente os vinculados à rede municipal de en-

sino, podem sentir-se inibidos para formular questionamentos ou críticas àquelas ações.

Ante essas ponderações, a Comissão Executiva entende ser mais apropriado que a presidência do Fórum passe a fazer, apenas, a abertura e o encerramento formais das sessões, cuja coordenação torna-se incumbência de outro membro da Comissão. Ainda segundo o decidido na reunião, esse membro seria escolhido, pela Executiva, nas reuniões preparatórias a cada uma das sessões a ser realizada.

Em conformidade com tais decisões, para o Seminário de Ensino Fundamental, a Comissão Executiva escolhe, como coordenador dos trabalhos, o presidente do SINTEM, por considerá-lo como o de maior experiência na condução de assembléias, dentre os integrantes da Comissão. Com esse argumento, a mesma escolha é realizada, também para a coordenação da Plenária do Ensino Fundamental e das sessões referentes à educação de jovens e adultos. A partir do Seminário do Regime de Colaboração, mantendo consonância com os encontros preparatórios, a presidência do Fórum volta a coordenar as sessões, até a Plenária Final.

Eclodindo logo nos primeiros momentos da implementação do FME, o questionamento da coordenação das sessões põe em causa um mecanismo de controle do processo de discussão e deliberação quanto às diretrizes e objetivos do PME. Ao alterar a regra de escolha dessa coordenação, a Comissão Executiva minimiza riscos – já anteriormente abordados – concernentes ao fato de a Secretaria Municipal de Educação dispor desse mecanismo de controle. Sem coordenar as sessões, torna-se mais difícil dirigi-las – e, por extensão, o Fórum – para a aprovação de propostas do interesse do Executivo, ou seja, constrange-se o espaço de possível utilização do Fórum apenas como estratégia de legitimação de uma proposta de PME elaborada segundo tais interesses.

Mais além de aprendizados desenvolvidos no curso do processo de instauração do Fórum, as alterações ora discutidas permitem destacar um outro traço característico da experiência inaugural desse organismo. Identificando pontos de estrangulamento no processo, propondo formas de superá-los, e

implementando – sem entraves – tais propostas, a Comissão Executiva fornece um exemplo objetivo da flexibilidade de que se reveste o Fórum, ao ser posto em prática.

Uma flexibilidade facilitada pelas indefinições com as quais se depara o Fórum, tanto pelas imprecisões e lacunas na sua regulamentação legal, quanto pelo inusitado de sua instauração. Mas, fundamentalmente, assegurada por uma correlação de forças, verificada na Comissão Executiva, favorável a instituir o Fórum como um organismo de alargamento da democratização da gestão da educação no município, consubstanciado, no momento, na participação ativa da sociedade civil na construção do PME.

Com efeito, acompanhando as reuniões da Comissão, pode-se observar uma decisão, da maioria dos seus integrantes, no sentido de o Fórum assumir – de fato – aquele perfil, em sua experiência inaugural. Compondo essa maioria, e manifestando seu particular empenho nessa direção, encontra-se o próprio presidente do Fórum e Secretário Municipal de Educação.

Em conseqüência, a Comissão Executiva procede ao acompanhamento e à avaliação contínua dos vários momentos do Fórum, indicando, de modo imediato, as medidas consideradas como necessárias para a superação de falhas, porventura identificadas, das quais são exemplo às alterações ora referidas.

Ao buscarem o aprimoramento da experiência, o empenho do presidente e a correlação de forças insaurada na Comissão Executiva contribuem positivamente para a implementação pioneira do Fórum. No entanto, em uma perspectiva de futuro, pensando-se na consolidação desse organismo, cabe não superestimar a relevância dos elementos apontados.

Como evidenciam as trajetórias de algumas das experiências relatadas em capítulo anterior, a vontade pessoal do governante e a correlação de forças momentânea têm-se apresentado frágeis, como elementos de sustentação de iniciativas voltadas à democratização da gestão educacional, não subsistindo, via de regra, às mudanças de governo.

Em contrapartida, a dinâmica do Fórum possibilita o desenvolvimento de um traço que, enquanto

concorre para a efetivação dessa primeira experiência, descortina possibilidades quanto ao futuro desse organismo: o reconhecimento, por parte dos representantes, da responsabilidade social do Fórum e de cada um dos seus integrantes.

Claramente expressa na Plenária Final, a responsabilização vai-se desenvolvendo em um processo, no qual os participantes passam da conduta inicial de coadjuvante – ou de simples colaborador – a de protagonista, afirmando o caráter coletivo da construção do PME; da expectativa e da relativa descrença quanto à efetividade desse PME, questionando a quem caberia fazer cumprir suas decisões, à afirmação do Fórum como espaço institucional de acompanhamento e de avaliação do Plano.

Constante do último capítulo do PME, essa proposição atesta que os participantes do Fórum reconhecem-no, para além do espaço de elaboração do Plano, como um mecanismo de controle social, no referente ao cumprimento do disposto no documento fundamental da política de educação no município. Ademais, reflete uma disposição dos integrantes em desempenhar um papel mais ativo em relação ao Fórum, a começar pela definição da agenda para o seu segundo ano, o de 2003.

Mesmo reconhecendo que somente os próximos desdobramentos podem demonstrar a consubstanciação desse papel, a disposição dos integrantes do Fórum – como se entende – representa um forte indício de se estar gestando uma nova base de sustentação para o Fórum. Calcada nas entidades componentes do Fórum, essa nova base contém possibilidades de se constituir mais ampla e sólida que a observada na primeira experiência de implementação desse organismo. Caso tal possibilidade venha a concretizar-se, ampliam-se as chances de o Fórum firmar-se como uma instância de articulação com a sociedade civil, a despeito das mudanças verificadas na administração municipal.

Considerando os traços ora destacados, bem como elementos anteriormente apontados, pode-se proceder a uma apreciação sintética da primeira experiência do FME - João Pessoa.

Até por seu pioneirismo, ao qual se juntam as imprecisões da regulamentação legal e a premência da realização da tarefa que lhe compete realizar, o Fórum ressen-te-se de algumas fragilidades, como sejam:

- instalado sem um regimento interno, os encaminhamentos e a resolução das questões, surgidas no processo, dependem, fundamentalmente, do alvitre da Comissão Executiva;
- premida pela urgência, a escolha dos seus integrantes descarta de aspectos relevantes para assegurar a necessária representatividade dos escolhidos. Como uma consequência, no desenvolver do processo, fica descaracterizado o princípio da representação, com base no qual é traçada a sistemática de trabalho;
- convocado e presidido pelo titular da Secretaria Municipal de Educação, aparece com uma face predominantemente governamental, limitando os espaços de iniciativa e autonomia das entidades da sociedade civil.

De outro lado, a par de tais debilidades, a experiência apresenta elementos positivos, identificados quando:

- propicia oportunidades de novos aprendizados, relevantes técnica e politicamente, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos seus participantes;
- enseja, no caso específico do PME, uma superação da dicotomia entre elaboradores e executores, ao programar um processo de construção coletiva desse documento, protagonizado por representantes de setores, via de regra, apenas encarregados da execução;
- amplia o espaço público, ao instaurar um efetivo canal de participação na definição da política de educação no município.

Dessa mescla de fragilidades e elementos positivos, pode-se deduzir que o Fórum Municipal de Educação, em sua experiência primeira, finda configu-

rando um espaço de democratização da gestão do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, especificamente, no tocante à elaboração do Plano Municipal de Educação.

Em que pese essa constatação, entende-se que o perfil a ser assumido pelo Fórum constitui, ainda, uma questão em aberto, afigurando-se prematura qualquer projeção. Com efeito, a experiência aqui relatada contém elementos que indicam possibilidades de o Fórum vir a representar tanto um mecanismo de alargamento da democratização da gestão educacional, quanto um instrumento populista de legitimação de governos e de cooptação das classes populares.

Para o momento, apenas se pode constatar que um passo importante, no rumo daquela primeira possibilidade, foi dado pelo Fórum Municipal de Educação, em sua experiência inaugural, ao assegurar a participação instituinte das entidades da sociedade civil na definição da política de educação do município.

No entanto, o caminhar apenas principia, colocando-se, já para o ano de 2003, o imperativo de o Fórum avançar e aprofundar a participação popular, assumindo o papel que lhe é atribuído pelo PME, qual seja, o controle social da execução da política traçada pelo Plano. Eis o desafio.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Plano Nacional de Educação: projeto de Lei n.º 4.155/98*. Brasília, [1998].
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Plano Nacional de Educação: projeto de Lei n.º 4.173/98*. Brasília, 1998.
- COHN, Amélia. Os governos municipais e as políticas sociais. In: SOARES, José Arlindo; CACCIA-BRAVA, Sílvia (Org.). *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 143-192.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000. 176 p.

FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ofício Circular nº. 001/02-PRESIDÊNCIA, João Pessoa, 18 mar. 2002.

GENRO, Tarso. *O futuro por armar: democracia e socialismo na era globalitária*. Petrópolis: Vozes, 1999. 160 p.

JOÃO PESSOA. Lei nº. 8.996, de 27 de dezembro de 1999: dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e determina providências. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. Sistema Municipal de Ensino. *Eleição de diretores de escola, plano de cargos, carreira e remuneração do magistério*. João Pessoa: Editora Universitária, 2000, p. 9-17.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP: R. Vieira, 2000. 457p. (Dissertações e teses, LaPPlanE; 2)

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A hora e a vez da escola pública? um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje*. 1991. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

PINO, Ivany. Os novos rumos da IDB: dos processos e conteúdos. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, Campinas, v. 16. n. 51, p. 356-378, ago. 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano Municipal de Educação de João Pessoa: versão preliminar*. João Pessoa, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 455-559. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 1).

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997. 242 p. (Coleção Educação Contemporânea).

Construção do conhecimento e metodologia da extensão

Michel Thiollent - Coppe/UFRJ

"Já passou a época em que o significado do termo 'método de extensão' era confundido com o de 'técnica de alongamento' em exercícios de ginástica" (Anônimo).

RESUMO

Com intuito de discutir os fundamentos teórico-metodológicos das práticas de extensão universitária, estas rápidas anotações apresentam aspectos de uma proposta participativa, segundo a qual o conhecimento não é produzido para ser em seguida difundido, como na convencional seqüência pesquisa/extensão. Tanto os projetos de pesquisa, como os de extensão são vistos como construção social de conhecimento, com a participação de atores diferenciados. Nesta linha, a metodologia e as ferramentas de trabalho em uso possuem dimensões participativas, crítica e reflexiva contribuindo para fortalecer o propósito emancipatório dos projetos universitários.

Palavras-chave: Extensão universitária. Metodologia. Pesquisa. Conhecimento crítico.

ABSTRACT

In order to discuss the theoretical and methodological background of the extension activities in Brazilian universities, we present in this paper aspects of a participatory perspective in which knowledge (in research and extension) is not produced but socially constructed, with participation

of differentiated actors. In this way, the methodology and the work tools in use have participatory, critical and reflexive dimensions, for an emancipatory purpose in university projects.

Keywords: Extension university. Methodology. Research. Critical knowledge.

INTRODUÇÃO

Estamos entrando em um novo período histórico, com mudanças previsíveis e imprevisíveis, aberto a uma nova esperança de vida cultural nas universidades. Em vez de ser menosprezada, como foi o caso nos últimos anos, a universidade pública poderá sair fortalecida e dar novas contribuições em ensino, pesquisa e extensão, com objetivos sociais mobilizadores. Nesse novo contexto, acreditamos que projetos de extensão terão uma importância sempre renovada.

Tendo em mente esse desafio, sob forma de rápidas anotações, abordaremos os seguintes aspectos:

- A produção de conhecimento e a extensão como construção social.
- O papel da metodologia participativa.
- As dimensões crítica e reflexiva.
- O delineamento de um propósito emancipatório para a extensão.

CONSTRUÇÃO SOCIAL

A concepção corrente em matéria de produção e a difusão de conhecimento, que estabelece uma se-

qüência unilateral entre pesquisa e extensão, pode ser substituída com grande vantagem por um modelo de construção social do conhecimento.

Sob forma de pesquisa, a "produção de conhecimento" é uma construção que responde a diferentes demandas e se realiza dentro de uma interação de diferentes agentes, especialistas, laboratórios, academias, firmas, estados, etc. Dependendo das áreas (ciências duras ou ciências sociais e humanas, fundamentais ou aplicadas) e dos interesses que estão em jogo, os arranjos sociais para a construção do conhecimento variam de modo considerável, em termos de poder, recursos e compromissos. Isto é visível quando se comparam projetos em áreas tão diferentes como física nuclear, engenharia de petróleo, administração, letras, serviço social, enfermagem, etc.

Por sua vez, a extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionista não está limitada aos pares; abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções.

Com ênfase na construção social, a metodologia pode incluir tanto a pesquisa quanto a extensão, tanto o momento da produção como o da difusão, e isso em qualquer área de conhecimento, porém, com mais pertinência em áreas humanas aplicadas (educação, gestão, comunicação, serviço social, desenvolvimento local, tecnologia apropriada, etc.), isto é, em todas as áreas onde o conhecimento possa ser efetivamente mobilizado, orientado para analisar problemas reais e para buscar soluções, tendo em vista transformações úteis para a população (a curto ou médio prazo).

Esse pressuposto não visa a descaracterizar outras concepções ou outros tipos de conhecimento, de retorno social menos evidente ou menos imediato, mas simplesmente trata-se de firmar uma opção. Nas áreas em que o objetivo principal se volta para a prática, essa opção estabelece que a extensão não deva ser vista como simples divulgação de informação

destinada a um público composto de "receptores" individualizados e passivos.

Em suma, é questionável a seqüência produção/difusão, pois, para difundir algo - isto é, fazer extensão - seria necessário primeiro tê-lo produzido, para depois difundir o que foi produzido em laboratório; em muitos casos, isso leva a um equívoco, por vários motivos:

- a) O que se produz sem se ter em vista as condições de uso, em geral, é de pouca valia na prática, e ficará sepultado em revistas de pouca circulação.
- b) O conhecimento fundamental e boa parte dos "produtos" da pesquisa em ciência aplicada raramente são aplicados. A lógica de seu desenvolvimento (com publicações e captação de fundos) é diferente de uma atividade de extensão baseada em diagnóstico das necessidades de atores em situações reais, com permanente busca de sustentação.
- c) O conhecimento necessário para muitos projetos de extensão é compartilhado entre atores com visões e habilidades diferenciadas que tornariam inoperante a transferência de cima para baixo.
- d) O conhecimento requerido pela extensão é co-construído e passa pelo crivo da "reflexão-na-ação" (SCHÖN, 2000).

Levando em conta essa visão de construção social do conhecimento, os projetos de extensão adquirirão maior adequação aos objetivos de transformação social.

A construção do conhecimento ocorre em cada tipo de atividade dos projetos de extensão:

- a) nos diagnósticos e pesquisas efetuadas em comunidades ou instituições;
- b) nas ações formativas para membros dessas comunidades ou instituições;
- c) nas ações formativas para alunos, professores e técnico-administrativos da universidade;
- d) nas ações informativas ou mobilizadoras em públicos mais amplos.

PARTICIPAÇÃO

Objetivamente, a construção social de conhecimento pressupõe uma interação e algum tipo de cooperação entre diversos atores. Uma vez reconhecido isso, podemos considerar que a metodologia de pesquisa e extensão adquire um caráter participativo, inclusive no plano subjetivo. No dia-a-dia, a participação pode ser implícita e explícita. Com a metodologia apropriada ao contexto social, a participação explícita torna-se necessária.

Muita gente ainda tem medo da metodologia participativa, achando que, com este adjetivo, ela se tornaria menos científica, ou mais exposta a manipulações.

Após os avanços da pesquisa participante da década de 1980, no Brasil, observou-se um recuo na área acadêmica, mas, em compensação, as chamadas "metodologias participativas" ocuparam maior espaço, a partir dos anos 90, nas áreas de atuação de ONGs e da cooperação técnica internacional, onde são objeto de sistematização (BROSE, 2001). "No quadro das atividades de extensão universitária, os quatro Seminários de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE), organizados entre 1996 e 2001, revelaram o interesse de muitos universitários em matéria de metodologia participativa e de pesquisa-ação" (THIOLLENT, 2000).

"As metodologias participativas têm adquirido maior aplicação em áreas de educação e organização, principalmente em países anglo-saxônicos" (McTAGGART, 1997). Ademais, conseguiram reconhecimento em certos organismos internacionais. Neste último contexto, equipes de especialistas lidam de modo participativo com os *stakeholders* implicados em programas sociais, planos de desenvolvimento rural, local ou sustentável, e em educação e gestão voltados para o meio ambiente.

A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Nesse espaço, os pesquisadores, extensionistas e consultores exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessados. Possíveis manipulações devem ficar sob controle da metodologia e da ética.

Em um processo de pesquisa-ação segundo Ernest Stringer (1999, p.35), a participação é mais efetiva quando:

- Possibilita significativo nível e envolvimento.
- Capacita as pessoas na realização de tarefas
- Dá apoio às pessoas para aprenderem a agir com autonomia.
- Fortalece planos e atividade que as pessoas são capazes de realizar sozinhas.
- Lida mais diretamente com as pessoas do que por intermédio de representantes ou agentes"

Além de ser uma questão de interação entre pessoas e grupos envolvidos no projeto, a participação de grupos externos à universidade pode também adquirir uma significação política. Isso acontece, por exemplo, quando os trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária têm o apoio de uma universidade para estudarem, em projetos conjuntos, seus problemas de produção e comercialização.

Não basta reconhecer a dimensão participativa dos processos de pesquisa e extensão e a utilidade de uma metodologia participativa construída na base da sistematização das práticas interativas. A metodologia de que precisamos, cada vez mais, deve ter outras dimensões associadas, em particular, à crítica, à reflexividade e à emancipação. Às vezes, esses termos geram ceticismo por terem sido exageradamente usados em retóricas pouco conseqüentes, mas vale a pena reafirmar uma nova intenção.

DIMENSÃO CRÍTICA

Entendemos a crítica em três níveis: o das idéias em geral, o da vida cotidiana e o da prática profissional.

a) Crítica das idéias.

Em perspectiva de transformação social, nos processos de extensão, ocupa um lugar de destaque a divulgação de idéias críticas sobre os dogmas vigentes. Nos últimos séculos, a crítica aos conhecimen-

tos socialmente inadequados passou pelo marxismo, a fenomenologia e outras teorias críticas.

No século XIX, Karl Marx foi mestre em matéria de crítica do direito, da filosofia hegeliana ou da economia política clássica. No século XX, Antonio Gramsci deu uma contribuição fundamental para criticar os conhecimentos estabelecidos pelos grandes intelectuais de sua época. A partir da década de 1960, Michel Foucault desempenhou um papel importante no mundo acadêmico para criticar não somente as idéias gerais, mas as que se impõem como normas nas instituições e seus "micro poderes". Paralelamente, Pierre Bourdieu contribuiu para desmistificar as funções de instituições de ensino e cultura, remetendo-as aos processos de reprodução e diferenciação social.

Hoje, levando em conta o legado dos séculos passados, precisamos renovar a capacidade crítica para desmistificar os "edifícios" intelectuais e visões unilaterais que existem em torno da globalização, do mercado, das novas tecnologias e formas de poder. Deveria haver uma crítica aos conhecimentos "nobres" da economia ou da política e, também, uma crítica de conhecimentos "intermediários", em uso nas áreas de gestão, tecnologia, educação ou comunicação, por exemplo.

Mas a crítica no plano das idéias não basta; deve ela ser prolongada em nível das práticas do dia-a-dia. É a crítica das situações vividas no trabalho, nas escolas, na cidade, em família, na vida cotidiana em geral.

b) Crítica do senso comum e da vida cotidiana.

Neste plano, a crítica evidencia as implicações das representações ou percepções vigentes e leva a uma denúncia dos interesses, dos conflitos, dos efeitos de discriminação, de dominação, etc.

"O senso comum pode ser criticado a partir da visão dialética da história" (GRAMSCI, 1978), ou reconstruído a partir das mudanças intelectuais conhecidas como "pós-modernidade", analisadas por Santos (1996).

Além de esclarecer ou denunciar as situações de injustiça, esse tipo de crítica é também construtivo, ou propositivo, gerando idéias para possíveis trans-

formações, com democracia, ou participação direta dos próprios interessados.

c) Crítica das práticas profissionais.

No seu lado "impensado", muitas práticas profissionais possuem aspectos de exclusão, no que se refere tanto aos critérios de acesso ao exercício da profissão, quanto às conseqüências práticas sobre os usuários ou os atendidos dos serviços profissionais.

O papel dos professores nem sempre é tão democrático quanto se imagina. A pedagogia que adota pode ser em certos casos, prejudicial aos alunos socialmente desfavorecidos. Os médicos contribuem para a reprodução social dos modos inadequados de se lidar com certas doenças. Os engenheiros intervêm nos processos de produção de uma maneira que, freqüentemente, desqualifica o trabalho do operário. A formação "cientificista" dos agrônomos pode levá-los a ignorar os ricos conhecimentos e a sabedoria de produtores e nativos que seriam úteis para assegurar a sustentabilidade da agricultura.

As críticas formuladas por grupos de profissionais autoconscientes, em suas próprias práticas, são de fundamental importância. Já existem exemplos em áreas de serviço social, medicina, agronomia/agroecologia, estatística, administração de recursos humanos, e outras.

Nos projetos em que é propiciado um contato dos universitários com populações ou grupos de cultura diferenciada é importante salientar as condições de diálogo intercultural, limitando preconceitos e viés de percepção para estabelecer uma intercompreensão crítica, com base na linguagem dos atores.

De um lado, com a interdisciplinaridade entre grupos universitários e, por outro, o diálogo intercultural com os membros externos, cria-se, durante a realização do projeto, um espaço de interlocução onde se produzem efeitos de compreensão, de "tradução", de facilitação no plano da comunicação. De acordo com a visão crítica, todos os participantes aprendem em contato com os outros, aceitando relativizar seus pontos de vista.

DIMENSÃO REFLEXIVA

No contexto da extensão, os conhecimentos úteis estão inseridos em práticas educacionais, culturais, políticas, técnicas, profissionais e fazem sentido na vida cotidiana dos interessados. Nunca são simplesmente "transferidos" ou "aplicados"; não são meras adaptações de instruções escritas em livros ou monopolizadas por intelectuais convencionais.

Na linha de Schön (2000), é possível problematizar a reflexividade do conhecimento na prática extensionista.

O esforço reflexivo sobre a prática, por parte dos professores, estudantes e técnico-administrativos implicados na mesma, apresenta vários aspectos:

- reflexão na prática como fonte de aprendizagem;
- reflexão na ação no decorrer do projeto para um direcionamento adequado, corrigindo erros;
- diálogo reciprocamente reflexivo entre professores, alunos e usuários ou grupos destinatários.

O projeto reflexivo ajuda seus destinatários a refletirem na ação; assim, eles são incitados a construir um conhecimento próprio. Bons projetos de extensão são aqueles que geram ganhos de conhecimento e de experiência para todos os participantes, com base no ciclo, relacionando ação e reflexão.

PROPÓSITO EMANCIPATÓRIO

Emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que consegue atuar com autonomia, liberdade, auto-realização, etc.

No século XIX, a emancipação política e social dos escravos era, sem dúvida, a transformação de maior importância. No século XX, a emancipação das classes trabalhadoras foi marcada por avanços e retrocessos.

Já no século XXI, que apenas começou, a emancipação apresenta-se como objetivo mais difuso para todos os indivíduos ou grupos sociais que sofrem algum tipo de discriminação, baseada em condição social, raça, gênero.

Especialmente em contexto educacional, a busca de emancipação diz respeito a pessoas que sofrem as conseqüências de algum tipo de desigualdade social. Essa busca se concretiza quando as pessoas conseguem superar os obstáculos ligados a sua condição e alcançam níveis de conhecimento mais elevados a partir dos quais poderão exercer atividades desafiadoras (em qualquer área de atuação específica).

Uma ação educacional, com propósito emancipatório, é um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações sociais a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas ao vigente conhecimento elitizado, mas sobretudo condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos. Um mesmo conhecimento tem usos diferenciados que dependem dos referenciais de classe, dos campos de atuação e dos meios sociais envolvidos.

No passado, relutamos a usar o termo, por causa do medo de ser criada uma expectativa exagerada. Em vários de nossos projetos de extensão, de fato, não se deve esperar muito em matéria de emancipação, devido a limitações institucionais e ideológicas. Um projeto educacional é considerado emancipatório especialmente quando permite aos grupos, de condição modesta, terem acesso a conhecimentos que não teriam alcançado de outro modo.

Como tema psicossociológico, a emancipação pode ser aprofundada graças ao estudo de trajetórias sociais com base em biografias ou autobiografias de pessoas que conseguiram evitar os obstáculos sociais e entrar em universos culturais mais amplos, a caminho de uma profissionalização de nível superior, ou de alto prestígio. Entretanto, não se trata de qualquer tipo de ascensão social, pois, em certos casos, a ascensão é de tipo conservador e não requer uma cultura emancipatória, mas apenas adesão aos valores vigentes e esperteza em situação de competição com os outros.

Ao nascer em um roçado ou em uma favela, uma criança tem pouca probabilidade de tornar-se médico, professor, advogado, escritor, cineasta. Ações educacionais que pudessem ajudar nesse sentido, seriam de caráter emancipatório.

A relação entre biografia e pesquisa participativa é um tema que já foi explicitamente abordado por Desroche (1990). A condução de um projeto participativo não é uma tarefa fácil e exige qualidades individuais e sociais observáveis na biografia do sujeito. É requerida uma nítida capacidade de liderança e um relacionamento democrático, oferecendo a todos o contexto ideal de motivação e desempenho. Por outro lado, os processos da pesquisa participativa e de capacitação bem conduzidos exercem um efeito significativo nas trajetórias de vida sobre as pessoas ou grupos destinatários.

Nem todos os projetos de extensão são de tipo emancipatório, mas é um ideal a ser perseguido, especialmente quando se trata de extensão voltada para interesses populares ou superação de obstáculos sociais, como no caso, por exemplo, de cursos de preparação ao vestibular ou de programas de apoio à criação de cooperativas para população de baixa renda. A emancipação representa uma promoção de caráter coletivo e compartilhável entre membros de classes populares.

Um projeto de extensão pode ser considerado emancipatório quando as atividades que lhes são associadas incitam as pessoas a superar os obstáculos e limitações que encontram em sua vida social, cultural ou profissional. Por exemplo, isso acontece em um projeto de extensão que ajude a população de jovens e adultos carentes a progredirem em sua formação, possibilitando o acesso a cursos de níveis médio ou superior.

A emancipação pode ser pensada em termos de trajetória de pessoas que superaram obstáculos do destino social, como filhos de família humilde que conseguem estudar e, pelo resultado de seus esforços, atingirem elevados níveis de compreensão ou de criação em determinadas áreas profissionais ou culturais. A emancipação de grupos ocorre quando a iniciativa é capaz de mobilizar coletividades e alcançar resultados mais abrangentes que a descoberta de talentos individuais, em casos isolados. A emancipação é diferente de uma

“simples” ascensão social, ou promoção, por estar ligada a uma trajetória de superação de obstáculos com dimensões participativas, crítica e reflexiva.

CONCLUSÃO

Após uma década de liberalismo, a universidade pública está ameaçada e muita gente perdeu o ânimo, deixando de atuar em projetos audaciosos e conformando-se com o cumprimento de exigências de avaliação ou de sobrevivência.

No atual contexto de mudança, precisamos recuperar idéias mais ousadas para enfrentar os desafios intelectuais e da vida cotidiana. É animadora a possibilidade de ser produzido conhecimento crítico a ser compartilhado com atores sociais por meio de programas e projetos de extensão.

A metodologia de extensão terá tudo a ganhar se reforçarmos suas dimensões participativas, crítica e emancipatória. Entretanto, para isto, ninguém possui uma solução mágica. Isto se constrói coletivamente a partir das experiências existentes, com acesso ao conhecimento teórico-metodológico (em particular em área de educação e comunicação). Inclusive as tecnologias da informação têm um papel positivo a desempenhar nesse contexto.

Ainda é longa a distância entre a realidade (às vezes, a mediocridade) de nossos projetos de extensão e a definição desse ideal participativo, crítico e emancipatório. Se tal ideal for adequado ao atual (ou futuro) contexto de transformação social, poderemos sugerir um esforço de capacitação metodológica dos docentes e alunos para levarem adiante projetos orientados em condizente perspectiva. Também os outros aspectos de sustentação da política de extensão (dedicação, recursos, valorização) precisam ser repensados.

Seja como for, em contexto de real enfrentamento dos grandes problemas da sociedade (educação, saúde, fome, emprego, agricultura familiar, preservação ambiental, etc.), parece que haverá, nos próximos anos, novas oportunidades para a experimentação de métodos participantes em extensão universitária (e também em outros contextos).

Hoje, como atesta o I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, a extensão é vista como assunto sério, e está adquirindo uma significação e uma metodologia mais bem definidas. Vale reafirmar que nesse contexto de mudança, haverá fortes expectativas em torno da extensão universitária. Algumas universidades serão incentivadas para oferecer uma extensão mobilizadora, construtora de conhecimentos, respondendo às necessidades de políticas sociais ou de programas de capacitação, em larga escala, contra o desemprego, por exemplo. Oxalá que seja uma extensão com participação, emancipação, reflexividade, espírito crítico e embasamento teórico consolidado!

REFERÊNCIAS

BROSE, Markus (Org). *Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

DESROCHE, Henri. *Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action; apprentissage 3*. Paris: Ed. Ouvrières, 1990.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

McTAGGART, Robin (Ed.) *Participatory action research: international context and consequences*. Albany-NY: State University of New York Press, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STRINGER, Ernest. *Action research*. 2. ed. Londres: Sage, 1999.

THIOLLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa Leonôra Salerno. (Coords.) *Metodologia e experiências em projetos de extensão*. Niterói-RJ: EDUFF, 2000.

Os jovens e a “fome de cultura”

Norma Missae Takeuti - UFRN

RESUMO

Mais do que discutir diretamente o sistema educacional, este texto privilegia as expressões dos próprios jovens, posicionados no espaço da *relegação social* na sociedade brasileira, para indicar suas expectativas, bem como suas frustrações, em torno da escola. Esta se apresenta, para eles, como uma instituição desfalcada para ocupar, de fato, o lugar da Autoridade (pretendida) e para operar na transmissão do saber, muito menos para exercitar uma relação de alteridade em que se possa reconhecer a maneira de “ser jovem”. A discussão tem como pano de fundo o contexto das múltiplas “privações” vivenciadas pelos jovens adolescentes dos bairros periféricos das cidades, mais particularmente, das capitais brasileiras, tendo por base empírica Natal, a capital do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Adolescentes. Juventude. Educação. Cultura. Sociedade.

RESUMÉ

Plutôt que de discuter directement le système de l'éducation, ce texte privilégie les expressions des jeunes situés dans l'espace de la *relégation sociale* de la société brésilienne, pour en indiquer leurs attentes, bien que leurs frustrations envers l'école que, pour eux, se présente comme une institution dépourvue à occuper effectivement la place de l'Autorité (prétendue) et à opérer dans la transmission du savoir, moins encore à exercer une relation d'altérité où il puisse avoir la reconnaissance de la manière “d'être jeune”. La discussion a en arrière plan le contexte des multiples “privations” vécues par les jeunes

adolescents des quartiers périphériques des capitales brésiliennes, ayant par fondement empirique la ville de Natal, la capitale du Rio Grande do Norte.

Mots-clés : Adolescents. Jeunesse. Éducation. Culture. Société.

Este artigo é fruto da discussão realizada por ocasião da conferência de Anne Marie Fixot¹ no Seminário Nacional *Educação Básica, Cidade e Inclusão Social – Desafios, Proposições e Experiências dos Municípios-Capitais*, de 3 a 6 de fevereiro de 2003, em Recife-PE. A conferência de A. M. Fixot sobre a experiência educacional na França incita debates sobre um grande número de pontos desse campo social. Todos eles importantes e altamente enredados uns nos outros. Por questão de tempo do debate, fizemos opção sobre alguns dos quais nos levavam mais diretamente para os objetivos do Seminário e confessamos que os abordamos sucintamente, o que traz a sensação de apenas ter tocado a ponta de um enorme “iceberg”.

Vê-se que na França existem tantos problemas no campo da educação quanto aqui; contudo, pode-se depreender da conferência, que lá se avançou em muitas questões e a sociedade francesa encontra-se confrontada de maneira diferente com a sociedade brasileira frente aos problemas do sistema educacional e do papel dos gestores da municipalidade. O seu nível de questionamento parece situar-se num outro patamar.

No Brasil, confrontamo-nos com uma situação de extrema desigualdade social, incomparável com

¹ A sua conferência compõe o dossiê deste número da CRONOS, bem como o texto do outro debatedor Paulo Henrique Martins (UFPE).

a França que apresenta uma outra estrutura socioeconômica e política. Um terço da população brasileira luta ainda contra um cotidiano de pobreza absoluta. Aproximadamente 50% da população infanto-juvenil brasileira vivem em famílias cuja renda *per capita* não ultrapassa meio salário mínimo. A injustiça social no Brasil estava nos anos 90 entre as mais altas do mundo. Na explicação da persistência dessa desigualdade, enfatiza-se a insignificante acumulação de capital humano e a profunda desigualdade de oportunidades de educação. O Brasil figura ainda entre os campeões em alta defasagem de salários, segundo o nível educacional. Enfim, ele tem uma das piores distribuições de capital (não só econômico, mas também de *capital cultural*). Na questão educacional, o Brasil ocupava, no final dos anos 90, um dos últimos lugares no ranking do *Relatório mundial de competitividade* (COMISSÃO..., 1998, p. 428). No século XXI, o Brasil ainda convive com uma enorme população de adolescentes e jovens excluídos do direito mínimo de cidadania, sem ou com precária escolaridade e conseqüentemente, sem possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. O *espírito utilitarista* na nossa sociedade tem jogado para as margens do sistema milhões de crianças e jovens adolescentes que se transformam em adultos "imprestáveis" dentro desta lógica. Na região Nordeste do Brasil, na década anterior, encontrava-se a mais elevada taxa de analfabetismo entre os adolescentes e acreditamos que o contexto não apresente alterações fundamentais, sobretudo quando analisamos a situação não só do ponto de vista estatístico (mais escolas, maior número de crianças nas escolas, aumento de unidades de ensino médio, etc.). O "analfabetismo funcional" parece estar longe de ser erradicado, quando nos deparamos com jovens na faixa etária de 15 anos que dizem ter cumprido um percurso escolar e que mal conseguem redigir uma frase.

Temos nos debruçado, desde 1997, sobre a questão da juventude com um recorte bem particular: a infância e a juventude pobres, ou seja, parcela populacional da juventude brasileira no processo de relegação social. Pensamos que no Recife também, como em Natal, a rede municipal de ensino abranja

majoritariamente a população infanto-juvenil da *periferia social*. Alguns dos problemas, que citamos não se restringem necessariamente a essa categoria populacional com a qual temos trabalhado, porque, como Fixot observa: alguns problemas sociais relacionados à área da educação são de ordem mundial, ao menos das sociedades ocidentais. Ao partirmos de uma problematização que diz respeito a essa população, é certo podermos contemplar grande parte dos problemas relativos à "juventude, educação e cidade" (tema da mesa redonda).

A juventude brasileira, a que nos referimos está inscrita na ordem do "combate à pobreza e à fome". Esta possui um significado importante para os indivíduos desse segmento social: a de se criar condições para que um contingente populacional bastante significativo, no Brasil, adquira uma saúde física e social para pensar em outra coisa que não seja o de querer resolver o seu problema material mais imediato e no seu aspecto mais fundamental da sobrevivência física. É para poder começar a pensar e sentir as outras "fomes" que todo ser humano possui e que faz dele uma espécie diferente de outros seres animais: por exemplo, a "fome de cultura", como diziam os jovens adolescentes de um bairro periférico de Natal, onde realizamos um trabalho sobre "protagonismo juvenil" (TAKEUTI et al. 2002). Ser pobre, para eles, "não é somente não ter um prato de comida, mas é também não ter acesso à cultura".

O que entendem eles por "acesso à cultura"?² É bem mais vasto do que pensamos e bem pontuados sob diversos aspectos³:

² É interessante parar para ver as diversas dimensões presentes nessa necessidade, mas também nesse desejo, apontados pelos próprios jovens. É importante assinalar que esses jovens confrontados com a pobreza não se expressam tão somente na ordem da necessidade, mas sim também na ordem do desejo. Isso é bom, pois se a necessidade move o indivíduo no princípio da realidade, o desejo move-o no princípio do prazer.

³ Esses dados, temos a partir de um diagnóstico interativo que realizamos no quadro do projeto "Protagonismo juvenil e enfrentamento da pobreza" (atingimos nesse diagnóstico em torno de 800 jovens), conforme Takeuti et al. (2002).

- Melhores escolas de ensino fundamental que os prepare para o ensino médio (muitos estão absolutamente despreparados para cursar o ensino médio). Há pleito por uma infra-estrutura decente (escolas limpas, equipadas, materiais didáticos), professores motivados e interessados, imbuídos de autoridade (este é um assunto que vamos retomar mais adiante);
- Atividades extracurriculares nas próprias escolas (esporte, lazer, dança, teatro, enfim, atividades culturais, ecológicas e outras atividades coletivas);
- escolas de ensino médio nos próprios bairros em número apropriado para atender à população existente (por problema de locomoção, de rejeição em outros bairros, principalmente quando o jovem vem de um bairro altamente estigmatizado, problema de vagas);
- acesso ao ensino superior (se Fixot fala de desigualdades de chances na França, aqui se coloca o improvável, a impossibilidade de chances referindo-se a jovens das camadas mais pobres da nossa sociedade);
- espaços de lazer, de atividades artístico-culturais e de esportes na comunidade: espaços para brincar, para ficar juntos, para namorar; espaços para suas expressões culturais (dança junina, capoeira, pintura, teatro, dança); quadras de futebol, vôlei, basquete. Aqui, eles se referem a espaços comunitários em que a escola se coloque como instituição presente, parceira importante na sua organização;
- bibliotecas e salas culturais nos bairros, entre outros equipamentos sociais e culturais;
- resgate de práticas culturais locais e tradicionais, bem como da memória local: isso remete para o que a conferencista coloca em termos de se repensar a relação ao tempo – passado, presente e futuro. Ora, é da capacidade dos indivíduos se situarem em relação ao seu passado que depende a sua capacidade de se mover no presente e de se projetar no futuro;
- acesso às ofertas culturais da cidade (completamente barradas para eles);

- Acesso aos objetos culturais (livros, revistas, discos, vídeos);

Isto tudo faz parte de um rol de "coisas importantes" que entram na lista de necessidades para se adquirir uma "saúde social" que eles estão longe de ter, para além de uma incipiente saúde física que muitos deles sofrem. É preciso dizer que em todos os bairros da periferia havia um dado comum e central associado a essas dimensões da "fome de cultura": a droga, bastante presente nas comunidades e no interior das próprias escolas. Os próprios jovens diagnosticam que se esses espaços e dispositivos existissem, haveria menor envolvimento deles com a droga e com todo o resto que a circunda.

Olhando, então, o rol de demandas dos jovens natalenses, pode-se dizer que eles "estão sonhando"! É isso mesmo, isso faz parte do elenco dos seus *sonhos* porque foi esta a pergunta: "com o que vocês sonham?" Importante notar que eles sonham com algo que seria da ordem dos direitos fundamentais de todo jovem. Geralmente, quando se pergunta a crianças e adolescentes das camadas sociais médias ou altas com o que eles sonham, as respostas podem vir recheadas de fantasias, pois é da ordem do sonho desejar coisas fantasiosas e até mesmo impossíveis. Pois é, esses jovens sonham com coisas fantasiosas e sentidas como coisas da ordem do impossível, para eles, o que seria para todo jovem das classes economicamente mais privilegiadas aquilo que é seu de direito.

Contudo, queremos continuar, ainda, elucidando esse desejo de "acesso à cultura", agora, através de um prisma que eles próprios constroem pela elaboração de algumas articulações entre diversos aspectos. Eles sabem da importância do *capital cultural*, do valor do acesso a *bens simbólicos* da sociedade, no sentido dado por BOURDIEU (1989). Então, o *capital cultural* é importante aos jovens para lhes abrir as portas "a tudo", principalmente no mundo do trabalho e no mundo da política, isto é, para que possam exercer a sua cidadania e ser partícipes do mundo democrático, franqueado tão somente aos "indivíduos potencialmente eficientes" no plano econômico. Eles sabem que, sem esse *capital cultural*, só

poderão ser cidadãos pelo avesso. Sabem também que esse capital é importante para que adquiram outros capitais, inclusive o econômico (mesmo quando não seja tanto assim). Agora, só que eles percebem que para obterem o capital cultural, convenientemente apropriado, é preciso ter o capital econômico (estão conscientes de que as escolas particulares oferecem melhor nível educacional). A partida está então perdida desde o início? Eles pensam assim, pois acham que as escolas gratuitas não oferecem a garantia para sair da condição inicial, na medida em que elas se encontram em condições precárias (“falidas”, sob muitos aspectos, diriam uns, e “apropriadas” para a população que servem, diriam outros cidadãos que se situam no outro lado da fronteira social). E eles sabem mais, que é esse *capital cultural* que pode lhes fornecer aquilo que mais almejam: o *reconhecimento social*. Todo indivíduo em sociedade deseja e precisa desse reconhecimento positivo para se incluir nela. Poder estudar e, mais tarde, conseguir se inserir no mercado de trabalho dignamente é o que anseiam os jovens; no entanto, eles acham que é insignificante o número de jovens que algum dia realizará esses anseios.

Mas, qual é a realidade, hoje, para esses jovens adolescentes? Boa parte deles até chegam a pisar o solo das escolas e dizem estar cursando a 6.^a ou a 8.^a série, e não sabem ainda ler e escrever corretamente, aumentando assim o contingente dos ditos “analfabetos funcionais”. Um jovem que nos dizia, num seminário, que vivia reclamando porque achava absurdo não haver uma escola de ensino médio no seu bairro, hoje, está “murchado” nas suas queixas, pois quando o Estado implantou ali um colégio, ele viu que de nada adiantou, pois ele não sabe ler, nem escrever direito. “Não tenho nível para cursar o colégio”, dizia ele. Quando os professores faltavam ou não forçavam os alunos para aprenderem, diz ele, na época achava bom, mas agora percebe que perdeu com isso. Eis aí, o que ilustra a situação de um grande número de jovens que, aos 15 anos, estão escolarizados entre aspas e percebem ser “analfabetos funcionais”. No Nordeste, a taxa desse analfabetismo é alta: 39,6% entre os jovens de 15 a 24 anos,

PNDA (1995, *apud* COMISSÃO..., 1998, p. 502). De imediato, isso remete para poucas oportunidades de inserção no mercado de trabalho mais competitivo e menor possibilidade de participação no contexto político social regional e nacional. No país como um todo, do grupo de 15 a 24 anos, apenas 40,4% tem entre cinco a oito anos de estudos; no Nordeste, a taxa é ainda menor: 31% (*idem*). Entre as taxas que Fixot nos apresenta com relação à França e às nossas, há um *gap* considerável.

O que precisamos reter das observações e do anseio dos jovens são algumas questões essenciais, sendo que algumas delas já foram contempladas pela conferencista. Abordamos sete questões:

1) *A questão da Autoridade*: trata-se da *falência da Autoridade (Lei)*, ressentida pelos próprios jovens, ou seja, do dismantelamento das âncoras afetivas e sociais para fundamentação de suas identidades. As duas instituições – família e escola – que no passado funcionaram como suportes e canais de transmissão de valores passam por uma espécie de esmaecimento nas suas funções, sem que outros espaços se instituam no sentido de garantir os ideais e, também, o aprendizado dos interditos e dos limites sociais⁴. Por incrível que pareça, faz parte das demandas dos jovens o aprendizado dos limites que possa ser transmitido no seio familiar e no âmbito escolar.

2) *A transmissão de saberes*: decorrente do primeiro ponto, não se trata somente do problema de transmissão de saberes no plano da aquisição das habilidades cognitivas, isso diz respeito também à transmissão dos valores culturais. Haveria insuficiências e deficiências no processo educativo básico, não garantindo a formação de indivíduos, com capacidade para enfrentarem as dificuldades impos-

⁴ Sobre essa questão, remetemos a textos de: PALMADE (2001) e ROUCHY (2001).

tas por todas as transformações presentes na sociedade, bem como para ser cidadãos capazes de participar da vida pública.

3) O *desinteresse*, a *desmotivação* e o *não-sentido*: "Por que estudar? Para virar faxineiro?", perguntava-se um adolescente. "Tem gente que faz faculdade e está desempregado", dizia ele. No entanto, não está bem presente no imaginário social brasileiro de que ir à escola, realizar uma trajetória escolar seria uma maneira para o menino pobre poder escapar das condições objetivas precárias, poder fazer ascensão social, e, para jovens das outras camadas sociais, um meio para não fazer uma descensão social? Ora, a realidade do dia-a-dia na escola parece solapar todo sonho ou ilusão (como queiram). Na escola, os jovens pensam não encontrar sentido para tal esforço. Não encontram sentidos dentro do *princípio da realidade*, menos ainda no *princípio do prazer*. O jovem que diz não valer a pena estudar, está também se referindo às escassas oportunidades no mundo competitivo de trabalho e percebe que o seu grupo social de pertença está, na maioria das vezes, fadado a se reproduzir no mundo da pobreza, ocupando tão somente lugares profissionais mais desvalorizados na sociedade. Aponta, portanto, para a desconexão entre os estudos e a realidade do mundo do trabalho. Sentimento de humilhação e baixa auto-estima decorrem da desmotivação e do desinteresse provocados pela falta de atratividade no espaço escolar. Certamente, eles sentem dificuldades para prefigurar um projeto digno para o seu futuro. É aqui que se afigura, para alguns jovens, o dilema entre "dinheiro fácil" (representado pelo narcotráfico ou comércio de objetos roubados) e "dinheiro difícil" (representado pelo trabalho nos mais baixos escalões profissionais).

4) O "vandalismo", "violência" e/ou "delinquência juvenil" para jovens do sexo masculino e "gravidez precoce" para jovens adoles-

centes do sexo feminino e ainda, o par "prostituição-droga", para ambos os sexos: são comportamentos que estão, na maior parte das vezes, associados à falta de perspectivas e à baixa auto-estima, tendo forte impacto na segurança e na saúde, na mortalidade e na morbidade dos jovens. Haveria uma grande vulnerabilidade dos jovens aos comportamentos de risco.

5) *Desafeto* no Brasil pela população infanto-juvenil pobre³: Este é um dos pontos centrais na nossa obra. Nela, mostramos a importante dimensão da estrutura das significações sociais imaginárias presentes no Brasil: resumindo, trata-se das representações sociais, melhor, de um imaginário social em que se associa a infância e juventude pobres a seres "perigosos", no mínimo "desqualificados". Tal representação estigmatizante termina infalivelmente determinando o comportamento das pessoas e tem reflexos enormes nas práticas sociais diversas, inclusive na prática dos educadores, na relação aluno/professor.

6) *Problemas internos ao sistema educacional*, ligados ao fracasso escolar: Geralmente, tem-se atribuído o fracasso escolar ao fator "família" (ao seu escasso capital cultural) e ao sistema sócio-político do país (pobreza, trabalho infanto-juvenil). Há educadores chamando atenção para o próprio sistema escolar, enquanto entrave para a melhoria do fluxo escolar dos jovens das camadas populares. Assim, Madeira aponta para "vários fatores que vão desde procedimentos pedagógicos equivocados até preconceitos e desvios culturais sedimentados" (COMISSÃO..., 1998, p. 447). A autora reforça essa hipótese, observando que, "na área educacional, já se acumulou um número razoável de estudos que mostram que professores nas salas de aula

³ Desenvolvemos essa reflexão num dos artigos publicados pela Revista Cronos, v.1, n.2, 2000.

dirigem-se a um aluno ideal e não a um aluno real". Haveria sempre tentativas no sentido de se obter a homogeneização cognitiva nas salas de aula, devido à insuficiência de treinamento e capacitação do corpo docente para fazer face à heterogeneidade dos alunos e aos problemas por eles enfrentados na sociedade.

7) *Preparação para a vida profissional*, para o primeiro emprego: As estatísticas mostram que, mesmo em período de crescimento econômico, no Brasil, o desemprego juvenil não diminui. Diz-se muito que o desemprego juvenil justifica-se pela falta de experiência dos jovens. É verdade! Ou melhor, é o que assim sente o jovem que nos dizia: "Mas como vamos ter experiência se não nos dão a primeira oportunidade?" Os jovens das camadas socioeconomicamente desfavorecidas encontram-se diante do seguinte impasse: despreparados e desmotivados para seguirem adiante os estudos, eles devem procurar inserção no mercado de trabalho caso não desejem ficar na inatividade. Mas como? Se as portas do trabalho, sobretudo do primeiro emprego, encontram-se cerradas também!

Se continuássemos listando todos os pontos, por eles levantados durante o diagnóstico interativo, veríamos claramente que todos os problemas identificados no plano da educação estendem-se para outros problemas de maneira recursiva – problemas do trabalho, da saúde, da família, de habitação, do meio ambiente físico⁶ e da gestão social quer seja das comunidades, da cidade como um todo. O certo é que um dos grandes problemas que as cidades brasileiras estão hoje enfrentando diz respeito ao incremento da população jovem. Os dados demográficos mostram que, na década de 90, o Nordeste foi responsável por 50% de incremento na "onda jo-

vem" (maior incremento na população jovem - a maior já existente no Brasil no ano 2000). O Nordeste e o Sudeste concentram elevada proporção da população de adolescentes (73,6%) (COMISSÃO..., 1998, p. 436). Isto tem um grande impacto no mercado de trabalho e no sistema escolar, mas também no plano da cidade como um todo: como integrar esses jovens como cidadãos partícipes do contexto sócio-político?

Ao olharmos as sete questões anteriores, vemos que há aquelas que dizem respeito ao sistema social como um todo, como por exemplo, a questão da autoridade, pois ela ultrapassa o campo educacional, atingindo as diversas instituições sociais. Mais do que isso, ela remete para a questão da frouxidão dos laços sociais, atingindo mais intensamente a população jovem, sem dúvida mais vulnerável para sofrer os impactos da fragilização dos suportes identificatórios e da insuficiência de dispositivos simbólicos de sublimação na sociedade. Fazendo um pequeno parêntese: vimos as ofertas de oficinas pedagógicas na brochura deste evento e nos encantamos com tantas experimentações inovadoras, sobretudo aquelas que centram sobre produção artística, as que integram o método de história de vida na situação didática e tantas outras que não podemos aqui citar. Mas a questão que ficou é até que ponto essas experimentações têm ressonância ampliada de modo que venha a ser uma prática comum e habitual em todas as unidades de ensino básico? Nossa questão vai mais longe ainda: como essa experimentação pode alargar-se para outros conjuntos importantes voltados para a transmissão de saberes? E, ainda, uma outra questão: como a "política da municipalidade" conseguirá dar respostas às diversas questões que circundam o problema educacional, a partir da ação exclusiva dos seus gestores profissionais, sem a participação ativa de sua população?

É aqui que encontramos uma ponte com o que foi exposto por Fixot: *A simbólica da dádiva*⁷, clara-

⁶ Em Natal, alguns bairros da periferia da cidade apresentam o problema ambíguo do "lixão a céu aberto": de um lado, fonte de doenças e inseguranças para a comunidade e, de outro, fonte de renda, conforme TAKEUTI, et al (2002).

⁷ Aproximamo-nos de autores que se integram ao M.A.U.S.S. – Mouvement Anti-Utilitariste em Sciences Sociales: remetemos o leitor para a obra organizada por Martins (2002) sobre o "paradigma da dádiva" na contemporaneidade.

mente por ela exposta, é, sem dúvida, um ingrediente imprescindível na consecução de uma política saudável de educação. Mas vimos com ela que, além das iniciativas no interior do sistema educativo (que são em si só enormes), há que se pensar na forte implicação de diversos atores sociais - empresas, organizações não-governamentais, associações comunitárias, entre outros. A lógica da dádiva exige necessariamente a participação ativa da população na vida coletiva, pois ela se inscreve como vimos, na exigência da reciprocidade. Alinhamos o pensamento que defende a participação ativa dos próprios jovens no pensar a política educacional para sair da lógica da dádiva unilateral. Eles têm sede de participação mais do que as aparências mostram. Geralmente, impregnados da representação social, malgrado nossos esforços, tendemos a julgá-los como incapazes, ao menos muito infantis, para pensarem em coisas que só os adultos podem fazer e, ainda aí, nem todos os adultos, unicamente aqueles que têm o suposto saber e o poder legítimo.

Rico ou pobre, os jovens têm algo em comum. As suas demandas vão desde uma escola onde eles consigam adquirir o conhecimento básico, até uma escola que seja um espaço agradável, com atividades extra curriculares, voltada para artes, cultura e esportes, combinando aprendizagem e prazer, aprendizagem de conhecimentos básicos (ler, escrever, contar) e conhecimentos da cultura, mas também preparando-os para a vida profissional (isso implica, é claro, um programa associado com outras instituições governamentais ou civis orientadas para a qualificação profissional). Portanto, isso quer dizer também que se a escola não for sensível ao que significa *ser jovem*, ela terá dificuldades em manter os jovens no seu sistema.

Já vimos que eles têm necessidade de suportes institucionais, para além do suporte familiar. Que a escola seja um lugar de pertença, onde eles se sintam, inclusive, orgulhosos de a ela pertencer. Sabemos que, hoje, ela está com dificuldade em se constituir num tal papel, haja vista o vandalismo no interior das escolas (isso é um grande sintoma social!). Lá, onde as escolas têm integrado os alunos na par-

ticipação da sua gestão, através do grêmio, por exemplo, envolvendo-os, inclusive, na organização de atividades esportivas, artísticas, culturais e de comunicação, os jovens têm conseguido fazer da escola o seu lugar de referência maior, principalmente nos bairros onde há carência de equipamentos sociais, transformando-se no grande reduto de mobilização juvenil.

Por fim, cabe dizer que, se predomina a sensação generalizada de que há muitos "delinquentes juvenis", uma parcela não desprezível dessa população procura se apartar desse contágio, desejando meios que a ajudem no empenho de reparação da sua imagem social, de menino pobre da periferia, altamente deteriorada e impregnada em toda a sociedade. Para encerrar esta reflexão, vale a pena retomar uma frase de Fixot: "Se a coisa dada não é recebida e convertida em seguida em outra coisa, ela destrói aqueles que a recebem".

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.
- COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.
- MARTINS, Paulo Henrique (Org.). *A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- PALMADE, Jacqueline. Pós-modernidade e fragilidade identitária. In: ARAÚJO, J. N. Garcia de; CARRETEIRO, T. C. (Orgs.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.
- ROUCHY, Jean Claude. Identificação e grupos de pertencimento. ARAÚJO, J. N. Garcia de; CARRETEIRO T. C. (Orgs.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.

TAKEUTI, Norma Missae. *No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

TAKEUTI, Norma Missae et al. *Relatórios de diagnósticos: análises preliminares dos discursos obtidos pelos jovens participantes dos Seminários de Diagnóstico nos Bairros da Zona Oeste de Natal*. Natal: UFRN/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2002.

TAKEUTI, Norma Missae. *Imaginário social 'mortífero': a questão da delinquência juvenil no Brasil*. *Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, v.1, n.2. p. 110-128, 2000.

Educação, cidadania e emancipação: explorando as teses anti-utilitaristas de Anne-Marie Fixot¹

Paulo Henrique Martins - UFPE

RESUMO

Este artigo busca explorar as implicações sociológicas da afirmação de Anne-Marie Fixot – autora de um dos textos deste número da revista - a respeito do fracasso da educação na França, apesar dos esforços dos últimos governos. A importância desta afirmação resulta do fato de ser a escola republicana francesa considerada, até agora, um modelo para se pensar a escola pública no Brasil. A perspectiva do seu fracasso coloca, inegavelmente, alguns importantes desafios para os gestores públicos e para todos os setores sociais comprometidos com a escola pública e democrática no Brasil e na América Latina. Para aprofundar o tema, propomos, por um lado, um diálogo intelectual amplo, plural e transnacional que permita se fazer a crítica tanto da resistência das elites à adoção de um modelo de cidadania democrática, como dos prejuízos gerados pelas ideologias utilitaristas e neoliberais que legitimam a exclusão social a partir da escola. Por outro lado, procuramos sistematizar alguns obstáculos que se apresentam

para esta crítica com vistas a estruturar num outro plano teórico, as relações entre políticas públicas e cidadania democrática na educação.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Democracia. Antiutilitarismo. Políticas públicas.

RESUMÉ

Cet article discute les implications sociologiques de l'analyse développée par Anne Marie Fixot – auteur d'un texte de ce numéro de la revue – sur l'échec de l'éducation publique en France malgré tout effort de la part du gouvernement dans ces dernières années. L'importance de son analyse s'explique du fait que l'école publique française soit considérée encore à nos jours comme un modèle pour la conception de l'école publique au Brésil. La perspective de l'échec pose sans doute certains défis importants pour les gestionnaires de l'administration publique aussi bien que pour les acteurs des secteurs sociaux engagés sur la voie d'une école publique et démocratique au Brésil et en Amérique Latine. Pour approfondir cette discussion, nous proposons, d'une part, un dialogue intellectuel élargi, pluriel et transnational capable de susciter la critique autant sur la résistance des élites à l'adoption d'un modèle de citoyenneté démocratique que sur les dégâts produits par les idéologies utilitaristes et néolibérales qui légitiment l'exclusion sociale à partir de l'école. Par ailleurs, nous cherchons systématiser

¹ A construção do presente artigo foi motivada pela necessidade de melhor situar para os educadores brasileiros certas críticas cruciais sobre a educação pública francesa, nos tempos atuais, apresentadas por Anne-Marie Fixot, professora da Universidade de Caen (França) e participante ativa do Movimento Anti-utilitarista nas Ciências Sociais (MAUSS), em texto intitulado "Educação, cidade e democracia" especialmente preparado para a Mesa Redonda "Educação, Cidade e Juventude" que se reuniu durante o Seminário Nacional "Educação Básica, Cidadania e Inclusão Social", promovido pela Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), no Recife, entre 3 e 6 de fevereiro de 2003.

les obstacles qui se posent à cette critique avec le but de structurer, à partir d'une autre approche théorique, l'idée sur les rapports entre les politiques publiques et la citoyenneté démocratique dans l'éducation.

Mots-clés: Éducation. Citoyenneté. Démocratie. Antiutilitarisme. Politiques publiques.

INTRODUÇÃO

O texto "Educação, Cidade e Democracia" (em francês : Education, ville et démocratie) - especialmente preparado por Anne-Marie Fixot para o Seminário Educação Básica, Cidadania e Inclusão Social, promovido pela Prefeitura da Cidade do Recife, no mês de fevereiro de 2003 -, revela uma franqueza intelectual incomum entre especialistas estrangeiros que vêm a convite ao Brasil, para palestras e outras atividades. Tal franqueza nos é revelada pelo modo como coloca com simplicidade as dificuldades da educação francesa no momento presente, o que traz surpresas para muitos de nós que tínhamos a França como modelo de educação republicana.

Anne-Marie demonstra franqueza incomum ao se referir à educação nacional, hoje, na França, não como um trunfo ou um modelo a ser tomado como referência por « nós outros », mas como um caso que deva merecer reflexão comparada e coletiva num debate envolvendo franceses e outros parceiros como os brasileiros, por exemplo. Ao assim proceder, no entanto, ela revela um lado militante original e legítimo. A primeira qualidade do texto de Anne-Marie é, assim, a honestidade e a humildade intelectual; a segunda, uma solidariedade militante e transcultural que se revela muito oportuna num contexto que está a exigir medidas originais e poderosas para fazer face ao quadro de anomia social dentro da escola pública.

HONESTIDADE INTELECTUAL

A autora se mostra intelectualmente honesta e humilde ao abandonar certa postura etnocêntrica presente entre alguns intelectuais europeus que vêm ao Brasil. Tal postura, que marcou o imaginário co-

lonial e pós-colonial, expressava-se pela pretensão de os visitantes estrangeiros nos ditarem preceitos teóricos e regras de comportamento, como se estivessem numa posição intelectual, política e moral superior à nossa. Recusando esta postura antipática, a nossa colega nos surpreende, ao declarar que nada temos a aprender com a situação da educação francesa atual, daí que não podemos tomar o ensino público daquele país como ensino para pensarmos o nosso modelo. Ela sugere, aliás, que seriam eles (os franceses) que estariam, neste momento, esperando do Brasil sinais para mudanças institucionais e políticas mais amplas, que pudessem contribuir para reverter as dificuldades da educação escolar na França. Esta declaração franca do quadro de vulnerabilidade política e administrativa conhecido pelo sistema educacional francês, hoje, desfaz, inegavelmente, entre muitos de nós, a imagem de encantamento que guardávamos a respeito do papel da escola pública francesa na edificação de uma cidadania democrática, universalista e pluralista.

Em geral, a mídia e os textos acadêmicos nos passam a imagem da França como uma referência, como exemplo de uma escola pública que prezava os ideais democráticos da igualdade de todos e, por isso, aparecia a nossos olhos como sendo um exemplo bem sucedido da democratização escolar. Apenas este esclarecimento trazido pelo texto já justifica plenamente o convite feito pela Secretaria de Educação a esta ilustre professora da Universidade de Caen, estimulando-nos a avançar criativamente na realização de nossos próprios projetos políticos e sociais.

O texto de Anne-Marie, ao nos devolver a responsabilidade como brasileiros na definição de nosso papel no repensar a formação da cidadania dos jovens, nos estimula a nos livrarmos de uma dependência simbólica e mítica (superioridade racial do homem branco europeu sobre as demais raças, superioridade cultural das sociedades industrializadas sobre as sociedades periféricas etc.), que marca a trajetória de sociedades pós-coloniais, como a brasileira. Em outras palavras, muitas das nossas dificuldades de pensarmos a autonomia social e política de nossas sociedades pós-coloniais foram alimentadas por uma

certa admiração passiva que nossas elites nutriam com relação à cultura racionalista e urbanista do Primeiro Mundo e, no caso da educação, a França aparecia como uma referência primeira.

Se a superação dessa dependência se tornar um fato, certamente poderemos observar um despertar original da atividade intelectual e técnica, no Brasil, em torno da busca de políticas alternativas capazes de enfrentar as disparidades enormes - econômicas, étnicas, culturais e sociais - que continuam a separar os jovens no nosso país, como se se tratasse de mundos diferentes: de um lado os privilegiados, de outro, os excluídos.

Pelas suas palavras constatamos que, se de uma parte, o ideal republicano e democrático da escola francesa funcionou eficazmente durante dois séculos, servindo como exemplo para o mundo, de outra, a crise escolar naquele país aponta para uma crise geral dos modelos educacionais da modernidade, os quais se amparavam largamente, até hoje, na escola francesa. Conhecendo dificuldades tão ou mais importantes que aquelas institucionais e educacionais de países menos desenvolvidos, como o Brasil, a escola francesa em crise revela um quadro mundial preocupante que pode rebarber negativamente sobre o trabalho de produção da cultura e de formação da cidadania, caso não sejam pensadas urgentemente saídas originais para a instituição educativa em geral.

Pelo que depreendemos do texto, não faltou vontade política, ou iniciativas governamentais competentes, para resolver a situação de anomia na esfera da educação, na França. Pelo contrário. A lei de orientação escolar votada em 1989 pretendia objetivamente reverter, em curto prazo, o quadro de degradação do ensino nas escolas, enfatizando quatro missões relevantes: a) a importância de se passar conhecimento adequado; b) a necessidade de preparar o jovem para a vida profissional; c) a urgência de formar futuros cidadãos; e d) a relevância de reduzir as desigualdades. Mas, na prática, tal vontade política não foi suficientemente forte para reverter a crise da educação francesa. Na verdade, não adiantam novas leis e novas propostas pedagógicas, caso os governantes e gestores públicos não sejam capazes de estabelecer

políticas públicas implicadas com a recriação radical de um projeto de emancipação da cidadania, que enfatize ao mesmo tempo a pluralidade e a singularidade, os direitos de todos e de cada um.

Mas esta recriação radical apenas pode ocorrer num contexto em que o Estado se abra para a Sociedade Civil não mais de modo paternalista ou autoritário, como até agora aconteceu, mas de modo solidário e generoso², liberando a criatividade e o desejo do sujeito social³. Para isso, torna-se necessário conceber políticas públicas que sejam intrinsecamente emancipadoras, o que apenas ocorre quando o receptor da ação governamental se vê motivado a retribuir o bem público recebido através de uma outra doação, feita não ao Estado mas à própria democracia. Tal motivação se legitima no fato de que ao agir generosamente, o indivíduo receptor de uma primeira ação percebe não ter sido lesado nos seus interesses pessoais (como no caso do egoísta), mas enriquecido pelas possibilidades de um eu mais ativo e generoso que encontra sua realização no bem-estar coletivo. No caso da educação escolar, essa política emancipatória, para ter sucesso, precisaria estar apoiada em mecanismos capazes de estimular o receptor das políticas públicas - no nosso caso os jovens estudantes -, a se engajar ativamente no processo de democratização da vida cotidiana através de uma

² Não se deve confundir generosidade com altruísmo. Para John Dewey, uma das referências do pensamento pragmatista do início do século XX, egoísmo e altruísmo fazem parte de um mesmo sistema de dualidades que deve ser criticado por esconder um fato moral mais importante, a saber, o da possibilidade de existência de um pensamento generoso que constituiria a única forma de surgimento de um experiência democrática realmente fundadora do bem comum (Dewey in Chaniel, 2000, p. 234-236).

