

Educação em Questão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Editora da UFRN - EDUFRN
NATAL, RN
jul./dez. 1996

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

José Ivonildo do Rêgo
REITOR

Ótom Anselmo de Oliveira
VICE-REITOR

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Maria do Socorro de Azevedo Borba
DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Sandra Borba Pereira
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Vicente Madeira
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Sirleide Pereira
DIRETORA DA EDITORA - EDUFRN

NORMAIS EDITORIAS

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO aceita e solicita colaboração de colegas profissionais de educação, assim como encomenda artigos que pretende publicar. Todos os textos são submetidos ao Conselho Editorial, a quem cabe a decisão final sobre sua publicação. Dentre os critérios utilizados para julgamento dos artigos, destacam-se: identificação dos artigos com a linha temática da revista, ineditismo (pelo menos em nível nacional), originalidade, atualidade, oportunidade, relevância e contribuição do artigo para a área, coerência dentro da abordagem escolhida e clareza. As opiniões expressas nos textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores e não expressam necessariamente a posição do Departamento de Educação ou do Conselho Editorial da revista. Os originais de artigos e comunicações deverão ser encaminhados em três vias com o máximo de 30 dias, laudas datilografadas em sua forma final, em espaço dois, e os comentários e resenhas, 10 laudas, e não serão devolvidos. Preferencialmente os artigos e resenhas deverão ter notas, citações e bibliografia registrada no final do texto, segundo as normas da ABNT. Os artigos deverão ser acompanhados de um resumo na extensão de no máximo duzentas palavras, nome e endereço da instituição onde foi realizado o trabalho, nome do(s) autor(es), seus principais títulos e atividades.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Revista EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Educação
Campus Universitário - 59072-970 - Natal/RN
Tel.: (084) 215-3519 - FAX (084) 211-9220 - Ramal 3519

CONSELHO EDITORIAL

Moysés Domingos, Vicente Madeira, Antônio Cabral Neto, Maria Doninha de Almeida, Maria Arisnete Câmara de Morais, Oswaldo Yamamoto, João Batista Cortez.

COMITÊ CIENTIFICO INTERNACIONAL

Louis Marmoz (Universidade de Caen-França)

COMITÊ CIENTIFICO NACIONAL

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

EDITOR RESPONSÁVEL

João Batista Cortez

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Marilene Bezerra de Medeiros

CATALOGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Terezinha de Jesus Silva

DIREÇÃO DA EDITORA

Sirleide Pereira

VICE-DIREÇÃO

Alva Medeiros

COORDENAÇÃO GRÁFICA

Francisco Guilherme de Santana

REVISÃO

Maria Júlia de Paiva Almeida
Lúcia Fontoura Silva Maranhão
João Batista Cortez

FOTOLITO

Luis França de Souza
Maria José Lima

GRAVAÇÃO

Marcos Antônio Grilo

IMPRESSÃO

José Gilberto Dias Xavier
Marcos Antônio Grilo

ACABAMENTO

Equipe Técnica da EDUFRN

FINANCIAMENTO

Este número foi financiado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Catalogação na publicação Biblioteca Central "Zila Mamede". Divisão de Processos Técnicos.

Educação em Questão. UFRN. CCSA.

v. 6 n. 2 (1996). - Natal:
EDUFRN. 1996.

262 P

Semestral

1. Educação - Periódico.

ISSN 0102-7735

RN/UF/BCZM

95/12

CDU 37(05)

EDITORIAL	9
ARTIGOS	12
O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES PÓS-MODERNAS Sônia Maria de Oliveira Othon.....	13
EDUCAÇÃO COLONIAL: ESCOLÁSTICA OU BURGUESA? Lizia Helena Nagel.....	24
A ÉTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA EDUCAÇÃO DE SALÁRIO MÍNIMO Gizelda Santana de Moraes.....	39
PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO: RESGATANDO ELEMENTOS PARA O DEBATE Antônio Cabral Neto.....	51
REFLEXÃO SOBRE ALGUNS FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA Estelina Souto do Nascimento.....	81
ARQUEOLOGIA DA RELAÇÃO ATOR/ANALISTA: ITINERÁRIO DE UM PESQUISADOR Françoise Chébaux.....	98
ENTREVISTA	135
CLARICE NUNES: UMA LEITURA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL.....	136
RESENHA	152
EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO BRASIL DE HOJE: MARIA LÚCIA WANDERLEY NEVES Aiene Rebouças Alves.....	153

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS.....157

COMO ACESSAR A CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR?

UMA REFLEXÃO/AÇÃO SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Maria do Rosário Carvalho - UFRN

Francisco Gomes de Matos -UFPE.....158

INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICITS INTELECTUAIS NO ENSINO REGULAR - UM DESAFIO, UM PROJETO

Maria Teresa Eglér Mantoan.....176

AS PROFESSORAS DE 4ª SÉRIE DO 1º GRAU DE DIFERENTES CAMADAS SOCIAIS - SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Maria Deusa de Medeiros.....183

A INFÂNCIA COMO CATEGORIA HISTÓRICA:

REFLEXÕES METODOLÓGICAS

Maria de Lourdes Barreto de Oliveira.....220

DISSERTAÇÕES.....249

CONDIÇÕES DE INTERAÇÃO NUMA CRECHE DA FEBEM EM NATAL: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS

Iracy Garcia Mascarenhas de Andrade.....250

CONTRIBUIÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM CRECHES

Cosma Nogueira Linhares.....251

DESCOBRINDO A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR: UM TRABALHO COM O PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA DE NATAL-RN

Maria Estela Costa Holanda Campelo.....252

AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: UMA TENTATIVA DE SISTEMATIZAÇÃO	
Antonia Maria da Cunha.....	253
A EXPECTATIVA DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Maria Augusta Costa Cartaxo.....	254
NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL: BUSCA DE UM CURRÍCULO PARA A PRÉ-ESCOLA	
Eulália Duarte Barros.....	255
EDUCAÇÃO FORMAL: UM BECO SEM SAÍDA? A ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SERRA DO MEL	
Jeci Bulhões de Araújo.....	256
QUE HISTÓRIA É ESSA? ANÁLISE DE LIVROS-TEXTOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO DE PRIMEIRO GRAU	
João Maria Valença de Andrade.....	257
SUPERVISÃO ESCOLAR: O DESAFIO DE UMA EXPERIÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA	
Maria do Livramento Cavalcanti Wetsch.....	259
AS IDÉIAS NO TEMPO E O TEMPO PARA IDÉIAS: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL	
Eva Cristini Arruda Câmara Barros.....	260
ESCOLAS RADIOFÔNICAS: AÇÃO POLÍTICA E EDUCATIVA DA IGREJA CATÓLICA NO RIO GRANDE DO NORTE (1956-1961)	
Maria Lúcia Leite Pinto.....	261
PAINEL DE REVISTAS.....	263

Educação em Questão retorna à academia, tentando, mais uma vez, sobreviver às dificuldades do cotidiano.

Dez anos se passaram após a sua primeira edição - semestre de janeiro a junho de 1987. Mas, no seu vigor e afã de chegar até aos leitores, conseguiu, ao longo desses anos, marcar presença na vida cultural do país.

Tudo o que registrou teve a sua importância. Viajou nas idéias de muitos. Chegou aos mais diferentes recantos, transpôs outros lugares, até mesmo fora do país.

Assistiu, nesse período, a tantos desmandos governamentais e a tantas lutas de classes. Viveu, enfim, momentos de incertezas ...

Hoje, no final de mais uma década, testemunha um sistema educacional com, aproximadamente, 35 milhões de analfabetos. Um grande número de alunos fora da escola. Outros que até iniciaram a sua escolaridade, mas não conseguiram concluir, sequer, o ensino fundamental.

É, portanto, esse próprio sistema educacional, em consonância com as políticas neoliberais, que mantém os educadores vivendo, talvez, a mais séria crise de identidade profissional. Sem esperanças e distantes de si mesmos, fragilizam-se diante de tantas incertezas. E, talvez, até cantem como Gonzaguinha: ... *o que será do amanhã, ... o que irá me acontecer...*

Tantos momentos importantes esta revista vivenciou, mas com a certeza de que, apesar das dificuldades, cumpriu o seu papel de divulgação do conhecimento e da sua produção.

Nesse emaranhado de idéias, de dúvidas e de tantas outras questões sociais, a revista *Educação em Questão* chega, mais uma vez, às livrarias, bibliotecas, abordando, dentre outros, temas que versam sobre a educação da criança, política educacional, formação de professores.

Esperamos que cada leitor encontre, nos artigos, nos relatos de experiências e em tudo o que a revista registra, a possibilidade de fazer com que cada um reflita e repense as suas próprias práticas sociais.

João Batista Cortez
Editor

O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES PÓS-MODERNAS

Sônia Maria de Oliveira Othon*

Para falar sobre o ensino de arte nas sociedades pós-modernas, torna-se necessário compreender que tipo de sociedade é essa. Começemos, portanto, definindo o que é pós-modernismo na visão de Santos (1991, p. 7-8): "é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950)". De forma genérica, abrange tudo o que aconteceu a partir da segunda metade deste século nas sociedades pós-industriais, que são aquelas baseadas na Informação. Daí que, quando falamos em sociedade pós-moderna, é da sociedade pós-industrial, também chamada de informática, que estamos falando. E que mudanças seriam essas, a conferir a uma época a denominação de pós-moderna, ou seja, daquilo que vem a seguir ao moderno, que vem depois do moderno, pois moderno já não é mais? O que teria feito essa época e essa sociedade mudarem tanto para assumirem outra fisionomia, com características tão diversas das que imediatamente lhe antecederam?

O EFEITO CHIP

Atribui-se ao **chip**, microprocessador menor que a unha de um adulto, a responsabilidade pela dimensão das mudanças. Com ele, a humanidade entrou na Era da

* Professora de Evolução do Teatro e da Dança no Departamento de Artes da UFRN (Especialista em Ensino de Arte pela UFRN).

Informática. Agora, o conhecimento e a informação recebem um tratamento computadorizado, o qual se caracteriza pela comunicação através de **signos**; estes geram **mensagens**, que **representam** a realidade para o homem. As mensagens são veiculadas, a vertiginosa velocidade, pelos **meios** de comunicação de massa (livro, rádio, jornal, TV, etc.). O homem pós-moderno vai sendo moldado: ele preferirá a imagem ao objeto, a cópia ao original, o simulacro (a reprodução técnica) ao real. Ele deixou de ser moderno, estando para além do modernismo. Sendo ou não uma continuação deste – cabe aos filósofos discuti-lo – foi para o pós-moderno que o homem evoluiu. Sua ligação com o mundo, agora, se estabelece através dos meios tecnológicos de comunicação, isto é, através de simulação. Junto com o computador, a televisão (em seus programas, vinhetas e publicidades) simula um espaço hiper-real, espetacular, que fascina e seduz o homem. As crianças, hoje em dia, não querem deixar de assistir nem aos comerciais, de tão seduzidas pelas imagens televisivas. As propagandas de brinquedos, alimentos, cosméticos, automóveis simulam o real intensificado na cor, na forma, no tamanho e em suas propriedades. Tudo parece melhor do que é na vida real. Fabrica-se desse modo, um real mais real e mais prazeroso do que a realidade, criando em nós um excesso de expectativas e moldando nossa sensibilidade por imagens sedutoras. Somos impulsionados, assim, ao consumo, não só de informações, como dos mais variados produtos, via publicidade. Conforme o sociólogo francês Jean Baudrillard, as mensagens criadas pelo **bombardeio informacional** visam a espetacularização da vida, a simulação do real e a sedução do sujeito.

As sociedades pós-industriais estão saturadas de informação; aqui se inclui a informação publicitária, a do design, a das embalagens, a dos mass media e a dos

aparelhos tecnológicos (micros, vídeo,...). É um verdadeiro bombardeio! O homem transforma-se num terminal de informação. E cada um é um. As mensagens não atingem um público coeso, atingem um público disperso, cada um **na sua** (em sua casa, em seu carro, em seu micro), atomizando, fragmentando a massa pós-moderna. O isolamento, o individualismo exacerbado é um dos problemas dessa sociedade. Eis o resumo do homem pós-moderno: ele é um terminal de informação; consome estimulado pela informação publicitária; ocupa-se com a tecnociência (micro, vídeo, telefone celular, etc.) e é um indivíduo atomizado. A massa moderna era movida por interesses de classe e por idéias; a pós-moderna é diluída em indivíduos captadores de informação em separado. Para atingí-los, recorre-se a mensagens que vão direto aos seus desejos. E se deseja conforme o código dos simulacros. Na modernidade, produtora de energia, havia a dominação pela força (máquinas, armas, disciplina, polícia). A pós-modernidade, consumidora de informação, motiva e controla primeiramente pela sedução (personalização, moda, erotismo, humor). Ela promete a exclusividade da personalização: **feita só para você**. O erotismo está em quase todas as mensagens; surpreendentemente, algumas veiculadas na TV contêm um erotismo gratuito e inteiramente dispensável. A descontração e a desdramatização do social se conseguem pelo humor, que não é agressivo nem crítico, mas fleumático. Como se diz em gíria, o **fica frio** dá o tom pós-moderno.

A moda, ao que parece, foi um dos aspectos da cultura que mais apreendeu a noção do pós-moderno. Ela desbandeirou-se em excentricidades. É isso mesmo: saiu do eixo, abandonou-o, cabendo dentro dela todas as liberdades de criação, aceitando tudo e permitindo a

convivência de todos os estilos. Quando assistimos a flashes desse tipo de desfiles, pela televisão, perguntamo-nos — quem usa essas extravagâncias? Meus filhos questionam por que empregar tanto dinheiro em modelos tão exagerados e esquisitos que o povo nunca vai adotar. Isso é aqui no terceiro mundo. Lá, no primeiro, os estilistas de moda atizam a festa mercadológica que é o cotidiano, estimulando o consumo, não só de roupas, mas de tudo o que a elas se incorporou: música, dança, humor, gíria, maquiagem facial e capilar.

A arte pós-moderna, em torno dos anos cinqüenta, opôs-se à arte moderna que, por sua vez, se opusera radicalmente à estética tradicional nos inícios do século vinte. Os modernos levaram ao extremo suas emoções, seus subjetivismos, declarando-se guias de uma burguesia míope e conformista, apresentando a arte como um conhecimento superior da existência. Diante da catástrofe da primeira guerra mundial, os expressionistas, na pintura e no teatro, fazem eclodir seus sentimentos em borrões e distorções, enquanto os surrealistas, com humor ou terror, dão vida ao onírico. Os poetas, Mário de Andrade inclusive, quebram a sintaxe, adotam imagens irracionais e libertam as palavras. Joyce, Kafka e Proust, no romance, descobrem os segredos mais profundos da mente, diluindo o tempo, o personagem e o enredo realistas (elementos tão caros aos literatos, os dramáticos inclusive, do século dezenove). Na música, Schonberg, Webern e Alban Berg introduzem e desenvolvem o dodecafonismo (sistema dos doze sons), apresentando dissonâncias jamais imaginadas antes, destroçando até os acordes ampliados de um Debussy. O modernismo, em arte, pois, representou uma ruptura, uma quebra das normas e valores vigentes até o começo deste século, feita com emoção, irracionalidade e humanismo. A

exceção fica por conta da arquitetura, quando em 1919 a escola Bauhaus, fundada na Alemanha por Gropius, proclamou a **racionalidade funcional** contra o ornamento clássico, construindo com ferro, concreto, vidro e ângulo reto as megalópolis de hoje.

