

# Educação *em* Questão

Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
CCSA/UFRN

EDUFRN - Editora da UFRN  
Natal, jan./jun. 1998

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Ivonildo do Rêgo

Vice-Reitor: Óton Anselmo de Oliveira

Pró-Reitor de Extensão: Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas: Maria do Socorro de Azevedo Borba

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Vicente de Paulo Carvalho Madeira

Chefe do Departamento de Educação: Sandra Borba Pereira

Diretor da EDUFRN - Editora da UFRN: Pedro Vicente Costa Sobrinho

## EDUCAÇÃO *em* QUESTÃO

Editora Responsável: Maria Doninha de Almeida

Editor Assistente: João Batista Cortez

## CONSELHO EDITORIAL

Antônio Cabral, João Batista Cortez, Maria Arisnete Câmara de Morais, Maria Doninha de Almeida, Moysés Domingos Sobrinho, Oswaldo Hajime Yamamoto, Vicente de Paulo Carvalho Madeira

## COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Louis Marmoz - Universidade de Caen/França

## COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade - UFRN, Carlos Roberto Jamil Cury - UFMG, Clarice Nunes - UFF, Dione Violeta de Medeiros - UFRN, Lúcia Mercês de Avelar - UNICAMP, Maria Julieta Costa Calazans - UFRJ

Revisão

Lúcia Fontoura da Silva Maranhão

Capa

Levi Eliphas de Bulhões

Colaboração neste número

Dione Violeta de Medeiros, Fernanda Celeste da Rocha

Catologação na publicação. UFRN/Biblioteca Central "Zila Mamede"

Divisão de Processos Técnicos

---

Educação em Questão. UFRN. CCSA.

v. 8 n. 1 (1998). – Natal: EDUFRN. 1998.

192 p.

Semestral

1. Educação – Periódico.

ISSN 0102-7735

RN/UF/BCZM

95/12

CDU 37(05)

---

## ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Revista *Educação em Questão*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento de Educação

Campus Universitário - CEP 59.072-970 - Natal/RN - Brasil

Fone: (084) 215.3518 - 215.3519 - Fax: (084) 211.9220 - 211.9221

Editorial .....	9
Artigos .....	13
O aporte marxista na educação brasileira no contexto da resistência e da transição democrática .....	15
Oswaldo Hajime Yamamoto	
A pedagogia da Qualidade Total: o modo (empresarial) de organização da educação escolar .....	33
Marta Maria de Araújo	
Poder Local: a cidadania em construção .....	46
Maria Julieta Costa Calazans	
Representações sociais e decisão: breves considerações ....	69
Margot Campos Madeira	
Na trança da cultura popular e da informatizada .....	84
Maria Helena Martins	
O olhar da criança sobre si mesma .....	100
Márcia Maria Gurgel Ribeiro	
Entrevista .....	121
A Qualidade Social como contraposição à Qualidade Total .....	123
Reflexões de Pablo Gentili	

Resenha .....	141
Estão mortas as Fadas? – Marly Amarelha .....	143
Lucila Bezerra Quinderé da Cruz	
Teses e Dissertações .....	145
Contents .....	185
Painel de Revistas .....	186

A Revista *Educação em Questão* atualiza a sua periodicidade num momento em que o Nordeste do País é palco de dois significativos acontecimentos. O primeiro corresponde a um exemplo de cidadania, propiciado pelo espaço da socialização do saber, das descobertas e dos questionamentos sistematizados por intelectuais de várias instituições, pesquisadores, professores, com predominância dos representantes das Instituições de Ensino Superior. Trata-se da *SBPC/98* a realizar-se na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, no próximo mês de julho. A *SBPC* proporciona a discussão de aspectos teórico-práticos das principais áreas do saber, dos problemas característicos da realidade atual e, com certeza, o segundo acontecimento estará presente como um dos temas debatidos. Todavia, a *SBPC*, se comparada à segunda ocorrência, é um fato relativamente novo no Brasil. Tem apenas 50 anos.

O segundo acontecimento, exemplo vivo da inversão da cidadania, há séculos se repete no Brasil, principalmente na região nordeste do País. Trata-se da *Seca do Nordeste*, fenômeno normal, como afirmam os geógrafos, e que na aparência não engloba muitos temas, mas que, em sua síntese, representa a expressão de múltiplas características e múltiplas determinações.

Dentre a multiplicidade de fatores desse velho episódio, alguns merecem nossa atenção: a) há séculos que o Nordeste convive com as conseqüências negativas da seca e ninguém tentou superá-las ou minimizá-las; b) a seca atual foi anunciada com suficiente antecedência, mas nenhum planejamento foi acionado para neutralizar os seus efeitos junto à população excluída das condições mínimas de sobrevivência material; c) a revitalização da chamada indústria da seca não encontra nenhuma resistência por parte daqueles que deveriam zelar pela cidadania como um processo que envolve a sobrevivência

material - suporte da construção do homem; d) o desinteresse e a falta de vontade política, juntamente com o descaso em relação à questão social, continuam imperando sem que se esboce a luta pela mudança dessa situação; e) a solidariedade humana assume a responsabilidade pela minimização da fome que abate a população atingida pelas conseqüências da seca e, diante disso, os chamados flagelados tornam-se somente necessidades. Por fim, é oportuno lembrar a ênfase da retomada da política assistencialista e compensatória que todos chamam de "política de combate à seca".

A seca tanto estimula a solidariedade das pessoas quanto gera ganhos políticos eleitoreiros através do uso da vergonha do homem do campo. Contraditoriamente, fala-se em cidadania dos excluídos. Nesse contexto, indaga-se: como a "cidadania" dos excluídos se une com a desigualdade e o desrespeito próprios deste momento? Como a "cidadania" dos atingidos pela seca ajuda na realização da democracia?

Maria Doninha de Almeida  
Editora responsável

# O APORTE MARXISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA RESISTÊNCIA E DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA

Oswaldo Hajime Yamamoto

Professor do Departamento de Psicologia da UFRN

## RESUMO

Na passagem das décadas de 70-80, emerge no Brasil uma produção educacional fortemente marcada pelos influxos da tradição marxista, em consonância com a tendência oposicionista do período. Tal produção assume características peculiares devido à convergência de um conjunto de fatores: a ausência de acumulação marxista pregressa nesse campo, o adensamento político propiciado pelo engajamento dos educadores no conjunto das lutas oposicionistas, a reorganização do campo educacional, com a reativação de eventos e entidades nacionais e o estabelecimento do sistema nacional de pós-graduação. O presente trabalho discute a natureza da incidência marxista, relacionando-a às condições históricas que conformaram tal produção intelectual.

## ABSTRACT

This paper discusses the incidence of the Marxist thought on Brazilian educational literature in the late 1970s and early 1980s. The lack of former Marxist studies in Education, the reorganisation of the educators in the context of the struggle against the military regime, the creation of Post-Graduate programs with the multiplication of courses and the increase of scientific research in the universities are discussed as important conditions of the production of this literature.

## INTRODUÇÃO

Nos derradeiros anos da década de 70 no Brasil, emerge uma produção educacional cujas características são sua forte inserção histórica, marcada inicial e fundamentalmente pela crítica aos governos militares que se sucederam ao golpe de abril de 1964 e sua fina sintonia com o *Zeitgeist*: conforme Netto (1990, p. 103), a entrada dos anos oitenta é configurada pela emergência "de um novo pensamento social de oposição, explicitamente reclamando-se de esquerda". Conquanto não fosse a única matriz teórico-política a enformar tal elaboração intelectual, é um fato notável o que Pécaut (1990) qualifica de "triunfo do paradigma marxista" (p. 259), tornando-se um meio de obtenção de uma identidade coletiva (p. 195).

É no contexto desse movimento que, em meio ao processo de "abertura política", extrapola o âmbito da contestação ao regime militar, assumindo um nítido caráter anti-capitalista, que se situa o objeto deste estudo: uma caracterização daquela vertente educacional que, buscando tácita ou explicitamente inspiração na obra de Marx e na tradição cultural marxista, emerge e consolida-se nesse período.

Convém fazer uma observação liminar: falar de incidência marxista significa, em rigor, identificar não somente aqueles autores/obras que se situam especificamente - declaradamente ou não - naquele terreno teórico-metodológico, mas também a influência difusa na produção educacional - o que poderia fornecer uma dimensão mais acurada da influência marxista. Nosso objeto, contudo, situou-se no primeiro grupo de influências, pela envergadura do próprio estudo. Ressalte-se, também, que nosso intento foi a busca das tendências gerais dessa produção que recebe os influxos marxistas, e nunca *classificar* autores ou textos marxistas.

## OS INTELLECTUAIS E A TRANSIÇÃO PACTUADA

O período que se inicia em meados da década de 70 representa um importante momento de inflexão das relações Estado-oposição no Brasil, marcada por uma dupla mudança de estratégia. De uma parte, a falência do padrão de expansão econômica obriga o regime militar a buscar novas formas de legitimação política, promovendo uma descompressão das suas relações com a sociedade. De outra, o campo oposicionista, digerindo a traumática derrocada da alternativa armada, privilegia o caminho institucional no combate ao regime.

Esses são os vetores da (longa) transição brasileira: instaura-se uma espécie de *ethos democrático* no qual os atores (democráticos) envolvidos no processo deveriam, a qualquer custo, evitar o risco de uma possível regressão autoritária. O grande pacto ou o "acordo democratizante"<sup>1</sup> resultante (O'Donnell, 1988), não poderia deixar de ter suas ambivalências - uma delas, e talvez das mais importantes, quem e como seriam definidos os pactuantes?

A resposta é dada pela dinâmica desse processo, afigurando-se nitidamente assimétrica, conduzida ao sabor das regras *sempre* impostas pelo regime - com a eleição de setores (de elite) das oposições encasteladas no MDB e da Igreja Católica como interlocutores privilegiados. Abre, não obstante, a possibilidade de reorganização de setores ponderáveis do campo oposicionista,

até então à margem da vida política. Destaque-se, nesse cenário, três novos protagonistas - que se constituem em componentes vitais para a compreensão da dinâmica política do período: os movimentos de base, seculares ou vinculados à igreja (Alves, 1989; Cunha, 1991 e Sposito, 1993); o novo sindicalismo (Almeida, 1975; 1983 e 1988; Antunes, 1988; Keck, 1988; Rodrigues, 1990 e Vianna, 1980) e os novos partidos de extração popular, em especial, o Partido dos Trabalhadores - o "fato novo" do quadro político-partidário brasileiro, resultante da reforma eleitoral de 1979 (Alves, 1989; Keck, 1991; Lamounier & Meneguello, 1986; Lamounier, 1989; Moisés, 1982; Oliveira, 1986; Reis, 1988).

Nesse quadro de reestruturação oposicionista, é que os intelectuais se organizam, profissional e politicamente. Ganham especial destaque o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), deslocando o eixo da produção de conhecimento das universidades e instituições públicas (Cunha, 1979), e as entidades científico-profissionais, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), entre outros. Os eventos científicos passam por um intenso processo de politização: o auge, a Reunião Anual da SBPC de 1977, inviabilizada na sede original (Fortaleza, CE), acaba sendo realizada, em meio a uma mobilização sem precedentes, na PUC-SP. É tal protagonismo político desse campo que leva Pécaut (1990), em sua análise do papel dos intelectuais no processo de abertura, a cunhar a expressão "partido intelectual".

## A REORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL

A forma assumida pela rearticulação do meio intelectual - na qual o agudo processo de politização é avalizado pela competência acadêmica - repercute no campo educacional de forma relativamente linear. O notável dinamismo que este adquire resulta do entrecruzamento da reorganização política e acadêmica dos educadores, para a qual concorrem a reativação dos grandes

eventos e a criação de novas entidades nacionais, a revitalização editorial e a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (com a mudança do *locus* privilegiado da pesquisa educacional).

O retorno dos grandes eventos marca um importante momento nessa reorganização política dos educadores: herdeiros das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) ao longo de quarenta anos, as novas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) passam a ocupar o centro do debate educacional na passagem da década de setenta para a de oitenta. Rigorosamente falando, essas CBEs redividas são precedidas por um Seminário Brasileiro de Educação realizado em Campinas (SP), no ano de 1978, no qual o tom foi um duro questionamento da política educacional do regime militar (Germano, 1993).

A temática das cinco CBEs, realizadas entre os anos de 1980 e 1988, mostra a evolução das preocupações dos educadores: a primeira, tinha por tema a atualíssima questão d" "A política educacional"; a segunda, apontando mudanças no horizonte, propunha o tema "Educação: perspectiva na democratização da sociedade"; a terceira, expressão das inflexões conjunturais, tem por tema "Da crítica às proposições". Os dois últimos encontros já são conseqüências do lema da terceira CBE: "A educação e a constituinte" e "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" constituem-se em tentativas de inserção dos educadores não mais no nível do questionamento, mas de proposição de alternativas concretas.

Esses eventos só se tornam possíveis graças à (re)estruturação de entidades em nível nacional: dentre as mais expressivas, destacam-se nesse período, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), encastelada na Universidade Estadual de Campinas (fundada em março de 1979), a Associação Nacional de Educação (ANDE), no Rio de Janeiro (fundada em agosto de 1979) e a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPEd), com marco inaugural em reunião realizada na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro (reunião em março de 1978).

Com características bastante diferenciadas, cada uma delas, a seu modo, contribuiu para o debate educacional do período, de duas formas específicas ao menos: a viabilização dos eventos de expressão nacional e a publicação de periódicos especializados, veículo de socialização do debate concentrado nos grandes centros e nos próprios eventos.

Contudo, se nosso foco de atenção recai sobre a produção educacional do período, é inquestionável que é a implantação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil o componente mais expressivo. De fato, dos 48 cursos registrados no levantamento de 1992, 65% haviam sido criados na década de setenta. A necessidade da produção de trabalhos contendo reflexões originais acerca das questões educacionais faz com que se abra um momento fecundo da pesquisa educacional no Brasil. Cunha (1979) chega, inclusive, a propor a emergência de uma quarta fase da pesquisa educacional brasileira, na sucessão da periodização proposta por Gouveia (1970, 1976), centrada agora nos programas de pós-graduação.

## O ACÚMULO DE DISCUSSÃO MARXISTA NO BRASIL

É, pois, a pós-graduação nascente o *locus* privilegiado da produção intelectual que busca inspiração na tradição marxista - e que vai nutrir os eventos, publicações, enfim, o debate educacional do período.

Tal produção, além dos condicionantes históricos aos quais procura dar resposta, é fruto das próprias condições de acumulação do debate marxista no Brasil.

Sem pretender fazer uma rígida periodização, é possível, todavia, traçar as grandes linhas desse processo. Estabelecemos como ponto inicial desse percurso a revolução de outubro de 1917. De fato, no período anterior à segunda década deste século, praticamente não há referências acerca da penetração do pensamento de Marx no Brasil, o que pode ser explicado pelo fato de uma parte substancial de sua produção ter vindo a público somente após a fundação do Instituto Marx-Engels, na década de vinte e porque é a vitória dos bolcheviques que, conferindo materialidade às proposições do

“socialismo revolucionário”, dá novo impulso à tarefa de internacionalizar a revolução - aparecendo aí com destaque, a participação da Internacional Comunista (IC).

Tal é o contexto internacional no qual são dadas as condições para a organização do Partido Comunista do Brasil (PCB), cujos intelectuais serão, doravante, os responsáveis pela “elaboração teórica, política e ideológica” da “precária acumulação do pensamento marxista no Brasil” até meados da década de cinquenta (Netto, 1990, p. 106).

E é o PCB o responsável pelo virtual monopólio da produção/difusão do pensamento marxista no Brasil até meados da década de 50. Esta produção acompanha *pari passu* os *tournants* do movimento comunista internacional, sob a égide do stalinismo. E, evidentemente, as matrizes dessa produção obedecem aos ditames do marxismo-leninismo oficial.

Em meados da década de 50, após o XX Congresso do PCUS - com a divulgação do “relatório secreto” por parte de Krushev, três anos após a morte de Stalin, é que o quadro assume nova configuração. Em meio a uma profunda crise, seguida anos depois pela cisão dos comunistas, inicia-se o processo de desestalinização no seio do PCB. Abre-se, assim, um momento de revisões internas e de produção original no partido, expresso em publicações diversas, ficando o destaque para a revista *Estudos Sociais*.

No entanto, o PCB não detinha mais o monopólio da produção marxista. É o momento em que instituições situadas fora do campo político partidário - como o do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), especialmente com Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré -, acadêmicas - como o caso da Universidade de São Paulo, em especial, os “Seminários sobre Marx”, capitaneados por Florestan Fernandes - e isoladas - como é o caso da Revista Brasiliense, de Caio Prado Jr. -, começam a ocupar o espaço destacado na produção marxista.

Este momento de diversificação da produção e rica interlocução é quebrado com o golpe civil-militar de 1964: conquanto Schwarz (1970) argumente que a esquerda não perde a hegemonia política nos anos iniciais do

regime militar, é inquestionável que o impacto repressivo se faz sentir, colocando um ponto final naquele momento de evolução do pensamento marxista no Brasil.

Os anos do “vazio cultural”, conforme denomina Alceu de Amoroso Lima, trazem marcas profundas nesse movimento: o debate cessa no âmbito acadêmico, esvaziado e severamente controlado - e a veiculação do pensamento marxista virtualmente restrito às organizações de esquerda clandestinas, no contexto da “formação de quadros”.

É com a reorganização do campo oposicionista, em meados da década de setenta, que a discussão marxista volta à tona. É de forma expressiva: no entender de Pécaut (1990, p. 195), é o marxismo que se torna “o meio de se atingir uma identidade coletiva”.

É importante destacar a dinâmica da elaboração intelectual do período - sob o paradigma marxista, conforme Pécaut -, não somente propicia a (re)inserção política dos intelectuais, mas está indelevelmente marcada, em sua constituição, pela necessidade imperiosa e inadiável de nutrir as lutas oposicionistas do período. As características dessa produção, contudo, diferem das fases anteriores: abre-se um novo momento da produção/difusão do pensamento inspirado na tradição marxista, de vez que a forma de vinculação com o movimento popular/intervenção política passa a ser *mediada pela academia*, com requerimentos mais ou menos exigentes em conformidade com os próprios padrões de excelência das instituições de origem, no contexto do movimento da *profissionalização*<sup>9</sup> dos intelectuais do período.

Em suma, o percurso da produção/divulgação do pensamento inspirado em Marx aponta um trânsito do monopólio do âmbito partidário para uma *virtual* exclusividade do marxismo no âmbito da academia, intermediando a intervenção na realidade inclusiva. Isto representa, também, a passagem do monolitismo da codificação marxista-leninista da III Internacional para uma ampla gama de leituras de Marx, por parte de seus intérpretes e exegetas.

## A INCIDÊNCIA MARXISTA NA PRODUÇÃO EDUCACIONAL DOS ANOS 70/80

É na confluência desses condicionantes - reorganização do campo oposicionista, no interior do qual se situam os intelectuais e, especificamente, os educadores, e de retomada da reflexão marxista após os anos do "vazio" - que a produção educacional que busca inspiração na tradição marxista deve ser situada.

Sem pretender estabelecer uma periodização rígida, nem tampouco uma taxionomia de tendências do pensamento educacional marxista, é possível, sem embargo, delinear em grandes linhas a incidência dessa tradição teórico-política.

Seguindo a lógica proposta, é possível identificar uma primeira linha de influxos marxistas em meados da década de setenta. A retomada do debate marxista, no âmbito acadêmico, faz-se sob forte influência das teorias da reprodução: desde autores mais claramente identificados com as teses marxistas - como são os casos de Althusser, Baudelot e Establet - até aqueles que incorporam perspectivas teóricas diversificadas - como são os casos de Bourdieu e Passeron.

A presença dos autores vinculados à tradição marxista pode ser detectada nas bibliografias e no corpo das análises, de forma mais ou menos explícita, por duas entradas distintas: de uma parte, em alguns estudos realizados fora do Brasil, seja por pesquisadores brasileiros ou não; de outra, estudos conduzidos em instituições nacionais onde a presença de literatura marxista ainda que incipiente, é real.

A título ilustrativo, dentre os textos que circularam no período, figuram "Educação e Dependência" de Manfredo Berger (1980), "História da Educação no Brasil" de Otaíza Romanelli (1983) e "Escola, Estado e Sociedade" de Barbara Freitag (1980), entre os primeiros, e "História da Educação Brasileira" e "Introdução à História da Educação Brasileira" de Maria Luiza Santos Ribeiro (1978, 1979), "Educação e Estrutura Social" de Mirian J. Warde (1979), "Capitalismo e Educação" de Wagner Rossi (1978) entre os segundos.

Tais estudos refletem, cristalinamente, as condições de sua produção: seja a formação teórico-política forjada na militância, através das codificações dos manuais marxista-leninistas utilizados na preparação de quadros, seja a incorporação dos modelos teóricos em voga na academia, feita não raro sob a premência das exigências do alinhamento dos educadores nas lutas políticas do momento. A grande questão que se colocava para os educadores, naquele momento, era a interpretação e a crítica da política educacional do regime militar, contribuição especializada na luta mais ampla de combate oposicionista.

Na virada da década de setenta, contudo, observa-se um momento de inflexão. A produção educacional que busca inspiração na tradição marxista no Brasil *muda de interlocução*: do combate aos governos militares e suas políticas para a educação, esta centrará suas baterias em alvos situados dentro do campo educacional mesmo, seja nas antigas concepções tecnicistas, seja nas concepções "reprodutivistas". "Passado o momento mais enfático da negação, diz Cury (1981, p. 163), há que aprofundar os caminhos da negação da negação, isto é, uma afirmação qualitativamente superior da educação na realidade brasileira". "Reprodutivista", assim, passa a assumir uma conotação claramente negativa - pejorativa mesmo - e a referência anterior aos autores identificados com essa orientação teórica, particularmente Althusser, ser considerados uma espécie de mácula no currículo dos educadores

A partir de então, observa-se a emergência de um conjunto de obras mais claramente inspirada em autores situados dentro da tradição marxista, com uma preocupação de trazer contributos mais substantivos em termos de propostas educacionais visando a iminente alternância de poder.

Ocupa lugar central, nesse momento, a Pós-Graduação da PUC-SP, em especial, o programa de doutorado centralizado na figura de Dermeval Saviani. As primeiras turmas do programa são constituídas por educadores com uma trajetória firmemente estabelecida que, por razões diversas, não tiveram condições para realizar sua titulação fora do Brasil. São os casos de Luiz Antonio Cunha, Carlos R. Jamil Cury, Mirian J. Warde, Osmar Fávero, Paolo Nosella, Guiomar Namó de Mello, Gaudêncio Frigotto, entre outros.

A exigência da intervenção, posta, tem duas conseqüências: de uma parte, uma tentativa de coordenação das investigações de forma a garantir uma maior abrangência temática; de outra, a busca de um referencial teórico-metodológico que se adequasse a tal propósito. É o momento em que as leituras gramscianas entram no panorama educacional com mais vigor - via PUC-SP (Nunes, 1991; Simionatto, 1995).

Dermeval Saviani, identificado como um dos introdutores, no meio acadêmico, do pensamento gramsciano, afirma que naquele momento iniciara, com o grupo, uma leitura mais sistematizada de sua obra (Simionatto, 1995, p. 117). Conforme Simionatto (1995, p. 118), o pensamento gramsciano era buscado no sentido de "compreender a problemática educacional no contexto do desenvolvimento histórico e social e perceber em que medida se poderia construir uma teoria da escola na luta pela transformação da sociedade". E, nas palavras do próprio Saviani: "Nesse sentido (...) é que o pensamento de Gramsci se revelava com uma certa fecundidade para trabalhar esta problemática".

A preocupação com a intervenção e a inspiração gramsciana estão expressas em diversos textos do período, como "Educação e Contradição" de Jamil Cury (1985) e "Magistério de 1º Grau" de Guiomar Namó de Mello (1982). O primeiro deles constitui-se em um texto particularmente valioso, por retratar o embate teórico-político no qual esse segmento dos educadores estava envolvido: o combate à *reprodução* como a categoria predominante, substituindo-a pela da *contradição*.

Seria difícil generalizar para a produção do grupo, as características apontadas. Certamente elas existirão em maior ou menor grau, conforme as próprias convicções teóricas dos protagonistas. Contudo, não parece desarrazoado hipotetizar que esse momento constituiu-se em um importante marco da mudança dos influxos marxistas. Alegoricamente, poderíamos dizer que se tratou da passagem de Althusser para Gramsci.

Também não é possível identificar toda a produção expressiva do período como oriunda do grupo PUC-SP. Enfatizamos apenas a centralidade da PUC-SP no debate educacional do período: núcleo produtor de

pensamento original, aglutinador, formador e difusor do pensamento marxiano no campo educacional do Brasil do período.

A produção que se desenvolve, paralela e, sobretudo, como desdobramento desse momento, aponta para uma ampliação do leque de perspectivas de análise e de inspirações teóricas. É possível observar trabalhos que se situam estrita ou fundamentalmente dentro dos marcos teóricos e da problemática posta pela tradição marxista - como é o caso das obras "Educação, Saber, Produção em Marx e Engels" de Maria Alice Nogueira (1990), "Politecnia, Escola Unitária e Trabalho" de Lucília Machado (1989), ou a anterior "A produtividade da escola produtiva" de Gaudêncio Frigotto (1986); outros que ampliam os horizontes da problemática marxiana, caminhando na direção de questões especificamente pedagógicas, como é o caso de "Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos", de José C. Libâneo (1986); outros ainda que, utilizando o balizamento marxista, incorporam aportes teóricos outros, como os casos de "Educação, Estado e Democracia no Brasil" de Luis A. Cunha (1991) ou "A Ilusão Fecunda" de Marília Sposito (1993).

Essa última produção é marcada não somente pela diversificação, mas também por um manejo mais acurado das fontes marxistas: o momento inicial, de aproximação com relação àquele referencial teórico-metodológico chegou ao seu termo. A marca da última produção, tomada em bloco, parece estar mais próximo da profissionalização dos educadores, nos moldes definidos por Pécaut para o conjunto dos intelectuais do campo das humanidades no período da transição democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM BALANÇO**

Diversas questões podem ser levantadas quanto às características dessa produção. Certamente, um exame acurado detectará que a produção inicial estará marcada pelo próprio estado-da-arte da reflexão educacional e marxista do momento. Diante das exigências de dar respostas, em nível analítico no momento da resistência, e propositivo no momento da transição, a produção

educacional que buscou inspiração na letra marxiana mostrará suas debilidades: aproximações indiretas, pouca densidade nas análises, um certo açodamento nas conclusões (Nosella, 1987; Frigotto, 1993). Também a propriedade do aporte marxista pode ser alvo de questionamento: a forma muitas vezes linear com a qual a obra gramsciana foi tomada, o uso e o abuso de determinados intérpretes, mais ou menos qualificados, da obra marxiana, leituras exegéticas - filológicas sim, nas não históricas, como lembra Nosella (1992).

Gaudêncio Frigotto (1993, p. 1), inquirido sobre o estatuto atual da produção educacional inspirada em Marx, fornece um retrato pouco alentador: "Primeiramente, acho que (o marxismo na educação) é muito recente (...) e muito pequeno. Pequeno no sentido da massa de pessoas que trabalham com certo rigor (...) o pensamento marxista. E hoje, ele está numa inflexão brutal. Ele sequer sedimentou tanto na área da educação e já está num refluxo".