³ A idéia de sujeito social implica que a sociedade como totalidade orgânica é maior que os membros que dela fazem parte. Nessa perspectiva, que delimita a figura do individualismo moral de Durkheim, o sujeito coletivo ou social não é o mero agregado de indivíduos egoístas mas o resultado de uma série de "redes de interdependências e de formas de solidariedade múltiplas" (CHANIAL, 2000 p. 230), as quais delimitam tanto o lugar como a identidade do indivíduo na sociedade.

aprendizagem vasta do ponto de vista cognitivo mas, igualmente, lúdico, moral e político.

Não basta, pois, a destinação de recursos para programas especiais voltados às populações vulneráveis - ou, então, simplesmente, a boa vontade dos governantes com relação aos humildes - para que a atual situação de crise escolar seja revertida. Mais que isso, devem os formuladores das políticas públicas ter clareza sobre a complexidade da cidadania e de sua relação orgânica com a democracia. E tal clareza apenas emerge quando se considera a cidadania na sua complexidade universalista, ou seja, quando se leva em conta constituir a cidadania democrática um processo emancipatório que envolve interativa e necessariamente o eu e o outro⁴.

Se, idealmente, esta afirmação parece óbvia para muitos, na prática as coisas não são tão fáceis, pois os gestores do poder tendem, frequentemente, a tentar impor certo ideal de cidadania liberal que, em vez de reforçar as representações do eu e do outro como expressões de uma totalidade social, enfatiza, diferentemente, o eu e o outro como manifestações de uma antropologia atomista que coloca as partes como anteriores ao todo (CHANIAL, 2000, p. 239). Em geral, esta compreensão liberal de mundo, na versão recente oferecida pela economia de mercado, tende a eliminar a liberdade e a diferença em nome dos interesses impessoais das forças de mercado, o que produz um paradoxo inevitável para o pensamento liberal, como um todo, e na educação, em particular. Por isso, a ênfase sobre a figura simbólica do *outro*, que é o reverso e a condição de possibilidade do próprio *eu*, aparece como uma iniciativa importante pelas suas repercussões éticas e políticas, tanto na crítica do autoritarismo, como na promoção da democracia. Mas não se trata de um outro situado no lado oposto do eu, mas de duas figuras emblemáticas que constitu-

em o modo particular como a totalidade social configura as suas singularidades⁵.

Para que o outro se emancipe - no caso em foco, para que a criança se emancipe como cidadã - é decisivo haver, então, um reconhecimento político do diferente, de modo que a vontade política de emancipação do outro não se reduza a mera estratégia de poder e de manipulação por parte dos detentores do poder político-econômico mas apareça como a melhor maneira de articular ética e bem comum. "Tradicionalmente, o liberalismo político, convertido em liberalismo econômico, aparece como meio de manipulação e de construção de uma liberdade negativa" (CHANIAL, 2000, p. 238) que "favorece o individualismo egoísta em detrimento do individualismo moral sobre o qual se baseava a idéia de solidariedade orgânica" (DURKHEIM, 1991). Mas, pelo fato de a idéia da liberdade aparecer como subordinada progressivamente aos interesses do mercado, percebe-se que o objetivo da autonomia individual desaparece para dar vez a uma cidadania passiva (que atende, adequadamente, sobretudo nos países periféricos aos objetivos da acumulação sem questionamento profundo).

Há, pois, na trajetória da escola nos países periféricos, uma associação suspeita entre o ideal republicano de cidadania e os interesses das elites dominantes para evitar manifestações de autonomia política, o que gera uma antinomia inevitável. Por isso, observa-se, em países como o Brasil, a presteza como governantes autoritários levantavam a bandeira da

⁴ Para Mauss, as figuras do eu e do outro apenas podem ser compreendidas dentro de uma sociologia relacional. Para ele, o indivíduo mais livre não é o indivíduo isolado, mas aquele que coopera mais, mesmo que seja pela rivalidade (Mauss, 1999).

⁵ Nesse sentido de compreensão do eu e do outro a partir de uma unidade maior, o fato social total diria Mauss (1999), a questão do egoísmo constitui menos uma atitude de não participação que uma dificuldade moral de participar da vida social. Como esclarece G. Mead, um outro representante importante do pragmatismo, o egoísmo consiste na preferência de um si contido que de um si emancipado. Então, o ato egoísta significa menos o ato de opor o interesse individual ao de outro e mais a decisão do indivíduo de se privar de seus desejos sociais, da capacidade de fazer a experiência de uma vida plena (Chaniel, 2001, p. 232). Para Durkheim, tal noção de indivíduo egoísta surge do empobrecimento do conceito de indivíduo operado pela economia clássica (Durkheim, 1970).

cidadania para transformar as gerações futuras em «cidadãos passivos»; no lado contrário, como se verifica atualmente, esta manipulação do poder vem contribuindo para legitimar uma ideologia neoliberal que não mais busca um ideal ético de democracia, mas que procura desfazer qualquer motivo que impeça a emancipação dos interesses mercantis. Exemplo atual dessa estratégia é a tentativa de empresariar a escola e fazer do aluno-cidadão um mero aluno-cliente.

O projeto político de reconhecimento do *outro* não pode, por conseguinte, ser reduzido nem a uma nem a outra dessas opções, nem ao autoritarismo estatal, nem ao neoliberalismo. Diferentemente, a valorização do *outro* deve ser entendida como condição básica para que o ideal da cidadania democrática apareça como uma experiência de pluralidade, de diferenciação, de singularização de uma totalidade social que, no dizer de Durkheim (1991), se tornou extremamente complexa. Tal reconhecimento político do *outro* nos moldes relacionais, como enfatizado por Mead (1962), não deixa de conter riscos, na medida em que a transformação do excluído num cidadão ativo implica sempre intensificação dos processos de negociação de lugares sociais e de redefinição de critérios de redistribuição dos poderes e dos recursos coletivos.

SOLIDARIEDADE MILITANTE

Além de demonstrar essa qualidade de *honestidade e humildade intelectual*, como acima procuramos explicar, o texto de Fixot (2003) também revela uma outra qualidade importante, que é a da *solidariedade militante, política e intelectual*. De fato, ao reconhecer que a educação dos jovens nas cidades francesas não constitui mais um exemplo que possamos ter como referência para pensar a questão brasileira, nossa visitante toma a iniciativa de ir além da mera constatação do fracasso da escola moderna – que tinha a França como exemplo – para sugerir uma parceria de produção intelectual, que é inovadora à medida que se abre para um diálogo transcultural, franco e generoso. Ao propor um princípio de equidade na

discussão de um novo projeto para a educação e para a cidadania, a partir da comparação de processos nacionais diversos, Anne-Marie convida-nos a pensar conjunta e solidariamente os desafios da escola nos novos tempos.

Sem deixar de reconhecer que existem diferenças culturais e históricas relevantes entre as duas sociedades, a francesa e a brasileira, a autora vislumbra, porém, a perspectiva de uma saída que não mais se reduza nem ao modelo anglo-saxônico, que prega o individualismo egoísta, nem ao modelo francês que, baseado na força do Estado na organização da sociedade, termina inibindo as possibilidades de uma cidadania democrática que respeite as diferenças e as singularidades.

O outro caminho, que nos é proposto por Fixot (2003), é aquele da exigência de um ideal democrático que seja visto não como mero instrumento de poder, mas como um ideal em si mesmo. Explica ela que repensar as políticas da cidade e da educação, a partir de uma perspectiva em que a democracia é o próprio fim, implica favorecer o envolvimento de todos os atores e agentes da vida social e da atividade escolar – professores, alunos, dirigentes e comunidades – no desenvolvimento de ações articuladas em torno de instituições, como, por exemplo, as redes sociais⁶. Além disso, tais ações deveriam ser pautadas por um diálogo transparente, único antídoto contra as ameaças reais de manipulação do sistema escolar por certas forças conservadoras tradicionalmente poucos abertas a uma ampliação real dos mecanis-

⁶ Algumas definições de redes sociais: "As redes sociais são as pontes que ligam os indivíduos às instituições sociais e estruturam suas biografias em inserções sociais que garantem suas identidades" (FONTES, 2001); As redes sociais se baseiam num princípio de obrigação social que tem como referência o sistema da dádiva. "O indivíduo encontra-se envolvido em numerosos laços nos quais se tecem obrigações mútuas" (GODBOUT, 2000, p. 11). Ainda gostaríamos de ressaltar que as redes sociais são fenômenos que não podem ser apreendidos por teorias individualistas (escolha racional, ação estratégica, por exemplo), mas apenas por teorias que se abram para uma compreensão sistêmica e total do processo social.

mos de participação política das camadas sociais excluídas.

Isto implica dizer que os bens e serviços postos à disposição da atividade educativa e pedagógica pelo poder público (as capacidades técnicas de professores e funcionários, a memória organizacional, os créditos financeiros, o patrimônio estatal, a logística escolar, entre outros) devem visar não apenas o aluno (como se a responsabilidade política do governante findasse no momento de redistribuição do bem público), mas toda a esfera pública (tanto a comunidade local como os agentes públicos e os cidadãos, habitantes do bairro e da cidade).

A leitura da política pública, em que esta é identificada diretamente com a política estatal, reflete uma visão historicamente limitada do processo de organização da cidadania democrática, reduzindo uma ação politicamente significativa - a entrega do bem público pelo Estado ao usuário dos serviços coletivos - a uma ação mecânica que não considera as implicações éticas, políticas e psicológicas da doação do bem público. Esta leitura conservadora desconsidera o valor estratégico de uma segunda etapa, a da circulação horizontal do bem público, a qual aparece quando o aluno é estimulado a implicar sua rede social direta (família, amigos e vizinhos) na organização de um sistema de reciprocidades que abre necessariamente novos canais de comunicação e diálogo entre a escola pública e as comunidades envolvidas.

Segundo Caille (2002), se a circulação vertical do bem público estabelece um dispositivo de direitos e obrigações, envolvendo dirigentes, professores e alunos no interior da esfera educativa, a circulação horizontal do mesmo bem extrapola a escola e infiltra-se na esfera da Sociedade Civil, no plano das socialidades primárias, onde a relação interpessoal conta mais que a relação funcional. Este segundo nível de circulação do bem público atribui nova qualidade às interações entre o doador e o receptor da ação governamental, seja quando se pensa na relação professor e aluno, seja aquela envolvendo a escola e a comunidade local, favorecendo a emancipação de certo espírito associativo e democrático.

Explicamos melhor os fundamentos teóricos desta circulação do bem público entre o nível vertical e o nível horizontal, entre a esfera própria do aparelho estatal e aquela outra que caracteriza as redes sociais locais. Começamos por melhor entender a função redistributivista do Estado. Esta função é primordialmente representada pela obrigação do setor estatal devolver à sociedade os recursos arrecadados pela tributação, a qual se realiza igualmente a partir de uma obrigação dos cidadãos cederem parte de suas remunerações (salários, rendas, lucros etc.) para a economia pública. Quais são, pois, as possibilidades que se abrem para o agente estatal no momento de devolver ao cidadão o bem coletado através da tributação? em princípio, o único compromisso do agente governamental é o da devolução obrigada. Isto significa dizer que não existe uma relação necessária entre a obrigação da devolução e a generosidade que marca a ação do governante que se diz comprometido com a democracia⁷. Ou seja, para que a política governamental adquira um sentido democratizante, faz-se necessário que o governante (ou seus representantes) sinta-se duplamente obrigado: de um lado, a devolver o bem tomado; em segundo lugar, a ser generoso, o que parece uma contradição, mas que, na prática não o é. Pois o caráter de generosidade da ação governamental não é arbitrário, estando, na verdade, articulado com uma outra generosidade, aquela revelada pelo cidadão no momento de pagar o tributo. Por conseguinte, se o pagamento dos impostos e taxas constitui uma ação obrigatória, tal obrigatoriedade é

⁷ Se não existe um vínculo necessário entre obrigação e generosidade não existe igualmente antinomia entre ambos os termos. Pelo menos assim pensava Simmel ao propor que obrigação e liberdade eram elementos que se sucediam ininterruptamente no desenvolvimento do ser humano. Liberdade para ele não significava direito de não se relacionar, mas de passar de um sistema de obrigações para outro sistema que lhe parece mais conveniente para exercer sua socialidade (SIMMEL, 1999). Neste sentido, acrescenta Ruthy Laniado, "as experiências de liberdade e de obrigação não se constituem como referenciais absolutas (idênticos para todos) das relações e condutas humanas, mas são sempre relativas a cada experiência em determinada sociedade" (LANIADO, 2001 p. 225).

justificada por um crédito de confiança que o cidadão atribui ao Estado, crédito que se revela na crença do cidadão de que o bem público será utilizado generosamente no desenvolvimento de políticas coletivas que beneficiem toda a comunidade (este sentimento de generosidade e de confiança no ato de pagamento dos tributos é comprovado pelo fato de que, quando este sentimento desaparece, a sonegação fiscal cresce rapidamente). Em suma, o espírito democrático da política pública resulta de um movimento paradoxal de obrigação e gratuidade, sendo evidentemente o caráter obrigatório (de universalidade da retribuição) mais relevante que o caráter da gratuidade e da generosidade⁸.

O impacto da ação do Estado brasileiro na educação (nos níveis federal, estadual e municipal), e particularmente sobre as práticas educativas locais, deve ser prioritariamente avaliado a partir do significado deste impacto sobre a cidadania, isto é, a partir do modo como os atores enfocados (o aluno e sua rede familiar e comunitária) interpretam os gestos paradoxais do governante em termos de direitos e deveres voltados para o todo social. Se eles entendem este gesto como mera obrigação ou manipulação (aqui, trata-se da sujeição da obrigação à lógica do interesse), então muito provavelmente o receptor da ação pública vai adotar uma postura passiva e pouco solidária. Mas, no caso de o receptor da ação interpretar a ação governamental como generosa, muito provavelmente ele vai se sentir endividado (do ponto de vista simbólico) com o agente público, sendo estimulado, por conseguinte, a dobrar sua ação cívica nos planos da vida escolar e comunitária. Os sinais da ação pública mudam, logo, rapidamente de uma posição para outra, da obriga-

ção para a liberdade e vice-versa, sendo fundamental para o sucesso da experiência democrática que o gestor público seja generoso não apenas na ação concreta mas sobretudo no sentido da ação, que é a dinâmica simbólica da doação⁹.

Infelizmente, as implicações políticas e simbólicas do momento do *recebimento* não têm merecido a devida atenção pelos gestores e especialistas. O *recebimento* é visto, em geral, como algo mecânico e pouco significativo para se gerar um clima favorável à liberação da gratuidade e da criatividade do cidadão (clima que despertaria simultaneamente o germe de uma responsabilidade coletiva, que é a base de uma moral social democrática). O momento do *recebimento* tem uma significação expressiva para a produção do vínculo social, já que a doação governamental, ao mesmo tempo obrigada e gratuita, pode gerar sentimentos e reações diversas. De um lado, quando prevalece a lógica da obrigação sobre a da liberdade e da gratuidade, nasce geralmente um sentimento de humilhação e de inferiorização, pois o receptor da ação se sente impotente para negociar seu lugar e, por conseguinte, para ser agente ativo na circulação horizontal do bem público. No outro lado, quando as lógicas da gratuidade e da liberdade predominam sobre a da obrigação, então, se estabelece mais facilmente a cumplicidade entre governante e cidadão, o que repercute na disseminação horizontal e gratuita do bem público junto às redes sociais envolvidas. Neste segundo caso, em vez da humilhação, o cidadão vive a libertação. Trata-se, aqui, pelo menos no caso brasileiro, de uma reflexão normativa, pois, na realidade, as confusões entre o que é de domínio público e o que é de domínio privado ou corporativista terminam impedindo a circulação dos bens públicos em favor de uma democracia igualitária e plural.

Esta dupla possibilidade de recebimento do bem público pode ser observado em sala de aula. Basta se

⁸ Os desafios de uma gestão pública generosa constituem um pressuposto do governo democrático ainda não realizado no Brasil. Para Laniado isso ocorre devido ao fato que na tradição democrática brasileira os níveis de confiança e cooperação entre os indivíduos e os bens públicos permanecem bastantes conflituosos, limitando as possibilidades do desenvolvimento social e institucional por meio dos valores políticos (LANIADO, 2001 p. 242).

⁹ Obrigação e liberdade assim como o interesse e o desinteresse são pares de opostos que guardam entre si não uma relação antinômica mas paradoxal. Esses dois pares são a base do sistema social da dádiva (CAILLÉ, 2002).

fazer uma pesquisa para avaliar o impacto da ação educativa em duas situações : numa delas, o professor ministra a aula apenas pela obrigação, o que gera inevitavelmente desmotivação entre os alunos. A qualidade da aprendizagem também é reduzida, favorecendo a cultura do «decoreba », da memorização obrigada e desprazerosa que inibe a experiência de compreensão simbólica do texto. A outra possibilidade é aquela do professor que dá aula não apenas porque é obrigado, mas por que gosta do que faz. Neste segundo caso, a motivação dos alunos cresce e também a qualidade da aprendizagem.

Importante é que o outro-recebedor, no caso o aluno da escola pública, possa ser estimulado a dar seguimento ao *recebimento* através de uma nova ação de *retribuição*, a qual se realiza não necessariamente no mesmo lugar e no mesmo momento. Às vezes, o movimento da *retribuição* precisa de tempo para ser maturado e também de condições sociológicas e políticas propícias para florescer. Por isto, é fundamental que o planejamento público possa contemplar os três momentos da circulação da dádiva pública: o da doação pelo governo (no caso governantes, dirigentes, diretores e professores da escola pública), o do recebimento (que tem no aluno-cidadão a variante central), e o da retribuição (que implica o aluno e sua rede social). Sobre este terceiro momento da *retribuição* (após os dois primeiros de doação e recebimento da ação pública) a palestra de Fixot (2003) nos sugere alguns desdobramentos que merecem ser registrados.

Para que esse sistema de reciprocidade, fundado na dádiva e realizado em três movimentos (dar, receber e retribuir), funcione efetivamente a favor de um novo tipo de democracia, que seja participativa e direta, é necessário se assegurar mecanismos para orientar socialmente a *retribuição* do bem público a ser feita pelo "outro", transformado em aluno-cidadão. Importante, pois, é motivar o jovem cidadão em formação a sair de si, a reconhecer que a dívida simbólica, contraída no momento da aceitação do bem público, deve ser quitada de alguma maneira socialmente solidária. Num governo democrático, os bens em circulação (a escola gratuita, a merenda, a bolsa-

escola etc.) não estão sujeitos às leis mercantis, mas às leis da reciprocidade social e da gratuidade, que se superpõem à lógica redistributivista estatal. Por isso, é importante que a reorganização da educação básica leve em conta a necessidade de que a ação voluntária redistributivista do aluno, tornado cidadão pela ação pública, materialize-se, concretamente, por um gesto em direção à rede social de que faz parte diretamente; e, também, indiretamente, a toda a comunidade maior que também se vê beneficiada, por conseguinte, pela gratuidade da política pública.

Deve-se evitar que tal sistema de reciprocidade de caráter público seja apropriado por certos indivíduos, geralmente políticos conservadores, que procuram canalizar a retribuição em favor próprio. No caso desta *retribuição* ser deslocada para indivíduos intermediários que procuram capitalizar o aspecto gratuito da ação governamental, desaparece a possibilidade de surgimento de um sistema de reciprocidades horizontal, plural e aberto. Renasce no seu lugar, fatalmente, o velho clientelismo, que é um sistema de reciprocidade vertical, no qual a obrigação estatal é desvirtuada, sendo submetida aos interesses particulares das elites dominantes.

Por isso, é relevante, assinala Fixot (2003), que a *retribuição* da ação pública seja dirigida à própria democracia, considerada como um fim em si mesmo e não como meio instrumental do poder dominante. Isto é, para que a *retribuição* da política educativa do Estado pelos atores/recebedores (alunos e respectivas redes sociais) seja dirigida à democracia e não a qualquer grupo de interesse particular, deve-se ter claro que a ação pública obrigada mas gratuita tem como meta final atingir equitativamente a sociedade como um todo, mesmo que a ação seja particularizada através de atores sociais individualmente localizados. No caso concreto do aluno da escola pública, a devolução à democracia pode ganhar formas diversas, desde o simples envolvimento do aluno nas suas atividades escolares, até o engajamento dos pais e da comunidade na formação de uma rede sóciotécnica que apóie a ação educativa iniciada na escola, reproduzindo essa ação educativa no seio da comunidade, da família e da vizinhança.

O UTILITARISMO E OS OBSTÁCULOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA ESFERA EDUCACIONAL

Feitas essas apreciações gerais sobre as implicações normativas, e políticas da teoria da dádiva para a democratização das esferas pública e civil, gostaríamos de discutir, à luz dos questionamentos antiutilitaristas da autora, alguns obstáculos que devem ser enfrentados sem demora pelos governantes, políticos, intelectuais e técnicos, para que possa ser resgatado o lugar da educação pública básica no trabalho de formação do cidadão.

Em primeiro lugar, parece-nos importante sublinhar como ponto de partida para esta reflexão aquilo que é o cerne da crítica antiutilitarista, a saber, que o Social constitui uma esfera à parte do Mercado ou do Estado, possuindo suas próprias regras. O Social lembra Fixot (2003), constitui um sistema regido por leis próprias, aquelas do Dom ou da Dádiva (o fluxo constante do dar, do receber e do retribuir), e o bom funcionamento desse sistema é decisivo para se assegurar o sucesso de uma educação centrada na cidadania democrática. Lamentavelmente, várias correntes do pensamento moderno não dão a atenção devida à existência de uma esfera particular das atividades cotidianas e mundanas fluidas, a do Social, existindo independentemente dos sistemas formais como aquelas estatal ou mercantil. Tal descaso leva a se reforçar políticas públicas que pecam ou pelo excesso de estatismo (o público sendo identificado ao corporativismo) ou pelo excesso de liberalismo (o público sendo identificado ao individualismo), em prejuízo da vida social, que deveria ser o eixo básico de qualquer política pública democrática. Nessa perspectiva, o texto de Fixot (2003) avança uma crítica oportuna ao que ela considera como sendo obstáculos culturais para a democratização da escola pública. Vejamos mais de perto esses obstáculos, já que os mesmos têm relevância para se pensar o caso brasileiro:

Primeiro obstáculo: É revelado pelos efeitos negativos produzidos pelo paradigma do interesse sobre a aprendizagem da cidadania.

“O paradigma do interesse, representado na sociologia, sobretudo pelo individualismo metodológico e pela teoria da escolha racional, considera que cada indivíduo é uma peça à parte do todo e, por conseguinte, ele apenas age e toma decisões a partir de suas próprias preferências e interesses individuais” (CAILLE, 2002). Para o utilitarismo individualista, a escola pública ao privilegiar aos interesses social e universal aparece como um lugar de desperdício de recursos econômicos produtivos e, logo, incompatível com as exigências do cálculo contábil interessado e voltado para o lucro. Tal doutrina individualista valoriza, compreensivelmente, a escola privada, tida como lugar propício à formação de um indivíduo competitivo e ágil para atender a os interesses do mercado. Nessa lógica privatista e utilitarista, o ideal do público termina sendo reduzido ao caritativo e ao filantrópico, ações vistas como de menor valor para a cidadania¹⁰.

Contudo, na medida em que produz a desvalorização do papel do aluno e de sua rede social de referência como agentes estratégicos na prática educativa para a cidadania - em particular na atividade de retribuição do bem público recebido gratuitamente em favor da democracia considerada como um fim em si mesmo - o utilitarismo individualista tem consequências negativas importantes para a emancipação de um pensamento crítico, solidário e politicamente competente. Esta desvalorização e desqualificação dos atores locais, como peças essenciais na aprendizagem da cidadania, resultam do modo como era concebido, tradicionalmente, na modernidade, o processo de socialização do jovem. A limitação cultural e histórica deste processo individualista de socialização que elege a escola privada como referência central, aparece neste momento em que a qualidade da escola pública ficou bastante

¹⁰ Para John Dewey, esclarece Chaniel (2001, p. 234), o pensamento generoso não contempla a caridade, vista como resquício do mundo feudal. Trata-se, pois, de um sistema de dádiva não democrático no qual se estabelece uma relação hierárquica e de dependência entre uma classe superior que ganha seu mérito por dons aparentemente generosos e uma classe inferior que se submete a esta generosidade por falta de opções.

ameaçada. Como a preservação do valor universal da cidadania democrática está a exigir medidas radicais a favor de um pensamento emancipatório, deve-se considerar a crítica ao individualismo utilitarista como um desafio relevante do pensamento antiutilitarista.

Segundo obstáculo: É exposto pelos impactos negativos do modelo holista burocrático sobre a aprendizagem da cidadania.

No lado contrário do individualismo utilitarista, a modernidade nos oferece um outro modelo, o holista burocrático, que é próprio da tradição francesa. Aqui, a individualização é vista como perigosa, cultivando-se a importância da autoridade estatal na implementação de métodos burocráticos eficazes para introjetar nos atores sociais as obrigações coletivas (morais, políticas e culturais), assegurando, assim, pelo temor à punição, a desejada paz política.

Nessa segunda abordagem, o que se privilegia é a obrigação e não, a liberdade. Assim, o que a criança ou imagina não tem importância para a aprendizagem da cidadania, devendo a atividade educativa se centrar unicamente na transmissão hierárquica de saberes, através de técnicas competentes para domesticar a memória coletiva e estimular a subordinação moral. Há, evidentemente, uma limitação clara e comum às idéias de socialização presentes nessas duas abordagens modernas: a utilitarista individualista e a holista burocrática. Estas limitações aparecem na impossibilidade destes modelos virem a integrar o lugar do «outro» na aprendizagem da cidadania, o que reduz inevitavelmente o imaginário da cidadania seja a uma significação instrumental da política governamental, seja a uma função do mercado de trabalho (mais precisamente, neste segundo caso, em se tratando das escolas privadas, a uma ação de profissionalização do jovem com vistas a atender os interesses dos proprietários dos bens educativos).

Esta incompreensão do lugar do “outro” neste sistema de reciprocidade específico, que é a prática educativa, gera uma segunda incompreensão, a saber, a desconsideração dos valores éticos e políticos presentes no ato de envolver e implicar o recebedor dos benefícios gratuitos da política pública (no caso

o aluno e sua rede social, família e comunidade) no trabalho de devolução ativa do serviço ou prestação recebida em favor do ideal democrático. Tal missão, como lembra Fixot (2003), termina reforçando programas equivocados, no máximo beneficentes, que humilham o cidadão sem emancipá-lo. Por isso, o pensamento antiutilitarista deve igualmente desenvolver uma crítica em profundidade ao modelo holista burocrático.

Terceiro obstáculo: Surge com a crescente dominação do modelo utilitarista calculista sobre o modelo holista burocrático, comprometendo seriamente a educação pública nacional e o papel do Estado na aprendizagem da cidadania.

Atualmente, como observa Fixot (2003) no seu texto, o modelo do utilitarismo individualista vem prevalecendo sobre o modelo holista burocrático, pelo menos nos países marcados fortemente pela ocidentalização (não é o caso, assinala-se, de certas sociedades asiáticas, onde o poder da religião constitui um forte mecanismo de inibição do individualismo). O resultado imediato é a destruição dos vínculos espontâneos de solidariedade, visto que, no modelo individualista, a cooperação apenas tem lugar entre indivíduos livres e capazes de negociar alguma mercadoria (a começar pela força de trabalho). Ora, num contexto sociológico como o atual, em que o mercado de trabalho formal é inacessível a parte considerável das populações, é compreensível que a insistência das elites na implantação deste modelo, como por exemplo pela expansão da escola privada, termina agravando a quebra dos vínculos de solidariedade e aumentando os mecanismos inibidores da cidadania democrática. Esta concepção individualista de cidadania, largamente disseminada nos anos noventa, no Brasil, funda-se na crença segundo a qual cada um é plenamente livre, *a priori*, para tomar suas decisões, independentemente das consequências da decisão para os outros.

Nesta lógica, a obrigação coletiva, representada, sobretudo pelo Estado, deve se limitar, como diz a autora, “a uma perspectiva eminentemente caritativa que não leva em conta suficientemente as exigências de reciprocidade”.

dade e de justiça em nível do Estado" (FIXOT, 2003, p. 11). Os resultados da penetração do utilitarismo individualista no aparelho estatal, que era o lugar especial de exercício da tradição holista burocrática, são desastrosos, produzindo queda da qualidade do ensino e, também, o estímulo a impulsos individualistas que refletem negativamente sobre a produção espontânea do vínculo social, tanto no micro plano como no macro-social.

Quarto obstáculo: Aparece quando a hegemonia do paradigma utilitarista contribuiu para desvalorizar o ideal de democracia universal, que era largamente divulgado pela escola pública, abrindo novos focos de desigualdade e injustiça social.

De um lado, estimulou-se a escola privada, vista como dotada de uma racionalidade instrumental capaz de operacionalizar processos de socialização voltados para a criação de cidadãos consumidores; no outro lado, sobretudo na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso, a escola pública passou a ser vista como um mal necessário: pouco interessante a nível de racionalidade econômica e técnica, mas suportável enquanto o modelo neoliberal não fosse capaz de encontrar uma solução produtivista para as crianças e jovens pobres.

Os efeitos nefastos dessas políticas são percebidos no modo como são apresentadas as imagens das escolas privada e pública: a primeira como eficiente e ágil; a segunda, como ineficiente e dispendiosa. Evidentemente, essas imagens são veículos ideológicos que escondem outras questões, a começar pelo fato de que a cidadania solidária na educação surge não a partir da competição dos indivíduos no mercado de bens e serviços educacionais, mas, diferentemente, quando a capacidade dos indivíduos se associar livremente tendo como referência primeira o bem coletivo.

Quinto obstáculo: Revela-se "pela ausência atual de um debate aprofundado sobre o caráter sociológico e histórico de um modelo democrático para a escola pública que considere a contribuição da teoria da dádiva para a construção de uma gestão governamental comprometida com a circulação dos bens públicos nos sentidos vertical e horizontal. Tal ausência tende a dificultar as ações políticas voltadas para a revalorização da edu-

cação básica" (MAUSS, 1999; CAILLÉ, 2002; GODBOUT, 1998; MARTINS, 2002).

A redução da cidadania a uma questão de ordem econômica e mercantil, de um lado, e a uma obrigação sem reciprocidade e participação, de outro, apresenta um grande risco de médio prazo: o de negligenciar a complexidade dos elementos que contribuem para a formação das identidades coletivas e democráticas¹¹. Essa redução da cidadania seja ao jogo de produtores e consumidores, seja ao de cidadãos humilhados por dádivas estatais unilaterais (políticas públicas caridosas), parece-nos injustificável na medida em que desvaloriza a luta da humanidade por direitos universais, equitativos e inspirados na justiça social. Essa redução termina, a médio prazo, estimulando seja a modernização do mercado de trabalho em detrimento do trabalhador, seja a da burocracia estatal em detrimento do cidadão crítico e participativo.

PARA CONCLUIR: REPENSANDO A RELAÇÃO ENTRE ESFERA PÚBLICA EDUCATIVA E EMANCIPAÇÃO DA CIDADANIA

Políticas públicas que limitem a idéia de cidadania do jovem ao dilema produtor x consumidor (o aluno não como cidadão, mas como cliente) ou de receptor de políticas caridosas que negligenciam o sentimento de quem recebe a doação (o aluno como cidadão obediente e passivo), apenas, geram situações sociais esquizofrenizantes: num lado, individu-

¹¹ O problema do liberalismo, em geral, é de supor erroneamente que a individualidade constitui uma faculdade dada a priori, antes do social. No caso do liberalismo econômico tal equívoco ainda é mais grave na medida em que essa imagem limitada do indivíduo fica associada a preferências e necessidades de cálculo e de consumo, apresentados como se fossem naturais (CHANIAL, 2001 p. 241). Ao assim proceder, o pensamento neoliberal subestima o fato de que a individualidade apenas pode se materializar sob certas condições sociais e institucionais que tanto podem encorajar como desencorajar a autonomia do indivíduo, tanto podem condicioná-lo para ser utilitarista (estado ideal para a cidadania do consumo) como para ser anti-utilitarista.

os bem alimentados e servis para um capitalismo saudável na sua voracidade de se apropriar da energia humana, no outro, cidadãos passivos, pouco criativos e reivindicativos e, logo, também, desinteressados pelo ideal democrático.

Toda essa discussão a respeito de um ideal democrático, a partir da educação para a cidadania, remete, inevitavelmente, para a gestão das cidades, por uma simples razão: a de que é no plano microsocial, no centro das relações interpessoais, que o sistema da dádiva frutifica mais intensamente. Pois, "para além dos interesses de classe, a cidade também é lugar de paixões e gratuidades, o que abre necessariamente o trabalho da análise para uma dimensão antiutilitarista" (NUNES; MARTINS, 2001, p. 14). Em outras palavras, ao se falar de democracia, é primeiramente a democracia direta que devemos considerar (sem com isso negligenciar a democracia representativa), portanto, aquela que nasce das negociações diretas entre os atores envolvidos no processo educativo que ocorre localmente, a saber: os jovens, seus pais, professores e gestores das escolas públicas e também a comunidade organizada.

Mas o sucesso da democracia direta não se limita a eleições diretas. Mais que isso; é necessário que o engajamento de todos os atores sociais em ações recíprocas, fundadas na ação pública gratuita encarnadas no fluxo da dádiva - nos atos de dar, de receber e de retribuir - transforme-se numa sinergia coletiva que envolva solidariamente todos os atores numa mesma rede de gestão social.

Enfim, para concluir estes comentários gostaríamos de mais uma vez agradecer a nossa colega Fixot por nos ter proporcionado esta chance de avançarmos na discussão da relação da educação e da cidadania, explorando sua dimensão microsocial e local. Esta discussão rebate necessariamente na relação entre Estado e Sociedade Civil, tendo como centro a vida escolar e os atores que a inventam cotidianamente, a saber: os professores, dirigentes e alunos. Também queremos registrar nossa esperança de que este tipo de debate possa frutificar através de outras iniciativas que permitam aprofundar o conhe-

cimento comparativo das experiências da educação básica em realidades sociais diversas como a aqui esboçada entre o Brasil e a França.

Enfim, reflexões comparativas que permitam viabilizar a mensagem principal sugerida no seu texto: a de pensarmos conjuntamente o ideal de uma nova democracia mundial, universal, mas, aberta à participação direta dos principais atores sociais envolvidos no processo de aprendizagem da cidadania, visto que não existem na atualidade modelos prontos a ser observados e copiados. Um novo modelo de aprendizagem da cidadania deve ter como ponto de partida a escola pública, levando em consideração, de um lado, o peso da ação estatal, de outro, a capacidade de mobilização e articulação das redes sociais locais e interlocais. Esperamos que tal ponto de partida, que foi objeto de reflexão no presente texto, seja compartilhado pelos leitores.

REFERÊNCIAS

- CAILLÉ, A. O princípio da razão, o utilitarismo e o antiutilitarismo. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v.16, n.1-2, jan.-dez., 2001.
- CAILLE, A. *Antropologia do dom: o terceiro paradigma*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHANIAL, P. *Justice, don et association: la délicate essence de la démocratie*. Paris: La Découverte: MAUSS, 2000.
- DURKHEIM, E. *La science sociale et l'action*, Paris : PUF, 1970.
- DURKHEIM, E. *De la division du travail social*. Paris: PUF, 1991.
- FIXOT, Anne-Marie. *Education, ville et démocratie*. Paris: Caen, 2003.
- FONTES, B., EICHNER, K. Sobre a estruturação de redes sociais em associações voluntárias: estudos empíricos de organizações não-governamentais. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 16, n. 1-2, jan.-dez., 2001.

GODBOUT, J. *O espírito da dádiva*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GODBOUT, J. *Le don, la dette et l'identité*. Paris: La Découverte: MAUSS, 2000.

LANIADO, R. Troca e reciprocidade no campo da cultura política. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 16, n.1-2, jan.-dez., 2001.

MARTINS, P. H. *A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAUSS, M. *Essai sur le don*. Paris: PUF, 1999.

MEAD, G. *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

NUNES, B. F.; Martins, P. H. Apresentação: dádiva e solidariedades urbanas. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 16, n. 1-2, jan.-dez., 2001.

SIMMEL, G. *The philosophy of money*. Londres: Routledge & Kegan, 1999.

La pared invisible: género, intelectuales y educación superior en Chile en el largo siglo XX

Robert Austin, con colaboración de Paulina Vidal

RESÚMEN

Aquí planteamos la hipótesis de una incorporación desfasada de la mujer en la educación superior desde la fundación de la Universidad de Chile en 1842. Este proceso se ha articulado con movimientos libertarios femeninos de origen popular y burgués, un sistema económico clasista, y una ideología que refleja la cultura patriarcal dominante. Analizamos la evolución del estado como factor imprescindible en la producción y reproducción ideológica de género; luchas feministas sobre acceso a la educación superior en el siglo XX; relaciones de poder adentro de las estructuras universitarias; la iglesia católica como gestor de la exclusión de intelectuales femeninas; las intelectuales populares y feministas en las luchas anti-dictatorial desde Ibáñez a Pinochet. Asimismo abordamos la persistencia hoy en día de las desigualdades de género en las escuelas chilenas, la cual interviene en las opciones de educación superior para la mujer de cualquier clase social y que tienden a propagar su participación en el mercado laboral en condiciones de exagerada explotación.

Palabras clave: Educación superior. Lucha feminista. Iglesia católica. Estado.

ABSTRACT

In this essay, we hypothesise women's uneven incorporation in higher education since the

foundation of the University of Chile in 1842. This process has been articulated with popular and bourgeois women's liberation movements, a classist economic system, and an ideology that reflects of the dominant patriarchal culture. We historicise the evolution of the state as an indispensable factor to the production and reproduction of gender; feminist struggles for access to higher education in the twentieth century; power relations within university structures; the Catholic Church as a source of women intellectuals' exclusion; and feminist popular intellectuals in the anti-dictatorship struggle from Ibáñez to Pinochet. We also review the persistence of gender inequality in Chilean schools as a source of intervention in women's higher education options, which tend to perpetuate their participation in the labour market under conditions of exaggerated exploitation.

Keywords: Higher education. Feminist struggle. Catholic church. State.

INTRODUCCIÓN

La mayor parte de la literatura sobre la educación superior chilena ha privilegiado como categoría a los intelectuales institucionales en la formación social de Chile. Por ejemplo Iván Jaksic, en su libro *Academic Rebels in Chile*, ha revalorado el significado de la filosofía y los filósofos en las tensiones entre Estado, Iglesia y sociedad civil durante la vida republicana. Una deficiencia de tales obras es su incapacidad de explicar la historia de feministas e intelectuales del

movimiento femenino, comprendidos como categorías separadas; aunque como fenómenos sociales resultan paralelos en la lucha para construir una democracia liberada de explotación a base de género, igual que clase y etnia. Esta meta es consecuente con una representación del Estado como ente matizado por género. Otra deficiencia de la construcción clásica del concepto del intelectual es su ceguera ante el trabajo femenino intelectual informal, fuera de la institucionalidad pero igualmente efectivo en la promoción de la lucha pobladora. Irónicamente la Constitución Política de 1833, modificada en 1925, dio a conocer que "en Chile no hay clase privilegiada" y que las leyes se aplicaran en forma igual "a hombres y mujeres."

Por lo tanto, hemos integrado en este ensayo la definición del intelectual elaborada por Antonio Gramsci, quien deslizó dos categorías pertinentes. Según su análisis, cada nueva clase o grupo social genera sus propios representantes técnicos, quienes articulan las funciones sociales, políticas y económicas de su grupo de origen. Le entregan su homogeneidad y autoconciencia, y son, en la medida de haberse emergido de este nuevo grupo o clase, orgánicos. Los intelectuales tradicionales son aquéllos que se han quedado de una formación social anterior, que se apegan a una clase o grupo social nuevo arrastrando su formación anterior. El ejemplo más común de esta categoría son los eclesiásticos, históricamente ligados a la aristocracia terrateniente y acostumbrados a ejercer un monopolio (en nombre de ese grupo) sobre distintas funciones culturales-ideológicas del estado, entre otras: religión, filosofía, moralidad, justicia y educación. En tiempos modernos, los intelectuales institucionales e institucionalizados también conforman a ésta categoría; aunque en condiciones dadas son capaces de romper su papel hegemónico, transformándose en intelectuales críticos aliados a la población oprimida.

Integrando una perspectiva Gramsciana, José Carlos Mariátegui - oponente a la vista eurocéntrica de la historia universal-previó la agitación universitaria que tanto contribuyera a la lucha feminista popular para el derecho ilimitado a la educación superior, al escribir en los 1920 en su obra magna las siguientes observaciones:

El movimiento estudiantil que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba, por la reforma de la Universidad, señala el nacimiento de la nueva generación latinoamericana... El proceso de la

agitación universitaria en la Argentina, el Uruguay, Chile, Perú, etc., acusa el mismo origen y el mismo impulso. La chispa de la agitación es casi siempre un incidente secundario; pero la fuerza que la propaga y la dirige viene de ese estado de ánimo, de esa corriente de ideas que se designa-no sin riesgo de equívoco-con el nombre de 'nuevo espíritu'. Por esto, el anhelo de la reforma se presenta, con idénticos caracteres, en todas las universidades latinoamericanas. Los estudiantes de toda la América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje (MARIATEGUI, 2002, p. 22).

Durante la segunda mitad del siglo XIX, algunas intelectuales orgánicas presionaron para que se legislase en favor de que las mujeres tuvieran acceso a la educación superior. Empero, el factor de clase, visto como una variable socio-cultural y económica, seguía levantándose como obstáculo para que las mujeres del sector obrero siguieran estudios universitarios, hasta el gobierno de la Unidad Popular en 1970. En el contexto latinoamericano, Chile realizó un rol pionero en conferir títulos profesionales a mujeres. Según una estudiosa del tema, este liderazgo en la educación superior para mujeres fue trascendente a fines del siglo XIX, dado que no se trató de casos excepcionales sino que varias egresaron de la universidad con títulos profesionales, "durante una época en la cual las puertas de la educación superior se mantuvieron cerradas a las mujeres, no solamente en los estados latinoamericanos sino en la mayoría de Europa y todo Asia y África." (MILLER, 1991, p. 49).

En la construcción del estado capitalista chileno, la clase dominante ha desarrollado un conjunto de leyes e instituciones para asegurar su hegemonía. Una de sus funciones históricas primordiales ha sido la implementación y consolidación del patriarcado, como eje rector en la formación de los géneros masculino y femenino, y las relaciones sociales de

dominación-subordinación entre ellos (ESCOBAR, 1997-1998, p. 139-187). Combinado este aparato con las prácticas laborales discriminatorias, se han generado para las mujeres las condiciones de institucionalización de salarios menores, trato vejatorio, obstaculización en la defensa de sus derechos laborales, y ceguera para con su doble rol de productora y reproductora de la fuerza laboral (ÁLVAREZ, 1998, p. 84-94). Pese a que el Estado y la Iglesia representan a la familia tradicional como ente "natural", recordemos su especificidad coyuntural: es monógama, heterosexual, nuclear, diádica, consagrada religiosamente y por sobre todo, patriarcal.

La Iglesia ha contribuido a denegar la educación superior femenina al excluir a la mujer de la Universidad Católica hasta los años 1920, y por obligar ideológicamente a la mujer a desempeñar su rol de baluarte doméstico, materno y familiar. El advenimiento de la Juventud Católica Femenina y la Unión Patriótica de Mujeres (ligadas a la iglesia), el Partido Cívico Femenino y su *Revista Femenina* - todos de la década de los 1920 - prestó una propaganda liviana al tema de los derechos políticos femeninos, sin ofender al establecimiento estatal-católico (LAVRIN, 1995, p. 294). Luego de integrar a mujeres de extracción pudiente, la Universidad Católica profundizó su intervención social patriarcal, alcanzando a su auge durante la dictadura militar de Pinochet (1973-1989). Por contraste, sectores progresistas de la Iglesia asumieron un rol protagónico en la restauración de una parcial democracia, aunque neoliberal y basada en la constitución fraudulenta impuesta por los militares en 1980. A nivel de género las prácticas de la Iglesia sugerían una ambivalencia frente a un proyecto de sociedad igualitaria y antichauvinista. El símbolo central de su posición fue la incorporación del Círculo de Estudios de la Mujer (CEM) en la Academia de Humanismo Cristiano en 1978, seguida por la expulsión del CEM cuando su posición endurecía desde un feminismo blando hacia algo más afirmativo e intervencionista. Como ha señalado Spoerer, la jerarquía católica permanece al tanto de la adhesión

de tales sitios a su propio proyecto de control político; el cual, agregamos, ha fortalecido con mayor frecuencia que lo que ha desafiado al estado dominante en América Latina. La relación interdependiente entre los medios de comunicación masiva y el Estado ha asegurado la presencia permanente de una cultura patriarcal y conservadora en todas las instituciones del país, a lo que se suman las políticas curriculares y administrativas universitarias.

En este ensayo, hemos desarrollado la hipótesis de que existiría una evolución desfasada de la incorporación de la mujer en la educación superior relativo a su contraparte masculina durante los 160 años transcurridos desde la fundación de la Universidad de Chile en 1842. Este desfase se entiende como un proceso articulado con movimientos libertarios femeninos, un sistema económico discriminatorio, y una ideología que refleja la cultura dominante del estado-nación chileno. Nuestra hipótesis contempla como factores esenciales a la producción y reproducción ideológica de género, las instituciones del estado: el aparato legal, su aplicación laboral, la familia tradicional, la iglesia, la aludida cultura oficialista, los medios de comunicación masiva y, en particular, el sistema educativo formal.

Hemos incorporado una perspectiva feminista que, al decir de Ofelia Schutte, pertenece a la teoría de la liberación, la cuál simultáneamente transforma. Esta perspectiva "intenta re-pensar la naturaleza del legado cultural en términos no atados más a los valores masculinos que caracterizan al pensamiento patriarcal. Asimismo, una perspectiva feminista garantiza que las necesidades, los deseos, y los intereses de la mujer serán dados una importancia igual a los del hombre." También hemos sintetizado la problemática de género que explicaría las barreras que tuvieron que sortear las primeras intelectuales chilenas, en particular de sectores acomodados, para legitimar su ingreso a la educación superior. Asimismo aborda el hecho que, aún hoy, exista una reproducción de las desigualdades de género en las escuelas chilenas lo que tiene incidencia en el patrón de opciones de educación superior para la mujer de

cualquier clase social; opciones que tienden a perpetuar la participación de las mujeres en el mercado laboral en condiciones de desigualdad y exagerada explotación respecto a los hombres.

RESEÑA HISTÓRICA

Desde fines del siglo XIX, el acceso de las mujeres a la educación superior constituyó un factor de gran importancia en el largo proceso de lucha por la abolición del desequilibrio social entre lo masculino y lo femenino. Chispas débiles se vieron desde los primeros años de la república. Aun cuando se puede afirmar que con la Independencia de 1810 comenzaron a ampliarse las posibilidades de estudio para las mujeres, hay que precisar que, durante largo tiempo, éste fue un proceso muy acotado. En 1812 surgieron las primeras escuelas primarias destinadas a las primeras letras, pero a ellas sólo asistían las hijas de las familias más pudientes. El censo de ese año indicó que apenas el 10,0% de las mujeres leía y el 8,0% escribía. Hasta mediados del siglo XIX, la educación estuvo destinada principalmente a los varones.

Doce años después de que la administración del Presidente Manuel Bulnes fundara la Escuela Normal de Preceptores, el gobierno de Manuel Montt fundó la Escuela Normal de Preceptoras, en 1854. A diferencia con la universidad, las escuelas normales inscribieron estudiantes en gran parte originarios de los sectores populares. "Respecto de esta población, la clase dirigente tenía la peor de las opiniones; se trataba, para ésta, de una masa moralmente corrupta." Los requisitos de ingreso abarcaron: límite de edad, condición intelectual, y antecedentes familiares de buena conducta. Como garantía moralizadora, Montt nombró a las monjas del Sagrado Corazón a cargo del establecimiento. Lo implícito era que las ingresadas pudieran absorber y ser portadores y transmisores de la moralidad dominante. Encima, su rol suponía el vínculo con su rol social: es decir, el proyecto normalista tuvo un enfoque de madre-profesora desde sus inicios. Así inscribió la doble función de agente-formador para clase y género en

la educación superior: sostenía a la separación y dependencia de los sectores populares por alistar a pobladoras en la transferencia de la ideología burguesa, y simultáneamente "femenizaba" al profesorado que por defacto aseguró su carencia de autonomía.

Apariencia se confundió por esencia en 1860, cuando el gobierno de Montt promulgó la Ley de Instrucción Primaria que, al crear las escuelas gratuitas, puso la educación al alcance de todos, al menos jurídicamente. En la práctica, a fines de este gobierno, sólo un 14,0% de la población en edad escolar asistía a la escuela primaria, del cual apenas un tercio (31,8%) era niñas. A pesar de las limitaciones de la cobertura escolar, en 1881 el 30,0% de las mujeres estaba alfabetizada.

Un hito que disminuyó esta desigualdad se registró en 1877, cuando el gobierno de Aníbal Pinto (con Luis Amunátegui como Ministro de Educación) dictó un decreto que posibilitó a las mujeres el acceso a la educación secundaria y superior, hasta entonces vedado. La Ley de Educación Secundaria y Superior (1879), basada en el Decreto Amunátegui (1877), fue de gran importancia para la incorporación de las mujeres a la vida social e intelectual. Tuvo su origen e inspiración en el pensamiento liberal, y en los ideales de igualdad; expresión de la influencia del pensamiento revolucionario francés en el Chile de esa época.

Cuando el Presidente José Manuel Balmaceda fundó el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en 1889, fue destinado a formar profesores de la educación secundaria. Al llegar a la década del 1920, este centro universitario concentró el mayor número de estudiantes mujeres (58,0% de los alumnos titulados), las que luego ejercieron en liceos, escuelas normales y profesionales. Similarmente a lo sucedido con la educación primaria, el acceso a la educación superior benefició principalmente a las jóvenes de origen burgués, y luego miembros de las nacientes capas medias. Una notable excepción se dio por intermedio de la Escuela de Artes y Oficios (EAO)-fundada en 1849, en siete ciudades a través del país-que inició cursos terciarios extraoficialmente

en las últimas décadas del siglo XIX, y oficialmente desde 1916. La EAO, en conjunto con la posterior creación de escuelas técnico profesionales, posibilitaron la lenta incorporación al sistema educativo a jóvenes provenientes de sectores obreros.

Siendo una expresión político-pedagógica de los elementos más militantes y concientizados del movimiento obrero-campesino, estudiantil e intelectual, las universidades populares-nacidas en los últimos años del siglo XIX-constituyeron un eje clave en difundir y reivindicar la cultura popular. Se basaron en los modelos de México (1913), Argentina (1918) y Perú (1921). Operando de modo vespertino o nocturno en los centros de trabajo o sindicales, estas instituciones proveían desde la alfabetización hasta cursos profesionales, muchos de los cuales fueron reconocidos por el Ministerio de Instrucción Pública. En cuanto a la educación superior obrera gratuita, vale destacar la Universidad Popular Ferroviaria, nacida en 1920. La Universidad Popular Valentín Letelier se abrió en 1945 con el auspicio de la Universidad de Chile, matriculando unos 3,646 estudiantes (un tercio de los supuestamente "privados" en el país de aquel entonces) al realizarse su autonomía por 1950. A pesar de ello, estas instituciones innovadoras periódicamente sufrieron clausura por "subversivas" entre 1922 y 1931, gozando de un renacimiento desde la República Socialista (1932) hasta el régimen de González Videla (1946-1952).

Importante herencia revolucionaria en el norte salitrero dejaron los legendarios Centros de Belén de Zárraga, nombrados en honor de la librepensadora española que trabajó allá en la segunda década del siglo XX. Apoyados por el intelectual comunista Luís Emilio Recabarren, simultáneamente influenciados por anarquismo y socialismo, estuvieron dedicados a que las mujeres condujeran su propia liberación. Teresa Flores, compañera de Recabarren, fue una dirigente ejemplar en el desarrollo de los centros. Lanzaron la bandera de la obrera comprometida con lograr su propia formación pedagógica y social como un derecho inalienable, independiente del dominio patriarcal. "La emancipación de la mujer era con-

siderada por Recabarren un objetivo de naturaleza política y revolucionaria; destacaba la necesidad de la mujer de educarse, liberarse del fanatismo religioso, de la opresión masculina y tomar conciencia acerca de su propia responsabilidad social."

Al principio del siglo XX, el Estado fundó los primeros veintidós liceos femeninos, habiendo diecinueve en provincia (el primero en Copiapó), y sólo tres en Santiago. Algunos entregaban formación técnica con la intención de una rápida incorporación a la vida laboral. Sin embargo, presentaron una imagen e infraestructura inferiores a los liceos para varones; y como observó la Visitadora de Liceos Sra. Teresa Pratts de Sarratea en 1907, "no es de lamentar que la *instrucción femenina disienta de la que se da en los Liceos de Hombres*, sino que no tenga uniformidad y que carezca de rumbos y verdaderos objetivos." Resonaron sus palabras con la futura ganadora del Premio Nóbel en literatura, Gabriela Mistral, quien abogaba por la educación femenina desde principios del siglo. Argumentó que "la mujer instruida deja de ser esa fanática ridícula que no se atrae en ella sino la burla... Instruir a la mujer es hacerla digna i levantarla." Se oía el eco de José Martí. Aunque en 1912 el gobierno de Ramón Barros Luco dictó el decreto que estableció la igualdad de planes y programas para ambos sexos, las prácticas docentes que reforzaban la desigualdad continuaban ininterrumpidas. Sólo en 1919, en la práctica, el gobierno de José Luís Sanfuentes obligó a todos los liceos del país a seguir los mismos programas.

Cuando el gobierno de Sanfuentes dictó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, este proceso fue profundizándose. Siete años más tarde, como resultado de una masiva acción popular docente que generó la reforma educacional del régimen del general Carlos Ibáñez, se conoció la primera propuesta de coeducación, implementada en 1932 durante el régimen de Arturo Alessandri Palma con la fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas. Por ser una dependencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile-es decir, una escuela experimental universitaria y entonces otra ruta a la universidad para las mujeres, incluso de extracción

popular-abrió una articulación con la educación superior que duraría hasta 1980, año en que la dictadura militar dismanteló al "Pedagógico." Hasta 1932, la coeducación sólo se había ensayado en pequeñas comunidades como forma de enfrentar la escasez de recursos o la insuficiencia de alumnos. En 1933, la enseñanza comercial, en su nivel técnico profesional, también abrió sus puertas a las mujeres creando una sección femenina dentro del Instituto Superior de Comercio. En ese mismo año e influenciado por la creciente lucha feminista, el Partido Socialista estableció Acción de Mujeres Socialistas, acto repetido por el Partido Radical un año después. Tan temprano como 1927, hubo un intento (fracasado) por el Partido Radical de introducir una ley de divorcio.

Los logros políticos y educacionales para mujeres-inicialmente las de la emergente clase media-fueron varios desde la era del Frente Popular (1938-1952) hasta el golpe militar que puso término al gobierno socialista de la Unidad Popular (1970-1973). Lo político y lo educativo fueron mutuamente e intrincadamente vinculados, los avances en uno estimulando la demanda para profundizar o transformar al otro. Escribiendo en su periódico *Política Feminista* en 1932, un grupo de mujeres balmacedistas denunció al requisito electoral de ser alfabeto como una descalificación oligárquica de la mujer trabajadora. La fundación del Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) a mediados de los 1930 incrementó la militancia de mujeres de la Izquierda, por proseguir un conjunto de prácticas intelectuales y organizativas destinado a la emancipación integral de la mujer, especialmente la "económica, jurídica, biológica y política." Le siguieron la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF) en 1944 y luego el Partido Femenino de Chile en 1946, juntándose a un movimiento electoralista cuya culminación-vía el Primer Congreso Nacional de Mujeres en 1944-fuera el voto femenino consagrado en 1949.

Pero excepción hubo. Los ciudadanos analfabetos aún no pudieron ejercer su ciudadanía. El censo de 1952 declaró un 19,7% de la población en condición de analfabeto-estadística tradicionalmente subestimada- manteniendo la histórica "triple desigualdad" que

ha discriminado exageradamente en contra de la mujer campesina indígena, aun más que la pobladora cuya doble explotación por su condición de mujer y económicamente postergada la combatía desde los barrios urbanos periféricos. En el mismo censo, las mujeres que ejercieron una profesión liberal o a base de formación universitaria o adquirida por otros medios constituyeron a penas un 6,0% de la población femenina nacional. Según una historiadora destacada en la materia, la auto-confianza, independencia de juicio y capacidad de liderazgo que éstas demostraron produjo "la soltería obligada de un gran número de profesionales" que preferían no comprometerse donde la armonía de relación con su pareja no existiera.

Cuando hubo un avance para la mujer universitaria, fue condicionada a que todavía cumpliera su "rol natural" de madre y educadora de la familia. Así apuntó la declaración del rector de la Universidad de Concepción publicada por el diario *El Sur* en 1948:

la mujer está capacitada para ejercer derechos y para participar en todas las actividades que constituyan la fuerzas vivas del país, sin más restricciones que las que imponen sus deberes familiares... Tengo fe en las mujeres. Soy un convencido feminista y admirador de ella... La Universidad de Concepción es la primera que nombró decano a una mujer (señora Corina Vargas de Medina, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras). Todo lo cual revela que la cultura, responsabilidad y eficiencia profesional de la mujer no es inferior a la alcanzada por el hombre (KLIMPEL, 1962, p. 96).

La confirmación en 1949 del voto femenino alfabeto para elecciones presidenciales y parlamentarias-respuesta a una lucha femenina centenaria-fue una clara muestra del poder acumulado por el movimiento de mujeres educadas. Su mayoría secular, a pesar de limitaciones clasistas, había madurado desde la crisis económica de 1929 en su formación de una conciencia política autónoma, contrapuesta a "una historia general y una historia de la política en particular, narrada y constituida sólo por *hombres*, por lo que es lícito suponer en ambas una cierta desviación masculina que nos ha dejado en el silencio, e invisibles ante la historia." Las

pobladoras, siendo una mayoría del 22,0% de la población analfabeta en 1950, quedaron aún sin sufragio, en los márgenes de las políticas electorales. Además, por más educadas que fueran, ni la primera diputada Inés Enríquez (1950) ni la primera senadora María de la Cruz (1952) tenían raíces en la lucha de las obreras. La caída de esta última del senado poco después fue, en todo caso, simultáneamente un símbolo y una expresión de una baja en la actividad feminista. Parecía señalar que las mujeres "aceptaron y reconocieron una 'inmadurez' que las llevó de vuelta a casa. La conducta política femenina será, en adelante, la pasiva responsabilidad de votar, o bien, en un plano de mayor compromiso, la militancia en los partidos 'maduros' que se ofrecen a sus diversas expectativas ideológicas."

A través de la próxima década, se presentó una desmovilización del movimiento feminista electoralista y pobladora, parcialmente por la ilusión de haber resuelto el problema de la plena participación política por ejercer el voto cada cuatro o seis años. Tendría sí implicancias positivas para acceso a la universidad de parte de las educadas. Pero las pobladoras, a menudo hermanas en las movilizaciones sociales, quedaron excluidas. Otros factores que fomentaron este silencio notable incluían la ruptura del Frente Popular a principios de los años 1950, disolviéndose la coalición gobernante de Izquierda y Centro. El Partido Comunista, que había abogado por el sufragio universal desde su fundación en 1922, se encontró en condición ilegal desde 1948-1958. El Partido Socialista, similarmente inclinado al sufragio incondicional, padecía de problemas internos debilitantes. Asimismo, el currículum escolar-puerta a la universidad en términos político-pedagógicos-continuó repartiendo y reforzando roles sociales clásicos de género, complementado por la ausencia de una intervención educadora de parte de un feminismo didáctico-liberador.

No obstante, desde la Segunda Guerra Mundial la mujer trabajadora, como nunca antes, logró prepararse en áreas especializadas e integrarse a funciones de mayor reconocimiento social en el plano laboral. Pese a los numerosos obstáculos y resistencias cotidianos, este proceso permitió una creciente incorporación de la mujer en el quehacer cívico del país. Desde cada una de estas

instancias (no nuevas, pero sí nuevamente ocupadas) pudo, asimismo, levantar sus demandas. Entre ellas, la superación del desequilibrio que ha caracterizado la situación civil de hombres y mujeres, en particular, la ampliación de sus derechos ciudadanos. Esta lucha, como ya mencionamos, tuvo uno de sus momentos históricos el 8 de enero de 1949, con la promulgación de la ley que permitió al sufragio femenino alfabeto, en las elecciones parlamentarias y presidenciales. En este proceso, tuvieron un papel decisivo aquellas mujeres profesionales que habían adquirido su formación gracias a una larga lucha feminista y sus logros, como fue también el resultado del Decreto Amunátegui. Éstas constituyeron el núcleo dirigente de un movimiento feminista cuyos orígenes de clase eran principalmente burgueses, pero que en circunstancias propicias prontamente se unieron con el movimiento de pobladoras y sus distintas demandas.

Por último, la reforma educacional de 1965 - siendo presidente Eduardo Frei Montalvo - estableció la coeducación en las escuelas secundarias industriales y agrícolas. La "Revolución en Libertad" de su gobierno demócrata-cristiano (1964-1970) respondió parcialmente a las esperanzas democratizadoras del movimiento estudiantil universitario, que luego consolidó la apertura universitaria en conjunto con los avances educativos durante el gobierno de Salvador Allende. Sin embargo, dicho movimiento padecía de una contradicción histórica, fundamental e irresuelta, referente a las limitaciones sobre participación de las mujeres:

Cuando a fines de los años sesenta el movimiento estudiantil plantea *la revolución ahora*, y se comienzan a cribar todas las formas de relación por ese rasero, denunciándose todas las opresiones y discriminaciones (del conocimiento, de los jóvenes, de los estudiantes, de las razas no-blancas, de los marginados, de los ghettos) también entonces las primeras feministas radicales-que aún no lo eran-quisieron su parte en la nueva partitura de la revolución total. Pero comprobaron, con estupefacción, que los planteos revolucionarios totales no tenían nada que ver con las mujeres. 'El único lugar de la mujer en el movimiento es con las patitas abiertas,' les dice el líder Carmichael (KIRKWOOD, 1986, p. 71).

DESTACADAS INTELLECTUALES CRÍTICAS

En la plenitud del largo siglo XX, intelectuales feministas chilenas de corte institucional y popular fueron profundamente influenciales en la lucha por conquistar el derecho a una educación comprensiva en el contexto de una sociedad democrática. Las institucionalizadas mostraron tendencias conservadoras o liberales y a veces de Izquierda, mientras las populares frecuentaron la Izquierda. Estas últimas promovían la lucha política por el sufragio no sólo para lograr el voto sino para cambiar la sociedad a favor de un socialismo que diera pleno derecho a toda mujer a la educación desde la básica a la universitaria. Las pioneras liberales abarcaron a la Dra. Ernestina Pérez, quien junto con Eloísa Díaz fueron las primeras médica-cirujanas egresadas en Chile (1887), fundó la Asociación de Mujeres Universitarias (AMUCH) en 1926, intencionada a juntar las profesionales en pos de interceder por los derechos de la mujer. La Unión Femenina de Chile, fundada en 1928 por la educadora Aurora Argomedo y Delia Ducoing; y el Primer Comité Pro Derechos Civiles de la Mujer, fundado en 1933; levantaron proyectos de sufragio femenino.

Desde que Matilde Brandau llegó a ser la primera mujer en ocupar la tribuna del ateneo de Santiago acerca de 1900, hasta mediados del siglo XX, en la medida en que el sistema capitalista se fue desarrollando hubo una creciente incorporación de la obrera al sistema productivo, aún como trabajadora calificada. En 1906 un grupo de mujeres asalariadas formó un ateneo de obreras en la capital, reuniéndose los días viernes y domingo con el motivo de contribuir con ayudantías en "la instrucción moral, intelectual y económica de las mujeres." Así también las mujeres de clase media y alta fueron incorporándose a los ámbitos del saber, incluso como activa animadora del debate y la creación artística e intelectual.

Esto último fue especialmente visible gracias al surgimiento de escritoras, pintoras y músicas que, desde fines del siglo XIX, conquistaron y animaron nuevos espacios públicos. En la literatura se destacaron Laura Jorquera (*En busca de un ideal*, 1916; *Tierras rojas*, 1917); Trinidad Concha (*El silencio*, 1917;

Amaneció, 1943); Chela Reyes (*Puertas verdes y Caminos blancos*, 1939; *La tía Eulalia*, 1951); y María Elena Aldunate (*María y el mar*, 1950; *Candia*, 1953) entre muchas otras. Entre las pintoras premiadas por el Palacio de Bellas Artes se encontraron Isabel M. Aldunate y Hortensia López (1910), Luisa Fernández (1913 y 1917), Ximena Morla Subercaseaux (1915); Herminia Arrate de Ávila (1926); Enriqueta Petit y María Valencia (1924, 1926 y 1927); siendo éstas un grupo representativo pequeño.

Vale recalcar que habían centenares de mujeres que se destacaron en la escultura, también como concertistas de piano, violonchelo, arpa, violín y órgano. En contraste, la educación popular-cuyas expresiones se han ligado históricamente a la lucha por una educación superior para todos y todas-contribuyó a formar distinguidas representantes de la cultura popular. Entre una lista comprensiva, podemos destacar a un grupo de investigadoras, recopiladoras y compositoras de música como Margot Loyola, Raquel Barros Aldunate, Camila Bari de Zañartu, Australia Acuña, Derlinda Araya, Elena Carrasco, Gabriela Pizarro, Teresa Muñoz, y la reconocida maestra de la nueva canción chilena, Violeta Parra.

Amanda Labarca, Elena Caffarena y Olga Poblete, tres mujeres de formación culta, tuvieron un rol protagónico fundamental en los movimientos por un acceso igualitario a la educación y la conquista de una ciudadanía plena. El aporte de estas mujeres no se expresó sólo en el ámbito de la educación, sino también en las experiencias de lucha de los movimientos femeninos de la época. Amanda Labarca fue entre las fundadoras y primera presidenta de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF, 1944). Elena Caffarena—según su biógrafa Olga Poblete—fue fundadora del MEMCH en 1935, del cual fue su secretaria general hasta 1941. En sus inicios, al MEMCH confluyeron las primeras profesionales chilenas: periodistas, abogadas, profesoras y algunas funcionarias públicas, unidas por la voluntad de construir una nueva organización, dieron un renovado impulso a la lucha por la igualdad de la mujer.