O pós-modernismo não aceitará mais a racionalidade dessa escola, combatendo na Bauhaus o seu princípio modernista de que **a forma segue a função**. Contra as selvas de pedra modernistas, os pós-modernos pesquisam novos materiais e retomam o uso de alguns até esquecidos, como o cascalho; à pureza e à dureza das retas, preferem o ecletismo, mesclando enfeite barroco com vidro fumê; a função, agora, se submete à forma e à fantasia (ressurgem a coluna grega, os arcos, ...), trabalhando linhas e formas curvas com as oblíquas, dando ao visual um toque de desequilíbrio, movimento, bizarrice, tudo isso para falar a mesma linguagem dos seus usuários. A arquitetura pós-moderna busca a vida, adotando a cor, o humor, a alegria, opondo-se à sisudez e ao rigor dos ângulos retos modernistas.

Nas artes plásticas a ruptura se deu em meados dos anos cinqüenta, com a chegada da Pop arte, insurgindo-se contra o subjetivismo e o hermetismo dos modernos. Esta **antiarte** deixará os museus, as galerias, o teatro para lançar-se às ruas com uma linguagem acessível ao grande público: os signos e objetos de massa, decretando uma comunicação direta, jovem, alegre na pintura e na escultura. Andy Warhol, por exemplo, em sua obra **50 Marilyns**, faz arte em cima da arte de massa (a foto publicitária), serializando-a até que o real – o referente Marilyn Monroe, se dilui por trás do simulacro grandioso, espetacular de sua imagem massificada. Já a obra **F111** de James Rosenquist mostra um avião caça F111 fragmentado por preocupações

cotidianas dos americanos – pneus de automóveis, cogumelo atômico e um mar de espaguete enlatado. Sua tese é que a garantia da sociedade de consumo está no poder militar (aviação). Ao exagero desse mural de trinta metros, soma-se o fragmento, a vida feita em pedaços de consumo. Lichtenstein recorta quadrinhos, amplia-os com projetor e os pinta com cores bem fortes, levando o gibi para os museus. O hiper-realismo/foto-realismo, forma de arte Pop, copia tudo (os simulacros) em tamanho natural ou aumentado (hiper, enorme), com tinta acrílica, brilhante, deixando o real mais intenso, mais vivo.

Na escultura as peças vestem materiais reais, como roupas, óculos, celofane, etc. A arte Pop e suas derivadas desdefinem, desestetizam e desmaterializam a arte. Para ela o que interessa é a idéia, a criação mental do artista, manifesta num esboço, esquema ou frase. As artes plásticas e cênicas buscaram formas de fazê-lo e o conseguiram através do **happening** (o artista utiliza a rua, as pessoas e objetos reais para fazer desabrochar um acontecimento criativo) e da **performance** (desempenho); esta atrai a atenção para o artista e os materiais que utiliza, a fim de chocar o público sob algum aspecto.

Nesse primeiro momento, o essencial do pós-modernismo é: comunicação direta/fusão com a estética de massa (mass-media)/materiais não artísticos/objetividade/anti-intelectualismo/anti-humanismo/superficialidade/efemeridade/fim da arte culta, emotiva, superior, eterna. A arte, parece, esgotou-se. E, agora, para onde ir?

Não tendo para onde ir, ela volta ao passado pela paródia, pelo pastiche e pelo neo-expressionismo, dando surgimento à **transvanguarda**. Esta representa o fim das vanguardas e a defesa do ecletismo amplo, sem

compromisso social ou intelectual na arte. Ao lado daquelas tendências plásticas já citadas, há também o grafitismo e o neo-realismo, este na escultura, além da mais recente novidade: a vídeo-arte, que é a arte feita no computador. Na tela as figuras podem mexer-se, mudar a forma ou a cor, assumir o tridimensional. É a arte literalmente em movimento.

Examinemos o pós-moderno nas sociedades propriamente pós-modernas, mas em outros ramos de arte. Na música ele está presente sob várias formas: nas experiências de John Cage com o silêncio, nas peças de Steve Reich para mãos descompassadas, nos temas minimalistas (termo emprestado das artes plásticas – **minimal art**) de Philip Glass – frases executadas em uníssono, repetidas até à exaustão com poucas variações de timbre, e no som **tecnopop** de Laurie Anderson, que processa na parafernália eletrônica, tal um liquidificador doméstico, a voz humana, os instrumentos e os gêneros populares ou eruditos. Por fim, não esqueçamos o rock punk, new wave e suas variantes.

A dança, diríamos, parafraseando Camões em Os Lusíadas, enveredou por caminhos nunca dantes percorridos, eliminando quase totalmente o formalismo e o drama, desestetizando-se (coloca dançarinas gorduchas) e desdefinindo-se. O maior nome nessa área é o da alemã Pina Bausch, cujas coreografias passam do *sublime* ao *grotesco*, como sonhou o escritor e teórico da arte Victor Hugo, no século passado, sem imaginar que alguém pudesse chegar ao extremo de desdefinir sua arte.

No teatro, o grupo de Julian Beck, o Living Theater, surpreendeu com o **happening** de que já falamos antes, evoluindo através de muitas outras experiências até chegar ao grupo italiano Gaia Scienza, autor coletivo de uma peça

– **Os insetos preferem as urtigas** – que não têm texto nem enredo; só os corpos se movimentam, imitando no palco fenômenos biológicos: crisálidas, fetos, desabrochamentos.

Finalmente, no cinema, reino dos efeitos especiais, último ramo da arte pós-moderna a ser examinado na exigüidade de tempo e espaço que este trabalho impõe, está presente, mais uma vez, a nostalgia do passado aliada à ficção científica. Só alguns exemplos: volta ao gibi, ao seriado, em **Indiana Jones**; as batalhas medievais retornam, desta vez ao cosmos, em **Guerra nas estrelas** e em desenhos animados para a televisão como **He man**; os anos 20/30/40 são refilmados, baseando-se em documentários da época, vide **A lista de Schindler**. O futuro da tecnociência veste a roupagem policial em **Blade runner** e, já analisando a condição pós-moderna, **Salve-se quem puder**, de Godard, onde se observa o individualismo, e **Paris-Texas**, de Win Wenders.

O ENSINO PÓS-MODERNO

Expostas todas as artes pós-modernas, passemos ao ensino da arte nestas sociedades. O que ensinar e como ensinar arte num mundo pós-moderno, **eis a questão**, como diria Shakespeare em **Hamlet**. A arte tem um papel e seu papel é relevante nesse tipo de sociedade. Para Nietzche, pensador pós-moderno já no fim do século XIX, cabe à arte conduzir o homem para um novo estilo de vida, levá-lo a superar o niilismo, o desencanto com a vida, pela transvaloração de todos os valores, chegando a construir uma cultura direcionada para o prazer na alegria, o corpo integrado à imaginação poética, à arte, enfim. Isto seria conseguido, nem pela ciência, nem pela religião nem pela filosofia, mas pela arte, plantada no presente, aberta para

o futuro. Trata-se de uma idéia sublime, mas um tanto utópica. Nietzsche parece atribuir à arte um super-poder, um extraordinário poder de reconduzir o homem ao paraíso perdido. No entanto não se pode negar o seu papel de denúncia, de contestação, de transformação, de libertação... E o que fazer com a antiarte pós-moderna agora e daqui para a frente? Para uns, ela está decadente, virou brincadeira, paródia, pastiche, sem regras estéticas nem força intelectual, sem originalidade e sem saber criar. Este é um ponto de vista. Outros a vêem de modo diferente: ela abalou preconceitos, fez cair barreiras entre arte erudita e de massa e também entre os gêneros; seu pluralismo permite a convivência de todos os estilos e épocas, numa democracia que aceita a diferença e a dispersão, anula hierarquias e regras absolutas.

Afinal, esta antiarte matou a arte ou renovou-a? Não sabemos, pois em tudo o que é pós-moderno reina o indecível, a arte não escapando dele. Até a modernidade, a representação das coisas era ordenada, organizada, baseando-se no OU, que separa e exclui: capitalista ou socialista/normal ou louco/analfabeto ou culto. Na condição pós-moderna, nada tem identidade definida e se passa para a lógica fundada no E; tudo é isto e aquilo. Dentro dessa ótica, a vida não é para ser resolvida, mas vivida através de experiências em série, ligadas **ad infinitum** pela palavrinha **e**.

A experiência pós-moderna está diante de nós. Depois que ela se instalou, não há como negá-la. Válida ou não, ela aconteceu e está, ainda, acontecendo. Pode ser que a ressaca dessa maré esteja começando a se acalmar. De qualquer forma, ela avançou e deixou seus vestígios; não há como apagá-los. Um de seus melhores vestígios foi mostrar que no pós-moderno há ambiente para conviverem todas as tendências, todos os raciocínios, todas as

manifestações. Creio que esse movimento ou o que queiram chamar, está abrindo cada vez mais espaço para que se manifestem todas as formas de expressão artística com a maior liberdade, dando, também, aos indivíduos, o livre-arbítrio de ensinarem e de aprenderem o que quiserem e como quiserem, inclusive arte, deixando que estabeleçam critérios pessoais de julgamento e de escolha. Esperamos, até, que possibilite aos homens ultrapassarem a opção pós-moderna de consumir, alcançando a opção transmoderna de não consumir, se assim for o seu desejo. Se vamos consumir as mensagens pós-modernas, ensinemos aos alunos, não só os de artes, mas principalmente estes, que é preciso decodificar tais mensagens. No pós-modernismo saturado de imagens, torna-se necessário aprender a lê-las, alfabetizar a visão. Segundo a profa. Ana Mae Barbosa, uma pesquisa francesa constatou que 82% do que aprendemos é captado pela visão. Desses 82%, 51% se aprende inconscientemente. Portanto, se não nos exercitamos para saber ler e analisar o visual de hoje, seremos facilmente manipulados, o que é bastante temerário num país que já provou a eficiência da televisão para ganhar eleições.

Olho vivo, olho bem aberto, atento para a visão analítica e crítica de todas as coisas, sob todos os aspectos. Nada de engolir sem digerir. Na condição pós-moderna, alguém já disse que a vida é **experiências em série para se fazer**. Façamo-las com consciência e responsabilidade do nosso papel como ser social. Tudo o que fazemos hoje tem reflexos no amanhã, daí que concordo plenamente com a afirmação de Adam Schaff de que **o futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas obra do homem** (1993, p. 154).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**. São Paulo. ECA/ USP/SESC. 1991: Comunicação e artes em tempo de mudança.
- COELHO NETO, José Teixeira. **Moderno Pós-Moderno**. Porto Alegre. L & PM, 1986.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é Pós-Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1993.
- SUBIRATS, Eduardo. **Da Vanguarda ao Pós-Moderno**. São Paulo: Nobel, 1987.

EDUCAÇÃO COLONIAL: ESCOLÁSTICA OU BURGUESA?

Lizia Helena Nagel*

1. DO HISTÓRICO:

A pesquisa intitulada, inicialmente, de *Educação Escolástica no Brasil Colônia: por que?*, foi determinada pela insatisfação com o referencial teórico-metodológico geralmente encontrado nos textos de História da Educação que tratam do processo educativo desse período. Grande parte da literatura, posicionando-se à favor ou contra os fatos, qualifica, apriorística e moralmente, os atos dos padres, revelando assim, uma determinada concepção de história.

Na perspectiva dos julgamentos positivos, os padres da Cia de JESUS são vistos como *grandes catequistas, evangelizadores eficientes que despertam muitas vocações, bondosos cristãos, opositores da crueldade dos colonizadores, defensores dos índios e/ou educadores conscientes* que, compreendendo a realidade dos gentios, amoldam os ensinamentos à sociedade indígena.

Na perspectiva dos juízos negativos, muitas vezes, as críticas aos jesuítas seguem e ao mesmo tempo banalizam o modelo anticlericalista dos *Iluministas* do século XVIII. De modo descontextualizado, revestem-se de formas que atacam, em princípio, *as capacidades intelectuais* desses mestres, consideradas limitadas pelo dogma, pela

* Professora da Universidade Estadual de Maringá/PR

retórica, pelas disputas estéreis, enfim, pelo desinteresse diante da natureza ou por qualquer coisa deste mundo terreno e moderno.

As críticas negativas, atuais e/ou "atualizadas", independentemente do referencial teórico, de fato apontam, quase sempre, para dois aspectos. Um identifica nos jesuítas "*distorções na área afetiva*" tais como: autoritarismo, perversidade, violência, controle, imposição. Outro, identifica uma "*limitação de ordem cognitiva*" que termina por fazer com que a educação por eles encaminhada seja vista como *fora da realidade do aluno ou da sociedade "brasileira"*. Inere-se ainda, em tais críticas, uma insatisfação com os comportamentos típicos do colonizador o que nos leva a dizer que existe nos textos contemporâneos um certo *desejo idílico quanto a uma colonização sem as dores da transformação!*

Tentando discutir a educação jesuítica enquanto geralmente pensada pelos autores modernos como um processo pedagógico *fora da realidade, do tempo e do lugar* é que se encaminha o objetivo desta pesquisa. Para tal, circunscreveu-se a questão problemática à premissa metodológica fundamental que propõe nada haver no cérebro humano que não seja definido ou delimitado pelas próprias relações sociais vividas pelos homens.

2. DO PROBLEMA:

Não reduzindo a *missão* dos jesuítas à catequese e, nem tampouco, à escolarização tal como os homens a conhecem a partir do século XIX, o trabalho questiona sobre a possibilidade das ações educativas dos primeiros mestres terem sido reguladas pelas coordenadas do pensamento

ou da filosofia Escolástica e não pelas relações sociais concretizadas na Colônia.

Questiona, de fato, a possibilidade dos jesuítas terem assumido comportamentos doutrinários, conservadores, místicos, impondo dissensões na política vanguardista de Portugal, quando este país orientava no Brasil a ocupação das terras sob outras coordenadas que não as de enfeudamento.

Interroga, – **nos limites do pressuposto teórico que admite haver correspondência entre a vida prática e o pensamento** – sobre a possibilidade de educar os homens sob as diretrizes da Escolástica posto que, além de qualquer outra consideração, no Brasil, a partir do século XVI, já se delineavam as ações pertinentes ao uso privado da terra para produção em larga escala. O Brasil através do açúcar não só realizava o mercado mundial, como já tinha consciência do **trabalho** como *“aumentador de cabedal”*.

Este trabalho propõe-se, enfim, a examinar a **unidade entre o ser e o pensar**. Pretende examinar se, para os jesuítas no Brasil, os problemas considerados dignos de discussões, de reivindicações, das cartas, sermões ou estudos eram a expressão das práticas existentes ou eram provenientes de abstrações ligadas à ortodoxia religiosa. Pretende investigar se os problemas dos padres eram originários da luta encetada na Colônia ou advinham de preocupações com heresias ou temáticas privilegiadas pela sociedade feudal.

Afinal, qual era, na Colônia, o **conteúdo** da educação administrada pela ordem religiosa que se costuma admitir, dogmática e aprioristicamente, como contrária à gênese da prática moderna? Qual era o **método** da

educação no Brasil, gerenciado por essa ordem nascida no seio da contra-Reforma, que se propunha a defender como legítimo apenas o conhecimento adequado à **Revelação**, única fonte considerada capaz de sustentar as discussões humanas? Existiu, de fato, uma educação de caráter escolástico no período do Brasil Colônia? Que bases materiais poderiam ser encontradas para dar suporte aos interesses educativos de caráter medieval na *Terra dos Papagaios*?