De fato, se consideramos o período da criação do programa de doutorado da PUC/SP como um marco, antecedido apenas por uma esparsa produção teórica, estamos falando de um lapso temporal extremamente reduzido. Nestes vinte anos, a produção emerge, alcança o seu apogeu no bojo do processo de mobilização oposicionista, enformado e hegemonizado pelo paradigma marxista (Pécaut, 1990), e entra em declínio. Evidentemente - levando-se em consideração a distinção proposta por Evaldo A. Vieira, de que há tanto obras de envergadura quanto simples expressão de neófitos (1993, p. 2ss) -, parece inquestionável que houve um avanço na forma de operação com o referencial teórico-metodológico marxista. Do ponto de vista do domínio do arcabouço teórico marxista, tendo pago pesado tributo pela adversidade das condições da sua produção, com não poucos problemas formais e algumas arestas não aplainadas no tocante à propriedade do apelo a Marx, o conhecimento *alusivo* cede lugar ao conhecimento *efetivo*.

Restaria ainda uma questão fundamental a ser respondida, uma vez que nossa referência é a inserção acadêmica dessa produção: podemos afirmar que houve um efetivo avanço, com a introdução decisiva dessa matriz teórico-metodológica, no desvendamento das questões educacionais no Brasil?

Evidentemente, trata-se de uma questão de difícil abordagem. Se uma contribuição mais substantiva para a dilucidação das questões educacionais não tenha aflorado - e talvez essa hipótese não esteja longe da realidade, duas conseqüências parecem indiscutíveis: de uma parte, a vigorosa produção levantou um conjunto de questionamentos acerca da realidade educacional, recolocando os condicionantes sociais no debate; de outra, ela possibilitou um acúmulo inicial de discussões, de modo a que pudesse vir à tona uma produção qualitativamente superior desde então.

Conforme afirmava Machado de Assis ao prefaciá-la uma de suas obras da fase romântica, *cada obra pertence ao seu tempo*. Essa produção, com as virtudes e as debilidades que podem ser apontadas, é profundamente marcada pelas exigências e condições do seu tempo: seja a da resistência ao regime militar, seja a transição democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Hermínia T. O Sindicalismo no Brasil: novos problemas, velhas estruturas. *Debate & Crítica*, v. 6, p. 49-74, 1975.
- \_\_\_\_\_. O Sindicalismo brasileiro entre a conservação e a mudança. In: SORJ, B., MIRANDA, M. H. Tavares de. (Orgs.). **Sociedade e política no Brasil Pós-64**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 191-214.
- \_\_\_\_\_. Dificil caminho: sindicatos e política na construção da democracia. In: REIS, F. W., O' DONNELL, G. (Orgs.). **A Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 327-367.
- ALVES, Maria Helena M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ANTUNES, Ricardo. **A Rebelião do trabalho**. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 3ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1980.

- COUTINHO, Carlos N. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, C. N., NOGUEIRA, M. A. (Orgs.), **Gramsci e a América Latina**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988. p. 103-127.
- CUNHA, Luiz A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Seminários Sobre a Produção Científica em Educação**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, MEC-CAPES, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/EDUFF/FLACSO, 1991.
- CURY, Carlos R. J. A propósito de **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. *Educação & Sociedade*, 9: 155-163, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Entrevista*. Rio de Janeiro, 09 set. 1993.
- GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964/1985)**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 1: 1-48, 1970.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, 19: 75-79, 1976.
- KECK, Margaret E. O "novo sindicalismo" na transição brasileira. In: STEPAN, A. (Org.), **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 381-440.
- \_\_\_\_\_. **PT: A lógica da diferença**. São Paulo: Ática, 1991.

- LAMOUNIER, Bolívar. **Partidos e utopias**. São Paulo: Loyola, 1989.
- LAMOUNIER, Bolívar, MENEGUELLO, Rachel. **Partidos políticos e consolidação democrática**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- MACHADO, Lucília R. de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- MOISÉS, José A. **Lições de liberdade e de opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- NETTO, José P. **Ditadura e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1990.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, C. M. (Org.), **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p. 27-41.
- \_\_\_\_\_. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- NUNES, Clarice. A la recherche de Gramsci. **Cahiers du Brésil Contemporain**, 15: 127-149, 1991.
- PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.
- OLIVEIRA, Francisco de. E agora, PT?. **Novos Estudos CEBRAP**, 15: 32-43, 1986.
- REIS, Fábio W. Partidos, ideologia e consolidação democrática. In: REIS, F. W., O'DONNELL, G. (Orgs.), **A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 296-326.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **Introdução à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

- \_\_\_\_\_. **História da Educação Brasileira (A organização escolar)**. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- RODRIGUES, Leôncio M. **Partidos e sindicatos**. São Paulo: Ática, 1990.
- ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.
- SPOSITO, Marília P. **A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec/Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- SCHWARZ, Roberto. Remarques sur la culture et la politique au Brésil, 1964-1969. *Les Temps Modernes*, 288: 37-73, 1970.
- VIANNA, Luiz W. ABC 1980: a dura luta pela conquista da cidadania operária. *Temas de Ciências Humanas*, 9: 219-227, 1980.
- VIEIRA, Evaldo A. **Entrevista**. São Paulo, 27 ago. 1993.
- WARDE, Mirian J. **Educação e estrutura social (A profissionalização em questão)**. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Vale assinalar que a “transição pactuada”, além de significar a sujeição, por parte dos atores democráticos, de exigências estratégicas vinculadas ao imperativo de evitar a regressão autoritária (O’Donnell, 1988), tem novamente o sabor de uma “solução pelo alto”, nos termos definidos por Coutinho (1988, p. 107): elitista e antipopular, na medida em que marginaliza o protagonismo dos (combativos) setores populares mais à base.
- <sup>2</sup> “Profissionalização” adquire, em Pécaut (1990), o significado da interposição das exigências acadêmico-científicas rigorosas na reflexão teórica do campo marxista, em substituição àquela umbilicalmente vinculada às atividades político-partidárias. Em outras palavras, o deslocamento da reflexão teórica do campo propriamente político (leia-se, fundamentalmente, o Partido Comunista Brasileiro) para dentro da academia. No caso brasileiro, ainda seguindo o (polêmico) pensamento do autor francês, a produção intelectual assim desenvolvida não ficaria apartada da ação política; ao contrário, o peso da academia *avalizaria* a ação política.

# A PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL: O NOVO MODO (EMPRESARIAL) DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR<sup>1</sup>

Marta Maria de Araújo  
Professora de História da Educação Brasileira  
Departamento de Educação da UFRN

## RESUMO

Este estudo analisa a constituição e as práticas da chamada pedagogia da qualidade total, no contexto de desenvolvimento capitalista pautado pela prevalência das leis de mercado.

## ABSTRACT

This study analyse the constitution and practices of the called total quality's pedagogy, in the capitalist development context lined by the market's laws.

No Brasil, somente no início da década de 90, começa o debate sobre o esgotamento das práticas culturais e simbólicas do projeto da modernidade e dos elementos configuradores do projeto da pós-modernidade capitalista. A sua constituição está intrinsecamente relacionada com as transformações econômicas da terceira revolução industrial, trazidas pela automação, robótica, computadorização e microeletrônica, inserindo-se e desenvolvendo-se na base produtiva, na organização do trabalho e nas relações sociais gerais.

O esgotamento do projeto da modernidade coincide com a crise do Estado de Bem-Estar Social no início dos anos 70, com o término do

longo ciclo de desenvolvimento nacional e com o declínio da soberania dos Estados nacionais. Mescla-se com a exaustão do modelo de acumulação capitalista fordista/taylorista para alcançar, no final da década de 70 e início de 80, a recessão que atingiu todo o mundo capitalista pela combinação de altas taxas de inflação com rendimentos decrescentes de acumulação para o capital, além da derrocada, ao mesmo tempo, 1989, do chamado socialismo real dos países do Leste Europeu. O que, aliás, como lembra Chasin (1989:26), trata-se de um quadro de crises que permite antever o fim de uma época.

Por força desse quadro de crises, a dinâmica das sociedades capitalistas passou a ser (re)definida sobre as bases do neoliberalismo, impulsionada pelo avanço dos programas de governo de Margareth Thatcher ( Inglaterra-1979), Reagan-Bush (EEUU-1980-88) e Helmut Kohl ( Alemanha-1982), entre outros. Como descreve Perry Anderson (1995:9-10), o neoliberalismo, distinto do liberalismo clássico, representa uma reação teórica e política ao Estado de Bem-Estar Social. No entanto, essa reação tem como antecedente o texto *O Caminho da Servidão* (1944) do austríaco Friedrich Hayek. Tratava Hayek de fazer uma advertência quanto às limitações dos mecanismos de mercado por parte do Estado, como sendo uma ameaça à liberdade econômica e política de expansão social. O seu alvo imediato, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês de orientação social-democrata. A mensagem de Hayek era de que, apesar das boas intenções do programa da social-democracia inglesa, esta conduziria ao que ocorreu com o nazismo alemão - uma servidão moderada.

Posteriormente, acrescenta Perry Anderson, o alvo de combate de Hayek e associados que compartilhavam de sua orientação ideológica, como Karl Popper, Milton Friedman, Walter Lipman, Salvador de Madariaga e outros, era o Estado de Bem-Estar Social. Argumentavam, em suas formulações teóricas, que o igualitarismo, promovido pelo modelo em questão, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, base da prosperidade. A desigualdade era um valor positivo e imprescindível na dinamização de um

novo desenvolvimento das sociedades ocidentais, pautadas pela prevalência das leis do mercado. A ofensiva neoliberal, matizada em diferentes versões conservadoras, não tardou a se tornar um movimento universal. Enquanto um movimento ideológico de dimensões universais, o tema principal do debate neoliberal centra-se na defesa do domínio absoluto do mercado como propulsor do progresso social geral e a correspondente meta do "Estado Mínimo". A ofensiva neoliberal - integrada na lógica de uma pós-modernidade capitalista conservadora - representada pelos interesses da globalização da economia e pelo desenvolvimento tecnológico rápido e socialmente excludente, distingue-se das pretensões político-democráticas de garantia de melhores níveis de igualdades sociais do Estado de Bem-Estar Social.

As políticas neoliberais começaram a materializar-se pela adoção de medidas como privatizações de empresas estatais; redução dos gastos públicos nas áreas sociais, inclusive no tocante à educação e à saúde, cabendo ao Estado intervir, preferencialmente na forma de políticas compensatórias; transferência de recursos públicos para promover a modernização tecnológica e a modernização de métodos de trabalho; fusões de bancos e empresas privadas; terceirização; flexibilização/desregulamentação dos direitos trabalhistas e abertura da economia ao comércio internacional. O aporte neoliberal recomendado pelo governo norte-americano e ratificado pelo "Consenso de Washington" (Batista Júnior, 1994) vem sendo adotado com suas medidas de ajustes e pós-ajustes pelos organismos que assessoram o capital, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD), indicando o caminho que conduz à competitividade, à produtividade e à qualidade do setor industrial, inserindo-se nas economias latino-americanas e na nova divisão internacional do trabalho.

Nessa operação, cabe aos países periféricos, como adverte Francisco de Oliveira (1993), a subordinação aos movimentos que emanam das relações Estado-mercado dos países que manejam o capital global. É o caso da América Latina que, ao conseguir, no máximo, um arcabouço de Estado de Bem-Estar Social, não se eximiu do cumprimento da ortodoxia neoliberal, a qual, com

apoio de setores da intelectualidade, vem sendo aplicada com mais agressividade do que se pode observar nos países desenvolvidos. Conseqüentemente, o risco que se corre nos países latino-americanos, como alertam Vanilda Paiva e Miriam Warde (1993:18) “*é de que provendo tão pouco, tais países mostrem-se demasiado débeis diante da agressividade com que agem portadores da ideologia neoliberal e permita a deterioração das instituições sociais*”. A questão é que, num Estado no qual a cidadania se faz ouvir e depende diretamente do bom nível de educação e informação das pessoas, nenhuma estrutura pública facilmente se desmonta.

De fato, a evolução capitalista cria e recria estruturas, ideologias e práticas sociais perfeitamente compatíveis com a ordem cultural dominante de cada época, aparecendo e reaparecendo historicamente de acordo com as necessidades das formas de reordenação da produção material e simbólica. Nas palavras de Cláudio Salm e Azuete Fogaça (s/d:7), a dominância de uma nova forma de produzir é algo que se expressa “*pela influência que ela exerce sobre todos os ramos da atividade econômica e sobre as demais relações e instituições da sociedade*”. Como se vê, trata-se não apenas de processo de reestruturação da esfera econômica, mas também de uma redefinição global de todas as esferas do cultural.

Submetido aos movimentos gerados nos países hegemônicos com suas respectivas ideologias, o Estado Brasileiro, durante o Governo do ex-Presidente Fernando Collor de Mello, continuado pelos Governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, assumiu o papel de agente planejador e organizador das bases de uma nova política industrial e comercial, em que privilegia a adoção e a ampliação das novas formas de organizar a produção e o processo de trabalho e, conseqüentemente, as políticas educacional e social sob a égide da chamada terceira revolução industrial, como esforço para a inserção da economia e da sociedade brasileira nas novas relações sociais capitalistas.

Em face dessa perspectiva foi criado, em junho de 1990, o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade - PBQP, assim como o

órgão central do mesmo - Comitê Nacional de Qualidade e Produtividade, com o apoio da Confederação Nacional da Indústria - CNI, sendo constituído por subprogramas e projetos de abrangência geral e setorial, sob a orientação estratégica do Comitê Nacional, como órgão central. Ao governo cabe a função de articulador institucional e provedor da infra-estrutura organizativa e tecnológica (Boletim Informativo do PBQP, 1991:4).

Articulado com os objetivos e finalidades do PBQP, em março de 1992, o Instituto Euvaldo Lodi - IEL, lançou, em Brasília, o Programa Educação pela Qualidade através do Encontro Nacional de Pedagogia da Qualidade, visando agir, preferencialmente, na formação de uma nova mentalidade a partir do **tema da qualidade total**. (Informativo do IEL, 1993:1). A gestão do Programa Educação pela Qualidade é da competência do IEL Nacional em articulação com o IEL Regional de cada Estado. No Rio Grande do Norte, por exemplo, a gestão do referido Programa é da responsabilidade de um FÓRUM composto por entidades como as do Sistema da Federação das Indústrias (IEL, FIERN, SENAI, SESI, etc.), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Escola Técnica Federal, Secretarias Estadual e Municipal de Educação, Delegacia do MEC, Escolas e Faculdades particulares, entre outros (PBQP/RN, 1991). Cabe a essas instituições o exercício da produção e legitimação de práticas culturais a partir do tema da qualidade total, objetivando a constituição de uma nova mentalidade cultural.

A qualidade total representa o atual modo de gestão do trabalho empresarial e tem como fundamento a chamada filosofia do TQC - Controle de Qualidade Total. Concebida no Japão por especialistas americanos e potencializada pelas singularidades das experiências da Toyota, o tema da qualidade total está relacionado como sendo fator de modernização, como estratégia de gerência participativa e como fator de produtividade, competitividade e de redução dos custos e desperdícios do universo organizacional. Ricardo Antunes (1995:31) mostra que as experiências do *toyotismo* ou o chamado modelo japonês, cuja expansão, em escala mundial, tem sido avassaladora, motivada pela sua sintonia com a lógica neoliberal,

configurando, desse modo, uma decisiva aquisição do capital contra o trabalho em escala ampliada.

Com base nessa doutrina, as atuais formas de sociabilidade das relações sociais capitalistas estão firmadas na supervalorização do “quociente emocional” (QE) das pessoas em termos de autoconhecimento, autocontrole, automotivação, auto-estima (trata-se da habilidade do indivíduo em lidar com os conflitos, manter-se calmo e “ajustado” diante de problemas, não sucumbir a ansiedades, angústias e depressões); na hipervalorização do sentimento de onipotência (somente os mais esforçados ganharão a batalha da concorrência); no talento da adaptabilidade e disponibilidade integral do indivíduo em face dos objetivos do universo capitalista. A exigência de uma qualidade absoluta pressupõe a mobilização de todos os envolvidos - capitalistas, dirigentes e trabalhadores - assim como a canalização máxima de suas energias físicas, psíquicas e libidinais na busca da excelência e do sucesso da gestão empresarial pela qualidade total.

Lucília Machado (1994:8) e Ricardo Antunes (1995:3) advertem que as atuais formas de sociabilidade das relações sociais de produção se distinguem qualitativamente daquelas próprias da era do fordismo, que eram movidas por uma lógica mais despótica, ou seja, mais opressora. A do toyotismo, com seus contornos expressos nas práticas de gestão pela qualidade total, utiliza formas mais requintadas de envolvimento, haja vista a ampla utilização de técnicas motivacionais. É mais manipulatória pelo ‘envolvimento cooptado’. Na essência, a questão principal é o controle (total) sobre o processo de trabalho e a apropriação do saber e do fazer do trabalhador. A citação a seguir ratifica as observações dos autores: “*É preciso ter o máximo controle sobre os empregados, determinar normas rígidas, supervisionar, fiscalizar (...) a organização deve aproveitar os conhecimentos, técnicas e experiências dos empregados.*” (fascículo sobre a qualidade total, Folha de São Paulo, n. 1, 1994).

A emergência de constituição de uma nova ordem cultural (Gentili, 1995, p.232) impõe, portanto, um novo tipo de vida societária e, conseqüentemente, novas exigências à educação escolar. Diante dessa

realidade, a educação ganha centralidade nas pautas das políticas governamentais, devido não somente às exigências colocadas pelo novo paradigma de desenvolvimento em conexão com a nova ordem de competição internacional, trazida pela globalização da economia, mas, certamente, devido às necessidades estratégicas de produção de novos valores, moldagem de comportamentos, requalificações acadêmica e profissional, elaboração de novas formas de imaginário e significação sociais.

A educação escolar no contexto da pós-modernidade capitalista é proposta, notadamente, em função de práticas pedagógicas e significações sociais em face dessas necessidades da nova ordem social capitalista. As práticas educacionais, geralmente fundamentadas nas proposições de uma pedagogia, compõem e se recompõem com o movimento cultural da sociedade. Na constituição do projeto da modernidade em que visava ao desenvolvimento urbano-industrial do Brasil, as práticas educacionais assimilaram os postulados da pedagogia escolanovista em suas diferentes versões, com ênfase para uma formação integral em seus aspectos moral, higiênico e econômico. Sob a égide da expansão de uma economia industrial e a inserção do país no contexto capitalista internacional monopolista, que nos governos militares atingem sua concretude, as referidas práticas são contempladas pelo ideário da chamada pedagogia tecnicista, por advogar a reordenação da prática educativa, pretendendo-se a objetividade e a produtividade operadas no processo de trabalho fabril. Após os anos 70, a prática educacional tecnicista foi submetida a severas críticas com base nas chamadas teorias crítico-reprodutivistas por parte de educadores progressistas - denúncia da escola como lugar de inculcação ideológica e como reprodutora das relações sociais dominantes - o que possibilitou o alargamento de uma percepção crítica dos educadores sobre o papel da escola, mas por não conter uma proposta pedagógica, empenham-se tão somente em mostrar, como ressalta Saviani (1988), que a escola não poderia ser diferente do que é na ordem social capitalista

Por volta dos anos 80, começa a tomar corpo, no meio universitário, a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, que acentua a primazia

dos conteúdos sobre as técnicas e métodos instrucionais. Concebida por educadores como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo sob a inspiração, principalmente, dos escritos de Karl Marx, Antonio Gramsci, Mario Manacorda, Georges Snyders que, sem abrirem mão dos condicionantes sócio-políticos da educação, denunciam o caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas e defendem uma prática pedagógica valorizadora da escola pública, enquanto instância de produção e difusão do conhecimento científico. Nesses termos, a pedagogia crítico-social dos conteúdos coloca a tarefa permanente de revisão da prática pedagógica, em face da unidade teórico-prática necessária à contextualização histórico-social do processo educativo (Libâneo, 1986:115-128).

As exigências atuais, colocadas pela nova ordem cultural à educação escolar, demandam novas formulações que têm no tema da qualidade total a instrumentalização teórico-prática. A chamada pedagogia da qualidade total assume o papel de operar “inovações” educacionais que devem incidir sobre as práticas administrativas e pedagógicas da escola. Por assim ser, leva-nos a ler suas publicações e outros materiais impressos, enquanto estratégias de prescrição “renovadora” de práticas educacionais e de construção de novas significações sociais.

É claro que as mudanças ou inovações dos sistemas educacionais e da escola fazem parte do programa de reforma das políticas públicas do Estado, tal como vem acontecendo na América Latina. Descentralização, parceria, extinção de órgãos, privatização, novas formas de gestão, controle local e comunitário das escolas são propostas presentes na agenda neoliberal com grande respaldo nas instituições públicas educacionais.

Uma proposta “renovadora” para a educação escolar sob o suporte do ideário da qualidade total é elaborada hegemonicamente, no Brasil, por Cosete Ramos, dirigente do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação e do Desporto (PBQP/MEC), através de seus livros - Excelência na educação: a escola de qualidade total (1992) e Pedagogia da qualidade total (1994). Ramos, a partir de tal ideário, tenta construir,

ideologicamente, "novas" representações e significações sociais das práticas escolares. Nessa operação, técnicas motivacionais, referidas anteriormente, são "exemplarmente" utilizadas pela autora enquanto tecnologia de manipulação da subjetividade das pessoas, como alerta Tomaz da Silva (1995:15).

As proposições de Cosete Ramos para "renovação" da educação escolar são articuladas de modo a expressar a excelência de uma escola envolvida com a pedagogia da qualidade total. A excelência está condicionada à capacidade das pessoas do quadro da escola em elaborar, em equipes, um planejamento estratégico com vistas ao desenvolvimento de ações educativas, devendo ser "*alteradas quando as demandas da clientela assim o exigirem*". Providências como "*controle permanente*" das ações previstas no planejamento são evidenciadas como uma questão importante para maior eficiência e eficácia pedagógicas.

As inovações dos processos pedagógicos, com a introdução permanente de novas tecnologias de ensino no cotidiano da prática pedagógica do professor requerem, segundo Ramos, o treinamento em serviço por considerar que o avanço do conhecimento presume "*que as pessoas tenham oportunidades de aprender novas idéias e novas habilidades, de rever suas crenças e valores (...) e de ensaiar novas visões de mundo*". A construção da excelência da escola de qualidade total exigirá que o diretor, como gerente moderno da instituição, centre seus esforços no "**convencimento e estímulo para obter o envolvimento e a adesão de todos**", tudo isso numa atmosfera contagiante de energia e entusiasmos gerais (Ramos, 1992, p. 26 e 47).

Na construção de novas significações sociais, os alunos são apresentados como "*clientes*" da escola e, para que eles aprendam com satisfação, é necessário o "*envolvimento emocional do professor-líder no processo educativo*". Nesse sentido, a escola de qualidade total pela sua "**força vitalizante**" é um "**sonho**" porque, como "**desafio, marcha rumo a um mundo de igualdade e fraternidade que somente a educação pode construir**". (Ramos, 1992). As proposições de Cosete Ramos no sentido de "renovação" da educação, sem dúvida, são respaldadas em tecnologias de manipulação da

subjetividade das pessoas; procura-se construir novas significações dos campos educacional e social pela introdução de novos signos; forjam-se novas identidades individuais e sociais ajustadas ao contexto neoliberal; produzem-se novas representações sociais através de exemplos de práticas de relações mercantis, de modo que nelas os indivíduos particulares possam visualizar e compreender as interfaces da escola, com clientes fornecedores de equipamentos tecnológicos, materiais audiovisuais e serviços de terceiros, delineando, assim, horizontes de parcerias entre o público e o privado - de modo a fornecer prescrições de práticas pedagógicas da chamada pedagogia da qualidade total.

Aliás, as proposições práticas da pedagogia da qualidade total, apresentadas por Cosete Ramos, deixam antever, inclusive, que tal pedagogia tenta organizar a escola e o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os pressupostos da doutrina do método de gestão empresarial pela qualidade total. A educação escolar tem um papel primordial nesse processo de reordenamento da ordem social capitalista, e é fonte considerável de investimento para o crescimento econômico e para a competitividade internacional. O aprendizado para as novas demandas do mercado de trabalho vai além do conhecimento específico ou instrumental para abranger a educação em sentido lato: desenvolvimento de atitudes e habilidades e capacidades técnicas são tão importantes quanto o domínio de conhecimentos. Cabe à escola "*formar o cidadão para pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflito*" (Plano Decenal, 1993:21). É a partir da compatibilização entre objetivos educacionais, alvos político-sociais e finalidades econômicas que a educação escolar ganha centralidade política nos planos governamentais de nuanças neoliberais.

Embora sem explicitar o arsenal teórico e ideológico que fundamenta a qualidade total, constata-se elementos das "teorias" de aprendizagem de Gagné e Skinner, combinam-se com as motivacionais de Abraham Maslow e McGregor, a de controle do comportamento de William Glasser e de controle estatístico de Walter Shewhart, a do capital humano de Theodore Schultz e a de sistemas de Ludwing Von Bertalanffy (considerado o pai do sistemismo),

configurando-se como reforçadoras de um controle (total) sobre a prática pedagógica do professor no interior da escola.

Se Gramsci procurou mostrar o significado da concepção "integral" do fordismo na "*elaboração do novo tipo humano*", em consonância com o "*novo tipo de trabalho e produção*", em face de "*determinado modo de viver, pensar e sentir a vida*", as singularidades do modelo japonês ou toyotismo, como adverte Antunes (1995:34), certamente aprofundaram essa integralidade com repercussões nefastas para o gênero humano.

Circulação de textos, folders, portarias, relatórios para tomada de decisão em relação à produtividade do sistema de ensino e reestruturação das escolas são estratégias adotada pelos órgãos educacionais, a exemplo da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Rio Grande do Norte enquanto dispositivos de normatização e conformação do discurso e da prática administrativa e pedagógica aos cânones do ideário da pedagogia da qualidade total. Ao introduzir novos conceitos e práticas, a hegemonia do tema da qualidade total torna-se realidade pela substituição destes por aqueles que dão sentido, por exemplo, às práticas da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

O projeto da pós-modernidade, enquanto identificado com os interesses da atual ordem social capitalista, começa a (des)construir a possibilidade de realização de uma educação pública e gratuita como direito social e instrumento de exercício da democracia e da cidadania (Pablo Gentili, 1995:247-250). Sendo assim, no campo educacional as práticas da chamada pedagogia da qualidade total são sem dúvida disseminadoras da ideologia autoritária e antidemocrática da ofensiva neoliberal. Elas procuram por fim à existência da educação pública e gratuita, a partir de estratégias privatizantes como a descentralização administrativa, financeira e pedagógica da escola. Elas procuram despolitizar o sistema educacional reduzindo a condição de mercado educacional.

É no contexto das reformas sociais que as estratégias políticas e culturais adquirem sentido do seu caráter antidemocráticas - operam no sentido do desemprego estrutural, da diferenciação e da exclusão sociais - conformando

o valor positivo da desigualdade social pregada pelo ideário neoliberal, imprescindível na dinamização do desenvolvimento capitalista de integração competitiva em curso, pautado pela prevalência das leis do mercado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BATISTA Júnior, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**. São Paulo: PEDEX, 1994.
- BOLETIM Informativo do PBQP. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 4, mai. 1991.
- CHASIN, J. A sucessão na crise e a crise na esquerda. **Ensaio**. São Paulo n. 17 e 18, 1989.
- FASCÍCULO sobre a qualidade total. **Folha de São Paulo**. n.1, 1994.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública - a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- INFORMATIVO do Instituto Euvaldo Lody - IEL. v.4, n. 34, p. 1, jan. 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- MACHADO, Lucília R. de S. Machado. Prefácio. In: FIDALGO, Fernando S. MACHADO, Lucília R. de S. Machado. **Controle da qualidade**

**total:** uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

OLIVEIRA, Francisco. Anões da crise e crise de anões. **Folha de São Paulo**, 29.04.93.