Amanda Labarca (1886-1975) se tituló de profesora de Castellano en el Instituto Pedagógico en 1905, y aprobó con éxito un postgrado en la Universidad de Columbia, EEUU. y luego de la Sorbonne en París (1910-1912). Tras su retorno a Chile, creó el Círculo de Lectura en la capital en 1915, iniciativa destinada a promover el conocimiento y reflexión en torno a los problemas de la mujer en el contexto nacional. El Círculo lanzó la revista *Acción Femenina* cuya disposición liberal se tornó más conservadora al estar aparentemente apropiada por el Partido Cívico Femenino en 1919 (año en que su tiraje alcanzó a unos 10.000). En ese mismo año el Círculo se integró al Consejo Nacional de Mujeres.

Labarca fue la primera mujer latinoamericana que ejerció una cátedra universitaria, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, desde 1922. Intelectual versátil, se abocó al estudio de la historia del movimiento femenino y de la enseñanza en Chile; y combinó el ejercicio de la educación y la diplomacia. En 1932, siendo directora de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, Labarca impulsó la creación del primer colegio coeducacional de Chile, el Liceo Experimental Manuel de Salas. Sus contribuciones a la historiografía de la educación colonial y post colonial en Chile han tenido una influencia duradera, destacándose entre ellas *¿Dónde va la mujer?* (1934); *El mejoramiento de la vida campesina* (1936); *Women and education in Chile* (1952) y *Realidades y problemas de nuestra enseñanza* (1953). Su *feminismo contemporáneo* (1947) sigue siendo una obra clásica. Luego como embajadora ante Naciones Unidas y miembro de la Comisión de Derechos Humanos de esta organización, presidió la Sección del Estatuto Social y Jurídico de la Mujer.

Olga Poblete (1909-1999), quién también formó parte de la iniciativa y la planta del Liceo Manuel de Salas, fue una destacada intelectual-activista del Partido Comunista y mantuvo una estrecha relación de colaboración estratégica con Amanda Labarca, miembro del centrista Partido Radical. De hecho, una exquisita expresión de la coalición Centro-Izquierda constituida por el Frente Popular, presidiendo inicialmente por el profesor y tibio apoyador del

voto femenino, Pedro Aguirre Cerda. Profesora de historia y geografía, también egresada de posgrado en la Universidad de Columbia (EEUU), fue la secretaria general de MEMCH en sus años claves entre 1946 y 1951. Se desempeñó asimismo como dirigente del magisterio secundario cuando ocupó la vice-presidencia de Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) entre 1955 y 1959. Incluso fue ayudante de cátedra del académico y luego Ministro de Educación Juan Gómez Millas (gobierno Demócrata Cristiano de 1964 a 1970) y docente titular de la cátedra de Historia Contemporánea en la Universidad de Chile. Cuando dirigía el Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación (1968-1970), el movimiento estudiantil estaba en su auge. Representó a América Latina en el Consejo Mundial de la Paz (1960-1966) y compartió la presidencia del mismo con Lázaro Cárdenas, Óscar Niemayer y Juan Marinela.

Elocuente defensora de la educación, la justicia social y los derechos de la mujer, Poblete contextualizó la fundación de la organización feminista más potente en la historia chilena cuando ésta renació en plena dictadura de Pinochet un medio siglo después:

El nexo común entre estas mujeres (las militantes del MEMCH) era su convicción democrática amplia, eminentemente política pero no partidista. Comprendo que cuesta entender esta aparente contradicción, si la manejamos dentro de la malla enajenante en la cual hoy se debaten las ideas. Pero en los años treinta, se percibía claramente la necesidad de construir una barrera potente contra el conservantismo, las fuerzas reaccionarias y su insaciable voracidad de poder y riqueza (SOTO, 1992.).

Pionera en la educación superior femenina, su fecunda y amplia obra de la diversidad y amplitud de sus intereses introdujo nuevos enfoques en la historiografía latinoamericana. Estos permitieron una elaboración más integral y explicativa de los fenómenos sociales. Elocuente y audaz oponente de la dictadura militar cuyo sangriento golpe de estado en 1973 suprimía el logro por lo cual la pobladora y

campesina pasara por primera vez a la universidad, tuvo la sagacidad de percibir la lenta apertura de la Unidad Popular al tema de la igualdad de género. "La mujer se metió en partidos políticos de izquierda," aseveró en 1985, "y la organización femenina se metió de frentón a través de la Secretaría de la Mujer en Centros de Madres, haciendo la campaña política de apoyo a trabajos voluntarios." Irónicamente, pronto la misma Secretaría de los CEMAs fue un aparato fundamental para que la dictadura desvinculara a las mujeres de su trabajo político, produciendo al decir de Poblete "una descomposición de la conciencia social" que finalmente complicó la lucha antifascista y oscurecía la meta de una universidad democratizada.

En el nombre de MEMCH la periodista Marta Vergara, a veces con Elena Caffarena, tuvieron responsabilidad de producir el periódico *La Mujer Nueva*, "gran hazaña, mezcla de audacia y confianza en los principios que inspiraron la institución." Según Lavrin, Vergara exitosamente articuló "la conexión difícil" entre los temas de clase y feminismo, sin enajenar a las mujeres burguesas. Acusando la influencia indirecta del Partido Comunista en la política de la organización, y elogiando a Caffarena, escribió Vergara proféticamente en 1949:

Creo difícil encontrar organizaciones femeninas superiores a lo que fue MEMCH. Su carácter extraordinario se debió, desde luego, a su programa aplicado a las mujeres de todas las clases sociales; atrayente para burguesas y proletarias, cubriendo desde el voto hasta la difusión de los métodos anticoncepcionales entre las desvalidas... Elena Caffarena preparó en una ocasión uno o dos números (de *La Mujer Nueva*) muy superior a los míos. No fue raro, porque nunca le he conocido una producción mediocre... Como oradora era magnífica. La abogada exponía el tema con claridad y precisión a lo largo y o ancho: la política actuaba en profundidad, se iba a las raíces, a las relaciones ocultas, a las causas del mal... A pesar de su simpatía por el comunismo, a pesar del fervor de su marido, se mantenía independiente (VERGARA, 1963, p. 173-4).

Por otro lado, Caffarena y Poblete han reconocido la centralidad de Vergara en esclarecer una ideología

feminista heterodoxa en las páginas del periódico, simultáneamente integrando una perspectiva internacionalista:

Por las páginas de *La Mujer Nueva*, transcurre la vida del país, pero paralelamente a ella el curso de los sucesos mundiales: la guerra civil española y la solidaridad con los huérfanos coexisten con los artículos sobre las cárceles de mujeres en Chile, o el análisis del control de la natalidad; se escribe sobre el voto político para las chilenas y se informa acerca del feminismo en otros países (S.I., 2003).

El eje central del programa de esta organización fue la conquista del voto femenino. Desde el MEMCH y la Federación Chilena de Instituciones Femeninas, las cuatro intelectuales y dirigentes femeninas impulsaron una intensa labor. En 1934, siendo presidente Arturo Alessandri, se promulgó la ley que otorgó a las mujeres y extranjerías alfabetas el derecho a voto en las elecciones municipales. Si bien fue limitada, esta conquista fue un avance importante. En 1946 se organizó un ciclo de charlas que buscaba dar cuenta de la situación de la mujer desde una perspectiva integral. A raíz de estas iniciativas comenzó una estrecha colaboración entre Olga Poblete y Elena Caffarena, que duraría de por vida. En la misma época, en barrios populares de diversas ciudades del país, se desarrollaron cursos de lectoescritura destinados a educar a la población para ejercer el derecho de voto, tarea que fue posible debido al aporte de numerosas voluntarias del MEMCH. Este movimiento tuvo un gran peso político y social hasta que se conquistó el sufragio femenino letrado.

Sólo en 1949, durante la presidencia de Gabriel González Videla, se promulgó la ley correspondiente. Pero quienes hicieron posible tal conquista-las organizaciones de mujeres que habían luchado durante más de 20 años-ni siquiera fueron invitadas a la ceremonia de promulgación y, al poco tiempo, muchas de esas luchadoras sociales, entre ellas Elena Caffarena, fueron borradas de los registros electorales al aplicárseles la ley de Defensa de la Democracia ("Ley Maldita"), normativa dictada para excluir de la vida política y ciudadana a quienes se

les sindicaba como "peligrosos" para el sistema político reaccionario imperante. La presión de los partidos políticos por atraer a sus filas al nuevo electorado femenino, fue la otra causa principal de la desintegración de un movimiento autónomo de mujeres.

Por ser la Izquierda el portador de las esperanzas de una educación ilustre para todas y en todos sus niveles, Poblete fue una astuta crítica de la ceguera de ese sector. Esclareció así el vínculo:

Los dirigentes (políticos), hombres al fin, no vieron en las mujeres a sus iguales, sino solamente a eficaces colaboradoras. Pienso que a los partidos de Izquierda les tocaba una tarea difícil en este asunto de asumir la igualdad con la mujer en las responsabilidades y derechos de la acción política... Los partidos de Izquierda tenían que educar a las mujeres para comprender que no existe contradicción entre postular los cambios sociales, económicos y políticos y garantizar el orden, la tranquilidad, la autoridad. Creo que esa educación política nunca se hizo. Debió haber comenzado incluso por los mismo hombres, para modificar en ellos, pese a sus posiciones políticas y filosóficas, los siglos y siglos de configurar su conciencia de varón nacido para mandar en el hogar, la fábrica, el sindicato y la sociedad (SOTO, CAFFARENA).

Elena Caffarena - quien murió a los cien años en el 2003-fue la primera militante en la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), junto con María Marchant, quien cursaba pedagogía. Luego llegó a ser una de las primeras mujeres en titularse de abogada en 1926. Su tesis versó sobre el trabajo a domicilio y la explotación de que era objeto la mujer en el sector informal. En 1930, junto a Elvira Santa Cruz Ossa fueron las primeras Inspectoras del Trabajo Femenino, designadas por la autoridad política. El gobierno del profesor Pedro Aguirre Cerda la nombró representante ante el Consejo de Defensa del Niño, del cual fue miembro permanente hasta 1974, habiendo sido nombrada su presidente por el gobierno de la Unidad Popular.

En tiempos de nueva administración de ultra-Derecha-la de Pinochet - la jurista elocuentemente

denunció la historia oficial que atribuyó al Presidente González Videla el haber regalado el voto femenino:

Este aserto lo he leído varias veces y sería lamentable que pasara como verdad a la historia. El voto lo consiguieron las mujeres después de veinte años de duras y sacrificadas luchas. Don Gabriel lo único que hizo fue cumplir con el trámite constitucional de promulgación. El que éste se hiciera en el Teatro Municipal en solemne ceremonia, a la que no se invitó a las agrupaciones que más se habían sacrificado en las campañas, no puede convertirlo en el donante gracioso de esta sentida reivindicación femenina.

Una expresión ovular de oposición feminista a la dictadura-aunque evitara la denominación "feminista"-fue el Círculo de Estudios de la Mujer (CEM). Nacido como grupo de estudios de la Academia de Humanismo Cristiano en 1979, el CEM se enfocó en "desarrollar un trabajo interdisciplinario de investigación y de acción orientado al reconocimiento de los problemas específicos de las mujeres en Chile y a la búsqueda de formas de enfrentarlos y superarlos." Sus objetivos incorporaron estudio y reflexión de las realidades de la mujer, recoger expresiones diversas creativas de las mujeres, concientizar a nivel amplio acerca de la condición de discriminación y opresión que viven las mujeres, la difusión del pensamiento y la experiencia del CEM, y el auspicio y desarrollo de organizaciones propias de la mujer.

Dos eventos del año 1980 anunciaron la consolidación de una nueva fase de lucha feminista, comenzando con la fundación del Movimiento de Mujeres Pobladoras (MOMUPO). Se identificaba con la lucha anti-fascista pero rechazó al feminismo de corte burgués y occidental, prefiriendo las demandas de sus compañeras de clase obrera y campesina. La presentación del feminismo como carente de un eje de clase es anómala para las víctimas del sistema clasista, particularmente cuando emana de aquellas quienes son consistentemente los beneficiarios de la explotación de las clases populares. Las estructuras tradicionales electorales en los partidos políticos han sido llanamente excluyentes para las pobladoras.

Históricamente éstas han tenido profundas sensibilidades frente al feminismo burgués, como observa Verónica Schild:

Al afirmar que hablan sobre la realidad de todas las mujeres, tales discursos (de clase media) están forzando a las mujeres quienes no se sienten identificadas por esta representación a que articulen su propia idea de quienes son. Por ejemplo si, según lo han señalado con frecuencia las activistas pobladoras, la línea usada inicialmente por algunas feministas de clase media de que las mujeres tienen que liberarse de sus familias, especialmente de sus hijos, es profundamente ofensiva para ellas. Entonces son confrontadas con el descubrimiento de que en verdad sus familias son muy importantes para ellas.

Comentó una militante del MOMUPO que Julieta Kirkwood había colaborado en precisar sus objetivos; y que hubo "una fuerte identidad popular" que luego se transformó en "la idea del *Feminismo Popular*", practicada a través de distintas expresiones de la educación popular en los barrios, jornadas de capacitación, más seminarios y talleres, hasta escuelas de verano.

Simultáneamente con la fundación de MOMUPO, el advenimiento del Tercer Encuentro Nacional de la Mujer Chilena, que reunió algunas 1,000 mujeres de diversos sectores del país, señaló una intensificación de oposición política a la dictadura. Resultó a la vez una muestra de la amplia influencia del CEM, MOMUPO y organizaciones afines. Sin embargo, el alcance de la posición contradictoria de la Iglesia se puso en evidencia en 1983 cuando el CEM se encontró expulsado de la Academia de Humanismo Cristiano. El motivo subyacente de la acción clerical fue su angosta definición de derechos humanos, por los cuales se entendían violaciones de corte política pública e institucional, sin referirse a temas como la estructura de la familia, el divorcio, la violencia doméstica, las relaciones sexuales y el aborto.

En las complejas circunstancias de plena dictadura militar (1973-1989), Elena Caffarena y Olga Poblete junto con Julieta Kirkwood - talentosa y original

pensador feminista - continuaron dinamizando la lucha política y social. La casa de Caffarena constituyó uno de los principales puntos de encuentro de las organizaciones de mujeres opositoras. La necesidad de rescatar la rica experiencia luchadora de los movimientos de mujeres llevó a Caffarena y Poblete a escribir la antología del MEMCH. En esa tarea colaboraron también mujeres de otras generaciones, esfuerzo que estimuló el debate y la reflexión, abriendo paso a una coordinadora de organizaciones femeninas. Así fue que impulsaron el renacimiento de la estructura pionera feminista MEMCH, bautizándola MEMCH-83, organización que en la actualidad continúa activa. Renació como una expresión transclase y excepcional del liderazgo femenino antifascista que había aparecido a fines de los 1970, lo cual había estudiado Poblete. "En barrios, sectores poblacionales, organizaciones gremiales, institutos culturales que comenzaban difícilmente a restaurarse, brotaron como retoños en primavera los más variados grupos. Muchos tuvieron corta duración, pero hicieron historia." Este esfuerzo tuvo una de sus expresiones culminantes en una reunión de 10.000 mujeres en el teatro Caupolicán en diciembre de 1983, cuya clausura destacó un "compromiso con la historia, con el presente y con el futuro: construir una plena y real democracia con respecto a los derechos humanos ¡Por La Vida!"

EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTADO ACTUAL DEL ACCESO DE MUJERES

Paralelamente a la incorporación del conjunto de la población escolar a la educación básica, se produjo una paulatina disminución de la diferencia que existía entre el acceso de hombres y mujeres. Esa diferencia, que era favorable a los varones, desapareció en 1975 debido al acceso igualitario de las mujeres a la enseñanza básica, proceso finalizado a base de la obra de los gobiernos de Frei Montalva y Allende. En la enseñanza media-a la cual también ingresaban más hombres que mujeres-esta tendencia comenzó a invertirse a partir de 1955. Aun cuando la diferencia

es poco significativa (3,2% a favor de las mujeres), se mantiene más o menos constante y encuentra su explicación en la más temprana incorporación de los jóvenes al sistema productivo, a causa de las mayores posibilidades que ellos tienen de obtener salarios mejores. La manutención de la discriminación salarial ha perseverado como factor clave en excluir las pobladoras y mujeres de clase media baja de la educación superior. Por ejemplo, en 1992 sólo un 29,5% de la población de 15 años y más económicamente activa-leer remunerada-fue femenina.

La consecuente baja representación de la mujer en el poder nacional quedó de manifiesto cuando el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó su *Índice de Desarrollo Humano* para 1999. Este se levanta a base de los datos de esperanza de vida, alfabetización de adultos, matrícula y el producto interno bruto per cápita; y colocó a Chile en el lugar número 34 de la clasificación de 174 países. Según el Servicio Nacional de la Mujer, Chile "desciende bruscamente al lugar número 54, veinte puestos menos, cuando se aplica el *Índice de Potenciación de Género* (índice que se construye a partir de los datos porcentuales de escaños ocupados por mujeres en el Parlamento, en puestos ejecutivos y administrativos, en puestos profesionales y técnicos y en el producto interno bruto real per cápita de las mujeres)."

En cuanto al acceso de la mujer a la educación superior, la tendencia más importante en las últimas décadas ha sido la del aumento constante, a pesar de que fuera siempre en un porcentaje inferior al del ingreso masculino. Entre 1982 y 1992, la población femenina que tenía menos de 7 años de estudio disminuyó de un 55% al 43,5%, y el sector con 13 y más años de estudio aumentó del 4,8% al 10,7%. Ello se ha dado en el contexto de un claro incremento del total de jóvenes entre 20 y 24 años que ingresan a la Universidad: entre 1935 y 1985 este sector aumentó de un 1,4% a un 10,8%. En 1940 las universitarias representaban el 0,8% de las mujeres y los varones el 2,7%. En 1985 la cobertura femenina había ascendido a un 8,6% y la masculina a un 12,9%, cifra que no obstante oscurece el hecho de su semejanza con la estadística del año 1970.

Invisible en este cuadro es el breve pero fecundo plazo de la Unidad Popular (1970-1973), cuya política en tema de acceso a la universidad había clarificado el Presidente Salvador Allende en una reunión nacional de rectores realizada en la Universidad de Concepción, en septiembre de 1970. Como eco del movimiento universitario democratizador de la previa década, declaró que "La educación superior es un derecho de los jóvenes trabajadores y no un privilegio de los jóvenes de las clases acomodadas." Con creatividad excepcional en la historia republicana chilena, su gobierno cumplió. El destacado rector de la Universidad Técnica del Estado, Enrique Kirberg, lo resumió así:

Los alumnos matriculados en 1968 eran 9,130 y en 1973, 32,273: un aumento, por lo tanto, del 247% en cinco años, hecho sobresaliente en Latinoamérica. Las sedes o institutos en diferentes locales del país, de 9 en 1968, llegan a 24 en 1973. Los profesores de jornada completa, que en 1968 no pasaban del medio millar, llegan en 1972 a 1,474, y en 1973, a 2,551. El número de horas de clases de profesores de jornada parcial era, en 1972, de 18,224, y, en 1973, se sube a 22,798. Con esto, la relación alumno-profesor, considerando sólo las jornadas completas pasa de 18.62 en 1968 a 12.65 en 1973 (KIRBERG, 1981, p.138).

En realidad, el gobierno de la Unidad Popular produjo un crecimiento de la matrícula femenina universitaria sin precedente en la historia del país. Tomando como caso de estudio a la Universidad Técnica del Estado, vemos un incremento de ésta del 5,8% en 1964 al 22,5% - un aumento de 25,7% - en 1969, siendo el último año completo del gobierno de Frei Montalva. Esta cifra subió al 31,0% - un aumento de 37,7% - en 1973, el último año acortado del gobierno socialista. Si se hubiese terminado el sexenio de Allende, la proyección de esta cifra demuestra que fácilmente la mujer hubiese constituido la mayoría de la matrícula universitaria hacia el fin del gobierno popular. La composición de clase de ésta en la población universitaria ya había cambiado notablemente, antes de que la dictadura militar lo frenara a favor nuevamente de la mujer acomodada.

Este proceso ha estado directamente vinculado a la creciente inserción femenina en el mercado laboral y, por otra parte, ha influido en el aumento de la edad media de fecundidad. Así, la tasa de participación laboral de la mujer está estrechamente relacionada con la edad y el nivel de estudios alcanzados. En otras palabras, existe una relación directa entre la tasa de participación laboral y las variables "mayor nivel educacional" y "no tener hijos". Entre 1991 y 1993, dicha tasa aumentó de un 31,0% al 34,4%.

La conversión de la educación superior en una comodidad del "libre mercado" en 1981 - reforma educativa fundamental en la imposición del neoliberalismo por la dictadura militar de Pinochet - significó que se diversificó, comprendiendo a las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica a partir de entonces. En relación a las instituciones elegidas por los jóvenes para acceder a la educación superior, la primera opción de matrícula, para ambos sexos, es la universidad; la segunda, los centros de formación técnica; y la tercera, los institutos profesionales. Pero las instituciones no universitarias son más importantes entre las mujeres: entre 1984 y 1986, el 49,0% de la matrícula de las instituciones no universitarias era femenina. En los institutos profesionales y en los centros de formación técnica, donde se imparten profesiones de menor prestigio social, se concentra alrededor de un 10,0% más de mujeres que de hombres.

En cuanto al tipo de estudios superiores por los que optan las mujeres, se mantienen las grandes tendencias manifestadas a nivel de la enseñanza media: la mayoría de los jóvenes de ambos sexos (cerca del 80,0%) escoge la enseñanza científico humanista. Sin embargo, el análisis de la enseñanza técnico-profesional pone de manifiesto la existencia de patrones claramente diferenciados por sexo, los que corresponden a las opciones tradicionales de hombres y mujeres. Hacia fines del siglo XX, la propia universidad había retenido su carácter patriarcal: por ejemplo, la distribución de cargos directivos, el porcentaje de hombres en comparación con mujeres en los puestos académicos, y el

porcentaje de estudiantes tomando postgrados y postítulos, todos favorecían al hombre en la proporción de 2 a 1.

Las preferencias en materia de matrícula universitaria se modificaron poco a lo largo del siglo XX. En efecto, la mayoría de las mujeres sigue optando por carreras del área de la educación (40,0%), y los hombres eligen aquellas relacionadas con ciencia y tecnología (46,0%). Como segunda opción, las mujeres optan por carreras vinculadas a la salud (15,1%). De ahí que siga vigente el estereotipo según el cual las profesiones "más propias" de mujeres son aquéllas que, de alguna manera, reproducen los roles que ellas desempeñan en el hogar, a saber: cuidar, criar y educar a los hijos. Es decir: varones a la producción y damas a la reproducción! No obstante, se observan cambios en relación al ingreso de las mujeres a algunas carreras del área de la salud, de las ciencias sociales e ingeniería, a pesar de que en general lo siguen haciendo a las profesiones de menor status y remuneración. Las carreras universitarias de mayor prestigio social y que aseguran mejores perspectivas laborales y salariales siguen mostrando un claro predominio masculino.

En general, en los institutos profesionales aún se reproduce este patrón de preferencias: así como no hay varones en secretariado, traducción e interpretación, tampoco hay mujeres en mecánica automotriz. En los centros de formación técnica, las mujeres optan por oficios que las ubicarán en puestos dependientes y de baja jerarquía, a diferencia de los hombres que prefieren estudios más ventajosos y que se ajusten mejor a las necesidades del mercado laboral.

De esta manera, el patrón de opciones de educación superior tiende a perpetuar las formas desiguales de participación de hombres y mujeres en el mercado laboral, y a reproducir la discriminación de género en cuanto al desarrollo de las potencialidades individuales, acceso a mejores ingresos y puestos de mayor rentabilidad. Lo anterior también explica, al menos parcialmente, porque el acceso de la mujer a la educación superior no ha asegurado su incorporación al mercado laboral ni ha equiparado sus ingresos con los percibidos por los

hombres. Tal como lo demuestran datos y estudios confiables, las mujeres cesantes y aquéllas que buscan trabajo por primera vez tienen más estudios que los hombres en igual situación. Es más: en 1994, ascendieron a 146.050 mujeres las que, contando con formación superior, se encontraron realizando quehaceres domésticos. También, más del 40,0% de las mujeres que realizan este tipo de tareas cuenta con educación básica completa o más años de estudio. En materia de ingresos se constata que, a mayor nivel educacional de las asalariadas, mayor es la discriminación. A nivel universitario la diferencia salarial entre hombres y mujeres se registró en un 51,7%. Asimismo, al iniciarse el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle en 1994, las mujeres que trabajan por cuenta propia-que se concentran en el comercio-percibían un 75,4% del ingreso de los hombres en igual situación.

REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

Desde el principio, vale destacar ésta por su distorsionada distribución de ingresos, históricamente dentro de los peores de América Latina. Si bien es un hecho reconocido que la escuela juega un rol fundamental en la socialización de niños y niñas, el tema de la discriminación y la reproducción de las desigualdades de género, que se produce en su interior, ha sido estudiado en profundidad sólo como excepción. Ello se debe a que los mecanismos a través de los cuales tal proceso se manifiesta no son fácilmente observables. Además, la creciente incorporación de la mujer a todos los niveles de la educación-que le ha proporcionado herramientas intelectuales y técnicas que han tendido a favorecer su autonomía, no sólo económica sino también afectiva-hace menos evidente las desigualdades y complejiza el análisis.

Se ha establecido que el patrón que determina las opciones de estudio superior de las estudiantes está condicionada parcialmente por la socialización de género experimentada en la escuela primaria y

secundaria, lugar donde se refuerza la acción de otros agentes socializadores como la familia, la iglesia y los medios de comunicación. No es un patrón que sólo auspicia las desigualdades en oportunidades de desarrollo personal y profesional, así como también la diferenciación inequitativa del ingreso de hombres y mujeres, características que ya hemos convalidado. Como asevera una socióloga del tema en sus observaciones sobre un experimento de escuela rural contemporánea para mujeres, se integra el hecho de que "las prácticas cotidianas en la familia y la esfera pública tienden a reproducirse sin alteración." Vale destacar la influencia de la educación popular post-Allende en desafiar dicho patrón, hasta incluso la concientización en contra de la estructura e intereses de la educación clasista y chauvinista de grandes sectores de pobladoras.

Asimismo el proceso aludido presenta diferencias según el nivel socioeconómico de los docentes y establecimientos educacionales. Entre los sectores medio y alto existe un mayor cuestionamiento a los roles tradicionales de género, debido a que este sector ha sido más influido por el feminismo-las expresiones electoralista y liberal en particular-y a que su situación de clase ha posibilitado para éstas mujeres su desarrollo profesional, al no tener que sobrellevar los quehaceres domésticos. Esta situación ha sido repleta de contradicciones, por darse en medio de prácticas sociales altamente estratificadas, donde las mujeres de las clases media y burguesa tradicionalmente han explotado a las mujeres de clase obrera. A diferencia con sus empleadoras, éstas últimas trabajan como labor doméstico barato, sin contratos, compensación, o seguridad, ni gozando de los derechos arduamente ganados para la fuerza laboral asalariada, siendo predominantemente masculina. Como ha observado una crítica de Paulo Freire, se trata de la posibilidad de posiciones contradictorias de opresión y dominación: por ejemplo, la mujer criolla oprimida por el sexismo simultáneamente explota a la pobladora mestiza. Compartiendo la ceguera clásica de la Izquierda, Freire no reconoció por mucho tiempo a las situaciones sociales en las cuales co-existen formas sobrepuestas de opresión.

Una investigación reciente realizada en ocho establecimientos chilenos de educación mixta de distinto nivel socioeconómico ha entregado datos que, por una parte, confirman estudios anteriores realizados en Europa y los Estados Unidos y, por otra, permiten comprender el funcionamiento del sistema de reproducción de los roles de género. Algunos de sus hallazgos más relevantes son los siguientes:

En primer lugar, a pesar de la coeducación y del currículum compartido-cuyo objetivo, desde sus inicios, fue contribuir a la igualdad entre hombres y mujeres-en el sistema educativo predomina y se transmite una visión patriarcal de la sociedad. El discurso y la práctica de los docentes representan a la jerarquía tradicional occidental entre los sexos como un estado "natural" y no cambiante. Incluso, promueven valores que están atrasados respecto de la propia evolución de la sociedad.

Ello se manifiesta con mucha claridad en la visión estereotipada del futuro de niñas y niños. Las creencias y prejuicios de los docentes se expresan en la interacción con los alumnos y alumnas e influyen en su orientación vocacional. Por ejemplo, si los profesores piensan que las niñas son menos ambiciosas que los niños y que el matrimonio las eximirá del trabajo remunerado, tienden a preocuparse menos de ellas en este plano, ignorando de esta manera la creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo, y el hecho de que el 31,5% de los hogares chilenos tienen a una mujer como jefa de hogar, según el censo 2002.

Se ha comprobado que, incluso entre aquellos docentes a quienes preocupa el tema de la discriminación, opera una clasificación de género que no concibe la igualdad profesional de hombres y mujeres, y que considera que el vínculo de la mujer con el mundo del trabajo es de una naturaleza diferente a la del hombre. Al respecto, es ilustrativo subrayar que la gran mayoría de los docentes considere el matrimonio-que por definición institucional subordina la mujer al hombre - como un hecho significativo en el futuro de las niñas, pero no en el futuro de los niños. De esta manera se verifica un proceso de legitimación y reproducción de la

desigualdad entre los sexos que los cambios en las políticas educacionales no han logrado revertir. Estos cambios tampoco son impulsados ni asumidos por aquellos docentes que mantienen actitudes tradicionales respecto a los roles masculino y femenino. A nuestro juicio, a pesar de que el origen de las prácticas pedagógicas chauvinistas se remite a tiempos coloniales, vale recalcar su reafirmación y consolidación como eje central de la restauración cultural neoconservadora impuesta por la junta militar de Augusto Pinochet:

El régimen dictatorial una vez que se instala y después la primera fase represiva, utiliza las mismas organizaciones que los gobiernos anteriores para incorporar su ideología. Este es el período más duro desde el punto de vista de las mujeres: la ya asentada historia de transmisión valórica de roles segregados por sexo se profundiza, se llena de conceptos derivados del "marianismo." La mujer modelada a la imagen de la virgen María del Catolicismo tradicional toma el lugar de la madre promotora de cultura para convertirse en la madre resguardadora de los valores patrióticos, que generosa entrega sus hijos a la patria para servir al orden militar imperante.

Esa visión de mundo lleva un discurso explícito de la mujer como sujeto reproductivo, "pilar del hogar", exenta de los males que engendra la política, "ángel guardián" de la familia y el hogar. La familia es concebida como el centro de la sociedad: allí se transmiten los valores, las normas y la justicia, se idealiza a la familia, se le niega todo carácter conflictual, no se reconocen los problemas y diferencias en su interior. Al mismo tiempo persistentemente se utiliza un lenguaje que infantiliza a los analfabetos, se les trata como niños, incapaces de tener y emitir juicios propios (AUSTIN, 2003, p. 271-2).

Los textos escolares que aún mantienen contenidos sexistas y conservadores encuentran un refuerzo de esta actitud. Falta un estudio contundente enfocado en el Cono Sur (dadas sus características históricamente diferenciadas) del estilo producido por Linda Christian - Smith y Michael Apple sobre El Caribe, Centro y Norte América,

donde el autor contextualiza la relación entre la división sexual del labor y su representación textual. Como muestra un estudio contemporáneo chileno, inmersos en su situación de salarios y condiciones de trabajo en permanente declive, e ideológicamente atomizados, los profesores consideran que sus problemas fundamentales abarcan a "las malas relaciones entre los alumnos, la falta de canales de comunicación entre padres y profesores, la carencia de útiles escolares, la falta de información de los padres sobre la educación de sus hijos, la falta de interés de los padres, los problemas socioeconómicos de las familias, deserción y bajo rendimiento." Patentemente el género sigue invisible. A nuestro juicio, entonces, para lograr igualdad del tema de género en el proyecto educativo nacional, no sólo se requiere de nuevos textos, reglamentos y programas estatales, sino también- y sobre todo- de transformaciones en la mentalidad de los docentes.

Mientras tanto, como resultado, los jóvenes de ambos sexos siguen egresando de la escuela con proyectos de vida que expresan, un su mayor parte, una división convencional del trabajo entre hombres y mujeres. Como también se ha constatado en otros países, las adolescentes ven en la formación de una familia el eje de sus vidas, con lo que relegan a un segundo plano el estudio y el trabajo. Los jóvenes, en cambio, tienen como eje ordenador el trabajo y la educación superior y la gama de carreras que contemplan dentro de sus opciones es mucho más amplio que la de las mujeres.

En segundo lugar, existe una pedagogía oculta de género y un sistema jerárquico implícito. Los docentes conceptualizan, clasifican y tratan a niños y niñas de manera diferente, y frecuentemente lo hacen con rigidez, basándose más en los propios prejuicios y creencias que en el conocimiento que les proporciona la interacción con los alumnos y alumnas. Estas diferencias en la clasificación y en el trato son generalmente desfavorables a la mujer. A menudo, la discriminación se produce en situaciones que los profesores no consideran relevantes para la enseñanza, como las bromas o anécdotas que se utilizan para ilustrar los contenidos que se imparten.

Con frecuencia, ellas están cargadas de contenidos sexistas. De igual manera, en la vida cotidiana de la sala de clases y en la organización de actividades escolares y extraescolares, la asignación de responsabilidades y tareas se realizan en función del género masculino o femenino de los estudiantes y no de una más óptima organización.

Lo anterior también se expresa en la conducta y en las relaciones que se establecen entre niños y niñas. Los primeros tienden a dominar el espacio físico y comunicacional, ocupan la sala y se mueven dentro de ella con más libertad que sus compañeras y, con frecuencia, acaparan la palabra. Asimismo, ejercen sobre las niñas una autoridad legitimada sólo en razón de su sexo y, a pesar de la educación compartida, existe una fuerte segregación entre alumnos y alumnas.

En tercer lugar, el lenguaje y los contenidos de género de los textos escolares son, con frecuencia, fuentes de reproducción de las desigualdades pues omiten o deforman la presencia de la mujer en la historia, la cultura y las experiencias humanas en general, en las que "El Hombre"-entendido implícitamente como ser masculino y no especie humana - es el protagonista por definición. La escuela valora más a la forma de ser y el mundo masculino; consecuentemente, la problemática de las mujeres está fuera del currículum. El raciocinio de estas prácticas institucionalizadas perfora paralelamente a la educación superior, presentándose como "natural" y oscureciendo su relación interactiva con

una sociedad patriarcal... completamente patriarcal. Y eso se expresa en toda la estructura en completa del país. Este es un país que no se hace nada sin preguntarle a los jefes que son hombres; nada. Eso pasa en la familia, pasa en la escuela, pasa en un bus en que nadie hace nada contra el chofer jamás, pasa en la oficina pública, pasa en la política, pasa geográficamente... El concepto de la autoridad que es masculina es muy, muy fuerte... Y por eso es un país muy patriarcal (GROSSI, 2003, p. 104).

En cuarto lugar, en el sistema educativo mixto la presencia de las niñas es, de alguna manera,

invisible. Varios estudios basados en la observación de las actividades en la sala de clases han demostrado que los niños reciben más atención y tiempo por parte de los docentes, sea porque son alumnos brillantes o porque presentan problemas de disciplina. Por ello, la práctica pedagógica debe centrarse en los intereses de los varones a fin de atraer su atención. Lo anterior se traduce en cuestiones tan concretas como la mayor frecuencia y rapidez con que los docentes dan la palabra a los niños en relación a las niñas, o la mayor preocupación por interrogarlos y revisar sus trabajos escritos. Este rasgo oculto, no consciente de la práctica de profesores y profesoras, convierte al niño varón en centro del proceso educativo, tanto en lo que se refiere a la instrucción como a su disciplinamiento.

En quinto lugar, el rendimiento de niñas y niños es evaluado de diferente manera por los docentes. El buen desempeño escolar de ellas - que en promedio es superior al de los niños - es explicado por un factor conductual: el mayor acatamiento a la disciplina que se da entre las alumnas. "Son más ordenadas," manifiestan los docentes. En cambio, cuando se trata de un niño, la causa de su buen rendimiento es un factor intelectual: "Son más creativos," afirman profesores y profesoras.

Por otra parte, aun cuando en la escuela la disciplina es un valor, no se espera ni se exigen respuestas por igual. Respecto a las niñas se da por supuesto el acatamiento y, de hecho, en ellas hay una efectiva internalización de la disciplina que va aparejada con la subordinación de género. Cuando se trata de niños la disciplina es considerada un valor ajeno a ellos. Más aún, la inquietud y el mal comportamiento son percibidos como signos de creatividad, cualidad que para los docentes es esencialmente masculina. Aunque las niñas tengan un buen rendimiento y adquieran saberes que más tarde contribuirán a su autonomía y a su inserción en el mercado laboral, la escuela no cuestiona el rol subordinado que, todavía, la mujer ocupa en la familia y en la sociedad. Por el contrario, lo refuerza a través de los valores que impregnan la vida escolar cotidiana, que se ponen de manifiesto en la orientación vocacional-profesional que se entrega.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El punto de la sección anterior es comprender el funcionamiento de la antesala de la educación superior, para poder contraponerse una educación superior reestructurada desde su epistemología, su economía y sus raíces culturales hasta sus prácticas estudiantiles de aula, su pedagogía y su currículum visible e invisible. La educación superior chilena ha llegado a una encrucijada, causada menos por los tipos de evaluaciones tendientes a ocurrir en los puntos de milenio que por la dialéctica entre su propia historia y las nuevas realidades materiales que confronta. A continuación bosquejaremos una propuesta incipiente para una resolución de la histórica desigualdad de género al nivel de acceso a los estudios superiores:

Como requisito previo a conquistar tal meta, las pobladoras y campesinas necesitan empaparse de los espacios formales para disputar el poder. La educación superior que desde el siglo XIX fue del estado se encuentra ahora altamente privatizada. Ha sido superada la fase cuando fue comprendida por una educación estatal al mismo tiempo potencialmente propia, aunque prácticamente ajena. Los cambios anticestatales bajo el neoliberalismo han removido aún más a la educación formal de la influencia popular; con todo, sigue siendo una área de potencial conquista, subvencionada como la es con impuestos (im)populares y cuotas fiscales. La lucha feminista popular debe tomar los espacios formales del poder para proseguir su legítima demanda por una educación superior realizable por "todos" en su sentido genérico.

Los grupos y organizaciones populares precisan la incrementada incorporación de nuevos actores sociales y sus legítimas demandas. Los grupos indígenas, las mujeres marginadas, los migrantes, los desempleados por largo tiempo, los trabajadores del sector informal y los trabajadores sindicalizados necesitan estructuras educativas y políticas capaces de articular sus demandas con otros actores del sector popular. Su intensificada marginación en el nuevo orden laboral, e invisibilidad consecuente, hacen imperativo que los nuevos proyectos sociales tomen en cuenta sus apuros y les propongan soluciones.

Por ser socios en un gran proyecto pedagógico, los grupos nombrados deben redefinir concisamente la noción de lo "público" de tal manera que no sea sinónimo de "estado." Siendo históricamente considerados sinónimos estos términos, se ha generado confusión, cuando, por ejemplo, el estado ha actuado en pro de los intereses del capital privado y en contra de los intereses populares, caracterizando retóricamente esto a menudo como proceder "por el bien público." Los estados actúan principalmente a favor de las facciones dominantes, aunque se debe evitar descripciones sobresimplificantes y reduccionistas de su conducta. La explicación gramsciana del estado como articulación de los intereses políticos de las clases dominantes ("la sociedad política"), y la sociedad civil como la "totalidad de organismos comúnmente llamados privados"-las clases dominadas y la cultura hegemónica y los aparatos económicos, incluyendo las instituciones educativas-sirve como dispositivo heurístico para la reproblemática de esta cuestión.

Las/los intelectuales y entidades comprometidos con la justicia social debieran seguir promoviendo acción y reflexión alrededor de modelos económicos alternativos. Como se ha demostrado aquí y en otras partes, la cepa renacida de la economía neoclásica impuesta en América Latina ha sido un desastre político, cultural y social; económicamente su reconcentración de la riqueza en todavía menos manos requiere de ser revertida, si los sectores populares habrán de construir una sociedad alternativa. A pesar del advenimiento de los estudios de género en varias universidades chilenas a partir de 1990, éstos han desplegado una tendencia a la institucionalización, proceso que los vacía de su potencial transformador. Al nivel político-institucional, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM)-nacido también a principios de los 1990 - ha ejemplificado de manera exquisita a la subordinación de la problemática de género al modelo económico imperante. El papel de la educación superior ilustrada es indispensable para levantar modelos de desarrollo sostenible, y debatir respecto a estructuras económicas capaces de integración en una sociedad civil que sobreviva al estado.

Será esencial recuperar y reelaborar pedagogías de transformación y precipitar una ruptura epistemológica con el positivismo, cuya historia muestra finalmente una acomodación a la agenda anti popular. Los paradigmas latinoamericanos reemergentes de investigación popular y regeneración intelectual tienen importante potencial para una educación popular revisada. Su acoplamiento de avances epistemológicos históricos en el trabajo de Sarmiento, Mariátegui, Labarca, C. L. R. James, Vergara, Poblete, Freire, Kirkwood, Braslavsky y otros con las realidades de la lucha diaria genera condiciones dialécticamente necesarias para la producción de paradigmas nuevos o modificados integrales a la política popular de transformación. Los elementos de una crisis pueden convertirse simultáneamente en instrumentos interrogatorios con los cuales problematizar la realidad en busca de resoluciones. Las demandas explícitas que son instrumentales para la solución de desafíos educativos generan también interrogativas implícitas más amplias. La educación superior transformadora tiene que reformularlas como paradigmas para reconstituir el tema, un tema habilitado cuyo contexto de diversidad amerite la revalidación crítica.

Desafiar el proceso cultural hegemónico de la globalización - seudónimo por el nuevo imperialismo-se sugiere como condición impostergable a la realización de acceso para toda mujer a la educación superior. Los procesos de la cultura hegemónica no surgieron en la coyuntura histórica de la economía política que llamamos neoliberalismo. Pero se han fortalecido y acelerado durante tal coyuntura, desde la Segunda Guerra Mundial y más aún con la desaparición de un mundo bipolar en 1990. La educación superior popular debe analizar y desafiar el proceso de la hegemonía cultural del Norte, y su articulación con la descentralización, la competencia económica internacional, y la modernización-humanización del estado latinoamericano. La lucha cultural como elemento de la lucha popular supone nuevas dimensiones dada la amenaza de la extinción cultural que ahora confronta por ejemplo a algunas civilizaciones del Brasil, Guatemala, Chile, Perú, y

México. Incorporación crítica de la cultura popular y pobladora en el currículum universitario se presenta como eje fundamental de la resistencia en contra de la mono-cultura occidental estupefactiva.

Sin pretender haber agotado las opciones, presentamos estas observaciones como elementos de una extensiva reconsideración de la lucha para una educación superior democrática, antisexista y popular. Programas cimentados en tal edificio metodológico por definición están destinados a responder a las demandas cotidianas concretas en los sectores populares, problematizando simultáneamente sus contextos para generar producción intelectual y dirección política fundamentada y contextualizada. La deslumbrante bancarrota política y cultural de la economía globalizada, sus atavíos educativos de programas instrumentalistas y compensatorios, su concomitante agotamiento epistemológica, y la creciente crisis de la pobladora dentro de los marginados requieren de una agencia reconstituida, desde abajo. El renacimiento del movimiento estudiantil chileno en los 1990 y sus tentativos vínculos con la lucha social popular a principios del siglo XXI son quizás las semillas de una educación superior libre de todas las formas clásicas de exclusión, sea de etnicidad, clase o género.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Raquel Salinas. Chile: una experiencia de aprendizaje en el sector público. In: LARGO, Eliana. (Ed.). *Género del estado y en estado de género*. Santiago de Chile: ISIS Internacional, 1998.

APPLE, Michael. *Teacher's in texts: apolitical economy of class & gender relations in education*. Londres: Routledge, 1989.

AUSTIN, Robert. (Ed.). *Diálogos sobre estado e educación popular em Chile: Frei a Frei (1964-1993)*. Matanzas: Universidade de Matanzas, 2003.

_____. Literacy programs in Chile, 1964-1993. *Anale*, [S.L.], v.3, n.2, p. 107-20, 1994.

BENAVIDES, Martha. Lesson from 500 years of a 'New World Order' towards the 21st Century: education quality of life. *Convergence*, [S.L.], v.26, n. 2, p. 37-43, [199-].

BORÓN, Atilio. *State, capitalism and democracy in Latin America*. Boulder: Lynne Reinner, 1995.

BRASLAVSKY, Cecilia. Educational legitimation of women's economic subordination in Argentina. In: STROMQUIST (Ed.). *Women and education in Latin America*. [S.L.:s.n.], [199-].

BURNNER, José Joaquín. *Higher education in Chile: 1980-1990*. Santiago de Chile: FLACSO, 1992.

BURGOS, Raúl. The Gramsciana intervention in the theoretical and political production of the Latin American left. *Latin American Perspectives*, [S.L.], v. 29, n.1, p. 9-37, 2002.

CASTRO, Mary García. Engendering powers in neoliberal times in Latin America: reflection from the left on feminisms and feminism. *Latin America Perspectives*, [S.L.], v. 28, n. 6, p. 17-38, 2001.

CIFUENTES, Luis. *La universidad técnica del estado: ensayo inédito*. [S.L.:s.n.], 1998.

EDWARDS, Verônica. Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. In: ASSAÉL, Jenny.; SOTO, Salvador. (Eds.). *Como aprende y como enseña el docente: un debate sobre perfeccionamiento*. Santiago de Chile, [s.n.], 1992.

ESCOBAR, Dina. Mujer, estado y educación en Chile: demandas educacionales y socializadoras, 1946-1952. *Dimensión Histórica de Chile*. [S.L.], n. 13-14, 1997-1998.

FISHER, Jo. *Out of shadows: women, resistance and politics in South América*. Londres: Latin América Boureau, 1993.

GYSLING, Jacqueline. *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile, CIDE, 1992.

GROSSI, Francisco Vío. [Una sociedad patriacal...] In: AUSTIN, Robert. (Ed.). *Diálogos sobre estado e educación*

popular en Chile: Frei a Frei (1964-1993). Matanzas: Universidad de Matanzas, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE). *Censo de población y vivienda, Chile, 1992: resultados generales*. Santiago de Chile, 1992.

_____. *Mujeres en Chile: radiografía en números*. Santiago de Chile, 1994.

_____. *Censo: resultados generales; Cuadro 11.4: número de hogares, por tipo de hogar y sexo del jefe de hogar, según división político administrativa y números de personas en el hogar*. Santiago de Chile, 2002.

JAKSIC, Ivan. *Academic rebes in Chile: the role of philosophy in higher education and politics*. Nueva York: State University of New York Press, 1989.

JILES, Ximena. *El profesor y la educación sexual en el Chile de hoy*. Santiago de Chile: UMCE, 1994.

JOBET, Julio. *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1970.

KIRBERG, Enrique. *Los nuevos profesionales: educación universitaria de trabajadores en Chile; UTE, 1968-1973*. Guadalajara: Instituto de Estudios Sociales/Universidad de Guadalajara, 1980.

KIRKWOOD, Julieta. *Ser política en Chile: los nudos de la sabiduría feminista*, Santiago de Chile: Cuarto Propio, 1986.

KLIMPEL, Felicitas. *La mujer Chilena: el aporte femenino al progreso de Chile, 1919-1960*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1962.

LABARCA, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta, 1939.

LAVRIN, Asunción. *Women, feminism and social change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1995.

LOVEMAN, Brian. *Chile: the legacy of Hispanic capitalism*. Nueva York: Oxford University Press, 1988.

LOWY, Michael. Marxism and romanticism in the work of José Carlos Mariátegui. *Latin American Perspectives*, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 76-88, [199-].

MARIÁTEGUI, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta, 2002.

MARIN, Teresa Quiroz (Ed.). *Lãs mujeres creando nuevos saberes: sistematización de programas de educación popular entre mujeres de América Latina*. Quito: Red de Educación Popular Entre as Mujeres, 1991.

MILLER, Francesca. *Latin American women and the search for social justice*. Hanover: University Press of New England, 1991.

MISTRAL, Gabriela. *Lavoz de Elqui. Periódico Radical*, n.988, 8 mar. 1996.

MONCADA, Osvaldo Caszanga. *Notas para un curso de historia de la educación pública chilena*. Santiago de Chile: Ed. Logos, 2000.

MORÁN, Peggy; HINGSTON, Mônica. *Mañana será distinto: un curso de alfabetización para mujeres*. Santiago de Chile: Casa Sofía, 1998.

GOUET, Soledad Muñoz; ROJAS, Paula Palacios. Participación femenina y masculina en proyectos específicos de investigación: Universidad de Chile, Departamento Técnico de Investigación, 1988-93. In: MONTECINO, Sonia; REBOLLEDO, Loreto. (Eds.). *Mujer y género: nuevos saberes en lãs Universidad chilenas*. Santiago de Chile: Bravo y Allende editores, 1995.

NÚÑEZ, Ivan et al. *Las transformaciones educacionales bajo el regimen militar*. Santiago de Chile: PIIE, 1991.

PALMA, Diego. *La construcción de Prometeo: educación para una democracia Latino americana*. Santiago de Chile: CEAAL, 1993.

POBLETE, Olga. *Una mujer: Elena Caffarena*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 1993.

QUINTIN, Hoare; SMITH, Geoffev Nowell. (Eds.). *Antonio Gramsci: selections from prison notebooks*. Londres: Lawrence and Wishart, 1991.

ROSSETI, Josefina. La educación de las mujeres em Chile contemporáneo. In: CENTROS DE ESTÚDIOS DE LA MUJER (CEM). *Mundo de mujer: continuidad y cambios*. Santiago de Chile, 1988.

_____ et al. *Educación: la igualdad aparente entre hombres y mujeres*. Santiago de Chile: CIDE, 1994.

SCHILD, Verónica. Recasting popular movements: gender and political learning in neighborhood organizations in Chile. *Latin American Perspectives*, [S.l.], v.21, n.2, p. 59-80, 1994.

SCHUTTE, Ofélia. *Cultural identity and social liberation in Latin American thought*. Nueva York: State University of New York Press, [200-].

SERVIÇO NACIONAL DE LA MUJER (SERNAM). *Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, 2000-2010*. Santiago de Chile, 2000.

SPOERER, Sergio. Después de puebla: iglesia y movimiento popular en América Latina. *Araucaria de Chile*, [S.l.], n.6, 1978.

TOMIC, Patricia; TRUMPER, Rosa Eugenia. Poder, desigualdad y género en la construcción del conocimiento: la Universidad Austral de Chile. In: MONTECINO, Sonia; OBACH, Alexandra. (Eds.). *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Santiago de Chile: LOM, 1999.

VALDÉS, Ximena. The women's rural school: an empowering educational experience. In: STROMQUIST, Nelly (Ed.). *Women and education in Latin America*. London: Lynne Reinner, 1992.

VALDEVIESO, Mercedes. *De madres a maestras: tránsito de um saber*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de la Mujer, 1995.

VERGARA, Marta. *Memorias de uma mujer irreverente*. Santiago de Chile: Zig Zag, 1963.

WEILER, Katherine. Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*. [S.l.], v. 61, n. 4, p. 449-74, 1991.



PABLO PICASSO - A Musa, 21 de janeiro de 1935. Óleo sobre tela, 130x162 cm - Museu Nacional de Arte Moderna, Paris.

ARTIGOS

Frutas de Sergipe, mercado do Brasil: política de irrigação, agricultura empresarial e trabalho no Platô de Neópolis/Sergipe.

Dalva Maria da Mota - EMBRAPA

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar a política de irrigação e a geração de ocupações no Projeto Empresarial de Irrigação Platô de Neópolis/SE. Pretendemos, com isso, discutir sobre o incentivo à produção de frutas frescas na esfera local, assim como o trabalho agrícola nos modernos processos de produção. A metodologia constou de consulta a dados secundários, observações dos processos de trabalho e levantamento de informações primárias (questionários e entrevistas). As principais conclusões demonstram que a política de irrigação foi inovadora e influenciou substancialmente a reestruturação do mercado de trabalho local, com a predominância da contratação registrada de homens jovens, apesar da desproporcionalidade entre o número de empregos previstos e gerados.

Palavras-chave: Platô de Neópolis. Fruticultura. Políticas públicas. Trabalho agrícola. Irrigação.

ABSTRACT

The article analyses the irrigation policy and labour generation of the "Platô de Neópolis" in the State of Sergipe/Brazil. Our intention is to discuss about the fresh fruit production incentive on the local area as well as agricultural work in modern production processes. The methodology includes analyses of secondary data, observation of labour processes and survey of primary information (questionnaires and interviews). The main

conclusions show that the irrigation policy was innovatory and influenced in substantial manner the re-structure of local labour market with predominance of permanent labour of young men in spite of the disparity between the expected and realized amount of employment.

Keywords: Platô de Neópolis. Politics publics. Agriculture labour. Irrigation.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Irrigação Platô de Neópolis¹ foi implantado no início dos anos 90 do Século XX, em terras antes cultivadas com cana-de-açúcar, pecuária e culturas alimentares. Ocupa parte dos municípios de Neópolis, Japoatã, Paçatuba e Santana do São Francisco, e sua implantação é parte de uma estratégia de estabelecimento de pólos de desenvolvimento para minimizar os efeitos das políticas de geração de energia² sobre as populações locais. Foi também inspirado nas experiências nordestinas de produção de frutas frescas, economicamente bem sucedidas e pautadas na forte intervenção estatal, cujos

¹ Tem a denominação "Platô de Neópolis" devido a sua constituição geomorfológica apresentar um relevo quase plano, circundado por encostas, constituindo parte dos tabuleiros costeiros de Sergipe (SANTOS, 1996, p.25).

² Através da construção da barragem Xingó no Baixo São Francisco Sergipano.

exemplos mais característicos são o Vale do São Francisco, em Pernambuco e Bahia (CAVALCANTI, 1997, 1999; SILVA, 2001) e o Vale do Açu e Mossoró, no Rio Grande do Norte (SILVA, 1999).

É resultado de uma intervenção inovadora do Estado para o estabelecimento de "ilhas" de modernização, via empreendimentos empresariais, sustentados no trabalho assalariado e em altos níveis tecnológicos, com possibilidade de vinculação aos mercados nacional e internacional. Diferentemente de todos os projetos nordestinos, tem um modelo que apresenta, desde o início, a parceria entre o Estado, via Secretaria da Agricultura de Sergipe, e a iniciativa privada. Coube ao Estado o planejamento e a instalação da infraestrutura de irrigação fora dos lotes; e aos empresários, os investimentos nas parcelas, a implementação da produção e da comercialização por meio de um condomínio denominado Associação dos Concessionários do Projeto Platô de Neópolis (ASCONDIR).

O projeto é formado por 38 lotes, cujos tamanhos variam de 20 a 600 hectares. Até dezembro de 2001, 60% da área do projeto estavam ocupados com 06 sistemas de produção frutícolas³. A cultura do coqueiro⁴ ocupava 31% da área plantada, cultivada em vinte dos trinta e oito lotes, sendo que o sistema de monocultura está sob a responsabilidade de seis empresas.

Todas as empresas têm, em comum, sistemas de irrigação automatizados, de alta tecnologia, como microaspersão e gotejamento com utilização de fertirrigação⁵. No entanto, a condução dos itinerários técnicos difere, a depender do estágio de cultivo, da área plantada, da disponibilidade de capital, do nível

técnico dos gerentes e da estratégia interna adotada para a produção e comercialização.

Tendo em conta esse cenário, o objetivo deste artigo é analisar a política de irrigação para a agricultura empresarial e suas conseqüências sobre a geração de emprego no Projeto de Irrigação Platô de Neópolis no Baixo São Francisco Sergipano. Pretendemos, com isso, discutir as particularidades de uma política exclusiva para empresários, como, também, reativar a discussão sobre as formas de trabalho na agricultura, particularmente, sobre o lugar de homens e mulheres que se assalariam⁶ temporária ou permanentemente em empresas dedicadas à produção de frutas frescas para o mercado nacional, principalmente o coco. Em que pese à importância da ocupação agrícola no contexto nacional, essa discussão foi praticamente esquecida nos anos 90, em decorrência de motivos vários, dentre os quais, o pressuposto da irrelevância do trabalho, particularmente, na agricultura, um dos setores que mais libera mão-de-obra. A retomada deste tema não significa desconhecer as evidências empíricas de diminuição da ocupação legal no atual contexto de globalização. No entanto, inúmeras formas de ocupação (temporárias ou permanentes, registradas ou clandestinas) se evidenciam na atualidade, e o trabalho continua a ser elemento central na constituição de identidades e laços sociais.

Este artigo origina-se de um estudo mais amplo sobre sociabilidade e trabalho na fruticultura irrigada do Platô de Neópolis e foi realizado por meio de pesquisa documental/censitária e empírica em três fases. A primeira, no período de dezembro/97 a abril/98, contava com a totalidade dos administradores dos 21 lotes em funcionamento do projeto, e foram aplicados questionários com perguntas fechadas e abertas. As principais variáveis pesquisadas foram: sistemas de produção em uso, número de trabalhadores permanentes e temporários, tipos de ocupação, níveis de escolarida-

³ Os sistemas de produção são: coco, banana, manga, citros, diversificado sem coco e diversificado com coco.

⁴ Apesar de ocupar área tão expressiva, a cultura do coqueiro é a que menos demanda mão-de-obra no sistema irrigado.

⁵ Caracterizados por sua alta eficiência na aplicação de água, de forma localizada, na região das raízes, com economia de energia, por necessarem de baixa pressão. Esses sistemas permitem diversos graus de automação, inclusive automação total, além de permitir aplicações de fertilizantes via água, a fertirrigação, melhorando a disponibilidade de nutrientes para as culturas irrigadas.

⁶ Considerada aqui a venda da força-de-trabalho com ou sem registro, cujo pagamento se dá em dinheiro, para trabalhos avaliados em unidades de tempo (dia, semana, mês) ou produtividade.

de e salários (MOTA, 1998, 1999). A segunda etapa, entre janeiro e março/2000, constou de entrevistas com 17 atores-chave (líderes sindicais, trabalhadores permanentes e temporários) e observação de três encontros entre os sindicatos e empresários para julgamento do dissídio coletivo/2000, na Delegacia Regional do Trabalho de Sergipe. A terceira realizou-se em junho de 2001 e houve aplicação de questionários a todos os trabalhadores de uma amostra de seis empresas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERESSES DE CLASSE

Segundo os entrevistados, a idéia de construção de um projeto de irrigação na região, onde hoje se localiza o Platô de Neópolis, surgiu nos anos 80, inicialmente, como possibilidade de uma política específica para atender às populações atingidas pela barragem Xingó, localizada nas margens alagoana e sergipana do Rio São Francisco. Diversos estudos da Companhia do Desenvolvimento do Vale do São Francisco (Codevasf) questionavam a viabilidade técnica e econômica da implantação de projeto de irrigação na região, em consequência da distância entre o tabuleiro e o local de captação de água, a altura para captação e a necessidade de grande quantidade de água para a irrigação de solos arenosos que elevariam a demanda energética e, logicamente, os custos (ARAÚJO, 1995, p. 58).

No início dos anos 90, os estudos federais se arrefecem devido à racionalização dos gastos públicos, orquestrada pelo governo Collor, 1990-92. O governo de Sergipe, por intermédio da Codevasf, contrata estudos de pré-viabilidade de 12 projetos de irrigação, dentre os quais, o Platô de Neópolis (ARAÚJO, 1995, p. 61). Apesar de os estudos indicarem essa área para construção de projetos de irrigação, prevendo a inclusão de diferentes beneficiários (colonos, técnicos agrícolas, agrônomos e empresas) o governo de Sergipe decidiu implantar um projeto empresarial segundo um novo modelo: parceria entre o Estado e a iniciativa privada.

Esta decisão estava amparada em dois argumentos centrais. O primeiro, era, a avaliação estritamente econômica dos cinco projetos estaduais de irrigação que

havia sido implantados para agricultores familiares pelo Governo Estadual nos anos 80, e que, por motivos diversos, não tinham a mesma performance do Pólo Petrolina/Juazeiro, muito embora estudos mostrassem que as condições de vida da população beneficiada haviam melhorado significativamente e que a economia local havia sido reativada a partir da execução desses projetos (LOPES; MOTA, 1997). O segundo, era que a alternativa para o desenvolvimento rural seria a agricultura empresarial, com grandes volumes de capital e articulada aos mercados nacionais e preferencialmente, internacionais. Nessa concepção, estava embutida a idéia de o empresariado ser o ator central do processo, a exemplo do que vinha ocorrendo em Petrolina/Juazeiro, onde a iniciativa privada, amparada pelo forte apoio estatal (incentivos fiscais e financeiros, pesquisa, infra-estrutura), consolidaria um pólo de produção e exportação de frutas frescas, muito embora esse fosse formado por produtores de diferentes tipos (colonos, empresários, pequenos empresários).

A opção de implantação de um projeto com beneficiários estritamente constituído por empresários provocou reações individuais e coletivas, intimamente relacionadas à condição de classe. Com fins exclusivamente analíticos, delimitamos essas reações em três momentos distintos, em alguns casos, por estarem superpostas e ainda não concluídas:

1- Uma resistência generalizada ao processo de desapropriação das terras por parte dos pequenos e médios proprietários, produtores de culturas alimentares e pecuaristas. No entanto, segundo Padrão (1996, p. 16), essa resistência fragmenta-se pelo tratamento diferenciado, recebido pelos diferentes reclamantes. Se alguns receberam valores inferiores aos preços de mercado, outros foram prestigiados com "um valor de indenização significativamente superior ao pago aos demais" (PADRÃO, 1996, p. 17). Em consequência, proprietários que se sentiram lesados, principalmente médios e grandes, entraram na justiça e tiveram ganho de causa em primeira instância. A grande maioria dos pequenos proprietários deixaram a região em bus-

ca de alternativas de sobrevivência, principalmente, o assalariamento na cana-de-açúcar, em Alagoas e na construção da barragem Xingó.

2- Protestos contra a concessão de lotes exclusivamente a grupos empresariais. Diferentes formas de protesto opuseram a população local aos representantes do governo do Estado (denúncias na assembléia quanto à irregularidade na concessão dos lotes, protestos da população contra as ameaças de despejo, denúncias na imprensa, questionamento dos critérios de seleção etc.). Essas denúncias foram reforçadas pela atuação da Comissão dos Atingidos pelo Platô, congregando inúmeras ONGs, Sindicatos Rurais e parlamentares nos anos 1993/94. A esses protestos, confrontavam-se os apoios dos prefeitos da região ao projeto, os quais consideravam-no uma alavanca ao desenvolvimento regional. As pressões resultaram na concessão de cestas de alimentos e cursos de capacitação para os atingidos. As conquistas obtidas e os resultados dessas experiências, que priorizavam o "aqui" e o "agora" assim como seu arrefecimento, estão analisados em Padrão (1996, p.28).

3- Confrontos entre trabalhadores e empregadores, que se dão tanto na esfera individual quanto coletiva. A pesquisa constatou que pouquíssimos trabalhadores questionam individualmente seus direitos na justiça. Coletivamente, os sindicatos da região têm se organizado para garantir conquistas. Só para citar um exemplo, as discussões entre os sindicatos e os empresários para instalação do dissídio coletivo 2000 ocorreram em três reuniões, sob a mediação da Delegacia Regional do Trabalho de Sergipe. Nas duas primeiras, os representantes dos empresários não tinham poder

de negociação e apenas na terceira enviaram um representante com poderes legais. A pauta de reivindicações dos trabalhadores contemplava diferentes itens, mas as discussões se concentraram na questão da regularização dos vínculos empregatícios e do aumento de um para um e meio salário mínimo. Os empresários concordaram com a regularização dos vínculos, mas não aceitaram o aumento do salário. Sem chegar a um acordo, retiraram-se da mesa de negociação, argumentando que a questão central na atualidade é a garantia da ocupação. Em abril/2000, técnicos da Delegacia Regional do Trabalho supervisionaram o projeto de irrigação e constataram que, na maioria das situações, não haviam sido regularizadas as relações trabalhistas. Uma dispensa em massa dos trabalhadores não regulamentados ocorreu. No entanto, pouco a pouco, esses trabalhadores retornaram ao Projeto e continuaram suas atividades em um contexto de intensificação da regularização das relações trabalhistas. As relações que têm sido estabelecidas entre empresários, trabalhadores e grupos da sociedade local e estadual revelam uma insatisfação com a forma de implantação do Platô. A eleição do empresariado com o ator central é tema corrente de debate sobre as políticas públicas em Sergipe, mas não é um fenômeno local. Aliás, esse "status" do empresariado tem sido destacado nos estudos atuais de uma vertente da sociologia do trabalho, que volta a colocar o tema da modernização no centro do debate, destacando até que ponto os novos modelos (pós-fordismo, modelo japonês, etc.) estão sendo adotados em diferentes partes do mundo (ABRAMO; MONTERO, 2000, p. 86). O empresariado emerge como o ator vitorioso frente ao Estado, o sindicato, muito embora as experiências demonstrem que mesmo esse ator tem uma margem de ma-

nobra reduzida e que a sua única possibilidade de êxito é a adoção de padrões de competitividade em diferentes escalas (ABRAMO; MONTERO, 2000, p. 86-87). O exemplo, no caso dessa pequena margem de possibilidade, é a mobilidade verificada no Pólo Petrolina/Juazeiro, com a exclusão/inclusão de atores, não obstante o sucesso da região e a rapidez de reorientação das ações produtivas e de mercado.