3. DO ENCAMINHAMENTO:

Para o cotejo das formações sociais distintas, para o conhecimento dos embates próprios da transição do feudalismo ao capitalismo na Europa, e o reconhecimento das práticas típicas da colonização no Brasil, privilegiou-se, em termos bibliográficos, as fontes primárias.

Os relatos dos **Descobridores**¹ foram as primeiras leituras incorporadas a essa exigência. A seguir foram examinadas as obras dos **escritores**² portugueses quinhentistas e seiscentistas. Foram consultados os **Cronistas** e os **Historiadores**³ que cantavam os feitos do Império Lusitano.

A seguir, foram selecionados para análise os documentos dos **Primeiros habitantes** do Brasil ou daqueles

¹ Fundamentalmente os autores constam da Coleção *Os Conquistadores da L&PM Editores*, Porto Alegre, RS.

² CAMÕES com sua obra principal e Gil VICENTE com suas *Sátiras Sociais* foram os autores privilegiados desse momento.

³ Dentre os pesquisadores, citamos DAMIÃO DE GOIS com a *Crônica de D. Manuel*, Parte 1, [Sobre a Matança dos Cristãos-Novos].

⁴ Como referência indicamos os livros que compõem grande parte da Coleção *Reconquista do Brasil* da Editora Itatiaia / EDUSP, SP e recomendamos as principais obras dos autores citados.

que **descreveram a prática colonizadora vivida neste país⁴**. AZPILCUETA (... - 1557), NÓBREGA (1517-1570), ANCHIETA (1534-1597), GABRIEL SOARES DE SOUZA, (séc. XVI), GANDAVO (séc. XVI), CARDIM (1549 - 1625), Frei VICENTE DO SALVADOR (1564 - 1639), d'ABBEVILLE (... - 1632), BARLÉU (1584-1648), SIMÃO DE VASCONCELOS (1597-1671), MOREAU (séc. XVII), VIEIRA (1608-1697), ANTONIL (1650-1716), BENCI (1650-1708), BRANDÃO (1650-1716), SEPP (1655-1733), PITA (1660-1738), Frei MANOEL DA ILHA (séc. XVI-XVII), MATIAS AIRES (1705-1770), Frei GASPAR DA MADRE DE DEUS (1715-1800), AZEREDO COUTINHO (1743-1821), MATIUS (1794-1868) foram os autores selecionados na tentativa de identificar os problemas apontados como relevantes para a reprodução da vida na Colônia.

Este grande elenco de escritores, que ultrapassa a corporação dos jesuítas, tinha como objetivo assegurar a identificação das práticas comuns que sustentavam a vida nessa região. Tornava-se indispensável conhecer as ações humanas que, abaixo da linha do *Equador*, poderiam (ou não) ter permitido a reprodução dos procedimentos escolásticos para, logo a seguir, examinar a possibilidade efetiva da educação comprometida com esse ideário no Brasil.

Mas a afirmação sobre a existência ou não da Escolástica no Brasil requer também outras demandas, exigindo novos encaminhamentos. Impossível estudar o conteúdo escolástico, a proposta pedagógica correspondente a essa interpretação de mundo, sem examinar os fatos vividos pelos homens à época considerada de maior apogeu dessa filosofia. Todas as lutas ou conflitos que se estabeleceram durante os séculos XII a XVIII, na Europa, necessitavam ser retomados. Importa

conhecer quais eram as disputas que determinavam os protestos religiosos através de um pensamento organicamente estruturado. Quais eram as características comportamentais dos homens que exigiam reações da Igreja? Quais eram, enfim, as práticas dos "inimigos" da Igreja? Em que se constituía objetivamente a Escolástica?

Para tal tarefa, sem apelar para manuais, enciclopédias, dicionários ou sínteses foram selecionados textos de *Filósofos*⁵ que já haviam sido declarados como expressões máximas do pensamento cristão pré e pós-tomista. Foram estudados, em suas reivindicações ou nos encaminhamentos dados aos conflitos da sua época, ANSELMO DE CANTUARIA (1033-1109), TOMAS DE AQUINO (1225-1274), RAIMUNDO LULIO (1235-1316), DUNS SCOTO (1266-1308) e QUIDORT (± 1270-1306).

A tentativa de compreensão do conteúdo da Escolástica não se reduziu a essas leituras. Em paralelo aos autores considerados máximos representantes dessa doutrina, foram colocadas para exame as exigências, as propostas, as sugestões ou dissensões dos *Condenados pela Igreja Católica*. ABELARDO (1079-1142), OCKHAM (1290-1349), G. BRUNO (1548-1600) e GALILEU (1564-1642) foram examinados enquanto expressavam as "desordens" que davam suporte para a materialização da própria Escolástica.

Para examinar até as últimas conseqüências o grau de reação às "desordens" que estavam sendo encaminhadas no mundo já não tão escolástico, o Tratado **Malleus Malleficarum**, escrito pelos fanáticos KRAMER e

⁵ Grande número de autores referenciados neste trabalho fazem parte da Coleção *Os Pensadores da Abril Cultural*.

SPRENGER a pedido de Bonifácio VIII em 1484, foi analisado na tentativa não só de reconhecer o perfil (emergente), mesmo que exacerbado, dos homens que deveriam ser punidos pela Igreja mas, também, o de identificar as “*últimas estratégias escolásticas*” consideradas importantes para o “*controle*” dos homens.

Ao lado dessas incursões na literatura mais radical, os **Humanistas** foram chamados para dar seu depoimento sobre a nova concepção de homem que surgia e se antagonizava com o modelo retirado dos cânones aquinianos, aqui pensado sem os exageros impostos pela *exaltação* inquisitorial. Foram examinados, entre outros aspectos, os indicadores por eles apresentados quanto à nova visão sobre a natureza humana, ao valor absoluto da razão, à importância da observação independentemente das explicações metafísicas do universo, à crença no Estado Civil com suas leis e, principalmente, ao crédito na obra educativa para as transformações sociais que não mais são vistas sob a “*causação direta*” da *Divina Providência*. Examinou-se, particularmente o princípio pedagógico da modernidade que põe toda a virtude na capacidade individual de cada homem controlar seus próprios desejos ou inclinações. BOCACCIO (1313-1375), ERASMO (1460-1536), MAQUIAVEL (1469-1527), T. MORE (1478-1535), VIVES (1492-1540), MONTAIGNE (1533-1592), BACON (1561-1626), T. MUN (1571-1641), GROCIO (1583-1645) MONTESQUIEU (1588-1679), COMENIO (1592-1670), DESCARTES (1596-1650) E LOCKE (1632-1704), após estudos, foram considerados as testemunhas da morte lenta, muito debatida na Europa, do cristão regulado apenas pela fé institucionalizada clericalmente.

Mas somente a fé e/ou o autoritarismo clerical não explicam a filosofia Escolástica. Ela não pode ser vista

apenas enquanto uma prática contestada pelo Renascimento ou pelo Mercantilismo. Precisa ser entendida, também, pelos momentos nos quais desenvolveu-se, abandonando a característica da Patrística; forma religiosa já ultrapassada, própria dos séculos I-VIII, mas reivindicada por muitos contestadores do Papado à época da Contra-Reforma.

Tentando revitalizar o entendimento do significado mais autêntico do conteúdo da escolástica, – que até aqui foi dimensionado pela interlocução da mesma escolástica com o movimento ascendente do capitalismo – foi necessário colocá-la em confronto com as práticas da Patrística que a antecederam. Textos escritos pelos **Padres** no período de organização do pensamento cristão como os de *PAULO (... -64)*, *NAZIANZENO (329-390)*, *AGOSTINHO (354-430)*, *BENTO DE NURSIA (480-547)*, *MÁXIMO (550-662)*, *DAMASCENO (675-749)* entre outros, foram selecionados para comparação com as obras ou documentos escritos no apogeu da escolástica.

Resumindo os caminhos percorridos por este trabalho - da Patrística à Colonização no Brasil - pode-se assinalar que o seu encaminhamento sempre teve como preocupação dois momentos distintos: 1. examinar a consciência de uma época em relação às práticas dessa mesma época; 2. comparar épocas distintas para configurar com clareza as relações mobilizadoras da sociedade.

4. DAS CONCLUSÕES:

As práticas do período da Patrística, quando examinadas em relação aos textos desse momento, permitem perceber que os religiosos ao falarem da doutrina cristã no período de organização da Igreja, de fato, estavam

falando das relações que os homens travavam entre si. Enquanto as representações da Patrística falam da organização do mundo com base na *renúncia*, o feudo estrutura-se lentamente, também, pela entrega compulsória ao senhor dos produtos, necessários à reprodução da vida, obtidos quer nas florestas, nos campos ou nas comunidades aldeãs através de lenhadores, pescadores, pastores, camponeses, pobres das vilas, dentre outros elementos da época.

A hierarquização dos deveres da estrutura feudal corre em paralelo à doutrinação religiosa da *diversidade de essências ou melhor, de substâncias*. Estrutura-se através dos tributos considerados *deveres naturais* dos homens para com a autoridade imediatamente superior e sedimenta-se concomitantemente pela negação religiosa das paixões da carne e anulação do corpo. Solidifica-se pela ausência de sentimento de propriedade com relação à terra, que a precatória vai garantir objetivamente e a religião vai afirmar como sendo "**bem de Deus**".

Se a Patrística – fase de consolidação dessa estrutura feudal – exige um homem que lute contra "*o poder dos gregos*", contra a forma de existência pagã da Antigüidade, que segundo São Paulo *pôs em cena um indivíduo com sentimentos depravados e procedimentos indignos*, se a Patrística exige um homem que se ponha contra a organização socialmente corrupta da "*Cidade dos Homens*", a fase de organização da Escolástica corresponde a um outro tipo de disputa. Consolidada a forma que lutou para assegurar a servidão, a "*Cidade de Deus*", os novos embates terão outras características. Os antagonismos no interior de uma "*Patrística consolidada*" decorrerão das dúvidas sobre a eternidade ou imutabilidade das relações sociais então instituídas.

Se o discurso da Patrística pleiteia um homem que negue a decadente civilização escravista, o discurso escolástico pleiteia um homem que afirme a perenidade da servidão. Impossível pretender explicar determinadas práticas caso não as coteje com outras que lhes (antecedendo ou sucedendo) são distintas. Impossível conhecer os significados conceituais ou teóricos caso não se dê às representações cognitivas o suporte da dinâmica das relações sociais.

Com o argumento da necessidade de preservação da fé, a Igreja, já definitivamente instituída, exige um homem que lute pelo reforçamento da hierarquia religiosa, pela manutenção do Estado clerical, e, conseqüentemente, combata a "*heresia, os abusos da razão, as impiedades*". É a era das questões relativas ao "*conhecimento, à lógica, ao método*"! A Escolástica, que se define aparentemente nos embates conhecidos como *Teologia versus Razão, religiosamente define* o homem que pode aniquilar o poder da Igreja, gerar o Estado laico ou destruir as relações sociais existentes.

O homem concreto da Escolástica, considerado *herege*, é o que não mais se subordina ao clero, que estabelece o direito de alienar a terra ou dispor do feudo independentemente do conhecido regime de sucessão, que interage por contratos independentemente da tradição, que taxa ou se apropria dos bens da Igreja. O homem real, negado pela Escolástica, é aquele que vende pelo preço máximo, compra pelo preço mínimo e busca a riqueza não se importando em ser *pecador*. É aquele que empresta dinheiro a juro, é *dono da pólvora*, organiza exércitos e reformula os critérios da justiça, cotejando sua força com a vontade do Criador. Eis o homem que dá substância à escolástica.

Necessário se faz, nesse momento, dar a conhecer o homem que dá substância à colonização. Indispensáveis, nesse sentido, detectar, no Brasil desse período, os embates dos homens *que encarnam os antagonismos*. A quem era dirigida a prática dos jesuítas? Que atividades pedagógicas eram privilegiadas? Quais eram os "*inimigos*" dos religiosos colonizadores? Enfim, perguntas indispensáveis para encaminhar o desvendamento do conteúdo da educação à época colonial.

A natureza da atividade dos religiosos na Colônia é de outra qualidade da existente na Europa. Isto porque os jesuítas, aqui, não se mobilizavam para *refrear* nem o protestante que pleiteava politicamente a unidade nacional contra o papado, nem o moralista que pretendia recuperar os valores cristãos perdidos ao término da Patrística, nem o burguês emergente que aparece no cenário europeu como um comerciante.

O sujeito do projeto educacional dos colonizadores não tinha características de um expropriador dos bens da Igreja, nem tinha as qualidades do financista-judeu que ameaçava a representação do clero junto aos Governos. Também não possuía o espírito daqueles que, desorganizando o feudo, favoreciam não só a destruição da autoridade correspondente, como legitimavam o descontentamento com o ócio, com as benesses e prebendas, com o parasitismo, com a caridade ou com as esmolas tão a gosto dos prelados católicos e dos pobres sem vínculos com qualquer tipo de produção ainda não organizada socialmente na Europa. Além de não ter nenhuma dessas características, o sujeito a ser educado no Brasil, tampouco carregava as marcas da intelectualidade renascentista ou iluminista que se utilizava de discursos

veementes para atacar a fragilidade dos argumentos escolásticos, a legião dos argumentadores de plantão, o mundo beato dos defensores da velha ordem. Impossível objetivar, portanto, uma pedagogia escolástica sem as condições históricas em que a escolástica se produz ou se realiza.

As condições para a existência da Escolástica no Brasil Colonial esboroam-se, inclusive, à medida em que o exame do uso de palavras iguais revelam significados distintos na Europa e no Brasil. As relações sociais distintas correspondem diferentes interpretações e/ou práticas de termos idênticos. Os significados correspondem às atividades que sustentam esses mesmos significados. Por exemplo, a palavra feiticeiro, que na Europa tem o terrível sabor de heresia, julgamento e morte, aqui, na maioria das vezes, expressa um selvagem que, na prática, induz os pares à permanência no seu *estado de natureza*. O feiticeiro, aqui, é um indivíduo concreto, reconhecido como aquele que atrapalha os planos civilizatórios dos padres, mas que não precisa ser eliminado, por ser a "*incorporação do demônio desobediente e/ou destruidor*"; precisa, apenas, ser *catequizado, isto é, educado para a nova relação* que se estabelece. Deixa de ser ameaçador. Como conseqüência, não uma sentença condenatória definitiva mas um processo de *recuperação* lhe cerca. E para isso, nada melhor do que a *psicologia*, para encaminhar, através de rituais alegres, festas, procissões teatralizadas e da música, o treinamento da vontade necessária para uma nova organização social. O raciocínio metafísico – que lia o homem abstratamente (cuja ação possuía uma causa divina ou demoníaca) – desaparece, dando lugar ao exame objetivo das causas materiais, das forças físicas que podem ser controladas ou "*educadas*".

Ainda com o interesse na diferenciação entre significados, o termo *doutrina* é usado com conotações absolutamente diversas no interior de relações sociais distintas. As cartas dos primeiros Jesuítas no Brasil permitem facilmente a identificação das atividades que dão corporeidade ao ato de *doutrinar* os índios. Essas atividades visam negar a antropofagia, recusar o hábito da guerra, eliminar costumes dos ancestrais, contestar a vivência em bandos rejeitar a *preguiça*. Enfim, doutrinar significa - através da fé - ensinar a ter uma vida com **Lei e Rei** sob as coordenadas do **Trabalho**.