PAIVA, Vanilda & WARDE, Miriam J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 14, n.44, p. 11-32, abr. 1993.

PLANO Decenal de Educação para Todos (1993-2003). MEC, Brasília, 1993. Cf. ARAÚJO, Marta Maria de. **Notas para compreensão do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Natal, mar. 1995 (mimeo).

PROGRAMA qualidade e produtividade do Rio Grande do Norte. Natal, ago. 1991. (mimeo).

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação:** a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

\_\_\_\_\_. **Excelência na educação: a escola de qualidade total.** **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 107, p. 87-8, jul./ago. 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da qualidade total.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SALM, Cláudio & FOGAÇA, Azueta. **A nova relação entre competitividade e educação:** estratégias empresariais. IEDI/UFRJ, s/d. (mimeo).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. & Gentili, Pablo A. A. (Orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

## NOTA

<sup>1</sup>Artigo foi parcialmente apresentado no VIII ENDIPE, em Florianópolis, maio de 1996.

# PODER LOCAL: A CIDADANIA EM CONSTRUÇÃO

Maria Julieta Costa Calazans

Pesquisadora do CNPq, Professora Aposentada na Fundação Getúlio Vargas e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## RESUMO

Discute novas concepções e estratégias na organização, destacando a *cidade* como o pólo mais representativo do poder local - representativo da vida política, econômica e sócio-cultural. Ao mesmo tempo que o Estado define novos espaços democráticos, acirra a usurpação dos direitos dos cidadãos em âmbito local, regional, nacional e mundial. Por outro lado identifica ser necessário que a produção de *novos* espaços locais ofereçam resultados tais como trabalhos e organizações que venham romper com os vínculos do assistencialismo - típicos de programas que reforçam a exclusão. Aponta que a construção de parcerias, ao mesmo tempo que se constitui um desafio na Gestão Local, é capaz de gestionar práticas inovadoras, podendo desenvolver uma ação pedagógica. Situa a *parceria* como uma prática cunhada em princípios fundados na vontade, no conhecimento, na adesão ao ato de bem gerir, de sedimentar, de estimular e conduzir políticas que resultem em atendimentos às demandas concretas das populações e dos **governos locais**.

## ABSTRACT

This essay discusses new conceptions and strategies on local organizations, pointing out the **city** as the most representative landmark in political, economical and sociocultural life power. At the same time State fixes new democratic spaces it also instigates the denial of citizens' rights at local, regional, national and world level. On the other hand identifies as a need the production of **new** local spaces coming out to results such as workings and organizations able to break out with the assistentialism - typical programs that reinforce the social exclusion. The paper also points out the partnership as a challenge talented to produce innovative practices and to develop a pedagogical action. Besides perceives the partnership as a practice based on skill and knowledge and committed to a political action able to fulfill the real demands of people and local government.

## A) NOVAS CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS NA ORGANIZAÇÃO LOCAL

Vivemos espaço e tempo de um mundo globalizado, de uma sociedade informatizada, de desigualdades produzidas para viabilizar o progresso.

O espaço e, especialmente, o espaço local, pelo fato de constituir-se num pólo fundamental para a vida humana, é necessariamente dinâmico, pleno de singularidades e particularidades.

A cidade, como núcleo do poder local (municipal) é destacada como referência desse espaço que o tempo vem distinguindo como o pólo

mais representativo da vida política, econômica, social, cultural, digamos mesmo, da história e do cotidiano dos homens.

Para melhor entender o local nesta relação entre espaço e tempo - as mudanças sócio-culturais que nele vêm ocorrendo, as reestruturações das articulações entre o público e o privado, o reordenamento da vida urbana e a reorganização das funções dos atores políticos - é mister uma melhor compreensão das funções dos atores políticos, para o que buscamos respaldo em Canclini, ao tratar desse novo cenário sociocultural. A definição, ou mesmo a redefinição de local no âmbito da relação Estado e Sociedade não pode ser processada sem se levar em conta o cenário sócio-cultural, que Canclini sintetiza em cinco pontos:

*a) um redimensionamento das instituições e dos circuitos de exercício do público: perda de peso dos órgãos locais e nacionais em benefício dos conglomerados empresariais de alcance transnacional;*

*b) a reformulação dos padrões de assentamento e convivência urbanos: do bairro aos condomínios /.../ onde as atividades básicas (trabalhar, estudar, consumir) se realizam freqüentemente longe do lugar de residência /.../ onde o tempo empregado para locomover-se através de lugares desconhecidos da cidade reduz o tempo disponível para habitar a própria;*

*c) a reelaboração do "próprio", devido ao predomínio dos bens e mensagens provenientes de uma economia e uma cultura globalizadas sobre aqueles gerados na cidade e na nação a que se pertence;*

*d) a conseqüente redefinição do senso de pertencimento e identidade, organizado cada vez menos por lealdades locais ou nacionais e mais pela participação em comunidades transnacionais ou desterritorializadas de consumidores /.../;*

*e) a passagem do cidadão como representante de uma opinião pública ao cidadão interessado em desfrutar de uma certa qualidade de vida /.../ CANCLINI, 1995:27 e 28).*

No momento deste limiar de novo século, em que se vivencia a decadência e a opulência, a resistência e o conformismo, a autonomia e a exclusão, a passividade e a denúncia - uma crise frente, sobretudo, ao sistema político cada vez menos capaz de responder às demandas da Sociedade, torna-se oportuno no início dessa discussão os pontos indicados por Canclini.

A conjuntura é de impasse, de tensão e, também, de transição, à medida em que alguns grupos representantes das classes dominadas aliados a segmentos de populações aspiram por um Estado democrático; enquanto outros de diferentes facções entram em cena com suas propostas inovadoras, sobretudo criando espaços, tornando-se atores da própria emancipação. São muitos os que aspiram participar; que lutam por desfrutar melhor qualidade de vida: emancipar-se.

Urge uma emancipação em novos moldes, pois, como aponta Oliveira (1996, p. 10-15), "já é tempo de caminharmos para a autonomia dos sujeitos sociais" /.../ mesmo sabendo que se trata de um "caminho" que vem contra a maré neoliberal".

Canclini, nas indicações acima, sintetiza as mudanças que afetam de forma generalizada o cenário sócio-cultural do mundo, podendo-se aplicar à nossa realidade nos diferentes ambientes.

Dentro desse quadro, a transformação local, estudada como um dos fenômenos da globalização em curso, prenuncia-se neste final de século como um foco de tensões e contradições muito bem anunciados por Ianni (1995):

*O local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo congruente e conseqüente, outras de modo desigual e desencontrado. Mesclam-se e tensionam-se singularidades, particularidades e universalidades /.../ O local e o global estão distantes e próximos, diversos e iguais. As identidades embaralham-se e multiplicam-se. As articulações e as velocidades desterritorializam-se e reterritorializam-se em outros espaços com outros significados. O mundo se torna mais complexo e mais simples, micro e macro, épico e dramático. (p. 195 e 201).*

Nas últimas décadas, as Organizações Internacionais encarregaram-se de traduzir, divulgar para os diferentes povos, através de grandes Conferências e Congressos os problemas das cidades e, em especial, o dramático viver do homem em espaços locais: urbanos e rurais. Tais eventos e sua eficácia não têm sido suficientemente avaliados, mesmo tendo a presença maciça de habitantes de todos os pontos do planeta. A Conferência sobre população da ONU, realizada no Cairo, em 1994, colocou em foco os problemas produzidos pelo crescimento da população urbana. Na Reunião da Cúpula Social (Copenhague, 1995), também organizada pela ONU, ficou evidenciada a necessidade de serem tratados, a nível local, problemas sociais como emprego, pobreza e integração sócio-cultural, entre outros. A última, dessa década, que tratou desse tema foi a "Conferência sobre o Habitat II", igualmente patrocinada pela ONU e realizada em Istambul em 1996.

Castell e Borja, tratando desse tema definem as particularidades das cidades, situando-as em relação ao governo local e sua instância de poder:

*As cidades como atores sociais não se confundem com o governo local, obviamente incluem-no. A cidade se expressa como ator social na medida em que realiza uma articulação entre administrações públicas (locais ou não), agentes econômicos públicos e privados, organizações sociais e cívicas,*

*setores intelectuais e profissionais e meios de comunicação social. Ou seja, entre instituições políticas e sociedade civil. (Castell e Borja, 1966, p. 152 e 153).*

Nesta discussão importa-nos desenvolver concepções, conhecer dimensões e novas estratégias que perpassam pelo estudo do Poder Local, tomando como pontos centrais:

- a) diversidade e especificidade do poder local;
- b) poder local e complexidade de gestão local - novos sujeitos sociais, novas tecnologias e diversificadas demandas da população.

No espaço local - urbano ou rural - habitam homens e mulheres enraizando valores e cultura; demarcando limites de viver e de situar-se no mundo; desenvolvendo multiplicidade de práticas sociais; definindo formas de convivência (entre os próprios homens, outros animais e a natureza); apropriando-se, (extraindo ou multiplicando) bens e valores culturais, sociais e políticos; estabelecendo relações, alianças e confrontos no presente com vistas ao futuro.

No tempo não estamos tão distantes da divisão radical entre o urbano e o rural. O urbano, concentrando as indústrias, os "serviços" de diversificados gêneros, especialmente os mais "modernos" em termos de transporte, comunicação, atividades culturais, educacionais, além do financeiro, administrativo representado pelo centro onde se localiza o Poder do Estado; e o rural definido como o espaço destinado a produzir alimentos e, sobretudo, caracterizado por seu peculiar "atraso", ou de outro modo, destinado a ser identificado com a natureza - beleza, aridez ou, mesmo, agressividade e opulência.

Esta dicotomia, neste final de século, em países como o Brasil, é bem localizada e, até mesmo podem ser demarcadas regiões onde os modelos de cidade globalizada ainda não foram lançados integralmente, sobre o espaço rural, em consequência de pobreza e dominação, características das alianças do capital.

Trabalhando o "local globalizado" Canclini (1995) aponta que:

*"os estudos urbanos agora reconhecem como agentes econômicos mais dinâmicos não a industrialização, mas os processos informacionais e financeiros. Esta mudança está provocando uma reconceitualização das funções das grandes cidades. À medida que o que é característico da economia atual não é tanto a passagem da agricultura à indústria e desta aos serviços, mas sim a interação constante entre agricultura, indústria e serviços - com base nos processos de informação (tanto na tecnologia quanto na administração e comercialização) - as grandes cidades se tornam o nó em que se realizam estes movimentos. Numa economia intensamente transnacionalizada, as principais áreas metropolitanas são cenários que conectam entre si as economias de diversas sociedades." (p. 86).*

Tratando desse tema Leon e Caruso (1995) lembram-nos que:

*Em, um sentido meramente descritivo, o espaço local aparece como uma intersecção complexa de instituições públicas: municípios, órgãos de poder local, instituições regionais, demarcações jurídicas ou fronteiras simbólicas, políticas públicas, mercado, sociedade civil, mundo privado e doméstico, âmbito de produção-consumo-sobrevivência, construção de identidades sócio-culturais, partidos, atores sociais e, desde logo, as próprias configurações que assume o território. (p. 7).*

A análise do poder local, do espaço local é, nos dias atuais, uma prática que supõe uma sólida base de conhecimentos científico, tecnológico e forte presença de sujeitos comprometidos com essa prática na sociedade.

Na complexidade do âmbito local, multiplicidades de relações estão presentes: atores sociais com diversificados graus de responsabilidades; governantes e governados; dominantes e dominados.

Os processos em escala micro e macro são âmbitos de disputa. Assim, no mesmo ritmo, em que são estabelecidas articulações, entre os poderes em nível local, nacional e global, podem emergir conflitos desarticulando suas bases, pois, segundo Fischer (1996):

*Há o reconhecimento de que o universo local é multifacetado, caleidoscópico, transpassado por diversas instâncias de poder, que geram atores e organizações com competências estratégicas. (p. 20).*

Neste cenário, organizações, com novas identidades, interagem buscando: a) fortalecer os espaços, e as relações capazes de reverter quadros de conflitos, de degradação; b) construir uma nova esfera pública; c) descobrir novas estratégias de "virtualidade organizacional" para reorientar o poder e a convivência no universo local.

## **B) INOVANDO ESPAÇO PÚBLICO E PRODUZINDO LIMITES DEMOCRÁTICOS**

○ não cumprimento do dever de construir novos espaços democráticos - a negação mais presente às políticas de Estado, no momento, é uma usurpação de direitos dos cidadãos. Vivemos, nestas últimas décadas do século XX, com a maior parcela da população do mundo excluída por negação de direitos, dessa natureza.

Pessoas constringidas, estigmatizadas pela vulnerabilidade social estão nos espaços próximos e distantes - homens, mulheres, velhos e crianças (não importa a idade) - no campo, nas metrópoles, nos lugarejos de pouca densidade populacional - em âmbito local, regional, nacional e mundial aspirando o cumprimento de direitos - o grande déficit social do Estado.

As conseqüências das revoluções tecnológicas, que reforçam a concentração de riqueza ampliam o *mercado*, produzem contradições sem limites, mantendo em ritmo de guerra a intensidade de carências, reforçando as formas de extermínio de contingentes humanos, elevando os índices de vulnerabilidade social, sobretudo nos países do terceiro mundo.

Há uma década, Schaff (1985), discutindo a sua "triade revolucionária - micro eletrônica, microbiologia e energia nuclear" - e igualmente analisando as sociedades tecnológicas e industrialmente avançadas e portanto, ricas, advertia:

*Como sabemos, estas deverão suportar o pesado ônus econômico derivado do desemprego estrutural, mas estarão em condições de resolver esta tarefa de modo relativamente fácil, se bem que não sem um certo conflito social /.../ Também terão que resolver um problema bem mais difícil: salvar os países do terceiro mundo da catástrofe que os ameaça. Mas este empenho - devemos precisá-lo para não sermos acusados de cinismo - não constituirá de fato um obstáculo ao seu desenvolvimento porque, a julgar pela experiência até hoje realizada, dificilmente podemos esperar que as sociedades avançadas venham a assumir grandes obrigações a este respeito..(p. 131).*

São pessimistas as perspectivas para os trabalhadores no século XXI. Este tema constante nas notícias da mídia nacional e internacional - é centro de discussão no relatório do Banco Mundial de 1995, ao apontar que o progresso pode deixar muitos à margem do direito de trabalhar, mesmo nos países industrializados e, certamente, não serão reduzidas as desigualdades na América Latina, especialmente, aquelas produzidas pelo desemprego.

Os principais problemas a serem atacados na América Latina segundo o documento citado acima são "a fraqueza da preparação de pessoal especializado e o viés desfavorável à mão-de-obra, que ainda restam em países

*onde a distribuição da terra é desigual como na Colômbia e no Brasil*". (Banco Mundial, 1995, p. 134).

A questão acima preocupa também as regiões desenvolvidas, onde a elevação do desempenho nos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é também assustadora, elevando-se de 8 milhões de desempregados em 1970 para 35 milhões (8% da mão de obra) em 1995.

Importa-nos aqui destacar este problema suscitando a discussão sobre o desemprego e os baixos salários e enfatizando a responsabilidade dos Poderes Locais e da Sociedade Civil organizada no que se refere a esta grave questão, sobretudo a busca de alternativas para a população desempregada.

Analisando a atual crise da sociedade, Frigotto (1996) afirma que:

*Para entender a natureza orgânica da crise atual do capitalismo, o primeiro aspecto a demarcar é que capitalista é aquela sociedade cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. Não são, portanto, as necessidades humanas individuais ou coletivas a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis inerentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas. (p. 143).*

Essas indicações sinalizam que as políticas públicas dos governos moldados no neoliberalismo conflitam com as demandas das populações, dentro do quadro de opressão que a realidade nos demonstra, caracterizada por uma crise do Estado com sintomas graves na sociedade.

Por outro lado, as organizações da esfera pública estatal estão desaparelhadas para mediar junto ao Estado a carga de reivindicações dos oprimidos e carentes de direitos, nos diferentes âmbitos da sociedade.<sup>4</sup>

Discutindo "A questão do Estado-Vulnerabilidade Social e Carência de Direitos", Oliveira 1995 mostra que,

*A vulnerabilidade dos grupos sociais /.../ somente poderá ser eliminada na medida em que se transite de uma noção de carências sociais para o terreno dos direitos sociais /.../ adverte ainda que, /.../ Há mil formas de novas parcerias entre Estado e organizações da sociedade civil que podem ajudar na reforma do Estado /.../, portanto na conquista desse terreno de direitos." (p. 18).*

Esta parceria é o novo espaço público do qual estamos tratando. Resulta portanto, de um esforço democrático de Estado (esfera local) e Sociedade Civil organizada. Supõe a ação conjunta na definição de propostas bem sedimentadas; e, sobretudo, vontade política na execução do projeto coletivo assegurado pela direção participada. É fruto, portanto, de um Poder Local que, por opção, exercita pedagogicamente com a sociedade civil o direito - dever de cidadania.

Destacamos nesta oportunidade um aspecto particular a este tema, ou seja algumas indicações sobre "Projetos Inovadores", "Planos Estratégicos Locais", Estilos de gestão municipais", entre outras designações que têm sido dadas do novo estilo de propostas adotadas em cidades do mundo, procurando indicar como no Brasil vêm sendo assumidas novas formas de governar as cidades, face à emergência das crises nos planos: econômico-social, político-institucional e político-cultural.

São conhecidos, os exemplos de transformações urbanas ocorridas na Europa, principalmente, onde a base foi, entre outros aspectos, a tomada de consciência da globalização da economia associada à vontade de atores do Estado e da Sociedade Civil de (re)vitalizar os diferentes setores da vida urbana. As respostas bastante positivas em setores como moradia, transporte, educação, saúde e cultura, porém não se adequam à realidade brasileira.

Sem qualquer pretensão de rotular a (aproximadamente) centena de "Projetos de Gestões Locais" implantados no Brasil, a partir da Constituição de 1988, pode-se indicar que, em boa parte, essas experiências têm diretrizes que apontam para o enfrentamento da crise de democracia do Estado Brasileiro. Duas dessas "propostas" estão bem em evidência; como nos esclarece Frey (1996, p. 109): a) o **Projeto Social-Democrata** que tem como maior preocupação, e que adotou na prática brasileira fortes traços do neoliberalismo, pelo menos no referente à política econômico - financeira.; e b) /.../ o denominado "**Democrático-Popular**", que visa sobretudo a estimular a organização da sociedade civil e promover uma reestruturação dos mecanismos de decisão, em favor de um maior envolvimento da população. Ambos os projetos concordam com a necessidade da superação do centralismo tradicional do Estado Brasileiro e defendem a delegação de maiores competências administrativas e políticas aos níveis local e regional. /.../ **As experiências municipais de Curitiba e de Santos parecem representativas dessas duas propostas** (grifo meu).

É necessário registrar que a Constituição de 1988 confere ao Município o estatuto de sujeito político, considerando-o uma entidade federativa autônoma e não apenas um local físico neutro.

Essa transformação constitucional do âmbito do poder local aporta mudanças radicais, pois o Município passou a ser um sujeito de processos históricos, sociais e políticos; capaz de exercitar autônoma e democraticamente as relações entre Estado-Sociedade.

Com a determinação constitucional da Lei Orgânica do Município (LOM) este ganha o que pode ser denominado de "Constituição Municipal", uma vez que essa lei deve estar a cargo do poder local, na sua elaboração e em todos os seus desdobramentos.

Esta referência às modificações relativas ao Poder Local, na atual Constituição, torna-se necessária nesse estudo para que se tenha claro o ponto de partida da perspectiva de gestão no plano municipal, de que estamos tratando.<sup>5</sup>

Portanto, autonomia e democratização são sinalizadores dos programas estabelecidos entre o poder local e a sociedade, dentre os quais destacamos:

1. planejamento municipal partilhado com as associações representativas da sociedade civil;
2. gestão democrática do ensino público;
3. municipalização do sistema de saúde, com a participação da sociedade no processo gestor;
4. política relativa às crianças e aos adolescentes em sistema de participação com organizações representativas da sociedade.

Trabalhando vinte e uma teses para a criação de um novo espaço público, Genro (1996) pontua uma lição para uma nova cultura: (p. 5-).

*/.../ Os governos locais em cidades estratégicas podem e devem ser palco de experimentação política de alcance universal, à medida que instituem um processo combinado de democracia representativa com formas democráticas diretas de caráter voluntário, gerando normativas de uma nova relação Estado-sociedade, articulando a representação política com a mobilização desta nova e vigorosa esfera pública, que já existe independentemente da decisão estatal.*

*Trata-se de compartilhar uma nova concepção de reforma do Estado, a partir de uma nova relação Estado-sociedade, que abra o Estado a estas organizações sociais./.../*

*/.../ Tal processo deve romper as fronteiras burocráticas que separam o Estado do cidadão comum, produzindo resultados concretos na qualidade de vida dos segregados, explorados./.../*

*/.../ Este movimento conscientemente orientado por decisão política transformadora indica, assim, uma co-gestão pública, estatal e não-estatal, por meio da qual a legitimidade da representação é permanentemente regenerada pela democratização radical das decisões, que são "devolvidas" à comunidade em forma de **políticas e ações governamentais**, que conferem identidade aos participantes do processo e se ampliam na sociedade, alterando o cotidiano da cidade e interferindo na compreensão política da sua cidadania/.../ (p. 5).*

As advertências de Castell e Borja (1996) são igualmente lições para os que se propõem a assumir posição nesses planos ou projetos. Esses autores, assinalam, entre outras advertências:

*- A definição de um **Projeto de Futuro** só será eficaz se **mobilizar, desde o momento inicial, os atores urbanos públicos e privados** e concretizar-se em **ações e medidas** que possam começar e implementar-se de imediato/.../*

*- /.../ Em segundo lugar, um plano estratégico deve construir e/ou modificar a imagem que a cidade tem de si mesma e projeta no exterior /.../*

*- /.../ o plano estratégico questiona o governo local, suas competências e sua organização, seus mecanismos de relacionamento com outras administrações e com os cidadãos, sua imagem e sua presença local nacional e internacional/.../ (p. 158).*

Esse projeto desejado pressupõe, portanto, uma reforma radical, tanto na forma de atuação como nas bases legais. Devem ser levadas em conta,

no estudo deste tema, as especificidades locais - valores e tradições, experiências anteriores instituídas ou idealizadas e não concretizadas, problemas locais específicos (ambientais, políticos, religiosos e outros), que poderão exercer influências diferenciadas de um a outro ponto onde o trabalho seja instaurado.

No momento atual, no Brasil, os governos locais em Porto Alegre, Campinas, Curitiba, Ribeirão Preto, Piracicaba, Angra dos Reis, Belo Horizonte, Brasília, João Pessoa e tantos outros municípios exercitam tipos de gestão, encarando suas diversidades e potencialidades em âmbitos os mais específicos: educação, sócio-cultural, urbanismo, moradia e meio ambiente, comunicação, transporte, infra-estrutura e serviços urbanos, segurança do cidadão e função complementar à justiça entre outras ações.

Unificando diagnósticos, esses governos "concretizam atuações públicas e privadas", seus Planos Estratégicos imprimem novos ritmos aos diferentes setores e, sobretudo, exercitam formas de cooperação entre os sujeitos, definindo para o futuro os caminhos desses Projetos Inovadores - Escolas de Cidadãos.

## **C) CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS: UM DESAFIO NA GESTÃO LOCAL**

As práticas, as experiências, as novas relações Estado / Sociedade com as quais convivemos nos dias atuais, sempre movidos pela vontade política, nos apontam encaminhamentos de "novas" formas de construção democrática.

Para compreender estas relações - científicas, políticas, filosóficas - profissionais de diferentes áreas do conhecimento, em diversificadas formas de gestão têm ousado tratá-las ou adotá-las como práticas sociais. Práticas, que experimentam encruzilhadas nunca visitadas para conquistar e forjar idéias e/ou modelos de autonomia e de auto-organização. Buscam inovar na construção de convivências de comunicação e de descobertas de novas identidades.

No dia a dia constatamos a emergência dessas novas práticas construídas no cotidiano, sugerindo que, para a sua explicitação, faz-se necessário estabelecer rigoroso debate sobre o tema.

Ao trabalhar a experiência do Mova-São Paulo, Pontual, em "Desafios Pedagógicos na construção de uma parceria" (1996) põe às claras a luta por serviços educacionais das populações excluídas ao longo da história, apontando que o Estado de Bem Estar Social não se instaurou no Brasil. Fica presente nesse trabalho que a *'Barbárie se manteve em alta na maior parte do Século XX, e não há sinal de que esteja no fim'* (Hobsbawn, 1995, p. 16)

Este e outros trabalhos demonstram a urgência de efetividade do quadro educacional e cultural da Parceria, para que sejam forjados, nas tensões permanentes que permeiam esses processos, novos e diferentes quadros ou parceiros, como se indica a seguir:

\* Da parte do Poder local, é essencial criar instrumentos de apoio na opinião pública, para que o projeto venha a transformar-se numa iniciativa de política pública;

\* Do lado da sociedade civil é essencial que as ações ultrapassem as transferências de recursos; enfim, que se exerçam práticas consistentes, com dimensões políticas.

Enfim, este é um trabalho com exigências de que:

- o Estado mantenha sua função reguladora, assumida conjuntamente;
- e a sociedade execute ações de sua própria responsabilidade, através de atores integrados em organizações e movimentos, ou que estejam capacitados para "entrar" para a cena pública propondo alternativas de ação essencialmente cooperativa.

O exercício da função pedagógica deve ser pautado em critérios objetivos, seja para os que dela venham a participar como representantes dos movimentos, seja para os que trabalham em nome do Estado.

Discutindo desdobramentos dessa prática radical de Parcerias entre Estado e Sociedade Civil, Pontual (15 p.) sugere a construção de parâmetros e conteúdos para uma pedagogia democrática, alguns dos quais incluímos, a seguir:

*\* "Uma pedagogia voltada para a construção de novos significados e práticas do exercício do poder apontadas para*

*uma radical democratização do conjunto das relações entre Estado e Sociedade.*

*\* Uma pedagogia voltada para a construção de uma cidadania ativa onde os atores envolvidos assumem a luta por direitos como um processo permanente de criação e recriação.*

*\* Uma pedagogia voltada para a consolidação da autonomia dos atores envolvidos no processo.*

*\* Uma pedagogia capaz de contribuir na construção de valores ancorados na ética do bem público e nas práticas substantivamente democráticas.*

*\* Uma pedagogia capaz de possibilitar a interlocução entre o Estado e distintos atores da sociedade civil na direção da construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente igualitária, politicamente democrática e culturalmente plural" (Pontual, 1996, p. 9 e 10).*

Portanto: autonomia, democratização e cidadania são valores conquistados; ganhos efetivos na esfera do Estado, mais especificamente, no âmbito do Poder Local. Ganhos que se fundam na capacidade de fortalecer atores sociais (coletivos) no efetivo compromisso de produzir na e com a sociedade ações no âmbito científico, econômico, cultural, político e social - ações gestadas de forma compartilhada e vinculadas a ações concretas.

Desenvolvimento de lutas pela conquista de espaços políticos confirmando esses novos atores, apoiando as suas práticas associadas ao fortalecimento e à valorização de ações compartilhadas e efetivamente exercidas com igualdade nos ganhos em termos do público e do popular. Ganhos para

os que disputam no espaço e no tempo meios para exterminar o "jugo" e conquistar direitos para a maioria excluída; ganhos pela libertação e superação da exclusão pelas vias asseguradas aos que investem na construção de espaços pedagógicos e reordenamento das ações coletivas.

A grande questão está na explicitação de parâmetros para uma pedagogia democrática nesta construção de parcerias.

Trabalhar sobre a formulação de indicadores de paradigmas éticos para definir a orquestração dessas ações, parece um ponto central na discussão deste tema, desta prática social.