Com tudo isso, na experiência do Platô, segundo documentos oficiais (PADRÃO, 1996, pg.18), o empresariado deveria ter participado de um processo de seleção em que, teoricamente, a sua capacidade empresarial, cadastro bancário e disponibilidade de recursos para desenvolver o projeto seriam avaliados. No entanto, segundo Padrão (1996), esse processo foi revestido de irregularidades. De uma forma ou de outra, é um processo que evidencia uma reorientação do Governo, no sentido de catalisar mudanças, criando um ambiente propício aos investimentos privados, em consonância com o modelo neoliberal (NEVES et al., 1997).

Apesar da insatisfação, as próprias reivindicações dos atingidos evidenciavam a busca de alternativas para conviver com o projeto, dentre as quais, a capacitação para ocupação de postos de trabalho. No entanto, a distância entre a realização dos cursos, a má qualidade destes (PADRÃO, 1996, p. 27) e o funcionamento do projeto, assim como o poder das redes locais na indicação de pretendentes à ocupação, questionam a validade de tais cursos.

No momento inicial de implantação do projeto, a polarização se dá entre o Estado, via suas instituições, e segmentos da população local. Nesse momento, o papel do Estado era implantar uma infra-estrutura, mas, também, apaziguar os conflitos por ele criados. Apenas com o início do funcionamento do projeto é que a atenção dos trabalhadores se volta para o empresariado, face à polarização entre empregados e empregadores, para

acordo dos direitos trabalhistas dos assalariados no Platô de Neópolis, muito embora a participação dos trabalhadores em assembléias ou reuniões seja praticamente inexistente e tenha sido constatado que nenhum deles é filiado ao sindicato.

Estas últimas constatações ilustram como as relações entre os representantes dos trabalhadores e dos empresários correm em paralelo ao que acontece no dia-a-dia do trabalho. Os demais estabelecem pactos com os técnicos responsáveis para fugir da supervisão do Ministério e, assim, garantir a ocupação. "Mas aí eles avisam que quando a gente vir um carro do Ministério chegando corram para a casa de vocês que aí não perdem a diária". Estes pactos são também reforçados pelas redes de indicação de trabalhadores para a ocupação de novas vagas. Os que indicam praticamente são co-responsáveis pelas ações dos que entram, garantindo um sistema de controle gratuito ao empregador, e, ao tempo, ganham confiança, um dos requisitos centrais para a manutenção da ocupação.

No processo de negociação trabalhista entre os sindicatos e os empresários, o "modelo" adotado para reivindicação dos direitos trabalhistas, implícito na pauta do acordo coletivo, é um trabalhador com carteira assinada. As situações de campo, no entanto, atestam uma multiplicidade de formas de inserção, com repercussão nas remunerações, como: diaristas (a remuneração independe de quanto trabalho foi realizado), ganho por produtividade (a remuneração está vinculada diretamente à quantidade de trabalho, por exemplo, quantas plantas polinizaram, quanto colheu) e mensalistas. Em paralelo, ocorrem também inúmeras formas de ajuda mútua entre os trabalhadores, principalmente entre as mulheres nas atividades por empreita, quando os desempenhos individuais são diferentes e quem termina primeiro vai ajudar às demais.

Assim, o "modelo" de um trabalhador que desenvolve as suas atividades individualmente tem validade parcial. Visualizar a dinâmica de conformação das inserções talvez seja um dos caminhos

que contribua para superar a rivalidade entre direitos e ocupação.

PRODUÇÃO LOCAL, MERCADO NACIONAL

O Platô de Neópolis tem se estabelecido como um espaço de produção de frutas frescas, construído sob o forte apoio das políticas públicas, segundo novos modelos de apropriação do território, do meio ambiente e do trabalho, orientados por estratégias locais para atendimento a padrões de qualidade e eficiência exigidos externamente.

Apesar da previsão inicial dos produtos a serem cultivados, a implantação dos sistemas de produção foi completamente independente de qualquer diretriz de política pública, mas baseadas em estudos de mercado ou na própria tradição dos empresários que buscam tanto produtos tradicionalmente cultivados na região (coco, banana e citros, por exemplo), como novos produtos (atemoia). Estas escolhas têm relação com o tipo de experiência e inserção nos diferentes mercados.

As formas de gestão dos empreendimentos variam, muito embora pertençam todos ao mesmo projeto e tenham tecnologia de irrigação e ecossistemas semelhantes. De maneira geral, constatam-se três tipos de gestão: centralizada (um técnico agrícola ou agrônomo coordena pessoalmente todo o serviço), descentralizada (uma hierarquia central e coordenações setoriais) e mista (um poder central, poder setorial e poder de campo). Estas formas de gestão influenciam o tipo de relação que as empresas têm com o mercado e com a informação. Independente da forma de gestão, os produtos têm sido vendidos para mercados regionais e nacionais. No entanto, o coco tem sido predominantemente enviado para mercados consumidores não tradicionais, a exemplo do Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

⁷ Aliás, essa denominação já se encontra veiculada na imprensa e nos caminhões que fazem o transporte do produto para o Centro-Sul do Brasil.

A conquista de novos mercados tem sido resultante de um aumento do consumo da água em todas as regiões do Brasil, mas também de uma estratégia de marketing e de construção do produto com características distintivas, como aparência e sabor.

Um produto que até recentemente era chamado apenas de coco-da-baía passa a ser denominado também de coco-verde-de-Sergipe⁷ e divulgado como possuindo características particulares para atender a um mercado segmentado.

A rapidez com que os produtos do Platô de Neópolis entraram nos circuitos locais e nacionais de comercialização merecem destaque, quando comparados com os dos agricultores familiares dos demais projetos estaduais de irrigação. O investimento dos empresários na agricultura é mais uma atividade econômica, dentre outras, e não implica nenhum tipo de ruptura quanto à vida pessoal e familiar, e a terra é estritamente um meio de produção. Ao intercâmbio social complexo, que caracteriza a relação do camponês com a terra (IANNI, 1985, p. 12), opõe-se uma racionalidade completamente diferente. O acesso a meios de comunicação, serviços, créditos, dentre outros serviços e relações, são facilitados pelo alcance da informação como também pela organização para defesa de seus interesses por diferentes vias.

Mas a seleção de novos ou antigos produtos para mercados exigentes tem também demandado procedimentos adicionais, como novas tecnologias, mão-de-obra qualificada e serviços especializados nos processos produtivos e, principalmente, nas atividades de pós-colheita, dando origem a diversas relações contratuais. Os serviços tornaram-se uma parte inextricável do complexo frutícola, envolvendo um número significativo de técnicos, entre outros profissionais especializados, vinculados a empresas ou como autônomos e que cuidam da manutenção dos sistemas de irrigação, consultorias agronômicas, administração de pessoal, dentre outras atividades.

Por outro lado, observam-se investimentos na indústria de transformação, especificamente na jusante da produção, como o envasamento da água de coco, processamento de frutas (polpa e doces etc.), como forma de aproveitamento de produtos e, principalmente,

devido à dificuldade de mercado para alguns produtos, como o coco e a goiaba.

Pelo exposto, fica sublinhado o caráter da nova relação estabelecida entre a agricultura e o novo setor de serviços. Enquanto o número de trabalhadores na agricultura está sendo reduzido, surgem outros tais como acondicionamento, embalagem, apresentação e transporte dos produtos. Eles têm com força suficiente para agregar diferentes grupos de produtores que, individualmente, não alcançariam os mercados mais compensadores. Um novo senso de cooperação emerge como condição para garantir prazos e qualidades, e também novos conhecimentos técnicos para a circulação dos produtos. Exemplos significativos das novas formas de relacionamento entre os diferentes setores da economia são observados, apesar dos novos riscos e formas de dependência que, embora só atinjam parte da história da agricultura, se acentuam nos novos locais de construção de produtos frescos e perecíveis.

TRABALHO DE HOMENS E MULHERES E SISTEMAS DE PRODUÇÃO

O uso da tecnologia, como constatado em diferentes partes do mundo (BENDINI, 1999; GOMEZ, 1999), vem reduzindo drasticamente a utilização do trabalho humano. Mesmo assim, os sistemas de produção em uso utilizam predominantemente trabalhadores de origem local, homens e jovens, provenientes da agricultura familiar e submersos em redes de controle social pela via do parentesco, ou da amizade. Em contraste, as mulheres têm sido quase que excluídas. A predominância do trabalho registrado⁸ contraria a tendência de intensificação do trabalho temporário e precário presentes em outras regiões agrícolas latino-americanas (BENDINI, 1999; LARA, 1998).

Quanto aos sistemas de produção, predominam aqueles de culturas perenes. O coco, os citros, a bana-

na, a manga, dentre outras culturas, têm conquistado importantes janelas do mercado nacional. São cultivados com o uso intensivo de tecnologia e com uma decrescente utilização do trabalho humano, conforme demonstra o quadro seguinte:

Sistema de Produção	Área Implantada (Ha)	Número de Trabalhadores				Total	Número ha/h
		Registrados		Clandescinos			
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres		
Coco	754	91	-	39	-	130	5,8
Banana	164,23	51	-	01	-	52	3,1
Manga	58	06	04	01	01	12	4,8
Citros	559	58	01	15	-	74	7,5
Diversificado sem coco	1.149,2	198	14	45	25	282	4,0
Diversificado com coco	1.583	208	09	71	09	297	5,3
TOTAL	4.267,43	612	28	172	35	847	5,0

Quadro 1 - Sistemas de produção, área implantada e nº. de trabalhadores - 2001.

Fonte: pesquisa realizada pela autora em junho de 2001.

A principal cultura, em termos de geração de ocupação, é a banana com 3,1 hectare/homem em decorrência dos trabalhos de pós-colheita, que ocupam 4,7 homens por mês. Não se registra, para esse cultivo, o emprego das mulheres, em virtude dos empregadores considerarem que é atividade que demanda força física, qualidade "naturalmente" atribuída aos homens. Em se tratando de atribuições "naturais", as mulheres estão reconhecidas como excelentes polinizadoras de maracujá. No entanto, essa cultura está concentrada em apenas três empresas e ocupando menos de 1% da área irrigada do Platô.

As culturas que ocupam maiores áreas são os citros (laranja, limão, tangerina, lima da Pérsia) e o coco, respectivamente com 42% e 31% da área cultivada. A quantidade de ocupações na produção de citros é de 7,5 hectares para cada trabalhador, menor índice de ocupação dentre as culturas do Platô, tendendo a empregar mais quando todos os pomares estiverem em plena produção. Para a produção de coco, o número de ocupações geradas tem sido de 5,8 hectares para cada trabalhador. É uma cultura que ocupa exclusivamente homens e já se encontra em plena produção. Em ambos os casos, as ocupações têm sido predominantemente registradas (MOTA, 1999).

⁸ Segundo pesquisa realizada pela autora em junho de 2001, cerca de 70% das ocupações são registradas.

A cultura da manga é a terceira em termos de geração de ocupação. Tem altos custos de implantação e se adequa muito bem aos serviços mecanizados, e os maiores requisitos de trabalho se concentram nas etapas de irrigação e colheita. No entanto, face às exigências externas de menor manuseio das frutas frescas, é provável que, rapidamente, essa atividade seja automatizada.

Comparando a geração de empregos no Platô de Neópolis com a do Vale do São Francisco, constatam-se algumas diferenças importantes. No Vale, a cultura da manga é a que tem maior área plantada e ocupa um homem para cada dois hectares (CAVALCANTI; IRMÃO, 1994, p. 68), enquanto no Platô essa mesma relação foi de um homem para cada 4,8 hectares (MOTA, 1999, p. 67). A desproporcionalidade entre o número de pessoas ocupadas, em cada caso, deve-se ao fato de que, no Vale do São Francisco, os pomares já estão produzindo e, no Platô, encontram-se em implantação ou com uma produção inicial bem abaixo da capacidade total, ainda não computados os números relativos à pós-colheita. Nas duas experiências, as atividades são desenvolvidas, principalmente, com a mão-de-obra assalariada registrada e, predominantemente, masculina. As etapas de irrigação e colheita utilizam a maior parte do trabalho requerido para este cultivo.

A principal cultura, em termos de geração de ocupação no Vale, é a uva que ocupa cerca de 3,5 trabalhadores por hectare, com expressiva participação das mulheres. Essa atribuição dada às mulheres é vista como sendo natural pelos empregadores. "Apresenta uma acentuada assimetria na demanda de mão-de-obra, ao longo do processo produtivo, requerendo dos produtores a utilização de mão-de-obra temporária para atender às necessidades de trabalho de determinadas fases, como, por exemplo, poda, raleio e colheita" (CAVALCANTI; IRMÃO, 1994, p. 67).

No Platô, a cultura líder, em termos de geração de ocupação, é a banana que para cada 3,1 hectares ocupa um trabalhador. Este número é decorrente de ser uma cultura que tem trabalho de pós-colheita para ser comercializada. Para todas as culturas, os números revelam uma tendência de menor utilização do trabalho no Platô de Neópolis em decorrência das culturas que ocupam maior área (citros e coco) não dependerem de

serviços intensos de pós-colheita. Outro aspecto é que são sistemas que utilizam exclusivamente trabalho assalariado e, como tal, remanejam a força de trabalho da forma que seja conveniente para diminuir custos de produção.

Comparando o número de ocupações do Vale com o do Platô, geradas pela manga, pode-se prever uma tendência de ampliação do número de trabalhadores neste último projeto, quando o sistema de produção estiver funcionando em todas as suas etapas. O número que estimamos, em termos de ampliação de trabalhadores, é de 139. Essa mesma projeção para os citros é de 250 ocupações, mas considerando o número médio de ocupações para todas as culturas, que é de cinco hectares por trabalhador. Ainda em se tratando de tendências, a nossa previsão é que, se mantidos os coeficientes atuais, o Platô gerará um total de cerca de 1400 ocupações quando estiver em pleno funcionamento.

Em pesquisa realizada no Platô, observamos que as mulheres constituem apenas 4% do total dos trabalhadores, e, assim mesmo, mais da metade trabalha de forma temporária e clandestina (MOTA, 2001). Já no Vale do São Francisco, Cavalcanti (1997, 1998, 1999) constatou que as novas oportunidades de emprego contribuíram, principalmente, para a ampliação do mercado de trabalho para as mulheres, tendência observada por Lara (1998) no México e por Antunes (1999, p.45) para os diferentes setores da economia mundial, inclusive em áreas não tradicionalmente ocupadas por mulheres, como é o caso da indústria microeletrônica e do setor de serviços. No entanto, há a constatação de que o número de vagas vem sofrendo uma gradativa redução devido à substituição do trabalho humano pela tecnologia, como, por exemplo, o uso da fertirrigação e da automatização da irrigação. As mulheres são as mais prejudicadas, seja pelo maior peso dos encargos trabalhistas, seja pelo fato de acumularem dupla jornada e serem responsáveis diretas pelos filhos, sendo, conseqüentemente, mais susceptíveis aos acontecimentos externos ao trabalho; ou ainda, pela noção usualmente compartilhada por homens e mulheres, trabalhadores da agricultura, de que a mulher só é capaz de executar tarefas leves e delicadas, o que escamoteia a qualificação obtida no dia-a-dia do trabalho. Todas estas assertivas

são válidas para o contexto do Platô, mas existem ainda outras razões que têm impedido uma incorporação mais constante das mulheres no trabalho assalariado. Na região, as atividades das mulheres ainda estão muito associadas à ajuda e, como tal, não têm registro em sistemas de produção cuja lógica é estritamente empresarial. Em períodos anteriores à implantação do Platô, o acesso a terra para agricultura estava muito limitado, e, assim mesmo, só ocorria na condição de morada ou arrendamento nas fazendas ou nas propriedades rizicultoras. A fragilidade das unidades agrícolas de produção dessa região teve como conseqüência a pluralidade de atividades, entre as quais, o assalariamento de algumas poucas mulheres na cana-de-açúcar, assim mesmo, no curto tempo de funcionamento da Usina Grande Vale. Esse número reduzido de mulheres assalariadas é decorrente da concepção de que aquele era um tipo de ambiente pouco propício às mulheres casadas. Esse ambiente tornou-se suspeito, devido às insinuações de relações amorosas, principalmente, entre recrutadores da força-de-trabalho e trabalhadoras. Aliás, este é um fato observado e analisado em outras regiões do Brasil, a exemplo do estudo de Stolcke sobre sistemas de trabalho e estrutura familiar nas fazendas de café em São Paulo. "As turmas de trabalhadores são geralmente vistas como lugares de moral duvidosa, impróprias para mulheres respeitáveis. Os turmeiros têm a fama, que não é infundada, de tirar proveito de sua posição para seduzir as trabalhadoras" (STOLCKE, 1982, p. 76). Assim sendo, na região do Platô as atividades assalariadas na agricultura eram, particularmente, desenvolvidas pelas mulheres solteiras e limitadas à adubação, situação possível de ser observada também na atual agricultura irrigada.

As experiências que essas mulheres acumulam como trabalhadoras na agricultura familiar não têm distintivos positivos quando comparadas com as dos homens. Por serem atividades controladas pelos homens, têm um sentido de ajuda e não de obtenção da renda central na reprodução da família, condição que ainda está associada aos homens. A única exceção é a adubação manual, considerada uma atividade leve e sem grandes exigências por homens e mulheres. Aliás, essa atividade, intensa na fase de formação de pomares, tende a diminuir devido à substituição pela

fertirrigação. Por outro lado, em nenhuma das principais culturas implantadas no Platô (coco, laranja, tangerina), as mulheres têm um papel exclusivo. Ao contrário, na agricultura familiar ou empresarial local, a cultura do coco está intimamente associada aos homens, também na perspectiva de gênero, principalmente pelo reconhecimento de que a colheita dos frutos depende de habilidades atribuídas aos homens para escalar os coqueiros, muito embora as árvores do Platô sejam baixas, e a colheita dependa de força física e saber.

Na adubação manual ou na polinização do maracujá a preferência pelas mulheres é justificada pelos empregadores e gerentes pela aptidão "natural". No entanto, acreditamos que a experiência das mulheres na esfera doméstica contribui enormemente para o domínio de atividades que dependem da coordenação motora fina, do manuseio dos pequenos músculos, imprescindível na preparação de alimentos, na costura e no trato com as crianças. Todas essas atividades estão tradicionalmente circunscritas ao domínio doméstico, espaço associado às mulheres.

O funcionamento ainda parcial do Platô não foi suficiente para atrair trabalhadores rurais migrantes, apesar do número significativo de técnicos, agrônomos e empresários originários de outros municípios e regiões do país. Diferentemente do Vale do São Francisco, onde se formou um verdadeiro contingente de trabalhadores originários de outros municípios que ali perambulam de lote em lote. No caso do Platô, trabalhadores locais, residentes em povoados ou sedes municipais próximas, recrutados por redes de interconhecimento que funcionam na seleção de novos trabalhadores, formam a força-de-trabalho. Essas redes têm também um papel de controle social, exercido pelos vínculos de parentesco e amizade. Acreditamos que essas redes têm reforçado o recrutamento de homens seja para a preservação de um padrão cultural, seja pela estratégia de diminuição da pressão sobre as vagas, mas, principalmente, como parte de uma estratégia de reprodução em que compete aos homens a responsabilidade pela manutenção do grupo doméstico. Neste sentido,

a compreensão da divisão sexual do trabalho profissional requer a introdução de dimensões explicativas oriundas da esfera extra profissional, como por exemplo, a atribuição diferenciada das tarefas domésticas, ou, mais geralmente, as correlações de força e as relações de poder entre os sexos não apenas na empresa, mas também na família e na sociedade (HIRATA, 1998, p. 15).

GERAÇÃO DE EMPREGOS

No Platô de Neópolis, foram desapropriadas 96 propriedades⁹ para a implantação de 38 lotes. A previsão do número de empregos a serem gerados é de 5.600 entre diretos e permanentes (PADRÃO, 1996). No entanto, até junho/2001, o número total de empregos era 847, sendo 640 registrados (612 homens e 28 mulheres) e 207 clandestinos (172 homens e 35 mulheres). Esse número de empregos, contrapostos aos 4.267 ha. em operação, significa que a média geral é de 5 ha./homem.

Pelo número de empregos gerados até o momento e fazendo uma projeção para o funcionamento total do projeto Platô de Neópolis, dificilmente se atingirá o estipulado. Isto porque, nas áreas irrigadas, uma das etapas que mais demanda trabalho é a pós-colheita e, no caso em análise, um terço da área está ocupada com a cultura do coco que dispensa este tipo de serviço.

Apesar da desproporcionalidade entre o previsto e o real, a tendência é de predominância do emprego registrado sobre o clandestino, condição oposta ao observado na agricultura chilena, argentina e mexicana (GÓMEZ, 1999; BENDINI, 1997; LARA, 1998). As possíveis explicações para essa contra-tendência é a tentativa de manutenção de um contingente fixo de trabalhadores, que garanta o cumprimento de prazos e a qualidade dos produtos, evitan-

do a rotatividade dos mesmos entre o assalariamento, o extrativismo ou o trabalho por conta própria, estratégias de sobrevivência freqüentemente utilizadas nessa região, onde o trabalho assalariado na agricultura é um acontecimento que data dos anos 80.

A regularização da relação de trabalho, nesse caso, é uma tentativa de "segurar" os trabalhadores pelas vantagens que apresenta, num contexto nacional de intensificação da precarização. Mesmo assim, as entradas e saídas, por iniciativa dos trabalhadores, bem como a falta de assiduidade, são dados supreendentes e sugerem que a importância do trabalho para eles não é única, da mesma forma que ter um trabalho assalariado não constitui o desejo de todos. Por outro lado, o papel fiscalizador exercido severamente pelo Estado, através da Delegacia Regional do Trabalho, tem inibido a utilização do trabalho clandestino com ganhos para os trabalhadores.

Outro aspecto que chama a atenção é a relação entre ocupação e gênero, verificando-se que os homens ocupam a quase totalidade dos postos de trabalho. No discurso dos técnicos e gerentes, havia o reconhecimento do trabalho feminino como o mais adequado para as tarefas mais leves, como adubação e cata às baratas do coqueiro, ambas as atividades temporárias. As mulheres são consideradas também mais atenciosas, detalhistas, "obedientes" e limpas, muito embora essas características sejam fundamentais para poucas atividades na agricultura do Platô. Essas associações também foram constatadas por Cavalcanti (1998), no Vale do São Francisco, onde as mulheres têm atribuições específicas na viticultura, uma das culturas cujos tratamentos culturais mais exigem trabalho humano.

A alocação de papéis sociais, em que compete à mulher as atividades mais leves ou menos especializadas e, aos homens, as mais pesadas ou especializadas, freqüentemente conduz a naturalização de papéis construídos socialmente, dificultando, assim, a sua contestação, o que poderia levar a uma menor rigidez na mobilidade ocupacional.

Na região do Platô, a preferência pelos trabalhadores homens tem depurado as relações entre as mulheres que ficam mais seguidamente na esfera doméstica. Aí, elas se inserem em redes de ajuda

⁹ 73% das propriedades tinham menos de 100 hectares, mas detinham apenas 14% da área. É importante observar a existência de duas ou mais propriedades na mão de um mesmo dono, situação esta existente para 8 (oito) proprietários que detinham 25 propriedades, com uma área total de 4.364 hectares, ou seja, quase 50% do total.

mútua e de realização de atividades alternativas (artesanato, pesca, costura), que têm ajudado a conviver com o desemprego e a assegurar ganhos que não são provenientes do assalariamento.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís; MONTERO, Cecília. Origen y evolución de la sociología del trabajo en América Latina. In: GARÇA, E. de la. (Org.). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

ANTUNES, Ricardo. *Adens ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. 6. ed. Campinas: UNICAMP: Cortez, 1999.

ARAÚJO, Ruy Belém. *Processo de territorialização do capital monopolista na agricultura sergipana: projeto hidroagrícola Platô de Neópolis*. [S.l.]: UFS, 1995. Tese (Mestrado).

BENDINI, Mónica. La globalización y los trabajadores agrarios en Argentina: nuevos y viejos actores. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA, 21., São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação Latinoamericana de Sociologia, 1999.

_____. Entre maçãs e pêras: globalização, competitividade e trabalho. In: CAVALCANTI, J. S. B. (Org.). *Globalização, trabalho, meio ambiente: mudanças socioeconômicas em regiões frutícolas para exportação*. Recife: UFPE, 1999.

CAVALCANTI, J. S. B.; IRMÃO, J. F. Globalização, integração regional e seus impactos sobre a produção familiar: um estudo sobre os sistemas de produção do Vale São Francisco/NE/Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DO PROJETO DE INTERCÂMBIO DE PESQUISA SOCIAL EM AGRICULTURA, 17., 1994, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS; Brasília: CNPq, 1994.

_____. Frutas para o mercado global. *Estudos Avançados*, [S.l.], n. 29, p. 79-93, [199-?].

CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa; RAMOS, Juliana Vilar Ramalho; SILVA, Ana Cristina Belo da. O traba-

lho feminino na agricultura de exportação: as trabalhadoras na viticultura. In: ABRAMO, L.; ABREU, A. R. de P. (Orgs). *Gênero e trabalho na sociologia latino-americana*. São Paulo: Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa. Globalização e processos sociais na fruticultura de exportação do Vale do São Francisco. In: CAVALCANTI, J. S. B. (Org.). *Globalização, trabalho, meio ambiente: mudanças socioeconômicas em regiões frutícolas para exportação*. Recife: UFPE, 1999.

GÓMEZ Sergio. Exportação de frutas chilenas: reflexões sociológicas sobre uma experiência (madura?). In: CAVALCANTI, J.S.B. (Org.). *Globalização, trabalho, meio ambiente: mudanças socioeconômicas em regiões frutícolas para exportação*. Recife: UFPE, 1999.

HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. *Estudio del Trabajo*, [S.l.], v. 4, n.7, p. 5-27, 1998.

IANNI, Octávio. A utopia camponesa. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 9., 1985, Águas de São Pedro. *Anais...* Águas de São Pedro: CNPq, 1985.

LARA, Sara María. *Nuevas experiencias productivas y nuevas formas de organización flexible del trabajo en la agricultura mexicana*. México: Juan Pablos, 1998.

LOPES, Eliano Sérgio Azevedo; MOTA, Dalva Maria da. *Tecnologia e renda na agricultura familiar irrigada em Sergipe*. Aracaju: UFS: EMBRAPA/CPATC, 1997.

MOTA, Dalva Maria da. *O projeto de irrigação Platô de Neópolis e a geração de empregos: 1994/2000*. Aracaju: EMBRAPA/CPATC, 1998. Mimeografado. (Relatório de Pesquisa).

MOTA, Dalva Maria da. Trabalho permanente e temporário na fruticultura irrigada nordestina: o Platô de Neópolis/SE. *Raízes*, [S.l.], n. 20, p. 63-75, 1999.

_____. O trabalho temporário no projeto de irrigação Platô de Neópolis, SE. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, [S.l.], n.18, p. 113-134, 2001.

NEVES, Marcos Fava.; LAZZARINI, Sérgio Giovanetti; MACHADO FILHO, Cláudio A. Pinheiro. Cenários e

perspectivas para o agribusiness brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL. 35, 1997, *Anais...* [S.l.]: SOBER, 1997. (Cdrom).

PADRÃO, Luís Nunes. *Levantamento de informações sobre o Projeto Platô de Neópolis*. [S.l.]: Centro de Assessoria e Serviços aos Trabalhadores da Terra D. José Brandão de Castro, 1996.

SANTOS, Célia Regina Batista dos. *Reorganização do espaço agrário e (des) territorialização das relações tradicionais*. [S.l.: s.n.], 1996. Tese (Mestrado).

SILVA, Aldenor Gomes da. Trabalho e tecnologia na produção de frutas irrigadas no Rio Grande do Norte. In: CAVALCANTI, J. S. B. (Org.). *Globalização, trabalho, meio ambiente: mudanças socioeconômicas em regiões frutícolas para exportação*. Recife: UFPE, 1999.

SILVA, Pedro Carlos Gama da. *Articulação dos interesses públicos e privados no Pólo Petrolina-PE/Juazeiro/BA: em busca de espaço no mercado globalizado de frutas frescas*. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

STOLCKE, Verena. A família que não é sagrada. In: CORRÊA, M. (Org.). *Estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

As eleições de 2002 e a vontade popular

Evaldo Vieira - FEUSP

RESUMO

Nas eleições de outubro de 2002, no Brasil, continuaram as deformações da representação política. Os eleitores acreditaram nas mudanças com continuidade e não se lembraram da base autoritária e corporativista do voto obrigatório no Brasil. De um lado, a ojeriza da população aos "políticos" em geral; de outro, a sobrevivência dos velhos e novos oligarcas.

A oposição ganhou a presidência da República no Brasil, mas governará sob o dilema de pagar inúmeras dívidas e ter de cumprir seu programa de mudanças econômicas, sociais e políticas.

Palavras-chave: Eleição. Corporativismo. Autoritarismo. Democracia. Voto obrigatório.

RESUMÉ

Au long des élections au Brésil en octobre 2002, les déformations de la représentation politique ont persévéré. Les électeurs ont cru aux changements de continuité, sans tenir compte du socle autoritaire et corporatiste du vote obligatoire au Brésil. D'un côté, l'aversion pour les politiciens en général; de l'autre, la survivance des anciens et des nouveaux oligarques. L'opposition a remporté la Présidence de la République au Brésil, et il reste le dilemme de solder de nombreuses dettes et de remplir son programme de changements économiques, sociaux et politiques.

Mots clés: Élections. Corporations. Autoritarisme. Oligarchies. Vote obligatoire.

As eleições de outubro de 2002 fertilizaram as esperanças de milhões de brasileiros, de vários tipos: dos eternos esperançados; dos esperançados modelados na luta de muitos anos e até de décadas; dos esperançados recentes; dos esperançados que não viam outra saída a não ser essas eleições; e do grande número dos esperançados desesperados e aflitos.

Se for verdade, como dizia Walter Benjamin, que, em nome dos desesperançados, está a esperança, também é verdade, como, por seu lado, escrevia William Faulkner, que o passado não passou, sequer é passado.

Mesmo não alargando demais essas impressões eleitorais, é indispensável assinalar que as enormes deformações da representação política continuaram mais presentes do que nunca. Fala-se de partidos de esquerda, de centro e de direita, sem explicar o que é isso, sem qualquer sentido. Esperam-se mudanças na continuidade, com o voto de uma população que, de modo geral, apresenta muito desconhecimento, muita despolitização e é amansada principalmente pela mídia. Até os arremedos de socialista esquivaram-se da pose de socialismo ético. Não foi preciso, porque a corrupção deu a sensação de que nem se abalou, antes pelo contrário e, por seu lado, as oligarquias festejaram seu bom êxito nas urnas.

No que diz respeito ao voto obrigatório, durante essas eleições, quase não se lembrou de que ele, no Brasil, se resume num fruto contaminado desde o princípio pelo autoritarismo e pelo corporativismo. Ora, pois, ainda assim, muitos louvaram o voto obrigatório como exemplo de patriotismo. E o voto obrigatório mais uma vez oprimiu a cabeça do brasileiro que tem demonstrado, de modo geral, progressiva ojeriza pelos chamados "políticos", tanto os que "vivem para a política" como os que "vivem da política" (para recordar a tipologia de Max Weber).

Tal ojeriza, quase sempre tocando as raías do desprezo declarado, aparentemente concentra-se nos legisladores da Câmara dos Deputados, do Senado, das Assembléias Legislativas Estaduais e nas Câmaras Municipais. De fato, essa ojeriza não se volta apenas para os legisladores e sim para todos os “políticos”, a levar-se em conta o que se ouve nas ruas e se vê nos dados das eleições. Todos os “políticos” se acham mais funcionários públicos a reivindicar aumento de pagamentos (pró-labores, jetons etc.) e de subsídios do que representante de quem quer que seja.

Nas conversas e na imprensa, tratou-se do que mudou e do que não mudou nas últimas eleições. A *Folha de S. Paulo* (16/10/2002) estampou artigo, denominado: “Velhos e novos caciques”, de Luís Francisco Carvalho Filho, sobre mudanças e permanências eleitorais. Como bem observou o autor, Paulo Maluf, Fernando Collor e Orestes Quércia perderam; Antônio Carlos Magalhães regressa ao Senado, com seu filho como suplente, e seu neto, Antônio Carlos Magalhães, elegeu-se deputado federal. Roseana Sarney tornou-se senadora. Jader Barbalho retorna à Câmara dos Deputados e elegeu também um filho como deputado estadual. Destacou o mencionado artigo que o PT cresceu, acrescentando ainda: “velhas dinastias permanecem intactas e novas dinastias políticas estão se formando. Inclusive no PT”.

Os números podem evidenciar a força dos eleitos e dos derrotados nas eleições realizadas em outubro de 2002.

Dentre os senadores eleitos, *aproximadamente*, Antônio Carlos Magalhães obteve em torno de 2.995.559 votos; Roseana Sarney em torno de 1.314.524 votos; Marco Maciel em torno de 1.799.895 votos; Tasso Jereissati em torno de 1.915.781 votos; e Garibaldi Filho em torno de 714.363 votos. Dos candidatos derrotados ao Senado, Orestes Quércia alcançou *por volta de* 5.550.803 votos; Dante de Oliveira por volta de 439.327 votos; Pedro Pedrossian por volta de 423.301 votos; e Geraldo Melo por volta de 479.723 votos.

Para a Câmara dos Deputados, ganharam os candidatos: Antônio Carlos Magalhães Neto com *apro-*

ximadamente 400.275 votos; José Roberto Arruda com aproximadamente 320.692 votos; Sarney Filho com aproximadamente 111.479 votos; e Jader Barbalho com aproximadamente 344.018 votos.

Até Paulo Maluf, derrotado no primeiro turno das últimas eleições para o governo do Estado de São Paulo, acontecimento exageradamente tido como mudança da opção dos eleitores, obteve *em torno de* 4.188.929 votos, significando 21,38% dos votos válidos no Estado. Esperidião Amin, igualmente candidato derrotado no segundo turno das eleições do governo do Estado de Santa Catarina, para o qual concorria tentando a reeleição alcançou 1.491.723 votos, ou seja, 49,66% dos votos válidos no Estado. E ainda Joaquim Roriz venceu o segundo turno das eleições ao governo do Distrito Federal (Brasília) com cerca de 606.988 votos, isto é, 50,22% dos votos válidos.

Cabe perguntar se tal quadro numérico, acima e sucintamente exposto, não revela a força do conservadorismo e diminui o alcance e a profundidade das mudanças acontecidas.

Cabe também perguntar se o conjunto desses eleitores responsáveis pelos votos dados aos referidos candidatos preocuparam-se com alteração da prática política, com oligarquias, com demissões de alguns deles para evitar cassação ou com alguma ética. É claro que não.

O candidato derrotado no segundo turno das eleições presidenciais, José Serra, continuador do governo de Fernando Henrique Cardoso, chegou a *aproximadamente* 33.370.739 votos, significando 36,41% dos votos válidos no Brasil, o que quer dizer também que esses eleitores aceitam a situação em que se encontra o país. Em outras palavras, isso quer dizer que esses eleitores reconhecem que deveriam continuar as atuais condições brasileiras, nunca vistas anteriormente, de “vende-se”; de “aluga-se”; de “passa-se o ponto”; de “me dá um real”; de “procura-se emprego”; de “eu também já fui assaltado”; de reclamação dos consumidores contra várias empresas privatizadas, de que é exemplo a Telefônica; de financiamento de empresas internacionais; de empréstimo no Fundo Monetário Internacional (FMI); de pagamento da dívida externa; de “risco país”; de

perigo de aumento da inflação etc., sem ao menos pensar que não há elevação da inflação com arrocho salarial prolongado e com queda do poder aquisitivo dos consumidores.

Todavia, merecem realce outros casos, como a eleição de Enéas Carneiro, para a bancada de São Paulo, no Congresso Nacional, na condição de o mais votado, com *perto* de 1.573.112 votos, quase três vezes mais votos do que o segundo colocado, elegendo com ele mais cinco outros deputados federais de seu partido.

O jornal *O Globo* (22/10/2002) publicou artigo intitulado de "My name is Enéas!", no qual diz: "Enéas foi durante muito tempo tratado como piada, mas é o neofascista brasileiro que pode rir por último", segundo o título de reportagem de cerca de mil palavras sobre o deputado federal mais votado da História do Brasil, publicada ontem na página 5 da seção "Internacional" do jornal "The New York Times". E, ainda, no mesmo artigo: "O eleitorado me apoiou como um repúdio claro, retumbante e inequívoco de uma classe política que é podre, suja, repugnante e não-patriota". E depois se manifesta Enéas: "Quando perguntado sobre sua opinião acerca dos integralistas, um movimento fascista que floresceu no Brasil nos anos 30, Carneiro expressou certa simpatia por seus pontos-de-vista: "Isso foi antes do meu tempo", disse ele, mas acrescentou que "há algumas semelhanças entre nós e os integralistas"".

Outro fato que dá o que pensar, a respeito das transformações eleitorais em outubro de 2002, está na eleição do Coronel Ubiratan Guimarães para deputado estadual em São Paulo. Noticiando o acontecimento, o jornal *Tribuna do Direito* (novembro de 2002) afirma: "O coronel Ubiratan Guimarães, condenado a 632 anos de prisão pela morte de 111 presos na invasão, em outubro de 1992, da Casa de Detenção, foi eleito, com 56 mil votos, deputado estadual e, embora não tenha direito à imunidade em função de o caso ter ocorrido antes do início do mandato, passa a ter foro especial a partir de janeiro e não poderá ser julgado pelo júri popular. A responsabilidade para julgá-lo será do Órgão Especial do Tribunal de Justiça, composto pelos 25 desembargadores mais an-

tigos. O coronel foi julgado e condenado pelo 1º Tribunal do Júri, mas recorreu da decisão ao Tribunal de Justiça. A defesa quer anular o julgamento. Se o recurso for acolhido, o TJ terá de determinar a realização de um novo júri, o que poderia adiar indefinidamente o desfecho do processo".

É verdade que, nessas eleições, a oposição atingiu a Presidência da República, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, conseguindo cerca de 52.793.364 votos, o que representa 57,59% dos votos válidos nacionais. O presidente eleito pela oposição, pela sua origem operária, pela sua carreira sindical e política, pelos seus projetos, assim como pelo seu partido, o Partido dos Trabalhadores (PT), indica novos tempos e abre oportunidades geradoras de muito entusiasmo, otimismo e esperança de melhores dias. Todavia, não aconteceu a refundação do Brasil, que já está fundado há muito tempo e não tem meios de partir do ano zero, por vários motivos, como os acima descritos.

Em seu primeiro pronunciamento, em 29/10/2002, o presidente vitorioso nas urnas, Luiz Inácio Lula da Silva, interpretou o seu sucesso: "A nossa chegada à Presidência da República é fruto de um vasto esforço coletivo, realizado, ao longo de décadas, por inúmeros democratas e lutadores sociais". E mais: "A maioria da sociedade brasileira votou pela adoção de outro modelo econômico e social, capaz de assegurar a retomada do crescimento, do desenvolvimento econômico com geração de emprego e distribuição de renda". E ainda: "Não há solução milagrosa para tamanha dívida social, agravada no último período. Mas é possível e necessário começar, desde o primeiro dia de governo".

Nunca o Brasil achou-se econômica, política e culturalmente tão dependente dos investimentos estrangeiros e do poder de outros países, notadamente do jogo financeiro do Fundo Monetário Internacional (FMI), sob a supremacia dos Estados Unidos da América. Nunca o Brasil foi dirigido por um governo tão voltado para o exterior ao país.

A liberalização, a privatização e o controle da inflação foram realizados velozmente no Brasil, mas seus

habitantes continuam esperando até agora as recompensas prometidas. O crescimento na década de 1990 foi pouco superior à metade do de décadas anteriores a essas reformas. O Brasil, do mesmo modo que a Argentina e a Turquia estão perto do limite da crise financeira, embora tenha feito tudo (ou quase tudo) o que o Fundo Monetário Internacional (FMI) indicou, particularmente nos últimos anos da década de 1990. Ainda assim, o Brasil não escapou da crise financeira e, ao contrário, a viu crescer como não tinha sucedido antes.

Debaixo de demonstrações da transição amistosa do governo do PSDB ao governo do PT, Fernando Henrique Cardoso, seu ministério e demais partidários, querem transmitir a todos uma sensação de que tudo está bem, perfeito, democrático e moderno, de fazer inveja aos outros países do mundo, inclusive à Organização das Nações Unidas (ONU). O que precisava ser feito, foi feito, agora é só progredir. Depois deles, só não haverá bom êxito, se os vencedores não quiserem ou não souberem, porque os derrotados sabem.

Logo, a maioria de aproximadamente 52.793.364 votos, ou então, 57,59% dos votos válidos nacionais, que derrotou nas urnas o candidato José Serra, continuador de Fernando Henrique Cardoso, estava errada ou enganada. O governo de Fernando Henrique Cardoso e o PSDB, derrotados nas eleições, estão no bom caminho, mas os eleitores que votaram na oposição, não!

Antes mesmo da posse do novo presidente da República, em janeiro de 2003, os derrotados no segundo turno das eleições de outubro de 2002 e seus aliados vêm exercendo papel deletério para a futura atuação do governo nacional do Partido dos Trabalhadores (PT).

Dentre os mais importantes aliados dos derrotados nas eleições presidenciais, colocam-se a grande imprensa e a mídia em geral. Os vencidos e a mídia parecem usurpar a vontade da maioria dos votantes, que escolheu o candidato oposicionista e seu programa partidário elegendo-o para a Presidência da República, ao substituírem os vencedores pelo continuísmo do PSDB.

Longe disso, a maioria dos eleitores votou para mudar esse estado de coisas, votou, para ser aplicado ao Brasil, outro modelo econômico e social, que atendesse os interesses nacionais, aliás, há muito esquecidos por

aqui, mas não em outras terras estrangeiras. A defesa de interesses nacionais não se mistura com o fortíssimo nacionalismo direitista, muitas vezes de feitio nazi-fascista, presente nos Estados Unidos e no Japão, em meio a outros lugares, secularmente existente na Europa, de onde jamais desapareceu, e, neste momento, bastante aceso, depois que a antiga União Soviética deixou de reprimi-lo.

Salvo algum engano, a política econômica a ser legada para o novo governo da República deverá conter inúmeros compromissos e dívidas a serem saldadas, que comprometem a ação do futuro governo federal para muito além de 2003. As amarras e os nós do orçamento, já utilizados, permitirão pequeno espaço ao avanço do programa do PT, vencedor nas urnas.

Logo, a política social deverá permanecer fragmentada, intensamente influenciada pela linguagem, pela ideologia e pela prática neoliberal, baseada no chamado terceiro setor e nas organizações não-governamentais. Pelo menos no campo da política social, parafraseando William Faulkner, citado no começo, o neoliberalismo não passou, ele sequer é passado.

O novo governo federal terá de descobrir meios de praticar a justiça econômica de forma clara e organizada: realizando melhor distribuição de renda entre os brasileiros; reduzindo os impostos para todos os que vivem do trabalho, qualquer que seja ele; aumentando também o número de beneficiados e o valor da renda mínima; ampliando as bolsas em vários setores, com valores mais significativos.

A realização de reforma agrária verdadeira no Brasil clama aos céus e aos séculos, com a finalidade de oferecer boas condições de vida às populações rurais, quase sempre lançadas à miséria crônica. Não deve ser esquecido que as atividades agropecuárias é que têm de fato pago a dívida externa do país, desde o século XIX até hoje, apesar das transformações econômicas do Brasil.

Na política social, já se vislumbra uma opção pelo foco, ao menos na escolha pelo futuro governo nacional do PT, da prioridade do combate à fome. Existe agora oportunidade de ouro para concretizar a política social de cunho universal e de qualidade respeitável no campo da educação, da família, da saúde, da assistência, da

previdência social, da habitação, edificando as bases da justiça distributiva.

Para tanto, é fundamental que o novo governo federal cumpra à risca dois princípios basilares: primeiro, rejeitar ardentemente a tecnoburocracia da política econômica e da política social (na qual floresce também a tecnoburocracia da fome); segundo, manter fidelidade ao seu programa governamental e, sobretudo, às suas lutas, não traíndo tanto a história de seu líder como as reivindicações centenárias da população brasileira, submetendo-se ao controle da sociedade, e, de modo particular, dos grupos mais necessitados e não institucionalizados.

REFERÊNCIAS

CARVALHO FILHO, Luís Francisco. Velhos e novos caciques, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 out. 2002.

[O CORONEL Ubiratan Guimarães, condenado a 632 anos de prisão], *Tribuna do Direito*, São Paulo, nov. 2002.

MY name is Enéas!, *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 out. 2002.

Uma assistência técnica participativa para a agricultura familiar

Heribert Schmitz - UFPA

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar elementos para uma assistência técnica participativa. Busca-se delinear, a partir das discussões atuais, os elementos-chave para a construção de um futuro conjunto de pesquisa e assistência técnica para a agricultura familiar no Brasil. As reflexões são resultantes das experiências de pesquisa-desenvolvimento numa parceria entre pesquisadores, agricultores e suas organizações, desde 1994, e da supervisão externa do Projeto Lumiar do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ambas no Estado do Pará.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Pesquisa agropecuária. Extensão rural.

ABSTRACT

This article describes components for a participatory rural extension service. Based on current discourse, its aim is to extract the key elements necessary to develop a combined research and extension service appropriated for smallholder farmers in Brazil. Reflections result from experience with farming systems research developed in partnership with researchers, farmers and their organizations since 1994, and from the author's experience as external supervisor of INCRA's Lumiar Project in Pará State, Brazil.

Keywords: Smallholder farming. Agricultural research. Rural extension.

INTRODUÇÃO

No Brasil, como em outros países do mundo, a assistência técnica enfrenta críticas. Uma delas é a de que seus modelos de atuação estão esgotados e não correspondem às necessidades de agricultores que enfrentam o desafio da sustentabilidade. Esta situação se agrava devido à separação que há entre a pesquisa e a assistência técnica, bem como à ausência de interação sistemática entre elas, refletindo-se, assim, no baixo nível de desenvolvimento de tecnologias apropriadas para a agricultura familiar, no seu contexto ambiental e socioeconômico. Assim, utilizaram modelos calcados na concepção difusionista, em que os agricultores eram receptores de conhecimentos e tecnologias considerados indispensáveis ao seu desenvolvimento. Recentemente, a idéia de diminuição da presença do Estado na economia e a própria crise enfrentada pelos modelos usados foram praticamente decisivos para a extinção desse serviço. "80% do total dos estabelecimentos se encontram atualmente sem atendimento" (ECHENIQUE, 1998, p.16). Segundo Tura (2000, p. 292), 34% dos agricultores beneficiados pelo crédito rural apontam como maior problema da agricultura, no Estado do Pará, a falta de assistência técnica, identificada também pelos técnicos dos bancos como entrave. Isto contrasta com a importância do setor, especialmente a agricultura familiar, na economia, na geração de ocupações, na alteração da paisagem e no manejo de recursos naturais (GUANZIROLI, 2001).

Quais as conseqüências da ausência desse serviço para grupos sociais que enfrentam dificuldades em desenvolver as suas práticas com sustentabilidade?

Que novos serviços se estruturariam para atender a essas demandas? Estas questões orientam os argumentos, deste artigo, à luz do exemplo do Pará¹, pois tem como objetivo apresentar elementos para uma assistência técnica com vistas a aumentar a eficiência do processo de inovação na agricultura familiar. Busca-se delinear o futuro papel do conjunto de pesquisa e assistência técnica para a construção coletiva de conhecimentos e a promoção do desenvolvimento rural. As idéias são resultantes de um trabalho maior sobre “a parceria entre agricultores, técnicos e suas organizações. Reflexões sobre o sistema de conhecimento agrícola no Estado do Pará / Brasil”, a partir das experiências de pesquisa-desenvolvimento numa parceria entre pesquisadores, agricultores e suas organizações desde 1994, e da supervisão externa do Projeto Lumiar do INCRA, de 1997 a 2000.

A metodologia de trabalho mescla elementos da etnografia e da pesquisa-ação. Da etnografia, usam-se técnicas como a observação participante, entrevistas em profundidade, análise de documentos, interação entre pesquisador e objeto pesquisado, ênfase nos processos e trabalho de campo, por um longo período. Da pesquisa-ação, empregam-se a observação, a análise, a coleta de dados, a identificação e definição de problemas em conjunto, o planejamento de ações, a execução e avaliação. Como nesses métodos o pesquisador é o principal responsável pelo levantamento de dados, surge a problemática entre engajamento e distância, amplamente discutida na bibliografia sobre pesquisa qualitativa (ELIAS, 1990; LAMNEK, 1995; ALBALADEJO; CASABIANCA, 1997; FLICK, 1999; ANDRÉ, 2000). Desempenhamos, ao mesmo tempo, o papel de observador e o de “ator coordenador”, sendo o acesso aos dados definido pelas funções de pesquisador e supervisor, respectivamente. Foram tomadas várias medidas para reduzir o desvio (*bias*) causado pela pre-

dominância da visão do pesquisador como o “peer debriefing” e a triangulação².

CRÍTICAS E ALTERNATIVAS AO CONCEITO DE EXTENSÃO

Segundo Röling (1988, p. 36, 49), o termo extensão mostra-se pouco operacional e impreciso, cobrindo muitas atividades que têm significados diferentes e formula a seguinte definição: “A extensão é uma intervenção profissional através de comunicação desenvolvida por uma instituição para induzir mudanças no comportamento voluntário, com uma utilidade supostamente pública ou coletiva”. Para Riascos (1973), o extensionista é visto como educador, e o trabalho de extensão é baseado principalmente no poder persuasivo da demonstração.

A extensão rural nasceu como parte de uma abordagem que entendeu pesquisa e extensão como atividades diferentes, relacionadas entre si no processo de transferência de tecnologia. Nesta abordagem, a pesquisa gera novos conhecimentos, que a extensão transmite aos agricultores. O ator, responsável por uma fase, não tem responsabilidade na fase seguinte. A iniciativa parte dos cientistas, dos pesquisadores envolvidos na pesquisa adaptada e dos extensionistas, enquanto o “receptor”, o agricultor, mantém-se prioritariamente passivo; seu saber não tem importância nesse modelo, nem é consultado (RÖLING, 1994, p. 280; BAUER, 1996, p. 60-61; MARTINS, 1996). A base dessa separação é o conceito do homem rural que vive e trabalha de forma inadequada, em função da falta de informação, de interesse e de aspiração. O modelo parte do pressuposto de que o agricultor adota práticas inadequadas na administração de sua empresa, e que os técni-

¹ Estado em que as culturas mais financiadas pelo crédito rural não foram consideradas pela pesquisa (COSTA, 2000, p. 336).

² Peer debriefing é a consulta e conversa regular com pessoas não envolvidas na pesquisa para descobrir pontos auto-imperceptíveis e verificar hipóteses de trabalho e resultados. Triangulação é a combinação de métodos diferentes para a investigação de um fenômeno (FLICK, 1999, p. 249-252).

cos sabem mais sobre a produção agrícola. As palavras de um técnico da *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO), citado por Fonseca (1985, p. 35), caracterizam bem essa atitude: "Numa sociedade rural tradicional, o progresso técnico não pode vir senão de fontes exteriores à comunidade ... E as pessoas que sabem o que é melhor para os agricultores são os cientistas e os técnicos...". Outro pressuposto, desse modelo, é a idéia da comunicação linear dos centros internacionais para os nacionais, na qual o saber é adaptado para especialistas de determinadas tecnologias, os quais elaboram recomendações para extensionistas. Estes, então, passam o conteúdo para agricultores progressivos. Essa idéia corresponde aos primeiros modelos da comunicação, antes do descobrimento do feedback e outros elementos considerados, de forma sistemática, apenas a partir das abordagens de comunicação não-linear, como o modelo de interconexão (*'linkage model'*), o sistema de conhecimento agrícola e os modelos de solução de problemas. Dentre estes modelos, há o aconselhamento centrado no parceiro (SCHMITZ, 2001, p. 66-68).

A rigor esse modelo parte do cliente, sendo este o ponto central para o planejamento e para a execução de projetos de aconselhamento, a definição do problema na percepção do cliente, não de objetivos e propostas, como no caso de outros modelos. No aconselhamento, o conselheiro tenta motivar ou capacitar os seus parceiros, oferecendo-lhes ajuda para resolver seus problemas atuais. Os envolvidos conquistam uma visão melhor do complexo do problema, seu contexto e suas inter-relações e conhecem as alternativas de solução disponíveis. Eles ganham, com isto, a motivação como também a orientação sobre o caminho para resolver seus problemas. Energias, antes não utilizadas, são mobilizadas e se tornam utilizáveis pela moderação do aconselhamento. A relação necessária entre conselheiro e cliente deve ser de parceria, sendo o conselheiro comprometido com o benefício do cliente. A liberdade de decisão e a auto-responsabilidade do cliente têm de ser garantidas, porque finalmente é ele quem tem de assumir sozinho as conseqüências da sua atuação. O modelo

não conhece a influência pretendida (persuasão) em relação à vontade da outra pessoa. Assim, o aconselhamento se distingue de outras formas de influenciar, pelas seguintes qualidades: o cliente fica no centro da preocupação; o conselheiro responsabiliza-se pelo benefício ao cliente; o interesse do conselheiro (e de sua organização) deve permanecer retraído; a liberdade de decisão e a auto-responsabilidade do cliente estão garantidas. Concretamente, o conselheiro deve, prioritariamente, propiciar ao cliente a aquisição de "novas compreensões" (*Einsichten*) sobre a complexidade do problema, seu contexto e suas inter-relações como também deduzir e avaliar alternativas de solução, deixando transparente as chances de êxito e os riscos. O processo de aquisição de conhecimento e a aprendizagem das técnicas necessárias são tão importantes como os próprios resultados. Se o cliente aprende esses processos e técnicas, ele foi ajudado de forma mais sustentável do que com a recomendação de uma solução, mesmo que ela seja muito boa (ALBRECHT, 1987, p. 36; BAUER, 1996, p. 18, 21).

O próprio conceito de "extensão" enfrentou reações pelo fato de ele ter sido imposto de cima para baixo. Freire (1992, p. 41), por exemplo, criticou o seu caráter antidialógico. No entanto, o aspecto mais complicado da extensão é sua natureza contraditória, sendo, ao mesmo tempo, um instrumento de intervenção planejada para alcançar o objetivo do interventor, que pode ser eficiente apenas ao induzir mudanças voluntárias, que venham ou não, por essa razão, a satisfazer os objetivos do cliente. A partir dos anos 70, surgiram debates sobre o papel da disseminação de tecnologias para pequenos agricultores nos "países em desenvolvimento" Howell (1988, apud. SAGAR; FARRINGTON, 1988, p. 1), especialmente em função de críticas às conseqüências da Revolução Verde que ocasionou uma diferenciação social e exclusão de uma boa parte dos agricultores familiares. A idéia do processo de difusão se mostrou, em muitos casos, errada: o fato de que os primeiros adotem uma determinada tecnologia pode evitar que os últimos consigam adquirir a tecnologia, sendo, por exemplo, o mercado já saturado não dan-

do mais oportunidade para que os tardios aproveitem um determinado investimento com expectativa de lucro (RÖLING, 1988, p. 66-77). Essas limitações apenas foram superadas com a introdução do conceito do grupo alvo, reconhecendo a heterogeneidade social e econômica no meio rural, trazendo o enfoque sistêmico e a tipologia dos sistemas de produção, ainda pouco divulgados na formação dos extensionistas no Brasil. O enfoque sistêmico e a hipótese da racionalidade do agricultor colocaram a população rural no centro do seu interesse. Foi descoberta a importância do saber local, antes compreendido como um produto que podia ser transportado e não como parte integral de processos sociais (CHAMBERS et al., 1989).

A consideração de que o desenvolvimento de tecnologia sem o conhecimento da complexidade do sistema agrícola não teria o resultado esperado, levou à idéia da participação dos agricultores desde o início do processo. Em pesquisa e extensão apareceram, mundialmente, as tentativas de substituir as abordagens predominantes 'de cima' por abordagens 'de baixo', a partir do grupo alvo. Vários autores destacaram a necessidade de colocar o agricultor no centro do processo de pesquisa (RHOADES; BOOTH, 1982; CHAMBERS, 1989). Os principais elementos que nortearam essa mudança foram o melhor contato e fluxo de informação, garantindo também o feedback, entre os sistemas da pesquisa, da extensão e dos usuários (os agricultores). Aconteceu essa introdução, inicialmente, pelo lado da pesquisa, com o propósito de aumentar a eficiência frente às críticas ao modelo de transferência de tecnologia. Logo, a dinâmica dessa mudança abriu um campo fértil para deixar crescer a prática da participação e a introdução de novos métodos, como a pesquisa-desenvolvimento³, a pesquisa-ação, a pesquisa participante, o diagnóstico rápido participativo (DRP) e o desenvolvimento participativo de tecnologia (DPT). Houve uma transição da atuação orientada pela oferta para a orientada pela demanda. Do lado da extensão rural, essa mudança não

aconteceu com a mesma dinâmica. Enquanto em alguns países já existia uma tradição da orientação pela demanda (por exemplo, o aconselhamento centrado no parceiro (ALBRECHT et al., 1987), em muitos países, esses serviços continuavam sendo instrumentos de intervenção dos governos.

O serviço brasileiro de extensão rural, durante seus mais de 50 anos de existência, passou por seis etapas, às vezes, se sobrepondo ou acontecendo simultaneamente: o modelo clássico (1948-1956), o modelo difusionista-inovador (1956-1967), o modelo de transferência de tecnologias (1968-1978), o "repensar da extensão rural" (1979-1991), o desmantelamento do serviço (1991- até hoje) e a fase de discussão e experimentação (1996-até hoje) (SCHMITZ, 2001, p. 42-51; SILVA, 1992; CAPORAL, 2002, p. 4-11). Em todos esses anos de existência, a extensão rural sempre foi um serviço separado da pesquisa, mesmo em instituições responsáveis pelas duas atividades (MARTINS, 1996). E a crítica de Olinger⁴ (1980, apud MARTINS, 1996, p. 19), a de que existe "muita tecnologia nos estabelecimentos oficiais de pesquisa, mas pouca produção de técnicas ou conhecimentos utilizáveis na prática pelos agricultores", pode ser aplicada à situação atual. Em função do processo de desmantelamento dos serviços de assistência técnica no Brasil, com a redução da presença do Estado, a partir do ano de 1991, hoje se pode constatar "que existe no país um amplo consenso em diagnosticar que o sistema de extensão rural enfrenta uma crise de múltiplas formas" (ECHENIQUE, 1998, p.1), caracterizada pela perda de legitimidade e credibilidade, problemas orçamentários, escassa possibilidade de ação operativa, perda de patrimônio, baixa incorporação de novos quadros técnicos, falta de apoio político e por uma crise dos paradigmas.

Na região Norte, os órgãos da assistência técnica estão absorvidos pelos projetos de crédito, cuja elaboração não deixa tempo para o aconselhamento téc-

³ Aqui tratado como sinônimo de Farming Systems Research.

⁴ Glauco Olinger foi presidente da Embrater entre 1979 e 1985 (MARTINS, 1996, p. 32).

nico-gerencial dos agricultores e, muitas vezes, nem para o acompanhamento mínimo (vistoria) dos projetos. Há técnico responsável pelo acompanhamento de mais de 400 projetos. A palavra da presidente do sindicato dos servidores do setor público agrícola, agrário e fundiário do Pará (Staf), o qual tem, entre seus filiados, os funcionários da EMATER, é reveladora: "Infelizmente, o serviço oferecido pela Emater hoje é precário, ineficiente, complicado e difícil" (FUNCIONÁRIOS..., 2001, p. 9).

EDUCAÇÃO OU ACONSELHAMENTO

A educação na prática da extensão

No decorrer da sua história, diferentes fatores foram considerados decisivos na extensão. Em momentos distintos, a informação, a comunicação, a educação, a tecnologia ou a participação tiveram um papel central. A educação foi considerada um fator importante para o desenvolvimento da agricultura e do meio rural, em geral, já na fase inicial da extensão, por exemplo, nos Estados Unidos, na segunda metade do século 19. De um lado, esperava-se da educação formal, no meio rural, uma melhora da situação na agricultura. Do outro lado, a educação foi vista principalmente como um meio para superar a "ignorância, o atraso, a maneira tradicional do homem rural de viver e a incapacidade das comunidades rurais de tomar iniciativas", considerado um entrave para a modernização do meio rural. Por isso, o desenvolvimento rural foi relacionado estreitamente com a educação. Porém, freqüentemente, são confundidas a educação formal no meio rural, a educação de adultos, a educação popular e a tarefa educacional da extensão, além de treinamento e capacitação, e a educação no sentido de desenvolvimento de recursos humanos. Em seguida, será apenas discutido o papel da educação na extensão.

No Brasil, a abordagem educacional teve um papel mais forte na fase do "modelo difusionista-inovador", que pretendia alcançar a mudança de atitude, como também implantar o ensino de determina-

das técnicas. "Extensão é ensinar - ensino no sentido mais amplo da palavra" Bechara (1954, apud SILVA, 1992, p. 14).

Timmer (1954, apud QUEDA, 1987, p. 134-135) afirma que:

"os povos com um baixo nível de necessidades não têm incentivo para aumentar sua produção, inclusive porque nem saberiam gastar, de modo racional, o seu excesso de renda..., educar as populações rurais deveria ser uma prioridade insofismável. Ele revelava que os economistas rurais e os agrônomos extensionistas, que mantinham contatos mais estreitos com o campo, reconheciam que o nível do complexo de necessidades das populações é, comumente, extraordinariamente baixo, pela deficiência de sua educação mental e intelectual, já que as necessidades estão em função desta educação (...). De maneira clara, sem nenhum subterfúgio, esse era o conteúdo do projeto educacional extensionista".

Enquanto, na fase de transferência de tecnologias, a importância atribuída à educação diminuiu, a abordagem educativa foi reforçada na fase do "repensar da extensão rural", na metade dos anos 80 do século 20, dessa vez, sob a influência do pensamento de Paulo Freire. De acordo com Silva (1992, p. 184), que pesquisou o processo educativo nas concepções e na prática da EMATER do Estado do Rio Grande do Sul (RS), afirma que a teoria libertadora de Paulo Freire foi suficientemente conhecida entre os funcionários, em função da prioridade que essa teoria dava à organização durante a fase do "repensar".⁵ Embora os entrevistados dos diferentes níveis hierárquicos da EMATER (RS) se considerassem, na sua maioria, como educadores (SILVA, 1992, p. 177), o entendimento deste papel era muito heterogêneo e, na prática, mostrava-se mais com uma postura autoritária. Não existia uma compreensão comum sobre o que é

⁵ Todas as propostas de trabalho do Seminário "Extensão Rural - Enfoque Participativo" que definiu, em 1987, as diretrizes básicas da empresa para o período de 1987/1991 se referiam à abordagem educacional de Paulo Freire.

educação nem uma base teórica do processo educativo. Transmitir conhecimentos ao produtor e a sua família, provocar mudanças na sua maneira de agir e pensar, eram respostas freqüentes, e a difusão de tecnologias predominava. Foi observada, no nível decisivo dos agentes locais que entram em contato direto com o público, uma "visão educativa com características impositiva, dirigida e acrítica." "[...] fui educado para educar o produtor rural [...] o técnico dialoga, mas continua impondo sua tecnologia" (SILVA, 1992, p. 167).

A estrutura da EMATER (RS) possui um elevado grau de hierarquização, e os seus três escalões técnicos afirmaram que a "Teoria Progressista Libertadora" foi a que mais influenciou a sua prática. Nessas circunstâncias, então, Silva (1992, p. 189-198) pergunta quais os motivos que não possibilitaram a modificação da prática educacional da extensão. Um dos motivos era o de que o período em que se criou o discurso influenciado pelo pensamento de Paulo Freire não fora suficiente e o tempo menos ainda permitira realizar mudanças na prática, apesar da aceitação da idéia do repensar na EMATER (RS). As estruturas hierárquicas contribuíram também para dificultar a implementação. A formação dos extensionistas ocorreu em períodos com predominância de modelos educacionais diferentes e autoritários. Ao longo da história da extensão, os extensionistas foram preparados para quebrar a resistência dos agricultores contra a adoção de inovações. Faltava aos extensionistas o conhecimento profundo da essência dos conceitos utilizados para que pudessem fugir da dicotomia entre o querer e o fazer.

Na sua história, o aparelho da extensão sempre conseguia que os extensionistas recebessem "soluções prontas", no que se refere à sua prática educativa. "As instruções já estavam 'traduzidas' na forma de 'etapas do processo de adoção', 'princípios da aprendizagem', 'liderança', etc. Desta maneira, o técnico executor ficava 'dispensado' da necessidade de domínio do conhecimento teórico que deu origem a tais orientações" (SILVA, 1992, p. 197-198). Existia uma dependência quase completa dos técnicos de campo dos níveis superiores: em vez de

produzirem suas demandas de trabalho em parceria com os agricultores, os extensionistas, via de regra, ficavam na expectativa dos 'pacotes de informações' produzidos fora da sua realidade (SILVA, 1992, p. 168-169). Como alguém pode desenvolver uma prática libertadora com outros, se ele mesmo não conhece as bases da sua atuação e depende de instruções elaboradas por terceiros, quer dizer, se é um recipiente de conteúdos que recebe passivamente, à maneira da educação "bancária"? (FREIRE, 1993, p. 57-61).

A pesquisa concluiu que não havia um processo educativo na EMATER (RS). Segundo Silva (1992, p. 176-204),

"Não há uma linha teórica básica unificadora do processo educativo. Não foram implementadas diretrizes educacionais que seguissem o pensamento da pedagogia de Paulo Freire. Predominava "a postura educativa autoritária e verticalista". (...) "Embora seus defensores tenham sido hegemonicamente inferiores na capacidade de fazer valer o novo modelo" do "repensar", como proposta de uma nova prática, essa fase com suas ricas discussões foi suficientemente marcante para destruir a base teórica da extensão tradicional e deixar uma confusão teórica no interior da empresa. Uma mudança organizacional precisaria um tempo maior. Afirma que os resultados da pesquisa realizada na EMATER (RS) podem, [...] ser generalizados para outras instituições que atuam na extensão, no Brasil".