Como se pode ver, a *doutrinação* colonial não contempla os conteúdos das lutas européias. A doutrinação colonial tampouco contempla qualquer artimanha que, por dissimular os reais interesses dos colonizadores, permita ser vista como dramáticas questões litúrgicas, assépticas questões teóricas, confusas questões semânticas ou intrincados problemas de lógica. A doutrinação colonial, de fato, nada tem a ver com *querelas sobre os universais*, com as *disputas sobre razão e fé*, com retóricas sobre *milagres* ou com debates sobre *implicações jurídicas da heresia*. Enfim, nada tem a ver com as tentativas da Igreja manter o **Dogma** e o **Papa** sob as coordenadas da caridade, da esmola ou do ócio.

A *doutrinação colonial*, por sua vez, não teme falar em *experiência pessoal*, nem tampouco elogiar os feitos humanos, secundarizando a Providência Divina. A crença na atividade do homem, o crédito e o estímulo no comportamento organizativo-gerencial do colonizador moderno aparecem claramente no jesuíta missionário, enquanto essas mesmas atitudes são estranhas aos religiosos situados no espaço de luta pela permanência da

velha ordem na Europa. O missionário que assumiu a empreitada colonizadora parece reconhecer-se como *agente da transformação*, enquanto o clérigo europeu da Contra-Reforma parece identificar-se como representante de uma ordem cósmica eterna.

Defendendo a ausência de movimento da terra, e de tudo o que isso corresponde na prática, os padres europeus em sua proposta religiosa não poderiam mobilizar os homens para o *trabalho*. *Tampouco se propõem a acelerar os processos para adquirir ouro e fazendas como Nóbrega e Vieira*, entre tantos outros jesuítas, faziam sem o menor *pudor escolástico, fora das terras feudais*.

Os jesuítas no Brasil, ao estimularem exaustivamente o trabalho para a produção de bens, ao defenderem abertamente a necessidade do escravo para a produção do excedente (em larga escala), ao exercerem um sistemático disciplinamento contra o ócio, ao estimularem o desenvolvimento econômico de modo intencional, ao aconselharem os portugueses para um efetivo gerenciamento da produção com vistas a maior grandeza dos *cabedais ou fazendas*, não se pautavam em idéias transplantadas. Isso significa que o padrão da educação fornecido pelos jesuítas no Brasil foi definido, prioritariamente, pela forma de organização do trabalho e pela privatização da terra para a produção, antes de ser regulado por dogmas, conceitos religiosos ou mesmo métodos escolásticos de conhecimento.

Não se encontra, na literatura colonial revisada, nenhum indicador de uma pedagogia que oriente o colonizador (ou filho deste) para um papel de nobre onde o ócio é remunerado com as prebendas ou benesses reais. Também não se encontra nenhum discurso que privilegie ou estimule o papel de servo com as suas velhas

prerrogativas medievais. Índio, branco ou preto, todos são orientados para a dedicação ao trabalho, para a defesa dos interesses econômicos, para a produção disciplinada de bens. As preocupações com a caridade e a esmola - tão peculiares nas instituições feudais - cedem lugar às contínuas admoestações generalizadas na Colônia sobre o trabalho ou sobre a produção. Todos acreditam, como BENCI⁶, em *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*, ser o ócio a mãe de todas as leviandades!

A educação no Brasil Colônia, de fato, não pode ser vista como um processo fora de tempo, de lugar, ou mesmo fora da realidade dos alunos. Os documentos deixados pelos jesuítas não revelam qualquer compromisso nem com o conteúdo nem com as formas metodológicas de pensar da Idade Média. Ao contrário, são a expressão mais acabada de uma modernidade que não comporta, em sua estrutura epistemológica uma lógica abstrata ou uma retórica vazia de interesses históricos. Na verdade, seus textos mostram-se prenhos de preocupações com o melhor aproveitamento do solo, com a organização da produção, com os custos das empreitadas, com aumento das fazendas, enfim, com a riqueza gerada pelas mãos dos homens, revelando assim, uma absoluta cumplicidade com o projeto burguês. Aqui, **na Colônia**, de fato, **a alma se funde e se confunde com o corpo!**

⁶ Vide *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*, São Paulo, Grijalbo, 1977, p. 177-184.

A ÉTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA EDUCAÇÃO DE SALÁRIO MÍNIMO*

Gizelda Santana de Morais**

Não sei se esse é o momento certo para se falar de ética ou se esse é um conceito fora de moda, cafona para os dias de hoje. Quando me disseram que deveria fazer uma palestra sobre assunto de minha escolha, na oportunidade de vir até aqui para participar de uma Banca de Exame de Dissertação de Mestrado, fiquei em dúvida, a princípio, sobre o tema a abordar e foi a própria dissertação examinada que me sugeriu permanecer no âmbito do problema da formação dos professores no Brasil. E de pronto me surgiu um título como âncora para a reflexão com os presentes: a ética da formação dos professores numa educação de salário mínimo. Mas, para não parecer deboche, resolvi mudar o título para: a ética da formação de professores em tempos de crise. Isto não muda em nada a realidade à qual eu quero me referir pois, a expressão educação de salário mínimo me parece bastante apropriada para caracterizar o estágio atual em que se encontra a educação pública e fundamental no Brasil. Por um lado a população que frequenta as escolas públicas de primeiro grau vem das camadas cuja renda é predominantemente o salário mínimo e, por outro, os professores que aí ministram

* Conferência proferida no Seminário: Produção/Apropriação do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

** Doutora em Psicologia. Professora da UFBA e UFS.

o ensino (cuja maior fatia está entregue aos municípios) raramente chegam a essa faixa de salário, embora reze a nossa mais recente Constituição, em seu artigo 7, que é um direito do trabalhador rural e urbano o salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, etc, etc...

Também não é fora de propósito se falamos de educação em tempos de crise, mesmo que alguns possam me contestar dizendo que a nossa educação nunca esteve sem crises. Sim, podemos aceitar que nunca nesse domínio tivemos boas estatísticas mas, para citar apenas o exemplo de uma pesquisa realizada no Estado de Sergipe, foi constatado que, em 1930, os professores primários, diplomados pela Escola Normal, se distribuía por povoados, vilas e cidades, e recebiam salários que atingiam em média cerca de 50% dos salários dos juizes de direito, enquanto em 1980 a relação chega apenas a aproximadamente 8%. Perderam os professores em salário, em respeito e valorização social pois inúmeros depoimentos comprovam que juizes, padres e professores eram, outrora, as maiores autoridades nas cidades e vilas. Podem me contestar que sem dúvida houve uma democratização do ensino, e hoje qualquer criança tem acesso à escola, o que não ocorria antigamente. Sim, mas a que escola têm eles acesso? A uma escola que perdeu os seus objetivos, que não reconhece as suas finalidades?

Justamente sobre este aspecto é que vou me deter em primeiro lugar, isto é, sobre as finalidades da escola, para, em seguida, discutir com vocês um segundo aspecto que seria: a procura de uma ética capaz de guiar a ação de formar professores no contexto atual.

REPASSEMOS A QUESTÃO DAS FINALIDADES DA ESCOLA

A primeira e original função da escola foi transmitir conhecimentos, cultura e valores sociais. Essa finalidade tem permanecido nas definições dos legisladores mas, ao longo do tempo, especialmente ao longo deste século 20, as exigências feitas à escola vêm se tornando cada vez maiores, diríamos mesmo, desmesuradas. À medida que as ciências se desenvolvem e que a sociedade se modifica, mais responsabilidades vão sendo aderidas à escola e mais exigências são feitas aos professores.

Uma função que teve por vários séculos sua prevalência na escola, além dessa primeira de transmitir conhecimentos, é a de preparar para a religião, para uma outra vida, para o contato com a divindade. No Brasil, a escola nasce com essa missão, através dos jesuítas que para cá trazem a catequese para os índios e os primeiros Colégios para os filhos dos colonos. Depois com Pombal, eles chegam a ser expulsos porque seu ensino não correspondia mais aos interesses do Estado monárquico. Essa função, embora minimizada atualmente nas escolas públicas brasileiras, permanece presente pela força das igrejas, cada uma querendo ensinar a sua doutrina como se fosse a verdadeira, absoluta e eterna. Gostaria de lembrar que esse continua sendo o objetivo primeiro nas sociedades islâmicas, onde o fundamentalismo cresce assustadoramente em nossos dias. Ela é inclusive a motivação primordial para a eliminação do analfabetismo nesses países onde, pelo menos os homens, todos, devem ler o Alcorão, o livro sagrado dos muçulmanos.

Voltando ao mundo ocidental, com o advento das Repúblicas, a partir do século passado, o objetivo de democratização passa a ser mais e mais associado (idealmente) à escola. A escola teria a função de permitir a

igualdade de chances a todos. Ela passou a ser vista como um lugar que favorece a ascensão social, trabalha pela integração de todos em uma sociedade, e seria instrumento eficaz contra a pobreza e a exclusão. Finalidade enorme, gigantesca talvez, pois, além de transmitir o saber acumulado, mantendo a cultura e aumentando os conhecimentos dos povos, deveria também transformar as sociedades, dentro dos princípios de igualdade de direitos. Essa função cada vez mais é referenciada, ao serem instituídas as Declarações de Direitos dos homens, seguida de outras, das mulheres, da criança e dos adolescentes, etc. A escola é vista, cada vez mais, como o lugar onde se deve aprender o respeito à cidadania, reconhecer os direitos e deveres dos cidadãos. É vista também como o lugar de socialização, de aprendizagem do convívio social, de partilha, da tolerância, do desenvolvimento de lideranças e de liderados.

Ao lado desses objetivos, eminentemente sociais ou sociológicos, a força da psicologia com suas descobertas e afirmações sobre personalidades, exige que se respeitem as diferenças individuais na escola, os ritmos de aprendizagem, as diferenças de interesse e de habilidades; que se respeitem as etapas de desenvolvimento da criança, o seu espaço lúdico, o contexto do brincar e do lazer no interior do trabalho educacional. Aí uma contradição já parece despontar entre esses dois objetivos; de um lado favorecer a igualdade e do outro respeitar as diferenças individuais. Como o professor resolver na prática essa contradição? O respeito às diferenças não reforçaria as desigualdades?

Mas as exigências não param aí. É preciso cuidar não só do aspecto intelectual mas também do desenvolvimento físico, é preciso cuidar da saúde. E para

cuidar da saúde é necessário compensar as falhas de alimentação em casa, é preciso, nas escolas públicas, fornecer a refeição ou a merenda escolar, é preciso também curar as disfunções, todas, as dislexias, as disortografias, as dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas físicos e deficiências visuais e auditivas e mentais, inclusive os afetivos que envolvem sobretudo a família. Logo, é preciso também cuidar da família. Essa função passa a ser justificada em vista das transformações sociais, o crescimento das populações e, em especial, o crescimento das cidades, o inchaço das periferias, a necessidade da mulher no mercado de trabalho, uma rápida tendência à dissolução das famílias, o divórcio, as famílias uniparentais. A escola parece ser chamada a substituir a família, assumir o papel de autoridade tradicionalmente mais associado ao pai, e o de conselheira mais ligado à mãe.

De repente, lá pelos anos 70, descobre-se por aqui, que a escola de primeiro grau também tem que preparar as crianças e adolescentes para a profissão. Logo ela será equipada com oficinas e mais laboratórios para que os alunos experimentem diversas modalidades de trabalho, testem sua vocação, seus interesses para as atividades agrícolas, industriais, comerciais, tecnológicas, domésticas. A educação para o Trabalho passa a ser uma preocupação de pedagogos e pesquisadores.

Não só para o trabalho mas também para as artes. A educação artística, para a música, desenho, pintura, mais tradicional na escola, passa a ser acrescida da necessidade de preparar para as modernas artes audio-visuais, o cinema, a televisão, o vídeo. Esses instrumentos passam a ser requisitados na escola como auxiliares indispensáveis ao ensino, à educação. O professor em que saber manejá-los, e servir-se deles como mediadores de mensagens e conteúdos.

Não podemos nos esquecer da educação cívica, a escola sempre foi chamada para exaltar o amor à pátria, festejar os proclamados heróis nacionais, comemorar as datas importantes na história do país e até introduzir uma disciplina denominada educação moral e cívica.

E as atribuições de responsabilidades não param de crescer. Mais recentemente se verifica que falta alguma coisa, as meninas estão engravidando cedo, os jovens correm o risco da contaminação pela AIDS e de se perderem pelas drogas. É preciso dar à escola mais essa missão, a educação sexual.

Além disso, surgem, a cada dia, novas tecnologias ligadas à informática, e elas têm que estar ao alcance de alunos e professores sob pena de ficarem atrasados em relação ao desenvolvimento. A informação quer entrar à força nas escolas, como disciplina ou em forma de projetos.

Assim, ao longo desses percursos, no decorrer deste século XX, no qual ocorreram duas grandes guerras mundiais, revoluções e contra-revoluções nacionais, vai se tentando transformar a escola no lugar de reparação de todas as perdas, de todas as feridas. São chamados a ela, psicólogos, médicos terapeutas, assistentes sociais, multiplicam-se as especialidades do pedagogo, tenta-se repartir as responsabilidades, formando-se supervisores, orientadores, administradores capazes de assumirem as diferentes tarefas. O aperfeiçoamento e a reciclagem tornam-se palavras da moda pois é necessário que professores sejam permanentemente reinformados sobre os avanços nos domínios das diversas áreas das ciências ensinadas na escola e dos métodos inovadores que facilitem a aprendizagem dos conhecimentos na consecução de fatores objetivos. A escola torna-se um lugar complexo, local

de tensões e mesmo competição entre profissionais, professores, administradores e especialistas, lugar de conflitos ideológicos, emocionais, gerando novas disfunções que tornam seu espaço e funcionamento, não raro, patológico. Recapitulando, podemos identificar mais de 12 missões delegadas à escola e aos seus professores, vejamos:

- a) transmitir conhecimentos
- b) preparar para vida espiritual
- c) democratizar o saber
- d) promover a igualdade de chances para todos, integrando os excluídos
- e) socializar e formar o indivíduo para a cidadania
- f) respeitar as diferenças e a individualidade do percurso de cada um
- g) curar os disfuncionamentos, dos mais instrumentais aos mais profundos, incluindo traumas afetivos e sociais.
- h) educar para o desenvolvimento físico, para saúde
- i) educar para as artes
- j) educar para o trabalho
- l) educar para a vida sexual
- m) ensinar o civismo, o amor à pátria
- n) introduzir as novas tecnologias, especialmente a informática

O mais impressionante nisso tudo é que, à medida que crescem as exigências à escola e aos professores, diminuem, pelo menos no Brasil, os seus direitos, despencam os salários, a formação se deteriora, a valorização e o conceito sociais decrescem, diminui a motivação para o ensino e abandonar a profissão aparece como a solução mais racional para muitos. Não é para menos! Num país em pleno crescimento populacional, viciado na instabilidade financeira, na ganância dos mais ricos, na corrupção dos políticos, nos regimes ditatoriais, no desrespeito aos direitos fundamentais da vida humana (comida, moradia, vestuário, saúde, educação) não é de se admirar que a escola fracasse e na busca de atingir tantos objetivos, se perca a visão das prioridades e não se chegue a lugar nenhum. Os sinais de fracasso evidentemente não aparecem só aqui, nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. No fim da década de 60, na França, estudos sociológicos começam a mostrar o fracasso da escola, no tocante à finalidade de suprimir as desigualdades sociais. Em vez disso, dizem os pesquisadores (Bourdieu e Passeron), a escola está apenas reproduzindo e reforçando essas desigualdades. A igualdade de chances é apontada como uma falácia. E justamente no começo dos anos 70, quando todos os países europeus comemoram a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino de primeiro grau, novas denúncias aparecem, apontando estatísticas que se referem a uma boa fatia da população que já não sabe ler, permanecendo num estágio que uns chamam de semianalfabetismo, outros de analfabetismo funcional e outros de iletrismo. Fala-se cada vez mais no fracasso da escola. E, se o fracasso ocorre nesses países desenvolvidos, onde as conquistas referentes a salários,

valorização e formação são relevantes, o quê dizer da situação em países da América Latina, da África e da Ásia?