A luta será intelectual, na reconceituação de novos paradigmas /.../ "na busca de "metodologias mais sofisticadas e holísticas, na tentativa de livrarmo-nos do canto frio e enganoso do valor da neutralidade no pensamento científico. A racionalidade em si é um julgamento de valor, se é alguma coisa; e nada é (nem pode ser) racional a não ser no contexto da mais ampla e incluyente organização social humana" (Wallerstein, 1, 1995: 49).

As indicações pedagógicas enunciadas sugerem a construção de uma cidadania ativa - batalhas complexas a serem travadas a nível local no concreto da vida humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1995 - O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial*. Washington: Banco Mundial, 1995. 273 p.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa et alli. *Produção de educação e cultura popular - a experiência de Lages (1977-82)* FORUM EDUCACIONAL: 12(2) Rio de Janeiro: IESAE / Fundação Getúlio Vargas. 1988. p. 3 - 30.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1995, 268 p.

- CASTELLS, Manuel & BORJA, Jordi. **As cidades como atores políticos** - Novos Estudos: 45 São Paulo: CEBRAP, 1996. p. 152 - 166.
- FISCHER, Tânia. Gestão Contemporânea, cidades estratégicas: Aprendendo com fragmentos e reconfigurações do local. In: Fischer, Tânia et alii. **Gestão contemporânea** - Cidades estratégicas e organizações locais. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996. p. 20.
- FREY, Klaus. Crise do Estado e Estilos de Gestão Municipal. **Lua Nova: 37 Revista de Cultura Política**. São Paulo: CEDEC, 1996. p. 107 - 138.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: Desafios neste fim de século. In: Silva, Luiz Heron da et alii (organizadores). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina e Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura de Porto Alegre. 1996. p. 137 - 164.
- GENRO, Tarso. O novo espaço público - 21 teses para a criação de uma política democrática e socialista. **Folha de São Paulo**, 09/06/1996. (Caderno Mais, p. 5).
- HOLSBAWN, Eric. Barbárie: o guia do usuário. In Sader, E. et alii. **O mundo depois da queda**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1995, p. 15-30.
- IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 225 p.
- LEÓN, Eduardo de. CARUSO, Arlés. **Educacion popular, espacio local y construccion del poder local**. Consejo de Educacion de Adultos de América Latina (micro) s/d 43 p.
- LESSA, Renato (entrevista). Distribuição, Integralização, Participação: as três crises brasileiras mal resolvidas. **Proposta** - Cenários do Século XXI. Rio de Janeiro: FASE, 1996. p.15 -22.

- LOM - Lei Orgânica dos Municípios. Resolução 10 (Senado Federal) Lei Complementar nº 1 de 17/12/1975 D.O. SI, 03/03/1995, p. 4510.
- OLIVEIRA, Francisco de. A Questão do Estado. Vulnerabilidade Social e Carência de Direitos. **Cadernos ABONG**. São Paulo: DEMO - ABONG. 1995. 19 p.
- OLIVEIRA, Francisco de. A prova dos nove, conflito de classe, publicização e nova contratualidade. In Diniz Eli et alli. **O Brasil no rastro da crise: Partidos, sindicatos, movimentos sociais, Estado e cidadania no curso dos anos 90**. São Paulo: ANPOCS, Editora HUCITEC, IPEA, 1994. p. 9 - 15.
- OLIVEIRA, Francisco de. Reforma e contra-reforma do Estado no Brasil. **Proposta**: 34(68). Rio de Janeiro: FASE, 1996, p. 10 - 14.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios pedagógicos na construção de uma parceria**: a experiência do "Nova São Paulo - 1989-1992". 1996, 15 p. (mimeo).
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. As conseqüências sociais da segunda Revolução Industrial. São Paulo: UNESP, Editora Brasileira, 1990. Copyright by Clul of Ronei, 1985.
- URANI, André. Para onde vai o Mercado de Trabalho Brasileiro. **Proposta** - Cenários do Século XXI: 24 (68) Rio de Janeiro: FASE, 1996.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **As agonias do Liberalismo**: as esperanças para o processo. In Sader E. et alii. **O mundo depois da queda**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995, p. 31-50.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Estas conferências internacionais foram antecedidas por reuniões em países onde os governos locais começaram mais cedo a assumir definições e compromissos com os problemas urbanos. Veja-se, por exemplo, a “Conferência de Cidades Européias” (1986), em Roterdã; e, na seqüência, o movimento das Eurocidades constituídas em Barcelona, em 1989. Ainda a criação do Comitê de regiões, em Maastrich (1993) - que integra os representantes dos governos regionais e das cidades, reconhecendo, ademais, as “estruturais institucionais dos governos locais”. Ver Castell e Borja (1996).
- <sup>2</sup> Quanto ao desemprego no Brasil é oportuno informar: “com esta mudança de rumos, o ritmo de crescimento da economia brasileira se reduziu bruscamente e com ele a demanda de trabalho. Entre junho e dezembro de 1995, o número de admitidos segundo a CAGED (Cadastro Geral de Desempregados) do Ministério do Trabalho, caiu mais de 40%. Em pouco mais de seis meses, o número de empregos com carteira assinada - “destruídos” foi maior que o de “criados” (ou “ressuscitados”) desde o início da recuperação. Ou seja, voltamos para trás, aos níveis de 1993 ( em termos de número, de pessoas que detinham um vínculo empregatício formal), os quais eram bastante inferiores aos do final da década passada e início desta” (Urani, 1996, p. 32 e 33).
- <sup>3</sup> “Nunca se falou tanto em crise do Estado no Brasil./.../ A crise não é reconhecida em duas de suas dimensões que são, talvez as mais cruciais, decisivas e portadoras de novas virtualidades. Em primeiro lugar, a crise do Estado não é reconhecida como a expressão de uma dominação social

obsoleta. Em segundo lugar, como decorrência do anterior, a crise tampouco é identificada como o sintoma da necessidade de uma redefinição das relações Estado-sociedade, salvo naquilo que a ideologia neoliberal chama de gigantismo estatal e seu corolário, isto é, a proposta de redução do Estado, de seu lugar na economia etc.” (Oliveira, Francisco de. A prova dos nove: Conflitos de Classe, Publicização e nova contratualidade. In: Diniz, Eli et alli (organizadores). **O Brasil no rastro da crise**. São Paulo: ANPOCS; HUCITEC; IPEA, 1994. p. 9-10.

<sup>4</sup> “A legislação brasileira, sob quase todos os aspectos, protege a maior parte daqueles que podem ser enquadrados nessa quase categoria de “vulneráveis”. Particularmente, no que diz respeito ao mercado de trabalho, fonte primordial de todas as discriminações, a legislação é extremamente moderna e atualizada - isto é, antes que o neoliberalismo se alçasse à hegemonia. Salários iguais para funções iguais, buscando evitar toda a discriminação sexual, etária, étnica e racial, religiosa, política, de estado sanitário ou de qualquer outra natureza. Muito progresso se fez nesse sentido, mas as fortes discriminações ainda permanecem. (Oliveira, F. 1995, p. 16).

<sup>5</sup> Sinalizando o movimento de democratização da sociedade brasileira, iniciado no final da década de setenta, experiências diferenciadas de administração local e participação da sociedade se fizeram presentes, algumas com resultados bastante satisfatórios como atestam os projetos de Lages (SE), Piracicaba (SP), Boa Esperança e Vila Velha (ES).

Da experiência de Lages - estudada por Calazans, Martendal e Silva - vai a seguir um recorte:

Em fevereiro de 1977, o MDB assume o governo municipal pela segunda vez, trazendo uma equipe bastante heterogênea e que, de alguma forma, representava a divisão existente no partido. Não havia, segundo testemunhos ouvidos, um plano de governo definido, pronto e acabado: apenas algumas idéias que, de uma certa maneira, possibilitavam uma crítica das estruturas social, política e econômica /.../

/.../ E assim, aos poucos, surgem os Projetos Especiais, como propostas alternativas de organização e prática popular. Cada projeto visava encontrar soluções para problemas localizados e discutidos em vários âmbitos, quer no setor urbano, quer no rural.

Ver: Calazans et alli. Produção de Educação e Cultura Popular - a experiência de Lages (1977-82). FORUM EDUCACIONAL: 12 (2) Rio de Janeiro: IESAE. Fundação Getúlio Vargas, 1988. p. 7 e 8.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DECISÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Margot Campos Madeira  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## RESUMO

Este artigo aborda a problemática das decisões em educação considerando-a à luz do movimento que, numa dada totalidade social, vai definindo, de forma articulada, espaços e atores. O constructo das representações sociais é assumido como caminho promissor para uma aproximação mais efetiva desta complexidade, na diversidade, contradição e complementaridade que fazem sua dinâmica e seus processos. A partir de resultados de pesquisas sobre representações sociais da educação foi possível mostrar as articulações entre decisões, condutas e o sentido que as articula ao seu objeto e aos que se lhe vão associando na experiência concreta dos homens, com suas histórias afetivas e efetivas, suas demandas e projetos.

## ABSTRACT

This article deals with the problematic of decisions concerning education in the light of the movement which, in a given social context, defines spaces and actors in an articulated manner. The construction of social representations is considered a promising way of approaching more effectively this complexity in the diversity, contradiction and complementarity which account for its dynamics and processes. From the results of researches on the social representations of education it has been possible to show the articulations between the decisions, conducts and sense which are associated to it in the concrete experience of men with their stories, both affective and effective, their demands and their goals.

Este artigo encaminha a abordagem da problemática da decisão no campo da educação considerando-a na diversidade que, dinamicamente, vai caracterizando espaços e atores numa dada totalidade social.

Não está em questão um histórico e abstrato "nacional", ou "regional" ou, mesmo, "individual". Define-se totalidade como a síntese, sempre provisória e dinâmica, que se vai construindo nas relações históricas e concretas entre suas partes. Sem pretender aprofundar implicações conceituais, enfatiza-se a importância da consideração da totalidade como categoria de análise necessária à apreensão da complexidade envolvida em qualquer processo decisório, seja no caso de um indivíduo de estratégias para as implementar. São, portanto, inaceitáveis posturas que considerem as políticas nacionais como simples somatório de intervenções localizadas e seletivamente singulares que se

concretizariam pela adesão natural das destinatários aos objetivos que estão sendo proclamados. Para estas posturas, a inexistência de uma natural adesão por parte dos destinatários caracteriza-se como indicador de alguma inadequação destes últimos, sem jamais apontar para questionamentos acerca da pertinência, consistência ou coerência das decisões relativas à própria política e à sua implementação.

As políticas educacionais, em geral, e suas práticas, em particular, vêm se definindo, ao longo do tempo, através de formulações nas quais o espaço de decisão do indivíduo fica restrito à sua mecânica adesão ao previamente definido por outrem, como o melhor para si. Nesta ordem de idéias, a vida concreta dos sujeitos, as experiências e as relações que vão marcando sua história afetiva e efetiva, seu universo simbólico enfim, tomam-se detalhes de menos importância, diante da magnitude dos problemas e da pertinência de parâmetros e padrões, predefinidos como modelos a serem seguidos e assumidos necessariamente.

Com esta argumentação, não se intenta propor trocas de abordagens, nem substituição de métodos. Não se trata de instalar mais um modismo, em meio a tantos que fizeram ou vêm fazendo "escola" na academia. Busca-se definir uma postura analítica que supere dicotomias de enfoques ditos macro ou micro, quantitativo ou qualitativo, objetivo ou subjetivo. Rejeita-se o posicionamento dicotômico, pois este toma as análises estáticas e estagnantes, vez que não podem integrar em si a consideração do dinamismo das diversas ordens de relações em jogo, num dado concreto em construção.

A consideração do macro e do micro, do quantitativo e do qualitativo, têm seu espaço na apreensão do objeto mas, tanto podem petrificá-lo, se o desrealizam e o isolam, quanto podem aproximar-se de sua riqueza concreta e potencial, se o tomam como síntese dinâmica de suas partes construtivas e parte específica de totalidade mais ampla. É nesse conjunto de relações, envolvendo múltiplos níveis e dimensões, que o real se concretiza.

Nesta perspectiva, ao se ter sob foco a questão da decisão no campo específico da educação, a pergunta que se impõe, insere-se no espaço

das relações mutuamente constitutivas entre indivíduo e sociedade: perseguem-se, no processo interpretativo, as interações entre estes pólos complexos e, em nível inferencial, o próprio dinamismo pelo qual esta reciprocidade se constrói. É neste espaço que se pretende situar a importância das contribuições que poderiam advir da consideração do constructo das representações sociais como categoria de análise. Considera-se, que o veio teórico-metodológico aberto através deste constructo constitui-se em um caminho rico e promissor para a apreensão e a análise do concreto na diversidade, contradição e complementaridade que fazem sua dinâmica e seus processos.

A representação social é aqui tomada como a *“particularização, num objeto, do processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real pelo homem, enquanto sujeito-agente.”* (Madeira, 1991) Uma representação social, portanto, não se estrutura isoladamente, vez que integra o dinamismo pelo qual o real torna-se concreto para o homem que, assim, se define ao defini-lo. É neste sentido que se pode afirmar que as representações organizam-se *“enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações condutas.”* (Jodelet, 1989, p.36). Não surgem no recôndito de individualidades abstratas. Supõe objetos, sejam eles pessoas, coisas, conceitos, idéias, reais ou imaginárias, apreendidos, conhecidos, apropriados, no processo prático, por homens inseridos de forma determinada numa dada totalidade social, portanto num tempo e num espaço precisos. Ressalte-se que, neste enfoque, tem-se como pólo as relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social enfocadas a partir do chamado campo de representações sociais que atua como um *“filtro interpretativo”* (Abric, 1989, p. 191), determinando comunicações e condutas. É a partir deste campo que o homem, em sua cotidianidade, comunica-se e age, escolhe e decide.

Deixa de ter sentido, nesta ordem argumentativa, a consideração das decisões políticas como resultantes de uma racionalidade abstrata, determinada por uma lógica que, por si só, impor-se-ia como necessária. A lógica e a racionalidade estruturam-se nas condições relacionais concretas e

históricas daqueles que as constróem. Colocar as decisões políticas, no contexto histórico e conjuntural das relações de forças que procuram construir identidades coletivas, permite perceber sua afinidade com as representações sociais.

Estas últimas têm em comum com as políticas o fato de não se estruturarem no vazio. Ambas espelham as contradições da totalidade social às quais estão referidas. Ambas articulam-se a objetos do real que, através delas, assumem concretude. Ambas relacionam o ontem e o hoje, na definição de um amanhã. As representações sociais não são uma mera reprodução do real em um nível subjetivo mas sua reorganização significativa, na qual se enraízam o pensar e o agir do homem. Também a política pretende ser uma reorganização do real. É uma preparação, uma antecipação da ação em condições determinadas, num processo contínuo de tomada de decisão, onde estão implicadas uma pluralidade de relações e de sentidos sociais. Política e representação social supõem-se e partilham o processo de busca de solução dos problemas, de modelação das interações sociais, do desenho de padrões de conduta.

No dinamismo de gestação das representações sociais, não existe a indivíduo isolado nem, diluidamente, a coletividade. Está em jogo o indivíduo inserido de forma concreta e determinada numa dada totalidade social como pessoa única. Esta unicidade decorre, justamente, das sínteses possíveis às relações complexas entre a totalidade que é este homem, marcada por aqueles com as quais interage e pelo concreto que se lhe chega, em suas determinações, através da prática. Entende-se, portanto, que as representações estruturam-se como *“uma forma de conhecimento social, um saber prático.”* (Jodelet, 1984, p.360) Constituem-se, em si mesmas, totalidades articuladas na interseção do subjetivo; totalidades que se formulam e reformulam, continuamente, no embate das experiências concretas, vividas pelo sujeito em relações contraditórias e complementares de afirmação e de negação.

No processo de concepção de política e em sua concretização (se esta chega a ocorrer) sob a máscara da neutralidade, da objetividade e da racionalidade na definição de prioridades, objetivos, metas, estratégias e clientela

está presente uma forma de pensamento social, um saber acerca do real, de sua construção e de suas perspectivas, ou seja, estão presentes representações sociais, pelo menos daqueles que determinam as políticas e as formulam, orientando suas decisões e ações. Se isto não chega a ser uma novidade, pelo menos abre espaço para algumas reflexões e para a colocação de questionamentos: a decisão não é neutra, nem decorre de uma racionalidade desconectada das condições sociais, históricas, afetivas, etc., que marcam o sentido daquele objeto para os que se posicionam. Esta afirmação procede, independente do objeto, de sua complexidade e das características do processo pelo qual a decisão é tomada. A tomada de decisão, portanto, não se faz de forma isolada: em qualquer nível, articula, num ato de síntese, um processo complexo que a extrapola e ao próprio objeto, pois integra, numa busca de coerência, interesses e sentidos, às vezes contraditórios, conflitivos ou complementares.

As representações sociais que impregnam as decisões nas políticas são, predominantemente, as daqueles que as formulam, partindo das representações que têm de si mesmos e de seus interesses, dos outros, de suas necessidades e interesses e da significação destes outros para si, enquanto integrantes e articulados a determinados grupos. Espelham e informam uma visão de mundo, de homem, de sociedade que, no entanto, é tomada única, natural, normal por ser abstraída das condições concretas de sua estruturação. Este mecanismo torna dispensável que sejam ouvidas, em quaisquer circunstâncias, as vozes dos destinatários das decisões políticas pois estes, ou diriam o que já é sabido, ou nada teriam a dizer. Justifica-se, desta forma, a imposição e a generalização.

Por outro lado, os destinatários destas políticas, têm, também eles, suas representações acerca dos objetivos das mesmas, de suas estratégias e propostas, articuladas a uma visão de si, do mundo, e de no mundo. Representações estas que levam as marcas da inserção destes sujeitas na totalidade social, espelhando valores, normas, símbolos, aspirações, desejos e demandas, sonhos e frustrações que definem e demarcam aquele homem concreto. Sua

postura frente às políticas que o têm como objeto é marcada por estas representações e por todas as que se lhe associam, dando-lhes consistência e coerência, ao mesmo tempo que lhe assegurando seu espaço nos grupos com os quais interage. Logo, aceitar ou não uma iniciativa, aderir a um projeto ou rejeitá-lo de alguma forma, envolve níveis decisórios diversos e complexos, não podendo ser considerado, apenas, como uma questão de vontade, de capacidade ou de condições da indivíduo.

Como a totalidade supõe a diversidade de suas partes, diversas são as representações de objetos, denotando e conotando, em sua organização e em suas articulações, o vivido, a experiência do concreto, e os interesses que garantem inteireza deste último em um dado momento. Em consequência, ter-se-ão, no delineamento das políticas sociais e em sua implementação, discursos e práticas nos quais o homem comum poderá não se reconhecer ou se encontrar, justamente, na divisão que o paralisa, por ter, nos mesmos, negado o espaço do seu possível.

Não se pode falar de uma intencionalidade meramente racional, por parte dos que tomam as decisões quanto à formulação e à implementação das políticas públicas, que os levaria a desconhecer a diversidade. É muito mais complexo. Estão em jogo, os processos e mecanismos pelos quais o homem, frente ao outro, se reconhece e se define, no viver, no pensar, no agir,. Estão em presença de interesses antagônicos embora complementares que formam e informam a totalidade social, forjando-a.

As implicações desta problemática no campo da educação são particularmente sensíveis. O processo educativo supõe e exige diálogo e participação ativa de todos os envolvidos ou constituir-se-á, em múltiplos níveis, instrumento eficaz de discriminação e de esforço de distinções. Educação não é preenchimento de vazios, mesmo quando está em tela a educação formal a ser desenvolvida na escola. É construção comum que se faz na consideração do já existente, sem o que qualquer diálogo seria impossível. O domínio da escrita e da leitura não pode ser encarado como uma passiva apreensão de códigos, mas como sua contínua reinscrição na história, ao

possibilitar a expressão de todos os grupos que fazem uma dada totalidade social.

Proclama-se no discurso oficial, o mote da educação e da escola para todos. E os problemas continuam, agravam-se, agudizam-se. Nas campanhas de massa, o caos da educação básica no Brasil é colocado como um drama social à parte, em vias de superação pelo esforço do governo na construção de escolas, na oferta de serviços de qualidade. Não é objeto deste artigo a análise desses investimentos, mas cumpre dizer que este caos não se constitui como um drama isolado. Antes, expressa um dos aspectos da pauperização do homem, num processo mais global de sua exploração. Esta exploração atinge-o radicalmente pois o priva das condições de sua expressão como sujeito histórico.

Educação não pode ser pensada desconhecendo ou desconsiderando o concreto de muitos, para a afirmação do que é comum a uns poucos que detêm os meios para impor o que lhe é específico. Não se pode fazer educação pela degeneração do que, na prática, vem sendo construído por homens concretos em seu ofício de viver e sobreviver. É incoerente pensar educação enquanto processo ativo e participativo emudecendo e imobilizando interlocutores ou a reduzindo a um processo escolar que se faz pela negação dos processos educativos mais amplos de uma sociedade.

Que significa para este homem aquilo que se lhe está sendo apresentado? Como estrutura ele as representações de educação, de analfabetismo, de escola? Que articulações sustentam estas representações e as embasam? Que relações ele estabelece entre a possibilidade dos filhos lerem e escreverem e as representações que se faz de si e do outro na configuração do mundo, de seu mundo? Que pólos dominam seu campo de representações e que níveis e dimensões estão envolvidos nestas polarizações? Que arranjos e combinações sustentam suas representações de tempo, de espaço e dos objetos neste tempo e neste espaço? Conheceremos, enfim, este homem, ou falamos dele e em seu lugar, a partir de nossos próprios referenciais?

Encontrar respostas para estas questões, a partir dos próprios sujeitos, poderia permitir que se vislumbrasse uma análise mais pertinente e o encaminhamento de estratégias mais efetivas para sua superação.

Na tentativa de dar maior visibilidade às relações que julgamos possíveis entre investigações no campo das representações sociais da educação e a questão da decisão, serão apresentados alguns aspectos das sínteses a que chegaram estudos que vêm sendo realizados por nós, ao longo de 15 anos, junto a analfabetos, a professores ou a pais de alunos de escolas públicas, tanto em zonas urbanas como rurais do Nordeste Brasileiro.<sup>1</sup>

Em todos estes estudos, a declaração do próprio analfabetismo é, invariavelmente, feita com dificuldade. Os sujeitos lançam mão de diversas estratégias para retardá-la e, quando o fazem, adotam um estilo indireto ou alusivo, pleno de imagens, de hesitações, de recorrências, de pausas, de frases truncadas através do que intentam reduzir a ansiedade mobilizada.

*"U caba iscuíta, caladu, caladu... Tá cunversanu! (risos) Eu mermu fui ai, prendê querqué coisim... ajuntá umas letra, num sabe?... qui/qui u causu é ajuntá... É... Cunhecê du sé presentadu eu jâ fui, qui num sô cego das letra não!... Não! Cego das letra eu não sô não!... Tonce chegava lá... caladu... e ia! Lá!... na vontade!... É... U/u causu é qui a mulé dixi que a mão era/era assim, num sabe? Qui a mão/ qui a mão era dura/dura, dura pras letra (pausa média) / havera di (risos) num sê? (risos) havera di sê diferente? Mão de caba bataiadô du seu vivê?... Deis di mindim assim?... Ai foi né? Cabô! Parô!... Fazê u quê? / Asdispoi u caba tem mai é qui cuidá a tê u di cumé... T'em essa di ficá: "Ah! Lê é bom! (risos) Num sei u quê! (risos) Hum! Num põe farinha na mesa não! O, ó, é a mão i u suó du caba qui põe, né mermu não?" (home 28 anos 2R).*

○ aprender a ler e a escrever configura-se como um objeto de desejo desvinculado de suas demandas prementes: é sonho e, como tal, aponta para limites cujo reconhecimento lhe é ansiogênico.

○ concreto destes homens está simbolicamente sintetizado na mão que, considerada inadequada para a escrita, é seu instrumento de sobrevivência. Note-se que, assim sendo, o mesmo instrumento de sobrevivência, o inscreve num espaço de exclusão. ○ desenvolvimento desta temática, em todos os discursos, se faz em meio a manifestações de ansiedade e de angústia.

*"Ó dona, a terra cunhece as mão de noi... Cunhece... (pausa longa) mão di caba bataiadô de mindim já nas roça... Hum! Já nu facão mai u pai... Óia só, ó! Tá i a malca! Tá veno só?... Vai pá iscola? A mulé/a f'essora num/qui tem um cumpade meu qui foi lá i a/a fessora num/a mão dele num dava pressas/essas coisa não (pausa médi) ls/iscola devera dê sê bom/Quem havera di dizê qui num é? Iscola é bom!... É bom! Prendê quarqué/prendê pegá um/um/fazê essas coisa di iscola mermu. U casu é qui u caba du trabaio da terra num tem cabeça/ num temca/cabeça de jeito e manera pressas coisa di/di/essas coisa di iscrevê não."* (Homem 32 anos, ZR).

A decisão de ir, quando adulto, à escola, ou de nela permanecer, articula-se sempre, às condições de vida do sujeito, às suas necessidades de sobrevivência., à convicção da própria inadequação à mesma e a ausência de vínculos concretos entre o que lá se faz e o seu viver. Observe-se que, em todos os discursos, o trabalho da escola não tem referências concretas para o sujeito, que encontra dificuldades para explicitar o que lá se faz.

Como núcleo central das representações destes sujeitos, articulando e informando todas as demais significações, está a contradição entre o desejo de vida, de espaço, de expressão e a certeza da própria morte já atualizada na fome, na necessidade, na luta sem descanso pela sobrevivência:

*"sabe lá, que qui é prum pai de família num num tê, assim dizê... dois tões pra cumprá um pão prum filhu? Mió num chegá im casa pra num vê não... ô chega já isquentado, brigano... qui ai ninguém num pedi nada não... É chega já na/ó... qui dói, dói/ó... agora num dá du caba/misera de vida... vida mai miserenta qui u caba abi dus óio... i... i/tá lá." (homem, 30 anos ZU).*

A Escola é colocada, num primeiro momento, de uma forma idealizada, num discurso geral, indefinido, como porta segura de acesso a um modo melhor. Este vai, aos poucos, assumindo contornos como a negação do que caracteriza o seu próprio viver. Colocada assim, a escola preserva, em si, todas as virtualidades positivas, a que, pouco a pouco, vai se contrapondo o negativo, polarizado na escola concreta dos filhos. Note-se, entretanto, que este negativo vai se construindo num jogo de afirmação-negação:

*Eu tô muito satisfeita... escola boa, tudu ali... nu direito... gente de muito sabê... trata bem as crianças e tudu/tem deis qui num trata não, agora num é assim no mundo? Num é mermu não? Asdispoi... u qui é dadu/num é mermu não? Merenda boa... e papa/é... tem veis qui inté isquenta, qué todo u dia pá levá um cuentru, uma tumate... i inda diz 'mai é um cuentrim só... um sázim'... Tá danado! Leva cuma? Si num tem nem pus qui tá em casa... 'mãinha, si num tem num vô não. Pá passar velgonha?' Tá certo. U dia qui tem, vai. Quanu num tem, ispera ditê. Agora... satisfeita, eu tô. É uma bênção! As mulé tudu ali, fazem as coisa qui tem di fazê/tem dela qui num vem, e coisa e tá... É... sei não... iscola é o masso! {Mulher, 23 anos, ZU}.*

Um outro núcleo que vai, progressivamente, se estruturando, refere-se as representações do filho na escola. Dois discursos se entrecruzam: o da esperança, do desejo projetado neste filho, e o da experiência concreta, através

da qual lhe vem a certeza de que ao filho caberá o mesmo espaço que lhe cabe. A ansiedade e a angústia que vão sendo geradas, rompem, muitas vezes, o processo de palavra, levando o sujeito a terminar a entrevista.