O referencial de orientação do extensionista

As abordagens educacionais são diversificadas e, muitas vezes, autoritárias. O conceito da educação, no decorrer do tempo, desde a implantação dos primeiros serviços de extensão, passou por algumas variações e se transformou de uma pedagogia de transmissão e de autoridade num condicionamento, no sentido de Skinner, destacando mais tarde o crescimento da pessoa integral, porém individual, para, na fase após Paulo Freire, visar ao desenvolvimento do indivíduo junto à sociedade (BORDENAVE, 1981, p. 245). A avaliação do papel da educação passou de instrumento de adaptação e

opressão a serviço da classe dominante e, do sistema capitalista, a de alavanca para mudanças sociais.

A abordagem educacional na extensão é muito valorizada nas ONGs, defensoras de reformas dos serviços de assistência técnica e lideranças dos agricultores, também fora do Brasil. Essa valorização está relacionada ao trabalho de Paulo Freire que contribuiu muito para repensar a relação entre agente de assistência técnica e agricultor, introduzindo elementos, como: o diálogo problematizador, a humildade e o pensamento crítico na relação dialógica, o retorno crítico à ação, a construção de uma linguagem e uma compreensão comum das coisas, a tentativa de romper com a relação professor/aluno por intermédio da relação entre educador/educando e educando/educador, sua crítica ao uso de persuasão e propaganda nessa interação, a idéia da relação do saber como parte da totalidade cultural que não pode ser transmitido, a necessidade de desafiar o agricultor, a partida na realidade concreta dos envolvidos (no seu *aqui* e no seu *agora*) e, finalmente, a busca e a investigação dos “temas geradores” da população. O método de investigação para identificar os “temas geradores” pode indicar caminhos para conhecer a visão do mundo dos agricultores e identificar sua demanda. Lange (1973, p. 15) descreve esse processo como “um projeto comum de educadores e educandos: uma equipe interdisciplinar vive por semanas numa região onde seria realizado um programa de alfabetização, analisando suas observações desde o início junto a multiplicadores locais”.

O método de Paulo Freire é exigente, caso o objetivo não seja apenas um melhoramento do diálogo, mas a iniciação de um processo de conscientização, pois exige profissionais altamente habilitados, entre outros, no trabalho interdisciplinar, além do apoio de especialistas. Por isso, pode ser aplicado provavelmente apenas parcialmente num serviço de assistência técnica (FREIRE, 1993, p. 100-120; 1992, p. 86-93). A adoção das posições de Paulo Freire é problemática porque o aspecto político e a idéia da libertação dificilmente podem ser realizados num serviço público estatal, visto que pode alterar relações de poder. Isso pode ser generalizado também para

outros tipos de organização autoritária, inclusive algumas ONGs. O próprio Paulo Freire (1993, p. 62) problematizou isso também: “Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo”. Os superiores da EMATER (RS), conseqüentemente, não aceitaram “a dimensão educativa”, enquanto se tratava de “uma dimensão política, libertadora” e a reconheceriam apenas se estivesse “mais ligada a aspectos da produção agropecuária” (SILVA, 1992, p. 166). Influências políticas levaram também a instituição a abandonar o processo inovador do repensar (CAPORAL, 2002, p. 8).

Se a abordagem educacional não é libertadora e problematizadora, sua função é dominadora, segundo Freire. Assim, uma tarefa educacional do extensionista não pode ser uma base adequada para orientar a interação com os agricultores, sem uma definição precisa do conceito. Albrecht et al. (1992, p. 8) posicionam-se claramente contra uma função educacional da extensão, citando Arimond (1966), que destaca a diferença entre o aconselhamento e a educação. Como aconselhamento, nunca pode haver soluções válidas de forma generalizada, mas se relaciona, no seu conteúdo, com uma determinada pessoa numa determinada situação. A educação deve levar todos os envolvidos juntos aos valores e soluções reconhecidos como válidos. A função originária do aconselhamento é levar o indivíduo ao que é particular para ele. Isso implica uma liberdade absoluta, de aceitar o conselho ou não. A educação inclui o dever de seguir seus conteúdos.

Podemos distinguir várias formas de mudança social (SCHMITZ, 2001, p. 54-60). Uma, delas, seria a mudança como resultado de uma demanda que parte do indivíduo (interesse próprio, de baixo); e outra teria sua origem num interesse externo, seja coletivo ou de governo (interesse de outros, de cima). No primeiro caso, o agricultor, interessado no aumento da produção, quer diversificar suas culturas. No segundo caso, um governo estadual, interessado na preservação ambiental, quer preservar uma determinada porcentagem da floresta original nos estabelecimentos agrícolas.

Deve-se utilizar métodos diferentes em função dos objetivos e das mudanças ou inovações pretendidas. No caso das mudanças de interesse externo, trata-se de uma intervenção⁶ que pode utilizar métodos de persuasão e até de força, por exemplo, via lei⁷, polícia etc. Em áreas onde o poder público não tem influência, seja por causa da propriedade particular ou da administração individual do bem, como no caso da produção, organização e comercialização da agricultura familiar, a mudança tem de ser voluntária em função de uma „nova compreensão“ (SCHMITZ, 2001, p. 59-60). Isto é a posição do aconselhamento centrado no parceiro. Essas considerações resultantes da terapia centrada no cliente de Rogers (1992) excluem, na nossa opinião, a adoção de abordagens de intervenção e modelos educacionais, cujos serviços são orientados tendo como ponto de partida o cliente.

O extensionista⁸ deve ter um papel preciso, definido. No caso de uma intervenção (interesse externo), em que ele se encontra a serviço de uma instituição, seu papel é conseguir um determinado comportamento da população. Ele, neste caso, está ligado a um mandante e a um grupo alvo, assumindo um papel intermediário. É uma relação entre três atores (tríade). No aconselhamento centrado no parceiro (interesse individual⁹), estando a serviço do cliente, seu papel é contribuir para a solução dos pro-

blemas apontados por seu cliente. Trata-se de uma relação entre o conselheiro e o agricultor, uma relação entre dois atores (díade).

Para a região do estudo, priorizamos um serviço orientado ao cliente, que permite ao agente da assistência técnica assumir papéis compatíveis com a díade, como o aconselhamento, a pesquisa adaptada (pesquisa-desenvolvimento, pesquisa em estabelecimentos agrícolas), moderação (também para mediar em caso de conflito, solicitado pelos clientes) ou capacitação (para melhorar a capacidade técnica, gerencial, comercial ou organizacional do cliente). A tradição autoritária no Brasil, a formação deficiente dos técnicos em relação às habilidades necessárias que não sejam técnicas e a postura dos extensionistas não recomendam que eles assumam o papel do educador que facilmente implica uma sensação de superioridade e de relação vertical de professor e aluno. Conseqüentemente, não entendemos o técnico como educador. Primeiro, porque não é capacitado para essa função; segundo, porque não consideramos a relação entre técnico e agricultor uma relação entre professor e aluno em que o agricultor precise ser educado. O técnico tem a tarefa de aconselhar os produtores, tornar visível as mudanças técnicas e sociais e ajudar na compreensão dessas mudanças. O agricultor normalmente tem um saber próprio e conhecimentos profissionais e não está numa situação de apenas receber. Tanto os agricultores como os técnicos têm o que ensinar e o que aprender em situações de interação que podem ser bastante proveitosas para ambos.

A intervenção e papéis compatíveis com ela devem ser reservados para outras instituições. Isso inclui, entre outros, a educação ambiental, alimentar e de saúde. Na nossa opinião, a interação em processos de conscientização e ou a formação de lideranças dos agricultores são uma terceira área de atuação independente da intervenção ou do aconselhamento orientado ao cliente, sendo incluídos, na última, a capacitação e o treinamento. O reforço do parceiro (*empowerment*; „empoderamento“), no sentido de incentivar processos de conscientização, não faz parte das tarefas do serviço. Os papéis devem ser apreensíveis e as tarefas descritíveis, não podendo

⁶ Intervenção, segundo De Zeeuw (1983, apud Röling, 1988, p. 39), é “um esforço sistemático para aplicar estrategicamente recursos para manipular elementos aparentemente causais num processo social em andamento, como reorientar permanentemente este processo no sentido desejável pela parte do interventor”.

⁷ Por exemplo, a proibição de desmatar mais que 50 % ou, como estabelecido recentemente, 20 % em cada estabelecimento agrícola na Amazônia.

⁸ Como mostram os primeiros capítulos deste artigo, não existe uma categoria reconhecida com o mesmo significado e utilização em diferentes contextos para qualificar os profissionais que interagem com os agricultores, freqüentemente chamados de extensionistas, educadores, conselheiros ou simplesmente de técnicos. Em seguida, para distingui-los dos pesquisadores, optamos por utilizar o termo „extensionista“, apesar de reconhecermos as críticas a que este termo está sujeito.

⁹ Individual, neste caso, significa também um grupo de agricultores, uma associação ou cooperativa.

ser assumidos compromissos para os quais os extensionistas não possuem a qualificação nem o tempo. Lembramos que o extensionista deve ser um ator e não um instrumento da extensão (NEUCHÂTEL GROUP, 1999, p. 12).

DEBATE SOBRE O FUTURO DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA

O debate sobre os rumos da extensão rural no Brasil se deu a partir da pressão dos atores sociais em prol da Reforma Agrária, fato que abriu uma nova fase de discussão e de experimentação caracterizada pelo debate sobre a forma institucional do serviço, refletindo, assim, a tendência da redução da presença do Estado. Oliveira (1997, p. 5), destaca as tendências no nível internacional de reforma do serviço público da assistência técnica por meio de formas de descentralização combinada com privatização. Em relação a novos modelos institucionais, distinguem-se três opções básicas, adotadas por governos da América Latina: modelos de gestão terceirizados, modelos de gestão desconcentrados e modelos de gestão descentralizados (ECHENIQUE, 1998, p. 8-11).

Um modelo de gestão terceirizado, o Projeto Lumiar, por exemplo, no qual a instituição pública de extensão deixa de prestar, de forma direta, serviços técnicos aos agricultores, entrega essa função a organismos privados e se concentra basicamente num trabalho de financiamento e supervisão. No ano de 1997, foi implementado, no Brasil, esse projeto, como fruto de pressão dos movimentos sociais e do reconhecimento do governo federal quanto à insuficiência das suas ações no componente de assistência técnica nas áreas de reforma agrária, especialmente diante do perigo de que os investimentos nos outros componentes, como acesso à terra, infra-estrutura e crédito, fossem comprometidos. Surgiu como um programa emergencial em que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é o principal provedor de recursos e responsável pela supervisão, mesmo esse órgão não tendo, entre as suas atribuições, programas de fomento e assistência téc-

nica. Por isso, o projeto tinha um tempo limitado prevendo, nas suas orientações básicas, a de "estímulo à recuperação das instituições de extensão rural no país, de maneira a reduzir gradualmente a necessidade da ação do INCRA em funções típicas de política agrícola, como assistência técnica". O Projeto Lumiar poderia ter sido, assim, o núcleo de uma nova assistência técnica (INCRA, 1997, p. 6, 16).¹⁰ Paralelas à implementação do Projeto Lumiar, aconteceram discussões no nível nacional e estadual sobre uma nova assistência técnica centrada na agricultura familiar. O documento final enfatizava a necessidade de um serviço público e gratuito, de qualidade e exclusivo para a agricultura familiar que poderia ser executado por organizações estatais e/ou não estatais, exigindo um novo modelo institucional descentralizado, autônomo e participativo, sendo ágil administrativa e financeiramente (WORKSHOP NACIONAL, 1997, p. 16).

O governo federal lançou, a partir do ano de 1999, várias propostas de um serviço de assistência técnica para a agricultura familiar, e a mais conhecida dessas propostas recebeu o nome de "Novo Mundo Rural"¹¹.

Apesar das diferenças entre elas, todas tinham, como nível principal de decisão, o município. A rela-

¹⁰ O Projeto Lumiar foi extinto em 18 de junho do ano 2000, surpreendendo todos os envolvidos pela falta de informação prévia e de uma explicação convincente, durante uma fase de conflitos entre governo federal e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

¹¹ MEPE/MA (1999). Essa proposta se relaciona ao debate sobre o Novo Mundo Rural, introduzido no meio acadêmico por José Graziano da Silva, desde os primeiros anos da década de 90, o qual enfatiza a diminuição da importância das atividades agrícolas no meio rural e afirma que a pluriatividade se torna cada vez mais presente, mesmo entre os agricultores (SILVA; DEL GROSSI, 1995; SILVA, 1999). Outras propostas lançadas pelo governo federal que foram consideradas neste trabalho: Bases para implementação de uma política de assistência técnica para a agricultura familiar. Versão 3 (s.d., divulgada para a discussão na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG no 19.06.00); Proposta de política nacional de assistência técnica e extensão rural para a agricultura familiar (s.d., elaborada pelo CNDRS no final do ano de 2000); Ministério do Desenvolvimento Agrário/CNDRS (BRASIL, 2000). Sobre a problemática destes lançamentos Lopes (1999).

ção entre serviço estatal (EMATER, etc.) e serviço terceirizado não parecia clara, sendo aberta uma concorrência para prestação de serviço a ser decidido no nível municipal. Isto leva a uma série de questionamentos, especialmente sobre o funcionamento do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural e sobre o papel da prefeitura municipal. Diante da situação atual, o modelo do Projeto Lumiar foi uma alternativa de uma assistência técnica pública e gratuita, de forma terceirizada e com a presença reduzida do Estado. A discussão sobre novos modelos, no Brasil, não deve prescindir da avaliação e consideração do Projeto Lumiar. Atualmente, as organizações dos agricultores entram numa nova fase de debate, a partir de experiências locais, como, recentemente, aconteceu num seminário sobre assistência técnica¹². Enquanto em 1997 foi defendida ainda a Assistência Técnica e a Extensão Rural (ATER) estatal, hoje, várias organizações dos agricultores na região Norte não convidam mais esses serviços para o debate, pois não houve avanço na política para esse setor nos últimos anos e, atualmente, estão discutindo soluções terceirizadas.

ELEMENTOS PARA UM NOVO MODELO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Princípios

Esta proposta é resultante das nossas experiências, da análise dos debates dos diversos atores em torno da assistência técnica e da bibliografia nacional e internacional. No âmbito deste trabalho, não pode ser tratado o futuro da assistência esta-

tal, pois exige uma análise mais profunda das diversas empresas existentes, que diferem na sua capacidade operacional, no nível de atualização dos seus funcionários e na possibilidade de desenvolvimento organizacional. "O exemplo da EMATER (RS), que sofreu ainda, em 1998, risco de extinção, mostra atualmente, sob conjuntura política favorável, o que um serviço estatal pode realizar" (CAPORAL, 2002). Como não há uma política pública nacional, mesmo as empresas mais operantes dependem da conjuntura local. Para a região de estudo, com uma situação completamente diferente da assistência técnica, priorizamos um modelo terceirizado. Não acreditamos numa superioridade nem do modelo privado, nem do modelo estatal, mas na necessidade de adequar a forma institucional às necessidades de cada época, garantindo, assim, uma certa dinâmica, concorrência e redução de burocratismo. Quer dizer, mudanças nas regras do jogo para reduzir os problemas inerentes de cada organização (KURZ, 1993, p. 42-45). A proposta buscará atender os princípios, que tratam da assistência técnica e de alguns fatores externos que influenciam, de forma decisiva, o serviço, destacando a responsabilidade do governo para a sua realização e o controle de qualidade¹³. São eles:

- garantir uma assistência técnica pública e acessível a todos os produtores familiares rurais para a assessoria técnica gerencial destes, incluindo as questões técnicas, gerenciais e organizacionais da produção, do beneficiamento, do processamento e da comercialização;

¹² Seminário Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e Desenvolvimento Sócioambiental no Pará, realizado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará e Amapá (FETAGRI) e a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), com a participação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Rondônia (FETAGRO) e de Cooperativas do Sul do Pará e de Tocantins, que foram contratadas no âmbito do Projeto Lumiar, em Belém (11-12.07.2001).

¹³ Uma primeira versão foi elaborada por ocasião de uma solicitação do Incra de Belém, em fevereiro/2001, para alimentar a busca de soluções e garantir a assistência técnica para os beneficiados do crédito rural. Possíveis inconsistências da proposta podem ser causadas pelo fato de esta ainda estar em fase de construção. Ela será apresentada aos diversos atores em torno da assistência técnica e sucessivamente melhorada. Porém, não é necessário apresentar uma proposta completamente elaborada porque ela será resultado das idéias e negociações dos atores interessados.

- promover um serviço orientado ao cliente;
- considerar, como cliente, o produtor rural e sua família, responsáveis por suas decisões, inclusive para a gestão dos recursos recebidos por meio do crédito rural;
- trabalhar de forma dialética, gerando novos conhecimentos a partir do saber dos produtores e do conhecimento dos técnicos;
- ser capaz de realizar pesquisas de campo nos diferentes níveis e articular a assistência técnica com a pesquisa aplicada e adaptativa;
- reconhecer as organizações representativas dos agricultores como parceiros importantes;
- partir da responsabilidade bem definida de cada ator envolvido no desenvolvimento rural;
- garantir, a partir do Governo Federal¹⁴, os recursos para um fundo, definir as normas e realizar avaliações regulares, sendo os governos estaduais parceiros na tomada de decisões e como provedores de recursos;
- coordenar o sistema da assistência em nível estadual, sendo um comitê de gestão estadual o órgão de decisão;
- oferecer o serviço de técnicos qualificados por intermédio de prestadoras de serviço que serão contratadas por um processo de licitação por tempo e região determinados;
- garantir a qualidade do serviço por meio de avaliações do trabalho dos técnicos, realizadas pelos clientes, mensalmente; por uma supervisão; e, regularmente, por peritos independentes, contratados pelo governo federal. Além disso, a supervisão também orientará e acompanhará esse trabalho, e à prestadora de serviço caberá tomar medidas cabíveis;
- assegurar transparência das regras do crédito rural e tratamento igual para todos os clientes, realizando um trabalho de explica-

ção e de educação em relação ao pagamento, que será efetuado pelo governo, pelos bancos e pelas organizações de agricultores;

- evitar que o serviço seja transmissor de propostas governamentais.

Integração pesquisa e assistência técnica

Um ponto nevrálgico da assistência técnica é a interação entre pesquisa e extensão. Mesmo nas empresas que juntaram as duas tarefas, os resultados continuaram parecidos. Isso levou à proposta de integrar uma parte da pesquisa no serviço de assistência técnica. O reconhecimento de que a experimentação faz parte do dia-a-dia dos agricultores (CHAMBERS et al., 1989; VELDHUIZEN et al., 1997) e a necessidade de ter a capacidade de experimentar em conjunto com eles, para criar novos conhecimentos, realizar pesquisa de campo e articular a cooperação com a pesquisa agropecuária institucional (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, empresas de pesquisa estatais, universidades), exigem a integração da pesquisa no trabalho da assistência técnica. Essa integração realiza-se nas ações concretas, ocorridas no campo. Por isso, o serviço tem de assumir uma parte da pesquisa adaptada e adaptativa como pesquisa-desenvolvimento, ações-teste, experimentação em estabelecimentos agrícolas, validação de tecnologia (SCHMITZ, 2001, p. 75-84). O número dos pesquisadores poderia alcançar aproximadamente 30 a 50 % do número dos extensionistas, em função da característica da demanda (tipo de ação, disponibilidade da pesquisa formal).¹⁵ Para isso, precisa-se das seguintes providências: a contratação de pessoas com experiência na pesquisa, a capacitação dos extensionistas na experimentação e a disponibilização de recursos para financiar a pesquisa. Recursos dos

¹⁴ Na situação atual (maio/2002): através do Ministério de Desenvolvimento Agrário.

¹⁵ A indicação desse valor foi resultante da experiência que congregava pesquisadores do Laboratório Agro-Ecológico da Transamazônica (LAET) e extensionistas do Projeto Lumiar, atuando na região da Transamazônica, área de pesquisa do autor deste artigo.

governos federal e estadual para projetos de financiamento de pesquisa são divulgados por meio de edital e ficam à disposição das prestadoras de serviço, sendo as propostas avaliadas por uma comissão independente, segundo critérios estabelecidos em nível nacional e estadual. As organizações dos agricultores devem negociar junto às instituições de pesquisa agropecuária e rural um reconhecimento melhor da pesquisa para a demanda dos agricultores dentro dos procedimentos da avaliação individual e, assim, aumentar a margem de manobra para o envolvimento de pesquisadores interessados.

Um dos problemas dos serviços terceirizados na região analisada é a sua fraqueza em relação à competência técnica e infraestrutura (biblioteca etc.) para poder disponibilizar inovações, mesmo que se reconheça a importância da experimentação junto aos agricultores para criar um "terceiro conhecimento". Este problema é frequente nos serviços oferecidos pelas prefeituras, especialmente quando são instituídos como parte de uma estratégia política conjuntural, acabando por solicitar a ajuda da EMATER. A integração de competência na área da pesquisa e o trabalho interdisciplinar entre seus agentes mais orientados para a pesquisa e os mais orientados para a assistência técnica permitem um aumento da qualidade do serviço e uma valorização da prestadora, ponto fraco no Projeto Lumiar. Também contribui, para resolver o segundo problema de uma parte das prestadoras, a fraqueza como ator em relação aos extensionistas, especialmente no caso das cooperativas dos técnicos, todos cooperados da mesma.

Atendimento aos produtores e recursos necessários

Podemos distinguir, no princípio, duas posições: as propostas do governo federal, que pretendem atender apenas os beneficiados pelos programas governamentais, e as propostas das organizações dos agricultores, que visam ao atendimento da totalidade dos produtores familiares. A decisão sobre estas estratégias significa uma diferença em termos de custos. O grau de atendimento depende de fatores, como o número de produtores que pode ser atendido pelos

técnicos, os métodos de trabalho, o tipo das inovações tratadas, o número de projetos de crédito e a maneira como as tarefas estão distribuídas entre bancos e assistência técnica (ver capítulo 5.6). As diferentes estratégias de atendimento se refletem no indicador "famílias atendidas por extensionista".

A proposta do Governo Federal (BRASIL, 2000, p. 5, 8) pretende assegurar que todos os assentados da reforma agrária (com uma perspectiva de 3 anos até a emancipação¹⁶), os beneficiários do crédito rural e os agricultores familiares de municípios contemplados com recursos para investimentos em infraestrutura do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) tenham acesso à assistência técnica. Isso significa o atendimento de 2,3 milhões de beneficiários em 2003 e um valor necessário de R\$ 1.610 milhões, considerando-se um custo de R\$ 58,33 por família, mensalmente, não sendo indicadas quantas famílias por técnico seriam atendidas. Uma proposta anterior partiu de uma relação de 43 famílias/extensionistas. A tendência do governo federal é um atendimento individual para um número reduzido de produtores selecionados.

As propostas de um serviço terceirizado se orientam no Projeto Lumiar, que partiu de um número de 300 famílias atendidas por quatro extensionistas, dois de nível superior e dois de nível médio, contando com um valor de R\$ 25,00 por família, mensalmente.

Algumas propostas prevêem um atendimento ainda mais intensivo. Porém, se considerarmos que o agricultor não necessita, em cada momento, de um atendimento, que se privilegia o atendimento grupal, que o número dos projetos de crédito não continua no mesmo ritmo e, principalmente, que o agricultor está sendo considerado plenamente responsável pelas suas decisões em relação ao crédito, poderíamos partir de uma relação de 100 famílias por extensionista.

¹⁶ A emancipação dos projetos de assentamento significa que os órgãos responsáveis cumpriram as suas tarefas, que o apoio inicial acaba e que o assentado pode ser considerado como agricultor familiar "normal".

Podemos também realizar outro cálculo com um valor de 200 famílias atendidas, o que foi, às vezes, a realidade no Projeto Lumiar, meta ainda muito acima do objetivo do *Training & Visit System* (T&V) do Banco Mundial.¹⁷ Queda (1987, p. 3) considera um valor de 150 a 200 famílias, por extensionista, suficiente para garantir um atendimento "mais ativo". Nesse caso, os custos seriam considerados 50% do valor anterior.

Com essas considerações, partimos de custos de R\$ 25,00 por família atendida.¹⁸ No Brasil, com cerca de 4.140.000 estabelecimentos familiares, o valor total necessário chega a R\$ 1.241,8 milhões por ano (100 agricultores por técnico) ou 620,9 milhões por ano (200 agricultores por técnico), respectivamente. São necessários 41.400 profissionais da extensão no campo (100 agricultores por extensionista) ou 20.700 profissionais (200 agricultores por extensionista), respectivamente.

Para o serviço integrado (assistência técnica e pesquisa adaptada), seria necessário um valor em torno de R\$ 1 bilhão partindo de uma relação de 200 extensionistas por família e uma relação pesquisadores/extensionistas de um para dois.

Isto para garantir um atendimento à totalidade dos agricultores familiares, o que não parece impossível, considerando o quadro total da EMATER, no Brasil inteiro, de 21.736 profissionais com gastos em

torno de R\$ 1 bilhão por ano (BRASIL, 2000, p. 3; SILVA; SOUZA, 1999).¹⁹

Agricultores/extensionistas

Como atualmente os governos não demonstram disposição para alimentar um fundo com os recursos necessários que atendam a todos os agricultores familiares, as organizações dos produtores (como a FETAGRI e a FETAGRO) discutem a possibilidade de ampliar o atendimento por meio da criação da figura do agricultor/extensionista, também chamado de agricultor inovador, agente agricultor, agente comunitário da agricultura familiar ou agente agroflorestal. São agricultores ativos que, além de serem agricultores-modelo, divulgam as novas tecnologias (como no *T&V System*) ou as suas experiências para os outros agricultores (como no desenvolvimento participativo de tecnologias).

Este modelo já foi experimentado em várias abordagens de desenvolvimento rural e extensão rural, por exemplo, no âmbito da abordagem da *animation rurale* em vários países da África ou como *community development*, primeiro, na Índia, sendo utilizadas as expressões animador rural, *community worker* ou *tuki* ("lamparino"; que traz à luz, num projeto no Nepal). Esses modelos não conseguiram alcançar os seus objetivos. Se não fracassaram como filosofia, não tiveram uma expressão maior no nível nacional. No entanto, poderiam funcionar em condições específicas

¹⁷ No Projeto de Assentamento Surubim, em Medicilândia, por exemplo, seis técnicos atenderam um número de 1.200 famílias de assentados. A proposta do T&V System partiu de um atendimento de 10% da população. Esta porcentagem foi também alcançada em um projeto suíço que introduziu a figura do agricultor-extensionista numa região montanhosa do Nepal (SCHEUERMEIER, 1994, p. 45). No Brasil, segundo Ministério do Desenvolvimento Agrário/CNDRS (BRASIL, 2000, p. 4), apenas 16,7% dos agricultores familiares utilizam a assistência técnica, contra 43,5% dos agricultores patronais, variando de 2,7% na região Nordeste a 47,2% na região Sul. Parece que isso reflete mais a situação da assistência técnica do que o interesse dos agricultores.

¹⁸ A Fetagri calcula os custos por família de uma equipe de um técnico de nível superior, três de nível médio e quinze agentes agroflorestais para atender 300 famílias com R\$ 31,00. A Fetagro calcula os custos entre R\$ 32,55 (atendimento de até 500 famílias) e R\$ 20,50 (atendimento de 3.000 a 3.500 famílias por equipe técnica).

¹⁹ Segundo Ministério do Desenvolvimento Agrário/CNDRS (BRASIL, 2000, p. 3-4), do total de 22.000 funcionários, 40 % são extensionistas (8.800) que atuam em 5.082 municípios (92 % da área rural), atendendo 1.500.000 produtores rurais. Porém, o nível de atendimento (170 famílias/extensionista) deve ser muito mais baixo, como indicam as avaliações da ATER esteral. Outras estimativas partem de um total de 13.000 extensionistas e custos de R\$ 350 - 400 milhões (ECHENIQUE, 1998, p. 16). A relação custo-benefício baixa pode estar relacionada ao fato de que uma grande parte dos funcionários está lotada nas capitais dos Estados, que o número de agentes em campo é baixo, realizando também outras atividades para melhorar a sua renda (o do salário dos técnicos do Projeto Lumiar, na maioria recém-formados, era aproximadamente o dobro de um funcionário da EMATER com muito mais tempo de serviço, no Estado do Pará).

(ALBRECHT et al., 1988, p. 35-39; NAGEL, 1997, p. 17; SCHEUERMEIER, 1994; BECKMANN, 1997, p. 43-46). O principal problema é de supor um altruísmo, em vez de considerar uma atuação seguindo os próprios interesses. É comum que os agentes excluam outros agricultores, preservem informações e material para seus estabelecimentos ou, devido à sua quantidade de trabalho, deixem de atender outros produtores, podendo aumentar a diferenciação social. Mais complicado é o vínculo entre um bom animador e a exigência de ser um agricultor modelo. Dentre as vantagens do agricultor/extensionista, destaca-se a proximidade social entre agente e agricultor (ROGERS, 1995, p. 342-351).

No Nepal, foram capacitados 1000 *tukés*, sendo estimado um número de 300 agentes ativos que mantiveram um contato regular com 10 a 25 famílias. Porém, dificilmente se saberá se foram ativos ou não. Na proposta da FETAGRI, está prevista a atuação de um agente junto a 20 agricultores. A proposta da FETAGRO já parte de 100 produtores atendidos por cada agente.

A implementação desse modelo pelas organizações dos agricultores apresenta algumas vantagens em termos de motivação. Entretanto, a nossa preocupação não se refere à possibilidade de criar um corpo de agentes, mas à dificuldade de manter esse serviço por um prazo maior. Sem pagamento ou outras vantagens que mantenham a motivação de fazer esse trabalho fora do estabelecimento, os agentes deixam de atender outros agricultores. Porém, o pagamento cria uma mentalidade de realizar o trabalho apenas se o dinheiro sai, como mostrou a experiência no âmbito da Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA)²⁰ com esse tipo de multiplicador. Além disso, o pagamento não pode ser alto para não criar dificuldades com os delegados sindicais que fazem seu trabalho de organização sem remuneração. Tem de haver também distinção entre essas duas funções, pois

o tempo fora do estabelecimento deve ser limitado, como na proposta da Fetagri que prevê 20 dias por mês, no estabelecimento e 10 dias, como parte do sistema da assistência técnica, para não afastar o agente da prática do produtor.

É preciso selecionar pessoas que saibam se comunicar bem, que sejam bons agricultores e que possam ser acompanhados, a fim de se ter uma base para a avaliação do trabalho e poder, se necessário, substituí-los. Eles devem ser coordenados pela equipe local, o que exclui também a sua transformação em promotores de interesses partidários, pois o serviço de assistência técnica será diversificado em termos de orientação política. Eles têm de receber um salário, não apenas o ressarcimento de despesas (SCHEUERMEIER, 1994, p. 85), e serem treinados para o trabalho. É necessário evitar a criação de um serviço de divulgação mal remunerado e mal preparado. Por isso, deve ser realizada uma boa integração entre o trabalho dos extensionistas e dos agentes, o que não será garantido se os agentes realizarem o serviço de forma autônoma. A assistência técnica deve dispor de recursos para o custeio dessa atividade que precisa ser avaliada e renovada a cada ano. Considerando essas limitações e reconhecendo o impasse do atendimento à totalidade dos produtores familiares, deve ser realizada uma experiência acompanhada pela pesquisa.

Gestão, contratação e financiamento

A viabilização desse serviço de pesquisa e assistência técnica implica uma clara definição de responsabilidades. Recomendamos a esfera estadual como arena para a tomada de decisão sobre a assistência técnica. Será criado, pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS), um comitê de gestão em nível estadual como órgão de decisão, formado por representantes dos provedores de recursos (governos federal e estadual), dos produtores (local, estadual), dos supervisores e das prestadoras de serviço. A contratação de prestadoras de serviço, pelo comitê de gestão, deverá acontecer por três anos, com um número mínimo (p.ex. 3.600 famílias) e um número máximo de famílias atendidas (p.ex. 9.600 famílias) em uma só licitação (valores

²⁰ A FATA foi criada, em 1989, para congregar os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais da região de Marabá - PA, como parte orgânica do Centro Agro-Ambiental do Tocantins (CAT).

a serem definidos). As licitações devem ter os seguintes critérios em comum:

1. garantia de atuação dentro da filosofia do projeto;
2. comprovada experiência de trabalho com agricultura familiar;
3. experiência no trabalho interdisciplinar;
4. experiência de trabalho com métodos participativos e competência na pesquisa;
5. aval das organizações dos agricultores: nível local (representantes das associações, junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STR), e nível regional/estadual (FETAGRI);
6. credenciamento pelo comitê de gestão;
7. respeito às normas de execução.

Não é adequado incentivar uma concorrência pelo menor preço, pois isto pode prejudicar a qualidade do serviço. Os recursos devem ser definidos pelos provedores (governos federal e estadual) e adequados por meio de solicitação do comitê, caso haja uma necessidade de aumento pela variação dos custos ou de adequação à situação local (distância, dificuldade de acesso). Para ter um mínimo de garantia de atuação dentro da filosofia do projeto, os candidatos devem apresentar comprovantes da atuação anterior, conforme os critérios, sem nenhuma prova do contrário.

Foi escolhido o nível estadual, pois o nível municipal parece, na atual conjuntura política, ainda pouco preparado para tomar decisões sobre uma assistência técnica, como mostram as dificuldades do processo de municipalização, especialmente na região Norte. O funcionamento atual do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR), peça-chave nas propostas do governo federal, foi analisado de forma exploratória, na área de estudo. O ponto nevrálgico desses conselhos é seu caráter consultivo. Os prefeitos podem decidir se querem seguir as recomendações ou não. A utilização dos recursos depende da decisão do prefeito. A definição de quem representa a agricultura familiar não é regulamentada, pois cada município tem a sua lei que define o número de participantes e quais as organizações que integram o conselho. Fal-

tam a competência e capacidade do conselho para assumir as novas atribuições e elaborar os critérios para a contratação e o funcionamento da assistência técnica. Lembramos que as decisões se restringem ao funcionamento do serviço (financiamento, contratação das prestadoras de serviço, regras do jogo etc.) e não ao conteúdo do trabalho (plano de trabalho, prioridades etc.), que será tratado exclusivamente entre extensionistas e agricultores (díade).

A influência da política partidária, especialmente exercida pelos prefeitos, é mais forte no nível municipal que no estadual, como mostra a experiência das EMATERs em vários estados e experiências no Projeto Lumiar. A maioria dos CMDRs ainda está inoperante, confirma o presidente da EMATER do Pará, defendendo a municipalização que "não é prefeiturização" (EMATER, 2001). Echenique (1998, p. 8-11), porém, acredita que a assistência técnica, no caso da municipalização, seria submetida à inexorável lógica política. Outro aspecto que deveria ser observado é a quantidade de parcerias. A assistência técnica se inviabiliza, caso um deles não cumpra sua tarefa (p.ex., não paga sua contribuição) ou exija a aceitação de condições específicas (p.ex., a contratação de determinados técnicos). Outros países também escolheram os níveis federal e estadual, quer dizer, pelo menos um nível que pode ser comparado com o dos Estados do Brasil, como o México (OLIVEIRA, 1997). Nos Estados Unidos, a coordenação da extensão rural está sob a responsabilidade do Estado (nas universidades) ou de centros regionais que realizam também pesquisas (GUSTAFSON, 1997, p. 107-113).

Os interesses dos clientes, no processo de contratação, serão contemplados em três níveis: aprovação do trabalho dos técnicos por meio dos representantes dos produtores organizados em nível municipal, escolha dos provedores pelos clientes por intermédio das suas organizações em nível local e pelos membros das organizações representativas em nível estadual, no processo de credenciamento das prestadoras.

O financiamento do serviço será garantido por um fundo, alimentado pelos governos federal e esta-

dual e por uma porcentagem de 10 % dos Fundos Constitucionais nas regiões de vigência destes (BRASIL, 2000). Na medida em que as organizações dos agricultores (associações, STRs, federações) assumem funções na execução dos programas de assistência técnica e dos projetos de crédito, deve ser garantido o funcionamento dessa contrapartida e, se não tiveram recursos próprios à disposição, remunerado o trabalho no âmbito da parceria.

Crédito rural

Em princípio, o agricultor pode solicitar um projeto para qualquer atividade que seja necessidade dentro do sistema estabelecimento/família, podendo ter um impacto econômico direto ou melhorar o seu bem-estar, se existir uma garantia de que o crédito pode ser pago dentro das condições estabelecidas, mesmo com recursos provenientes de outras atividades. A fonte dos recursos pode ser independente do item financiado. Isso permite ao agricultor investir também em áreas que melhoram a qualidade de vida, como a produção de alimentos para o consumo próprio ou o fornecimento de água limpa. O projeto elaborado pelo extensionista deve comprovar a capacidade financeira do agricultor. A experiência profissional do extensionista é um fator importante, e ele assume a responsabilidade de acompanhamento do projeto com a sua assinatura. Essa idéia requer mudar a mentalidade dos atores em torno do crédito rural e informar ao máximo o agricultor sobre as regras do jogo. Deve ser iniciado um processo de conscientização entre agricultores, através de suas organizações e os bancos responsáveis pelo pagamento do crédito e, do outro lado, estabelecer uma transparência nas regras do crédito e das condições do projeto específico. Um ponto-chave é o reconhecimento da responsabilidade do agricultor que deve receber o valor total do crédito conforme estabelecido no termo de liberação (parcelas, datas), porque é ele que corre o risco (S. SOBRINHO, 2000).

Um dos pontos mais problemáticos da assistência técnica atual, no Brasil, é a mistura entre fiscalização e orientação dos agricultores, em função dos projetos de crédito, fato que pode dificultar a construção de uma

relação de confiança.²¹ Nos princípios do *T&V System*, que foi implementado pelo Banco Mundial em muitos países do 'Terceiro Mundo', o serviço tem exclusivamente tarefas de aconselhamento e não assume funções governamentais ou administrativas (fiscalização), nem tarefas de levantamento de dados para fins governamentais. Essas funções são consideradas incompatíveis e até contraproduativas em relação à função principal - o aconselhamento técnico gerencial aos agricultores - apresentando conflitos de papel no caso dos técnicos (BAUER, 1996, p. 46-55; ITESP, 1998, p. 15). Isso leva a questionar o modelo de "crédito supervisionado" para a agricultura familiar que, em outros setores da economia e mesmo na agricultura empresarial, não existe dessa forma. Parece que o agricultor é tratado como imaturo, incapaz de assumir suas próprias responsabilidades. Isto é reforçado pela prática do "crédito vinculado", que prevê o repasse imediato de até 70 % dos recursos aos comerciantes (S. SOBRINHO, 2000, p. 213-217). Não se justifica ter confiança nos comerciantes e desconfiança nos agricultores. Esta prática diminui o poder de negociação do agricultor a quase zero, enquanto uma melhor negociação pode aumentar o impacto do projeto de crédito. Por estas razões, o crédito supervisionado e o crédito vinculado serão extintos. É necessário um seguro de vida e de doença para evitar que o agricultor fique inadimplente e perca os investimentos ou até a sua terra.

Demanda individual e interesse coletivo

A assistência técnica orientada no cliente não é um serviço de intervenção e, conseqüentemente, não é um transmissor de propostas governamentais ou de outros grupos sociais. Para a canalização de tais propostas, existem os órgãos competentes nos três níveis: federal, estadual e municipal. No caso de temas de interesse coletivo ou dos governos,

²¹ Muitas vezes a assistência técnica não realiza essa tarefa, entre outras, pelo fato de se responsabilizar por um número elevado de projetos, como mencionado anteriormente.

a assistência técnica pode ser incentivada por projetos financiados para os quais eles podem concorrer ou por meio de cursos oferecidos para técnicos e agricultores que podem ser promovidos pelos Conselhos de Desenvolvimento Rural Sustentável, nos níveis estadual e municipal, ou pelos órgãos competentes. Assim, questões ambientais podem ser lançadas por intermédio de cursos ou de projetos financiados.²² O interessado numa determinada mudança apresenta a nova proposta e entra num processo de diálogo. Problemas como a conscientização, no caso do pagamento do crédito rural, devem ser tratados pelas organizações dos produtores e pelos bancos, junto aos órgãos públicos. Os técnicos, neste caso, podem informar os agricultores sobre as regras e as consequências.

REFERÊNCIAS

- ALBALADEJO, C.; CASABIANCA, F. (Eds.). La recherche-action: ambitions, pratiques, débats. *Etud. Rech. Syst. Agraires Dév.*, [S.l.], n.30, 1997.
- ALBRECHT, H. et al. *Landwirtschaftliche beratung, bd.1: grundlagen und methoden*. 2.ed. Bonn: BMZ: GTZ, 1987. 307p.
- ALBRECHT, H. et al.. *Landwirtschaftliche beratung, bd.2: arbeitsunterlagen*. 2.ed. Bonn: BMZ: GTZ, 1988. 468p.
- ALBRECHT, H.; HRUSCHKA, E. Bemerkungen zur methodik der beratung. In: HOFFMANN, V. (Ed.). *Beratung als lebenshilfe: humane konzepte für eine ländliche entwicklung*. Weikersheim: Verlag Josef Margraf, 1992.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2000. 128p.
- BAUER, E. *Beratung in der entwicklungszusammenarbeit*. Weikersheim: Margraf, 1996. 245p.
- BECKMANN, G. *Partizipation in der entwicklungsarbeit: mode, methode oder politische vision?* Hamburg: Lit Verlag, 1997. 136p.
- BORDENAVE, J. E. D. Comunicação e educação: o que deus uniu o homem não separa. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. *Política de assistência técnica e extensão rural para os agricultores familiares*. Brasília, 2000. 9p.
- BRASIL. Ministério da Agricultura e do Abastecimento. *Agricultura familiar: reforma agrária e desenvolvimento local para um novo mundo rural; política de desenvolvimento rural com base na agricultura familiar e sua inserção no mercado; versão preliminar*. Brasília, 1999. 47p.
- CAPORAL, F. R. La extensión rural en Rio Grande do sul: de la doctrina „made in USA“ hacia el paradigma agroecológico. In: MAESTRIA EN AGROECOLOGIA Y DESARROLLO RURAL SOSTENIBLE EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA, 6. 2002. *Anais...* Baesa: Universidad Internacional de Andalucía, 2002. 34p.
- CHAMBERS, R.; PACEY, A.; THRUPP, L. A. *Farmer First: farmer innovation and agricultural research*. London: Intermediate Technology Publications, 1989. 219p.
- COSTA, F. A. Políticas públicas, camponeses e desenvolvimento regional sustentável: uma avaliação das possibilidades do FNO-Especial. In: TURA, L. R.; COSTA, F. A. (Orgs.). *Campesinato e Estado na Amazônia: impactos do FNO no Pará*. Brasília: Brasília Jurídica: Fase, 2000.
- ECHENIQUE, O. S. *Perspectivas de evolução dos serviços de assistência técnica agrícola no Brasil: análise do Projeto*

²² Um exemplo é o Projeto Proambiente das Federações dos Trabalhadores na Agricultura da Amazônia Legal, em total, nove organizações representativas dos agricultores, que pretendem pagar várias medidas ecológicas dos produtores familiares por meio de condições favoráveis de crédito (transferência de recursos públicos) sendo o cumprimento controlado por instituições externas (certificação socioambiental).

Lumiar e das Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural; relatório de consultoria. Brasília: Convênio FAO-INCRA, 1998. Mimeografado.

ELIAS, N. *Engagement und distanzierung*. 2.ed. Frankfurt: Suhrkamp, 1990. 272p.

EMATER vai fechar as regionais. *O Liberal*, Belém, 22 jan. 2001. Painel Política/Economia, p.6.

FLICK, U. *Qualitative forschung: theorie, methoden, anwendung in psychologie und sozialwissenschaften*. 4.ed. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1999. 319p.

FONSECA, M. T. L. da. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 192p.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 93p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, 184p.

FUNCIÓNÁRIOS duvidam das chances da EMATER. *O Liberal*, Belém, 23 jan. 2001. Painel (Política/Economia), p.9.

GUANZIROLI et al. *Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. 284p.

GUSTAFSON, D. Experiência de extensão rural dos Estados Unidos: uma nova extensão para a agricultura familiar; versão preliminar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO NACIONAL. 1997, Brasília. *Anais...*. Brasília, [s.n.], 1997.

INCRA. *Projeto LUMIAR: assistência técnica nos assentamentos*. Brasília, 1997. 69 p.

ITESP. *Cultivando sonhos: caminhos para a assistência técnica na reforma agrária*. São Paulo, 1998. 112p.

KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Trad. K.E. Barbosa. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 244p.

LAMNEK, S. *Qualitative sozialforschung, band 2: methoden und techniken*. 3.ed. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1995. 440p.

LANGE, E. Einführung. In: FREIRE, P. *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als praxis der Freiheit*. Trad. Werner Simpfendorfer. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1973.

LOPES, E. S. A. *Comentário sobre o "Novo Mundo Rural" ou a "Nova Reforma Agrária" do governo FHC*. [S.l.:s.n.], 1999, 7 p.

MARTINS, A. C. de S. *Dois pra lá, dois pra cá: análise da articulação pesquisa, extensão, produtor de cacau, no âmbito da CEPLAC na Amazônia Oriental*. São Bernardo do Campo: Instituto Metodista de Ensino Superior, 1996. 191p. Dissertação (Mestrado).

NAGEL, U. J. Alternative approaches to organizing extension. In: SWANSON, B. E.; BENTZ, R. P.; SOFRANKO, A. J. *Improving agricultural extension: a reference manual*. Rome: FAO, 1997.

NEUCHÂTEL GROUP. *Common framework of agricultural extension*. Paris: Ministère des Affaires Étrangères, 1999. 19p.

OLIVEIRA, A. C. D. O Sistema Nacional da Capacitação de Extensão Rural Integral (SINDER): o caso de México; uma nova assistência técnica e extensão rural centrada na agricultura familiar: proposta In: WORKSHOP NACIONAL. Brasília, 24 a 28 de novembro de 1997. Brasília: PNUD, 1997.

OLIVEIRA, M. M. *Avaliação ex ante do Projeto Lumiar: versão preliminar*. Brasília: INCRA: IICA, 1997. 56p. .

QUEDA, O. *A extensão rural no Brasil: da anunciação ao milagre da modernização agrícola*. Piracicaba: Esalq: USP, 1987. 201p. Tese (Livre docência).

RHOADES, R. E.; BOOTH, R. H. Farmer-back-to-farmer: a model for generating acceptable agricultural technology. *Agricultural Administration*, [S.l.], v.11, p.127-137, 1982.

- RIASCOS, L. C. C. *Extensão para extensionistas*. Itabuna: CEPLAC, 1973, 69p.
- ROGERS, C. R. *Terapia centrada no cliente*. Trad. C.C. Bartalotti. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 620p.
- ROGERS, E. M. *Diffusion of innovations*. 4.ed. New York: The Free Press, 1995. 519p.
- RÖLING, N. Voorlichting en innovatie. In: RÖLING, N. G.; KUIPER, D.; JANMAAT, R. *Basisboek voorlichtingskunde*. Amsterdam: Boom, 1994.
- RÖLING, N. G. *Extension science: information systems in agricultural development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 233p.
- SAGAR, D.; FARRINGTON, J. *Participatory approaches to technology generation: from the development of methodology to wider-scale implementation*. London: ODI, 1988. 50p.
- SCHEUERMEIER, U. *Thesen zur beratung im ländlichen raum: illustriert an 15 jahren beratung mit „Kontaktbauern“ in Nepal*. Lindau: LBL, 1994. 93p.
- SCHMITZ, H.; MOTA, D. M. da; MAGALHÃES, L. E. L. Participação e parceria no trabalho com agricultores e suas organizações. *Agrotropica*, [S.l.], v.12, n.1, p.49-58, 2000.
- SCHMITZ, H. Reflexões sobre métodos participativos de inovação na agricultura. In: SIMÕES, A. et al. (Orgs.). *Agricultura familiar: métodos e experiências de pesquisa-desenvolvimento*. Belém: NEAF/CAP/UFPB, GRET, 2001.
- SCHMITZ, H. Projeto Lumiar: alternativa de assistência técnica frente à proposta do „Novo Mundo Rural“. In: GICO, V.; SPINELLI, A.; VICENTE, P. (Orgs.). *As ciências sociais: desafios do milênio*. Natal: EDUFRRN, 2001.
- SILVA, A. A. D. *Concepções de processo educativo no âmbito da extensão rural e suas repercussões na prática dos extensionistas: um estudo através da EMATER-RS*. Santa Maria: UFSM, 1992. 209p. Dissertação (Mestrado).
- SILVA, G.; SOUZA, E. de. Junto do agricultor. *Globo Rural*, [S.l.], v. 14, n.163, maio, p.30-36, 1999.
- SILVA, J. G. da. *O novo rural brasileiro*. 2.ed. Campinas: UNICAMP: IE, 1999. 151 p.
- SILVA, J. G. da; DEL GROSSI, M. E. A pluriatividade na agropecuária brasileira em 1995. *Estudos Sociedade e Agricultura*, [S.l.], n.11, p. 26-52, 1998.
- S. SOBRINHO, S. A. Capacidade de pagamento e viabilidade técnica do FNO-Especial para o desenvolvimento da produção familiar rural no estado do Pará. In: TURA, L. R.; COSTA, F. D. A. (Orgs.). *Campepinato e Estado na Amazônia: impactos do FNO no Pará*. Brasília: Brasília Jurídica: Fase, 2000.
- TURA, L. R. Atores sociais e o suporte institucional dos projetos do FNO-Especial. In: TURA, L. R.; COSTA, F. D. A. (Orgs.). *Campepinato e Estado na Amazônia: impactos do FNO no Pará*. Brasília: Brasília Jurídica: Fase, 2000.
- VELDHUIZEN, L. V.; WATERS-BAYER, A.; ZEEUW, H. de. *Developing technology with farmers: a trainer,s guide for participatory learning*. New York: Zed Books: ETC, 1997. 230p.
- WORKSHOP NACIONAL. *Uma nova assistência técnica e extensão rural centrada na agricultura familiar: proposta*. Brasília, 24 a 28 de novembro de 1997. Brasília: PNUD, 1997. 47p.

Literatura e jornalismo literário num mundo em fragmentos

José Castello – O Estado de São Paulo

RESUMO

Incertezas, dispersão, obscuridade, fragmentação, entre outros, são atributos marcantes da crise de identidade que perpassou a sociedade e o mundo da cultura durante o século vinte e transportou-se como herança ao novo milênio. Diante desse preocupante cenário, a arte, de modo especial à literatura, apresenta-se por meio dos seus criadores mais representativos como foco de resistência. Ao jornalismo cultural, por sua vez, cabe representar, de modo crítico, o seu papel, deixando de lado a condição passiva de mero reproduzidor dos ditames, em geral, interpretantes da mídia impressa, voltando a se constituir em espaço veiculador da informação em profundidade: artigos de fundo, ensaios breves, entrevistas longas etc., com textos menos vorazes, mais analíticos e reflexivos.

Palavras-chave: Literatura. Jornalismo literário. Mídia.

ABSTRACT

Incertitude, dispersion, obscurity and fragmentation are some of the most remarkable features of the identification crises that attained human societies, all over the world, in the last century. It has been inherited by our time, in this third millennium, in face of the restless scenery that art, and specially literature, presents today everywhere, through its most well-known creators, as a resistance trait. Cultural journalism, on the other hand, is expected to star, critically discussing its own

role, leaving back its passive behavior as a media that merely reproduces official opinions and interests, as often occurs in the press. With this, it can resume its genuine role as a vehicle that collects relevant information in its headlines, front-page news, reports, interviews and essays, discussing their various sources, and directing them to give the reader the most ample score of relevant information about all the facts.

Keywords: Literature. Cultural journalism. Media.

INTRODUÇÃO

Na entrada do século 21, habitamos um mundo cujos atributos fundamentais parecem ser a obscuridade, a dispersão e a fragmentação. De um lado, tão difusa é a paisagem que quase nada podemos ver; de outro, numa agitação que beira o pornográfico, vemos quase sempre em excesso – o que é o mesmo que não ver. O mundo atual está definido por essa ambigüidade vazio/excesso. É um universo em pedaços, saturado de notícias, de conflitos e de enigmas, no qual as distâncias se estreitam e, apesar disso, ou em conseqüência, as diferenças se tornam mais e mais gritantes quando não inconciliáveis e mesmo explosivas. Ainda assim, apesar de ser um mundo compacto e atravancado, nele tateamos como se caminhássemos em pleno escuro, numa via da qual o sentido parece estar alijado e quase toda a chance de nitidez, perdida. Uma atmosfera em superexposição que, ao mesmo tempo em que satura, cega.

Excesso/vazio – essa antinomia ajuda a definir nossa época. A rigor, desde tempos remotos, o mun-

do humano sempre foi assim, dominado pelo acaso, pelo aleatório, sendo todo esforço de conhecimento, como disse o psicanalista britânico W. R. Bion, só um breve raio de luz em meio às trevas. Só hoje, por excesso e também por ausência, parecem falhar, mais que nunca, os suportes nos quais até aqui nos amparávamos. Com a modernidade, o mundo ficou mais acelerado e mais feroz. Nisso que chamamos, muito precariamente, de pós-modernidade, ele ficou também mais prolixo e mais atordoante. Na verdade, não se trata de negar, ou rejeitar, nem o vazio, nem a sufocação. Eles simplesmente existem, simplesmente estão aí e é a partir deles, agora expostos de modo quase obsceno, que devemos lidar.

Temos, na verdade, bem pouco a fazer. Nosso universo de escolhas, apesar das ilusões impostas pela publicidade, pelo marketing e pela mídia eletrônica, é cada vez mais restrito, já que vivemos numa atmosfera uniformizada, submetidos a leis nas quais só resvalamos, sem realmente tocar. Em meio a isso tudo, se há um instrumento cujo poder de corte ainda resiste, um objeto de combate com o qual ainda podemos contar é a arte – e, nela, em posição destacada, a literatura.

No campo da arte e da literatura, o século anterior se encarregou de explodir gêneros e escolas, de arrebear com normas, cânones e certezas, de colocar abaixo os últimos preceitos que delineavam uma tradição. O século 20, como que antecipando o que vinha pela frente, foi o tempo das vanguardas, das gerações de experimentadores, e, também, como disse a escritora francesa Nathalie Sarraute, o século da suspeita, no qual todas as verdades foram colocadas em questão, sentimento de desconfiança extrema que virou a arte e a literatura de pernas para o ar. Na literatura, essa reviravolta começou com os grandes modernistas, bastando pensar em nomes como Kafka, Joyce, Virgínia Woolf, Proust e Pessoa; ou entre nós, em Mário e Oswald e, depois, em Guimarães Rosa e Clarice Lispector.

É sempre útil partir de Clarice, já que ela, mais que qualquer outro entre nós, ultrapassou as fronteiras do modernismo, aproximando-se, a custo de muito sofrimento pessoal, das raízes profundas da

criação – daquilo que ela mesma chamava de “it”, ou “isso”. Sintomaticamente, o último romance de Clarice, “A Hora da Estrela”, em contraste com narrativas em que ela se avizinhou do abstrato como “Água viva”, aponta para um reencontro com o realismo e a figuração. Guarda-se, nesse romance, é provável, uma senha dos desafios que seriam apresentados à literatura do século seguinte, o século novo, que agora nos cabe viver. Por isso nunca é demais relê-lo.

Mas já não se trata de escolher entre o abstrato e o real; ambas as opções são incompletas, além de muito precárias, porque deixam de lado o seu avesso. A pergunta lançada por Clarice em “A Hora da Estrela” é: como perseguir o pessoal, o íntimo (“eu não escrevo para fora, eu escrevo para dentro”, ela dizia), sem perder, mas, ao contrário, estreitando o compasso com o mundo? Ou colocada de outra forma: como, em vez de excluir um lado em detrimento do outro, empenhar-se em reencontrar correntes, ainda que, frágeis e duvidosas, que possam a vir ligá-los? O romance de Clarice Lispector já traz no título esse conflito: a hora é precisa, é puro número, é abstração; mas a estrela, é inatingível, é pulsante, não pode ser fixada, é só explosão. Nós a observamos e o que vemos já não é ela, mas seu rastro. No entanto, quando erguemos o olhar para o céu, algo – que tomamos por ela mesma – está ali, no firmamento, a representá-la. Sabemos que aquilo não “é” uma estrela, mas apenas o que nos resta de uma – e, contudo, olhamos para o céu, apontando e dizemos “estrela”. O que, de certa forma, ilustra também a fragilidade das palavras.

Clarice recolocou em cena a questão da representação, que o modernismo ajudou a banir e encheu de descrédito. Não a arte de compor sentidos cifrados, do “isso e aquilo”, da tabulação e do mecânico; mas a representação complexa, em que uma coisa é também outra, e os contrários, em vez de se excluírem, se contêm. Macabea, a protagonista de “A Hora da Estrela”, é assim: tola e sábia, ingênua e irônica, primitiva e cheia de saber. Abriga em si os dois opostos, paradoxo que, no entanto, não a torna superpoderosa, e sim ainda mais débil; até porque

ela não os “possui”, apenas os toca. Com “A Hora da Estrela”, Clarice revirou uma página amassada de nossa literatura e de sua própria literatura depois de chegar à fragmentação extrema com “Água viva”, depois de provar a própria borra do mundo, seu lixo e sua sobra, em “G.H.” (livro em que a narradora resolve provar uma barata viva). Nele, ela faz esse aparente caminho de volta que, na verdade, é um grande repuxo rumo à frente. Arranco que, agora, podemos seguir.

Hoje, com o mundo, e não só mais a arte, em estado fragmentário e pulverizado (no tempo da Guerra Fria, ainda podíamos pensar em Bem e Mal – noções agora manuseadas, de forma muito perigosa e provavelmente ineficaz), com o mundo caótico e aleatório em que estamos metidos, à arte, e à literatura, penso, cabe a função de elo, de elemento de ligação mas também de contaminação. Cabe-lhe dar as pistas para uma guinada que venha romper o impasse em que todos nós estamos metidos, movimento que, assim, possa ajudar o homem a continuar a existir. Cabe-lhe atuar entre os extremos, não para apaziguá-los com fantasias ou mentiras, nem para atenuar sua força; mas, ao contrário, para retirar a energia que se produz com sua conexão.

Daí a retomada das experiências realistas (não do velho realismo, cheio de ingenuidade e de fé; mas de uma pergunta enfática, e até desesperada, a respeito do que vem a ser o real). Daí também um reencontro com a representação e a figuração, preceitos da narrativa clássica que, ao longo do século 20, pereceram inutilizados. Grandes escritores, entre os melhores que o ocidente já produziu (Beckett, os praticantes do Novo Romance como Sarraute e Robbe-Grillet, Joyce, Borges), julgaram ter ajudado essa velha narrativa a morrer; mas agora, num momento de vozes indistintas, de zoeira, de pulverização, a arte de narrar ressurge como uma possibilidade, ainda que vacilante, de luz e coesão. Na zoeira do século 21, estamos ávidos, outra vez, por ouvir uma história. Só que as histórias já não podem ser contadas da mesma maneira que se relatavam no passado; num tempo de enredos pulverizados, há que construir novos instrumentos narrativos e novas perspectivas para a ficção.

Não se trata mais de narrar ingenuamente, de aspirar às imagens reconfortantes da fotografia ou, até, como se dá no jornalismo escrito, de aspirar igualar-se à simultaneidade imposta pela TV, o universo do “aqui e agora”, aqui, agora e nada mais. Isso já não funciona, ao contrário, está esgotado; daí a sensação legítima de que vivemos numa era de objetos perdidos, sem conexão entre si, dispersos, e até enlouquecidos, objetos duplicados em séries intermináveis, mas, apesar disso, vazios por dentro. Artefatos mais que objetos, só embalagens talvez, que a realidade, muito mais cruel hoje que antes, trata de destroçar e de engolir, regurgitando-os em vez de se alimentar deles. Nem é o caso de pretender ainda (mas quando isso foi possível?) dominar o real. Tampouco devemos descartá-lo como algo distante e inacessível, como faz hoje a literatura neoparnasiana, de origem universitária, para quem – numa surdez que se disfarça de lucidez – as palavras só podem se referir a outras palavras, e essas a outras palavras e outras mais, num abismo em garganta que a tudo engole sem nada digerir. O espaço que resta ao homem, sua pequena seara de liberdade, é de fato muito estreito; é só uma rachadura, muito delgada e miserável; mas é nessa fenda que a literatura precisa penetrar, como um sutil bisturi, a lançar finas conexões e descortinar perspectivas, ainda que invisíveis, ali onde só podemos ver superfícies, o que significa dizer monotonia e repetição. Na agilidade da TV, no vozerio da internet, todas as imagens, todas as vozes, liquefeitas e sem limites, acabam por se igualar. Seria ridículo manter um preconceito contra elas – do mesmo modo foi risível, no passado, colocar-se “contra” o cinema falado, o telefone ou o avião. Ridículo e inútil. Nosso problema, hoje, não é julgar este novo mundo moralmente, mas sim encontrar maneiras de com ele conviver e de lidar com sua fluidez extrema, para que ela não nos arraste e dissolva. À arte cabe, assim, um papel de fixação.

Na arte, creio, reside, agora, e mais uma vez, uma chance não só de sobrevivência mas, também de expansão para o homem. Basta tomar por contraponto um período como o Renascimento:

submetidos aos cânones férreos da Igreja, presos a rigores estéticos e impulsionados a imitar a natureza, quando não a reproduzir a realidade tal qual se imaginava (ou legislava) que ela fosse, ou devia ser, artistas como Tiziano e Caravaggio, ainda assim, encontraram brechas para, com seus anjos, madonas, duques e princesas, expor, à meia luz, com a sutileza de seus traços, as tensões escondidas no homem renascentista. Simulando a submissão, eles conseguiram, ainda assim, tocar nas feridas de um tempo – e foi por isso, e não porque tenham sido aprovados por papas, militares e nobres, que se tornaram grandes artistas. Seria um engano, porém, julgar que a opção estaria numa volta atrás ao naturalismo, ao objetivismo, aos preceitos do classicismo. Muitos artistas, e entre eles muitos escritores, vêm cedendo a esse engano. Aqui cabe lembrar, em oposição a Francis Bacon, o pintor irlandês, que, insatisfeito com o abstracionismo e com as vanguardas, num mundo dominado pelo abstrato e pelo geométrico, expôs sempre com ênfase seu desejo (quase herético) de um retorno à figuração. Com esse desejo, porém, ele não retornou ao passado, mas criou caminho para o futuro da pintura – por isso foi um dos maiores pintores do século que terminou. Agora, no século 21, temos a face afundada no futuro. Um pouco cegos, e perdidos em meio a fragmentos e murmúrios, talvez seja o momento em que a literatura possa se oferecer, mais uma vez, como um instrumento de superação, com o qual se possa traçar o esboço para uma saída. Não a saída definitiva para a grande claridade, que não existe; nem a saída monolítica, que aponta uma única porta, que não chega a merecer esse nome. Abrir pequenas brechas, multifacetadas; oferecer soluções incompletas, que se contradigam e até se excluam; suportar e viver no passado, em vez de desejar extirpá-lo; mas, ainda assim, rasgando aqui e ali, criar fendas e passagens, mesmo que muito estreitas e asfixiantes, através das quais possamos tentar respirar. Talvez nem mesmo se possa falar em solução, mas só em incitamento. A arte não é remédio, nem traz bula indicando seu “modo de usar”. Na literatura, voltando a Clarice, a palavra é uma língua de fogo.

*

Também o jornalismo literário merece ser, nesse quadro, repensado. A era do “book review”, no modelo norte-americano, correspondeu a uma do mercado editorial brasileiro a partir da segunda metade dos anos 80. É um modelo, porém, que se desgastou, por ser fixo demais, sem deixar espaço para a criatividade e a ousadia; e por ter-se tornado cada vez mais rápido e sintético, pouco afeito ao exercício do pensamento. O “suplemento literário”, hoje, deve ser visto no quadro geral da imprensa não só nacional, mas internacional que, afora exceções honrosas, tende à síntese, à rapidez, à superficialidade e à repetição. O resultado é um universo saturado de notícias, mas desprovido de sentido; um mundo em frangalhos, hiperinformado, quase como que numa embriaguez; e, por contraste, o excesso de informação corresponde a uma carência cada vez maior de conteúdos e, por que não dizer, a uma grande melancolia. Não é à toa que vivemos no mundo da felicidade química e dos antidepressivos.

Nesse cenário, o jornalismo literário se oferece não apenas como um espaço para a divulgação dos livros recém-lançados, embora ele deva ser também isso, mas como um respiradouro, por meio do qual o leitor possa encontrar um ritmo oposto ao andar celerado e ofegante que vigora, em geral, na mídia. Em vez de pressa, reflexão; no lugar da saturação das notícias prontas, a seleção de informações, sua análise e depuração. Um espaço para parar, e não para correr. Daí o papel que o jornalismo literário pode voltar a desempenhar com seus artigos de fundo, ensaios breves, entrevistas longas, enfim, o texto menos voraz e mais reflexivo, um contraponto a tudo que o circunda. Numa mídia que corre o jornalismo literário pode se converter num lugar propenso à meditação e à espera; numa imprensa que compete com a TV e a internet e responde aos fatos por reflexo; num mundo disperso e volátil, ele pode vir a ser um lugar para a independência de pensamento, para a busca de sentido e para alguma placidez. É o espaço que, hoje, mais que nunca, se oferece ao jornalismo literário – “literário” não porque seja um reduto

das letras e do “bem escrito”, mas sim porque pode vir a representar – como a literatura num sentido mais vasto – o conjunto de conhecimentos humanos, um lugar do saber. Pode, também, dentro da hiperobjetividade proposta pela mídia – em particular, num mundo que só parece acreditar e valorizar as imagens e que descrê cada vez mais nas palavras – quem sabe, significar uma guinada para o subjetivo, para o pessoal, e até para o íntimo. Num mundo intoxicado de verdades, ele viria a ser o lugar da inverdade – não no sentido da falsificação ou da mentira, mas sim do imaginário e da ficção, quando tudo aponta para o substantivo, para o número, para o gráfico, para o sintético, ele vem se oferecer, quem sabe, como um antídoto.