Não houve falta de reformas educacionais, de experiências e de experimentos nas escolas do mundo e no Brasil. Não houve falta de programas especiais, de campanhas educacionais, de projetos em busca de captação de recursos durante esse século no Brasil. Houve sempre uma vanguarda de educadores que lutaram junto aos dirigentes do país para que se erradicasse o analfabetismo, pela universalização do ensino base, para que inovações pedagógicas fossem implementadas. As avaliações, no entanto, quando feitas, apontam para vitórias parciais ou passageiras e para fracassos retumbantes. Começa a fase de retiradas – desiste-se da universalização da educação para o trabalho, desiste-se do civismo. Algumas reformas granguenaram mesmo antes de serem totalmente implantadas. Felizmente os Programas de Pós-Graduação em Educação, surgidos desde a década de 70, com sua exigência de dissertação científica para conclusão do Curso, têm tentado abrir os olhos da sociedade, ou pelo menos de um círculo restrito dos interessados em educação, para os fracassos, as contradições, os engodos, os pontos de estrangulamento. A escola pública faliu, o ensino público fracassou, dizem uns e outros. E a culpa é colocada na própria escola, na desmotivação de professores e alunos, ou nos políticos, na falta da vontade política. Nem os CIEPS de Brizola, querendo transformar a escola em grandes espaços, para abrigar, como numa casa, crianças e adolescentes, resolveu o problema.

Onde estão os erros?

– somente na falta de vontade política?

- somente na corrupção, no desvio do dinheiro da educação para outros fins?
- falta de boas reformas ou falhas nas implementações?

Todos esses fatores devem ter contribuído, porém parece haver algo mais nesse fracasso. Uma desordem imanente, conseqüente à multiplicidade de papéis que lhe foram sendo atribuídos ao longo deste século sem preparação para assumí-los, um sufocamento da instituição pelas exigências que lhe fazem sem lhe darem as devidas condições de funcionamento, uma desordem interna por excesso de ordens, uma total transferência de responsabilidades que vai da sociedade para os governos, da Nação para os Estados, dos Estados para os municípios e de todos para os professores, caindo nas mãos dos mais fracos dos quais se exige fortaleza, sapiência e ascetismo. Resultado: para muitos uma repetência continuada absurda, uma exclusão pelo abandono, a aprendizagem do nada, a inutilidade do tempo perdido.

E agora, o quê fazer? Acatar a desesperança? Cruzar os braços? O que é de efeito ou: o que é preciso fazer pela escola? Qual a ética na formação dos professores? O que lhes ensinar nesse tempo de crise? O que exigir dos professores? Quais os seus deveres?

É obvio que não vou responder a essas perguntas. Seria pretensão demasiada. Apenas quero deixar como pequena contribuição à discussão e reflexão do problema, os elementos já apontados na análise anterior e os pontos que a seguir:

Primeiro, é preciso ter bem claro que a escola partilha a responsabilidade de educar, de ensinar; ela não

pode assumir totalmente e sozinha essa função social; essa responsabilidade compete à sociedade como um todo, à família, aos meios de comunicação, aos partidos políticos, às instituições religiosas e a todos os outros segmentos da sociedade organizada (e desorganizada também).

Segundo, a escola deve voltar-se para sua finalidade original – lugar para aprender – onde três elementos são primordiais na sua composição: ensinante (professor) – objeto de aprendizagem – aprendiz. Esta é a essência da escola. E nessa essência deve-se buscar o que é essencial à cada um dos três elementos.

Do lado do aluno, lembraria a necessária preservação de um espaço de liberdade e de tempo para aprender, longe de limitações econômicas, imposições demasiadas, e das concorrências ou competições sociais.

Sobre o objeto de ensino diria que deve ser continuamente revisto, face ao rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Do lado do ensinante, do professor, do educador profissional, preservar a competência do saber que transmite e do saber transmitir pois só a competência sobre o saber que ensina lhe confere a autoridade para permanecer na sala de aula com o respeito dos aprendizes.

Em resumo, para ambos, professor e aprendiz, é importante preservar o espaço de liberdade e o tempo para aprender – liberdade para ensinar, para escolher os métodos de ensino, para continuar aprendendo; tempo disponível para a interação, para o diálogo entre uns e outros, tempo para estudar, para se reciclar, para se atualizar, sem as imposições dos limites econômicos (o aluno não tendo que trabalhar para o seu ganha-pão, o professor não tendo que correr e estafar-se para complementar o seu pão). Se o

professor não tem sua autonomia financeira não pode ter seu espaço de liberdade e seu tempo disponível para desempenhar bem a sua função de ensinar, idem para o aluno em seu dever de estudar e aprender.

“Não há moral acabada, não há ética sem autonomia e liberdade”, disse Descartes há alguns séculos atrás. Sem autonomia financeira que ética exigir dos professores? Acho que, a princípio, só a consciência de que é ético lutar por um salário digno que lhe dê a necessária autonomia, tempo e liberdade para continuar aprendendo a fim de ensinar com competência aquela fatia do saber sobre a qual recaiu a sua escolha. É necessário preservar o respeito a si mesmo e a auto-estima para se manter com autoridade na escola. Professores com salário mínimo só podem produzir uma educação de salário mínimo e, como o salário mínimo no Brasil não é suficiente para atender “as necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família, com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social”, como quer o parágrafo IV do art. 7 da Constituição, terminaremos por ter uma educação e um ensino do nada. Se a sociedade não tem a ética suficiente para tratar com justiça seus professores, ela tem de assumir o fracasso da escola e amargar as conseqüências. Direitos de anões para tarefas de gigantes é a situação do professor da escola pública e fundamental no Brasil. Resta às Universidades, onde o espaço econômico é mais aberto, lutar em conjunto com os outros para as mudanças dessas condições, alertando com os seus estudos para sociedade, na formação dos professores.

PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO: RESGATANDO ELEMENTOS PARA O DEBATE*

Antônio Cabral Neto**

O planejamento sempre esteve presente, de uma forma ou de outra, na atividade humana. Desde os seus primórdios, o homem lançou mão do planejamento para realizar tarefas as mais diversas. Os egípcios, por exemplo, dentro dos limites e do conhecimento de sua época, certamente utilizaram algumas técnicas de planejamento para conceberem e construir as suas pirâmides. Poderíamos fazer referências a vários outros fatos históricos que evidenciam a presença do planejamento na atividade humana. Apenas mais um exemplo para ilustrar. A rota comercial do Báltico, financiada pelos banqueiros internacionais por volta do século XVI, constituía-se de programas de desenvolvimento econômico-administrativo regional, propondo a organização da infra-estrutura das cidades para suportar o movimento das feiras. Definia épocas mais propícias para os eventos em função do clima, das características sócio-culturais da população, determinando, também, os melhores produtos a serem comercializados.

* Artigo elaborado a partir de nossa Tese de Doutorado "Democratização da Educação no Projeto Nordeste e seus Desdobramentos no Rio Grande do Norte: a memória reconstruída", defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em novembro de 1995.

** Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O planejamento, na sua perspectiva global e cientificamente organizado, entretanto, está associado ao projeto de sociedade planejada que tem sua origem ligada à concepção de mundo socialista. Todavia, em decorrência da crise que se instala nas sociedades capitalistas, principalmente a partir do século XX, o planejamento passa a ser adotado nessas sociedades. Nesse contexto, a assertiva liberal – segundo a qual numa economia competitiva o mercado encarrega-se de ordenar automaticamente as demandas – estava sendo posta em xeque, em função das transformações que se operavam nas sociedades capitalistas.

Com o objetivo de interferir nessa conjuntura, os governantes, lançando mão do planejamento como um instrumento técnico, propõem programas para ordenar as relações econômicas e sociais dessa nova realidade política do capitalismo, independente da existência ou não de crises.

Assim, o planejamento não pode ser considerado, como querem os tecnocratas, como uma técnica organizatória, racional, neutra e sem conteúdo ideológico, concepção que, segundo Manzini-Covre (1993), prevaleceu na formulação dos teóricos da ideologia pós-liberal.

Nesse sentido, é importante reter da análise de Oliveira (1977) que a teorização sobre planejamento deve ser situada, na medida em que este não pode ser tratado indistintamente do sistema social. O planejamento não é a mesma coisa em economias socialistas e capitalistas. Também, não o é em qualquer espaço do capitalismo monopolista. A essa assertiva deve-se acrescentar um importante elemento da discussão de Manzini-Covre (1993 p. 85), que explicita o fato de os intelectuais tecnocratas (principalmente Mannheim e Myrdal), *terem, em suas*

formulações, esvaziado o conteúdo de um planejamento capitalista para simplesmente planejamento.

Essa forma neutra de colocar o planejamento elide o seu caráter de classe. Ele aparece como uma técnica de alocação de recursos, uma panacéia; algo acima dos interesses divergentes que estão em jogo no cenário social. Essa é uma visão ideologizada, visto que não expressa a verdadeira posição do planejamento na sociedade capitalista. Nesse tipo de sociedade, conforme sugere Oliveira (1977, p. 16), o planejamento é *uma forma típica da 'rationale' do capitalismo monopolista, e ao mesmo tempo do Estado anti-Nação, que tenta reconstruir pelo planejamento a 'comunidade ilusória', pela qual diz representar a Nação.*

O padrão "planejado", segundo a interpretação de Oliveira (1977), não é senão uma forma transformada do conflito social. Sua adoção pelo Estado em seu relacionamento com a sociedade é, antes de tudo, um indicador do grau de tensão daquele conflito, envolvendo as diversas forças e os diversos agentes econômicos, sociais e políticos. O planejamento é, portanto, na interpretação de Oliveira (1977, p.16 - 17), *uma forma técnica de divisão do trabalho; mas não é apenas isto, nem principalmente isto. Enquanto forma técnica de divisão do trabalho, num sistema capitalista, é uma forma técnica de divisão do trabalho improdutivo que comanda o trabalho produtivo.*

Enquanto forma técnica no sistema capitalista continua e explícita, até onde as condições sociais o permitem, a manutenção e a radicalização [...] da expropriação e separação entre trabalhadores e meios de produção. (P.17).

Nesses termos, o planejamento na sociedade capitalista surgiu como uma resposta a uma realidade marcada por problemas de ordem econômica e social que expressavam, claramente, o esgotamento do pensamento liberal, segundo o qual o mercado pode tudo. Diante do quadro de crise configurado, coloca-se então a necessidade de se propor mecanismos de reordenação econômica e social para enfrentar os problemas advindos dessa crise.

A análise de Lafer (1975, p.12) evidencia que, nessa conjuntura de crise, o simples jogo das forças de mercado, com pequena intervenção do Estado, era incapaz de levar a resultados desejados pela sociedade: *tinha sido definitivamente perdida a crença no automatismo de mercado e abandonada a teoria do laissez-faire nas decisões econômicas.*

Assim, segundo Lafer, a instabilidade do sistema econômico, com crises cíclicas na atividade e desemprego periódico, a nova ênfase no desenvolvimento econômico, a luta contra a miséria e a mobilização das economias para a guerra levaram à elaboração de modelos racionais de política econômica.

Estaria, portanto, reservado ao planejamento um papel importante como "racionalizador" da "desordem" capitalista. O planejamento, enquanto procedimento dotado de racionalidade técnica, buscaria construir alternativas para superar tanto a dimensão econômica, quanto a dimensão social da crise provocada pela desordem da produção capitalista. Assim, no pós-guerra, os planos governamentais, baseados no paradigma keynesiano, incorporaram a idéia de que o Estado deveria se capacitar para induzir investimentos, estimulando atividades econômicas em níveis capazes de assegurar o pleno emprego e de criar um

sistema de tributação progressiva para atender às necessidades coletivas como saúde, educação, etc.

PLANEJAMENTO TECNOCRÁTICO: O SALVADOR DA PÁTRIA?

No Brasil, desde o princípio do século XX, o Estado vinha adotando medidas para proteger ou estimular os setores da economia já instalados, formalizar o mercado de fatores de produção e controlar as relações sociais de produção. Nas décadas de 40 e 50, esses mecanismos de intervenção foram ampliados com a adoção de planos e programas de desenvolvimento¹ que se direcionavam na perspectiva de alterar as condições econômicas e sociais do país. Assinala Ianni (1986, p. 28) que:

é muito provável que a técnica de planejamento, enquanto instrumento de política econômica estatal, tenha começado a ser incorporada pelo poder público, no Brasil, durante a segunda guerra mundial. Foi nessa época que a planificação passou a fazer parte do pensamento e da prática dos governantes, como técnica 'mais racional' de organização das informações, análise de problemas, tomada de decisões e controle da execução de políticas econômico-financeiras.

¹ Plano Salte (1948), elaborado para o governo Dutra; Plano de Desenvolvimento (1951 - 1953), formulado por uma comissão mista Brasil/Estados Unidos para o governo de Getúlio Vargas. O programa de Metas (1956), elaborado para o governo Juscelino Kubitschek e o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1962), traçado por Celso Furtado para o governo de João Goulart.

É, no entanto, a partir da década de 60, principalmente, com a instauração dos governos militares, que o planejamento passa a ser adotado de forma mais abrangente². No interior do discurso tecnocrático, que predominou na formulação das políticas, nesse momento, o planejamento surgiu no cenário como uma panacéia para resolver os problemas econômicos e sociais prevaletentes no país. Ele deveria ser capaz de proporcionar mecanismos para promover a justiça social, englobando a garantia do nível de emprego, distribuição de renda e programas sociais, com vistas a propiciar patamares mínimos de bem-estar. Porém, a redistribuição de renda estaria sempre em função do desenvolvimento econômico: era preciso deixar o bolo crescer para depois dividi-lo. O “distributivismo precoce”, na lógica tecnocrática, seria fator limitativo de investimentos e, por conseguinte, da redução da taxa de desenvolvimento, o que impediria o aumento da criação de empregos e o crescimento da pobreza.

Manzini-Covre (1993), analisando o pensamento tecnocrático no Brasil, no período 64-81, indica que o fio condutor do planejamento, que estava na base das políticas, não era, em essência, a distribuição (ou seja, o atendimento às necessidades populares), mas a produtividade, embora essa produtividade tivesse o sentido ideológico de promover aquele atendimento às necessidades das massas. Assinala, também, que a produtividade, na concepção capitalista, tem sua ligação umbilical com a acumulação, e, ainda, no planejamento está presente o embate com as classes

² Plano de Ação econômica do Governo (1964-1966); Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1966-1976); Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970); Metas e Bases para a Ação Governamental (1970-1972); I, II e III Planos Nacionais de Desenvolvimento (1972-1985).

dominantes – pela filosofia da produtividade versus filosofia da distributividade (Manzini-Covre, 1993, p.92).

A primazia social declarada em nível do planejamento é, na avaliação de Manzini-Covre, esvaziada no Brasil. Analisando o discurso tecnocrático, a autora identifica na sua formulação o argumento de que os recursos não poderiam ser liberados para os ramos não prioritários, como saúde e educação, sem prejudicar aqueles que cuidam do desenvolvimento. Estes sim, portadores de um conteúdo de mais significatividade, do ponto de vista da política econômica. A referida autora conclui que a formulação do planejamento, pretendendo voltar-se para o bem-estar da “comunidade,” adquire um caráter pervertido. E acrescenta ela:

o uso do planejamento, enquanto conceito, é realizado pelos intelectuais tecnocratas como uma ‘média’ entre o Estado liberal e o Estado socialista e, enquanto tal, visa escamotear a existência de um planejamento capitalista, expressão máxima da ‘Organização’, que pretende levar os frutos da ‘legitimação’ pela ‘média’ formulada de liberdade/justiça (Manzini-Covre, 1993, p. 96).