*U causu é exi: Lourdi é a mai veia, ai tá na iscola prá prendê! Ai, vai, num vai, Deus querê ela prende, ai pronto! É assim!... U mai vei sempi tem mai chança, qui essa é lei de Deus. (pausa curta) Tô insperano ela prendê/Insperano a bem dizê num tô, qui já tem é dia qui ela vai lá na iscola i nada. Eu penso assim, na minha cabeça: u povo diz qui escola é coisa boa. Devera di sê... Sei não... As vei, iscola é boa lá/lá (risos) lá pus/pu povo di/pus grandi (risos) Todu dia a mulé manda Lurdi i. Todu dia!... Só num vai quano o aperreio cus minino é grandi/qui toda mulé pelcisa do ajuntório da mai veia. E! (pausa curta) "Lurdi, , foi ai um A!" Nada! "Fai ai... iscreve ai pu Severino" é um irmão meu qui tá pas banda du Recife. Nada! Num sabi nem fazê um/um "Á" não! (pausa curta) tá na iscola... numa base di/ di 3/ 2/numa basi duns... teem uns mês. I ói qu'ela é a mai ispeltinha di tudu! A mai sabida! E bunitinha qu'ela só! É (pausa média) Cuma quéla vai insina pus ôto, meu Deus du céu? Sela com exi tempo todim num sabe di nada? Vai fica tudo qui nem ieu?... (Homem 35 anos, ZL).*

Outro aspecto a observar é que, aos poucos, vão se explicitando, também, os critérios pelos quais um filho é escolhido para freqüentar a escola, as dificuldades e os entraves para sua manutenção na mesma, a estranheza frente aos hábitos e às formas de organização que a caracterizam.

*"falei pru homi: 'R tá bom di i é pá iscola. É espeltinha' (risos) Bunitinha a Deus querê... Butá tudo num dá não, qué falda, sandália, sas coisa toda. Aí butei R qui... distino*

dela... Deus querê tem muita chança. Num vai ficá qui nem a mãe, cabada! cuma ruma di fio pá ajeitá!... disdentada, qui nem uns dento podi rumá... vai tê ufuçi, profissão!... Num vai ficá assujeitada a caba safadu não! (pausa longa) U casu é qui tem veis qui num dá dela i não... É rôpa muita di lavá, di drobá, di passá... i cuas mulé num tem cunversa di num deu, não? Trasô? Qué mai não. Ai, um diazim, né? Tem veis qui ela vai ì num fai é nada, num dianta de nada, nadim... nem uma letrinha pá cuntá qui fei... tem veis que a pelfessora qui tá cansada, tá duenti, nem devê tem... Sabi cumu é: u povu num paga nada, né? Ai, né? É tudo di cambiada (pausa média) Pobi quanu pensa, isguenta. Vê, assim, a bichinha bunitinha, branquinha, limpinha!... pra cabá cabaça veia qui nem eu." (Mulher, 25 anos, ZIJ).

O descompasso entre o ritmo do processo escolar e o tempo esgotado que marca a vida desses indivíduos é um obstáculo sensível à manutenção da criança na escola. A freqüência à mesma, nestes casos, traz consigo exigências cujo atendimento é problemático para os sujeitos; ao mesmo tempo que não atende à urgência as necessidades imediatas em seu cotidiano.

"uns homi vem e fala patati, patatá... Iscola é coisa boa... i quem havera de dizê que num é? (pausa longa) agora mi arrespondi: um pai de família vai, bota u mininu... ai vai, num dia a pelfessora tá duente... num dia tem tem, é, qui tá cum retraltu... é... cum, falda... cum... num/num dá não Num dá/num dá não! Num dá não, num dá di cumprá di ,jeito e manera não... É .. Ai vai... da mai futuro pr'êles incuntra... assim... querquê coisim pra tirá uns trôco, num sabe Prendê/é... distino dêles, um ufiçu, carregá as coisa na fêra... mió num sabe? E mai querquê coisim... i u pai de

*família num tem di se avergunhá di/di, num sabe? (pausa média) Apoi... qui pu caba cunversa/pu caba cunversa di iscola é um aperreio só" (homem, 26 anos, ZU).*

Diante deste quadro, como fica a questão da escola? A consideração de problemas como o abandono escolar, a repetência, dentre outros, e as soluções que são encaminhadas levam em conta esta complexidade. Ou será que continuamos a pensar e a fazer educação para este povo, apesar dele, sem lhe ouvir a voz?

## **BIBLIOGRAFIA**

- ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: D. Jodelet (org.) **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- JODELET, D. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (org.) **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- JODELET, D. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: S. Moscovici (org.) **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984.
- LANE, S. T. M. e W. Codo (orgs.). **Psicologia Social e o homem em movimento**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 171, p. 129-144, 1991.
- SANTANELLA, L. **Produção de linguagem e ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, T. T. **Identities Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

## NOTAS

<sup>1</sup> Estes trabalhos colocam as representações sociais como categoria de análise e, em termos metodológicos, apresentam alguns denominadores comuns: constroem-se articulando a abordagem etnográfica, estratégias que oportunizam diferentes níveis de associação livres por parte dos sujeitos. Todos partem, portanto, de um processo de observação sistemática e continuada do local, das organizações que o caracterizam, das hierarquias e formas de relação ali constituídas, das estratégias de sobrevivência desenvolvidas, seja no plano sócio-econômico, no afetivo, no cultural, etc. Ao longo deste processo, quando já existem condições de aceitação e de compreensão mútua, são realizadas, nas casas dos sujeitos, entrevistas livres a partir de frases geradoras, previamente definidas após estudos específicos sobre sua adequação. Estas frases devem ser, em cada caso, suficientemente imprecisas e mobilizadoras, de forma a permitir a construção de um discurso amplo, pelo sujeito, que lhe permita articular sua vida, ao objeto em questão. Todas as entrevistas são gravadas com a anuência dos sujeitos e, posteriormente, transcritas em sua integridade. O processo analítico compreende análises específicas, tendo em vista as características do material coletado, e o confronto progressivo entre as diferentes modalidades de sínteses obtidas. Cria-se, assim, um movimento de contínuo aprofundamento, frente ao qual, as próprias teorias são revistas, (re)criadas ou ratificadas.

# NA TRANÇA DA CULTURA POPULAR E DA INFORMATIZADA

Maria Helena Martins  
Professora do Instituto de Letras da UFRGS.

## RESUMO

Reflexão sobre as culturas popular e informatizada, suas características e interseções, suas potencialidades na mediação de leituras e formação do leitor.

## ABSTRACT

A focus on both the popular and computer cultures their characteristics and intersections, and also their potentialities as a mediation in reading selection and reader's formation.

Participando em projetos voltados para a formação do leitor, ultimamente tenho realizado trabalhos alternativos à academia, à escola. Aliás, entremeiam-se a elas, num percurso independente. Os dois mais recentes têm curiosa relação.

O primeiro deles consiste na colaboração ao PROLER, onde me iniciei pouco depois, como colaboradora. Trata-se do Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER- da Fundação Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Ele reúne além de Profissionais de várias áreas professores de várias disciplinas curriculares, antropólogos, diretores de teatro, cinema e vídeo, folcloristas, bibliotecários, músicos, animadores culturais. Esses profissionais

reunem-se para realizar Encontros, por quase todos os Estados brasileiros, com público também muito diversificado, de analfabetos a intelectuais. Em Oficinas, Mesas-redondas e Círculos de Leitura discutem-se, trocam-se idéias e práticas de leitura, muitas delas inusitadas no âmbito letrado, pois valorizam expressões não-verbais, nascem e se desenvolvem no seio dos saberes e fazeres locais, distantes da interferência metropolitana e acadêmica.<sup>1</sup> Nesse convívio, a informalidade e o respeito pelas contribuições de todos fortaleceram em mim a desmistificação da leitura e o reconhecimento de leitores insuspeitados nos rincões do país.

O outro trabalho consiste na consultoria para o Módulo Literatura Brasileira no Banco de Dados Culturais/informatizado do Instituto Cultural Itaú - ICI, em São Paulo.<sup>2</sup> Esse trabalho de *informática literária* compreende a seleção de autores e obras, pesquisa bio-bibliográfica, análise de textos (de clássicos a literatura infantil, cordel, canção popular) e críticas, dados esses são organizados por uma equipe de pesquisadores e consultores, posteriormente-transpostos para configuração e suporte informatizados, possibilitando para *leitura digitalizada*, acessível a escolares, profissionais da área, público em geral, através dos equipamentos eletrônicos do Instituto. A implantação e realimentação desse Banco de Dados. Isso tem exigido esforço de consistência e síntese, dinâmica no trato da palavra escrita de modo não convencional, desafiando qualquer estudioso da literatura. Quanto ao leitor, pode em poucos minutos *passar* por uma quantidade de informação à qual ele não teria acesso por intermédio da usual consulta de textos, além de *cruzar* dados e construir seus caminhos para o conhecimento.

A princípio, as atividades no PROLER e no ICI pareciam díspares, embora com objetivos semelhantes. Aos poucos fui percebendo afinidades, como o fato de sacudirem a murada das letras, identificando leitores e espalhando leituras em circunstâncias bem diferentes das costumeiras. Tal constatação foi apontando dois campos - o da cultura popular e o da cultura informatizada - que insolitamente volta e meia se cruzam. Esses campos de expressão e comunicação a priori são considerados contraditórios/conflicantes, cada um

por seu turno provocando intermináveis discussões conceituais, ideológicas, funcionais, emulsionando preferências e rejeições. Entretanto, apesar de individualmente cercadas de ênfase retórica, tanto a cultura popular como a informatizada, que eu sabia, de fato ainda não suscitaram reflexões acerca do entrecruzamento das linguagens que englobam de suas inter-relações e implicações nas circunstâncias pessoais de leitura e sua repercussão social, na produção e proveito cultural. em suma, na formação do leitor contemporâneo.

Numa sociedade repleta de contrastes como a brasileira, inundada por imagens e sons, invadida pela eletrônica e majoritariamente composta por analfabetos e iletrados, impõe-se o reconhecimento e acolhida de leituras que não apenas a da palavra grafada. Daí a importância de educadores e mediadores de leitura refletirem a respeito. Assim procedendo poder-se-ia talvez dar um passo para a desmarginalização de analfabetos, levando à criação de condições favoráveis para conquistarem a própria escrita, juntamente com a consciência de sua cidadania. Esse seria um caminho “louco e longo”, para lembrar Guimarães Rosa, porém o “encurtoso” dos programas de alfabetização de adultos, por exemplo, tem-se mostrado até agora ineficiente.<sup>3</sup> Acho que vale o risco. Pelo menos para quem *realmente* entenda a leitura como processo de atribuição de significados a múltiplas linguagens além da palavra escrita.

A cultura popular tem na oralidade e na visualidade elementos preponderantes para sua criação e fruição. A cultura informatizada integra essas e outras linguagens, como nos meios de comunicação de massa, com o auxílio do computador. Ambas se enraízam no imaginário, semente e fruto do conhecimento, alimentando os leitores

Sabe-se que a vivência cotidiana incorpora, às vezes mais intuitiva que intelectualmente, manifestações desses dois campos, com diferentes finalidades pragmáticas e/ou estéticas. Em que medida, a consciência sistematizada dessa realidade, por parte de educadores e mediadores de leitura em geral, contribuiria para a formação de leitores efetivos de quaisquer linguagens, em especial, de textos impressos?

Tal questão leva também a pensar na proposta de Roger Chartier para se reavaliarem as distinções entre cultura letrada e popular, de se dar atenção para as interpenetrações, as manifestações “mistas”. Elas revelam a importância, na investigação sobre leitores e leituras num contexto nacional, de verificar “como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais”, constituindo “ligas” cujos elementos “se encontram solidamente incorporados uns aos outros”.<sup>4</sup>

## CULTURA POPULAR: O ÓBVIO REVISITADO

A cultura popular emerge e se espraia nos espaços mais penalizados da sociedade brasileira. Sua natureza, especialmente marcada pelo sensorial e emocional, revela a miséria da fome, da violência, da falta de perspectivas de vida, mas, ironicamente, ao tom amargo e realista com frequência se interpõe a ingenuidade alegre e sonhadora. Tudo isso intercalado de lugar-comum, compondo uma visão de mundo não raro conservadora, porém com imaginário inesgotável. Sempre gerando, evocando, invocando, atualizando e projetando práticas, símbolos, valores. Assim, usos e costumes, lendas e mitos, fabulário e fala regionais, perpassados pelo sincretismo religioso, povoam o criar e o fruir expressos em ritos, canções, festejos, danças, encenações, culinária, medicina caseira, artesanato.

Essa combinação desconcertante espanta as mentes sofisticadas. Ademais, embora surja nas pequenas comunidades, com suas tradições menos atingidas pela transitoriedade citadina e mais distantes do universo letrado, acaba se desenvolvendo no meio do povão urbano, de “quase todos pretos” ou “quase brancos pobres como pretos”.<sup>5</sup> Mesmo sendo aí mais susceptível aos modismos, muito em função dos meios de comunicação de massa com suas chamativas características camaleônicas, ainda assim, a cultura popular tradicional (eminentemente rural, provinciana) anima a memória coletiva das cidades maiores, reata fios soltos durante a trajetória de milhares de brasileiros em busca de *uma vida melhor*, tocando o cotidiano de todos nós, em todos os sentidos. E inspirando muitos poetas. Desse modo, sobrevive à indiferença ou à rejeição letrada, inclusive ironizando-a.

Nascidas na periferia da escrita e do meio urbano, paradoxalmente, as múltiplas manifestações populares e seu pleno desfrute concentram-se nas praças centrais das cidades, transformadas num grande arraial. Aí vai-se entretecendo uma rede imaginária e informativa que permeia os diferentes fazeres e saberes da população das tantas regiões do país. Seja como for, tudo isso atinge outros espaços, resiste ao passar do tempo, impregnando a alma e marcando a fisionomia dos brasileiros, à revelia do beneplácito "culto", na contramão do estabelecido.

Apesar da intensidade e extensão dessas manifestações quase totalmente ágrafas, as mais vivenciadas pela maioria da população, seus autores e leitores são levados a se submeter ao que "*está escrito*" e *convenientemente* lido, segundo o determinado pelo "mundo das letras", que quase sempre os marginaliza. Em decorrência, leituras de práticas culturais não institucionalizadas, em que predominam o visual e a oralidade, são ainda tidas e ditas como não-leituras. E resultam subestimadas até por seus próprios leitores, enquanto ignoradas por intelectuais.

Tem-se aí um quadro estigmatizante, especialmente quando se trata de crianças e jovens e sua relação com a escola pública. Até porque entre eles vem aumentando o número dos frustrados na busca do que ela promete e não consegue realizar: desde capacitação profissional e perspectiva de emprego à superação de desigualdades educacionais e sociais. Então a cultura letrada ainda está devendo muito aos que costuma dominar pela palavra escrita.

Já a indústria cultural, especialmente a veiculada pelo rádio e pela televisão comercial, está mobilizada no exercício de suas tendências homogenizantes e hegemônicas: identifica seu público, suas preferências pela linguagem de sons e de imagens, capricha no facilitário de sua comunicação. Em resposta, cresce o contingente de ouvintes e telespectadores, dentre eles, enorme contingente de analfabetos e iletrados, espalhados por todos os segmentos da sociedade. Certamente isso tem a ver com o fato dos meios de comunicação de massa colherem no universo popular elementos a serem *explorados*, num jeito distorcido de *institucionalizar* o que é marginal, pois

chegam a transformar o popular em grosseiro e grotesco (vide certos programas radiofônicos, de auditório, telenovelas, reportagens - todos "ao gosto do povão").

Enquanto isso, a cultura popular continua *intelectualmente* mais ou menos ignorada pela maioria daqueles que se julgam fora de seu alcance econômica e socialmente, em especial a amorfa classe média, ainda que essa indiferença só aconteça no âmbito das *atividades confessas*.<sup>6</sup> Aliás, alguns intelectuais - como os acadêmicos - podem até se aproximar do popular por curiosidade, por "solidariedade" ou espírito investigativo. Mas esse mundo não lhes pertence, dificilmente se sentem à vontade nele ou conseguem com ele interagir. As exceções tornam mais evidentes a omissão ou o desajeito. Fica sempre "a interrogação e a perplexidade", como revela Marlise Meyer, a partir de sua genuína e incansável trajetória por tais veredas.<sup>7</sup> De fato, as manifestações populares tanto são relegadas pela cultura "erudita" quanto sobrevivem à revelia dela. E a escola, os professores o que estão fazendo a respeito?

"A descoberta do Brasil em nós pela *deflagração da memória* poderia ser um passo nesse processo de reconhecimento, talvez uma ponta para uma nova forma de *ação e criação*. Processo em aberto, onde, outra vez, não há certezas, não há garantias."<sup>8</sup>

## CULTURA INFORMATIZADA: A EXCITAÇÃO DESCONFIADA

Há mais de três décadas, Marshall McLuhan no Prefácio de seu clássico *Os Meios de Comunicação* alertava:

*"na era da eletricidade, quando o nosso sistema nervoso central é tecnologicamente projetado para envolver-se na Humanidade inteira, incorporando-a em nós, temos necessariamente de envolver-nos, em profundidade, em cada uma de nossas ações. Não é mais possível adotar o papel olímpico e dissociado do literato ocidental".<sup>9</sup>*

Essa assertiva assume hoje contornos significativos inimaginados pela grande maioria de seus leitores de então. E se reveste de dimensão filosófico-existencial que agora as ciências encarecem. Mas que ainda muitos intelectuais freqüentemente ignoram.

Ao sintetizar a cultura informatizada, a multimídia desenvolve o audiovisual pelo concurso do computador e permite a apresentação ou recuperação de informações de modo não linear.<sup>10</sup> Aí a integração e simultaneidade do processo de criação e operação deixam mais evidentes, assim como na cultura popular, a interação de sentidos, emoções e razão na leitura. Essa cultura, por sua faceta modernizante, atrai especialmente os jovens e, num primeiro momento, parece até oposta à popular. Enquanto esta lembra com freqüência nossas condições precárias de vida, a multimídia acena com o progresso, o desenvolvimento. A *Internet* se torna símbolo da possibilidade de acesso instantâneo tanto à informação generalizada como aos meandros mais especializados - *seja lá o que e onde for*. Possibilita desde bate-papo inconseqüente, compras e dicas de programação cultural e lazer até visitas às maiores bibliotecas públicas e museus do mundo, bibliotecas acadêmicas, consulta a acervos/publicações específicos. Sem falar na troca de informações e desenvolvimento de trabalhos de pesquisa reunindo estudiosos dos quatro cantos do mundo.

Apesar de também encontrável em grande parte das atividades no contexto urbano brasileiro — em casa, no trabalho, no lazer, na criação artística —, a cultura informatizada do mesmo modo que a popular não está tendo a devida consideração, especialmente na escola. A televisão e o vídeo, embora presentes no cotidiano de parcela populacional significativa, ainda estão subaproveitados pela educação. Quanto ao computador, de manejo desconhecido pela imensa maioria, ainda é considerado equipamento *curioso*: chama a atenção, mas pouco se sabe o que fazer com ele dentro da escola. O óbvio aí também é desprezado: aprender a manejar um computador, um sistema informatizado, só terá sentido se os usuários estabelecerem relações significativas entre aquilo que o equipamento e seus *softwares podem oferecer e o que desejam com isso*.

Em suma, vale mesmo é o processo de transformação de informação em conhecimento. Daí a importância de se divulgarem projetos como o pioneiro "Escola do Futuro", da USP, envolvendo professores e estudantes desde a pré-escola à universidade.<sup>11</sup>

Principalmente quando o Ministério de Educação começa a anunciar a distribuição de computadores para escolas públicas Brasil a fora, (cerca de 300.000 PCs). Para a mobilização, precisaria estar havendo efetivo preparo dos profissionais que irão utilizá-los com os alunos devendo necessariamente ser prioritária. E esse preparo desencadeará exigências de provisão de programas apropriados, projetos de acompanhamento do trabalho, previsão de recursos para manutenção dos equipamentos. Por enquanto, a realidade em escolas públicas de 1o. e 2o. graus já "informatizadas" está mostrando que poucos sabem como funciona um computador fora do restrito âmbito burocrático-administrativo, muito menos, há quem possa prover sua manutenção técnica e, menos ainda, quem tenha desenvolvido capacitação para o seu devido aproveitamento pedagógico e na formação profissional.<sup>12</sup> A propósito, o conhecimento de computação para colocações no mercado de trabalho brasileiro, mesmo em empregos de nível médio, está se tornando imprescindível: mais uma evidência das discrepâncias entre a escola e a nossa realidade.

Além desses obstáculos, admita-se que, no reverso da atração, as novas tecnologias trazem sempre algo de ameaça, pelo tanto de incógnita que as envolve. Principalmente para os mais velhos. Também os avanços são assimétricos, os programadores parecem estar sempre aquém dos recursos tecnológicos disponíveis. Haja vista a maioria dos *softers* com propósitos educacionais circulando no país, mesmo os importados. Trata-se de produção pouco além de "instruções programadas digitalizadas", utilizando o computador como "livro eletrônico".<sup>13</sup> Nesse caso, o usuário fica preso a objetivos e conteúdos pré-estabelecidos, com poucas possibilidades ou nenhuma de criar suas próprias relações entre os dados oferecidos, de efetivamente interagir como redator e como leitor.

Pelo visto, a máxima da pedagogia clássica do “*dulce et utile*” vem norteando as propostas, mas a falta de opções lúdico-informativas conseqüentes prevalece. As obras de referência (dicionários, enciclopédias, atlas), de ensino de línguas, matemática têm tido melhor realização em CD-ROM que as voltadas para a literatura e sua apreciação. As “bibliotecas eletrônicas” tendem cada vez mais a serem organizadas considerando a plena utilização dos recursos. Com freqüência, a partir de determinados temas e subtemas, dispõem-se textos literários, críticos, técnico-científicos, mapas, glossários, fotos, vídeos, etc. Quanto aos livros de literatura, tomados individualmente, não podem ser apenas *transpostos* para a mídia eletrônica.<sup>14 15</sup>

Veja-se o caso pioneiro no Brasil com *Flicts*, de Ziraldo. Originalmente feito como livro para crianças, com indiscutível sucesso, se torna sem relevo, numa configuração, digamos, chapada ao ser transposto para CD-ROM: a questão toda está em que é fundamental *criarem-se* obras já nessa multilinguagem, sem o que os resultados continuarão deixando a desejar. Por exemplo, o vídeoclipe *Nome*, de Arnaldo Antunes, avança na utilização e integração de recursos multimídia em seu processo de criação.<sup>16</sup>

Estamos portanto diante de um desafio e uma imensidão de possibilidades para os criadores *sem fronteiras*, os que, dominando a tecnologia, ultrapassem as limitações das linguagens específicas, em busca de formas múltiplas de expressão. Mas ainda faltam programadores-leitores que explorem uma característica básica da multimídia e que tem tudo a ver com a formação do leitor efetivo: a abertura para a livre criação de percursos de leituras, com o auxílio sincronizado de informações gráficas, textuais, sonoras e pictóricas em inusitadas configurações e dinâmica, sejam apresentados por meio de um monitor de vídeo, sejam projetados em cena, interagindo com figuras e espaços não digitalizados. Enfim, curiosidade e ousadia são requisitos básicos para navegar nessas ondas, sem medo de mergulhar e sem se afogar na parafernália.

## LINGUAGENS ENTRECRUZADAS, LEITURAS ABRANGENTES

Em face do exposto, creio que uma visão ampla e desapaixonada da cultura popular e do universo das novas tecnologias levaria a entender especificidades de cada uma, inclusive podendo-se perceber características complementares entre elas e suas relações com a realidade objetiva e o imaginário brasileiros. As manifestações artísticas vêm crescentemente buscando nessa *fusão* novas possibilidades expressivas. Essa perspectiva favoreceria o conhecimento de quanto e como tais culturas interessam, ensinam e divertem cada uma a seu modo - e interagindo. Independentemente da escola.

As instituições educacionais terão que encarar isso, revendo sua subestima por linguagens não-verbais, reequacionando a seleção e abordagem de textos, planejando a utilização da multimídia, pois é comum servirem-se desses recursos como *expedientes aliciadores*, sem na verdade valorizarem-nos. Até porque se a escola persistir em sua postura convencional, provocará maior distanciamento com a própria linguagem verbal, com os livros. Afinal, a conquista da palavra escrita, pela redação de texto e pela leitura, se realiza como processo que envolve todas as coisas que estão no mundo... e algo mais.

A chamada terceira revolução tecnológica, impulsionada pela telemática, pela microeletrônica, ao instaurar o mundo digitalizado, transforma noções de tempo e espaço, potencializando a dinâmica da leitura e lançando-a para horizontes ainda inexpugnáveis, disseminando-a e aumentando possibilidades de sua compreensão e apropriação. Não obstante, nesse mesmo contexto, ainda existem concepções anacrônicas como a separação estanque entre erudito e popular, arte e tecnologia obscurecendo o processo educacional. Essas posturas se interpõem à apreciação de expressões formais e simbólicas além da palavra escrita e a diferentes modos de lê-las. Mais: apequenam a própria linguagem verbal. Pois uma visão padronizada não pode favorecer qualquer leitura, desde primordiais e singelos frutos da cultura popular aos mais aprimorados produtos do avanço eletrônico, passando pelo mistificado objeto-livro.

Nós, mediadores de leitura, até agora não aprendemos a construir as pontes necessárias para estabelecerem-se relações significativas e imprescindíveis

a fim de que nosso trabalho *ainda* faça sentido, para nós e para os alunos, neste final de milênio. Daí muitos sentirmo-nos mais ameaçados do que auxiliados pela tecnologia. E se isso ocorre com intelectuais, o que se poderá esperar da paradoxal categoria dos professores iletrados, dos professores leigos espalhados por todo o país?

Além dessas persistentes discrepâncias - e talvez em decorrência delas -, no meio educacional, a *falta* de leitura de textos escritos preocupa muito mais que a indagação *do que, como e de quando* ela acontece, pois alguma leitura sempre acontece, mesmo não sendo a preconizada pela instituição e a revelada pelo leitor. Sem dúvida perduram as dificuldades na compreensão de aspectos intrínsecos da leitura, pois pouco se sabe sobre o seu efetivo processamento na mente humana, embora as ciências do conhecimento se empenhem para desvendar a incógnita do metabolismo das circunstâncias externas e da subjetividade do leitor ao ler quaisquer linguagens.

A meu ver, tais contingências deveriam antes incentivar as buscas do que reforçar a acomodação. Entretanto, posturas *estabelecidas* persistem. E se tornam mais discutíveis em se tratando de uma sociedade como a brasileira, na qual se registra a "pior educação básica e o maior contingente relativo de analfabetos funcionais" dentre 129 países pesquisados pelo Unicef.<sup>17</sup> As estatísticas mais recentes dão conta de que, em 1995, o Brasil tinha 45 milhões de analfabetos funcionais, com 10 ou mais anos de idade.<sup>18</sup> Dados esses, aliás, coerentes com o fato de termos uma das mais mofinas distribuições de renda do mundo. Apesar dessas constatações, poucas instituições brasileiras, de ensino e de pesquisa, consideram e menos ainda estudam expressões que subvertem concepções monolíticas do que seja linguagem, seus processos constitutivos, ampliando o âmbito de leituras, reorientando procedimentos para a sua realização e compreensão, os quais podem beneficiar o aprendizado efetivo da própria escrita. Não raro esse trabalho fica restrito a experiências alternativas, extra-escolares, fora da academia.