Não um lugar para a ficção pura, arbitrária, que essa também já não se sustenta – nem mesmo no mundo da literatura. Mas de uma ficção de fronteira, que roça o real e o desafia, que o toca e dele se esquiva; um espaço intermediário, entre o ideal e o real. É aí, nesse vão, que a literatura surge como uma possibilidade especial de saber. Ali, onde a ciência viria apenas registrar, computar, fotografar ou massacrar, ali ela pode entrar para evocar, para metaforizar, para acolher sentidos. Então, o escritor não será mais aquele sonhador montado em sua torre de marfim, ou aquele artesão de vanguarda, parnasiano da nova era empenhado só em manipular suas formas. Será, ao contrário, alguém que se coloca sobre um abismo, um pé em cada margem, ali, elevado sobre o perigo para tocar no que interessa e fazer uma ponte entre os que se excluem. É nesse “entre” que a literatura pode recobrar seu vigor; e é nesse espaço intermediário também que o jornalismo “literário” pode prestar, ainda, algum serviço, nem que seja o de dar abrigo àqueles a quem a imprensa veloz e fragmentada do século 21 parece decidida a excluir, ou, ao menos, a marginalizar.

Exercidos nessa perspectiva, não só a literatura pode se tornar mais rica, abrindo alternativas contra a standartização que a caracteriza na época dos best sellers, dos livros de auto-ajuda e de encomenda mas também o jornalismo terá a chance de, revirando o sentido das coisas, apontar para estranhezas e apos-

tar na força do que é inútil. A arte, enfim, é inutilidade pura, caminho que não leva a lugar algum, que se perde e cuja identidade está nesse perder-se. Cada escritor escreve para achar, escreve para responder a pergunta “por que você escreve”; a resposta não está no início, tampouco no fim; ela se acha no meio, e serve para conduzir em vez de resolver; para dinamizar, em vez de resolver e matar. Talvez, assim, a literatura possa se revivificar, possa voltar a merecer o espaço que, de fato, lhe corresponde; e o jornalismo literário também possa, num mundo aleatório e disperso vir a ter ainda alguma função mais fértil além daquela, burocrática e servil, que lhe atribuem os divulgadores e os negociadores.

Nada disso fará do mundo menos fragmentário, nem resolver esse ou aquele impasse que nos atormenta. A literatura não tem chaves (se oferece chaves, não é literatura), nem traz soluções – traz apenas hipóteses provisórias, fantasias com as quais experimentamos o mundo, com as quais o vivemos, o suportamos, e dele tiramos algum sentido e prazer. Retomando, com isso, aos primórdios da filosofia, que estava ligada a uma “maneira de viver”, a um estilo, também assim a literatura pode, agora, deixando em segundo plano o papel de mero produto num mercado de bens culturais, de feiras e de “mais vendidos”, voltar a agir em camadas mais profundas, injetando sentido ali onde, no mundo de fragmentos e excessos que nos coube viver, domina o ruído estéril e a dispersão. Um mundo em pedaços onde, quem sabe, a literatura possa servir, agora, como um ímã, a atrair sentidos dispersos e idéias em fragmentos; enfim, a rascunhar, mesmo que precariamente, e sem aspirar ao definitivo, breves esboços de forma e de direção.



Integración europea y moderna competencia global: la nueva redistribución territorial del dominio

Luciano Vasapollo – Universidad La Sapienza

RESUMO

Inicialmente pensada como uma alternativa para a globalização selvagem, articulada pelos USA, o tratado de Maastrich impôs apenas uma privatização de via única, com uma política monetarista e um modelo de reforma estrutural do “estado de bem-estar” (Welfare state). A conduta de “restrição externa” que se seguiu depois, e a “multipolaridade” das relações no mercado mundial podem ser interpretadas como pistas do estágio de maturidade de um novo sistema de acumulação mundial com uma característica flexível, cujo trabalho obedece às necessidades e prioridades do capital financeiro privado, o qual é altamente concentrado. Este regime de acumulação tem seu fortalecimento em um imperialismo que mostra toda a força de sua conotação militar em uma economia de guerra estrutural. O contexto de “estado de guerra” que destrói residualmente os espaços para a instalação de um “estado de bem estar”, com a permanente guerra pós-global representa o único cenário plausível para sustentar o processo de acumulação.

Palavras-chave: Globalização. Tratado de Maastrich. Imperialismo.

ABSTRACT

Early conceived as an alternative to the wild globalizations pursued by USA, the *Maastrich Treaty*

has imposed only way privatization, monetarist policy and structural reform model of the Welfare state. The “external restriction” that came after and the “multipolarity” of the relationships in the world market just can be interpreted as clues of the mature stage of a new system of world accumulation with a flexible character, whose working obeys the needs and the priorities of private financial capital, which is highly concentrated. This regime of accumulation has its outcome in an imperialism that shows strong military connotations in an economy of structural war. The context of *warfare* that destroys the residual room for welfare, with the permanent post-global war that represents the only plausible scenario for re-launching the accumulation processes.

Keywords: Globalization. Maastricht treat. Imperialism.

PROCESOS DE PREDOMINIO FINANCIERO Y NUEVA GLOBALIZACIÓN POLARIZADA

La nueva globalización polarizada, o mejor, la moderna competición global, pone en juego no sólo el papel de la empresa fordista y el proceso productivo relacionado con ella, sino también las disposiciones internacionales financiero-bancarias, verdadero elemento de innovación en el proceso económico mundial. Lo que está sucediendo es el predominio no sólo de un nuevo sistema productivo no localizado sino también de un nuevo sistema financiero, de una

nueva acumulación de capital y la llamada "acumulación flexible" de la era post-fordista, basada en los procesos de predominio financiero en la economía y en el uso masivo del capital intangible, de los recursos inmateriales como la conciencia, la información, la comunicación, etc.

Por este motivo, la Europa de Maastricht fue pensada como una alternativa a la globalización salvaje practicada por EEUU, a fin de de contraponer otro polo geoeconómico internacional con la intención de presentar una impostación económica y social de un capitalismo más moderado.

Es cada vez más evidente que los Tratados de Maastricht y de Amsterdam tienen un carácter geopolítico, sobre todo respecto a Alemania en el contexto de la Unión Europea. El Tratado de Maastricht presentaba en sí mismo muchas ambigüedades. La estructura de Maastricht tenía que basarse sobre tres elementos: la moneda única, la política exterior y de seguridad común, y la lucha contra la criminalidad. La moneda única y la integración política tenían que sostenerse recíprocamente. En cambio, ¿qué sucede? El vínculo de los criterios de convergencia impuesto en Maastricht tiene un significado político y geoeconómico: separa a los países estables y fiables del área de los países mediterráneos, creando problemas a las mismas multinacionales europeas.

La redistribución territorial del dominio no está determinada por una simple descentralización del capital, o producida exclusivamente por la valorización de los recursos locales. Es debida sobre todo a los intensos procesos de reestructuración del capitalismo que, en la búsqueda de la competitividad en el plano internacional, persigue la eficiencia a partir fundamentalmente de la imposición de una fuerte movilidad espacial y sectorial de la fuerza de trabajo, de la diversificación de los proyectos de flexibilidad laboral y salarial y de la libre circulación de los capitales con características especulativas fuertes.

En primer lugar hay que evidenciar que las inversiones, o más exactamente los procesos de decisión de las inversiones, constituyen un objetivo fundamental y estratégico de acumulación para el

sistema-empresa hay, por tanto, también para los sistemas-países de economía de mercado en su conjunto, ya que el conjunto de tales decisiones lleva a la planificación estratégica de los procesos de expansión y *acumulación de capitales*.

Hace no muchos años, los modelos decisorios de las empresas se fundaban sobre *procesos de acumulación de capital en inversiones materiales*; por lo que obtenían ventajas competitivas frente a las pequeñas empresas. En cambio, hoy, uno de los objetivos estratégicos que destaca el *management de la empresa tras-fordista* es conocer y acrecentar el valor empresarial utilizando procesos de *acumulación flexible* fundados sobre recursos inmateriales y capitales, que permitan construir vías para una administración eficaz a partir de los mayores condicionamientos que nacen de una competencia desenfrenada. La misma turbulencia de los mercados y la desintegración de los viejos modelos de inversión y acumulación llevan a las multinacionales tras-fordistas hacia un nuevo examen de las decisiones de connotación estratégica, llegando a influir cada vez más en los modelos que se refieren a la creación y distribución del valor de las empresas utilizando formas de *acumulación de capital financiero e intangible*.

Los eventos de estos últimos años han marcado muy profundamente la economía y el desarrollo de todos los países europeos. La firma del Tratado de Maastricht y el nacimiento del Euro condicionaron la política de todos los países miembros de la UE. La idea sigue siendo crear un polo nuevo, para oponerlo al de los Estados Unidos, y permitir así que Europa pueda influir de modo más decisivo en los organismos internacionales (el G-7, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, etc.) que, a día de hoy, tienen en sus manos la suerte del planeta. De esta forma se impone artificialmente una confederación cuyas finalidades de control van más allá de la Europa Occidental, para imponer su dominio sobre los países del Este (antiguos satélites de Moscú) superando así, en una lógica de polo imperial, los aspectos ambiguos y las incongruencias derivadas de una solución no querida de los males sociales de Europa occidental. Así se logra ventaja

para todos los nuevos sujetos financieros europeos, inversores institucionales, y no contra los trabajadores, contra los ciudadanos, contra un crecimiento social de calidad. Sin embargo, las premisas e instrumentos que la UE se dio en su constitución preveían formas de protección social general.

Más allá de estas premisas e instrumentos previstos para la ayuda al empleo y la protección social, hasta ahora la liberalización de los intercambios junto a la desregulación y el dismantelamiento de la legislación protectora de los sueldos han permitido que en la UE grupos de las multinacionales hayan podido, más bien, explotar simultáneamente las ventajas de la libre circulación de mercancías y de las fuertes disparidades entre los países, regiones y lugares situados en el interior del propio mercado único europeo. El gran mercado continental garantiza en la actualidad a los grupos económicos-financieros de las multinacionales total libertad de elección de los distintos elementos que constiuyen una producción integrada a nivel internacional, respondiendo también a las exigencias de las estrategias de diferenciación de la oferta y y de la fidelidad de la clientela, exigencias propias de la competencia oligopolista, en una situación en la que se ha determinado voluntariamente una fuerte precariedad y flexibilidad del mercado laboral.

El peso económico y comercial de Europa, gracias a este proceso de internacionalización económica, comercial y financiera, tendrá que enfrentarse con los de los Estados Unidos y el polo asiático. Esto conducirá a un gran cambio de carácter "multipolar" en las relaciones del mercado mundial con diferentes configuraciones geopolíticas y geoeconómicas para los nuevos bloques económicos subglobales.

Estos tres polos económicos se constituyeron en la práctica, pero la confrontación entre ellos es aún difícil. El coloso norteamericano obtiene de su propia fuerza interna y de la propia hegemonía política una posición de primacía que le permite amortiguar con gran facilidad los efectos desestabilizadores que sus mismas políticas van produciendo dentro y fuera del país, a través del papel que juegan los mercados

financieros. El polo asiático ha perdido el papel de guía de Japón y sufre una fuerte, reciente, debilidad debida a la crisis asiática, pero puede contar con una trama de intereses que incluye el eje ruso-chino-indio, con extensiones estratégicas también al Japón. Esto puede llevar a una política exterior y a una política económica centralizadas. En cambio, para Europa es necesario poner en marcha un proceso que la lleve a adquirir, a través de profundas transformaciones, las características de una verdadera y propia "economía continental", con un proyecto político unívoco.

COMPETENCIA GLOBAL E INVERSIÓN DIRECTA EXTRANJERA (IDE)

La situación económica y las disposiciones monetarias en las que se encuentra Europa desde la constitución de la UE han determinado que el mismo proyecto de una reconversión de tipo "keynesiano" haya fallado, a través de una gran gama de proyectos e infraestructuras capaces de sustituir las políticas restrictivas, de re-equilibrio y de convergencia, puestas en funcionamiento en cada país y dirigidas a la permanencia en la Unión Monetaria Europea. En efecto, se ha aplicado un tipo de política económica monetarista restrictiva que ha conducido a la desastrosa situación ocupacional y social que hoy se vive en Europa, tanto en la fase anterior de crecimiento económico como en la actual de crisis y recesión, y que sin embargo no está acompañada por un desarrollo social global.

El aspecto que más se evidencia es la precariedad del trabajo¹ como elemento constitutivo de la nueva división del trabajo. Son un ejemplo el contrato de préstamo de la fuerza de trabajo, la competencia mundial entre los trabajadores, y la devaluación y desvalorización del trabajo dependiente asalariado.²

¹ O sea trabajo precario, trabajo en negro, trabajo oculto como fenómeno que ya no es marginal.

² Piénsese en la pérdida del salario real también cuando aumenta la inflación, cosa que antes no existía debido a la escala móvil.

A este proceso se une un ataque al salario directo, indirecto, diferido y social; se pone en discusión el servicio sanitario nacional con violentos procesos de privatización, la Seguridad Social, la salud, la escuela, las jubilaciones en general; en definitiva, el conjunto del Estado social que había sido una conquista de las luchas del movimiento obrero hasta los años 70.

Todo esto ocurre en una fase en la que Europa experimenta un incremento de la productividad entre los más altos de los últimos años. Sin embargo, el desempleo y la precariedad del trabajo y de la vida no se han visto alterados sustancialmente; es más, han empeorado, y en el sur de Italia o de España, así como en otras muchas áreas de Europa, llega a niveles altísimos.

Además, a la debilidad política se suma una impresionante debilidad social impuesta por los vínculos monetaristas de la Europa de Maastricht y de Amsterdam. Europa, en el modo que se está construyendo en este momento, contribuye a debilitar la acción político-social y el gasto social en dos modos distintos.

En primer lugar, por medio del compromiso del poder en acción desde hace más de 20 años, los países se ponen de acuerdo para establecer una moneda única pero rechazan una acción pública eficaz que sirva a las opciones y a las necesidades reales de la sociedad. Se elige la vía de la privatización, que es mucho más fácil que la regularización y las reformas, para realizar un sistema público eficiente capaz de mejorar también las formas de democracia representativa.

Una consideración muy clara que emerge de la observación de los procesos de privatización concierne el hecho que, donde las empresas públicas han sido privatizadas no sólo se han dado fenómenos de flexibilidad, de precariedad y de expulsión de mano de obra, sino que se sostiene también que ya tiene sentido hablar de la defensa de sectores estratégicos de una nación en un mercado global. Esta lógica ha generado la destrucción de capital humano fuertemente especializado, dado que donde se genera desempleo, afecta a aquellos obreros y empleados que, gracias a sus experiencias de años, han obtenido un mayor nivel en la investigación y en la especialización.

Otro aspecto evidenciado en el análisis del proceso de privatización que está teniendo lugar, tiene que ver con la introducción de capitales extranjeros. La introducción de estos capitales extranjeros se agrega al hecho que, a través de pequeñas posesiones de acciones, se puede poseer todo el capital de empresas que han construido la historia económica, provocando la desaparición de un desarrollo empresarial nacional sano.

El capital-inversión hay que pensarlo como una unidad diferenciada y jerarquizada, que incluye tanto el capital productivo (también la IDE), el capital comercial y el capital-dinero (o inversión financiera). Al mismo tiempo hay que resaltar además que el fenómeno de la internacionalización se realiza con el *comercio internacional* y con la *inversión directa productiva en el extranjero* (IDE), con lo que una empresa adopta las características de multinacional construyendo o adquiriendo sucursales de producción en distintos países. Esta forma de inversión se enfrenta con distintas exigencias, como son:

- imposibilidad de producir cantidades suficientes en el país de origen, en particular por lo que atañe al sector primero, causadas por la escasez de recursos naturales;
- imposibilidad de vender cantidades suficientes en los países de destino tanto por los mismos productos como por las barreras de protección;
- posibilidad de sacar beneficios de las ventajas comparativas macroeconómicas en los países en que se instalan, en particular en los Países Subdesarrollados, que generalmente tienen un nivel salarial bajo. (LAFAY, 1996, p. 40- 41).

Un aspecto que merece particular atención en el contexto actual de competencia global, pero al mismo tiempo de creciente integración de las estructuras industriales, atañe a la internacionalización de las unidades que se ocupan de la investigación y el desarrollo.

Desde siempre, por su contenido sumamente estratégico, estas actividades se concentraron cerca de las casas matrices de las empresas multinacionales de los tres polos (EEUU, UE, Japón), realizando la introducción y el desarrollo de sistemas de producción más flexibles y tecnológicamente adelantados. En los últimos años, junto a los procesos de internacionalización productiva, se están afirmando mayormente unos procesos de deslocalización de las actividades de investigación y desarrollo (I&D) por parte de las grandes multinacionales, junto a la construcción en el exterior de unidades y laboratorios organizados para mejorar la eficacia global de la producción, excluyendo duplicaciones de actividades que ya están en otros países.

Las principales razones que empujan hacia esta descentralización de las unidades de investigación y desarrollo se encuentran en la necesidad de alcanzar los mercados exteriores con una competitividad cada vez mejor, acercándose a los clientes clave, llegando a contactar con las nuevas tecnologías siempre en evolución y que se puedan encontrar en los centros que alcanzan un nivel sobresaliente en enseñanzas científicas específicas. A menudo se realiza, pues, una creciente dispersión geográfica de las actividades de desarrollo tecnológico, razón por la cual las multinacionales realizan unos procesos de coordinación e integración entre ellas. Del adelanto de la gestión llegamos a considerar un modelo de empresa multinacional "integrada en forma de red".

Dos son los factores determinantes de este proceso de desarrollo: la deslocalización de las actividades cercanas a las fuentes y áreas de recursos inmateriales (por ejemplo, patentes de inventos, *know-how*, y en particular el proceso de engendrar conocimientos), y la aptitud para integrar estos procesos optimizando los resultados. La ventaja principal es, pues, la de disfrutar mejor del progreso tecnológico, rebajando los costes de administración, sobre todo gracias al derribo de barreras para alcanzar un nivel sobresaliente en el capital intangible.

En el momento presente, el efecto conjunto de los mercados solventes a nivel internacional, de la tecnología contemporánea y la internacionalización

de las unidades de investigación y desarrollo, y del nuevo régimen judicial de los intercambios internacionales y de los movimientos de los capitales, determina los intereses de los réditos, y con ello la elección de la localización de las inversiones. Éstas adoptan por tanto la forma de inversión productiva, es decir de inversiones dirigidas al extranjero, utilizadas en la práctica por aquellas empresas que quieren establecerse en otros países a través de la creación de nuevos establecimientos productivos o adquiriendo cuotas de participación de sociedades que ya existen. Es decir:

Esta manera de inversión se lleva a cabo adquiriendo el poder decisorio en una empresa extranjera. Esta incluye nuevos establecimientos, fusiones, adquisiciones corrientes entre la empresa matriz y sus sucursales en el exterior; además, una porción de estas inversiones puede tomar la forma de adquisición de cuotas del capital de la sociedad. (Véase Eurostat, *L'Europa in cifre*, 3 edizione, p. 241).

De esta manera se pueden utilizar los recursos disponibles para inversión financiera, para ganancias más fáciles y rápidamente disponibles como dinero potencial, pero a la vez capaces de generar procesos destabilizadores de la economía.

Este mecanismo se afirma por fin a fines de los ochenta, cuando se pudo entrever un sistema central más largo e interdependiente que el del capitalismo de los sesenta y setenta, cuya primera función era la de dejar progresar la estrategia concurrencial. Este modelo consigue su objetivo a través de la organización de la producción interior en los países con capitalismo avanzado y a través de las más eficaces estrategias tecnológicas de producción y capitalización, sobre todo gracias a la naturaleza y las formas de los acuerdos logrados con otras zonas de medio o bajo nivel de progreso.

La relación entre capital trasnacional y áreas de diferentes influencias, hasta cada país, se determina por la nueva división internacional del trabajo y además por cómo se coloca cada una de las economías nacionales frente a la expansión y redefinición de los polos geoeconómicos. En efecto, los fenómenos de

interconexión entre específicas economías nacionales, que operan a través de la exportación de capitales, son una realidad hace ya un siglo. Lo que es nuevo es el papel de las inversiones financieras, en particular las de naturaleza comercial, así como el extremado acrecentamiento de la IDE, favorecidos ambos por una fuerte liberalización y circulación en el mercado mundial y por la fuerte relación con el capital internacional, todo bajo un solo proyecto de planteamiento estratégico centralizada. Este realiza una especie de proceso aparente de determinación monopolística del capital que, si de alguna manera puede ser útil a las grandes instituciones del capitalismo financiero, también empuja hacia una fuerte competitividad entre los grandes dominios oligopolistas, sobre todo del capital industrial.

En este escenario nos encontramos con que, en los últimos años, cuando se ha vivido una época de fuerte aumento económico internacional, ha sido posible que las empresas italianas cubran, por lo menos en parte, el gap que en los ochenta habían acumulado respecto de las empresas que procedían de las otras potencias económicas mundiales, tanto de los Estados Unidos y Japón como de los demás países europeos, respectivamente. Italia participa así en la competencia entre Europa y EEUU, una competición dura que se lleva a cabo sobre todo por el dominio de Eurasia, con características geopolíticas y geoeconómicas cumplidas* con la entrega* de los IDE (inversiones directas exteriores).

A partir de las consideraciones anteriores, resulta que la competición global en el contexto de la mundialización hay que estudiarla con instrumentos analíticos que nos permitan hacer un análisis en muchos niveles interconectados, pero analíticamente diferentes. El primer nivel atañe al orden de los capitales, es decir de las inversiones, porque van a ser determinados y determinan la acumulación como proceso-entidad dirigido a la auto-valorización del capital.

La integración aparentemente creciente de la economía mundial, junto a formas de concurrencia internacional cada vez más escrupulosas, de competición global: fenómeno conocido ya con el nombre "globalización", se explica, como hemos visto ya, por diferentes motivos: el comercio exterior, la producción transnacional, la circulación de los capitales. En éstos úl-

timos, la IDE vuelve a tener un peso notable, porque se trata de inversiones de carácter productivo y constituyen la principal manifestación de las actividades de las empresas fuera de sus propios países, por lo que expresan los procesos dinámicos de acumulación efectiva de los grandes polos geoeconómicos internacionales.

Entonces* es más claro porque la dinamicidad geográfica de los flujos de IDE representó en los '90' el instrumento principal del dogma de la "estabilidad político-económica global", poniendo en el centro de la iniciativa capitalista, por lo menos en parte, la inversión productiva, que no puede estar totalmente sujeta a las dinámicas financieras.

LA ACTIVIDAD DE INVERSIÓN DIRECTA EN EUROPA

En Europa en particular, la actividad de inversión directa ha experimentado una fortísima subida desde la mitad de los ochenta, junto al empuje del proceso de integración económica que ha supuesto el mercado único, con fuertes intentos de competitividad con los EEUU.

En 1995 Alemania, Gran Bretaña y los Países Bajos están entre los países más activos en el terreno de las inversiones en el exterior; nuestro país se sitúa en la graduación de los principales inversionistas a nivel medio-bajo, y está entre los últimos países que pueden atraer la circulación de los capitales.

En 1996 las inversiones en entrada descienden ligeramente frente a 1995; crecen las inversiones *no equity**, mientras disminuyen todas las otras.

Cinco países concentran más del 60% del total de las inversiones (Bélgica, Francia, Países Bajos, Gran Bretaña y Alemania en términos de inversiones pasivas), mientras que el 40% restante se reparte entre los otros diez países (entre los que destacan Italia, España y Suiza, tanto en entradas como en salidas).

En 1997 el fenómeno está todavía en expansión, mostrando valores más elevados que en el año anterior, con excepción de los beneficios reinvertidos del exterior, que muestran una disminución de algunas unidades.

El total de las inversiones de salida pasa de 70.920 millones de dólares en 1996 a 96.420 en 1997, subiendo

un 36% en un solo año. Las inversiones de entrada crecen de manera muy escasa, alcanzando el valor de 63.958 millones de dólares en 1997. En 1997 la IDE que sale supera los 420 millones de dólares, llegando al 11% del PIB.

Es interesante también analizar su distribución por actividades económicas. Entre las categorías más dinámicas, observamos el sector manufacturero, donde Europa invierte en el exterior el 32,8% del total europeo, y recibe del exterior el 28,5%; en cambio la categoría de la agricultura resulta aproximadamente "ausente", marcando un porcentaje cercano a cero tanto en entradas como en salidas.

En los últimos años, el sector de los servicios está adquiriendo mucha importancia en el ámbito de la internacionalización productiva; en efecto, en 1996 el peso de las inversiones directas de este sector alcanza el 47% (salidas hacia el exterior) y el 48,9% (entradas del exterior). Entre ellos, tienen mucha importancia las actividades financieras que, en los años que estamos examinando, alcanzan en términos de actividad el 29,2% del total y el 61,4% del total de las inversiones de los servicios; en términos de pasividad los movimientos de capitales en las actividades financieras alcanzan el 19,4% del total y el 40% del total del sector.

En la redefinición de los territorios de expansión, Europa no experimenta la tradicional dependencia respecto de los EEUU. y la nueva frontera de los mercados euroasiáticos y del Mediterráneo deben ser utilizados también por Italia y por los otros países europeos, es decir por el polo UE con sus choques interiores.

Para ello se pueden considerar unos datos sobre la presencia multinacional en Italia³. Los datos más exactos se refieren al 1º de enero de 1998, día en el que 1031 grupos multinacionales estaban en nuestro país, con participación en las actividades productivas de 1769 empresas industriales participadas por ellos, que sumaban un total de 560.438 empleados. Las empre-

sas industriales italianas que estaban bajo el control de empresas multinacionales extranjeras eran 1532, con 2381 empresas productivas y 458.691 empleados, mientras las empresas que en nuestro país controlaban por lo menos una empresa industrial eran 861.

Por lo que atañe a los datos de los últimos diez años, hay que subrayar que en este período el número de empresas multinacionales presentes en nuestro país se ha acrecentado un 29%, el número de empresas participadas desde el exterior ha subido un 37%, y los empleados, un 23%.

La dinámica a largo período de la IDE italiana por áreas geográficas marca un cambio en los últimos años en la composición geográfica, confirmando el fuerte interés hacia América Latina, Europa Oriental y ciertas áreas asiáticas. En efecto, todas las incertidumbres de la política diplomática y económica exterior de Italia que revelaron los primeros años '90' con la guerra civil en Yugoslavia incertidumbres aun mayores por la evidente sumisión a la hegemonía alemana y americana en esas áreas, se han convertido ahora, en los últimos años, en un firme camino económico italiano, con mayor activismo diplomático y presencia militar.

Esta evolución describe bien el cambio en la estrategia que las multinacionales italianas han puesto en práctica en la competición global. En efecto los años noventa se han caracterizado, en la competencia global, por una fuerte tendencia a la ampliación de la llamada « Italia multinacional », que se refleja también en la dinámica de las agregaciones del comercio exterior.

Por el lado sectorial y de la producción, la inversión directa al exterior ha sido una vía muy importante para proporcionar a las producciones italianas un continuo desarrollo tecnológico. La IDE ha favorecido mucho los conocimientos y la utilización de los nuevos métodos de producción, convirtiéndose en el medio principal para transferir a Italia nuevas tecnologías que no se encontraban allí, favoreciendo así el papel italiano en la concurrencia y en la competición internacional.

Los ochenta fueron testigo de una primera fase de aumento en los sectores con elevado contenido tecnológico, en particular los sectores de las telecomunicaciones, la electrónica e informática. Este proceso se ha desarrollado en los años noventa, y al final

³ Estos datos proceden del Banco de datos REPRINT (Politécnico de Milán), en el ámbito de las investigaciones sobre la internacionalización de la industria italiana, promovidas por el CNEL.

de este periodo se ha reforzado junto a la afirmación de todas las empresas que están empleadas en el sector de la Information and Communication Technology, más conocido como ICT. En cualquier caso, este fenómeno implica a todos los sectores productivos nacionales y ha concurrido a la modernización de las secciones más tradicionales del sector terciario, secciones y situaciones ofrecidas por parte de las empresas nacionales en los que nuestro país se encuentra todavía atrasado, por ejemplo el turismo, los transportes y la gran distribución.

CONCLUSIONES: CONSIDERACIONES GENERALES

Hay por tanto mucha verdad en la tesis europeísta-monetarista de la "restricción externa", que ya desde el tratado de Maastricht ha impuesto la única vía de la privatización, de las políticas monetaristas y de las reformas estructurales del *Welfare State*. Se sigue pidiendo a los ciudadanos fuertes sacrificios para una "restricción externa", no en nombre de sus intereses ni para satisfacer mejor sus necesidades de trabajo, renta o protección social. La restricción externa mina la legitimidad y la autoridad política y económica de cada país, porque, si la sede de las decisiones está en un lugar a menudo incontrolable y no elegido democráticamente (véase, varios organismos internacionales), no se entiende cuál puede ser la función del gobierno y del Parlamento Europeo en el proceso de unidad europea.

Detrás del proceso de privatización se vislumbra solamente una razón de orden político: la redefinición de los modelos capitalistas, que lleva consigo, en un momento en el cual existe una gran debilidad por parte de las organizaciones sindicales históricas, un ataque frontal a las conquistas del movimiento obrero y de los trabajadores.

En Europa y en el resto del mundo existe un conflicto muy fuerte entre las áreas de influencia capitalista. Conflicto que aparentemente no está armado, pero que quizás sea más fuerte que un conflicto bélico, porque es una guerra económico-financiera que se ha desencadenado entre el área de influencia del yen, o más bien asiática, las áreas de influencia del marco

alemán y la del dólar. En el interior de este conflicto se van redefiniendo tanto los roles y modelos del capitalismo como los roles y modelos de las empresas. Se ve en particular que en Europa se ha realizado solamente una aparente unidad de carácter financiero, pero no existe absolutamente una unidad política, ni mucho menos una de tipo económico estructural. El Euro se inscribe, en realidad, en una lógica financiera primero, y después en parte económica. Pero en la lógica del polo económico, aquella que tendría que ser la univocidad del modelo capitalista europeo, en realidad se enfrenta en su interior con modelos de capitalismo completamente diferentes.

En efecto, el contexto de las semanas inmediatamente posteriores al atentado del 11 de septiembre permite ver cómo los EEUU asumen nuevamente un rol prioritario en el plano político-militar, tanto autónomamente como en el interior de la OTAN (véanse la apelación al artículo 5 del reglamento de la OTAN, la vía libre obtenida por la comunidad internacional occidental a los bombardeos y a la "guerra permanente" por lo tanto difundida y por un largo período). En el plano estrictamente financiero, se está asistiendo a fuertes oscilaciones de los índices bolsísticos estadounidenses y europeos, y aún más fuertes en Italia (han aumentado significativamente, en cambio, los títulos de las sociedades vinculadas directa o indirectamente a la industria bélica y a la economía de guerra).

Se llega así, más allá de las diferencias de aplicación entre los polos, a un nuevo modo de relanzar los mecanismos de acumulación, hoy basados ciertamente en connotaciones financieras y en inversiones en inmovilizados inmateriales, pero también en la búsqueda de nuevas vías para las inversiones productivas que sean funcionales al paradigma de la acumulación flexible y de la producción ágil. Todo esto, en un contexto de *Warfare* que destruye los espacios residuales del *Welfare*, con la guerra post-global permanente como único escenario actualmente posible para relanzar los procesos de acumulación.

En efecto, las tendencias que se ven desde hace años deben interpretarse como un indicio de la maduración de un gran sistema de acumulación mundial nuevo, de

carácter flexible, cuyo funcionamiento está sometido a las exigencias y a las prioridades del capital financiero privado, altamente concentrado. Este régimen de acumulación que está siempre a la búsqueda de la "estabilidad" político-económica y de nuevas áreas de intervención, tiene de todas maneras necesidad de regenerar inversiones productivas que sean funcionales y tengan su salida y su fuerza en el imperialismo, con connotaciones fuertemente militares en la economía de guerra estructural. Una economía de guerra lanzada por los EEUU, y seguida también por Italia, que intentará por tanto sostener la demanda a través de gastos militares, haciendo crecer la producción de las empresas bélicas y de todo el soporte productivo vinculado a la Defensa, la Inteligencia, la Seguridad, y relanzando fuertemente los procesos de acumulación a partir de un contexto de guerra permanente, de carácter económico-estructural.

Pero esto ciertamente no significa la ruptura de la política de conflictos entre polos geoeconómicos, que cada vez se realizará más con actos continuos de guerra económica, que asumen y asumirán cada vez más, la forma de guerras militares de afirmación de las jerarquías. En efecto, la solución de la economía de guerra será la que aceptará y llevará adelante también la UE, y también nuestro país, porque la situación estadounidense ha tenido y tendrá repercusiones recesivas en Europa. Pero esto significa, al menos por el momento, colocar en segundo plano a los europeos, con la voluntad por parte americana de retrasar el crecimiento y la afirmación europea y, por lo tanto, buscar por todos los medios reducir los objetivos hegemónicos y expansionistas por parte de la UE para intentar relanzar las estrategias de globalización de un único gran imperio guiado por los EEUU.

REFERÊNCIAS

CARACCIOLO, L. *Euro no: non morire per Maastricht*. [S.l.]: Ed. Laterza, 1998.

CARARO, S. et al. *No/made Italy: eurobang 2.; la multinazionale Italia e i lavoratori nella competizione globale*. Roma: Mediaprint, 2001.

DE CECCO, M. *L'oro d'Europa: moneta, economia e politica nei nuovi scenari mondiali*. [S.l.]: Donzelli edit., 1998.

GEORGE, S. *Il debito del terzo mondo*. Roma: Ed. Lavoro, 1989.

HARVEY, D. *Crisi della modernità*. Milano: IL Saggiatore, 1993.

KUTNER, R., *The end of laissez faire*. New York: Knopf, 1991.

LAFAY, Véase G. *Capire la globalizzazione*. Bologna: Mulino, 1996.

LIPIETZ, A. *Towards a new economic order*. New York: Oxford University Press, 1992.

MARTUFI, R.; VASAPOLLO, L. *Eurobang: la sfida del polo europeo nella competizione globale; inchiesta su lavoro e capitale*. Roma: Mediaprint, 2000.

MARTUFI, R., VASAPOLLO L. *Profit state: redistribuzione dell'accumulazione e reddito sociale minimo*. Napoli: La città del Sole, 1999.

MARTUFI, R.; VASAPOLLO, L. *Le pensioni a fondo*. Roma: Mediaprint, 2000.

OCSE-UNCTAD-BANCA D'ITALIA-ISTAT. *Annuari: e vari rapporti annuali*. [1999-2000?].

PHILIPS, K. *The politics of rich and poor*. New York: Harper Perennial, 1991.

PROTEO: rivista quadrimestrale a cura del Centro Studi Trasformazioni Economico Sociali CESTES-PROTEO. [S.l.], 1998-2001.

SKINNER, Q. *Le origini del pensiero politico moderno*. Bologna: Il Mulino, 1989.

VASAPOLLO, L.; Martufi R. *Le pensioni a fondo*. Roma: Mediaprint, 2000.

VASAPOLLO, L. *La Unión Europea: entre polo geoeconómico y desarrollo desigual, ponencia*. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EUROPEOS, 8. Habana, 2000. *Anais...* Habana: [s.n.], 2000.

Presépio animado

Marcos Falchero Falleiros - UFRN

RESUMO

Graciliano Ramos organiza sua obra pelo viés marxista, mas não transforma seus romances em alegoria.

Palavras-chave: Graciliano Ramos. Literatura. Marxismo. Utopia. Alegoria.

ABSTRACT

Graciliano Ramos systematizes his work replacing the Marxism, but he doesn't change his novels into allegory.

Keywords: Graciliano Ramos. Literature. Marxism. Utopia. Allegory.

INTRODUÇÃO

"*Presépio animado*": com essa imagem, usada para qualificar a narração plástica das tomadas/retalhos de *São Bernardo*, Rolando Morel Pinto (1962, p. 71) dá outra contribuição pioneira para o estudo de Graciliano Ramos. Essa articulação racionalizada do romance, se tem, mais do que nas outras, uma intenção didática acentuada, não suprime entretanto a dimensão da sensibilidade, a partir da qual o autor constrói a relação fundamental de sua obra: "interior/exterior" - para usar, com o binômio pendular algo abrutalhado e preciso, a expressão de que ele mais faz uso para definir a interioridade do sujeito sob as grades opressivas nas articulações históricas dos sistemas sociais.

É assim que encontramos a interioridade de Paulo Honório sob a precisão por ele alcançada na *utopia*

possível a Viçosa, Alagoas, nos anos 30, aquém da industrialização: a fazenda *S. Bernardo*, elaborada como um *romance do futuro* por Graciliano Ramos, com os pés no chão da história e com os olhos nas condições de possibilidade de um avanço burguês, para sua subsequente superação dentro das perspectivas marxistas que enformam conceptualmente os movimentos de criação do autor.

Assim, encontramos distribuída por travessões a síntese do tempo brasileiro de 1930. No *antifalanstério* de São Bernardo, submetido à racionalidade pura do econômico, durante a comemoração do segundo aniversário de casamento de Paulo Honório e Madalena, o papel de cada um dos convivas ganha contornos bem definidos para a história, quando a esposa se mostra simpática ao regime comunista, contestando interrogativamente o mal que haveria em uma revolução no país, hipótese avaliada de maneira pessimista e reacionária pelo marido:

- *Você também é revolucionária? exclamei com mau modo.*
- *Estou apenas perguntando porquê.*
- *Ora porquê! Porque o crédito se sumia, o câmbio baixava, a mercadoria estrangeira ficava pela hora da morte. Sem falar na atrapalhão política.*
- *Seria magnífico, interrompeu Madalena. Depois se indireitava tudo.*
- *Com certeza, apoiou Luís Padilha.*
- *Vocês sabem o que estão dizendo?*
- *O que admira é padre Silvestre desejar a revolução, disse Nogueira. Que vantagem lhe traria ela?*
- *Nenhuma, respondeu o vigário. A mim não traria vantagem. Mas a coletividade ganbaria muito.*
- *Esperem por isso, atalhou Azevedo Gondim. Os senhores estão preparando uma fogueira e vão assar-se nela.*

- *Literatura!* resmungou Padilha.
- *Literatura não, gritou Azevedo Gondim. Se reben-
tar a encrenca, há de sair boa coisa, hem, Nogueira?*
- *O fascismo.*
- *Era o que vocês queriam. Teremos o comunismo.*
- D. Glória benzeu-se e seu Ribeiro opinou:*
- *Deus nos livre.*
- *Tem medo, seu Ribeiro?* perguntou Madalena
sorrindo.
- *Já vi muitas transformações, excelentíssima, e
todas ruins.*
- *Nada disso, asseverou padre Silvestre. Essas dou-
trinas exóticas não se adaptam entre nós. O comunis-
mo é a miséria, a desorganização da sociedade, a fome.*
Seu Ribeiro passou os dedos pela careca lustrosa:
- *No tempo de D. Pedro, corria pouco dinheiro, e
quem possuía um conto de réis era rico. Mas havia
fatura, a abóbora apodrecia na roça. Mamona,
caroço de algodão não tinham valor. Com a procla-
mação da República ficaram custando os olhos da
cara. Por isso eu digo que essas mudanças só servem
para atrapalhar a vida. A estrada de ferro...*
- *Uma nação sem Deus!* bradava padre Silvestre a
*d. Glória. Fuzilaram os padres, não escapou um. E
os soldados, bêbados, espatifavam os santos e dança-
vam em cima dos altares (RAMOS, 1985, p. 129).*

Graciliano repete nesse trecho o que ele conside-
rou uma conquista "técnica" alcançada em *Caetés*:

Nessas páginas horríveis, onde nada se aproveita,
um fato me surpreendeu: as personagens começam
a falar. Até então as minhas infelizes criaturas aban-
donadas incompletas, tinham sido quase mudas,
talvez por tentarem expressar-se num português
certo demais, absolutamente impossível no Brasil.
O livro que menciono saiu cheio de diálogos, pare-
ce drama (RAMOS, 1980, p. 195).

O que o autor não menciona é a força do corte
interiorizante que consegue dar à obra ao contrapô-
lo com a exterioridade de travessões de sua "narrati-
va idiota, conversa de papagaios" (RAMOS, 1980,
p. 195). A "conversa de papagaios" do "drama" pa-
rece ter como única finalidade armar a interioridade

do romance. Também em *São Bernardo*, o jogo de di-
álogos realça, contornando a interioridade do pro-
tagonista, que enfim se manifesta quando Madalena
encoraja, para o comunismo, seu Ribeiro, contabilis-
ta da fazenda, posto ali por Paulo Honório, como
velho desvalido, depois de um passado pré-burguês
imponente que não soube acompanhar o avanço ca-
pitalista:

- *Que é que o senhor perdia?*
- *Não sei, excelentíssima. Talvez perdesse. A mim só
chegam desgraças. Enfim tenho aqui um pedaço de
pão. E se essa infelicidade viesse, nem isso me davam.*
*Madalena procurava convencê-lo, mas não percebi
o que dizia. De repente invadiu-me uma espécie de
desconfiança. Já havia experimentado um sentimen-
to assim desagradável. Quando?*
- {...}
- *Não há. O Nogueira tem razão, não há. Conhe-
ço homens que defendem a religião nos jornais e
nunca viram uma Bíblia.*
- Quando? Num momento esclareceu-se tudo: tinha
sido naquele mesmo dia, no escritório, enquanto
Madalena me entregava as cartas para assinar.*
*Sim senhor! Conluída com o Padilha e tentando
afastar os empregados sérios do bom caminho. Sim
senhor, comunista! Eu construindo e ela desman-
chando (RAMOS, 1985, p. 130).*

A respeito de passagens deste tipo, Candido (1969,
p.14) nota, em *Caetés*: "No âmago do acontecimento
jaz sempre o coração do personagem central, dominan-
te, impondo na visão das coisas a sua posição específi-
ca". Sendo esse aspecto, uma das chaves para compre-
ender toda a obra de Graciliano Ramos, é o que o críti-
co chama de "perspectiva dupla": "o personagem é re-
velado pelos fatos e estes se ordenam mediante a ilumi-
nação projetada pelos problemas do personagem".

Assim, entre o universal e a interioridade indivi-
dual, podemos situar a "ambigüidade da razão", de
que tratam Adorno e Horkheimer (1985, p. 90) ra-
zão pura para a universalidade e razão empírica para
o interesse individual da "autoconservação", que é a
prática do "pensamento calculador".

Mas entre *Caetés* (1933) e *S. Bernardo* (1934), dentro do processo de amadurecimento que alcança melhor expressão em relação à mesma "técnica", a partir da segunda obra a diferença pode ser vista, a princípio, pelo uso do indicativo que o autor meio canhestamente apresenta em *Caetés*:

- *Vi ontem, disse Vitorino, duas figurinhas do Cassiano aleijado: um mendigo com a sacola e um São Miguel com a balança. Muito bonitas. Mas Nazaré interrompeu-o. Não se capacitava de que os trabalhos do aleijado prestassem:*
- *Um ignorante, um analfabeto.*
- *Só por isso? murmurou Luísa, que protege o Cassiano" (RAMOS, 1984, p. 49).*

"Que protege o Cassiano": a narrativa acamando-se ao tempo narrado apresenta uma realidade dada em si mesma, matéria, tempo/espaço, dentro da qual o narrador *está* procurando o pretexto para a obra que se realiza. Tal representação não consegue, entretanto, dar sentido coerente ao que propõe. *Caetés* é um romance sobre a escrita fracassada desse mesmo romance, dentro do qual figura o fracasso do protagonista João Valério em escrever o seu romance "Caetés". Tudo permanece desajeitado no que a escrita plasma. A sensação da fragilidade do tema, a falta de assunto, o provincianismo e o sufocamento pelo estático transformam-se num sentimento pouco claro de barbárie, anunciando a conclusão do livro. Bárbaro de cuecas, um romance abandonado no meio de um romance no presente e sem futuro – esse é o seu "fim". A obra alude à marca primitiva de sua construção com o tema selvagem dos canibais caetés, que faz a ponte, ambígua e irônica, entre os personagens "exteriores" e os índios que João Valério quer retratar no "interior" do romance que está escrevendo. Sua qualidade está nessa construção, sem que haja condições históricas de possibilidade para sair de seu sonso nonsense, a cujo capricho formal falta, entretanto, clareza ideológica. Seu ar pré-modernista anacrônico é retardatário para uma obra iniciada depois do Modernismo, e, como as obras pré-modernistas, esta configura, em sua retidão formal,

um desajuste de transição entre estilos passados e futuros.

A reflexão vai entrando nesse quadro de exterioridade pura como quem retalha brechas. São quadros que interrompem a realidade. É a realidade subjetiva que ocupa o tempo/espaço da realidade real: começa a funcionar a máquina exterior/interior. O tom despachado atinge um humor otimista, ou modernista nordestino, seria impensável dentro do quadro mental que dirige historicamente a obra em sua ironia. Divertida, mas sem ter espaço para uma irreverência a Oswald de Andrade, a obra-préambulo fica assim: é toda cheia de intenções e demonstra que não conseguiu encontrar o sentido contextual, em meio a muita conversa fiada e cabeças atrapalhadas sistematicamente: Padre Atanásio fala sempre dois assuntos misturados com cortes precisos da alternância – o que não deixa de ser mais um símbolo do livro.

O correr destas páginas já é o resultado sem sentido que se vai narrando. Nem naturalista, nem modernista. Também não é existencialista. Não há uma percepção filosófica que se reverta em comprazimento estético pela falta do sentido, como, historicamente, poderia ser, depois, *O estrangeiro* de Camus. A falta de sentido é falha no resultado vital do livro, e não uma elaboração do tipo "a existência precede a essência". É certo, porém, que *Caetés* passa por perto disso, como um existencialista *avant la lettre*.

A subjetividade não se compõe inteiramente no entendimento e assim se vê obrigada a assumir nas páginas finais do romance uma filosofia bonachona de consolo, no balcão provinciano do humano: "somos tão bárbaros, nós, civilizados, quanto os selvagens".

Em *São Bernardo*, a concepção marxista subjacente à obra atinge finalmente a "conversão do Naturalismo" (Carpeaux). A indolência falida de João Valério, literato, resolve-se com o vigor de Paulo Honório, que faz o romance e escreve a fazenda: uma revolução em *Caetés*. A moldura "externa" do presente que ficava muito além do passado narrativo "interno", no qual João Valério tentava criar seu romance, agora se ajusta. Paulo Honório inicia a obra já escrevendo o próprio romance.

A respeito das origens arquetípicas da burguesia, dizem Adorno e Horkheimer (1985, p. 66):

O solitário astucioso já é o homo oeconomicus, ao qual se assemelham todos os seres racionais; por isso a Odisséia já é uma robinsonada. Os dois naufragos prototípicos fazem de sua fraqueza – a fraqueza do indivíduo que se separa da coletividade – sua força social. Entregues ao acaso das ondas, desamparadamente isolados, seu isolamento ditames a perseguição implacável do interesse atomístico.

Adorno e Horkheimer poderiam incluir nessa abordagem também Paulo Honório. O naufrágio de onde ele vem é o fundo negro da bastardia. Até chegar a Madalena, sua história é uma aventura do Gato de Botas para-si, filtrada do conto-de-fadas pelo racionalismo da revolução burguesa. O preço da razão burguesa é pago pela substituição do infinito “e viveram felizes para sempre”, cujo espaço é ocupado e restringido por toda a desgraça finita que ocorre depois do casamento. O movimento que organiza a obra realiza uma crítica da economia política conduzida por um sentimento da infelicidade humana. O título que o autor prega na porteira da fazenda é: “S. Bernardo” – “bernardo” é uma expressão dicionarizada cujo significado expansivo e figurado passou por ironia a “tolo” e “glutão”. Do mesmo modo, em seus escuros momentos finais, Paulo Honório qualifica sua ânsia de acumulação: “Como um porco!”. É o final que dá início à obra: a economia geométrica, que a razão “atomística” implantou, chega à gordura de seu reverso acumulador: “O capital” pode ser a tradução em linguagem de economia política daquilo que a ficção de Graciliano Ramos intitulou “S. Bernardo”.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 66) sondam a proto-história da burguesia: “O desamparo de Ulisses diante da fúria do mar já soa como a legitimação do viajante que enriquece à custa do nativo. Foi isso que a teoria econômica burguesa fixou posteriormente no conceito de risco: a possibilidade da ruína é a justificação moral do lucro”. Podemos entender, entretanto, que Paulo Honório configura a consciência

já avisada da ruína do lucro. O caráter premonitório da obra precipita a história previsível. O romance nega o caminho que realiza: “inútil”. Daí seu caráter teórico, elaborado na pós-história da burguesia, estar não só apoiado pelo marxismo, mas também pela representação ficcional, num país e numa região em que o atraso permite ver melhor o que virá.

Sobre tais configurações estéticas e sua relação com a história, Adorno e Horkheimer (1985, p.53) ainda têm a dizer:

Cantar a ira de Aquiles e as aventuras de Ulisses já é uma estilização nostálgica daquilo que não se deixa mais cantar, e o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês, cujo conceito tem origem naquela afirmação unitária que encontra seu modelo mais antigo no herói errante. Na epopéia, que é o oposto histórico-filosófico do romance, acabam por surgir traços que se assemelham ao romance, e o cosmo venerável do mundo homérico pleno de sentido revela-se como obra da razão ordenadora, que destrói o mito graças precisamente à ordem racional na qual ela o reflete.

Muito tempo depois disso, e antes da problematização e aprofundamento que Adorno e Horkheimer aí fazem da *Teoria do romance* de Lukács, o *eu* que emoldura *São Bernardo* é muito mais do que a mera “primeira pessoa” de *Caetés* – aquela que se descobre, aquém da moldura: mero literato sem enredo. O corte monológico, visto há pouco, que interrompe os travessões que distribuem expectativas diversas, ideologicamente, e estanques, é agora o mesmo que no seu tempo próprio emoldura e abraça toda a história com a cerca do romance. É a cerca de uma razão una que visita a si própria, reflexiva. Agora temos “o protótipo do indivíduo burguês” a posteriori – o previsível.

É o que propicia o caráter especular das colônias, irmãs que nessa história, na verdade, são filhas bastardas do Capital, e é o que dá as condições de nitidez dos desenhos da Utopia, graças ao transplante dos modelos em forma de “presépio animado” de Robinson Crusoe sobre sua juventude virginal ou sobre o estupro de sua civilização primitiva. Isto dá

um sentido todo especial para a *utopia positiva* do materialismo dialético de Graciliano Ramos, à espera do avanço burguês.

Bakhtin (1981, p. 68), ao estudar a “percepção monológica”, percorre as linhas históricas dessas formações:

Na Idade Moderna, o fortalecimento do princípio monológico e sua penetração em todos os campos da vida ideológica tiveram a contribuição do racionalismo europeu com seu culto da razão única e una, sobretudo o culto da época do Renascimento, quando se constituíram as principais formas do gênero da prosa ficcional européia. Todo o sistema utópico europeu também se fundamenta nesse princípio monológico. Assim era o socialismo utópico com a sua fé na onipotência das convicções. Em toda parte só a consciência e o ponto de vista se tornam representantes de qualquer unidade semântica.

Vê-se por aí a radical oposição de direcionamento da literatura monológica de Graciliano Ramos (1981, p. 92) em relação à “alegre relatividade” da “literatura carnavalesca” e do “romance polifônico”, tal como propõe Bakhtin para Dostoiévski” (BAKHTIN, 1981, p. 93), ao enquadrar sua obra na gênese do romance a partir de três raízes básicas: “a *épica*, a *retórica* e a *carnavalesca*”. Bosi (1985, p.59), esclarecendo:

A polifonia do romance [Os irmãos Karamázovi] distribui em muitas vozes a sua pauta ideológica; entoa humoristicamente o que parece demasiado sério e, em contracanto, soergue o que poderia resvalar para o tom de opereta bufa. As falas dos três irmãos são mediatizadas à proporção que o foco narrativo faz passar cada uma delas pelo crivo do caráter dos outros dois. A paixão insofrida de Mitia, a lógica assassina de Ivan e a pureza evangélica de Aliosha não se recortam separadas, como se foram substâncias eternas de tipos morais: abraçam-se com amor e ódio e iluminam com fogos cruzados o drama do parricídio que ata os fios do enredo.

Pode-se ver, assim, que é sob esse aspecto que Graciliano se diferencia de dois autores dos quais os críticos muitas vezes têm aproximado sua obra:

Machado de Assis (“a alegre relatividade”) e Dostoiévski (“a polifonia”).

A retórica do seco consiste no tom asseverativo do patriarca nordestino, fruto da luta viril pela “autoconservação”, que a arte de Graciliano dialetiza à racionalidade universal. Ao abordarem os conceitos kantianos, no que estes se relacionam com o iluminismo, enquanto arma da dominação da natureza pelo sujeito, Adorno; Horkheimer (1985, p. 83) apontam os pólos de ambiguidade: a “relação obscura do ego transcendental com o ego empírico”. Em relação ao “ego transcendental”, dizem:

“A razão contém enquanto ego transcendental supra-individual a Idéia de uma convivência baseada na liberdade, na qual os homens se organizem como um sujeito universal e superem o conflito entre a razão pura e a empírica na solidariedade consciente do todo”.

A idéia desse convívio representa a verdadeira universalidade, a Utopia.

Tanto Ford, quanto Paulo Honório, como também Delmiro Gouveia, ou mesmo, recolhido como autoria na representação, o prefeito de Palmeira dos Índios, *major* Graciliano Ramos, são egos empíricos com vontades transcendentais. É o momento do capital, como a palavra diz em sua etimologia: “cabeça”. São Faustos. Enquanto os homens não se constituem em “sujeito universal”, vivendo a “convivência baseada na liberdade”, “na solidariedade consciente do todo”, o ego empírico vai por conta própria impondo sua “Utopia”. Mas o prefeito autoritário, despota esclarecido, prefere recuar para a “literatura”, o lugar possível para que a reflexão representada coloque o ego empírico na perspectiva do ego transcendental. Por esse caminho faz Paulo Honório repetir quase literalmente o tom, o espírito e as palavras de seus relatórios de prefeito, que causaram tanto sucesso e anteciparam a fama do escritor.

A retórica do seco mostra suas origens na classe dominante, ao mesmo tempo em que se constitui como combate à dominação: ela sabe que deve apanhar o real e que para isso deve se relacionar com ele por meio de uma atitude literariamente concreta e útil.

O homem é percorrido por Graciliano Ramos categoricamente: o burguês, em *S. Bernardo*, o pequeno-burguês, em *Angústia*, o proletariado, em *Vidas secas*. Antes disso, ele ensaiou a arte pela arte em *Caetés*, apresentando o "literato". Mostrou ali mesmo sua nulidade. Mas de qualquer forma mostrou a origem do autor, que, a seguir, iria pegar o real: classificá-lo, organizá-lo.

O tempo em que o homem atinge culminâncias tecnológicas com a máquina de simplificar em geometria o real, para absorvê-lo urgentemente em nome da vida, no menor caminho entre dois pontos, é aquele tempo em que o homem descobre que é ele quem faz a história e que a luta de classes é o que o aliena de sua direção e suga seu trabalho. Nesse tempo, Graciliano conduz Paulo Honório num movimento simpático e crítico de avanço. Simpático, a ponto de o autor empurrá-lo para a frente de seu fim. Mas Graciliano não é Mefistófeles. O autor-ator encarna Paulo Honório para superá-lo.

O Major Graça da *Loja Sincera* fabrica Paulo Honório também com esses componentes que as histórias de Valdemar de Souza Lima (1980, p. 27) registram: o modo como o pai adquiriu o "descaroador de algodão" – uma das peças obsessivas do autor, máquina fundamental da fazenda *S. Bernardo* –, o modo de assassinato por "tocaia" – outra –, os ingênuos álibis dos coronéis matutos mandantes – e, principalmente, a figura impressionante de Delmiro Gouveia. Paulo Honório:

"Efetuei transações arriscadas, endividei-me, importei maquinismos e não prestei atenção aos que me censuravam por querer abarcar o mundo com as pernas. Iniciei a pomicultura e a avicultura. Para levar os meus produtos ao mercado, comeci uma estrada de rodagem. Azevedo Gondim compôs sobre ela dois artigos, chamou-me patriota, citou Ford e Delmiro Gouveia" (RAMOS, 1985, p. 40).

Porém, mais do que a apologia que Azevedo Gondim produz para o chefe, é na crônica "Recordações da Indústria Morta", de *Viventes das Alagoas*,

onde vemos mais densamente a presença de Delmiro Gouveia na formulação de *São Bernardo*, num percurso repetido por Paulo Honório, saindo do nada até alcançar todo o seu complexo industrial:

Era uma vez um sertanejo que se chamava Gouveia e se mantinha comprando peles de bode na catinga e vendendo-as em povoações, em dias de feira. Negócio difícil. Os armazenistas fixam mínimo para a mercadoria aproveitável: o que fica abaixo é refugo. Em consequência os matutos se defendem derramando chumbo miúdo nas orelhas murchas das peles, tapando os buracos depois com cera,

[...] saiu da capoeira, estabeleceu-se na cidade, passou a infligir a criadores e intermediários as regras a que se havia sujeitado em tempos duros,

[...] O carrascal, fértil em seixos, mandacaru, xique-xique, transformou-se em jardim e pomar, com água farta chegando em tubos do rio próximo. E numa cachoeira notável, mencionada sempre com respeito, admiração e inércia, turbinas foram acordar alguns cavalos da manada que lá dormia o sono de séculos (RAMOS, 1976, p. 113-114).

No final da história, vê-se a simpatia pelo "fazedor" Paulo Honório, vindo do povo, em oposição ao "literato" Luís Padilha, proprietário – num traço ideológico muito vivo (que Graciliano inverte no sentido das classes) do complexo de inferioridade do "país dos bacharéis", "deitado eternamente em berço esplêndido":

Um profundo esquecimento cobriu Gouveia, amortalhou a indústria aparecida com audácia no sertão, entre imburanas, catingueiras, rabos-de-raposa e coroas-de-frade. Certa companhia estrangeira apossou-se das máquinas, rebentou-as, jogou-as no rio. Os cavalos, despertos por Gouveia, adormeceram de novo na cachoeira magnífica, celebrada em prosa, imortalizada em verso, apontada com orgulho, sinal de nossa grandeza (RAMOS, 1976, p. 116).

Antes da derrota pelas próprias forças do capital que o criaram, no "presépio animado" da Vila

da Pedra, Delmiro Gouveia deixa a retórica do "socialismo burguês", de que falam ironicamente Marx e Engels no *Manifesto Comunista* – "os burgueses são burgueses no interesse da classe operária" – e impõe:

Arame farpado cercava a fábrica e a vila operária. E os agentes do Governo, funcionários da prefeitura, soldados de polícia detinham-se nas cancelas, porque lá dentro não eram precisos. Estava tudo em ordem, ordem até excessiva, as casas abrindo-se e fechando-se no horário, os deveres conjugais observados com rigor, o cinema exibindo fitas piedosas, as escolas arrumando nas crianças noções convenientes. Apito de manhã, apito ao cair da noite, instrumentos e pessoas em roda vida, tudo melhorando, a procura superior à oferta (RAMOS, 1976, p. 115).

Wilson (1986, p. 86) observa em *Rumo à Estação Finlândia* que socialistas utópicos, como Owen e Fourier, manifestam "uma combinação peculiar de humanitarismo profundo com paixão pela exatidão sistemática". A combinação, entretanto, não ocorre em Delmiro Gouveia, cuja "paixão pela exatidão sistemática" prefere manifestar-se numa perspectiva capitalista claramente definida, substituindo pela "prática" do patrão disciplinador a "filosofia" de um "humanitarismo profundo". Do mesmo modo, o "humanitarismo profundo" de Graciliano Ramos se afasta do elemento religioso ou delirante dos socialistas utópicos para que, sob uma perspectiva marxista, a "paixão pela exatidão sistemática" possa montar a utopia positiva de *São Bernardo*.

São Bernardo, *Angústia*, *Vidas Secas*, títulos/diagnósticos, são o resumo do mundo. *Infância e Memórias do Cárcere*, as balizas de sua gênese: A razão sistemática, porque opera dialeticamente, submete os viventes ao exemplar sem reificá-los como exemplos. Atrás das grades do social, o coração dolorido se interroga sobre eles, e atrás das grades da linguagem, solidário, nos apresenta os seres que sofrem a vida sob os esquemas dessa ilustração. A sua particularidade é recolhida por inteiro: exterior/interior.

Scholes e Kellogg (1977, p. 58), em *A natureza da narrativa*, observam que entre a intenção de *ser* ou *significar*, a obra de arte pode ser *representativa* ou

ilustrativa. O primeiro tipo tem o impulso mimético de *ser*: reproduzir a realidade. O segundo, procura *ilustrar*: "apenas sugerir um aspecto da realidade": "é estilizado e assentado"; pode chegar ao "quase puro significado – o ideograma ou hieroglifo". Se isso alude ao traço geométrico do estilo de Graciliano Ramos, é necessário ressaltar, entretanto, que, antes de ser alegórica, sua obra acolhe num mesmo gesto representação e ilustração.

Em atenção ao aspecto primitivo de sua dureza, a análise de Hauser (1969, p. 30-35): sobre as passagens do naturalismo paleolítico ao geometrismo neolítico mostra-se sugestivamente próxima daquele aspecto, acima mencionado, relativo ao alegórico. No neolítico, é o animismo que o coloca num mundo idealizado e estilizado contra a realidade empírica comum:

"a obra de arte já não é somente uma representação do objeto, mas também uma representação conceptual; não é somente uma imagem da memória, mas também uma alegoria" [...] "o naturalismo está em relação com formas de vida individualistas, anárquicas, com certa falta de tradição, com carência de firmes convenções e com uma idéia do cosmos puramente mundana, não transcendente; o geometrismo, pelo contrário, está em conexão com uma tendência à organização unitária, com instituições permanentes e com uma visão de mundo orientada, em linhas gerais, ao mais além".

Mas, o "mais além" marxista é feito das circunstâncias do real e, assim, a tendência alegórica se carnaliza na representação. O impulso mimético desse realismo crítico constrói o real encontrando-o, na promessa que ele condensa. O ser ilustra, e a ilustração é.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. Ficção e confissão. In: RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. São Paulo: Martins, 1969.

HAUSER, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Guadarrama, 1969.

LIMA, Valdemar de Souza. *Graciliano Ramos em Palmeira dos Índios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: INL, 1980.

PINTO, Roland Morel. *Graciliano Ramos: autor e ator*. Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1962.

RAMOS, Graciliano. *Caetés*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

_____. *Linhas tortas*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

_____. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

_____. *Viventes das Alagoas*. São Paulo: Record; Rio de Janeiro: Martins, 1976.

SCHOLES, Robert; KELLOGG, R. *A natureza da narrativa*. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1977.

WILSON, Edmund. *Rumo à Estação Finlândia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Vida e fatos passados a limpo

Maria de Lourdes Patrini – UFRN

RESUMO

Rubem Braga logo se apresentou ao mundo como filho dos Braga, de Cachoeiro de Itapemirim, mas que sabia, no entanto, ser sobrinho de Quinca Cigano. Assim é que o “cigano solitário”, correspondente de guerra, viverá um dia como o “senhor embaixador”. Seu primeiro livro vai aparecer em 1936, o que quer dizer que é testemunha e participante do que aconteceu de melhor nas décadas posteriores à renovação modernista de 1922. Assim, entre as chegadas e as partidas, duas forças vitais vão nortear sua vida e sua arte: sua história, homem de ofício, e os fatos, peças construtoras da nossa história.

Palavras-chave: Rubem Braga. Crônica. Memórias. Autobiografia. Literatura.

RESUMÉ

Rubem Braga s'est présenté tout de suite au monde, comme un fils des Braga, de Cachoeiro de Itapemirim, mais il savait, pourtant, être neveu de Quinca Cigano. C'est ainsi que le “gitan solitaire”, correspondant de guerre, vivra un jour comme le “seigneur ambassadeur”.

Son premier livre apparaît en 1936, ce qui veut dire qu'il s'agit d'un témoignage et d'une participation de ce qui s'est passé de meilleur dans les décennies postérieures à la rénovation moderniste de 1922.

Ainsi, entre les arrivées et les départs, deux forces vitales ont orienté sa vie et son art: son histoire, homme de métier, et les faits, pièces de construction, de notre histoire.

Mots-clés: Rubem Braga. Chronique. Mémoires. Autobiographie. Littérature.

Estudar conceitos do gênero biográfico, sob um ponto de vista teórico, científico e de pesquisa empírica centrada em estudos desenvolvidos por pesquisadores, como método de análise e interpretação de agentes sociais, exige uma reflexão comprometida não só com o esclarecimento no que se refere aos conceitos adotados mas também com a busca de uma distinção clara no uso desses conceitos e de suas características.

Os gêneros biográficos oferecem a interpretação do testemunho que pode ser fundamentada de uma parte sobre a análise do texto – conteúdo, estilo, análise discursiva etc. – e de outra, sobre a situação de interlocução e, ainda, sobre o estudo histórico-social do grupo a que pertence o narrador no momento da produção da narrativa, pois, nos gêneros biográficos, duas correntes históricas estão presentes, mais ou menos imbricadas uma na outra: o tempo dos fatos evocados e aquele da narração. Para o narrador que evoca o passado, compreender os fatos antigos é uma maneira de revivê-los, e, sem estar consciente, tende a contá-los na perspectiva do presente. Sua narração compreende sempre uma “interpretação” do mundo e dos homens. Contar sua história é se engajar em uma forma global e totalizante, mesmo que não contemos toda a nossa história, pois, segundo Lejeune (1998, p. 15), “raconter toute sa vie est impossible”. Contar sua história supõe o acesso a uma postura de individuação – cujos acontecimentos são solidários ao grande movimento histórico-social.