Coerente com o contexto político das décadas de 60 (principalmente segunda metade) e 70 (marcadamente até segunda metade), caracterizado pelo apogeu do autoritarismo, a visão de planejamento que predominou em todas as áreas foi a do planejamento como uma técnica neutra, racional e, acima de tudo, centralizada. O centralismo burocrático foi o marco dos governos que, gozando de

prestígio em função do crescimento econômico e legitimado por amplos setores da classe média, principalmente os tecnocratas bem localizados na burocracia estatal e nos vários postos da estrutura empresarial, não necessitavam buscar outras formas de consenso para garantir a governabilidade.

A ideologia pós-liberal, indicada por Manzini-Covre como sendo aquela que se desenvolveu na etapa monopolista do capital, serviu de suporte teórico para fundamentar o pensamento sobre o planejamento nesse período no Brasil. Essa ideologia tem uma interpretação para as modificações econômicas e políticas de modo a criar formas legitimadoras do poder do grande capital. Nas palavras de Manzini-Covre (1993, p. 292), *a sua marca primeira está na ênfase da técnica (ou na Tecnificação da Razão) como pretensa forma neutra, solucionadora dos problemas coletivos.*

A visão de planejamento, enquanto racionalizador da atividade econômica e social, que está presente no planejamento global ganha, também, foro privilegiado em nível da Região Nordeste. Assim, o processo de planejamento desenvolvido pelas agências regionais não pode ser compreendido a partir dos estritos limites da Região. É necessário situá-lo na dinâmica geral do planejamento na sociedade brasileira.

Cabe, inicialmente, verificar que, no Nordeste, várias experiências de planejamento foram desenvolvidas durante as primeiras décadas do século XX. Porém, é a partir principalmente da segunda metade da década de 60 em diante que o planejamento regional se articula de forma mais vigorosa com o planejamento global. Essa conexão se verifica num contexto da vida nacional marcado por uma

forte tendência concentracionista e por uma crescente introdução da concorrência nos moldes oligopolistas.

A idéia de planejamento como estratégia para promover o desenvolvimento auto-sustentado da região Nordeste, que predominara na década de 50 e início da década de 60, defendida pelo GTDN (Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste),³ já não respondia às exigências postas pelas novas diretrizes governamentais.

A industrialização, no dizer de Araújo (1984, p. 79), nesse momento, *avança comandada crescentemente pelo grande capital internacional e nacional, exigindo a consolidação de uma economia nacional*. Em sua avaliação, a referida autora lembra que a industrialização do Nordeste dos anos pós-sessenta representa uma extensão para o espaço nordestino da industrialização brasileira. Tal processo de industrialização não poderia ser de substituição interregional de importações, comandado pelo empresariado regional como propugnavam os planos regionais do final da década de 50. Ao contrário, numa economia como a brasileira dos anos sessenta, a industrialização do Nordeste, tardia no contexto nacional, só poderia ser dependente, complementar, realizada por agentes extra-regionais, tecnologicamente moderna, de porte nacional.

O modelo de desenvolvimento conformado por esses padrões exigia a intervenção de um Estado Nacional forte, centralizador e autoritário, que abstraísse (ou até impedisse) a participação e as pressões de segmentos e interesses sociais mais amplos e diversificados e

³ Essa concepção de planejamento havia sido sistematizada pelo documento "Uma Política de Desenvolvimento Econômico para o Nordeste", o qual serviu de base para a elaboração dos Planos Diretores da SUDENE até o início da década de 60.

reorientasse as suas políticas em favor da expansão capitalista e do avanço e consolidação do domínio do capital monopolista em todo o espaço nacional (Carvalho, 1987).

O desdobramento lógico desse fenômeno resultou na concentração das decisões e dos recursos na esfera do governo federal, na constituição de um sistema nacional de planejamento, na perda de autonomia, do prestígio e de recursos por parte da SUDENE.

Essa foi a tendência que prevaleceu. Os agentes da industrialização nordestina são, sobretudo, constituídos por grupos econômicos já instalados no Sudeste, que se deslocaram para o Nordeste, usufruindo do sistema de incentivos. Oliveira (1977), assinala que os grupos empresariais principais no Brasil se apresentam, também, como principais no Nordeste. Esse fenômeno foi comprovado também pelos dados do Relatório preliminar da pesquisa que a SUDENE realizou sobre a indústria incentivada pelo sistema 34/18. Nessa pesquisa, foi constatado que 40% das empresas financiadas pertencem a grupos que possuem outras unidades no mesmo setor, em outras regiões brasileiras, reforçando o argumento de que os investimentos, no Nordeste, foram, predominantemente, provenientes de grandes empresas nacionais e multinacionais.

No período analisado, a globalização da economia é um dado constitutivo da realidade brasileira. Assim, o desenvolvimento regional situa-se no âmbito do processo de desenvolvimento nacional. Nesse cenário, o planejamento regional, como desdobramento do planejamento global, assume, também, uma feição tecnicista, na medida em que se propõe, através da racionalidade técnica, a conceber alternativas de

desenvolvimento econômico que, segundo a argumentação dominante no período resultaria, necessariamente, na melhoria das condições de vida da população. O desenvolvimento social surgiria em decorrência do crescimento econômico.

A tendência para a desregionalização do planejamento veio a se consolidar, ainda mais, a partir de 1972, quando o IV Plano Diretor da SUDENE foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento Regional, 1972-1974, que se constituía no detalhamento das ações do I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) para a Região Nordeste. A partir desse momento, a SUDENE foi, praticamente, marginalizada do processo decisório, na medida em que o padrão de planejamento gestado como produto da articulação política que consolidou o "bloco ideológico tecnocrático" no poder incluía a centralização como uma forma de garantir o controle racional sobre as decisões.

Nesse contexto, a SUDENE, segundo a análise de Carvalho (1987), adaptando-se às novas orientações, relegou demandas sociais, aliou-se à grande burguesia associada e aos capitais internacionais e passou a ser conhecida por ações tais como o apoio financeiro e técnico a projetos de reestruturação administrativa das burocracias públicas estaduais. Sobretudo destacou-se pela criação das condições necessárias ao avanço de um processo de industrialização que favorecia, fundamentalmente, os interesses privados e as grandes corporações.

Maranhão (1984, p. 84), adotando uma postura crítica, vislumbra um duplo caráter das instituições de planejamento: *...elas incorporam o conteúdo de um sistema de dominação que articula forças sociais desiguais[...] e através de suas atividades formais – o planejamento –,*

procuram colocar-se acima desses interesses sociais na medida em que proclamam servir à sociedade, ou à região.

Sustenta ainda em sua análise que, em virtude do seu caráter de mediador de conflitos sociais, o Estado brasileiro, ao atuar concretamente no Nordeste, fortalece e viabiliza os interesses das classes dominantes, nacional e regionalmente. Ao mesmo tempo, através das atividades de planejamento, procura manter e recriar uma ilusória comunidade regional. Assim, o planejamento regional, enquanto atividade do Estado, não é apenas uma atividade técnico-administrativa e, por conseguinte, supostamente "neutra". Antes, reveste-se de um caráter essencialmente político. Oliveira, (1977); Maranhão, (1984); Carvalho, (1987). Assim, fica descartada a hipótese de planejamento como técnica neutra e racional, marca dominante do pensamento tecnocrático brasileiro no período ditatorial, e tão bem desnudada por Manzini-Covre (1993).

O Projeto Nordeste, apontado pelos governos da década de 80 como uma política de intervenção na Região Nordeste, no sentido de propiciar as condições desejáveis para que toda a população nordestina pudesse se credenciar para integrar-se de forma participativa no processo de democratização em curso na sociedade brasileira, situava-se na mesma direção apontada pelas diretrizes governamentais propostas nos planos nacionais e regionais de desenvolvimento. Esses planos sinalizavam na perspectiva de criar mecanismos capazes de promover a democracia nas suas dimensões política, social e cultural.

As informações sistematizadas sobre a década de 80 indicam que, no campo econômico, verificou-se, no Nordeste, uma relativa modernização, formando-se, inclusive, em alguns setores da produção, as chamadas

ilhas de modernidade. Entretanto, no campo da justiça social (redistribuição de renda), os progressos, na Região Nordeste, são pouco significativos. No que se refere à situação social da população, tem-se uma realidade onde os excluídos representam parcelas significativas da sociedade.

A situação constatada nessa região evidencia que a proposição de política social expressa no Projeto Nordeste constituiu-se apenas em mais um plano que, dentre tantos outros já formulados, acenava com a possibilidade de alterar a situação de miséria em que vive grande parte da população nordestina. O quadro de exclusão social, evidenciado atualmente, na Região Nordeste, sugere, por sua vez, ter sido vã a promessa de incluir amplos setores da sociedade na parcela que usufrui dos frutos do desenvolvimento. O bem-estar social continua sendo um direito formal, na medida em que é ele proclamado nos documentos oficiais, porém tem encontrado barreiras, até então intransponíveis, para se consubstanciar em direito real.

Por fim, é mister recolocar que as mudanças econômicas forjadas sem compromisso social, como queriam os tecnocratas, não alteraram as condições sociais da população. O desenvolvimento com justiça social, meta declarada nos planos e programas dos governos militares para a região Nordeste, como parte integrante da política nacional, revelou-se numa falácia, visto que o crescimento econômico verificado, naquela região, não garantiu o bem-estar de amplos setores da população. Não se verificou a incorporação quantitativa e qualitativa da força de trabalho ativa no mercado, não ocorreu a recuperação salarial das grandes parcelas da população, principalmente daquelas vinculadas ao padrão salário mínimo, e os programas sociais foram insuficientes para atender às demandas de uma

parcela significativa da população que continuava à margem do processo de trabalho.

Os dados apresentados a seguir são expressão da ausência de mudanças no quadro social nordestino. Em 1989, 45.3% da população não tinha qualquer rendimento fixo e 29.1% ganhava até um salário mínimo. Dentre os trabalhadores que se situavam nessa faixa salarial, 66.1% não tinham carteira de trabalho assinada. Importa ressaltar, ainda, que o salário mínimo real, em setembro de 1989, era 16.3% inferior ao vigente em 1981 e 18.9% menor que o de 1986 (IBGE, 1990).

Assim, a crença tecnocrática de que o planejamento ordenaria a política econômica de tal modo que ela resultaria, necessariamente, na melhoria de vida das pessoas, constituiu-se num discurso ideológico com pouca ou nenhuma correspondência com a realidade produzida nesse período da vida brasileira, notadamente na região Nordeste.

Resta lembrar que o caráter autoritário do planejamento e o centralismo das decisões que marcaram o modelo de desenvolvimento do período ditatorial não se constituíram em fatores limitativos nas relações do poder central com as oligarquias nordestinas. A procedente análise de Carvalho (1987), sobre esse fenômeno, indica que, apesar dos rotineiros protestos e lamentações contra a falta de consideração para com os problemas regionais e contra medidas avaliadas como lesivas ao Nordeste, o poder central sempre contou com a fidelidade e o apoio irrestrito das classes dominantes e da grande maioria dos políticos nordestinos. Evidencia, também, que em troca desse apoio seus interesses mais fundamentais eram preservados

(monopólio da posse da terra, repressão ao movimento dos trabalhadores, incentivos, créditos, dentre outros).

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UMA “NOVA” FORMA TECNOCRÁTICA DE LIDAR COM OS PROBLEMAS SOCIAIS?

A crise do regime ditatorial resultou, também, no enfraquecimento das formas autoritárias que haviam predominado no relacionamento do Estado com a sociedade civil. Nessa nova conjuntura, o planejamento autoritário e centralizado, que tinha sido a marca registrada dos anos mais duros do regime civil-militar, deveria ser substituído por uma intervenção participativa. O planejamento deveria promover a justiça social com participação dos clientes: bem-estar com cidadania.

Foi no contexto da crise dos governos militares, portanto, que a questão da participação assumiu um lugar de destaque no panorama político nacional. A derrocada do crescimento econômico (principal suporte do regime), associada à luta política – em gestação no país, pela sua democratização – e às pressões externas, impôs ao governo a necessidade de reavaliar a sua relação com a sociedade, com vistas a rearticular formas que gerassem as condições mínimas de governabilidade, sem contudo perder o controle da nascente abertura política no país.

O discurso da participação foi, por conseguinte, incorporado aos documentos oficiais do governo do Presidente Ernesto Geisel, 1974/1979, e ampliado nos documentos do governo do General João Batista Figueiredo, 1980/1985, tendo como eixo central a busca da legitimidade, em processo de esgotamento. A participação, sugerida nos planos gerais do governo, é parte e produto de uma nova

conjuntura que começou a se delinear em meados da década de 70.

A participação enquanto componente da política governamental, intensificou-se ainda mais nos planos do governo da "Nova República", a qual acenou com a possibilidade de promover amplas reformas em todas as áreas, com destaque para as políticas sociais. O foco central das reformas, naquele momento, situava-se em torno da necessidade de criar as condições para que toda a população pudesse participar da tarefa de democratizar as ações governamentais.

O discurso participacionista, trazido a público pela "Nova República", colocava-se na perspectiva de firmar um posicionamento que representava o "desejo" do governo de romper com o regime ditatorial, ao mesmo tempo em que buscava, numa nova conjuntura, angariar o apoio dos diversos setores da sociedade para garantir a governabilidade, praticamente esgotada no governo anterior.

A democratização dos mecanismos de relação do Estado com a sociedade, amplamente prometida pela "Nova República", apesar de alguns poucos avanços, não significou um rompimento com a tradição autoritária brasileira. A complexa relação entre o Estado e a sociedade civil, no país, expressa um certo grau de centralização das decisões no poder executivo e está ligada à origem da transição brasileira, na qual a ordem autoritária foi coparticipadora do regime que lhe sucedeu. Nesse sentido, Lessa (1989) chama a atenção para o fato de que a precária democracia brasileira, pós-1985, foi antecedida por uma ditadura cuja agenda e legado incluíram, nos últimos anos, um conjunto de reformas liberalizantes. Assinala o autor que:

A temporalidade política brasileira apresenta uma singular disposição: reformas limitadas, porém capazes de alargar o espaço da ação e da participação, foram implementadas no contexto do autoritarismo progressivo, enquanto que a nova ordem pós-1985, a despeito do incremento da margem de liberdades públicas, surgiu não apenas convivendo com leis ordinárias - o 'entulho autoritário' -, mas com todo um quadro institucional em claro descompasso com o que acontece no chamado mundo real. Em termos mais enfáticos: na ordem autoritária reformas democratizantes; na ordem democrática, incerteza e vigência de regras autoritárias (Lessa, 1989, p.91-92).

Camargo e Diniz (1989), ao analisarem essa articulação entre o Estado e a sociedade, sugerem que entre o final do regime autoritário e o início da Nova República definiu-se a crença de que a sociedade evoluíra e se organizara de maneira substancial e consistente nas últimas décadas, exigindo reajustes inadiáveis na organização do Estado e do sistema político, cada vez mais anacrônicos e obsoletos. As expectativas de mudanças concentraram-se, portanto, na idéia de que deveriam ser institucionalizadas novas articulações entre as associações emergentes e um remodelado poder público. Assinalam, igualmente, que, de fato, tais expectativas não se realizaram, e a crise do poder público, longe de atenuar-se, aprofundou-se no quadro da Nova República.