Minha própria trajetória profissional levou-me a perceber que a tão lamentada carência de leitores está muito ligada a preconceitos. A ênfase na

ausência de leitura revela um equívoco de perspectiva. Isso me parece relacionado com o subdesenvolvimento brasileiro, nossas decepções políticas e econômicas, com um mal confessado sentimento de inferioridade sócio-histórico e cultural diante do mundo da palavra escrita, do Primeiro Mundo. Como na lei de oferta e procura, a carência estimularia a supervalorização do universo letrado e das manifestações abalizadas por ele. Mas estas sofrem a *concorrência* inevitável das atrações do universo das múltiplas linguagens além da escrita, seja da cultura popular, seja da cultura informatizada. Ironicamente, no Brasil, *ainda* somos iletrados; na França, há queixas de crescente "*iletrismo*" (estariam *deixando* de ler textos escritos): linguagens não-verbais *globalizariam* a cultura iletrada?

Da mesma forma que rejeitam expressões da cultura popular, muitos literatos fazem restrições a recursos da informática, quando sons e imagens em movimento e a própria volatilidade, fluidez da *escrita digitalizada* tornam a palavra simultaneamente vazada, encorpada, fugidia, *desestabilizando* o texto. Tanto num caso como noutro presumivelmente há desconfiança de possível perda da soberania (soberba?) da escrita. Evidente que o problema não é de risco para a palavra impressa. Mas se relaciona, por um lado, com a realidade de o código lingüístico ser dos mais difíceis de dominar e, por outro, com persistentes dificuldades em reconhecermos e valorizarmos a convivência de múltiplas linguagens que se apresentam hoje, seja no âmbito universo pré-gutemberguiano seja como no digitalizado.

Os apegados às letras como os que delas prescindem, uns e outros, somos mistificadores da palavra, em especial, da impressa. Apesar de letrados, iletrados e analfabetos - cada segmento a seu modo - vivenciarmos isso diferentemente. Mas se há em comum a mistificação da/pela palavra escrita, é também indubitável que a apreciação e o aproveitamento de sons e figuras em movimento, desde as manifestações mais rudimentares às que a eletrônica permite, são um fato consumado na vida da grande maioria da população.

Valorizar o entrelaçamento de várias formas de expressão, além de uma exigência do mundo em que vivemos, contribui para pensar a intersecção de linguagens verbais e não-verbais, o que me parece fundamental numa

sociedade que permanece iletrada, enquanto é tomada pelas novas tecnologias. Uma provocação à sensibilidade e inteligência, tanto para resgatar nossas expressões mais genuínas e simples, como para conquistar a tecnologia de ponta.

Abriu, então, as portas das escolas para a cultura popular e para a multimídia, absolutamente não pode significar o desabono do texto escrito e de suas exigências. Seria desnecessário sublinhar isso, mas no caso do sistema educacional brasileiro, há certa ingenuidade quando se aproxima desses dois trunfos: geralmente se equivoca quanto ao potencial deles para qualificar a leitura e sua mediação, tratando-os ora como manifestações frívolas, ora como matéria curricular. Quando acontece de trazê-los para o ambiente escolar, não raro, constata-se a transformação do espaço do ensino e da aprendizagem numa *feira* - de São João ou de joguinhos eletrônicos. Observe-se que ocorre algo semelhante com a questão do alardeado *prazer da leitura*, tornado sinônimo de gratuidade, escamoteando-se o empenho do leitor para conquistar o que lê.

Em face disso, entendo que, antes de se dispor a aprender e a ensinar *como ler* o universo da cultura popular e o da multimídia, o mediador precisaria se perguntar que sentido elas fazem para ele próprio, *por que e para que* trazê-las para sua área de atuação. Pois a rusticidade, a expressão artesanal, as experiências intuitivas, bem como a sofisticação tecnológica, o alcance rápido e abrangente da informação e de artifícios lúdicos, *em si mesmos*, não justificam a presença do popular e da informática como recursos favorecedores na formação do leitor.

Imagine-se quão promissora seria uma mediação de leitura que pudesse captar elos entre cultura popular e multimídia, tais como o fato de ambas incorporarem múltiplas linguagens, de mobilizarem intuição e intelecto num processo interagente, de incentivarem/provocarem a participação do leitor, de oferecerem perspectivas diferenciadas e complementares da realidade social e cultural, propiciando modos de criar e ler plurifacetados. Se conseguíssemos apreender de modo conseqüente esses tantos aspectos só teríamos a ganhar. Quem sabe a cultura popular e a informatizada - integradas pelo leitor -

permitam modalizar nossa maneira de ler a realidade contemporânea, enquanto auxiliam na valorização do patrimônio cultural brasileiro, com suas diversas heranças, e nos predisponham para tempos futuros.

## NOTAS

- <sup>1</sup> O PROLER, sediado na Casa da Leitura (RJ), foi concebido por Eliana Yunes e coordenado por Francisco Gregório Filho até 1996. Está sediado na Casa da Leitura (RJ). Maiores dados a respeito encontram-se em "Aprender e ler".
- <sup>2</sup> O Módulo Literatura Brasileira, coordenado por Luis Camargo, foi implantado em 1993 com o setor Poesia, atualmente está em processo de implantação o setor Ficção. Cf. "Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação", no qual apresentam-se detalhes desse trabalho.
- <sup>3</sup> ROSA, João Guimarães. "Fita Verde no Cabelo" (Nova velha estória). In: *Ave, palavra*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1970, p. 72
- <sup>4</sup> CHARTIER, Roger. *A História Cultural* entre práticas e representações. Lisboa, DIFEL/Bertrand Brasil, 1990, p. 567
- <sup>5</sup> VELOSO, Caetano e GIL, Gilberto. "Haiti", 1993.
- <sup>6</sup> Exemplo de ruptura com os padrões usuais na academia em face dos meios de comunicação de massa encontra-se no trabalho da professora Maria Aparecida Baccega (Eca-USP, com a pesquisa "Ficção e realidade: a telenovela no Brasil, o Brasil na telenovela".
- <sup>7</sup> "Em que medida as nossas falas eruditas, nossas reduplicações, a redução à mesmice do nosso mundo - reenquadrando nos nossos parâmetros aquilo que vemos, estando de fora -, essa coisa de fora refalada no nosso discurso, talvez não mais retórico, mas 'científico', em que medida nossa produção erudita em

cima do popular, por mais empatia que alcance, consegue ser uma ponte para a mudança.?” Estudos dos mais significativos sobre essas questões têm sido desenvolvidos por Marlise Meyer, dos quais seu ensaio “Um eterno retorno: as descobertas do Brasil” é exemplar (In: MEYER, Marlise. *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo, EDUSP, 1993, p. 40.).

<sup>8</sup> Id. Ibid. p. 44.

<sup>9</sup> McLuhan, M. *Os Meios de Comunicação - como extensões do homem*. São Paulo, Cultrix, 1969, p. 18.

<sup>10</sup> “Em seu sentido mais lato, o termo ‘multimídia’ se refere à apresentação ou recuperação de informações que se faz, com o auxílio de computador, de maneira multissensorial, integrada, intuitiva e interativa.” Multimídia se encaixaria nos chamados recursos audiovisuais, acrescentando-lhes porém “uma dimensão tátil”, através do toque na tela ou através do mouse. CHAVES, Eduardo O.C. *Multimídia - conceituação, aplicações e tecnologia*. Campinas, People Computação, 1991.

<sup>11</sup> O Projeto “Escola do Futuro” da USP, coordenado pelo professor Frederic Machael Litto, utilizando a informática no ensino e aprendizagem, desenvolve programas específicos de capacitação para educadores em várias áreas de conhecimento e propicia o intercâmbio de informações entre estudantes, via Internet, envolvendo hoje mais de 3.000 alunos de escolas brasileiras se comunicando entre si e com estudantes de vários países estrangeiros. Confira-se na Internet: <http://www.futuro.usp.org.br>.

<sup>12</sup> A propósito, o conhecimento de computação para colocações no mercado de trabalho urbano brasileiro, mesmo em empregos de nível médio, está se tornando imprescindível: mais uma evidência das discrepâncias entre a escola e a nossa realidade.

- <sup>13</sup> Id. Ibid. Cf. o tópico Educação, no capítulo "As Aplicações".
- <sup>14</sup> O Notícia se o lançamento de um programa - "Biblos", por exemplo, - apresentando obras obrigatórias para os vestibulares organizados pela FUVEST em 1997. Trata-se de versão para computador dos conhecidos resumos de cursinhos, acrescidos de estudo sobre as obras e propostas de *exercícios interativos*. Parece estar nessa interatividade o *plus* que o "Biblos" oferece. Mas é insuficiente para os afoitos vestibulandos que já navegam na Internet.
- <sup>15</sup> Uma mostra do potencial da multimídia aplicada à formação do leitor da literatura e de seu encaminhamento aos livros encontra-se no trabalho de Fábio Nemetz, um CD-ROM sobre escritores gaúchos (Porto Alegre, Instituto de Informática, UFRGS).
- <sup>16</sup> Cf. ZIRALDO. *Flicts*. Campinas. People Computação/ Melhoramentos/ Sony Music CD-ROM, s/d. ANTUNES, Arnaldo. *Nome*. São Paulo, Kikcel, 1993.
- <sup>17</sup> Dados de relatório da ONU, a partir de levantamento do Unicef (*Folha de São Paulo*, São Paulo, 31/7/94, Especial A-1).
- <sup>18</sup> Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Levantamento anual feito pelo IBGE (*Folha de São Paulo*, São Paulo, 06/09/96).

# O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE SI MESMA

Márcia Maria Gurgel Ribeiro  
Professora do Departamento de Educação – UFRN

## RESUMO

Esse trabalho trata de questões referentes à identidade, criança e escola. Busca compreender os processos que envolvem a constituição da identidade pessoal, a partir das imagens que a criança expressa sobre ela mesma. Tenta apreender como as relações estabelecidas pela criança na escola, contribuem para a constituição das identidades. Inclui elementos do grupo familiar e das experiências sociais de cada criança. Inicialmente, busca entender e definir o que é uma identidade pessoal. A partir dessa busca delineiam-se as seguintes questões: como a família e a escola, mediadores na formação das identidades, contribuem para seu processo de construção? Esse processo imprime diferenciações nos resultados da escolaridade? Baseada em estudos de orientação etnográfica, realiza observações e entrevistas semi-diretivas com alunos, professores e pais ou responsáveis pelos alunos. Verifica, através das falas dos/sobre os alunos, que as múltiplas interações sociais estabelecidas pela criança dão-lhe singularidade e, ao mesmo tempo, marcam o grupo na sala de aula como extremamente heterogêneo. A participação dos alunos nas atividades escolares ocorre de forma diferenciada, incluindo conteúdos das experiências sociais e culturais.

## ABSTRACT

This paper discusses both the identity conceptualization and the processes which are involved in the constitution of personal identity from the images a child expresses about herself. It investigates the role family and school might play in this process. By locating the discussion on ethnographic basis, the research observed and interviewed students, teachers and parents or alike. Through the students' speeches verifies that the child multiple social interactions give her uniqueness and at the same time emphasize the classroom as a heterogeneous group. Also the students' participation in school activities is expressed in a multiple way as a result of different contents in social and cultural child experiences.

## 1. UMA TENTATIVA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O conceito de identidade vem sendo estudado por diversos profissionais como psicólogos, sociólogos, filósofos, antropólogos. Considerado um conceito multifacetado tem sido utilizado em áreas não só das ciências humanas como também direito, administração, comunicação e em situações cotidianas que envolvem o estabelecimento de relações interpessoais e a compreensão dos sujeitos acerca dessas relações. O seu debate é privilegiado, especialmente, em momentos de crises e rupturas o que torna difícil separar, na sua análise, o movimento das transformações sociais e culturais que caracterizam uma determinada sociedade numa época específica.

Entendendo que este é um conceito não só extremamente difícil de ser discernido, mas também de complexa utilização, ratificamos a posição de Erickson ao afirmar que "*quanto mais se escreve sobre esse assunto, mais o termo se converte em algo tão insondável como difuso. Só é possível explorá-lo estabelecendo a sua natureza indispensável em vários contextos*" (1987: 09). Normalmente, ele pressupõe a correlação com noções de igualdade, permanência, unidade, coerência que, usadas de forma unidimensional, o fecham numa só perspectiva. Sendo estabelecido a partir de uma multiplicidade de aspectos que caracterizam um indivíduo, um grupo ou uma sociedade, não pode ser limitado a essas noções o que o reduziria a categorias imutáveis e duradouras que, a nível do senso comum, representam uma realidade. Os aspectos que caracterizam a construção de uma identidade e seu processo de organização modificam-se de acordo com as diferentes etapas da vida do indivíduo, ou ainda, a partir dos diferentes papéis sociais que ele assume, fruto de transformações, sejam elas psicológicas, subjetivas, objetivas e ainda, econômicas, sociais, culturais, entre outras.

Utilizado muitas vezes de forma confusa e simplificada, este conceito tem gerado inúmeras dificuldades. Lipiansky (1995) que encaminha suas análises na perspectiva de situá-lo a partir de duas vertentes - psicossociológica e psicanalítica - apresenta algumas dificuldades para sua elaboração teórica, em especial para o campo das ciências humanas. A primeira delas é que como é um conceito que remete ao sentimento fundamental "*je suis moi*" sobre o qual se constrói toda a relação do sujeito com o mundo, a evidência dessa experiência comum constitui-se num obstáculo epistemológico, sendo sua utilização vulgarizada e, ao mesmo tempo, fluida e pouco consistente. A segunda dificuldade teórica, para o autor, constitui-se no fato de que "*a identidade é um fenômeno paradoxal. Ele conjuga, no mesmo movimento, (seu campo semântico o mostra) o idêntico e o diferente, o individual e o social, a unidade e a multiplicidade, a similaridade e a alteridade*" (1995, p. 21)<sup>2</sup>. Ele a qualifica como sendo um conceito que pertence à esfera dos fenômenos transitórios onde está presente concomitantemente, o eu e o não-eu, o interior e o exterior.

Tomando, no entanto, o processo de elaboração das identidades como dinâmico e complexo, essas dificuldades passam a configurar-se nas pontas dos fios que formam a trama que envolve a sua constituição. Elas representam as produções e experiências sociais e históricas, que permitem ao indivíduo perceber-se como sujeito em permanentes relações e interações com os outros indivíduos, campo legítimo de construção das identidades. Num só tempo o indivíduo sofre influências e influi na qualidade e conteúdos dessas interações, formando e transformando a percepção sobre si mesmo e sobre o mundo que o circunda, diretamente orientada pelas percepções dos outros indivíduos. Portanto, para entendermos como o indivíduo constrói sua identidade, temos que levar em consideração a natureza social e interativa dessa construção e buscar o sentido dado por ele às transformações e mudanças e à heterogeneidade das suas relações estabelecidas no processo de comunicação e troca de sentidos e significados sociais e históricos. Nesse sentido, é apenas através da apreensão do movimento existente nessas relações e interações e ainda da incompletude desse processo que entenderemos como as identidades se constituem.

A evidência das contradições que permeiam o processo identitário é significativa para a compreensão da sua unidade na complexidade. Não são só as suas características de afirmação e conservação que lhe dão significado, mas também, de uma forma extremamente dinâmica, a permeabilidade dos atributos que caracterizam uma pessoa ou grupo representa uma rica fonte de análise. Um elemento aparentemente definidor de uma identidade contém a sua negação, ou seja, a possibilidade de ruptura e ampliação do estabelecido com uma nova configuração ao atributo, nunca igual ao que ele era.

Longe de constituir-se em algo dado, fruto apenas de fatores observáveis e controláveis, a identidade deve ser analisada a partir das suas indeterminações, possibilitando pensar as diferenças na sua forma dialética. Entrevendo aspectos complexos nas suas interrelações, esta constitui-se num processo de permanentes afirmações e negações. Nessa dinamicidade, o fundamental é compreender as diferenças como parte do mesmo processo. Tomamos as diferenças que se apresentam não só entre os indivíduos, mas na

forma como estes indivíduos percebem as suas experiências, negando a linearidade do desenvolvimento das identidades, característica da perspectiva subjetivista ou idealista de sujeito. Por conseguinte, a contradição é constitutiva ao conceito e, longe de ser superada, deve ser absorvida num paradoxo.

Mucchielli, que analisa o termo na perspectiva da psicanálise, compreende que

*“para penetrar na compreensão de uma identidade (individual, grupal ou cultural) é necessário definir seu núcleo identitário, isto é, a fonte da coerência interna e da tensão teleológica que caracteriza todo ser social que tem existência própria” (ibid., 1986, p. 3)<sup>3</sup>.*

Ele se reporta à idéia de núcleo identitário para definir o conjunto de processos de sínteses integrativas, de interpretação do mundo e formas de expressões próprias a cada ator social. A nível dos indivíduos este núcleo identitário é o próprio sistema cognitivo e a elaboração dessas sínteses tem uma ligação com o saber coerente que o indivíduo desenvolve sobre a realidade e sobre si mesmo, constituindo-se este na fonte do sentimento de identidade.

Retomando o pensamento desse autor, concordamos que a identidade do indivíduo compreende a seqüência de suas experiências no tempo e no espaço e o conhecimento internalizado nesse percurso. Perdê-la significaria angústia, sofrimento e alienação uma vez que a tomada de consciência dessa identidade envolve aspectos relacionados à sua existência e à sua consciência sobre esse fato. É certo também que, mesmo percebendo-se nas suas diferenças com os outros, o indivíduo guarda o sentimento de estabilidade e unidade de traços e marcas que o caracterizam como uma pessoa única e singular. Esses traços, no entanto, são provisórios e mutáveis através das múltiplas experiências sociais, culturais e históricas vividas por cada indivíduo nos grupos aos quais pertence ou com os quais estabelece uma referência.

A identidade pessoal deve ser compreendida na interface com as identidades sociais e culturais que orientam a tomada de consciência do indivíduo

como sujeito, estabelecendo-se o embricamento dos diferentes conteúdos dessas identidades. A afirmação de Mucchielli (1986) aponta ainda essas diferentes dimensões da identidade - individual, grupal, social ou cultural. Percebemos que, apesar das análises seguirem tomando sempre as interrelações entre essas dimensões, elas guardam a sua especificidade nas diversas aplicações teóricas.

Para Lipiansky (1995), o termo identidade, no seu significado mais preciso, refere-se ao indivíduo e designa um duplo sentido : um objetivo, que compreende o conjunto das características que o identificam; outro subjetivo, ou seja, a consciência que cada um tem de sua individualidade e a tendência para estabelecer uma continuidade nesta experiência e a buscar um sentimento de unidade e integração, independente da pluralidade dos seus papéis e mudanças temporais. A utilização do termo para designar o grupo não tem, para o autor, mais que um sentido metafórico, tratando-se de uma projeção do indivíduo sobre o grupo, onde são conferidos a estes os atributos do primeiro, quais sejam eles: a unidade, a integração, a continuidade e a constância no tempo. A identidade individual distingue-se da grupal apenas no plano conceptual onde surge a identidade social que representa, segundo o autor, uma dimensão da identidade pessoal, uma interface do pessoal e do coletivo.

Consideramos, portanto, que o importante é pensar essas dimensões como elementos de um mesmo processo que nos remete à idéia de constituição dos indivíduos relacionada a uma realidade dinâmica, compreendida a partir das suas condições objetivas de existência. Isto é, tomar a idéia de identidade como elemento conceptual para compreender o processo complexo de formação das individualidades na heterogeneidade, fruto das interrelações e identificações sucessivas estabelecidas entre os indivíduos, no desenrolar da sua realidade concreta de vida.

Compreendemos a identidade pessoal como o conjunto dos atributos que caracterizam uma pessoa. Esses atributos são dinâmicos, temporais e situacionais. Aprender esse conjunto só é possível se tomarmos como referências aspectos peculiares à vivência dos indivíduos em grupos e às transformações provocadas por essas diferentes vivências. Esses atributos dão

singularidade aos sujeitos, singularidade essa construída através do reconhecimento de semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Eles temporalizam a uniformidade dessa singularidade em confronto com a diversidade marcante das suas identificações. Permitem ainda que se estabeleça uma constância nesse conjunto, porém, com possibilidades de mudanças permanentes. Possibilitam também a coerência nessa singularidade e ao mesmo tempo a apreensão da contradição nas diversas formas do indivíduo perceber-se em diferentes situações sociais.

Essa dinâmica peculiar à identidade, só é apreendida se a tomarmos como um processo em constante construção e a partir de múltiplas dimensões. Esse processo segue duas orientações essenciais e inseparáveis; os julgamentos e orientações fornecidas pelo outro - a identidade para o outro; e as próprias orientações sobre si mesmo - a identidade para si. A identidade para si é correlativa à identidade para o outro e depende do seu reconhecimento. A primeira desenvolve-se a partir da segunda, ocorrendo inicialmente a nível social sendo, posteriormente, internalizada e reelaborada pelo indivíduo como uma experiência particular e singular, dando-lhe uma nova visão sobre sua pessoa.

A compreensão desse processo pressupõe recorrermos a um conceito fundamental para pensar o individual e o social como indissociáveis: o conceito de internalização. Na perspectiva que nos coloca Vygotsky (1991) o processo de internalização representa "*a reconstrução interna de uma operação externa*" (p.63) e aponta para o caráter social e cultural do desenvolvimento humano que evolui da socialização para a individuação desse desenvolvimento. Segundo o autor esse processo, que ocorre do interpessoal para o intrapessoal, não se realiza de forma linear e inexorável, porém, gradualmente, através da ocorrência de uma série de eventos que se prolongam ao longo do desenvolvimento humano possibilitando ou não a internalização de uma função mental.

Os processos que constituem uma identidade estão duplamente caracterizados como objetivos e múltiplos onde as atribuições dos outros são estabelecidas. Ao mesmo tempo, são subjetivos e únicos de re-conhecimento e re-organização pelo sujeito dessas atribuições, cujos conteúdos são transformados internamente. Os resultados desses processos são dinâmicos,

complexos e, muitas vezes contraditórios, permitindo ao indivíduo elaborar os significados próprios às suas percepções, ora afirmando-se no/com o outro, ora negando este outro para se afirmar, revelando, no entanto que, "subjetividade é inter-subjetividade" (Pino, 1996, p. 27).

Nesse sentido é importante compreender que a identidade do indivíduo não se reduz às percepções e imagens que ele expressa sobre ele mesmo, sendo elas temporárias e provisórias. Elas orientam a sua relação com a realidade social e cultural objetiva possibilitando a reflexão e expressão das suas experiências singulares, contribuindo para dar sentido ao seu modo de perceber-se. São imagens plenas de valores, julgamentos, posicionamentos, desejos e sonhos. É, no entanto, em interface com as identidades sociais e culturais construídas coletivamente que devemos situar essas percepções e imagens e apreender os seus significados. Nossa busca, portanto, ultrapassa o estabelecimento de um significado concreto e operacional estruturado a partir de atributos fixos e imutáveis, privilegiando formas possíveis para entender o movimento da tomada de consciência dos indivíduos sobre o mundo e sobre eles mesmos como social e culturalmente determinados.

Nesse contexto, a escola e as relações que a criança estabelece na fase inicial da sua escolaridade são consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento da sua identidade. O aluno deverá ser compreendido em sua complexidade, considerando-se suas diferenças como elementos importantes na organização do trabalho educativo. É essencial tomar como referência não apenas suas características psicológicas mas também os aspectos físicos, lingüísticos, culturais, sociais e históricos que o caracterizam enquanto indivíduo/sujeito do processo educativo. Esse processo na escola deve, ainda, levar em consideração as habilidades intelectuais dos alunos e também os aspectos afetivos e emotivos que envolvem o processo de aprendizagem.

No caso específico do nosso estudo, sem perder de vista essas interrelações, nossa intenção é analisar as características que marcam uma identidade para si, ou identidade pessoal, buscando nas falas dos alunos os elementos que caracterizam a percepção que possuem sobre eles mesmos, partindo das múltiplas imagens expressas nas suas falas.

## 2. ALGUMAS REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

A investigação desses fenômenos, nos seus aspectos metodológicos, exigiu um esforço para deixar entrever o caminho percorrido, o que implica não só a descrição e relato dos fatos estudados, mas também a apreensão dos seus sentidos e significados no processo global de sua produção. Para tanto, compreendemos como referência fundamental a reconstrução do itinerário social e histórico das interações estabelecidas permanentemente pelos/entre os indivíduos.

Tomamos como referência inicial os estudos realizados por Coulon (1987, 1995) e Pollard (1994) que privilegiam, na análise etnometodológica, os aspectos relacionados às interações em situações microsociais, buscando compreender o sentido e a qualidade dessas interações. Outra fonte de orientação foram trabalhos na abordagem etnográfica (Vasquez-Bronfman e Martinez, 1996; André, 1995) que têm como perspectiva a análise das experiências vivenciadas pelos sujeitos, observadas durante o seu desenrolar, mediadas pelos dois aspectos contextuais e complexos dessas experiências. Tais princípios complementam, em muitos aspectos, as orientações teórico-metodológicas por nós revisadas, operacionalizando-as.

A nossa população de referência é composta de 24 alunos, inscritos na 1ª série do 1º Grau, no ano letivo de 1995, numa escola pública de Natal. O grupo divide-se em 13 (treze) meninos e 11 (onze) meninas com idade variando entre 07 e 10 anos. Suas características sócio-econômicas são relativamente as mesmas, incluindo alunos provenientes das camadas populares da população. Culturalmente, suas experiências limitam-se à escola e aos pequenos grupos sociais da comunidade onde vivem, como os amigos do campinho do futebol, o catecismo da igreja do bairro, as festinhas de aniversário.

As características familiares dessas crianças são diversificadas, fugindo ao modelo burguês de família nuclear. Encontramos situações em que as crianças moram com os pais, só com a mãe; com a mãe e parentes ou outras famílias desconhecidas, com os pais e parentes, com avós e tios, com outras famílias onde algumas crianças trabalham como domésticas, ou seja, é impossível

estabelecer uma relação única na mediação que se estabelece com o grupo familiar.

Realizamos observações em sala de aula e entrevistas com os alunos, os professores e os pais ou responsáveis. Tentamos delimitar um perfil de cada aluno, reunindo as informações coletadas nestas diferentes fontes e ao mesmo tempo buscando estabelecer um paralelo entre os vários perfis, no sentido de caracterizar os atributos que marcam uma identidade. Nesses relatos conservamos o anonimato sobre os alunos, designando-os apenas pelas iniciais dos seus nomes, ou ainda pelas três primeiras letras do nome, quando havia repetição.

Na tentativa de compreender como os alunos se percebem, partimos de aspectos presentes às suas falas. Com isso não queremos dizer que eles tenham dito "verdades" ou "mentiras" sobre eles mesmos e consideramos as suas expressões como representativas dos sentidos dados por eles naquele momento. Nossa intenção não é considerar esses depoimentos como produtos cristalizados das identidades em formação mas como percepções e imagens que representam os diversos "saberes" das crianças sobre as suas relações sociais e culturais e suas relações consigo mesmas.

Portanto, é fundamental compreender essas falas como possibilidades de apropriação, pelo indivíduo, das suas próprias experiências e realizações transformando-as em conteúdo da realidade social objetiva e no desenvolvimento da sua consciência sobre esta realidade. Essa apropriação processa-se, a nível dos indivíduos, a partir da internalização dessas transformações, mediadas pelos outros indivíduos, não limitando-se jamais às relações idealistas e subjetivistas do indivíduo consigo mesmo. Ao contrário, toda relação do indivíduo consigo mesmo representa inicialmente uma relação com outros indivíduos, num processo de identificação/diferenciação, negação/afirmação, oposição/aproximação, nos quais são reelaboradas as suas experiências sociais, culturais e históricas.