A autobiografia desenvolve-se, na época moderna, por intermédio de um novo gênero literário. Se no sé-

culo XVIII, Confissões, de Jean-Jacques Rousseau, vai marcar o surgimento da autobiografia escrita, o século XX assistirá ao nascimento de práticas construídas e estruturadas de uma forma em que se encontram relacionados narradores e narratários que irão estimular a produção das narrativas.

Há alguns anos, realizamos uma pesquisa sobre a obra de Rubem Braga. Atualmente, retomamos esse estudo e empreendemos uma nova leitura de suas crônicas. Juntamente com essa leitura, um novo caminho de pesquisa abriu-se: o interesse pela presença de um 'eu' na narrativa do cronista que a tudo quer testemunhar e interrogar e, ao mesmo tempo, ser também objeto de interrogação e testemunho de uma trajetória individual.

Sob esse prisma, as histórias de Rubem Braga espalham-se pelo mundo, partem por meio da página do jornal, em busca da troca de experiências, e falam de sua velha casa, estando o cronista em permanentes viagens. Ele sabe como ninguém, contar 'os casos' de terras distantes, estando em Cachoeiro. Colhe o que narra na própria experiência, na experiência contada, ouvida e/ou na observada, transformando isso em experiência dos que ouvem / lêem suas histórias. Tal repertório e procedimento fazem de sua obra uma matéria intrigante. Trata-se de uma narrativa que permanece no âmbito do discurso vivo e, como ele mesmo diz, de «um viver em voz alta».

O narrador que conta fatos de sua vida – sem que falemos de um pacto biográfico propriamente dito no sentido que dá a este termo - Lejeune (1998), supõe e faz supor o seu discurso como sendo verídico, devendo ser sempre entendido como uma verdade subjetiva.

As histórias e as memórias de Rubem Braga encontram-se, conforme as palavras do cronista, espalhadas por sua obra de cronista (O Estado de S. Paulo, 21/12/90). Em Crônicas do Espírito Santo, no texto de abertura do livro, o escritor fala da natureza de seus escritos, dizendo que, durante muito tempo, - escrevendo em jornais e revistas - tratou dos assuntos capixabas, muitos dos quais tornaram-se artigos polêmicos, mas que ele não renega esses escritos; pelo contrário, diz o cronista,

me orgulho deles. Mas a verdade é que não são bem crônicas; são mais propriamente artigos – matéria que envelheceu rapidamente e hoje seria enfadonho reler. Conforta-me pensar que sempre fui movido pela intenção de defender o homem do povo de minha terra [...] muitas crônicas falam de um Espírito Santo que já não existe [...] Também falo de mim – o que é inevitavelmente monótono. Viver é muito repetitivo. Mas, enfim. (BRAGA, 1984, p.9-10)

Esta reflexão sobre a natureza de sua obra e sobre as abordagens nela privilegiadas era revivida pelo cronista todas as vezes que um livro de crônicas era publicado. Como ele próprio dizia: a passagem do jornal para o livro era como se “a vida fosse passada a limpo”.

Editores, jornalistas e repórteres entrevistadores, de uma forma ou de outra, tentaram dar destaque a essa face 'autobiográfica' do autor, presença essa confirmada pelo próprio cronista. Entretanto, essas tentativas não foram além daquelas previstas pelo sensacionalismo dos periódicos, pelo mercado editorial ou ainda pelas propostas didáticas. Crônicas do Espírito Santo e A casa dos Braga: memória de infância, livros publicados, o primeiro, em 1984, ainda quando o escritor estava vivo, e o segundo, em 1997, podem ser exemplos do que foi dito acima. Crônicas do Espírito Santo é de uma publicação com objetivos mais ou menos didáticos, pois, dos cinco mil exemplares produzidos na 1ª edição, três mil foram distribuídos gratuitamente às escolas da rede oficial do estado do Espírito Santo. O outro livro citado, publicado após a morte do escritor, faz apelo ao leitor com uma produção literária voltada para o privado: as palavras 'casa' e 'memória' no título da obra, as ilustrações, fotos e ainda os dois textos escritos por pessoas da família são provas dessa intenção. No entanto, nenhum dos textos do livro aborda questões relativas aos gêneros autobiográficos. Eles se detêm apenas nos dados. É importante ressaltar que, das dezenove crônicas publicadas nesse livro, doze delas já tinham sido publicadas em Crônicas do Espírito Santo, o que revela certa insistência, por parte dos editores, em explorar essa face do autor que se expõe em suas crônicas, essa identidade que se anuncia dentro de uma realidade com sabor de ficção. Esse elemento biográfico, no qual o homem se reafirma, parece ser

um 'achado' na obra de Rubem Braga, mas isso requer um estudo aprofundado que exija mobilização de conceitos, referentes teóricos e rigor na interpretação.

Quem conhece a obra do cronista sabe que, em nenhum momento, podemos dizer que há, por parte do escritor/jornalista, a intenção ou o projeto de escrever sua vida; não se tem conhecimento de que um pacto autobiográfico tenha existido, conforme a concepção de Lejeune. Ao contrário, ele diz em depoimento que sua vida "foi sempre de jornalista [...] a literatura que faz em jornal é crônica, não é? [...] Eu nunca tive idéia de fazer romance ou uma coisa assim" (BRAGA, 1985). "Até hoje só escrevi para a imprensa" (BRAGA, 1981). Este parecia ser o seu compromisso, o seu pacto, isto é, o de ser jornalista/cronista – um pacto com a imprensa, um pacto com o efêmero e transitório e, assim, preservar a intenção consciente de falar de si mesmo.

Nesse sentido, é que permanece na obra, entremeadado à narrativa que faz jus a esse pacto, a presença de um 'eu', que muda de inspiração: dos fatos extraídos da rotina dos homens, da turbulência das cidades, de uma alucinante viagem rumo à guerra, para as histórias, memórias, lembranças dos amores achados e perdidos, 'dos casos'; personagens da infância e da adolescência, que, mesmo sem querer, conseguem transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, como tão bem disse Antônio Cândido ao se referir à obra de Rubem Braga.

Em suas crônicas, identificamos o traçado do tempo e marcações em espaços definidos em torno da vida do homem Rubem Braga, como filho dos Braga de Cachoeiro de Itapemirim, mas que sabia, no entanto, ser sobrinho de Quinca Cigano, nascido na lavoura, mas, vivido pelos caminhos, e que vivia a barganhar. Os fatos e as lembranças se encaixam e se articulam nas crônicas. O leitor logo se dá conta que o esboço de um perfil se impõe. Os dados que o compõem se acumulam nas crônicas, realizando, quem sabe, o desejo de o autor construir um autorretrato que, por sua vez, testemunha e traça os contornos de seu tempo. Ou será que fica apenas a vontade despreocupada de continuar a falar de si?

Como classificar essa reapropriação que o autor faz de si, por meio de suas lembranças? Elas estão nas crônicas. Não se trata de um diário, escritura íntima, privada, que raramente é construída prevenindo a publicação; nem de uma autobiografia que prevê a história de uma vida individual, a história de uma personalidade, a perspectiva retrospectiva da narrativa.

Há, sem dúvida, em sua obra, uma composição voluntariamente solta e em parcelas que parece combinar a técnica do auto-retrato e da crônica. O autorretrato e o ensaio, diz Lejeune, são, antes de tudo, tentativas de síntese, nas quais o texto se ordena logicamente, segundo uma série de pontos de vista ou segundo as etapas de uma análise, e não cronologicamente. Isso pode acontecer, mas, nas crônicas de Rubem Braga, a narrativa sempre se sobrepõe.

A crônica é matéria que se alimenta do instante, do momento vivido, enquanto a autobiografia e as memórias supõem uma narrativa retrospectiva, baseada, em certa medida, sobre um plano de conjunto panorâmico. Uma autobiografia é um livro fechado, enquanto a crônica, como o diário íntimo, é um livro aberto.

A crônica, tantas vezes sentida como um gênero menor, - importuno na literatura - subvertendo toda classificação, desafia e resiste às definições. Gênero de fronteira entre literalidade e infraliterário, diferentemente dos diários, a crônica não é datada, ela faz parte do corpo do jornal, embora as crônicas de Rubem Braga, publicadas em livro, tragam sempre, no final do texto, o lugar onde foram escritas e a data. O diário, manuscrito ou não, é um exemplar único, cuja reprodução trai o estatuto original. A crônica, como diz Eça de Queiroz (1867), "[...] tem uma doçura jovial, um estouvamento delicioso... tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos amigos o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando e todos os dias, está nas páginas dos jornais, possui o segredo de interessar o público, sem pensar no amanhã".

Como resolver essa questão da presença do público e do privado na obra de Rubem Braga? Da mesma forma que nos diários pessoais, a dimensão íntima pode ser passageiramente ocultada pela invasão

do que vem de fora. Nas crônicas, o aspecto pessoal disfarça-se em meio ao coletivo, ao público. O leitor reencontra o prazer da leitura e aprende a ler, na história inventada, a sua própria história. O cronista se faz porta-voz do leitor. Para este, ele é um escritor de carne e osso, nunca personagem ficcional, pois representa um ser coletivo com quem os leitores se identificam.

O ritmo da escritura é regular, se considerarmos o compromisso do cronista com o periódico, mas não é regular do ponto de vista do narrado, pois, a cada dia, uma nova crônica deverá ser produzida. A crônica não estabelece cadeia no tempo, talvez por isso só se conhecendo toda a obra do autor é que a identificação desse 'eu' tão presente pode se efetivar para o leitor. A crônica não é uma escritura cumulativa; ao contrário, ela fala de hoje; amanhã, o assunto será outro.

Escrever crônicas é estar permanentemente ao lado da exigência, da urgência e da sobrevivência, o que não acontece com as outras escrituras do gênero autobiográfico. Diante dessa realidade, o cronista, muitas vezes, parece improvisar, confirmando que a crônica nasce do circunstancial. Neste sentido, fica a crônica entendida mais como uma escritura em preparação, um rascunho mental, quando muito uma narração simultânea do discurso e da ação, apesar dos traços da memória sempre presentes. Este aspecto a aproxima do diário pessoal, em certa medida, mas a diferencia das memórias e da autobiografia.

O diário se distingue da autobiografia e das memórias, que supõem uma narrativa baseada sobre um plano panorâmico. A perspectiva retrospectiva e reconstrutiva da autobiografia contrasta com a escritura repetitiva, tateante e freqüentemente estendida em direção ao futuro – particularmente nos diários da juventude – do diarista.

Uma autobiografia tem controle do destino, fazendo com que numerosos autobiógrafos dêem espetáculo aos leitores. A escritura momentânea do diário traz, como a crônica, um eu em migalhas, carregado mais de questões que de respostas.

A crônica, se quisermos falar um pouco da sua história, faz parte dos textos em que é dada uma

comum atenção ao cotidiano e à conservação minuciosa de uma memória, em que se misturam o essencial e o insignificante. Ela é uma escritura sem interioridade, tecida sobre o cotidiano particular; testemunha da vida coletiva registra a memória de sua época. As crônicas se multiplicam na França, no século XV. A mais conhecida, entre elas, paradoxalmente anônima, é « Journal d'un bourgeois de Paris » (1405-1449), testemunho redigido durante a guerra de Cem Anos, no qual estão expostas as condições difíceis da vida do povo da capital. A escolha do termo 'journal', que em francês significa também 'diário', resultou, segundo informações de estudiosos, da escolha dos editores e não da vontade do escritor. Não há certeza de que as anotações, registrando os fatos em sucessão cronológica, tenham sido tomadas sobre o vivo dos acontecimentos e colocadas em seqüência.

A crônica moderna, diferentemente da autobiografia, dos diários, dos carnês, da agenda, dos cadernos de anotações, dos álbuns etc., tem como veículo o jornal. Por isso, fizeram uma literatura ligada à transitoriedade, que nasce do circunstancial.

Como bem já disseram alguns estudiosos, a crônica está próxima da conversa, dos casos. Nela, a língua oral e a língua escrita estão em estreita convivência. O dialogismo equilibra o coloquial e o literário. No entanto, a crônica não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas é recriado e ela ainda se faz única, ligada às circunstâncias, à observação direta. Os fatos efêmeros são pequenos elementos que se tornam decisivos na narrativa. Se ela opta sempre pela pluralidade dos retalhos, faz também apelo a uma unidade significativa, à concretude, à simplicidade.

Em suas crônicas, Rubem Braga (1984, p.5) costumava dizer que suas histórias eram sempre baseadas nas coisas que aconteciam com ele e em volta dele... "no que sai no jornal, ou se diz no rádio e na tevê. No sonho, na lembrança, em nada...".

Às vezes, ficamos tentados a chamar de 'memórias' as histórias tão bem lembradas do cronista. Quando fala da sua vida de menino do interior e de personagens desse mundo mágico, vemos o autor como

testemunha, com ponto de vista individual, mas esse traço pessoal acaba não se expandindo na narrativa, em direção ao 'outro'.

Sua vida em Cachoeiro, vida de menino do mato que já bem cedo soube relatar os fatos da infância nos escritos escolares, será preenchida pelas travessuras, pescarias e banhos de rio e enfeitada pelas mangueiras de quintais encantados, conforme lemos: "[...] e fui o primeiro dos irmãos a nascer na cidade. Quando eu soube disso tive um orgulho pueril – era da cidade, era bem de Cachoeiro" (H.R. p. 26) ou então: "Eu era um rapazinho feio e tímido, que lia Bilac e começava a ler Manuel Bandeira" (B.C.V. p. 84). Como estes exemplos, temos outros tantos espalhados pelas crônicas. Em "Um rapaz de Niterói", a narrativa tem uma perspectiva retrospectiva, e se reconhece a identidade do autor, do narrador e do personagem, mas se trata apenas de um momento específico da adolescência, de um escrito autobiográfico, não chegando mesmo a configurar como uma autobiografia ou como um volume de memórias.

No caso da escritura de Rubem Braga, não se trata somente de uma questão de proporção entre as matérias privadas e as matérias públicas. Sabemos que muitas das obras podem conter memórias e uma parte de autobiografia, mas a importância recai sobre o projeto fundamental do autor, em que os fatos relativos aos homens e ao mundo sempre estarão sobrepostos às experiências que podem compor a sua história. Em sua obra, há a marca do pessoal, mas que cede o lugar mais importante ao coletivo.

Das crônicas de Rubem Braga, podemos extrair trechos em que o autor conta sua infância de maneira que o leitor possa conhecer o percurso do menino a quem, muito cedo, a imprensa seduziu, entrando em sua vida como um signo forte, sem jamais o abandonar. Seria isso autobiografia, memórias? Só em aparência, explica-nos Lejeune. Ainda mais no caso de Rubem Braga que se trata de um contar espalhado. A narrativa de vocação, "récit de vocation", como é nomeada pelo especialista francês, é "em geral convencional, muito breve, e constitui um tipo de "hors d'oeuvre rituel", subordinada ao projeto principal,

que, na obra de Rubem Braga, é a crônica jornalística. Conforme nos informa ainda o pesquisador, desde o final do século XVIII, a narrativa de infância aparece, freqüentemente, e muito desenvolvida, nas memórias aristocráticas e nas narrativas de artistas, de homens de ação. Esta narrativa de infância, embora tenha um certo tom autobiográfico, é principalmente da ordem das memórias ou da crônica. Seria este o caso de Rubem Braga?

Sabemos que, independentemente das resenhas e catálogos produzidos por Rubem Braga, a sua obra de cronista traz, com uma certa freqüência, considerações sobre o jornalismo, a literatura e as artes. São narrativas que falam sobre a vida literária de sua época, a gênese e as circunstâncias de sua obra. Neste caso, os especialistas alertam os pesquisadores, dizendo que não devemos confundir com uma autobiografia os escritos nos quais se encontram informações úteis à história literária. "Estes escritores se comportam como "puro cronistas"", afirma Lejeune (1998). Para o crítico, a maioria dos livros desse gênero, sejam obras curtas ou mais desenvolvidas, "não trazem nada de interior, de pessoal na perspectiva teórica por ele adotada, eles oferecem simplesmente material para os futuros biógrafos" (LEJEUNE, 1998, p. 12-13). Existem outros escritos (livros de lembranças) que fazem parte do que podemos chamar de vizinhos da autobiografia, mas que não são verdadeiramente autobiografias. Assim, considerando-se critérios que implicam uma estética da autobiografia, fica claro que tal forma não é simplesmente uma narrativa na qual predominam as lembranças íntimas: "ela implica um esforço para ordenar estas lembranças e fazer uma história da personalidade do autor". Seu desenvolvimento se deu no século XVIII e corresponde à descoberta do valor da pessoa, mas também a uma concepção da pessoa: "c'est essayer de saisir sa personne dans la totalité, dans un mouvement récapitulatif du synthèse du moi" (LEJEUNE, 1998, p.13).

As narrativas nas quais o mundo da infância aparece estão centradas sobre a experiência íntima, sem, contudo, estabelecer elos entre essa infância e a vida que ele seguiu. Ao contrário, elas estão aos pedaços,

um eu em migalhas que, como a crônica, pode nascer, morrer e renascer todos os dias. Entretanto, essas narrativas de lembranças contadas com talento, se não chegam a dar sentido a uma vida, dão sentido e unidade à variedade das experiências de vida, variedade essa que é a fonte de criação do escritor.

Gostaríamos de deixar claro que este trabalho está bem longe de um estudo conclusivo; ao contrário, ele apenas está começando; a problemática está apenas se constituindo, e as hipóteses ainda vão sofrer muitos ajustes, mesmo porque o campo teórico está começando a ser desvendado.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Rubem. *A casa dos Braga: memória de infância*. [S.l.: s.n.], 1997.

BRAGA, Rubem. *Crônica*. São Paulo: Ática, 1981.

BRAGA, Rubem. *Crônicas do Espírito Santo*. [S.l.: s.n.], 1984.

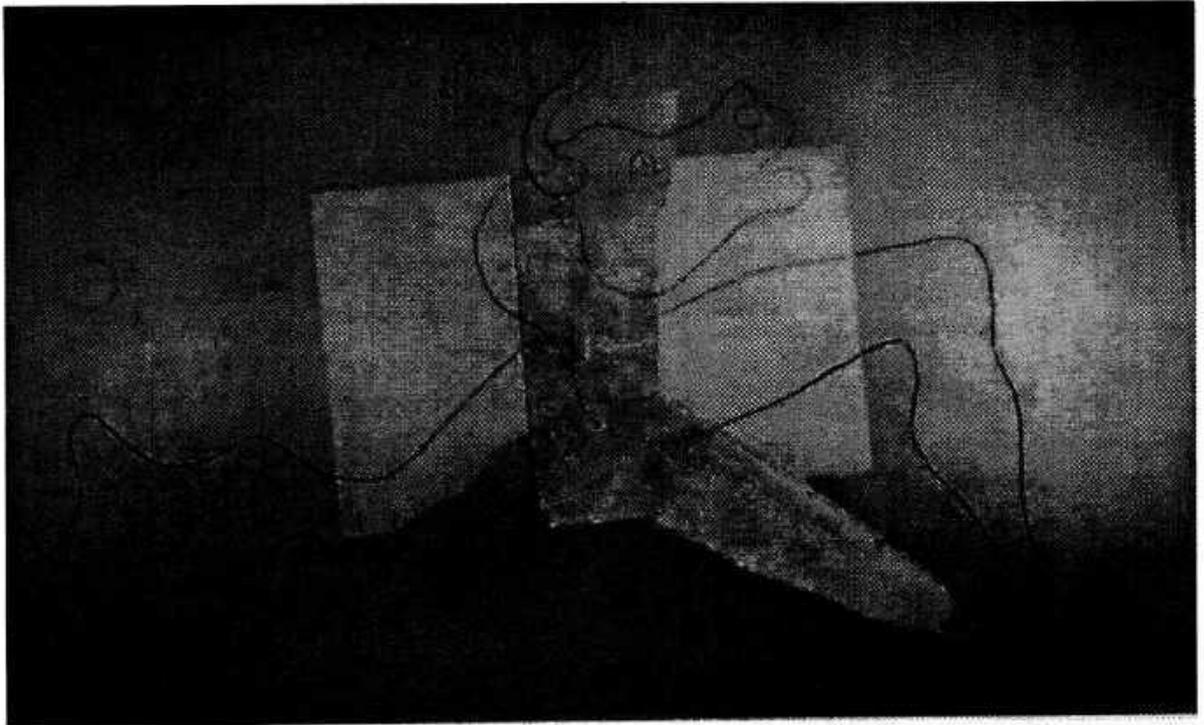
BRAGA, Rubem. *Encontro marcado*. São Paulo: USP, 1985.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.

_____. *Pour l'autobiographie*. Paris: Seuil, 1998.

_____. *L'autobiographie en France*. 2 ed. Paris: Armand Colin, 1998.

_____. *Bibliographie: des études en langues française sur la littérature personnelle & les récits de vie*. Paris: Université Paris x, 2000.



PABLO PICASSO - Minotauro, 1º de janeiro de 1928 - Fusain e papel colado sobre tela, 142x232 cm - Museu Nacional de Arte Moderna, Paris.

ENTREVISTA

Educação como compromisso

Silke Weber – UFPE

Entrevista realizada por Paulo Henrique Martins

Silke Weber é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia /UFPE. Tem Doutorado em Sociologia pela Université René Descartes - Paris V; Pós-doutoramento na Universidade de Bremen e na London School of Economics and Political Sciences; professora visitante da USP; UnB e Bremen. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação e Sociedade P-PGS/UFPE; membro de Comitê Editorial de Educação e Sociedade; Revista do CRH; Estado e Sociedade; Política e Sociedade; ex-membro de Comitê Assessor de Sociologia do CNPq e da CAPES; ex-secretária de Educação do Estado de Pernambuco nos períodos do 2º e 3º Governo Arraes; livros e artigos publicados tratam de ângulos da relação Educação e Sociedade.

Paulo Henrique (P. H.): Fale-nos de sua formação intelectual. Como o percurso entre a Psicologia e a Sociologia, entre a teoria da representação social e a teoria crítica contribuiu para você articular um entendimento teórico diferenciado sobre a questão educacional? O quanto esta formação se aproxima ou se distancia das posições dominantes entre os sociólogos da educação?

Silke Weber (S. K.): Iniciei a minha formação universitária em Pedagogia, na Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE), porque não havia nesta cidade, até o início dos anos 1960, curso de Psicologia, área de conhecimento e de atuação que me fora despertada durante o curso pedagógico ao estudar Psicologia Geral com a profa. Graziela Peregrino, integrante dos quadros do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos, mais adiante incorporado a FUNDAJ. Ao longo do curso universitário explorei diversas oportunidades de aprofundar ou alargar a minha formação nas áreas da Psicologia e

da Filosofia na PUC do Rio de Janeiro e no Sedes Sapientiae de São Paulo, incentivada, inicialmente, pelo Prof. Zaldo Rocha, da UFPE, então, reconhecido psiquiatra estudioso de questões relativas à infância e à adolescência, com quem realizara estágio durante os três anos iniciais do curso de Pedagogia.

Nessa ocasião entrei em contato com o prof. Paulo Rosas, também professor da FAFIRE ministrando Psicologia Social, e descobri o papel das relações interpessoais na produção de comportamentos, deslocando o meu interesse de questões individuais para a influência da cultura, de grupos, de situações. Nesse processo, fui convidada pelo prof. Paulo Rosas para atuar no Movimento de Cultura Popular (MCP) e logo me entusiasmei pelas potencialidades que a ação educativa e cultural oferecia. Vale dizer que nessa ocasião era grande a influência de Mannheim no meio acadêmico cujas obras eram lidas e discutidas na Faculdade e no movimento estudantil, preocupados que éramos com as questões de mudança social.

No MCP encontrei Paulo Freire cuja atuação acompanhei de perto desde que dirigia a Divisão de Pesquisa voltada, naquele momento, para o levantamento do universo vocabular a ser utilizado na primeira experiência dos Círculos de Cultura. Expunha-me, então, além da bibliografia que dava suporte ao debate sobre alfabetização, cultura e educação popular, a textos de natureza psicossociológica e sociológica descobrindo a sociologia brasileira, particularmente, aquela produzida por Florestan Fernandes ou por sua influência, sobretudo, no que concerne aos problemas da educação brasileira. Vale dizer que fazia parte do debate geracional do início dos anos 1960 a literatura que se voltava para as questões do desenvolvimento econômico e social, que incluía contribuições de Myrdal, Lebert, entre outros, e claro de Celso Furtado.

Do ponto de vista da prática enquanto estudante continuava convivendo e experimentando intervenções na área da educação popular, influenciada por Germano Coelho e por toda uma corrente de intelectuais franceses que no pós-guerra se imiscuiu na ação cultural e educativa junto a operários e que estava engajada na luta anticolonial. Trabalhei com Anita Paes Barreto, professora da UFPE, responsável pelo primeiro levantamento sistemático da situação educacional de Pernambuco, Recife, particularmente, o que me fez começar a entender a importância do planejamento educacional, tema que ganhava destaque com a criação da SUDENE.

Em 1963 fui indicada com outros recém-graduados brasileiros para realizar estudos na França, tendo optado fazer um curso de especialização em Planejamento Educacional no IRFED, instituição originária do grupo *Économie et Humanisme* coordenado por Le Bret. Conheci e vivenciei em Paris diversas iniciativas promovidas pela intelectualidade francesa militante da resistência ao nazismo o que propiciou contato com entidades dispostas a apoiar países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, conforme o jargão da época, e o acesso a uma literatura psicossociológica que abordava sob novo ângulo relações interpessoais e grupais como a produzida por Franz Fanon e Albert Memmi.

Assim, o percurso entre a Psicologia e a Sociologia, mas também a Educação como área específica de interesse foi propiciando a aproximação com grupos acadêmicos franceses que se dedicavam direta ou indiretamente à questão da democracia, da justiça social, do desenvolvimento, servindo de lastro para o aprofundamento da formação interdisciplinar. Era, pois, na encruzilhada do debate que envolvia a atividade do sujeito em sociedade, que o estabelecimento de aspirações como mescla de vivências pessoais, oportunidades e projetos sociais poderiam ser entendidos. Assim, a adesão crítica a teoria das aspirações e transformações sociais proposta por Paul Henry Chombart de Lauwe, a aceitação da teoria das representações sociais de Serge Moscovici e da proposta de Vivianne Isambert-Jamati de analisar a questão da educação segundo o que denominava de os possíveis socialmente

definidos confluíram anos mais tarde para uma interlocução com autores contemporâneos da Teoria Crítica como Thomas Leithauser, Birgit Volmerg, Wilke Thomssen, entre outros, quando da realização de programa de pós-doutorado na Universidade de Bremen.

Com efeito, as especificidades culturais brasileiras, especialmente, o fato de formas de vida de uma elite econômica e social serem tomadas como referência pelos diferentes grupos sociais conduziram-me a defender durante uma boa década que aspirações e comportamentos seriam pautados pelo que denominei de modelo dominante, opondo-me, portanto, a toda uma concepção desenvolvida por Chombart de Lauwe no âmbito da *École Pratique des Hautes Études* e do *Laboratoire d'Ethnologie Sociale et de Psychosociologie*, associado ao CNRS. De certa maneira esta descoberta decorreu da experiência de contraposição teoria e prática de culturas e histórias diferentes, o que permitia entender por que a educação básica continuava a ser um direito ainda negado ao povo brasileiro. De fato, até a consolidação da luta em favor da democracia, a educação fora capturada seja pelas forças sociais predominantes, fazendo dela um mecanismo de conservação do poder, seja percebida como instrumento de ascensão social, permitindo a quem não integrava a elite de compartilhar pelo saber e pela formação escolar ou superior da oportunidade de galgar postos de comando ou de prestígio. Apenas na década de 1980, quando fica explícito no Brasil o confronto entre projetos de sociedade começa a ganhar destaque o reconhecimento da educação escolar como direito social básico, como exercício de cidadania, como uma conquista histórica, resultado de muita luta, redirecionando o debate que a colocava em termos de realização de potencialidades humanas.

Parece-me ter sido esta a questão nova, a de entender a educação formal nos seus diferentes níveis e modalidades como resultado de processo histórico mediado por projetos de sociedade, deslocando o debate educacional do plano filosófico e do econômico para o plano político, situando-o no âmbito da contraposição de grupos sociais em disputa. Não era suficiente entender a educação como expressão da

essência humana nem como aparelho ideológico de Estado, reproduzindo relações sociais de produção, mas era importante compreender que o acesso à escola e à organização do pensamento por ela propiciada consistia resultado da luta em favor da construção da democracia e por isso mesmo processo inacabado e sempre submetido às contingências das decisões tomadas no contexto do projeto político-social que conseguiu aglutinar forças sociais em determinada conjuntura.

Embora os caminhos seguidos sejam muito diferentes tanto do ponto de vista da formação como no que concerne a prática desenvolvida ao longo da vida acadêmica, inclusive pela experiência de ter tido o encargo de gerir por duas vezes, a convite do governador Arraes, a Secretaria de Educação de Pernambuco, sendo portanto instada cotidianamente a por à prova a consistência de posições teórico-metodológicas assumidas, parece-me haver diálogo profícuo marcado por sentidos compartilhados com muitos dos sociólogos brasileiros que estudam e analisam a educação no Brasil, tal como indicam produção conjunta, participação freqüente em iniciativas acadêmicas e em instâncias avaliadoras da produção na área da Sociologia.

P. H.: Qual a atualidade do pensamento de Paulo Freire, de quem você foi colaboradora no período anterior ao golpe de 1964? Você considera que os divulgadores contemporâneos da obra do ilustre pernambucano estão ou não fazendo justiça ao sentido da sua obra? Ou, ainda, há um desafio de resgate a ser realizado e que ainda não foi compreendido por aqueles que na academia e fora da academia falam em nome de Freire?

S. K.: Paulo Freire continua a ser referência brasileira e internacional no debate sobre educação, permanecendo grande a sua influência no que se pode caracterizar como a teoria crítica da educação, principalmente, aquela desenvolvida nos Estados Unidos por autores como Henri Giroux, que propugna a pedagogia radical, Peter Mac Laren, entre outros. Mas também

na Alemanha, Inglaterra, Espanha, Portugal, em países da África e da América Latina continua importante a recepção do pensamento de Freire, havendo em quase todos eles núcleos de pesquisa ou mesmo Departamentos voltados para a análise e divulgação de suas obras. Sem dúvida, o seu nome está inscrito dentre os autores que inovaram o debate educacional na segunda metade do século XX, sendo um dos primeiros a enfatizar a importância do que hoje é denominado contextualização no processo de aprendizagem do adulto, constituindo fonte indispensável de qualquer proposta voltada para a Educação de Adultos ou Educação Popular. A França, com apoio da UNESCO, tem promovido seminários internacionais, ganhando neles destaque a discussão sobre políticas e gestão educacionais inspiradas nas formulações de Paulo Freire. Centros de Estudos e Pesquisa Paulo Freire têm se multiplicado no país e no exterior, sendo talvez em Portugal, Alemanha, Chile e Colômbia onde se observam mais freqüentemente iniciativas agregadoras de pesquisadores e de troca de experiências direcionadas para essa área. A vitalidade do Centro de Estudos Paulo Freire de Pernambuco, que já organizou quatro colóquios internacionais, e a de outros existentes no país, em São Paulo, Minas Gerais, por exemplo, são testemunhos do interesse atual por sua obra.

A discussão sobre a contribuição de Freire para a educação continua a suscitar polêmica, particularmente, a sua compreensão teórica da prática político-educativa, expressão por ele cunhada, e a sua concepção de educação como ato comunicativo, como diálogo. Em relação ao primeiro aspecto, a sua convicção de que a dimensão política está necessariamente contida em qualquer ação pedagógica ou educacional o faz ressaltar o papel transformador da educação, não privilegiando, por exemplo, o debate sobre a dimensão reprodutivista necessariamente presente em qualquer nível ou modalidade de educação oferecida pelo sistema educativo. No que concerne à pedagogia do diálogo, conceito que desenvolveu ao longo de sua práxis pedagógica, a ênfase dada ao material trazido pelo educando, na promoção do contato intersubjetivo que despertaria a denomina-

da apetência para a alfabetização, constitui o principal fundamento da crítica à oralidade como constituindo principal característica do ato pedagógico. Esses e outros aspectos, especialmente os conteúdos de ensino, o que é aprender, a própria noção de conscientização são temas sobre os quais Freire se debruçou nos diferentes livros em que abordou o ato educativo, redeterminando ou aprofundando o significado do termo pedagogia, e que estão, ainda, a requerer estudos e debates consistentes para que seja, de fato, possível resgatar, sem preconceito, uma contribuição crítica inegável ao entendimento e à prática da educação como direito social básico conquistado, no mundo ocidental, na luta pela democracia.

P. H.: Qual a sua avaliação da política de educação no Brasil, hoje? No seu entender a redemocratização, em seguida ao fim da ditadura, mudou qualitativamente a compreensão do papel da educação e, por conseguinte, a natureza dos investimentos na educação? Ou nada mudou e nesse caso por quê?

S. K.: Importa, inicialmente, delimitar o que o termo política educacional está abarcando, pois mesmo quando há linhas ou tônicas comuns, e atualmente, no caso brasileiro, pode-se apontar a qualidade da educação, a democratização do acesso e a vinculação com a sociedade, as prioridades estabelecidas constituem as principais marcas de governos. Assim, aqui se fará menção às prioridades que vêm pautando a ação governamental desde meados dos anos 80, no que concerne à Educação Básica e à Educação Superior.

Vale dizer que somente sob a gestão do Ministro Murilo Hingel, o Ministério da Educação voltou a coordenar a política educacional do país, até porque isso seria praticamente impossível durante o Governo Sarney, quando houve oito ministros no espaço de cinco anos gerindo a Educação, e no curto período Collor, quando três ministros dirigiram a referida pasta. Naquele momento, a grande prioridade nacional tornou-se a Educação Fundamental, corporificada no Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993-2002, resultante de amplo debate nacional com forte envolvimento da instância aca-

dêmica. Ora, vale lembrar que a educação nacional, seus problemas e suas perspectivas, inclusive os relacionados ao ensino, tinham se tornado objeto de estudo nos diferentes Programas de Pós-Graduação, passando seus resultados a subsidiar freqüentemente políticas educacionais estabelecidas nos níveis municipal e estadual.

Nesse contexto, ganhou destaque a qualidade da educação, compreendendo-se que a sua construção constitui um processo complexo e multifacetado, que envolve não somente a escola, mas também o professorado, os alunos, a comunidade e a sociedade como um todo, e ainda a própria história das relações entre todos esses elementos mencionados e o estágio atingido, nacional e localmente, na oferta dos diferentes níveis de escolaridade. Em concomitância, assiste-se à elaboração gradativa da concepção de escola como instância de formação e de exercício de cidadania e ao conseqüente esboço de crítica à visão da escolaridade como mecanismo de conservação de poder ou canal de ascensão social. A escola, embora percebida como aparelho ideológico de Estado, passa a ser considerada espaço que propicia o acesso aos conhecimentos e bens culturais e tecnologias que a humanidade produziu ao longo dos séculos, que também consistem, de certo modo, os fundamentos da própria realidade atual. A escola, assim, começa a ser concebida como lugar de ensino e de aprendizagem, de organização do pensamento, de acesso à cultura, de incorporação de conteúdos básicos, de desenvolvimento de habilidades e de competências,

Os anos que se seguem ao processo de redemocratização assistem assim à formulação e implementação de políticas educacionais de Educação Infantil e Fundamental, especialmente no nível de Estados e de municípios, que buscaram resgatar a dívida social de acesso e permanência na escola de toda a população em idade escolar e priorizaram a construção da qualidade do ensino, tônica que se mantém com características próprias até a atualidade. Nesse processo, alguns outros aspectos foram se impondo como a valorização e profissionalização do docente, a gestão e financiamento da escola e, sobretudo, a avaliação do ensino ministrado mediante a

institucionalização e aprimoramento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o foco na dinâmica curricular que passou a ser informada por Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Também o Ensino Médio passou a ser objeto de preocupação até porque se generalizando o acesso às séries finais do Ensino Fundamental, cresceu a demanda por este nível de ensino que, de fato, mais que duplicou e diversificou a sua clientela nos últimos anos. A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concretiza de algum modo o debate que vinha sendo realizado no sentido de combinar o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades a que uma geração teve acesso na etapa escolar anterior e o mundo do trabalho, embora persista a dificuldade de superar essa dicotomia, considerando a existência de sistemas paralelos promotores da educação geral e da educação profissional, a preocupação em atender às demandas do mercado de trabalho permeando freqüentemente iniciativas tomadas.

No que concerne ao ensino superior, houve mudanças importantes com vistas a assegurar a democratização do acesso, a partir de 1995, cuja concretização foi atribuída, inicialmente, às instituições privadas, sendo somente mais recentemente discutidas outras formas de ampliação de vagas, como a do estabelecimento de cotas. A avaliação da qualidade da formação ministrada foi primeiramente formatada como exame nacional de curso e verificação das condições de ensino e do projeto pedagógico das Instituições de Ensino Superior (IES), estando hoje em vigor a avaliação institucional de caráter educativo e formativo (SINAES), modelo de avaliação construído com a participação de instâncias acadêmicas e da sociedade civil organizada e que pretende explorar a dimensão transformadora inerente à dinâmica de uma avaliação que tem como um dos princípios a globalidade.

É evidente que muitos avanços e reformulações são ainda requeridos tanto no que se refere à democratização do acesso, como à qualidade da formação que vem sendo oferecida pelo complexo sistema de educação superior hoje existente no país, mas certamente não é

possível obscurecer que muitas das respostas governamentais formuladas têm tido como fundamento a própria luta pela construção de um país democrático e justo, como também a leitura política feita a cada conjuntura da produção acadêmica brasileira sobre a educação nos seus diferentes níveis e modalidades, ângulos e aspectos, projetos e horizontes.

P. H.: Você já foi duas vezes secretária de Estado nos governos de Miguel Arraes em Pernambuco nos anos oitenta e noventa. Qual o principal balanço que faz dessas experiências? No seu entender todo intelectual deveria ocupar uma função pública ou política para melhorar a análise da realidade social? Ou, diferentemente, você considera que esse tipo de experiência constitui uma perda de tempo e o melhor para o intelectual acadêmico é permanecer na sala de aula?

S. K.: O convite para integrar uma equipe de Governo foi algo inteiramente inesperado, do qual, aliás, procurei me furtar durante algumas semanas, tamanha a responsabilidade e as dificuldades que antevia dever enfrentar, pois, em 1986, já acumulara certa experiência no debate da sociologia da educação e participara de iniciativas da sociedade civil relacionadas à educação. Ao aceitar o desafio, a tarefa inicial consistiu em proporcionar meios para a inserção do corpo docente e técnico no debate das questões diretamente relacionadas à educação, convidando-os a formular, segundo os princípios defendidos na campanha eleitoral, no conhecimento disponível sobre os problemas educacionais, nas demandas do movimento social e das entidades organizadas, um Plano Estadual de Educação que tivesse como principal tônica o acesso a uma educação básica de qualidade como resgate de uma dívida social.

Essa perspectiva, evidentemente, encontrava o seu fundamento na concepção de que teoria e prática se articulam e são interdependentes, sendo a vivência concreta que dá destaque a um ou outro desses elementos. Formular projetos e propostas e executá-los em sala de aula, em fóruns acadêmicos e da sociedade civil fazia parte da vida cotidiana de toda a equipe que assumiu a gestão da educação em Pernambuco

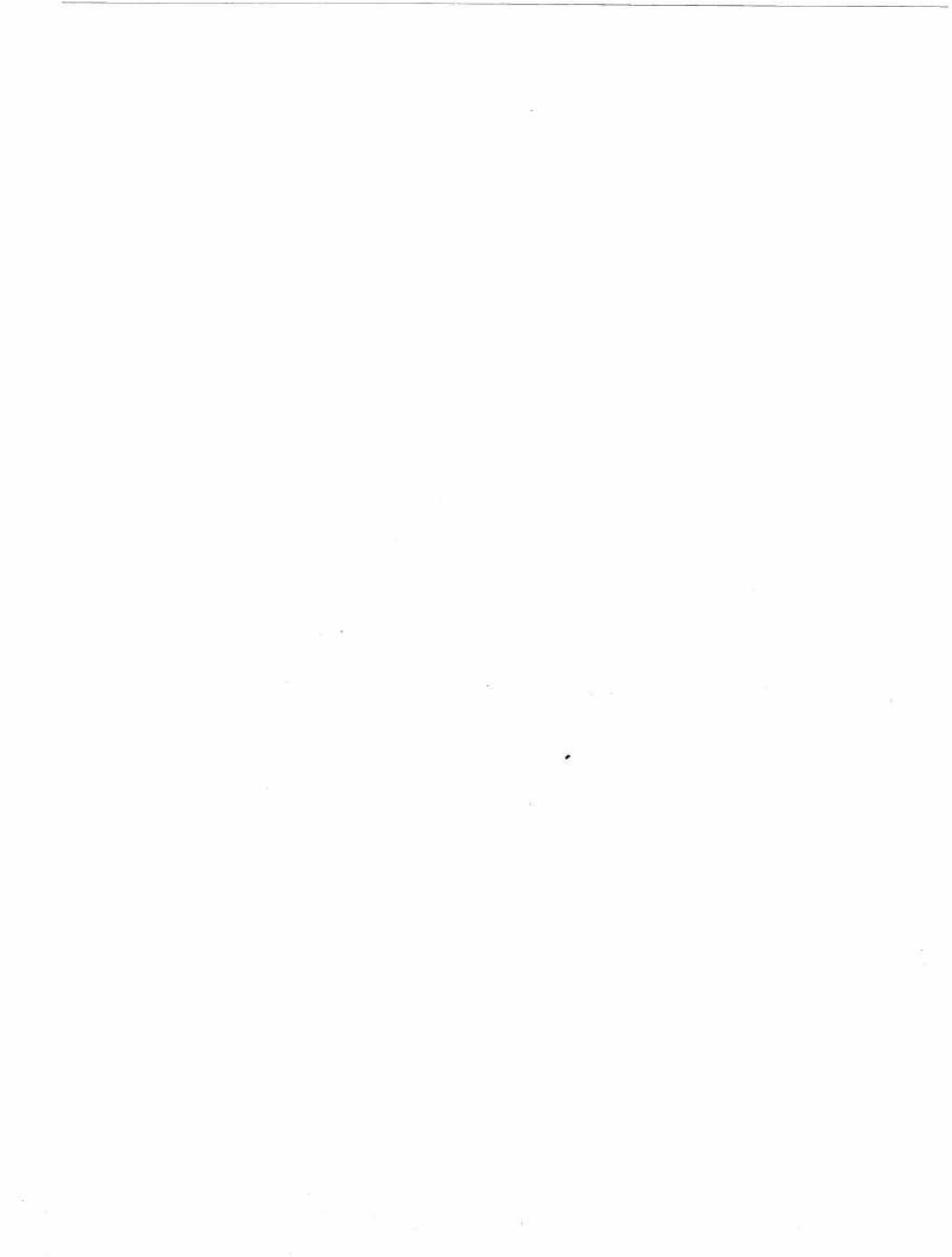
nos governos de Miguel Arraes de 1987 a 1990 e de 1995 a 1998. O que mudava era o desafio de obter adesão para a implementação de tônicas, projetos e propostas educacionais elaborados no decorrer da luta em favor da democracia. Ou seja, a sua materialização sempre pressupõe decisões com conseqüências tanto pessoais como institucionais para um complexo sistema educacional marcado pela cultura patrimonialista na medida em que passava a focalizar a educação como direito social básico e a escola como lugar de ensino e aprendizagem. A concretização desse tipo de orientação implica, portanto, crítica de visões, posturas, práticas em relação à escola e a seu entorno, ao aluno, ao professorado e pessoal de apoio, às famílias e organizações da sociedade civil, às políticas educacionais, bem como a instauração de uma outra dinâmica na gestão educacional e escolar calcada no debate acadêmico e social mais amplo tanto para os gestores do sistema educacional como para todos aqueles implicados direta ou indiretamente no processo educativo formal.

Desse modo, se a experiência de participação concreta na definição e execução de políticas enriquece a análise da realidade social realizada, tal vivência não parece indispensável para melhorar a compreensão da complexidade do mundo social, pois em ambas as situações o que permite perscrutar meandros de situações e conjunturas são o acesso contínuo à informação sistematizada, a convicção de que o debate consiste caminho pertinente para a elaboração de argumentação coerente, a disposição para considerar críticas fundadas e a abertura para rever posições e decisões sem infração a princípios éticos. A imersão na gestão de políticas, por conseguinte, constitui um possível determinado por uma conjuntura em que forças sociais determinadas se confrontam e se aglutinam na consecução de projetos político-sociais que obtiveram hegemonia, que pode contribuir para o aprofundamento da compreensão de que políticas são engendradas e geridas não por pessoas, mas por aquele que como *persona age*, se apresenta ou se percebe como agente ativo que reforça, favorece ou obstaculiza a veiculação de projetos político-sociais.



PABLO PICASSO - Mulher agachada na frente de um espelho, 16 de fevereiro de 1937 - Óleo sobre tela, 130x195 cm.
Kunstsammlung Nordrhein - Westfalen, Düsseldorf.

POEMA



Meu Poema Parnasiano n.º Um

Jorge Fernandes

Que linda manhã parnasiana...
 Que vontade de escrever versos metrificados
 Contadinhos nos dedos...
 Chamar de reserva todas as rimas
 Em - or - para rimar com amor...
 Todas as rimas em - ade - pra rimar com saudade...
 Todas as rimas em - uz - pra rimar com Jesus,
 cruz, luz...

Enfeitar de flores de afeto com um sonêto ajustadinho
 Todo trancado na sua chave de ouro...
 Remexo os velhos livros...

"Ah! que saudades eu tenho
 Da aurora da minha vida
 Da minha infância querida..."

Zim... (ligaram um dínamo de milhares de cavalos
 E as polias giram e as máquinas abafam o último
 verso da quadrinha...)

E lá me vem à mente o ritmo dos teares...
 As grandes rimas dos padrões...
 Os fios se cruzam... unem-se pras grandes peças de
 linho...

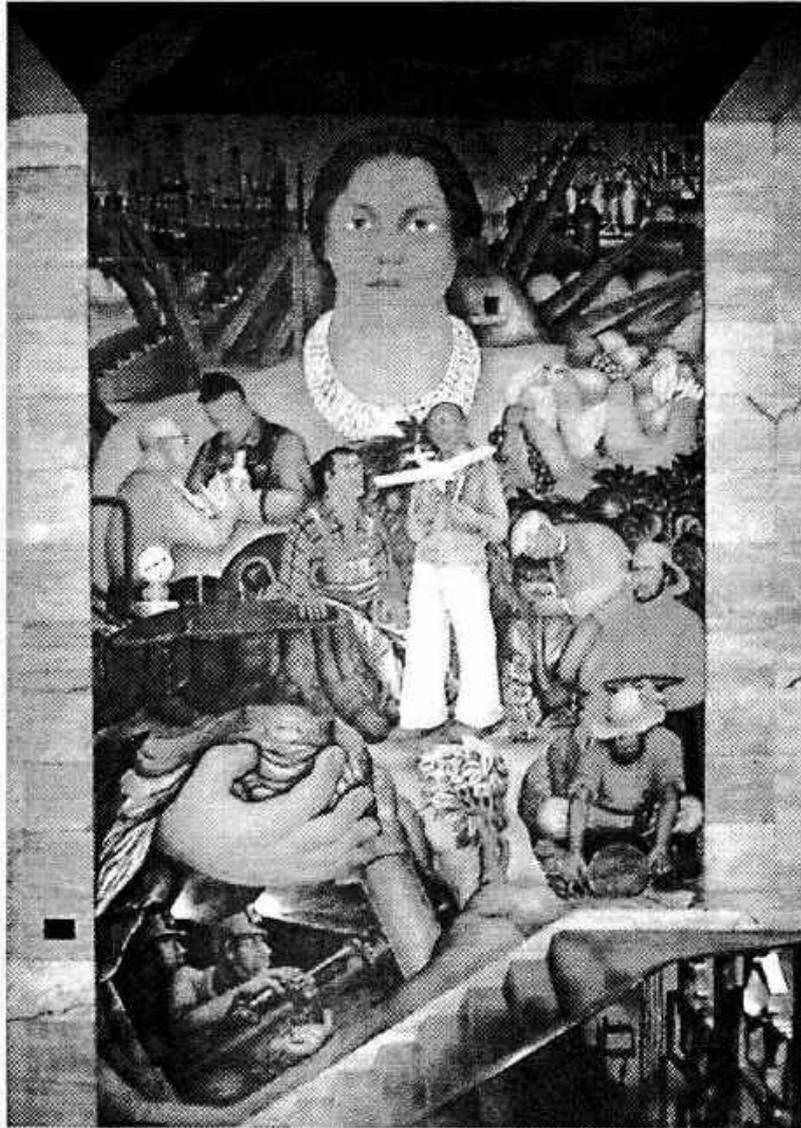
- Óleos... fios... polcas... alavancas.
 Apitos. Ponteadores. Carrités.
 Zim traco! traco! traco! Malhos. Alicates. Ar com-
 primido.
 Fuco! fuco! dos foles

Marcação de fardo pra exportação: marca M.B.C.
 - Fortaleza -
 M.F.M. - Mossoró - setas e contra marca -
 Trepidação de decoviles.
 "Ah! Que saudades eu tenho."
 E me abafa o segundo verso de Casemiro
 Um caminhão cheio de soldados que segue pro
 interior
 A caçar bandidos.

Que linda manhã parnasiana!
 Vou recitar "A vingança da porta".
 Os lindos e sangrentos versos do meu passado:
 - "Era um hábito antigo que ele tinha..."
 Pregões de gazeteiros: - Raide de San-Roman! Ri-
 beiro de Barros!

O grande momento da aviação mundial!
 - Que poema forte o de San-Roman!
 - Que poema batuta o de Ribeiro de Barros!
 Todo misturado de nuvens, de óleo, gasolina,
 De graxa, de gritos de bravos! de emoções!

Dem! dem! dem!: - O auto-socorro -
 - Quem vem ali?
 Um operário que quebrou uma perna de uma gran-
 de altura.
 - Viva o grande operário! - Viva o grande herói
 do dia!
 — Vivôôôôô!...



DIEGO RIVERA - Alegoria da Califórnia - 1930-1931 - Afresco, Pintura da parede e do teto, Pacific Stock Exchange Tower, São Francisco. Fotografia: Pacific Stock Exchange Tower Associates.

RESENHAS

À meia luz

MENEZES, Paulo. *À meia luz: cinema e sexualidade nos anos 70*. São Paulo: USP: Ed. 34, 2001.

Alice Fátima Martins - UnB

Paulo Menezes é professor de Sociologia na Universidade de São Paulo, onde desenvolve estudos e pesquisas no campo da sociologia da arte e do cinema. Seu livro, *À meia luz: cinema e sexualidade nos anos 70* tem origem na sua tese de doutoramento defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, em 1996. Sua produção integra o conjunto de esforços teóricos e conceituais formulados na direção de constituir o campo analítico categorizado como *Sociologia do cinema*.

As reflexões apresentadas em *À meia luz: cinema e sexualidade nos anos 70* resultam do cruzamento de dois temas relevantes na atualidade: o cinema e a sexualidade. O século XX testemunhou revoluções, guerras e o desenvolvimento tecnológico de dimensões e complexidades sem precedentes na história da humanidade, além de profundas mudanças sociais do ponto de vista do comportamento. Particularmente, os anos 60 representaram um marco de tomada de posições da juventude ocidental, ao desafiar regimes políticos, enfrentar tabus, pregar novos parâmetros de vida em sociedade. Dentre tais mudanças, estão as profundas transformações pelas quais passaram as questões relativas à sexualidade. Em relação ao cinema, podemos afirmar que o mesmo se tornou uma das marcas estéticas mais relevantes do século XX, dimensão ativa no processo de transformação da concepção humana a respeito do universo em que vive, registrando, recriando, indagando, inquietando ou iluminando realidades e imaginários em todas as dimensões da produção do homem contemporâneo.

Menezes propõe, assim, discutir repercussões sociais de eventos marcantes dos anos 60, sobretudo no que tange à sexualidade, a partir da análise de alguns filmes realizados dentro do espírito dos anos 70. Nessa empreitada, busca imagens formuladas

sobre tais temas, estabelecendo relações e formulando interpretações a partir do conjunto de obras que constitui o universo empírico de seu livro, a saber: *Blow-Up*, de Michelangelo Antonioni, realizado em 1967; *Laranja mecânica*, de Stanley Kubrick, e *Morte em Veneza*, de Luchino Visconti, ambos realizados em 1971; *Último tango em Paris*, de Bernardo Bertolucci, realizado em 1972; *O Império dos sentidos*, de Nagisa Oshima, realizado em 1976; e *Blade Runner*, de Ridley Scott, realizado em 1982, cuja versão integral foi divulgada em 1993.

A cada capítulo, o autor acompanha personagens, percorre os ambientes projetados, observa diálogos, cores, sons e ritmos, interroga o que vê, buscando ampliar possibilidades de compreensão do presente, a partir do que ele próprio define como sendo um "intenso repensar o passado como dimensão do presente". Um dos pressupostos metodológicos por ele adotado é o de que a linguagem cinematográfica cumpre o papel não apenas de registro imagético, mas de parte integrante da própria dinâmica de construção do imaginário social que, justamente por não ser o que se entende por "real", permite perceber os tempos e os espaços desse "real", a dissolução de tempos ali entrecruzados, e a articulação de memórias nele engendradas.

Inicialmente, as relações entre o que se apresenta como real e o imaginário formam o eixo da análise proposta sobre o filme *Blow-up*, onde as imagens ocupam o lugar das coisas e das pessoas. A questão da realidade da imagem é colocada a partir da trajetória da personagem Thomas, fotógrafo, que, para o autor, acaba por dissolver a separação entre a imagem da coisa e a coisa em si mesma. Esse filme é, frequentemente, interpretado como um discurso sobre a incomunicabilidade entre os homens. Menezes

argumenta, entretanto, que o problema proposto não está na incomunicabilidade, mas na mudança do referencial da comunicação: das palavras e das coisas para as imagens dessas mesmas coisas, de modo que o homem não olha mais para um "real" a partir do qual cria determinadas imagens e das quais ele seria o seu referencial primeiro. Em vez disso, o homem, primeiro, olha as imagens para depois compará-las com algo que ainda possui o nome de "real", mas que não tem mais o mesmo estatuto anterior de realidade. Em *Blow-up*, tudo acontece como se as pessoas só acreditassem nas coisas que conseguem olhar enquanto imagens. Estabelecendo uma analogia entre a renovação urbana e a renovação das formas de se olhar o que até então se concebia como "real", Menezes ressalta o fato de que real e imaginário não mais se distinguem um do outro, imbricados na percepção do homem.

Em seguida, estão as imagens cujos conteúdos situam-se além do que é mostrado. O segundo filme em pauta é *Laranja mecânica*, que trata do futuro e da violência, dentre outros assuntos. Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que futuro, ao qual se refere, não é tecnológico, nem distante: é um futuro próximo, uma espécie de ligeiro desdobrar do presente de então, do qual os restos do passado revelam-se parte integrante, conforme observa o autor. A história tem início numa seqüência protagonizada por Alex e sua *gangue*, de perfil violento e amoral, quando invadem a residência de um casal e cometem um estupro. A violência do episódio narrado, no entanto, não é explícita aos olhos do espectador. Tanto nessa seqüência, quanto em outras, as imagens de violência são indiretas, ou seja, muito pouco é realmente deixado ver, muito embora o espectador saiba exatamente do que se trata. Da *gangue*, Alex é o único a ser preso e submetido a um processo violento de "domesticação" comportamental. Menezes argumenta que a amoralidade dessa personagem evidencia a moralidade das "forças" sociais "controladoras", sobretudo do Estado e da Igreja, promotores das estratégias para sua domesticação. Nesse sentido, segundo o autor, o filme de Kubrick trata não especificamente

da violência, mas, da dissidência, em relação ao poder, e dos artifícios para controlá-la. Ao mesmo tempo, por meio da conduta de Alex, ressalta os critérios e parâmetros com os quais o próprio espectador constrói sua moralidade e os valores que orientam a sua inserção no mundo.

Das imagens que não mostram tudo, Menezes estende sua análise para uma obra primordialmente visual: *Morte em Veneza*. Nela, os diálogos esclarecem o que é antecipado pelas imagens. São imagens que revelam o lento escoar do tempo: *imagens de tempo*, nas palavras do autor. Chegando, de vapor, a Veneza, as personagens Aschembach e Alfred, músicos e companheiros de viagem, discutem sobre o lugar e a importância dos sentidos na concepção e criação artísticas. Para Aschembach, a completa dominação dos sentidos é condição para que o artista atinja suas metas, dentro de um padrão de moralidade livre de ambigüidades. Alfred, ao contrário, defende que a criação artística está vinculada a uma imersão do artista nos sentidos e na complexidade da vida. Essa discussão constitui o pano de fundo sobre o qual Visconti tece a teia em que nostalgia e melancolia se entrecruzam, e amor e morte se encontram, na personagem Aschembach.

Menezes aborda os conceitos de *nostalgia* e *melancolia* para aproximar-se do filme: a nostalgia que se funda na *esperança* de retorno, ainda que para um tempo e um espaço já não mais existentes, e a melancolia que pressupõe o abandono a uma *desesperança*, ou a impossibilidade de qualquer esperança. O nostálgico é um exilado que espera voltar: o melancólico é um errante, exilado de si mesmo, ante a impossibilidade de retorno. Nostalgia e melancolia dão o tom da trajetória de Aschembach nessa última viagem, que é, também, uma viagem por seus próprios sentimentos, negados por ele até então, quando descobre a paixão e o amor pelo adolescente Tadzio. No entanto, esse amor é impossível, menos pela rejeição à possibilidade de uma relação homossexual entre ele, homem maduro, com um adolescente, mas principalmente pelo fato de que ele já não dispõe de tempo para qualquer nova experiência, ante a iminência da morte. Assim, a descoberta do amor é

melancólica, por atestar a possibilidade da existência do sentimento, e fazer reconhecer a impossibilidade de sua realização.

"*Uma história sem história*" é como Menezes define o filme que se segue, *Último tango em Paris*, com suas imagens de violação. O filme trata do encontro entre Jeanne e Paul, onde cada um estabelece seu próprio modo de se relacionar com o passado: ela esforça-se por inserir esse encontro no fluxo de suas memórias; ele busca banir qualquer vestígio de seu passado nessa nova possibilidade amorosa. A relação entre ambos ocupa o lugar do universo infantil de Jeanne, pleno de ingenuidade e sexualidade, sem culpa, aberto ao imprevisível. Ao mesmo tempo, é por iniciativa de Paul que, nesse território, são cometidas as violações. Mais que violações físicas, na forma do sexo anal, consentido ou não, são violações aos padrões morais familiares, considerados sagrados. Por meio da trajetória da personagem Paul, Bertolucci mostra a impossibilidade de se escapar da história e do passado, posto que se entrecruzam eternamente, no presente. Menezes ressalta, ainda, tratar-se de um filme que, além de mostrar, pela primeira vez, cenas de sexo não-tradicional, aborda tais cenas enquanto momentos da existência humana, e não como eventos que devam ser escondidos e controlados. O autor refere-se, também, ao "gosto amargo" deixado pelo filme, ante a constatação da aparente impossibilidade de se construir algo de novo a partir de tantos elementos antigos.

Seguindo a trilha dos filmes, que considera como os mais polêmicos de sua época, Menezes apresenta, ao leitor, a análise do filme *O império dos sentidos*, em que Nagisa Oshima mostra as imagens da história de amor, sexo e morte entre Sada e Kichi, suas personagens centrais. Da posição de empregada, na casa de Kichi e sua esposa, Sada passa a ser sua amante e esposa, num percurso em que o mergulho na experiência sexual radical é cada vez mais profundo, e no qual o tempo que prevalece não é o cronológico, mas o da paixão, cujo desfecho é o trágico. Nesse filme, diferentemente dos outros discutidos em *À meia luz: cinema e sexualidade nos anos 70*, o órgão genital masculino, o falo, é mostrado exaustivamente.

Menezes argumenta que a contínua e repetida exposição dos órgãos sexuais, bem como das relações sexuais, possibilita indagar se não estaria, Oshima, o diretor, provocando uma recontextualização do que poderia ser visto e aceito, e do que poderia ser considerado pornográfico. Ao mesmo tempo, pela exposição continuada, o filme constitui uma reavaliação dos valores que classificam as categorias dos filmes. Apoiando-se no pensamento de Herbert Marcuse, o autor pergunta sobre os critérios que definem o que vem a ser pornográfico.

No fim da década de 60, ganharam força os movimentos pela igualdade entre os sexos e pela liberação sexual, lembra Menezes, para quem o filme de Oshima problematiza essas duas questões, ao mostrar o que já era permitido discutir e fazer, àquele tempo, bem como ao recolocar a complexa relação entre o individual e o social em termos do questionamento quanto à imersão num contexto social que destrói o indivíduo, pela repressão à sua sexualidade e pela sua institucionalização. A mais, o autor vê como central, na obra, a pergunta sobre em que medida a única forma de entrega que possibilitaria a transformação da própria vida, passa, obrigatoriamente, pela dissolução dos seres que as experimentam. Nesse caso, a impossibilidade da realização amorosa e sexual plena seria o elo comum entre este filme e as obras de Visconti e Bertolucci, analisadas.

As últimas imagens abordadas por Menezes tratam de memória e identidade. Em *Blade Runner*, estão em questão os critérios definidores daquilo que temos como mais isento de dúvidas: a nossa insuspeita humanidade. A temporalidade do que poderia ser chamado de propriamente humano constitui-se nas relações que o homem trava com a sua memória, buscando, a partir disso, a comprovação de sua existência enquanto ser, senhor de seu passado e, portanto, de sua vida. É um filme de ficção científica, no qual a cidade de Los Angeles, no ano de 2019, conforma um ambiente asfíxiante e opressor, onde homens e andróides confrontam-se, e a tecnologia mais avançada convive com velhas práticas. Nesse cenário, o policial Deckard é convocado para eliminar

um grupo de replicantes que retornou de outros planetas colonizados, onde trabalham como escravos. Imitações perfeitas do homem, não possuem memória de eventos anteriores à sua fabricação, além de ter um tempo de vida limitado a curto período, ao final do qual se autodestroem. Tais características mobilizam os andróides na busca de estratégias que forjem suas identidades, e na reprogramação de seus tempos de vida, ampliando sua existência. Nessa missão, Deckard depara-se com indagações que colocam em dúvida a sua própria identidade, particularmente ao constatar a existência de uma geração de replicantes nos quais foram implantadas memórias artificiais, passados que, de fato, não foram vivenciados por eles. Menezes pergunta, então, como poderíamos nos distinguir daqueles que foram feitos para serem exatamente como nós, nossos duplos mais que perfeitos, se, no limite, perdemos até a certeza mais primordial, relativa à natureza das nossas próprias memórias?

No último capítulo, o autor retoma alguns aspectos comuns aos filmes, dentre os quais, estão às questões relativas à percepção do tempo, nos entrecruzamentos entre o presente, o passado e a memória. Os filmes discutidos, observa, articulam o tempo de modo que o presente passa a ser percebido *"como um constante fazer-se presente por meio das memórias e não como um presente do qual a memória seria apenas a expressão de um já foi completo e acabado"* (Menezes, 2001, p. 248). Ainda a respeito dos modos de se perceber o presente, Menezes ressalta a necessidade de que seja problematizado o estatuto das imagens em suas relações com o real, no mundo contemporâneo, perguntando sobre sua influência nos modos como o homem vê o mundo e como ele se vê nesse mesmo mundo.

Em relação à dimensão sexual da existência humana, Menezes afirma que, de certa forma, as imagens mostradas referenciam-se à herança dos anos 60, quando as questões sobre o lugar do sexual nas possibilidades de construção de um mundo novo tornaram-se bandeiras de luta, ao lado das bandeiras que pregavam mudanças revolucionárias nos sistemas econômicos e políticos. A sexualidade e as relações interpessoais ganharam o *status* de dimensão essencial para toda transformação social. Nesses termos, os fil-

mes em questão, por meio de suas imagens, representam diferentes pontos de vista dessa nova compreensão acerca das transformações sociais.

O autor ressalta, finalmente, que o homem, para aspirar à liberdade, deve recuperar a dimensão histórica do cotidiano e suas transformações. Nesse processo, é a memória que reintroduz o passado no presente, enquanto elemento indispensável para que se possa compreender o próprio presente, e, se necessário, modificá-lo, exercício ao qual se propõe Menezes, nesse livro que provoca indagações, com questões que inquietam e apontam para desdobramentos dessa linha de investigação.

O leitor e a banca de revistas

MIRA, Maria Celeste. *A segmentação de cultura no século XX*. São Paulo: Olho d'Água: FAPESP, 2001.

Martha Peres - UnB.

O livro de Mira relata a história de um objeto corriqueiro de nosso cotidiano, a revista, e desse ponto de vista acaba fornecendo pistas importantes para a reflexão acerca da contemporaneidade. O trabalho foi motivado pela curiosidade da autora sobre o espetáculo visual das bancas de revistas, já retratado por Caetano Veloso em 1967: 'O sol nas bancas de revista / me enche de alegria e preguiça / quem lê tanta notícia? ...'.

Segundo Mira, as revistas consistem num meio privilegiado para abordar o antagonismo entre massificação e diversificação da indústria cultural, pois elas se apresentaram intrinsecamente segmentadas antes que outros meios de comunicação, mais caros e com investimentos mais massivos, tais como o cinema e a TV. Globalização e segmentação constituíram, portanto, os fios condutores de sua pesquisa. O primeiro vai da 'imitação do estrangeiro' do século XIX à globalização propriamente dita e o segundo entrelaça discussões teóricas referentes a gênero, geração e classe social.