A conclusão do estudo dos autores indicã que houve mudanças substanciais nos padrões organizativos e nas

formas de mobilização: intensificou-se o processo de urbanização, aprofundou-se a diferenciação social, ampliou-se e fortaleceu-se a capacidade de organização. Ampliaram-se as pressões e demandas sobre o sistema institucional e o sistema político.

No entanto, os autores chamam a atenção para o fato de que, tanto em nível da prática social quanto das formulações teóricas, os efeitos políticos de tais mudanças foram superestimados. Primeiro, porque o processo de mudanças obedeceu antes a uma lógica incrementalista do que a uma dinâmica de ruptura com padrões já estabelecidos, tanto no que concerne a segmentos da elite quanto a organizações populares. Segundo, porque o aperfeiçoamento da capacidade de organização não se traduz automaticamente na absorção satisfatória pelo sistema político-institucional.

A reflexão empreendida neste trabalho se pautou no entendimento segundo o qual a participação proposta no bojo do processo de democratização da sociedade brasileira, na década de 80, estava fortemente perpassada por formas tradicionais de participação, refletindo, portanto, a complexa rede de relações que se estabeleceu entre o Estado e a sociedade, naquele momento.

A participação surgiu aqui mais como algo "concedido" do que como resultado de um movimento organizado da sociedade requerendo-a. O Estado, pelas circunstâncias conjunturais que vão se configurando, adiantou-se e "concedeu" a participação que lhe interessava para não perder o controle da situação. É certo, porém, que a concessão não foi voluntária; ela decorreu do enfraquecimento das formas autoritárias em vigor e do surgimento de certas demandas, ainda que elas fossem

embrionariamente colocadas por setores em processo de organização.

Não se pode deixar de considerar que, no final da década de 70 e por toda a década de 80, surgiu por todo o país um número crescente de organizações sindicais e associações representativas de vários segmentos sociais, que puseram para os governantes a complexa tarefa de intermediar os interesses e os conflitos postos pelo conjunto dessas organizações. Isso não significa dizer que a sociedade brasileira fosse organizada e participativa, visto que essa rede organizacional envolvia, apenas, parcelas reduzidas da população. Mas, tais organizações passaram a ter uma importância considerável no cenário político nacional. No entanto, esses avanços, em termos organizacionais, não redundaram, quase sempre, em aumento da capacidade de inserção política, principalmente dos setores populares. Nesse sentido, Camargo & Diniz (1989, p. 15) assinalam que:

A força social dos setores populares não se traduziu num amplo processo de incorporação política. Na verdade, sua presença política seria relativamente fraca, dada sua incapacidade de fazer-se representar na arena partidária, constituindo-se como força capaz de pesar no jogo político. As pressões irradiadas da sociedade tenderiam a alcançar o sistema político sob a forma de demandas corporativas, na falta de uma instância capaz de integrá-las em plataformas mais abrangentes.

Naquele momento, observaram-se, no nível associativo, duas tendências marcantes: a prática arraigada

de delegar ao Estado a competência e a responsabilidade para definir as linhas de inovação e a implementação das mudanças; e a busca no sentido de limitar a influência dos grupos ao exercício do poder de veto, em detrimento da prática de negociação. Assim, com o impasse no plano associativo, que se manifestou pela incapacidade dos atores sociais de formularem projetos globais ou parcialmente consistentes, ficaram sob a responsabilidade do Estado a dinâmica da transição e administração do processo de mudança (Camargo & Diniz, 1989).

O Estado (e o governo em seu nome), ao antecipar a formulação de um discurso que contemplava a participação, buscou, naquele momento, regular um movimento que já estava embrionariamente posto por alguns setores da sociedade determinando, inclusive, os limites em que tal participação poderia se realizar.

A participação "concedida" pelo governo no plano do discurso poderia se concretizar na prática com maior ou menor intensidade, dependendo da organização e do poder de barganha dos atores que iriam se confrontar no interior do jogo democrático, não podendo, nunca, ultrapassar os limites estabelecidos.

Na década de 80, coerente com o discurso de justiça social com cidadania, o planejamento, enquanto instrumento para viabilizar as políticas sociais, foi recolocado, no cenário brasileiro, como mola propulsora para promover a democratização, iniciando-se um processo de legitimação em outros moldes. A busca de racionalizar os conflitos passou a se dar sob a ilusão de que todos poderiam participar.

Essa foi a tônica do planejamento no Brasil, na década de 80. A necessidade de adotar mecanismos para

favorecer a participação da sociedade na definição e gestão das políticas governamentais já vinha sendo colocada nos planos desde 1980. Ela estava presente no III Plano Nacional de Desenvolvimento, 80/85, (III PND), no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, 86/89, (I PND-NR) e, mais enfaticamente, no I Plano de Desenvolvimento do Nordeste da Nova República, 86/89, (I PDN-NR).

Esse último, ao delinear as bases de uma nova política para o Nordeste, propunha, dentre outras diretrizes, o reordenamento político-institucional e administrativo com a democratização do Estado. Essa política supunha mudanças substanciais no papel e nas funções do Estado e, especialmente, na sua forma concreta de atuação. Assim, foi sugerido que:

A população beneficiária da ação pública encontre canais de participação para acompanhar a elaboração, a negociação, a implementação e a avaliação dos programas que constarão do Plano Regional. A transparência do Estado, tomando possível às mais diversas forças representativas da sociedade disputarem espaços no seu interior, conhecendo e controlando a ação governamental, apresenta-se fundamental para a viabilização de uma nova política de desenvolvimento" (BRASIL, 1985, p.20).

O I PDN, ao detalhar as linhas estratégicas para a Região Nordeste, especificou que o governo deveria orientar esforços para ampliar a oferta de serviços sociais básicos. É do referido plano o seguinte enunciado:

... um tratamento prioritário à oferta dos serviços sociais é fundamental no Nordeste, e para isso o Estado deve orientar importante parcela do excedente que capta na economia. Deve, sobretudo, alterar sua forma de atuar nos programas sociais, adotando soluções alternativas que envolvam a população na sua operacionalização (Brasil, 1985, p. 45).

O planejamento participativo não se constituía em uma particularidade do planejamento regional. Situava-se no âmbito de uma tendência posta nacionalmente, em decorrência do movimento de democratização em curso na sociedade brasileira na década de 80. Os formuladores da política regional e particularmente do Projeto Nordeste⁴, argumentavam que, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento regional, uma exigência se colocava: a adoção de uma metodologia de trabalho que assegurasse aos governos estaduais e aos órgãos federais, interessados no projeto, a participação direta no processo de planejamento, ao mesmo tempo que permitisse também a incorporação de anseios da sociedade civil manifestados através de suas lideranças.

O planejamento participativo pretendia dar um caráter de legitimidade às decisões. Surgiu, naquele momento, como uma "nova" receita tecnocrática revestida de uma roupagem democrática, prometendo a participação da sociedade nas decisões de um projeto de desenvolvimento de caráter regional. Na realidade

⁴ O Projeto Nordeste gestado na década de 80 pretende ser uma ampla estratégia de desenvolvimento regional, concebida pelo Governo brasileiro em parceria com o Banco Mundial, objetivando interferir na situação sócio-econômica do Nordeste.

nordestina, o atraso político, a falta de mínimas condições de cidadania e a persistência de mecanismos autoritários transformaram-se em fortes empecilhos à gestão democrática das políticas.

Ademais, a fragilidade da organização da sociedade civil no Nordeste era um dado constitutivo daquela realidade, o que punha as condições favoráveis para que o planejamento participativo assumisse uma feição eminentemente legitimadora de práticas que, aparentemente, eram democráticas.

O planejamento, nesse caso particular, configurou-se no nível do discurso, como instrumento de cidadania, porém, na prática, chegou a transformar-se em elemento de criação de uma falsa participação. Os técnicos, revestidos de defensores dos interesses populares, como se fossem seus legítimos representantes, engendraram propostas de participação como se elas pudessem ser capazes de se realizarem no vazio.

Observa-se, sob esse ângulo, uma participação induzida (Prates & Andrade, 1985, p. 141-142) própria de experiências de planejamento participativo em realidade onde *a comunidade não disponha de recursos de mobilização, tais como entidades civis organizadas, informações básicas (especialmente sobre os seus direitos como cidadão), familiaridade com modelos de ação coletiva organizados.*

A prática de planejamento, aparentemente avançada, adotada na elaboração das propostas governamentais, não inovou, em quase nada, em relação ao planejamento burocratizado e prescritivo dotado de racionalidade técnica (Manzini-Covre, 1993). Esta determina, de forma receituária, o dever-ser Bordignon,

(1992), que predominou durante os governos militares. Isto porque a “nova” proposta trazia implícita a crença de que o saber técnico poderia se impor à realidade pela adoção de modelos elaborados aprioristicamente. O “poder” dos técnicos se expressava pela construção de um discurso democrático que, imposto de cima para baixo, não contribuiu para a modernização das relações topo/base.

Aliás, sobre esse aspecto específico, é oportuno lembrar de Bobbio (1987, p. 156) que a democratização requer, necessariamente, *ampliar as formas de poder ascendentes no campo da sociedade civil em suas várias articulações da escola à fábrica, uma vez que historicamente tem sido exercido pela sociedade política (p.156)*. Nessa mesma direção, situam-se as formulações de Coutinho (1984), ao assinalar que o processo de democratização requer a socialização da participação política. Recorda, ainda, esse autor que a democracia busca uma constante unidade política a ser construída de baixo para cima, através da obtenção do consenso majoritário. Ou ainda, numa formulação gramsciana, a edificação de uma “vontade coletiva”.

Demo (1994, p. 70) alerta para o fato de que muitas vezes fica prejudicada a função técnica do planejamento, que, da supervalorização tecnocrática, passa, de repente, à atividade envergonhada: *imagina-se diminuir a vergonha, travestindo-a de molambos participativos – daí saem muitos planos participativos, com evidente abuso dos termos; o planejador conversa com algumas “lideranças” da sociedade [...] e com isso à mão decreta seu plano como participativo*.

Sob o ângulo teórico, o planejamento participativo era indicado regionalmente como o caminho a ser seguido

para integrar amplos setores da sociedade nordestina na concepção, execução e controle das políticas governamentais.

Do ponto de vista prático, pode-se observar, entretanto, que a participação no processo de elaboração dos planos governamentais para o Nordeste foi um privilégio dos políticos, dos técnicos melhor situados na hierarquia dos órgãos governamentais, diretamente envolvidos com o Projeto, e dos técnicos vinculados a outras instituições como BNB, IBGE, Universidades Federais, Federação das Indústrias, dentre outras. O debate ficou circunscrito, portanto, ao âmbito das elites política, empresarial e técnica, excluindo, na prática, a participação de setores mais amplos da população como previam as diretrizes gerais do governo.

Importa realçar, no entanto, que o debate sobre a política governamental direcionada à região, representou, naquele momento, um avanço político. Significou uma primeira tentativa depois do golpe de 64, para, a partir de um processo de discussão – ainda que restrito a grupos reduzidos e bem situados, principalmente, mas não exclusivamente, no interior da burocracia estatal – propor um programa que pretendia redimensionar a política de desenvolvimento econômico e social para a região Nordeste.

A ausência de uma organização mais sólida da população, bem como o conservadorismo marcante das relações entre o Estado e a sociedade, no Nordeste, foram possivelmente fatores que dificultaram o engajamento de setores mais amplo da sociedade no processo de participação prometido pelos idealizadores da política governamental.

Não se trata, todavia, de denegrir ou renegar o planejamento participativo. Ele pode constituir-se numa alternativa real para se pensar e executar políticas, desde

que sejam criadas as condições mínimas necessárias para que os interessados não funcionem apenas como meros fornecedores de sugestões.

É fundamental acentuar que o planejamento participativo não pode esconder sua tessitura típica de proposta de intervenção na realidade. Todo planejamento significa intervenção pois parte da convicção de que é possível direcionar o curso da história, pelo menos em parte. O que diferencia o planejamento participativo de outros não é uma pretensa supressão da intervenção, mas a atitude alternativa ante a intervenção: consciente de que é intervenção, trata de reduzi-la, compondo uma cena de atores produtivos na qual a discriminação entre sujeitos e objetos diminua ao mínimo possível. Planejamento participativo, em termos realistas e dialéticos, é aquele que democratiza a intervenção Motta, (1981); Demo, (1985; 1994).

O planejamento participativo requer um mínimo de organização da sociedade civil. Sem essa organização os atores participantes tendem a se transformar em massa de manobra e serão meros legitimadores de propostas concebidas nos gabinetes, não tendo sobre elas nenhum controle. A qualidade da participação está, pois, umbilicalmente ligada à criação de mecanismos que permitam a modernização das relações entre o Estado e a sociedade civil. Enfim, isso significa dizer – e aqui uma vez mais Demo (1984, p.38) é tomado como interlocutor – que onde falta sociedade civil organizada, temos tipicamente massa de manobra, seja sob a forma de letargia cultivada e mantida seja sob a forma de ditadura opressora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, S. H. et. al. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- AFONSO, Rui et. al. Política econômica e democratização; o impasse brasileiro. In: REIS, F. W., O'DONNELL, G. (Orgs.). **A democracia no Brasil; dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 150-167.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Formação econômico-social e processos políticos no Nordeste brasileiro. In: MARANHÃO, Sílvio. **A questão Nordeste; estudos sobre formação histórica, desenvolvimento e processos políticos e ideológicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- ARAÚJO, Tânia Bacelar. Industrialização do Nordeste: intenções e resultados. In: MARANHÃO, Sílvio. **A questão nordeste; estudos sobre formação histórica, desenvolvimento e processos políticos e ideológicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- AURELIANO, Liana; DRAIBE, Sônia M. **A especificidade do Welfare State brasileiro: Reflexões sobre a natureza do bem-estar**. Brasília: MPAS/CEPAL, 1989, p. 55-178.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. Tradução por Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BORDIGNON, Genuíno. Políticas e gestão Educacional: descentralização ou democratização? **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 9-41, jan/jun, 1992.

- IBGE. **Relatório da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio, PNAD, 1990.**
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980/1985).** Brasília, 1980.
- _____. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986/1989).** Brasília, 1986.
- BRASIL. SUDENE. **Plano de desenvolvimento do Nordeste (1980/1985).** Recife, 1979.
- _____. Projeto Nordeste. **Concepções básicas.** Recife, 1984.
- _____. **Uma Política de Desenvolvimento para o Nordeste;** I Plano de Desenvolvimento da Nova República para o Nordeste (1986/1989). Recife, 1985.
- BURSZTYN, Marcel. **O Poder dos donos; planejamento e clientelismo no Nordeste.** Petrópolis: Vozes, 1984.
- CAMARGO, Aspásia, DINIZ, Eli. Dilemas da consolidação democrática no Brasil. In: **Continuidade e mudança no Brasil da Nova República.** São Paulo: Vértice, 1989, p. 9-17:
- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **O Nordeste e o regime autoritário;** discurso e prática do planejamento regional. São Paulo: Hucitec/SUDENE, 1987.
- COHN, Amélia. **Crise regional e planejamento.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal e outros ensaios.** 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

DEMO, Pedro. **Política Social, educação e cidadania.** Campinas: Papirus, 1994.

Planejamento participativo; visão e revisão. Fórum Educacional, p. 3-22, abr/jun. 1985.