Esse processo pressupõe, então, uma concepção de homem e de sociedade que rompa com a visão unilateral de indivíduo, para pensá-lo concretamente, interagindo constantemente com os outros e com o mundo, "*um ser social consciente, um sujeito da prática e da história*" (Rubinstein, 1972, p. 17).

### 3. HISTÓRIAS DE MENINOS E MENINAS

Tentamos fazer uma síntese, através dos depoimentos dos/sobre os alunos na perspectiva de percebermos como se dão essas relações específicas na sala de aula e qual o conteúdo que elas imprimem aos indivíduos. A nossa intenção consiste basicamente em compreender os aspectos que se completam ou se excluem em cada fala, tentando ultrapassar uma relação exclusiva entre causa e efeito para apreender a dinâmica característica ao processo de constituição das identidades.

Diante do limite deste texto, privilegiamos o relato sobre um aluno observado, considerando, no entanto, a sua história a partir das demais e dos aspectos presentes na análise. Estes representam a diversidade na singularidade das histórias recontadas, mediadas pelas relações sócio-afetivas e culturais.

Tomando como referência o grupo pesquisado observamos que, de forma imediata, as crianças tiveram dificuldades em expressar as percepções e imagens que elas têm delas mesmas. Quando questionadas sobre quem eram algumas disseram que não sabiam responder ou ficaram caladas. Isso não significa, no nosso entender, que não saibam a resposta. Não descartamos a natureza complexa da pergunta e estabelecemos uma relação com outras questões, o que deixou entrever a riqueza de possibilidades, em detalhes, que as crianças fornecem sobre elas mesmas nos levando a pensar o quanto o aparentemente sem importância representa aspectos da realidade social e cultural que medeiam as relações da criança com o mundo objetivo, construindo subjetividade. Elas falam o próprio nome ou destacam aspectos físicos, estéticos, afetivos, étnicos, de gênero, ou ainda, suas habilidades em brincadeiras ou atividades domésticas.

Para melhor compreender esses elementos, destacamos a história de And. B. como uma possibilidade de análise. And.B. é um menino com 08 anos de idade.

Observamos, após uma leitura atenta da sua fala, que o seu pensamento está marcado por uma experiência vivenciada. Ele havia sofrido um acidente que o amigo Mar. diz ter sido “pegando morcego” num carro e relembra a aventura durante todo o tempo que conversamos, ou seja, quase

uma hora, falando baixinho como se fosse para ele mesmo. O fato o afetou muito, provavelmente pela repercussão negativa que teve junto a sua mãe. Esta, segundo o amigo, levou um grande susto e o repreendeu energicamente. Ou ainda, junto aos colegas que ficaram falando o tempo todo sobre o acontecimento e finalmente, por ter-lhe provocado um grande susto embora ele declare jamais sentir medo.

Depois de nos mostrar os ferimentos nos seus braços ele fala o próprio nome, quando perguntamos quem ele é, soletrando-o vagarosamente. Reforçamos a pergunta, fazendo analogia ao fato dele falar com alguém ao telefone e ele faz o seguinte relato, referindo-se a um interlocutor imaginário:

*oi, como vai tudo bem?/ Eu diria... eu fui atropelado por um fusca verde e o homem estava de estava de chapéu.../ Aí a pessoa poderia lhe dizer assim: tá certo And. B. eu vou aí lhe pegar para lhe levar o hospital/ A. B. S./ Aí ela ia me levar para o hospital./ - Era, aí eu mostrava pra ela... eu mostrava onde eu morava. Aí ela chegou e eu falei: sou And B aí ela disse que ... / ... eu me pesei...aí eu ia se pesar / E fui para casa / Aí eu comi e eu fui de novo./ Eu fui fazer um curativo / Aí a mulher disse que eu ia fazer vários / ... ela deu injeção / Deu três vezes./ - Aí depois.../ Ela perguntou quantos anos eu tinha./ Aí ela disse que eu tinha 01 metro e dez, quando eu se pesei./ Parece que eu já to bem crescidinho!!*

Perguntamos depois o que ele gosta nele mesmo e ele afirma:

*Jogar bola, brincar de polícia e ladrão. Eu acho que sou muito bonzinho. Eu fico quieto, fico brincando com o meu cachorro*

E sobre o que ele não gosta nele mesmo, responde:

*eu queria ficar ... quieto. Calado.*

Sendo conhecido por colegas e professores como uma criança agressiva e com fama de não sentir dor, And. B. também declara não ter medo de nada. Bate nos amigos e no irmão e só gosta de brincadeiras que envolvem muito movimento e violência.

Paradoxalmente, no seu desejo de ser quieto o que ele queria mesmo era ser um Power Ranger, o Tomme, um japonês agitado e justiceiro do desenho animado da televisão. Este, provavelmente, represente o seu modelo de força e realização, como para muitas outras crianças do grupo que gostariam de ser iguais aos artistas nas novelas, às apresentadoras de programas infantis, aos cavaleiros do zodíaco e a muitos outros personagens televisivos.

Lembrando do que nos coloca Jobim e Souza (1994) sobre a mudança provocada pela televisão nas relações familiares com um outro tipo de formação carregado dos valores e estereótipos dominantes no mundo capitalista, vemos o quanto isso se reproduz nas falas dos nossos alunos. Para a autora, "*o príncipe encantado dos contos de fadas foi substituído pelos super-heróis, que agora habitam as fantasias infantis estabelecendo regras e valores relativos às exigências sociais, culturais e econômicas do mundo moderno*" (grifos da autora) (ibid. 1994, p. 73).

Entre as regras estabelecidas pela televisão, família, escola e grupos de amigos construiu-se uma rede complexa e contraditória de valores e exigências para as crianças que cruzam suas identificações e necessidades apresentadas em diferentes situações. No caso de And. B., por um lado, o que marca a sua relação com a escola é o fato dele dever/querer ser quieto calado. Por outro lado, esses aspectos entram em conflito com a sua identificação marcante com o super-herói japonês nos levando, inclusive, a pensar até que ponto a sua tolerância à dor não está associada à invencibilidade do personagem do seriado. São sentimentos contraditórios e conflituosos que coexistem e fazem parte das diferentes relações sociais nas quais a criança está envolvida e que orientam as suas relações com o mundo e consigo mesma.

And. B. refere-se com bastante carinho ao seu cachorro e também ao seu mico, companheiros preferidos nas brincadeiras, expressão silenciosa da

sua ternura. Suas brincadeiras preferidas são polícia e ladrão e jogar bola, sempre envolvendo movimento e violência, fazendo parte das mesmas exigências sociais e culturais citadas anteriormente.

Ressaltamos que And. B. em sala de aula nos pareceu realmente uma criança agitada e agressiva, gritando para chamar a atenção, durante o tempo inteiro falava com os colegas de forma irritada e, às vezes, parecia distante, como se nada o afetasse. Ele é rejeitado pelos colegas da sala para estudar e brincar o que, segundo a professora, é provocado pelo seu comportamento violento.

Perguntamos com quem gosta de brincar ou estudar na sala de aula e ele declara que gosta de estudar com Ali e de brincar com Cal. dizendo que eles são seus amigos. Recusa-se porém, a estudar na companhia de Ju. e brincar com Joe. uma vez que

*eles não são muito legais*

Ju faz brincadeiras na hora da aula e mexe na bolsa dele. Não gosta também da maioria das meninas, só de Pri e Kal. Não gosta ainda de brincar com Ali pois ele não é comportado, porém, gosta de And. C. que tem um mini-game.

Percebemos que as grandes preocupações para And. B. são portanto os aspectos comportamentais e relacionais e a compreensão desses aspectos pelos outros. As suas afirmações deixam entrever uma inquietação e uma busca em negar o que os outros pensam sobre ele e reconhecer, na solicitação desses outros, aquilo que realmente ele gostaria de ser. Ser quieto e calado era tudo o que ele queria e ele nega para si mesmo que não é o que deseja, atribuindo aos outros o que gostaria de ver eliminado do seu comportamento (Ju.) e ao mesmo tempo assumindo as características do outro (Joe.) que ele diz não ser muito legal.

Apesar da sua aparente desatenção e distanciamento And. B. demonstra ter percepção sobre si mesmo e observa determinados atributos que o caracterizam, que o tornam singular como o fato de *estar crescendo, ser*

quieto e calado, sendo estes últimos negados pelos professores e amigos nos grupos. As exigências e determinações sociais, fruto de valores impostos pela própria sociedade, são os meios que a escola se utiliza para que os alunos sejam auto-controlados e dóceis, respeitando as normas estabelecidas. Essas exigências foram internalizadas por And. B. que as percebe como importantes nas suas relações interpessoais, embora, sua forma de reagir a elas seja de oposição e negação, gerando conflitos e confrontos no grupo.

A aparente dificuldade de And. B. falar sobre quem ele foi é superada pela riqueza dos relatos e das experiências que tem vivido, assim como, pela sua percepção sobre essas experiências. É através delas que ele tem elaborado o conhecimento sobre si mesmo e sua identidade, mediado pelo olhar dos outros indivíduos significativos, ora afirmando, ora negando esses olhares. O fato do acidente provavelmente o fez refletir sobre a necessidade em ser quieto e bem comportado, aspecto evidenciado pelos outros indivíduos que o acompanham e esperado no seu comportamento.

Nesse sentido, destacamos mais uma vez o quanto é importante investigar as relações sociais estabelecidas pelos/entre os indivíduos nas suas práticas cotidianas no estudo sobre a identidade. Acreditamos que a análise desses componentes orienta a definição do comportamento humano e a sua evolução histórica e social. Compreender a identidade é compreender o indivíduo a partir da história dos seus grupos de suas condições sociais e materiais de produção. Esse representa o próprio campo de produção das identidades e o contexto de organização do conhecimento pelos indivíduos uma vez que

*"Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos reflexos excitantes"*  
(Vigotski, 1996, p. 82).

O indivíduo desenvolve a consciência sobre si mesmo na proporção da consciência que ele tem sobre os demais indivíduos, o que Vigotski chama de socialização da consciência, "*onde a vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social e segundo o seu exato modelo*" (p. 82) fruto da duplicidade das experiências humanas constituídas pelas vertentes sociais e individuais.

O depoimento dos outros, nesse caso específico a mãe e os professores, evidenciam e reforçam aspectos presentes nos depoimentos dos alunos, ou seja, eles contextualizam socialmente esses depoimentos. Percebemos, portanto, que o discurso de And. B. sobre a necessidade de ficar bem comportado tem suas origens na fala dos professores e da sua mãe. A imagem que os outros têm dele é de um menino violento e um problema em sala de aula e em casa. Ele não só internalizou essa imagem mas também, as regras estabelecidas nessas situações específicas que definem o comportamento ideal para a criança/aluno que envolve atenção, obediência, cordialidade nas relações estabelecidas entre pais e filhos e entre professores e alunos.

A mãe de And. B. diz que *ele é um menino bom mas que ela não pode bater que ele fica violento*. Essa imagem não corresponde à que ela deseja do filho uma vez que ela gostaria

*que ele fosse menos violento e não brigasse com o irmão.*

And. B. está cursando a 1ª série pela segunda vez na mesma escola e apresenta dificuldades de aprendizagem, expressas por sua mãe através da seguinte frase: *Só faz diferente do que se ensina, não compreende*. Demonstra dificuldades em concentrar-se na atividade e está sempre se movimentando, *embora venha melhorando de um ano para o outro*, como afirmam os professores.

Esses aspectos são reforçados em todos os depoimentos dos professores sobre And. B.. A Profª. G., responsável pela turma, diz que

*o grande problema dele é o problema da violência. E ele se julga que é de ferro, que não morre, que não sente dor.*

Em outra fala, a professora declara que diante dos grandes problemas familiares da criança que incluem alcoolismo, problemas financeiros, desemprego e falta de autoridade da mãe com os filhos,

*é um desafio... Eu não sei como ele tá lendo, mas ele tá lendo. Tá lendo e tá somando, entendeu? E vez por outra participa nas discussões, ele participa e ele diz uma coisa lógica, entendeu? Mas ... eu não sei ...*

Essas são as condições concretas de vida e sobrevivência de And. B. mas esses aspectos não foram tocados no depoimento do aluno. A professora, no entanto, explica várias das suas atitudes e comportamentos por suas condições sociais e econômicas objetivas e pela precariedade das relações familiares, depositando na família a responsabilidade por alguns comportamentos do aluno. Esses aspectos estruturam, porém, os depoimentos de outras crianças que partem da evidência dessas condições e das faltas materiais, sociais e emocionais para estabelecer as suas relações com o mundo e com elas mesmas.

○ Prof. L., de Educação Física, nos fornece o seguinte depoimento

*And. B. é difícil de segurar ele. Nem com as duas mãos a gente segura ... se parar ... eu quero conversar com ele, às vezes pego nos dois ombros dele "And. B. olha para mim!!" ele não consegue nem olhar que é querendo fazer ... dar cambalhota, aquele plic-plac, aquele que você vê na televisão não é?*

○ professor reforça esse aspecto em outro trecho do seu diálogo analisando que geralmente o comportamento dos meninos é diferente daquele das meninas, *esses gostam de brincadeiras de pancada, de empurrar, de ação* aspecto que as incomoda bastante e divide literalmente o grupo. Afirma que esse tipo de comportamento não é exclusivo de And. B. na sala de aula e avalia existir uma forte influência da televisão nas atitudes do grupo de meninos que têm identificação muito fortes com os super-heróis. Para o grupo das

meninas são também estabelecidas identificações, porém, elas envolvem outros interesses como moda, música e beleza.

Outro aspecto destacado na fala de And. B., fortemente presente nos depoimentos de meninos e meninas, está associado à questões de gênero, definindo as escolhas no grupo para brincar ou estudar. Muitos meninos chegam a dizer que não gostam de brincar com meninas e elas que não gostam ou não podem brincar com os meninos, segundo orientações das próprias mães.

Em suma, as falas dos alunos nos sugerem uma diversidade de atributos que marcam o processo de construção da identidade e deixam entrever os seus sentidos no contexto onde surgem e se materializam: a escola. Ao estabelecermos uma relação com as histórias singulares das crianças podemos perceber o quanto meninos e meninas, provenientes de universos sociais e econômicos aparentemente semelhantes, podem desenvolver perspectivas diversas no que diz respeito ao jogo de valores que se estabelece nas interações sociais. Por exemplo, enquanto alguns procuram estabelecer uma coerência e unidade, atribuindo valores positivos e afirmativos sobre si mesmo, outros buscam afirmar-se através da negação dos atributos que lhe são sugeridos pelos outros, procurando em si mesmo valores desejados, mas assumindo uma postura agressiva e de distanciamento com os outros através de comportamentos indesejáveis.

Constatamos que nesse processo são importantes tanto os elementos que se completam e dão coerência à imagem que o indivíduo tem sobre si mesmo, como também aspectos que aparentemente se repelem e se contradizem. Essa dualidade de sentidos dá movimento e dinâmica à formação da identidade tornando-se este, um processo caracterizado por um tornar-se permanente, uma descoberta constante de possibilidades. Ao mesmo tempo, a percepção do indivíduo sobre si mesmo pressupõe uma certa coerência e permanência de determinados aspectos que o fazem singular e o diferencia dos demais. Essa singularidade é explicada pelas interações sociais estabelecidas entre os indivíduos que definem o seu modo de ser e sua identidade.

A escola, de forma geral, espera contribuir, através dos seus projetos curriculares, para formar cidadãos integrais e conscientes, ajustados socialmente. Podemos traduzir, infelizmente, que esses parâmetros têm alimentado a crença em sujeitos subservientes e passivos, o que reforça a dominação que caracteriza as sociedades capitalistas. A imagem de aluno que a escola possui limita as características dos indivíduos tornando-as homogêneas e lineares, confundindo a democracia e respeito às diferenças com a ditadura das semelhanças uniformizadoras.

Entretanto, o que se observa é a evidência de uma heterogeneidade marcante em todos os aspectos constitutivos das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e as identidades que emergem dessas relações. Acreditamos que a escola deve ampliar a discussão sobre elas e não apenas mascarar sua discriminação através de um tratamento homogeneizador e massificador.

Nesse sentido, a escola tem como tarefa urgente transcender a sua análise sobre o indivíduo e suas características pessoais, os traços de personalidade, suas atitudes, de forma abstrata e fragmentada. Deve buscar ainda fugir das formas homogêneas com que trata os alunos, negando as suas diferenças e peculiaridades. Sua proposição deve ser compreender esse processo como resultado das interações estabelecidas entre os indivíduos nas suas condições sociais e históricas objetivas. Essas interações, que têm como mediação o outro, possibilitam ao indivíduo a apropriação dos significados produzidos historicamente por seu grupo social e cultural construindo, conseqüentemente, a sua individualidade. É incentivando, portanto, relações e interações entre os indivíduos, e não a *pedagogia do silêncio*, que ela vai propiciar a troca e a descoberta pelo aluno das inúmeras possibilidades que tem de construir sua individualidade e tomar consciência de si mesmo como um ser social e político, membro ativo de uma coletividade.

Após essa breve análise e retomando as nossas pretensões iniciais, ou seja, compreender os processos que envolvem a construção da identidade e o papel da escola nessa construção, podemos concluir que, pensar sobre esses processos implica não só perceber as diferenças e semelhanças presentes

às falas dos alunos enquadrando-as em valores pré-estabelecidos, mas, muito mais, tentar apreender o movimento da sua produção e o processo de socialização/individuação que ocorre na escola. Pensar sobre identidade implica, portanto, estabelecer a multiplicidade dos seus sentidos levando em consideração o contexto em que são produzidas e os sujeitos concretos dessa produção.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- COULON, Alain. **L'Ethnométhodologie**. 3 ed. Paris: PUF, 1993. (Que sais-je ?)
- \_\_\_\_\_ **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara S/A, 1987.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Vygostsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico)
- LIPIANSKY, Edmond Marc. L'identité à l'articulation du psychologique et du social. In: **Revue Internationale de Psychosociologie**, v. II, n. 2, Paris: Editions Eska, 1995.
- MUCCHIELI, Alex. **L'Identité**. Paris : PUF, 1986.
- PINO, Angel. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In: PEDROZA, Maria Isabel (org.) ...et al. **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, v. 1, n. 4, setembro/1996 (Coletâneas da ANPEPP).
- POLLARD, Andrew. A aprendizagem nas escolas primárias. In: DANIELS, Harry (org.) **Vygostsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2 ed. Lisboa : Editorial Estampa Notícias, 1972, v. 7.

VASQUEZ-BRONFMAN, Ana, MARTINEZ, Isabel. **La socialisation à l'école**. Paris: PUF, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

---

**Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1996.

## NOTAS

<sup>1</sup> *Eu sou eu*. T. livre da autora.

<sup>2</sup> *Tradução livre da autora*.

<sup>3</sup> *Tradução livre da autora*

## A QUALIDADE SOCIAL COMO CONTRAPOSIÇÃO À QUALIDADE TOTAL: reflexões de Pablo Gentili

Pablo Gentili, professor da Universidade Federal Fluminense, vem desenvolvendo uma reflexão crítica a respeito da qualidade no âmbito da educação escolar. Esteve em Natal, em junho de 1997, participando de um Seminário ocasião em que conversou com os professores Antônio Cabral Neto, Maria Doninha de Almeida e Marta Maria de Araújo resumindo, para a Revista Educação em Questão, aspectos relevantes de sua análise sobre a qualidade social em contraposição à Qualidade Total<sup>1</sup>.

**Educação em Questão** – Que resumo você faz sobre a sua (jovem) trajetória acadêmica na área educacional?

**Pablo Gentili** – A minha formação sempre foi na área da educação - Ciências da Educação. O mestrado em educação e o doutorado, que estou defendendo tese agora na Argentina, são também na área de educação. No doutorado estou desenvolvendo um projeto sobre a política educacional e o neoliberalismo (Na Argentina o sistema de doutorado é totalmente diferente do Brasil. É um sistema baseado principalmente na pesquisa e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa de longo prazo. Não tem um sistema regular de cursos). Trabalho em pesquisa educacional desde 1984 quando ainda era estudante de Ciências da Educação na Argentina, o que corresponde ao Curso de Pedagogia no Brasil. Essa experiência teve um importante papel para mim porque se tratava de um estudo, feito pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais de Buenos Aires, sobre a estrutura do *Sistema Educacional da Argentina*. Dessa pesquisa derivou-se uma série de outras, desenvolvidas em 1985 e 1986 nas quais atuei como assistente. Depois dei assistência a uma outra pesquisa sobre o *Sindicato de Educação na Argentina*. A partir de

1986 assumi a responsabilidade de uma parte de um estudo sobre *Empresários da Educação na Argentina*, com duração de três anos. O referido estudo procurava conhecer as demandas, as exigências, os programas e as propostas de educação desenvolvidos pelos principais grupos empresariais da Argentina. Foi um trabalho feito essencialmente num aporte clássico da economia política crítica da educação e situado no pensamento pedagógico crítico latino-americano de autores brasileiros que, naquele momento, começavam a fornecer subsídios teóricos para a análise da problemática empírica com a qual estávamos trabalhando. Entre esses aportes estavam os estudos de Gaudêncio Frigotto, Miguel Arroyo, Acácia Kuenzer, autores da área de educação e trabalho. A partir daí, começou o meu contato com o Brasil. A possibilidade de intercâmbios e de viagens para congressos no Brasil permitiu-me estabelecer contatos acadêmicos com Gaudêncio Frigotto. Uma vez concluída a pesquisa sobre *Empresários da Educação na Argentina*, compilada no livro chamado *O Poder Econômico, Ideologia e Educação Pública na Argentina*, surgiu a possibilidade de uma Bolsa de Intercâmbio Acadêmico com o Governo Alemão para a América Latina, o que me permitiu a realização de um estágio, passando um tempo como pesquisador convidado na Universidade Federal Fluminense. Naquele momento eu me iniciava no estudo sobre a questão das políticas educacionais na América Latina, projeto pelo qual consegui a bolsa de pesquisador convidado. Quando saí da Argentina, no início de 1992, estava saindo também do campo da economia política da educação e começando a debater as políticas neoliberais em educação, assunto que no Brasil, naquela época, parecia incipiente. Enquanto no Chile a política neoliberal se desenvolvia há mais de uma década e na Argentina tal política já estava sendo implantada de forma decidida e muito clara, no Brasil parecia-me incipiente. Chegando aqui no Brasil começamos a discussão sobre essa temática, porém, na minha orientação naquele instante, prevalecia o aporte econômico sobre a política. Por isso, em um dos temas, dentre aqueles que comecei a trabalhar aqui, inclusive intercambiando idéias com professores e produzindo textos conjuntamente, predominava a perspectiva econômica das políticas educacionais

do neoliberalismo. Foi naquele momento que surgiu a discussão a respeito da Qualidade Total em educação. No livro que organizei junto com o professor Tomás Tadeu da Silva, sobre o neoliberalismo e a Qualidade Total, recuperei elementos apreendidos da questão mais especificamente empresarial na educação, trabalhando na linha de recuperação do discurso tecnocrático empresarial positivista aplicado à educação.

**Educação em Questão** – Diante da riqueza dessa sua experiência, como você define a linha teórica com a qual trabalha atualmente?

**Pablo Gentili** – Minha linha teórica? Não sei se tenho uma linha teórica, não sou tão pretensioso. Aproveito referências teóricas de diferentes autores. Poderia dizer que é uma perspectiva marxista que não pretende ser dogmática. Reconheço que o marxismo tem muitas coisas a dizer sobre muitas coisas. Mas, é preciso ter clareza de que o marxismo não tem, por enquanto, desenvolvido respostas para todos os temas. O que quer dizer que um bom analista crítico deve conhecer autores das tradições marxistas e também autores de outras tradições teóricas que podem contribuir para uma análise mais dinâmica, mais flexível, mais criativa da realidade social. Sobretudo, porque no campo especificamente educacional não é a mesma coisa que no campo da filosofia política, da sociologia. No campo especificamente educacional, depois do grande debate teórico entre as chamadas perspectivas reprodutivistas e até as perspectivas (des)colaricistas, a teoria crítica em educação ficou parada, ou seja, ficou na crítica mas não conseguiu dar a volta, avançar e aprofundar. Na minha opinião a reconstrução desse campo teórico crítico dentro da educação pressupõe recuperar a tradição teórica do marxismo mas, também, acrescentar outros autores, não necessariamente marxistas, mas, que podem ajudar a compor esse conjunto de ferramentas teóricas e intelectuais necessário à compreensão crítica de uma realidade que tem elementos novos e que não reproduz necessariamente os mesmos elementos de 15 ou 20 anos atrás. Estamos enfrentando uma mudança substantiva nas políticas educacionais, nas práticas pedagógicas, na organização dos sistemas educacionais. Pode ser que as

conseqüências de todas essas mudanças sejam muito antigas na medida em que reproduzem uma estrutura desigual, dualizada, segmentada dos sistemas educacionais. No entanto, elementos novos estão aparecendo nessa dualização. Por isso, acredito que uma diversidade teórico-crítica pode ser um bom caminho para as análises que temos de efetivar.

**Educação em Questão** – Você afirma que a verticalização do conhecimento não ocorre com o estudo de uma única perspectiva teórica. Mas, dentre os autores da tradição marxista na educação você pode lembrar alguns?

**Pablo Gentili** – Por exemplo, acho que a teoria crítica da escola de Frankfurt é fundamental. Também autores como Pierre Bourdieu. Eu não estou pensando em um autor específico. Tem pesquisadores que trabalham a vida toda com Bourdieu. Tratam muito mais Bourdieu como um intelectual crítico de esquerda, sofisticando as suas análises. Adorno, Walter Benjamin podem ser lembrados. Norberto Bobbio, que é um liberal mas que certamente trouxe uma grande contribuição à filosofia política e à teoria do direito. Lembro também autores da tradição cultural como Michel Foucault, autores do pós-modernismo críticos da teoria feminista. Enfim, acho que se uma coisa é característica da teoria crítica feliz ou infelizmente é que ela não tem paternidade muito definida. Em certo sentido é ruim porque isso nos obriga a construir marcos teóricos com seus respectivos aportes. Mas, em outro sentido é bom porque, pelo menos, não esvazia o nosso trabalho crítico. Essa pretensão de ser rigoroso com nossos referenciais teóricos, não pretendendo violar a palavra sagrada de tal ou qual texto, tem sido muito ruim para o pensamento crítico porque deu origem a um certo dogmatismo. Ou seja, acabou caindo em um processo que contradiz o trabalho crítico, procurando ver como a realidade coincide com o texto teórico. É uma pretensão prejudicial por tentar encaixar a realidade na teoria. O que estou defendendo é uma análise mais flexível sem ser um ecletismo teórico, um relativismo teórico. Michel Foucault tem formulado uma concepção muito sofisticada, complexa e provocativa de análise sobre as

relações de poder de controle e de dominação. Bourdieu e os sociólogos werberianos têm também as suas contribuições. Lembro, ainda, o que tem sido feito, por exemplo, por autores liberais anglo-saxões, no campo da filosofia política comunitarista que pode contribuir para uma análise teórica dentro daquilo que ainda se reconheça no campo do marxismo. Eu acho que se analisarmos autores que têm dado contribuições mais importantes no campo teórico na América Latina dentro das Ciências Sociais podemos reconhecer que o caminho é esse. Ou seja, não é uma idéia que eu estou propondo é o que dá para perceber nas contribuições dos grandes intelectuais críticos.

**Educação em Questão** – Essa última situação pode ser diagnosticada como uma tendência característica deste momento histórico?