Mira remonta ao século XIX e às primeiras revistas surgidas no Brasil, ainda reproduzidas por litografia. A forte influência da cultura francesa e das Exposições Universais da época se fez presente em publicações precursoras das revistas modernas, como *Museu Universal* (1837), que pretendiam ser um grande painel da civilização humana e de seus progressos industriais. Com a formação de um reduzido público feminino dentro da elite culta e rica de leitores brasileiros, surgem *O Jornal das Senhoras* e *O Jornal das Moças Solteiras*. Contudo, de uma maneira geral, as publicações pertenciam a todos os membros da família e misturavam elementos mundanos de entretenimento com outros mais nobres, como a literatura.

A *Revista da Semana* (1900) abre o século com a reportagem fotográfica dos festejos do 4º centenário

do descobrimento do Brasil. Mais próxima das atuais revistas semanais, ela resumia acontecimentos, trazia fotografias do cenário urbano e literatura. *O Cruzeiro* (1928), criado por Assis Chateaubriand para a campanha de Getúlio Vargas, seguiu essa tradição, e foi, até 1950, o meio de comunicação social mais importante do país. Representou uma transição entre aquelas revistas em que jornalismo e literatura se confundiam e as produzidas a partir dos anos 1960. Embora já possuísse alguns elementos do atual mercado de revistas, *O Cruzeiro* conservava a característica caleidoscópica das publicações pioneiras, pois tematizava assuntos diversos e se dirigia indistintamente a homens, mulheres, crianças e 'criados'. Por isso, com a consolidação da indústria cultural e sua conseqüente especialização, entrou em declínio, assim como suas similares, a partir dos anos 1960.

Mira faz também uma incursão pelas histórias em quadrinhos e fotonovelas no Brasil, ambas fortemente influenciadas pelo cinema, um dos principais pólos de irradiação cultural nos anos 1930. Assim, relata o surgimento da revista *Gibi* (1939), que se tornou sinônimo do gênero. Também consistiu num marco a publicação dos personagens de Walt Disney pela Editora Abril, sendo que o Pato Donald (1950) foi seu carro chefe durante anos. A fotonovela, criada pelos italianos, viveu seu auge no Brasil nos anos 1950 e 60, e se originou do resumo de filmes com fotos das cenas principais e texto curto, repetindo suas tramas amorosas com final feliz.

Com o processo de modernização da sociedade brasileira, todos os setores da produção cultural se transformam consideravelmente com vistas ao mercado. *Cláudia*, *Quatro Rodas*, *Realidade* e *Veja* surgiram nos anos 1960, período de grandes mudanças

no Brasil e no mundo. *Cláudia* pretendia atualizar a 'mulher brasileira' e consolidou a imprensa feminina no Brasil. *Quatro Rodas* reuniu elementos voltados para o público masculino, surgindo quase simultaneamente à implantação da indústria automobilística no país. *Veja* (1968), ao contrário de *Realidade* (1966), que durou dez anos, sobrevive até hoje como uma revista semanal de informação. Num momento em que o país vivia um forte surto de industrialização e urbanização, exigiu-se uma publicação que trouxesse o máximo de informação num mínimo de tempo para o leitor moderno apressado.

Playboy (1975) e *Nova* (1973) marcam a delimitação dos grandes segmentos mundiais em termos de gênero, além de traduzirem mudanças de costumes. Revistas globalizadas, ambas refletem o paulatino desaparecimento da preocupação em construir uma identidade nacional. O perfil dos leitores, respectivamente, homens e mulheres do Brasil, se parece com o dos norte-americanos. *Playboy*, que recebe esse nome no mundo inteiro, inaugurou o gênero 'soft porn', no qual a pornografia é leve e o consumo pesado. Seu leitor corresponde ao equivalente contemporâneo do 'bon-vivant'.

Nova, versão brasileira da americana *Cosmopolitan* destacou-se ao trazer temas como sexualidade e orgasmo, que não tinham espaço nas revistas femininas até então. Ao contrário de *Cláudia*, em que o casamento consistia numa preocupação central, *Nova* dirigia-se prioritariamente à mulher não-casada. Além disso, a maior parte de sua redação é formada por mulheres.

A partir dos anos 80-90, a construção da auto-imagem e a elevação da auto-estima deixam de se relacionar unicamente à moda e seus artifícios, e pas-

sam a se inscrever profundamente no corpo. A crescente preocupação com a forma física se reflete no fato de *Nova* ter originado *Saúde!* e *Boa Forma*, especializadas no tema.

As mesmas evidenciam, paralelamente, o acelerado processo de segmentação da mídia, no bojo do qual surgem tantas outras revistas: *Pop* e *Bizz*, para o público jovem, *Capricho* e *Carícia*, para garotas, *Placar* e *Fluir*, respectivamente sobre futebol e esportes radicais, e *Casa Cláudia*, sobre decoração. *Exame Vip* expressa o estilo de vida e as marcas de classe de seus leitores, em geral sofisticados executivos. *Contigo* e *Caras* enfocam a vida e a intimidade dos 'olimpianos', ou seja, os ricos e famosos, astros de telenovela e pessoas da alta-sociedade.

Finalmente, a autora conclui que não existem fórmulas editoriais que se mundializam, mas sim modelos culturais que correspondem em cada país e num dado momento, a uma condição moderna vivenciada por certos segmentos de público. As diversas publicações estabelecem canais de comunicação com condições de vida, hábitos e práticas específicos. Enquanto a sociedade de consumo ganha dimensão mundial, a segmentação consiste numa estratégia para atingir novos nichos de mercado, cruzando as três variáveis básicas de classe, gênero e geração e especificando as ofertas. Nessa dinâmica, cada vez mais sofisticada, o leitor é um consumidor em potencial, e o editor um especialista em um grupo de consumidores. Desse modo, as revistas tornam-se uma espécie de 'catálogos de compra' que penetram nos meandros da subjetividade, por se relacionarem diretamente à construção da identidade e ao modo de vida de seus leitores.

Brasileiros na Guiana Francesa

AROUCK, Ronaldo de Camargo. *Brasileiros na Guiana Francesa: fronteiras e construções de alteridades*. Belém: NAEA/UFGA, 2002. 223p. il.

Rubens da Silva Ferreira – Museu Paraense Emílio Goeldi

Notadamente os processos migratórios internacionais têm se intensificado, nas últimas décadas, como forma de superação das dificuldades enfrentadas pelas populações de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Nessa perspectiva, Ronaldo Arouck (1956-2001) optou pelo estudo dos deslocamentos de brasileiros para a Guiana Francesa, como objeto de sua dissertação de mestrado, apresentada ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - NAEA/UFGA. Tal interesse se deu em função da escassez de trabalhos sobre essa realidade ainda recente no continente sul-americano. Mas, por um infortúnio, o autor de *Brasileiros na Guiana Francesa...* veio a falecer pouco antes da defesa de sua pesquisa, o que levou o NAEA a publicá-la na forma de livro, como uma homenagem póstuma a esse turismólogo que desenvolveu profundo interesse pelos estudos antropológicos.

Diferente das abordagens feitas no âmbito das Ciências Sociais aos fenômenos migratórios, Arouck traçou seu percurso de análise pelo viés das relações interétnicas que se estabelecem entre os diferentes grupos humanos que coexistem em solo guianês-francês. Assim, a teoria formalista da etnicidade, atribuída a Fredrik Barth, é recorrida como um referencial capaz de dar conta das tensões e das fronteiras étnicas que emergem em uma sociedade formada por povos de origens diversas. O contato com essa diversidade humana levou o pesquisador a trabalhar com uma visão dinâmica de *eticidade*, não sendo tal conceito uma entidade monolítica que está a representar unicamente os caracteres inerentes a um dado grupo étnico.

Como Arouck constatou ao exercitar empiricamente o conceito de *eticidade* na sociedade guianesa-francesa, trata-se de uma construção teó-

rica que precisa ser adaptada às particularidades do objeto investigado, a fim de situar o pesquisador em meio a um campo semântico que se expressa de formas diversas no real concreto. Partindo dessa perspectiva dinâmica de *eticidade*, o autor procura reconstituir a formação social da Guiana, que se tornou uma possessão francesa, com a expansão comercial do século XVII, recebendo, desse modo, algumas levas de cativos africanos que, pela mestiçagem com o europeu, vieram a dar origem ao segmento *creóle* da população. Na primeira metade de 1800, chegaram os chineses e os grupos humanos provenientes da Índia, denominados *indústões*.

Dada à dificuldade de colonização da Guiana, em 1946, *bushinenges* e haitianos refugiaram-se para lá, em consequência dos problemas políticos enfrentados em seus países de origem, quando da instauração dos regimes autoritários na América Latina e no Caribe. A imigração de brasileiros, por sua vez, é um fenômeno mais recente, porém, não menos importante no estudo populacional desse espaço "multiétnico". Em termos econômicos, esses grupos distintos têm sido absorvidos pelo setor de serviços, o qual atende aos técnicos europeus residentes na Guiana Francesa e empregados no Centro Espacial de Kourou. Tão importante é a importância desse empreendimento científico-militar, que só ele responde por 80% do PIB guianês-francês.

Quando da construção do Centro Espacial, em 1964, o próprio governo francês encarregou-se de atrair mão-de-obra colombiana e brasileira para trabalhar na construção civil. Com a oferta de um salário mínimo seis vezes superior àquele pago no Brasil, macapaenses e paraenses migraram para a Guiana

em busca de melhores oportunidades salariais. Arouck, no entanto, revela que tal atrativo acabou por gerar um efeito inesperado: um fluxo clandestino de imigrantes que passaram a ser contratados pelos empreiteiros locais por salários cada vez menores. Mas, além desses imigrantes que fazem a travessia da fronteira Brasil-Guiana Francesa para trabalhar na construção civil, há ainda os que são atraídos por parentes já fixados nesse departamento ultramarino francês.

O autor de *Brasileiros na Guiana Francesa* ressalta ainda que, se, de um lado, as possibilidades de ganhos salariais são atrativas para os imigrantes, de outro, as condições de vida em solo estrangeiro não são nada fáceis, como muitos podem ser levados a crer. Mesmo o ingresso na Guiana apresenta níveis diversos de dificuldades, seja para a categoria que Arouck refere-se como *documentados* (imigrantes legais), ou para aqueles classificados como *indocumentados* (imigrantes ilegais). Para a primeira categoria, a imigração torna-se problemática em função das exigências para a concessão de vistos de turista, a qual nos últimos anos tem sido cada vez mais exigente por determinação do governo francês. Para a segunda categoria, o *cruzamento* da fronteira é uma experiência perigosa, sobretudo porque o acesso se dá pelo rio Oiapoque.

Como descreve Arouck, os imigrantes ilegais em território guianês-francês atravessam a fronteira em pequenas embarcações típicas da Amazônia, que chegam a transportar até 20 passageiros. Os *atravessadores* cobram de cada pessoa o valor de R\$ 600,00 para uma viagem, cujo destino é incerto. Não só os riscos de naufrágio – que Arouck diz serem comuns – como também a possibilidade de abordagem pela Guarda Costeira guinesa-francesa são fatores que podem impedir o sonho de ganhos no *estrangeiro*. Os que conseguem entrar na Guiana enfrentam ainda uma vida de intensa labuta e preconceitos. No trabalho de campo, o turismólogo evidenciou que os imigrantes brasileiros *bem-sucedidos* tendem a evitar contato com os *menos bem-sucedidos*. E para estes últimos, que não conseguem reunir uma economia significativa trabalhando na Guiana, o retorno ao país de origem é quase certo.

Embora os brasileiros *bem-sucedidos* consigam fixar-se com uma relativa segurança financeira na Guiana-

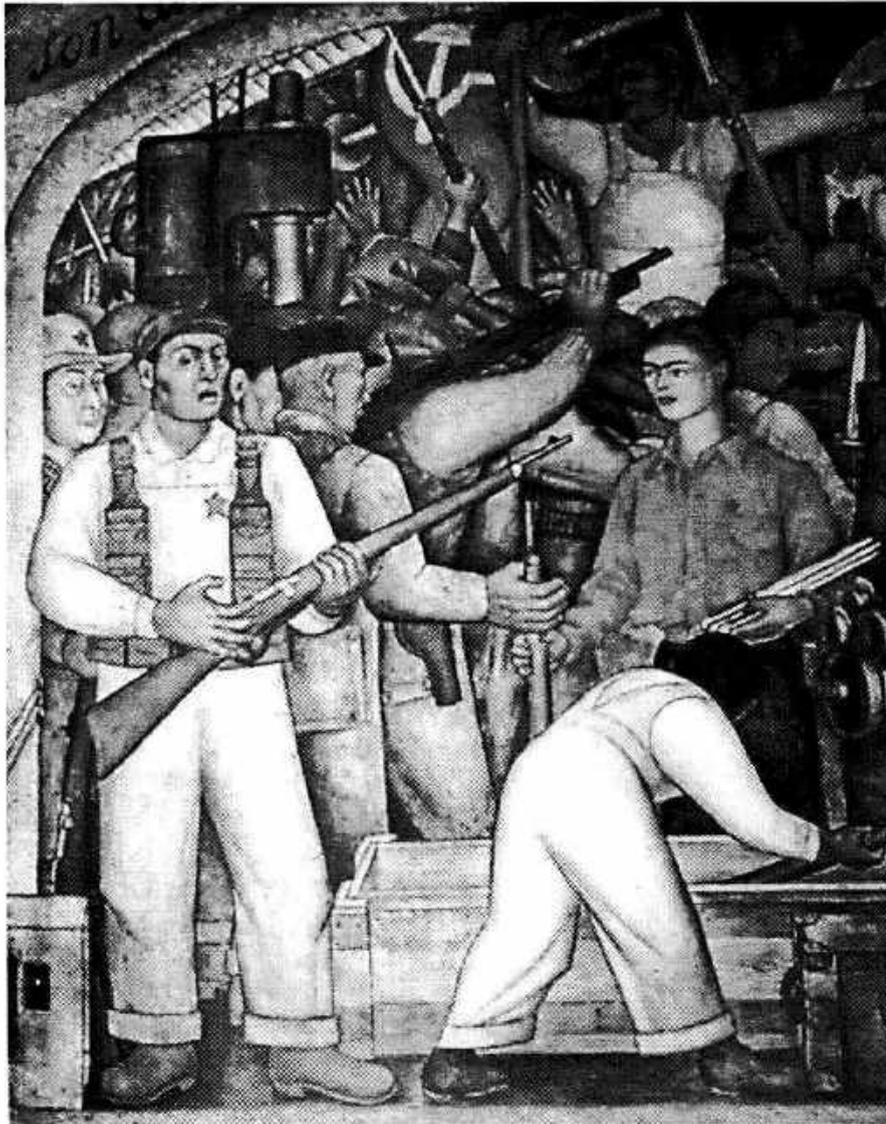
Francesa, a pesquisa de Arouck mostra que eles não são de todo integrados à sociedade local. Esse quadro é demonstrado não só pela exclusão do processo político, como também pelas uniões amorosas. No que concerne a esta última, as lideranças políticas da Guiana são predominantemente de etnia *créole*; e os parlamentares, de um modo geral, não vêem com otimismo o ingresso de estrangeiros na vida econômica, social, cultural e política desse departamento francês. No que se refere aos relacionamentos sexuais e afetivos, o pesquisador soube, através de entrevistas, que as mulheres guianesas não se envolvem com os brasileiros. Tal fato também ocorre com os jovens filhos de imigrantes que nasceram na Guiana Francesa e que se relacionam quase que exclusivamente com suas compatriotas. Em contrapartida, os relacionamentos entre brasileiras e homens nativos e/ou metropolitanos são mais comuns, o que as leva a se dedicarem ao aprendizado sistemático do francês nas escolas locais de idioma.

Um dado comum observado pelo autor, quanto à entrada de imigrantes em sociedades estrangeiras, é a reação da população nativa que passa a receber esse fluxo. Neste ponto, Arouck discorre sobre aquilo que o segmento dominante *créole* entende como uma ameaça aos direitos assegurados pelo Estado francês aos cidadãos guianeses, pois só os brasileiros legalmente residentes em Caiena são estimados em 10.000 indivíduos. Os clandestinos, de acordo com Arouck, giram em torno de 30.000. Na visão de políticos guianeses-franceses, os impactos desse fluxo migratório podem afetar a economia local, à medida que os imigrantes desviam seus rendimentos para pequenos negócios e familiares em seus países de origem, ao invés de (re)investí-los na Guiana Francesa. Certamente, este é um dentre tantos outros fatores que alimentam os preconceitos contra os grupos humanos estrangeiros que têm se dirigido para a Guiana.

Nesse quadro, em *Brasileiros na Guiana Francesa...*, Ronaldo Arouck vai além da mera exposição descritiva daqueles que deixaram o Brasil – em definitivo ou temporariamente – com o objetivo de alcançar um padrão de vida mais elevado do que aqueles que tinham em seu país de origem. Através de dados levanta-

tados em campo desde 1992, ele problematiza os sentimentos de insegurança de uma população que tem assistido aquilo que considera ser uma "invasão" ao seu território, bem como daqueles que buscam melhores oportunidades, num espaço em que os modos de ser e de viver são diferentes de sua cultura original. Em face disso, as relações de *alteridade* entre guianeses-franceses, surinameses, chineses, indústões e brasileiros acabam por revelar a complexidade da coexistência entre grupos que diferem *uns* dos *outros*, ou mesmo em contextos intra-grupais, como é o caso dos brasileiros *bem-sucedidos* e *menos bem-sucedidos* que buscam diferenciar-se socialmente entre si.

Em suma, o fenômeno étnico produzido pelos diferentes segmentos sociais na Guiana Francesa é trazido aos estudantes, professores e pesquisadores das Ciências Sociais, sob um olhar antropológico, em que o rigor acadêmico não constitui uma barreira de leitura para o público mais amplo. A fluidez do discurso etnográfico, ao longo dos seis capítulos de *Brasileiros na Guiana Francesa...*, oferece aos não iniciados no campo semântico do *fazer científico* um panorama geral do cotidiano daqueles que migraram para um território na América do Sul, que permanece sob jurisdição política e administrativa de uma nação européia. Decerto, o mérito do trabalho de Ronaldo Arouck reside no conhecimento produzido sobre um processo migratório, entre países amazônicos, até então inexplorado pela academia. Por conseguinte, tal estudo enfoca uma realidade em conformação quanto ao destino da população brasileira imigrante, a qual tem procurado outras rotas, além daquelas já banalizadas para a América do Norte e para a Europa, oferecendo desse modo um campo de possibilidades de pesquisas para sociólogos, antropólogos, cientistas políticos e outras categorias interessadas pelos estudos migracionais.



DIEGO RIVERA - O arsenal - Frida Kahlo distribuindo armas - 1928 - 2,03x3,98 m. 2º Andar parede sul. Fotografia: Rafael Doniz - México

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES

DIAS, Ana Patrícia. *A terceirização no segmento bancário: o caso da Caixa Econômica Federal de Natal/RN*. Natal, 2002. 120p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^a Dr^a. Eleonora Tinôco Beaugrand.

RESUMO

Nos últimos tempos, a terceirização vem ocupando cada vez mais espaço nos debates sobre a reorganização da produção, constituindo-se em uma das principais variáveis desse processo. No segmento bancário, essa modalidade de emprego alcança tanto as atividades de apoio, denominada atividades-meio, como as finalistas da empresa, apresentando-se em suas múltiplas formas. O presente estudo foi desenvolvido na Caixa Econômica Federal, da cidade de Natal/RN, no período compreendido entre os anos de 2000-2002, e teve como objetivo maior analisar o processo de terceirização enquanto estratégia de mão-de-obra flexível. Trata-se de um estudo com enfoque na terceirização da atividade-fim, cujo objeto de contrato é o próprio trabalhador. A pesquisa foi realizada no setor do Black Office, onde foram utilizados como recursos metodológicos: aplicação de questionários e entrevistas junto aos trabalhadores terceirizados, e também a gerentes e funcionários de CEF. Como meio de subsidiar o presente estudo, exploramos a bibliografia pertinente ao assunto. Constatamos que o fenômeno terceirizante no interior da Caixa resulta em um processo avesso a sua premissa subjacente, que é a externalização da atividade, cuja dinâmica se encerra na intermediação de mão-de-obra. Esse panorama traduz a realidade atual das condições dos trabalhadores, instável e fragilizada, com implicações que alcançam outras esferas da existência dos indivíduos, comprometendo as relações de sociabilidade e subtraindo deles a possibilidade de construir relações mais sólidas de amizade.

Palavras-chave: Terceirização. Atividade-meio. Atividade-fim. Black Office.

RESUMÉ

Pendant les dernières années, la sous-traitance prend place dans les débats sur la réorganisation de la production, en se constituant dans une des principales variables de ce processus. Dans le segment bancaire, ce phénomène atteint aussi bien les activités d'apui, connues en tant qu'activités moyenne, ainsi que les activités fins de l'entreprise, présentées dans ses différentes formes. Cet étude a été développé dans la Caixa Econômica de la ville de Natal/RN pendant la période

comprise entre janvier 2000-2002, et a eu comme objectif principal l'analyse du processus de sous-traitance en tant qu'une stratégie de main d'oeuvre flexible. L'étude a été conduite sur la sous-traitance dans les activités finales, dont l'objet du contract c'est le travailler, lui même. La recherche a été menée dans le secteur du *back office* où ont été utilisées des ressources méthodologiques diverses, applications de questionnaires et interviews auprès des employés soustraits et les autres, ainsi que le personnel de direction, et les travaux théoriques sur le sujet. Nous avons constatés que ce processus dans l'intérieur de la Caixa est le résultat d'un phénomène traduit la réalité actuelle des conditions des travailleurs, instable et fragilisée – avec des implications qui atteignent d'autres sphères de l'existence des individus, compromettant les relations de sociabilités et réduisant de ceux là, les possibilités de construire des relations plus solides d'amitiés.

Mots Clés: Sous-traitance. Activité intermediaire. Activité finale. Back-Office.

GONÇALVES, Edwar Abreu. *O acidente de trabalho fatal na indústria da construção civil: (Grande Natal: 1990-1999)*. Natal, 2002, 97p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^a Dr^a. Eleonora Tinôco Beaugrand.

RESUMO

A Infortunística, parte da Medicina Legal e da Legislação Trabalhista que trata dos riscos ocupacionais, não é questão recente e tem variado de frequência e de gravidade, ao longo do tempo, conforme a cultura e o desenvolvimento tecnológico de cada país. O Brasil há muito tem se destacado no cenário mundial, por apresentar elevados índices de acidentes do trabalho, malgrado possua diversos órgãos públicos destinados a promover sua prevenção, assim como um ordenamento jurídico que dedica especial atenção à segurança e à saúde no trabalho. A Indústria da Construção Civil, em face de suas características próprias geradoras de riscos ambientais múltiplos e variáveis, aliada a sua capacidade de grande absorção de mão-de-obra desprovida de qualificação profissional, tem se notabilizado como um dos segmentos produtivos com elevados índices acidentários em nosso país, especialmente os de maior gravidade, dentre eles os que resultam na morte do trabalhador. O presente estudo analisa o acidente fatal no trabalho da construção civil e suas repercussões sociais, especialmente para a família do trabalhador, objetivando a compreensão de que tal infortú-

nio é um dos subprodutos da super exploração capitalista. Os municípios que constituem a Grande Natal e o período compreendido entre os anos de 1990 e 1999 constituem os contornos geográfico e temporal delimitadores desta pesquisa.

Palavras-Chave: Acidente de trabalho. Indústria. Trabalho.

ABSTRACT

The Misfortune study, it is part of Legal Medicine and Laborite Legislation that deals with occupational dangers, it isn't a recent inquiry and has changed of frequency and seriousness along the time, according to the culture and technological development from each country. Brazil, a long time ago, has detached in the worldwide scenery for presenting high registers of work's accidents, however it has many publics organs to promote its prevention, as well a juridical ordainment that devote special attention to security and health at work. The civil Construction Industry, in face of its capacity of labors big absorption destitute of professional qualification has been notable with one of the productive segments with accidents elevated rates in our country, especially one of higher seriousness, among them results of worker's death. The present work analyses the fatal work's accident in the civil construction and its social repercussion, specially to the worker's family, searching the comprehension of that misfortune is one of the sub products of the period contained between 1990 and 1999 years, constitute the geographical and temporal profiles delimitates this research.

Key words: Work accident. Elaborate. Work.

PEREIRA, Luzia Ferreira. *Aprender a (con)viver: o afetual na aprendizagem*. Natal, 2002. 99p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^o Dr^a. Maria da Conceição Xavier de Almeida.

RESUMO

A dissertação é uma reflexão a respeito do ensino-aprendizagem, delimitado no âmbito da educação infantil. Argumenta-se a respeito da necessidade de convivência afetual entre professor e aluno. Religa três bases de referência: nossa experiência profissional como professora de crianças de 06 (seis) anos de idade, as imagens de visões de mundo presentes no romance *Meu pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e no filme *Central do Brasil* e, em terceiro lugar, os importantes argumentos de Humberto Maturana,

Edgar Morin, Ilya Prigogine e Antônio Damásio, sobre a relação entre a aprendizagem e o domínio afetual.

Palavras-Chave: Ensino. Aprendizagem. Emoção. Ciências Sociais.

ABSTRACT

This thesis is a reflection on teaching and leaning within the boundaries of infantile education. It argues in favor of the need for an affectionate relationship between teacher and student using three bases of reference. The first is my own professional experience as a teacher of six-year-olds. The second reference base includes the images and world views found in the novel *Meu Pé de Laranja Lima*, by José Mauro Vasconcelos, and in the film *Central do Brasil*. And the third includes important arguments by Humberto Maturana, Edgar Morin, Ilya Prigogine and Antônio Damásio on the relationship between learning and the domain of affection.

Key words: Teaching. Learning. Emotion. Social sciences.

REGO, Adna Rejane de Freitas. *Conselho Estadual de Assistência Social do RN: espaço de democratização da política de assistência social?* Natal, 2002. 120p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^o Dr^a. Ilza Araújo Leão de Andrade.

RESUMO

A promulgação da Constituição de 1988 estabeleceu novos mecanismos de participação da sociedade civil (os conselhos gestores) no processo de formulação, implementação e fiscalização das políticas públicas. Para a Assistência, esses mecanismos representam a possibilidade de rompimento com uma trajetória histórica marcada por ações filantrópicas, paternalistas, assistencialistas e clientelistas que sempre conduziram as práticas assistenciais. O presente estudo se propôs analisar o Conselho Estadual de Assistência Social do RN como mecanismo de gestão democrática, ou seja, um espaço de deliberação aberto à sociedade e de controle das ações governamentais. O referencial teórico que conduziu a nossa análise partiu de estudos realizados sobre a democracia deliberativa, a descentralização político-administrativa e das políticas públicas, particularmente a da Assistência Social. A pesquisa de campo consistiu em um estudo documental, observação direta através da participação em todas as reuniões do conselho, e realização de entrevistas em todos os membros que compõem o fórum. A partir dessa análise

se, identificamos alguns elementos que comprometem a participação cidadã e o controle social no interior do conselho. A ausência de compromisso por parte de muitos de seus integrantes, a falta de capacitação dos mesmos, aliadas à fragilidade do Conselho para a criação de canais que possam absorver as demandas e denúncias da sociedade terminam se constituindo em elementos dificultadores de uma participação mais ampla no CEAS; ao mesmo tempo, verificamos que ainda existe uma forte centralização da gestão da política de Assistência no executivo estadual, expressa através de uma grande dependência técnica, financeira e administrativa do Conselho em relação à Secretaria da Ação Social. A falta de transparência das informações, sobretudo as de ordem orçamentária, termina constituindo esse fórum num mecanismo acessível ao uso clientelístico pelos grupos no poder.

Palavras-chave: Descentralização. Assistência. Participação. Controle social.

ABSTRACT

The 1988 Constitution promulgation established new mechanisms of participation of the civil society (management councils) in process of formulation, improvement and checking of the public politics. To the assistance these spaces mean the possibility of a break with a historical time marked by philanthropic, paternal, assistant and clientele actions, which always conduct the assistance practice. The present study has purpose of analyzing the Conselho Estadual de Assistência Social do RN (STACE council of Social Assistance of Rio Grande do Norte) as a mechanism of democratic management that is a space of deliberation opened to the society and of the control of government actions. The theoretical reference that conducted our analysis began with studies realized about deliberative democracy, the political administrative decentralization and public politics, mainly the Social assistance. The field research of a study of a documental study, direct observation with the participation difficult and the social control in the council. The lack of involvement of many of their members, the lack of ability of these besides the weakness of the council to create channels that wide participation of CEAS difficult to happen. We also noticed that there is a strong centralization in the state government, expressed by a large technical, administrative and financial dependence of the council in relation to the Secretaria de Ação Social. The leach of information transparency, especially those with financial features become the forum into a mechanism of clientele use by the power groups.

Key words: Decentralization. Assistance. Participation. Social control.

REGO, Angela Cristina Freire Diógenes. *A difícil institucionalização de gestões participativas: os conselhos municipais de saúde*. Natal, 2002. 136p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^a Dr^a. Ilza Araújo Leão de Andrade.

RESUMO

A partir da Constituição de 1988, novas características se vêm impondo no campo das políticas sociais no Brasil. Estabeleceu-se um novo formato na formulação das políticas públicas, baseado na descentralização, na participação e em novas relações entre o Estado e a sociedade. Na saúde, foi instituído um novo modelo de gestão, com a organização de um sistema descentralizado, de base municipal, mas articulado de maneira a configurar um sistema único de abrangência nacional, trazendo de inovador a participação popular, através dos Conselhos de Saúde. Os vários estudos realizados sobre essa experiência de gestão participativa apontam para algumas dificuldades enfrentadas pelos Conselhos de Saúde para o desempenho de sua função institucional. O objetivo deste trabalho é conhecer quais os elementos que dificultam ou facilitam o processo de institucionalização. Este é um estudo comparativo entre dois municípios do Rio Grande do Norte, analisando o processo de institucionalização dos respectivos Conselhos Municipais de Saúde, para verificar qual o elemento diferenciador nas duas realidades estudadas. A partir das análises, foi constatado que os dois municípios têm características políticas semelhantes, mas apresentam como elemento diferenciador o nível de organização da sociedade civil. Em São Gonçalo do Amarante, o processo de institucionalização do Conselho foi permeado por certo movimento de organização da sociedade, incipiente, mas com algum significado. Em Luis Gomes, a institucionalização se deu de forma legal, sem qualquer envolvimento da comunidade, que ainda não incorporou esse novo fórum de deliberação como um verdadeiro espaço de participação e controle social.

Palavras-chave: Gestão pública. Participação popular. Controle social. Institucionalização. Sociedade.

ABSTRACT

Beginning with the Constitution of 1988, new characteristics have been imposing themselves on the area of social policies in Brazil. A new format in the formulation of public policies has been established, based on decentralization, on participation of the population through Health Councils. Various studies that have been done on this experience of

participative management indicate some difficulties confronted by the health councils to carry out their institutional function. The objective of this work is to determine which elements interfere with or facilitate the institutionalization of these councils. The analysis is theoretically anchored in the studies on deliberative democracy and institutionalization. This is a comparative study of two municipalities of Rio Grande do Norte that analyzes the institutionalization process of the referred to Municipal Health Councils to verify the differential elements between the two municipalities have similar political characteristics, but have as a differential element the level of organization of the society. In São Gonçalo do Amarante, the institutionalization process of the Council was permeated by a certain movement of organization in the society, though incipient but with some significance. In Luis Gomes, the institutionalization took on a legal form, without any involvement of the community that has not yet incorporated this new forum of deliberation as a true space for social participation and control.

Key words: Public management. Social participation. Social control. Institutionalization. Society.

SANTOS FILHO, Ivanaldo Oliveira dos. *Conselho Municipal de Saúde: a experiência de Natal-RN (1991-2001)*. Natal, 2002. 175p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof. Dr. José Antônio Spinelli Lindoso.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo analítico e empírico do Conselho Municipal de Saúde da cidade do Natal, durante o período de 1991-2001. Este tema é tratado a partir do fato de que o controle social é uma das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) contida no artigo 198 da Constituição Federal de 1988, e em outras instâncias da legislação, o qual assegura à população sua participação efetiva no planejamento, execução, avaliação e controle da qualidade dos serviços de saúde. Esta participação é posta no âmbito do Conselho Municipal de Saúde (COSEMS). A partir desta constatação procura-se responder à seguinte pergunta: houve participação popular na municipalização da saúde em Natal?

Palavras-chave: Saúde. Sistema Único de Saúde. Conselho Municipal de Saúde.

ABSTRACT

The search is an analytic and empiric study of the health municipal council of Natal city during the period of 1991-2001. That theme is handled beginning with the fact of the social control is one of the goals of SUS – health unique system – contained in the article 198 of the national constitution of 1988, and in other levels of legislation which assure population its effective participation on the plan, execution, evaluation, and quality control of the health services. That participation is put on the ambit of COSEMS – the health municipal council. Beginning with aslertaintion, search for the answer of the following question: was there any popular participation on the health municipalization in Natal city?

Key words: Health, Health Unique System. Health Municipal Council.

SANTOS, Mara Betânia Jales dos. *O processo de Estadualização da Universidade Regional do Rio Grande do Norte*. Natal, 2002. 125p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^a Dr^a. Ilza Araújo Leão de Andrade.

RESUMO

Este estudo analisa o processo de estadualização da Universidade Regional do Rio Grande do Norte, no interregno de 1983 a 1987. Enfoca a situação de crise financeira e política da instituição, assim como reivindicações, lutas, alianças dos segmentos universitários, no sentido de defenderem determinados interesses e projetos coletivos. Procura compreender e analisar, na história de redefinição institucional e crise financeira da URRN: a) Os atores políticos que participaram do processo; b) As posições destes atores em relação à Universidade e ao processo de estadualização; c) As estratégias criadas pelos diversos atores para viabilizarem suas respectivas posições.

Palavras-chave: Universidade Regional do Rio Grande do Norte. Transição democrática.

ABSTRACT

This work analyzes the process through the Rio Grande do Norte's Regional University became a State University that happened from 1983 to 1987. The work focus on the reivindications, struggles, and the alliances of the different

University parts witch occurred in order to defend concrete interests and collective projects. It treys to understand and analyze some topics through the history of the institutional redefinition and the URRN financial crisis, they will be listed below. a) The politic performers who participate in the process; b) the positions taken by these performers about the University and the process of becoming a State Institution; c) the strategies created by each performer to put in practice their ideas.

Key Words: Regional University the Rio Grande do Norte. Democratic transition.

SILVA, Jarleide Cipriano da. *Frida Kahlo: imagens da condição humana*. Natal, 2002. 139p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^ª Dr^ª Maria da Conceição Xavier de Almeida.

RESUMO

Esta dissertação constitui-se em uma reflexão sobre a condição humana a partir da consciência do duplo, noção desenvolvida por Edgar Morin, sobretudo em "O Paradigma Perdido" e "O homem e a morte". Nestas obras, o autor defende a tese de que a arte é uma resposta material e simbólica para enfrentar e transcender a finitude da espécie. Na defesa dessa mesma tese, tomamos como referência a obra de Frida Kahlo (1907-1954), uma das mais expressivas artistas mexicanas do século. Constatamos, nesse percurso investigativo, que Frida expressa – sobretudo por meio das imagens e dos auto-retratos – sua luta contra a morte e a afirmação da vida, ou ainda, constrói uma forma de "resolução" da tensão vida-morte. A pesquisa tem como referência a contextualização da vida e da obra da artista, fazendo uso de sua iconografia e das análises dos intérpretes de sua obra, como Andréa Kettenman, Rauda Jamis, Sarah Lowe, Carlos Fuentes e Terri Hardin. Este trabalho é também um exercício de leitura das imagens, procurando demonstrar seu poder criativo de interpretar e reatualizar o paradoxo humano, ao mesmo tempo cultural e histórico, mas também imaginal e transcendente.

Palavras-chave: Imaginário. Frida Kahlo. Representação (Pintura). Imagem. Condição humana.

ABSTRACT

This thesis reflects on the human condition using Edgar Morin's notion of the "double", developed especially in "O Paradigma Perdido" and "L'homme et la mort". In those

books, the author defends the idea that art is a material and symbolic response to confront and transcend the finite condition of our species. The works of Frida Kahlo (1907-1954), one of the most expressive Mexican artists from the XXI Century, are used to defend that idea. In our investigation, we see that Frida expresses – especially through her images and self-portraits-her fight against death to confirm life, or that she builds a form of "resolution" for the tension between life and death. Research uses contextualizations of her life and works, using her iconography and analyses of art critics like Andrea Kettenman, Rauda Jamis, Sarah Lowe, Carlos Fuentes e Terri Hardin. This thesis is also an exercise in reading images, trying to ahoy their creative power in interpreting and updating the human paradox, whereby man lives both in cultural and historic time but also in imaginary and transcendental time.

Key words: Imaginary. Frida Kahlo. Rrepresentation (painting). Image. Human condition.

SOARES, Eugênio Pereira. *Taurophongo: da natureza e da cultura*. Natal, 2002. 131p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^ª Dr^ª. Maria da Conceição Xavier de Almeida.

RESUMO

Esta dissertação é um grito-mugido, que recorta um pouco a história dos humanos e da sua relação com os outros animais. Parte integrante da natureza, o homem distanciou-se desta condição operacionalizando a ruptura natureza/cultura, como demonstram Claude Lévi-Strauss e Edgar Morin, que tangeram este trabalho pelos atalhos do conhecimento e da descoberta intelectual. Alertam ainda para a crueldade imposta às diversas formas de vida não humanas e utilizam o Boi como símbolo dessa relação assimétrica, competitiva e desigual entre nós, homens e todas as outras espécies vivas. Aqui, um animal não humano faz uso da voz que muitos não escutam e fingem não entender. Por intermédio do boi, veredas foram trilhadas, espinhos traiçoeiros desbaratados, bebidas revitalizadoras visitadas para dizer que é possível falar da cultura através de uma nova escritura da ciência. De certa forma, a dissertação busca justiça, deixando fluir, pela voz do boi, a crítica ao processo civilizatório, pois denuncia a impostura cultural com que o homem reveste a vaquejada e as atrocidades nela cometidas, camufladas pela pintura da tradição e da prática esportiva. TAUROPHONGO é, literalmente, a voz do boi, um neologismo criado por Guimarães Rosa e aproveitado neste trabalho como título e artifício narrativo para sen-

sibilizar ouvidos humanos. É a voz do boi, tornada material pela escrita, que faz a dissertação fluir e ganhar vida.

Palavras-chave: Cultura popular. Folclore. Homem - Animal. Homem - Cultura. Homem - Estilo de vida.

ABSTRACT

This thesis is a scream (a moo), which retells a little of human history and of our relation with other animals who inhabit the planet Earth. An integral part of nature, Man distance himself from that condition by creating a gap between nature and culture, as shown by Claude Lévi-Strauss and Edgar Morin, who are tangent to this work in the paths of knowledge and intellectual discovery. That thesis alerts us to the cruelty imposed on different forms of non-human life and uses cattle as a symbol of the asymmetric, competitive and unequal relationship between men and the other living species. Here, a non-human animal uses the voice that many men do not hear, or if they do, pretend they cannot understand. Cattle were important intermediaries in blazing trails, overcoming thorny patches and visiting revitalizing springs in the search of another way of saying it is possible to speak of culture through a new scripture of science. In a way, this thesis looks for justice, letting the cattle's voice flow in a self-criticism of the civilization process, since it denounces the cultural imposition with which man tries to dress his cowboy gear and the atrocities he has committed in it, camouflaged as traditional and sporting practices. The title "Taurophongo" means, literally, the voice of the bull, and is a neologism created by novelist Guimarães Rosa used here as a narrative artifice to sensitive human ears. It is the voice of cattle, made material in the writings of men, that makes the thesis flow and gives it life.

Key words: Popular culture. Popular amusements. Man-animal. Man-culture. Life man style.

SOUZA, Janete Monteiro de. *Retratos do cotidiano: as mulheres do assentamento rural de Santa Vitória*. Natal, 2002. 105p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002. Orientador: Prof^ª Dr^ª. Brasília Carlos Ferreira.

RESUMO

O presente trabalho mostra trajetórias de vida de mulheres assentadas rurais, com o objetivo de apreender aspectos ligados à vivência de sua sexualidade. O cotidiano da mulher

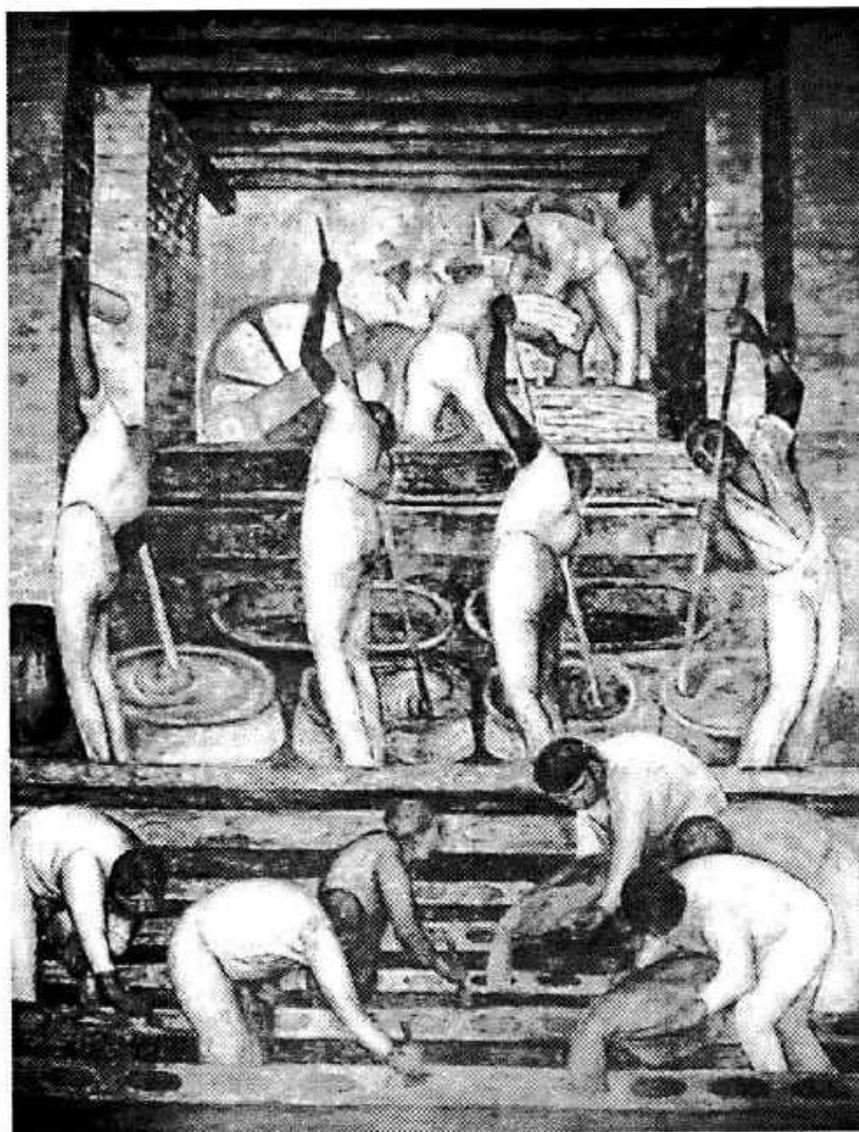
assentada é construído em um espaço novo, chamado de assentamento rural, cuja formação se apresenta com singularidades próprias a um contexto socioeconômico e político do Rio Grande do Norte. Os seus percursos de vida são permeados por diferentes violências sofridas em seu cotidiano, e sua sexualidade é tecida por um conjunto de regras que mantém a naturalização da subordinação da mulher em relação ao homem. As sociedades usam os sistemas das relações entre homens e mulheres e transformam a característica biológica em atividades humanas.

Palavras-chave: Mulher - Condições sociais. Assentamento rural.

ABSTRACT

The present work shows trajectories of life of seated women agricultural, with the objective to apprehend on aspects to the experience of its sexuality. The daily one of the seated woman is constructed in a new space, called agricultural nesting whose formation if presents with proper singularities to a social and economic context and politician of the Great River of the North. Its passages of life are permeates by different violence suffered in its daily one and its sexuality is weaved by a set of rules that man keeps. The society uses the systems of the relations between men and women and transforms the biological characteristic into activities human beings.

Keywords: Women - Social conditions. Rural establishment.



DIEGO RIVERA - O moinho de açúcar - 1923 - 4,82x3,66 m. Rés-do-chão, parede norte.
Fotografia: Rafael Doniz, México.

DOSSIÊ DOS AUTORES

ALICE FÁTIMA MARTINS

Arte Educadora, Doutoranda em Sociologia pela Universidade de Brasília, Mestre em Educação.

ANNE-MARIE FIXOT

Professora de Geografia da Université de Caen (Basse – Normandie), France. Diretora do departamento de Geografia. Membro do M.A.U.S.S. (Mouvement Anti-Utilitariste dans les Sciences Sociales). Co-diretora do D.E.S.S. – políticas urbanas e intervenções sociais. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa do G.E.O.D.E. (Grupo de Estudo e Observação da Democracia). Presidente da Associação Démosthéne. Diretora do grupo de pesquisa Construção de saberes plurais, associada a M.R.S.H. E-mail: annemariefixot@wanadoo.fr

DAIVA MOTA

Socióloga Rural, M. Sc. Pesquisadora da EMBRAPA Tabuleiros Costeiros. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: dalvamot@elogica.com.br

IVALDO VIEIRA

Advogado, Sociólogo, Doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo e professor titular da FEUSP. Foi professor titular na UNICAMP e na PUC/SP. Autor de artigos e de livros, como Poder Político e Resistência Cultural.

E-mail: amarovieira@uol.com.br

EVSON MALAQUIAS DE MORAES SANTOS

Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Extensão universitária em Aperfeiçoamento Didático-Pedagógico pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Faculdade de

Formação de Professores da Mata Sul – FFPMASUL. Principais publicações: SANTOS, E. M. M. Estado patrimonialista e a escola pública democrática. Rituais formais e sacrificiais de reuniões escolares In: REUNIÃO DA ANPED, 26. 2003. Poços de Caldas. 2003. SANTOS, E. M. M. O compadrismo e o clientelismo nas escolas em Recife do século XX e seu meado. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 21. 2003. João Pessoa. ANPUH, 2003. Anais Eletrônico (CDROOM). SANTOS, E. M. M.; COSTA, S. O. P. de. Pseudocientificismo e imaginário salvacionista In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 21; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 3. 2003. Recife, 2003.

E-mail: evson@uol.com.br

JORGE FERNANDES

Modernista potiguar, publicou Livro de Poemas em 1922 (Natal: Typ da Imprensa), de onde retiramos o poema dessa edição. A fundação José Augusto (FJA), de Natal, reeditaria o livro duas vezes: em 1970 (acrescido de "outras poesias"), com uma introdução de Veríssimo de Melo e, em 1997, em fac-símile. De sua poesia, disse Mário de Andrade que tinha "um certo ar brusco meio selvagem, meio ríspido..." (o comentário está na edição de 1970, p. 13). Sua obra mereceu estudos críticos de Anchieta Fernandes, Por uma vanguarda nordestina, Natal: FJA, 1976; Moacyr Cirne, A poesia e o poema no Rio Grande do Norte, Natal: FJA, 1979; Francisco das Chagas Pereira, Leitura de Jorge Fernandes, Natal: Nordeste Gráfica/FJA, 1985; Humberto Hermenegildo, Modernismo anos 20 no Rio Grande do Norte, Natal: EDUFRN, 1995 e O lirismo nos quintais pobres, Natal: FJA, 1997 e Tarcísio Gurgel dos Santos, Informação da literatura potiguar, Natal: Argos, 2001.

HERIBERT SCHMITZ

Consultor em métodos participativos de pesquisa e extensão rural; Doutorando na Universidade Humboldt de Berlim, Faculdade de Agricultura e Horticultura, Instituto de Ciências Econômica e Social, Área de Extensão Rural e Teoria de Comunicação. Principais Publicações: SCHMITZ, H.; MOTA,

D. M. da.; MAGALHÃES, L. E. L. Participação e parceria no trabalho com agricultores e suas organizações. *Agrotropica*. v. 12, n. 1, p.49-58. 2000. SCHMITZ, H. Reflexões sobre métodos participativos de inovação na agricultura. In: SIMÕES, A. et al. (Orgs.) *Agricultura familiar: métodos e experiências de pesquisa-desenvolvimento*. Belém: NEAF/CAP/UFPB, GRET, 2001. p.39-99. SCHMITZ, H. Projeto Lumiar: alternativa de assistência técnica frente à proposta do "novo mundo rural". In: GICO, V.; SPINELLI, A.; VICENTE, P. (Orgs.). *As Ciências Sociais: desafios do milênio*. Natal: EDUFRN, 2001. p.337-371.

E-mail: heri@amazon.com.br

JOSÉ CASTELLO

Jornalista, romancista e ensaísta. Mestre em Comunicação. Colunista de *O Estado de S. Paulo*. Principais publicações: *O poeta da paixão* (1993); *O homem sem alma* (1996); *Na cobertura de Rubem Braga* (1996); *Uma geografia poética* (1996); *Inventário das sombras* (1999).

JOSÉ WILLINGTON GERMANO

Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Mestrado e Doutorado) da UFRN. Foi Pró-Reitor de Extensão Universitária da UFRN. Principais publicações: *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.; *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

E-mail: wgermano@digi.com.br

LUCIANO VASAPOLLO

Professor de Statística Aziendale, Faculdade di Sc. Statistiche, Universidade, La Sapienza" Roma. Diretor Científico do Cestes e do jornal Proteo. Membro do CIRPS (Inter-universities Centre for the Study of Developing Countries). Principais publicações: *Vizi privati senza pubbliche virtù. Lo stato*

delle Privatizzazioni e il reddito Sociale Minimo – con R. Martufi Mediaprint 2003; *Il piano inclinato del capitale – a cura di – Jaca Book, 2003, „Clash! Scontro tra potenze“ - con M. Casadio e J. Petras, Jaca Book, 2004, L'Europa vista dai Sud. Uno sguardo da Cuba, con Dennys Guzman, Jaca Book, 2004), e di numerosi articoli pubblicati su riviste scientifiche internazionali su analisi di natura statistico-economica inerenti le questioni del conflitto capitale-lavoro, dei modelli di produzione e dello sviluppo mondiale con le connesse contraddizioni di classe. E' autore di molti rapporti di ricerca e analisi-inchieste presentati nell'ambito di conferenze e convegni internazionali.*

E-mail: cestes@tin.it; luvasapo@tin.it

MARCOS FALLEIROS

Professor de literatura do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Bacharel em Filosofia e licenciatura em Letras pela Universidade de São Paulo. Defendeu a dissertação de mestrado sobre Graciliano Ramos – *A retórica do seco* (USP, 1989) e a tese de doutoramento *Ingenuidade e brasileirismo em Manuel Bandeira* (USP, 1995). Principais publicações: FALLEIROS, Marcos Falchero. (Org.). *Scriptoria II: ensaios de literatura*, Natal: EDUFRN, 2000. (distribuído em abril 2001). ISBN 85 - 7273-136-9; Entrevista de Roberto Schwarz a Afonso Henrique Fávero, Airton Paschoa, Francisco Mariutti e Marcos Falleiros. São Paulo: Cebrap, 2000. (distribuída em janeiro 2001). ISSN 0101-3300 (indexação internacional).

E-mail: marcfal@ufrnet.br

MARIA DE LOURDES PATRINI

Professora de Literatura Comparada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Principais publicações: *Les conteurs se racontent*. Genève: Slatkine, 2002.

E-mail: jpc_mpc@tiscali.fr

MARTA PERES

Doutoranda em Sociologia na Universidade de Brasília/UnB.

MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES

Professora do Departamento de Educação da UFCG. Doutora em Educação. Principais publicações: *Na letra da lei: o ensino fundamental*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999. 78 p. Capítulo de livro – co-autoria com ROSSI, S. J.; VAN DER LINDEN, Marta M. G. Avaliação institucional como instrumento de mudanças na universidade: o caso das atividades de graduação na Universidade Federal da Paraíba. In: VERHINE, Robert E. (Org.). *Experiência de avaliação institucional em universidades brasileiras*. Salvador: UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. p. 49-67. Artigo em revista – Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais. *Ariús*. Campina Grande, n. 9, 1999/2000, p. 21-25. Texto na íntegra em anais – *Participação popular e política educacional: uma articulação possível*. In: EPENN, XVI. Aracaju, 2003. CD-room
E-mail: melania.r@uol.com.br

MICHEL THIOLENT

Professor do Instituto Luiz Alberto Coimbra de Pós-Graduação, pesquisa em Engenharia – COPPE – Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Linha de pesquisa: “Inovações e Mudanças Organizacionais”). Doutor em Sociologia pela Universidade René Descartes, Paris – Sorbone V (1975). Animador dos seminários de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE). Principais publicações: THIOLENT, M. (Coord.) *Extensão universitária e metodologia participativa*. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 1997. 118p. THIOLENT, M.; ARAÚJO, T. de.; SOARES, R. L. S (Coords.) *Metodologia e projetos em projetos de extensão*. Niterói: EDUFF, 2000, 340p. THIOLENT, M. et al. (Coords.) *Extensão Universitária: conceitos, métodos, práticas*. Rio de Janeiro: RJ/SR5, 2003. 164p.
E-mail: thiollent@pep.ufrj.br

PAULINA VIDAL

Paulina Vidal Pollaro é Socióloga na Universidad de Ginebra, Suíça. Desde 1986, pesquisa na área de Género e Sexualidad. Desde 1993, é docente da Universidad Bolivariana, e coordenadora do Instituto de Estudios de Género. Também é investigadora do Instituto Chileno de Medicina Reproductiva, desde 1997. Principais publicações *La sexualidad sin derechos en veredas por cruzar: 10 Años del Instituto de la Mujer* (1997); *Los derechos sexuales y reproductivos en Chile, en La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (La Morada, 2000).

PAULO HENRIQUE MARTINS

Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); pesquisador do CNPq. Professor adjunto IV do Departamento de Ciências Sociais da UFPE. Doutorado em Sociologia pela Universidade de Paris I. Pós-Doutorado na London School of Economics and Political Science (1995) e na Universidade de Paris X – Nanterre (2002). Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Coordenador do Núcleo Cidadania, Exclusão e Processos de Mudança da UFPE. Consultor ad-hoc do CNPq e da CAPES. Principais publicações: *A dádiva entre os modernos*: discussão sobre os fundamentos e as regras do social. Ed. Vozes, 2002; *Contra a desumanização da medicina*: crítica sociológica das práticas médicas modernas, Vozes, 2003; *Economia popular e solidaria, questões teóricas e práticas* (Organizadores: Martins e Medeiros), Ed. Bargaço, 2003; *Dádiva e solidariedades urbanas. Revista Sociedade e Estado*. Brasília, UNB, 2002;
E-mail: pahem@terra.com.br

ROBERT AUSTIN

Doutor em História pela Universidad La Trobe Melbourne. Pesquisador associado no Centro de Estudios y Capacitación Técnico Pedagógica (CECATP, Santiago de Chile) y en forma independiente, tras ser profesor visitante en la

Universidad de Chile (2001) y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago (2002); e investigador de la Universidad de Sydney (2003). Seus livros incluem *The state, literacy and popular education in Chile, 1964-1990* (Lexington, 2003); *Intelectuales y educación superior en Chile: de la independencia a la democracia transicional, 1810-2001* (Centro de Estudios Sociales, 2004); *Diálogos sobre estado y educación popular en Chile: de Frei a Frei* (CESOC, en prensa); *Imperialismo cultural en la historiografía Latinoamericana: teoría y praxis* (Editorial Universidad de Matanzas, en prensa).

E-mail: j.henriquez@bigpond.com

RUBENS DA SILVA FERREIRA

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Pará – UFPA; M. Sc. em Planejamento do Desenvolvimento – NAEA/UFPA; Bolsista PCI do Museu Paraense Emílio Goeldi.

E-mail: rubenspa@yahoo.com

SILK WEBER

Professora colaboradora do programa de Pós-Graduação em Sociologia /UFPE; Doutorado em Sociologia pela Université René Descartes - Paris V; Pós-doutoramento na Universidade de Bremen e na London School of Economics and Political Sciences; Professora visitante da USP, UnB e Bremen. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação e Sociedade P-PGS/UFPE; Membro do Comitê Editorial de Educação e Sociedade; Revista do CRH; Estado e Sociedade; Política e Sociedade; ex-membro do Comitê Assessor de Sociologia do CNPq e da CAPES; Ex-Secretária de Educação do Estado de Pernambuco nos períodos do 2º e 3º Governo Arraes; Livros e artigos publicados tratam de ângulos da relação Educação e Sociedade.



HENRI MATISSE - A cabeça ocre - 1937 - Óleo sobre tela, 72,7x54 cm - Coleção Particular.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

1 - **CRONOS**, revista semestral da UFRN. CCHLA. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, é impressa nas dimensões do presente volume (20,5cm x 27,5cm).

2 - Os artigos originais apresentados devem ser entregues em 03 cópias, digitados em espaço duplo, fonte 12. Não devem ultrapassar 30 laudas e as resenhas 05 laudas. Cada artigo deve conter um resumo com tradução (inglês ou francês) e 03 palavras-chave. Deverão ser enviados à comissão editorial da revista (UFRN, CCHLA. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – Natal/RN – CEP: 59078-970. Email: cronos@cchla.ufrn.br

3 - Todos os artigos, resenhas e outros tipos de trabalhos acadêmicos encaminhados à **CRONOS** para publicação serão avaliados por pareceristas externos.

4 - A primeira página deve conter: título do trabalho, autoria, endereço e dados sobre o autor (telefone para contato, e-mail, instituição, cargo, áreas de interesse, últimas publicações, etc).

5 - Os autores cujos textos forem aprovados para publicação entregarão seu trabalho em disquete, com cópia em papel.

6 - A ordenação de capítulos e/ou sessões deverá partir da primária não ultrapassando a quinária. A citação bibliográfica deverá ser indicada através do sistema autor-data. Ex: (TEIXEIRA, 1992, p. 46); Teixeira (1992, p. 30); para obras sem autoria, entrar pela primeira palavra do título em maiúscula. Ex: A PREVIDÊNCIA social..., 1978, p. 58). de acordo com a NBR 10520/2002.

7- As notas de rodapé devem ser explicativas e limitadas a um mínimo possível. Podem ser indicadas: por asteriscos, se não ultrapassarem a três em cada página; ou numeração arábica contínua da primeira à última página.

8 - As ilustrações devem ser inseridas no corpo do texto, em arquivo separado, com indicações claras ao longo do texto, dos locais em que devem ser incluídos. São elas: tabelas, quadros e figuras (gráficos, mapas, fotografias, organogramas, etc.).

9 - As referências bibliográficas devem listar todas as citações mencionadas no texto. Devem ser organizadas em ordem alfabética de sobrenome de autor e redigidas segundo a norma brasileira da ABNT, NBR-6023, 2002. A lista de REFERÊNCIAS deve vir, sob este título, no final do texto.

Natal (RN), 2002.

1 - CRONOS, a biannual publication of UFRN, CCHLA, Graduate Program in Social Sciences, is printed in the size of this issue (20.5 cm X 27.5 cm).

2 - The original articles should be submitted (with three copies) in double spaced size, 12 type. Articles should be no longer than 30 pages, reviews no longer than 5 pages. Each article should have an abstract of no more than 100 words (with a translation in English or french), and 05 key words. They should be sent to the Comissão Editorial of the magazine (UFRN. CCHLA. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – Natal – RN – CEP 59078-970). Email: cronos@cchla.ufrn.br

3 - all the articles, papers and other types of academy researches send to Cronos for publication will be judged for foreigners consultants.

4- The first page of the article should have: title of the work, name of the author, address and data about the author (telephone number for and email for contact, institution, position, areas of interest, latest publications and other important data, etc.).

5 - After approval for publication, the authors should send a copy of the work on diskette along with one printed copy.

6 - The progressive numbering of the sections of the text should not pass five. The bibliographic citations should follow the author-date system. EX. (TEIXEIRA, 1992, p. 46); Teixeira (1992, p. 32); for work without authors, enter by the first word of the title in capital letters. Example: A PREVIDÊNCIA social..., 1978, p. 58). According to the norms of Brazilian system of ABNT, NBR-10520, 2002.

7 - The footnotes should be explanatory and should be limited to the least amount possible. They can be indicated by asterisks, if there are no more than 3 per page; or in roman numerals in sequential order from the first to the last page.

8 - The illustrations should be inserted in the body of the text, in separate files, with clear indications through the text, of the places where they are to be included. They can be tables, charts and figures (graphs, maps, photographs, flow charts, etc.).

9 - The bibliographic references should list all citations mentioned in the text. They should be organized according to the author's last name in alphabetical order and typed according to the norms of the Brazilian system of ABNT, NBR-6023, 2002. The list of REFERENCES should be submitted under this title, at the end of the text.

Natal (RN), 2002.

Sumários Anteriores

Cronos – Volume 1 – Número 1 – janeiro/junho 2000

DOSSIÊ CÂMARA CASCUDO

- Francisco de Assis de Sousa Lima – Conto popular: o legado de uma tradição
Gilberto Felisberto Vasconcellos – O ensaio de Luís da Câmara Cascudo na interpretação da cultura brasileira
Ilza Matias de Sousa – Câmara Cascudo e a história dos nossos gestos: o homem, um signo
Vânia de Vasconcelos Gico – Luís da Câmara Cascudo e o conhecimento da tradição

ARTIGOS

- Norma Takeuti (Org.) – Desafios sociais e abordagens socioclínicas: por V. de Gaulejac
Robert Austin – Neoliberalismo y renovacion pos dictatorial em la educacion superior chilena, 1989-1997
-

Cronos – Volume 1 – Número 2 – julho/dezembro 2000

DOSSIÊ VISÕES DO BRASIL

- Brasília Carlos Ferreira – Antonio Candido: um homem simples
Dalcy da Silva Cruz – Caio Prado Júnior: uma nova possibilidade de olhar o Brasil
Marta Maria de Araújo – Um capítulo da história intelectual dos anos de 1930 aos de 1950 e a presença de Anísio Teixeira
Ana Laudelina Ferreira Gomes – Auta de Souza e a escrita feminina nos oitocentos
Afonso Henrique Fávero – Pedro Nava: um memorista e tanto
Tânia Elias Magno da Silva – Imagens da fome e o itinerário intelectual de Josué de Castro
Idilva Maria Pires Germano – Nações de papel: livros e povos

ARTIGOS

- Maria da Conceição Xavier de Almeida – O ensino das Ciências Sociais no Brasil
Norma Takeuti – Imaginário social "mortífero": a questão da delinquência juvenil no Brasil
Maria Helena Braga e Vaz da Costa – A cor no cinema: signos da linguagem
-

Cronos – Volume 2 – Número 1 – janeiro/junho 2001

DOSSIÊ TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

- Brasília Carlos Ferreira – Trabalhadores e cidadania: metamorfoses sindicais
Eleonora Tinoco Beaugrand – A nova economia e a frágil euforia por mais empregos
Cristiano Germano – Access Denied: marginalização na era da informação
Alexandre Carneiro de Souza – As dimensões do trabalho
Dinah dos Santos Tinoco – As políticas de emprego: uma abordagem comparativa das principais medidas de combate ao desemprego no Brasil
Edilson José Gracioli – Reestruturação produtiva e movimento sindical
Aldenôr Gomes da Silva – Irrigação informatizada: a fase superior da automação do trabalho na agricultura moderna
Henrique Caetano Nardi – Dois cenários, duas gerações: os impactos da reestruturação produtiva nos processos de subjetivação

ARTIGOS

- Vincent de Gaulejac – A gênese social dos conflitos psíquicos
Pedro Vicente Costa Sobrinho – Revendo uma certa literatura sobre a imprensa alternativa no Brasil
-

Daniele Gugelmo Dias – Aplicando a sistêmica à composição dos séculos
Mauro Guilherme Pinheiro Koury – Enraizamento, pertença e ação cultural

Cronos – Volume 2 – Numero 2 – julho / dezembro 2001

DOSSIÊ COMPLEXIDADE – CAMINHOS

Maria da Conceição Xavier de Almeida – Reforma do pensamento e extensão universitária
Edgar Morin – A suportável realidade
José Luiz Salana Ruiz – Sobre el concepto de complejidad: de lo insimplificable a la fraternidad amante
Juremir Machado da Silva – Da impossibilidade do método
Orivaldo Pimentel Lopes Júnior – As ciências do diálogo
Edgard de Assis Carvalho – Tecnociência e complexidade da vida
Henri Atlan – Viver e conhecer

ARTIGOS

Jean Philippe Bouilloud – Recepção e sociologia
Beatriz Maria Soares Pontes – Globalização, processo produtivo e território
Maria Helena Braga e Vaz da Costa – A face escura do cinema: interpretação sobre o espaço urbano no filme Noir

Cronos – Volume 3 – Numero 1 – janeiro / junho 2002

DOSSIÊ COMPLEXIDADE – MOVIMENTOS

Aldo Aloízio Dantas da Silva – Complexidade e geografia
Ana Sánchez – Complexidade e feminismo
Cezar González Ochoa – A dimensão do tempo nas culturas
Gustavo de Castro e Silva – Seis ou sete motivos para o amanhã
Jean Tellez – O sujeito complexo
Lisabete Coradini – Cidades, imagens e desordem
Tereza Mendonça – Complexidade, educação e ética da responsabilidade

ARTIGOS

Michel Maffesoli – É tempo de rebelião!
Mauro Guilherme Pinheiro Koury – Medos corriqueiros: em busca de uma aproximação metodológica
Almir de Carvalho Bueno – Poder central e autonomia estadual no início da República no Rio Grande do Norte
Francisco Rüdiger – A modernidade como época de crise: Leo Strauss e as raízes do nihilismo ocidental