**Pablo Gentili** – Eu acho que sim.

**Educação em Questão** – Quando muitos educadores brasileiros começaram a estudar o marxismo eram chamados de educadores progressistas. Naquela época, principalmente na década de oitenta no Brasil, muitos eram marxistas segundo diferentes correntes, inclusive aquelas que não se enquadram nessa perspectiva - Durkheim, Comte, e outros com posturas próprias do positivismo -, o que favoreceu a vulgarização do marxismo. Hoje, a abertura do conhecimento pode gerar duas possibilidades. Por um lado cria a obrigatoriedade de sua ampliação e de seu aprofundamento quando se pretende desenvolver uma análise crítica mais próxima da realidade. Trata-se do aprofundamento do conhecimento na busca de uma perspectiva que possa ser classificada como a mais lógica, neste momento. Por outro lado pode, ao mesmo tempo, propiciar um ecletismo sem lógica provocado pela falta de aprofundamento, gerando um outro tipo de vulgarização. Você enxerga essa possibilidade na área da educação?

**Pablo Gentili** – Eu diria que todo momento é bom para abrir o campo do conhecimento. E, nesse momento particular, isso é fundamental porque acredito que estão acontecendo mudanças substantivas na forma de

pensar, de agir, de produzir educação em nossos países. Repito, não quero dizer o que muitas pessoas dizem, mas continua o fanatismo, a discriminação, claro que sim. Mas hoje está se produzindo uma nova forma para aprofundar essa dualização educacional; novos discursos estão surgindo, inclusive para legitimar a desigualdade, esta se recriando, ou ressuscitando, antigos discursos mas com uma nova roupagem, com uma nova terminologia. Por exemplo, no campo educacional nos Estados Unidos o discurso racista atualmente é plenamente vigente. O argumento racista no campo educacional é tão antigo quanto a história do capitalismo. Não há justificção escravocrata do racismo, sempre que existir capitalismo existirão racistas dispostos a justificar, a legitimar, ou tentar legitimar, a inferioridade racial dos negros em relação aos brancos. Hoje, nos Estados Unidos o argumento racista está sendo produzido com novas ferramentas conceituais. Isso não quer dizer que o argumento racista é novo, o argumento racista é muito antigo, mas a forma pela qual se produz o discurso racista é nova e mais sofisticada. Se, por exemplo, olharmos o livro *A curva dos sinos* - ainda não traduzido para o português - seus autores, de alguma forma, apresentam e sintetizam esse argumento. Eles defendem o argumento neoracista com duzentas páginas de citações bibliográficas, justificam esse argumento com 250 páginas de apêndice estatístico destinadas a mostrar a suposta inferioridade racial dos negros. É considerado uma referência fundamental para a elaboração de políticas públicas por conta da clareza demonstrada. A incapacidade genética da população negra para funcionar com competência no mercado de trabalho, no mercado educacional, está, de alguma forma, indicando uma redução do investimento público destinado tanto à população negra quanto aos latinos nos Estados Unidos. Devemos naturalmente continuar discutindo e criticando tal argumentação racista, devemos também entender como esse discurso se constrói com uma certa racionalidade social e em função disso ganha legitimidade.

**Educação em Questão** – Os novos elementos da própria genética, por exemplo, dão fundamentos para legitimar esse discurso e esses argumentos racistas. O Jornal Folha de São Paulo fez um comentário a esse respeito.

**Pablo Gentili** – Claro. Volta, por exemplo, a análise do Q.I. Isso é muito criticado, nós sabemos disso, só que eles também sabem disso, ou seja, o livro tem 800 e tantas páginas, quase 900, não são idiotas, são racistas, são filhas da mãe. Estão construindo uma nova forma de entender o racismo. Com nossas estratégias analíticas não podemos articular esses argumentos, podemos articulá-los num nível macro perdendo, no entanto, a qualidade e a riqueza analítica. Por isso, devemos desenvolver e aprofundar muito mais as nossas análises. Estamos falando do racismo mas poderíamos estar falando de muitas outras coisas, até mesmo do capital humano. Quando o Gaudêncio Frigotto publicou *A produtividade da escola improdutiva*, acho que concluiu uma parte desse debate. A pergunta crítica é: qual é a produtividade dessa escola improdutiva? Como a teoria do capital humano constrói a sua racionalidade? Muitos autores, nesse momento, fizeram bons trabalhos de crítica à teoria do capital humano. Só que a teoria do capital humano continua se reproduzindo. Mudaram o seu discurso, porém a sua argumentação continua sendo a mesma: a educação é capital humano, investimento em capital humano, investimento em dignidade social, é ela que possibilita o desenvolvimento econômico. Enfim, a teoria do capital humano é nova não porque diz coisas novas, mas porque se estrutura de forma nova. Os teóricos do capital humano sabem de nossos argumentos o que torna mais difícil discutir alguns dos seus argumentos porque os teóricos do capital humano incorporaram a nossa crítica. E, se continuarmos repetindo as nossas críticas dizendo que o capitalismo está na etapa do imperialismo, o neoliberalismo é o imperialismo e a teoria do capital humano é o imperialismo; tudo acaba sendo a etapa final do imperialismo capitalista. Isso pode deixar muito tranqüila a nossa consciência mas não diz nada do campo intelectual crítico e social que precisa de intelectuais que tenham capacidade de ser um pouco mais sofisticados, criativos e, em conseqüência, possam fazer um bom aporte de conhecimento, pelo menos não tanto repetitivo.

**Educação em Questão** – Na sua opinião, qual a forma que a extensão da teoria do capital humano assume no campo específico da educação institucionalizada neste momento?

**Pablo Gentili** – Sem dúvida que toma uma nova forma, mas isso implica numa reformulação da própria teoria educacional crítica. Não estou querendo dizer que isso não é feito, isto está sendo feito por alguns intelectuais aqui no Brasil, de uma forma até pioneira se comparada com outros países da América Latina. Acho que depende muito de nossa capacidade e não de ecletismo, porque o ecletismo e essa atitude são basicamente diferentes, porque o ecletismo perde a coerência interna, ou seja, é uma coisa misturada como um quebra cabeça que tem coisas diferentes, é uma mistura, faz uma salada teórica. No entanto, uma coisa é essa situação e outra é a de procurar saber de que forma construir uma nova racionalidade crítica com aportes diversos, novos, recuperando aportes não muito novos. Eu acho que hoje, mais do que nunca, por exemplo, Antônio Gramsci deve ser discutido porque ajuda a recuperarmos muitas de suas análises que tinham validade no passado, mas que esquecíamos alguns detalhes. Como continuar pensando que uma matriz teórica de 20 anos atrás recupera coisas que são fundamentais hoje e esquecendo outras que são mais fundamentais, como as elaboradas pelo próprio Gramsci?

**Educação em Questão** – Você vem criticando a ética da Qualidade Total e discutindo a ética da qualidade social. Você pode recompor um pouco a discussão sobre essa temática?

**Pablo Gentili** – Claro, porque uma das coisas que tentamos, pelo menos fazer referência, estou falando no plural porque não é uma coisa minha. Colegas como Gaudêncio Frigotto, Tomás Tadeu da Silva, Miguel Arroyo também desenvolveram estudos sobre essa questão que somente agora se apresenta com muita ênfase. A necessidade de pensar numa reestruturação educacional proposta pelo neoliberalismo tem vários componentes importantes. Por um lado ocorrem mudanças nas características do contexto geral, nas estruturas dos sistemas educacionais, na dinâmica da política educacional, no marco institucional jurídico da educação. Mas, por outro lado, a reforma neoliberal está tendo um enorme impacto cultural na educação, um enorme impacto na reestruturação na forma de pensar da educação, ou seja, não apenas está mudando

a escola, está mudando a lei. Na América Latina, a Argentina, por exemplo, mudou sua estrutura educacional, mudou 120 e tantos anos de história da organização do sistema educacional, mudou a escola do primeiro grau. Já não se chama mais primário. O segundo grau não se chama mais segundo grau, a duração da escola mudou, a denominação das disciplinas mudou, mas aconteceu uma coisa muito mais grave do que isso, também está mudando a forma de entender a própria educação, os valores que estão envolvidos nas práticas educacionais, o que poderíamos dizer: mudou a ética que sustentava o nosso sistema. Hoje, o que está em jogo é uma luta pela reforma institucional, ou seja, uma luta, uma resistência, uma batalha institucional, batalha na qual estão ganhando os neoliberais. Mas, é também uma luta cultural que tem uma conexão direta com questões éticas ou filosóficas no sentido gramsciano. Está em jogo também uma missão sobre a educação, mas o neoliberalismo está conseguindo impor, além de uma mudança institucional profunda, uma nova lição sobre como funciona a educação, para que serve a educação, qual é a racionalidade que justifica determinado ensino. É aí que aparece a questão da ética quando discutimos a Qualidade Total. Na minha opinião, devemos discutir quais são as estratégias institucionais de aplicação do programa de Qualidade Total, como a Qualidade Total aparece em determinado contexto produzindo mudança institucional que tem um impacto direto nas práticas pedagógicas, na própria estruturação política do sistema educacional.

**Educação em Questão** – A questão do novo modelo de gestão surge no âmbito dessa discussão da Qualidade Total?

**Pablo Gentili** – Claro. Aí aparece a questão da gestão, a questão da avaliação dos sistemas para os quais a Qualidade Total está diretamente vinculada. A organização institucional mexe com a estrutura mas a Qualidade Total está mexendo também com uma concepção específica de educação. Já disseram que ela tem uma ética sobre a qual se sustenta e que é coerente com essa mudança institucional. Por isso, é importante trabalhar um pouco alguns elementos que não são específicos da Qualidade Total, porque ela não é uma

teoria. A Qualidade Total é uma proposta que se insere num campo doutrinário muito mais amplo.

**Educação em Questão** – Mas, a implementação da Qualidade Total inclui técnicas próprias?

**Pablo Gentili** – Sim, mas elas também têm uma vantagem ligada à filosofia política que apóia a Qualidade Total e essa filosofia não é da qualidade social como falam os seus defensores, mas é dominante. Se eu quero desenvolver um programa de Qualidade Total tenho como aliada a própria ideologia que hoje está se introduzindo na nossa escola por diferentes campos ou a partir de diferentes campos. Quer dizer, a filosofia política da Qualidade Total é ou se insere no campo doutrinário mais amplo do neoliberalismo e de uma concepção neoliberal sobre a educação. Então, de uma maneira muito mais tranqüila, eu posso dignificar a Qualidade Total, transformá-la em um problema apenas técnico-instrumental. É apenas a aplicação de certas técnicas tiradas do mundo empresarial e transferidas para o campo educacional, só que essa é a maneira neoliberal. Por quê? Porque elas têm como apoio teórico a ideologia dominante, o censo comum. Sendo assim, não seria necessário se fazer todo esse trabalho. Se hoje nós tivéssemos a pretensão e a possibilidade de mudarmos alguma coisa sobre escola precisaríamos de técnicas instrumentais, de práticas de mudança institucional e, também, destinação ideológica dessas mudanças. Porque qualquer mudança democrática com embasamento do neoliberalismo está condenada a fracassar. Nós precisaríamos, então, desse trabalho de grupo, por isso que a ética da Qualidade Total se nutre, se alimenta, da concepção dominante que hoje está penetrando na instituição educacional e constrói o censo comum através do professor, da professora.

**Educação em Questão** – Podemos dizer que existe uma pedagogia da Qualidade Total hegemônica na América Latina?

**Pablo Gentili** – Se falássemos de uma Pedagogia da Qualidade Total seria um pouco mais, no entanto falamos sobre uma pedagogia neoliberal

e essa é dominante sim, sem dúvida. Mas sobre a hegemonia da idéia de Qualidade Total na América Latina eu diria: mais ou menos. Em alguns países há proposta específica da Qualidade Total, em alguns teve um impacto maior do que em outros. No Brasil, por exemplo, a proposta de Qualidade Total teve um desenvolvimento fantástico, porque a transformaram no eixo fundamental da política da reforma educacional pública de alguns governos.

**Educação em Questão** – Como vem se configurando a relação público/privado na questão da qualidade Total?

**Pablo Gentili** – Sempre com participação privada, porque até a proposta pública de Minas Gerais é mais privada do que pública.

**Educação em Questão** – Você conhece a proposta do Paraná? A reforma educacional do Paraná parece um pouco mais ousada.

**Pablo Gentili** – Esse fato é interessante porque revela duas coisas. Por um lado a especificidade da Qualidade Total por outro o fato de a Qualidade Total ser subsidiária de uma concepção mais ampla de educação. Então, por um lado a concepção mais ampla diz que a crise educacional contemporânea decorre de um mal funcionamento, de um funcionamento ruim do sistema educacional como um mercado. O que tem acontecido é que o sistema educacional não tem se configurado como mercado educacional. O mercado que funciona com a lei da competição e que deve responder a sua demanda de forma eficiente, eficaz, produtiva, etc., ou seja, de qualidade. O sistema educacional deve interferir no seu funcionamento de mercado, diz o diagnóstico. Desse diagnóstico se deriva o entendimento de que a instituição educacional deve ser pensada como uma empresa produtiva, que tem que produzir, e que tem que produzir em função de uma demanda específica, uma demanda de educação que formula clientes reais ou potenciais. Um diagnóstico mais amplo nos permite entender como a Qualidade Total aparece com uma concepção produtivista, como se o problema da educação fosse apenas sua baixa qualidade porque ela não funciona como mercado e, portanto, como

não está se desenvolvendo como uma instituição produtiva devemos lançar mão das estratégias de controle de qualidade e da reforma institucional do campo empresarial, estratégias essas que funcionaram muito bem nas empresas e que, por isso, podem ter sucesso também na área especificamente educacional. A Qualidade Total chega à escola como conseqüência, não como causa de nada, ou seja, ela é a conseqüência “natural” do raciocínio: se a escola funcionar como instituição produtiva então ela deve ser reestruturada e avaliada como as instituições produtivas que deram certo no mercado competitivo e que são avaliadas e reestruturadas.

**Educação em Questão** – Neste contexto, como se apresenta a questão do planejamento educacional?

**Pablo Gentili** – Bom, o planejamento como planejamento global do sistema poderíamos dizer que nessa concepção não se apresenta como planejamento educacional como se entendia. Agora, muda-se a concepção de planejamento na medida que se começa a reconhecer a necessidade de se reestruturar a instituição educacional, a partir da imposição de certos critérios produtivos no interior da escola. Então, a escola precisa planejar, pensar e definir de uma forma estritamente empresarial e como produtora de um serviço específico. Um banco produz um serviço específico, uma escola produz também um serviço específico. Podemos dizer que se produz uma mercadoria específica, o conhecimento que os alunos consomem na escola, só que o consumo desse conhecimento, à medida que se torna um processo de consumo é variável, como são variáveis a forma de consumo que os indivíduos têm no mercado.

**Educação em Questão** – Com essa situação, o planejamento ganha alguma importância? Retoma alguma importância?

**Pablo Gentili** – Sim, só agora há diferença desse planejamento global em relação a um planejamento parcial.

**Educação em Questão** – Mais localizado?

**Pablo Gentili** – Sim, mais localizado, claro. Mais localizado, porque se a instituição educacional deve funcionar como uma empresa o sistema educacional deve ser como o mercado.

**Educação em Questão** – As reformas do ensino no País, neste momento, têm todos os fundamentos da Qualidade Total, inclusive a reforma na rede estadual de ensino no Estado do Rio Grande do Norte se espelha nessa concepção. Na idéia de descentralizar a unidade escolar o planejamento não é mais responsabilidade da Secretaria de Educação e sim uma obrigação da unidade escolar. Ela deve produzir, de forma “autônoma”, o seu planejamento pedagógico. Como você situa esse aspecto na questão da qualidade social?

**Pablo Gentili** – Essa questão do micro é fundamental porque tem a ver com a concepção institucional que está por trás da Qualidade Total na educação. É a idéia da educação como instituição produtiva a partir da demanda, conforme já comentamos. Em função da demanda, o planejamento deve ser micro e estabelecido a partir do contato direto com o consumidor da educação. Essa concepção admite apenas o consumidor autônomo, individual, racional, maximizador de seus benefícios e capaz de reformular a instituição naquilo que ele deseja. É a instituição, por sua vez, deve se adaptar para responder a essas necessidades. Por que o planejamento centralizado está impedido de fazer isso? Porque o planejamento centralizado não pode consultar todo mundo, não pode fazer isso, só pode ouvir apenas alguns. Nesse ponto temos um problema: esse discurso pode parecer mais democrático do que o nosso. O que tem de errado em ouvir o consumidor? É por isso que dizemos tem coisas novas. Antes estávamos discutindo dois tipos de planejamento: um com características centralizadas e outro com elementos descentralizados. Mas agora, estamos assumindo um lugar para dirigir o planejamento descentralizado. A crítica a essa estratégia pode parecer uma atitude ditatorial, pode parecer que queremos impor aos indivíduos modelos com formas autoritárias, enquanto que o neoliberalismo recupera a gestão democrática, a participação no setor de qualidade, a autonomia, a descentralização. Mas, enfim, essa descentralização

tem a ver com a concepção institucional, filosófica e política a partir da qual uma instituição funciona de forma produtiva quando ela é pensada em função do requerimento e da demanda que pode formular aquilo que consumirá, aquilo que a instituição produz. A idéia de planejamento micro está vinculada à questão de poder reconhecer a especificidade e a particularidade diferenciada do consumo, no caso do consumo educacional.

**Educação em Questão** – Você acha possível, este contexto neoliberal, uma permuta da Qualidade Total por uma qualidade social na educação que considere os princípios éticos e filosóficos dessa pedagogia?

**Pablo Gentili** – Eu não tenho muita esperança de recuperar algo bom do neoliberalismo, porque até certos pedagogos, agora um pouco arrependidos do passado, estão dizendo: bom mas temos que reconhecer que as coisas são boas, que as coisas são verdadeiras. Não tem nada de bom numa proposta que se baseia na marginalidade, na desigualdade. É claro que se eu fizer uma autópsia no neoliberalismo e for tirando diferentes pedaços, posso ficar, assim, com um pedacinho, um pedacinho considerado bom, isso é verdade, só que isso é contra certos princípios elementares da análise crítica que vê a realidade. O neoliberalismo não é um conjunto de fragmentos que se unifica na totalidade, é a totalidade que transforma a proposta neoliberal. Então, eu diria que a proposta crítica da educação se constrói tentando quebrar a lógica neoliberal, apesar do contexto.

**Educação em Questão** – A qualidade social seria uma contraposição à Qualidade Total?

**Pablo Gentili** – Claro. Eu entendo a qualidade social como um espaço de confronto, até inacabado. Podemos reconhecer, que qualidade social é muito mais do que o nosso campo de batalha, ou seja, um campo no qual nos situamos. A qualidade social, com uma proposta democrática na educação, não pode ser construída redefinindo o conteúdo interno do neoliberalismo e humanizando a Qualidade Total. É uma questão de confronto,

podemos ganhar ou perder, por enquanto. A verdade é que estamos perdendo, isso é a realidade. Não quer dizer, contudo, que vamos perder a vida toda, mas por enquanto estamos numa situação de desvantagem.

**Educação em Questão** – A desconstrução dessa Qualidade Total é muito complicada para a construção de uma outra forma?

**Pablo Gentili** – Sim, mas essa desconstrução é fundamental para que se possa criar outra forma. Vamos desarmar para, sobre os escombros dessa Qualidade Total, construir uma coisa totalmente diferente. Nesse ponto é fundamental reconhecer que a qualidade social deve também operar em dupla dimensão: uma dimensão mais valorativa, mais filosófica, por assim dizer, e outra mais institucional. Assim como reconhecemos que a Qualidade Total se fundamenta em uma ideologia ligada à concepção empresarial da educação, que não se esgota numa reforma institucional produtivista, não podemos desconhecer que a qualidade social também deve se fundamentar numa filosofia e numa proposta. Não devemos pensar que apenas a nossa crítica filosófica é bastante para resolver o problema. Precisamos dar uma resposta prática e não seguir a tendência de alguns setores críticos, isto é, fazer a crítica ideológica mas aplicar a mesma proposta prática. O que é ruim é a concepção e os seus princípios e não a tecnologia institucional. O que é ruim é a tecnologia institucional da Qualidade Total vista como se fosse inocente em relação aos seus efeitos. Nós estamos diante de uma questão muito mais complexa: os princípios e a tecnologia da Qualidade Total são ruins o que significa que ela tem que oferecer um novo discurso, uma nova racionalidade, uma nova prática.

**Educação em Questão** – É necessário a existência de um espaço institucional para que o discurso da Qualidade Total seja idealizado. Isso também é uma exigência para que esse discurso seja superado?

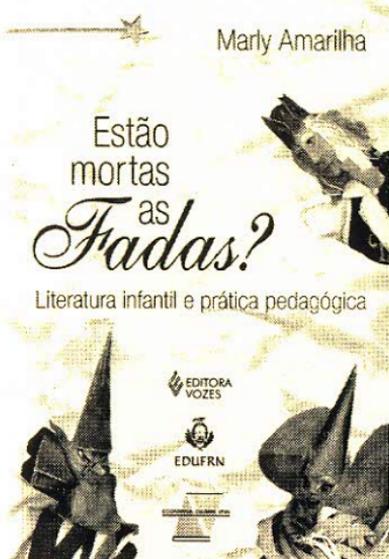
**Pablo Gentili** – Sim, precisa de uma receita no bom sentido da palavra, de uma receita institucional que difere de uma proposta institucional. Por exemplo, nós podemos reconhecer que a qualidade é uma coisa que pode

ser avaliada e isso é desejado sim, mas o que devemos definir é qual a qualidade que desejamos avaliar e como fazer isso. Sabemos que a forma neoliberal de avaliar a qualidade é ruim, mas qual é a forma que imaginamos a partir da qual deveríamos avaliar a qualidade de nossas escolas? A forma alternativa é um problema filosófico, teórico, ideológico, político e também prático, institucional, concreto. Para o neoliberalismo, a questão é hierarquizar o sistema educacional segundo certo critério produtivista para aplicar uma lógica meritocrática e de competição interna do sistema. Não estamos contra isso, tudo bem, mas como avaliaríamos as instituições educacionais? Se amanhã temos a sorte ou a desgraça de poder determinar o futuro da política educacional do nosso País, como e de que forma seriam avaliadas as escolas? Ou não pensamos em avaliar a qualidade? Precisamos discutir essa questão. O provão como uma forma de avaliar nossas universidades é extremamente ruim. Diante desse fato, nós, como professores universitários, não somos a favor de uma avaliação das nossas instituições de educação superior? Se somos, qual é a forma? Nós costumamos conchamar repetidas vezes que a universidade está conectada com o mundo, com a realidade social, que ela deve responder às necessidades dos oprimidos, isso poderia ser um critério. Em que medida nossas universidades respondem a necessidades sociais concretas? Penso na qualidade social e acho que ela é muito mais do que repetir ideologicamente a Qualidade Total. A qualidade social envolve um pouco essa crítica ideológica, mas também a crítica prática. Eu diria, não sei se para fechar, que certas coisas podemos aprender do neoliberalismo o que não significa aproveitar o conteúdo neoliberal que é outra coisa. Trata-se, sim, de aprender a partir de uma questão que o neoliberalismo tem e que não podemos negar: a ousadia. Os caras são ousados, estão fazendo coisas que 15 anos atrás ninguém teria tido a coragem, nem o economista burguês mais estratégico teria tido coragem de pensar. E estão fazendo mesmo, apesar de ser através de uma forma autoritária. Alguns casos lembram muito a ditadura que vivemos há pouco tempo. Certamente não estou desejando uma ousadia autoritária sob a nossa direção, nada disso, mas se eles têm mesmo uma coisa que a esquerda tinha no passado, e que se

perdeu, é a ousadia de mudar as instituições. Nós estamos num contexto político no qual a direita está arrasando com tudo. Nós acabamos sendo a força social que tenta manter as coisas, para que não acabem com tudo. Eu acho que isso é necessário porque demonstra uma certa sensibilidade da esquerda de não acabar com tudo, não arrasar com tudo, de recuperar pelo menos tradições, história. No entanto, isso também pode ser uma faca de dois gumes porque, diante dessa situação acabaremos: a) defendendo uma escola que nunca defendíamos e que nunca assumimos como nossa, pelo contrário, sempre criticamos; b) defendendo um modelo de Estado que não é nosso, que é um modelo que sempre criticamos e que agora parece que fomos nós que o construímos e nós que o defenderemos até a morte. Acabamos defendendo um modelo econômico que combatemos a vida toda e que agora parece que somos nós os proprietários dele. Enfim, mudar as instituições é uma coisa muito complicada e precisa de muita ousadia.

## NOTA

- <sup>1</sup> Conteúdo reorganizado por Maria Doninha de Almeida e não revisado pelo Autor.



Marly Amarilha

## Estão mortas as Fadas?

Literatura infantil e prática pedagógica

AMARILHA, Marly. **ESTÃO MORTAS AS FADAS?** Literatura infantil e prática pedagógica. Prefácio de Eliana Yunes. Petrópolis: Vozes/Natal: EDUFRN/Cooperativa Cultural, 1997, 94p.

Lucila Bezerra Quinderé da Cruz  
Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas  
em Educação e Comunicação  
– NEPEC/DEPED/UFRN

O inusitado título **ESTÃO MORTAS AS FADAS?** não se faz apenas enigmático em termos da questão posta. Mais que isso, ele nos intriga e nos deixa curiosos para saber a resposta. Satisfazer essa curiosidade é fácil: deixamo-nos seduzir, aceitamos o jogo e mergulhamos com Marly Amarilha na leitura de seu livro, publicado pela Editora Vozes, EDUFRN e Cooperativa Cultural UFRN.

É um livro instigante a partir do próprio título, bem como da proposta lúdica de como se apresenta ao leitor. Quem o lê se abre a novas idéias, avalia as próprias e cria novas formas de ver, novas maneiras de entender a si mesmo como leitor nesse mundo incomensurável da leitura.

Prefaciado por Eliana Yunes e referendado por Maria Helena Martins, fadas arquitetas da leitura, o livro reúne oito textos resultantes de uma sólida investigação no campo de estudos e pesquisas, nos eixos Literatura x Educação, mediante a revelação de alguns dos aspectos problemáticos da formação de leitores, particularmente, da relação com a leitura do professor que forma leitores. Os textos propiciam um salutar confronto entre o cotidiano de leituras na sala de aula e a visão dos professores e de seus aprendizes.

À luz de múltiplas contribuições teóricas que vêm da Sociologia da Leitura, da Sócio-Psicolinguística, da Teoria da Literatura, sobremaneira da Estética da Recepção, a autora desmitifica e redimensiona os papéis do professor e do aluno como leitores, no contexto escolar. Nesse sentido, a leitura é vista como um objeto multifacetado, composto pela tríade: autor, texto e leitor.

A autora retoma com propriedade a discussão acerca da importância da leitura, especialmente da leitura da literatura para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano. Nessa perspectiva, emoção, afetividade e memória são aspectos relevantes e constitutivos do processo de significação da leitura. Assim, a leitura se configura como mediadora entre o homem e o mundo e como atividade cognitiva que implica o uso da memória, da atenção, da imaginação e da representação desencadeadoras dos níveis mais sofisticados da abstração. À medida que seus textos se complexificam em sua tessitura, Marly os clarifica com maestria, deixando sempre espaço para os leitores participarem dessa composição. Até mesmo as reflexões teóricas são tecidas com leveza e seriedade, o que torna o livro, ao mesmo tempo, consistente e de leitura prazerosa.

No desfecho do jogo, ao final da leitura desse livro, os leitores desvendarão o seu enigma. E, como as *fadas são seres que fadam o destino dos homens*, os leitores desse livro terão seus destinos modificados pelas elucubrações e descobertas que hão de fazer, através da varinha de condão da autora, desvendando a existência de inúmeras fadas que, anonimamente, tecem sonhos e leituras no cotidiano da sala de aula.

Confirma-se a hipótese: as fadas não estão mortas!