DINIZ, Eli; BOSCHI, Renato. A consolidação democrática no Brasil; atores políticos, processos sociais e intermediação de interesses. In: **Modernização e consolidação democrática no Brasil;** dilemas da Nova República. São Paulo: Vértice, 1989, p.15-75:

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento no Brasil (1930-1970).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

LAFER, Betty Mindlin. **Planejamento no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LESSA, Renato. Reflexões sobre a gênese de uma democracia banal. In: **Modernização e consolidação democrática no Brasil;** dilemas da Nova República. São Paulo: Vértice, 1989, p. 77-182.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **A fala dos homens;** estudo de uma matriz cultural de um Estado do mal-estar. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARANHÃO, Sílvio. Desenvolvimento econômico e poder político; algumas reflexões sobre o caso do Nordeste brasileiro (1930-1975). In: **A questão Nordeste;** estudos sobre formação histórica, desenvolvimento e processos políticos e ideológicos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MOREIRA, Raimundo. **O Nordeste brasileiro;** uma política regional de industrialização. Tradução por Maria Lúcia de C. Carvalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- MOTTA, F. C. P. **Burocracia e autogestão**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- O'DONNELL, Guillermo. Hiatos, instituições e perspectivas democráticas. In: REIS, F. W., O'DONNELL, G. (Orgs.). **A democracia no Brasil**; dilema e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988, p. 72-90.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma Re(li)gião**; Sudene, Nordeste, planejamento e conflito de classe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. O surgimento do antivalor; capital, força de trabalho e fundo público. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 22, p.8-28, out. 1988.
- PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução por Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PRATES, Antonio Augusto Pereira, ANDRADE, Luiz Aureliano Gama. Notas sobre o modelo de planejamento participativo; o caso de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, v. 19, n. 2, p.132-152, abril/jun. 1985.
- SICSÚ, Abraham Benzaquen et. al. **O GTDN da proposta à realidade**: ensaios sobre a questão regional. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.
- VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil**; de *Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1983.
- WEBER, Silke. Democratização e descentralização: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 9, n.2, p. 9-25, jul./dez. 1993.
- WEFFORT, Francisco. **Qual democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992b.

REFLEXÃO SOBRE ALGUNS FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA*

Estelina Souto do Nascimento**

INTRODUÇÃO

Neste artigo, a denominação **mundo social** refere-se ao mundo cotidiano dos indivíduos que nele vivem; o significado desse mundo inclui tanto o observador quanto o ator que nele age.

Na busca da gênese do sentido que os fenômenos sociais têm para o observador e o ator social e do sentido que atribui o ator ao seu próprio agir, focaliza-se a forma de ação segundo a qual os indivíduos interagem e compreendem a si próprios e aos outros. Os fenômenos sociais são compreendidos como produtos da atividade humana.

ORIGENS DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA

Dilthey¹ (1833-1911) foi dos primeiros a constatar a inadequação do positivismo no que diz respeito às ciências

* Elaborado a partir da tese de doutorado "O cotidiano em saúde-doença de crianças escolares", Faculdade de Educação - USP, 1993.

** Professora, doutora em educação, coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Quotidiano e Saúde - NUPEQS-MG.

¹ Cf. Wilhelm Dilthey. **Le monde de l'esprit**, Max Weber. **Essais sur la théorie de la science**; Alfred Schütz. **Le chercheur et le quotidien** - Postface de Kaj Noschis et Denys de Caprona; Michel Maffesoli. **O conhecimento comum**; Julien Freund. **Les théories des sciences humaines**.

do espírito, uma vez que essas não lidam com seres inanimados, mas com o homem, sua subjetividade, suas emoções e seus valores. Sendo assim, é impossível separar investigador e objeto investigado. Devido a essa especificidade, ele sugere, no que concerne à ciência que lida com o homem, o caminho da compreensão, que seria constituído pela interpretação, envolvendo, neste caso, a hermenêutica.

Assim, o pesquisador busca uma via de acesso ao mundo interior do pesquisado, reconstruindo-o por meio da imaginação, revivendo-o com base na própria experiência e nos elementos descritos. Essa forma permite “uma compreensão hermenêutica, por empatia, do ator ou das circunstâncias estudadas.”²

Dilthey³ propôs-se entender os fenômenos humanos a partir do interior, reconstruindo empaticamente o significado que o ator atribui a sua ação. Suas preocupações concentravam-se na autonomia das ciências do espírito, na necessidade de se focalizar o indivíduo em suas relações com o ambiente e no vivido. Para ele, a significação de toda atividade do ator se liga a seu espírito, sendo possível a apreensão deste pelo isolamento de objetivos, sentimentos e idéias. Ele insiste na necessidade de uma investigação histórica que oriente e dê sentido à atividade humana em cada época. “Há, em resumo, para Dilthey, um espírito – ou, para empregar um termo mais atual, um quadro – ligado ao tempo, no qual as atividades se inscrevem e em relação às quais elas são compreensíveis”.⁴

² Kaj Noschis et Denys de Caprona. Postface, In: Alfred Schütz. **Le chercheur et le quotidien**, p.242 (tradução da autora).

³ Cf. Wilhelm Dilthey. **Le monde de l'esprit**.

⁴ Kaj Noschis et Denys de Caprona. Postface. In: Alfred Schütz. **Le chercheur et le quotidien**, p.243 (tradução da autora).

É certo que Dilthey não se encontrava sozinho nessa discussão e suas proposições se tornaram referências nos debates sobre metodologia, em sua época.

• Weber (1864-1920) é um dos pensadores que retomou esse debate e tentou conciliar no método compreensivo o pensamento de Dilthey e a posição positivista. Nesse sentido Freund, interpretando o pensamento weberiano, afirma que "(...) o método geral das ciências não é nem unilateral nem definitivamente generalizante ou individualizante".⁵ Embora tendo divergências com Dilthey, Weber retoma algumas de suas idéias, principalmente no que se refere ao ator, seu vivido e à significação de sua ação.

Para Weber, a realidade social se caracteriza pelas interações entre os indivíduos, e a atividade social se insere em um quadro de comportamentos humanos compostos, em seu desenvolvimento, por encadeamentos e regularidades que se deixam interpretar de modo compreensível.

Enquanto Dilthey enfoca a compreensão do ponto de vista interno, em um sentido psicológico, Weber o faz sob um enfoque sociológico, chegando a tomar posição contra o psicologismo reinante na época.

Em suma, na concepção weberiana, o alvo das ciências sociais é o exame das interações humanas pelo sentido que o indivíduo lhes atribui. Portanto, a base da sociologia compreensiva é a atividade humana, e sua tarefa é compreender o sentido do agir tal qual este é para o ator.

Schütz⁶, que viveu em outra época e contexto, tomou as idéias principais de Weber e fez sobre elas uma

⁵ Julien Freund, Introduction. In: Max Weber. *Essais sur la théorie de la science*, p.31 (tradução da autora).

⁶ Alfred Schütz (1899 - 1959) nasceu em Viena e emigrou para os Estados Unidos em 1939.

reflexão que as enriqueceu, ao trazer para a atualidade a sociologia compreensiva, a ela integrando contribuições da fenomenologia de Husserl.

A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA DE ALFRED SCHÜTZ

A obra de Schütz tem origem nas mesmas questões do debate metodológico iniciado no século XIX, qual seja, o debate sobre a natureza das ciências sociais. Seu trabalho é constituído pelo esforço de conciliar as idéias dos autores que insistiam em focar o comportamento humano sob a perspectiva de Dilthey com as daqueles que acreditavam poder submeter o comportamento a leis empíricas verificáveis. A sua tentativa enfim foi a de conciliar a objetividade ligada ao rigor científico com a subjetividade humana, presente na realidade social.

Schütz calca seu trabalho na obra de Weber, tentando segundo ele próprio clarear alguns pontos, entre eles, a significação da ação. Ele buscou assim, em Husserl a compreensão do significado da ação na vivência da consciência.⁷

Schütz parte da descrição do mundo vida ("lebenswelt")⁸ de Husserl. Ele acredita que o mundo vida

⁷ Nesse sentido, cf. Creusa Capalbo. *Metodologia das ciências sociais: a fenomenologia de Alfred Schütz*; Lívio Panizza. *Da Sociologia compreensiva de Max Weber à Sociologia fenomenológica de Alfred Schütz*; Elda Bussinguer. *A questão do poder na enfermagem: uma tentativa de compreensão a partir da fenomenologia sociológica de Alfred Schütz*; François-André Isambert. *Alfred Schütz entre Weber et Husserl*.

⁸ **Lebenswelt**: existência não reflexiva, não contestatória no mundo do senso comum.

e, em particular, a atitude natural – que caracteriza a aceitação incondicional dos valores sociais – é que deveria tornar-se o foco central das atenções.

Para Schütz, o mundo vida reveste-se de significação para o homem tanto como mundo a ser conhecido, dominado e transformado quanto como lugar de projetos e ações. Dessa forma, o mundo está sujeito a interpretações por parte do homem cotidiano na atitude natural. O mundo vida não é apenas mundo natural mas, igualmente, cultural e social. Daí ser o mundo social passível de interpretação.

Schütz propõe que se trabalhe no mundo do senso comum (cotidiano, dia-a-dia), campo da ação social. Tomando como ponto de partida o cotidiano, ele traça a estrutura e a significação desse mundo, onde cada indivíduo nasce e tem sua existência.

Para ele, a ação que se dá no cotidiano emerge de várias relações e traz a marca da subjetividade do mundo e a possibilidade de compreensão do outro no nível da intersubjetividade.⁹ Esta é fundamental para a existência do homem no mundo. A existência do outro é aceita sem discussão: seu corpo é uma consciência igual à de seu partícipe, os objetos do mundo de um dos partícipes são os mesmos objetos do mundo do outro, tendo, basicamente, o mesmo sentido para um e para outro. Nesse mundo vida comum, um entra em relação e em ações recíprocas com o outro, um pode compreender o outro e por ele ser compreendido.

⁹ O mundo é intersubjetivo “porque nós vivemos nele como homens entre outros homens, submetidos às mesmas influências e trabalhando como eles, compreendendo os outros e sendo compreendidos por eles”. Cf. Alfred Schütz. *Le chercheur et le quotidien*, p.15 (tradução da autora).

Para Schütz, esse mundo vida, esse ambiente mundano de comunicação comum, essa situação partilhada, embora sendo vivenciada sob pontos de vista diferentes, é apreendida de forma semelhante.

A experiência, tendo como elemento fundamental a intersubjetividade, segundo Schütz, acontece em três níveis: com o mundo dos contemporâneos, com o mundo dos predecessores, com o mundo dos sucessores.

Os contemporâneos são os indivíduos com quem são mantidas ações e relações. No cotidiano, os contatos se dão com os contemporâneos; já com relação aos predecessores, só se dispõe de seu testemunho, embora eles possam influenciar as ações dos indivíduos na atualidade. Quanto aos sucessores, sobre eles só se pode fazer conjecturas e, em vista delas, orientar as ações atuais.

O relacionamento no mundo dos contemporâneos pode dar-se de duas formas: em um envolvimento face à face e em uma situação à distância.

De uma relação “nós” a uma relação “eles”

Na situação face a face, o **estar aí** (“dasein”) de ambos os partícipes, que se dá em uma situação espaço-temporal comum, fundamenta a relação. Nessa relação, um participante está consciente da presença do outro e vice-versa. Não é a simples percepção da presença do outro, mas a sua participação que constitui a relação social. Portanto, esta só é possível na realidade social diretamente vivenciada. Só existe relação social se, de alguma forma, o outro retribui a consciência que o partícipe tem dele.

O aluno que o professor encontra no corredor da escola, a criança que é observada: em nenhum desses casos existe uma relação face a face. Nos dois exemplos,

um (quem encontra ou quem observa) percebe a presença do outro (aluno ou criança); entretanto, não há ações recíprocas entre eles.

Na situação face a face, nasce a interação face a face, na qual é percebido no outro um conjunto de motivos para a sua ação. Dessa forma, pode-se vivenciar a constituição de seu contexto motivacional e dele participar antes mesmo que o outro atue. Vive-se uma pura relação **nós**.

É nessa relação que a intersubjetividade do mundo vida se desenvolve e se confirma constantemente; o fato é que o mundo vida não constitui o mundo de um, nem o do outro, nem mesmo o mundo dos dois – mas o mundo de experiências de ambos.

É dessa forma que o pesquisador cujo trabalho está centrado na interação face a face e em uma relação **nós**, tendo a intersubjetividade como elemento fundamental da experiência, mantém com os pesquisados, mesmo que efêmera, uma relação de partilha em uma comunidade de espaço e de tempo.

Partilhar uma “comunidade de espaço”, para Schütz, significa que uma porção do mundo exterior pertence aos dois parceiros e que ambos se interessam por ela.

*Para cada um dos parceiros o corpo do outro, seus gestos, suas atitudes e a expressão de seu rosto são imediatamente observáveis, não somente como coisas ou acontecimentos do mundo exterior, mas em sua significância fisionômica, isto é, como os sintomas do pensamento do outro.*¹⁰

¹⁰ Alfred Schütz. *Le chercheur et le quotidien*, p. 23 (tradução da autora).

Partilhar uma “comunidade de tempo” tanto exterior quanto interior implica a participação de cada um no desenvolvimento da vida do outro, de modo que um possa ir apreendendo, em um presente vivo, os pensamentos do outro, à medida que esses vão sendo construídos.

*Eles podem, dessa forma, partilhar as antecipações um do outro, como seus projetos, suas esperanças e suas angústias. Em resumo, eles estão mutuamente implicados na biografia um do outro, envelhecem juntos, vivem, como poderíamos denominar, em uma pura relação ‘Nós’.*¹¹

Para Schütz, existem duas maneiras de uma pessoa dar-se conta de uma relação social: pode vivê-la e pode refletir sobre ela. Assim ele se expressa:

Minha experiência com o semelhante é direta na medida em que participo abertamente na relação Nós, quer dizer, na medida em que tomo parte na corrente comum de nossas experiências. Se penso e reflito acerca de nossa experiência, esse caráter direto se rompe e devo interromper minha participação direta na relação Nós; sair, por assim dizer, da situação face a face. No transcurso da relação Nós, eu estava ocupado atendendo a você; para pensar nela, devo interromper a relação imediata entre nós. Antes que eu possa refletir acerca de nossa experiência comum,

¹¹ Alfred Schütz. *Le chercheur et le quotidien*, p. 23 (tradução da autora).

*devem concluir suas fases vívidas das quais participávamos conjuntamente. A participação direta na relação Nós só é possível nas experiências em curso de uma situação face a face, enquanto a reflexão é ex post facto. Começo depois de finalizar a relação concreta Nós.*¹²

Na vivência da relação social direta, os partícipes encontram-se face a face, tendo suas correntes de pensamento sincronizadas e suas ações entrelaçadas. Eles vivem uma relação nós que é tanto espacial quanto temporal: abarca corpo e consciência.

Assim, na situação face a face, um dos partícipes está dentro do alcance da experiência direta do outro e partilha com ele uma comunidade de espaço e tempo. Partilham uma comunidade de espaço na medida em que estão presentes em pessoa e têm consciência um do outro enquanto pessoas mesmas. Cada um percebe o corpo do outro não só como sendo físico ou fisiológico mas também como um campo de expressão de vivências: o corpo como lugar de manifestação dos sintomas da consciência interna de cada um. Partilham uma comunidade de tempo na medida em que a experiência de um flui junto com a do outro. Cada um pode captar os pensamentos do outro enquanto ocorrem. Segundo expressão de Schütz, "envelhecem juntos".¹³

Para Schütz, uma observação social direta pode converter-se em uma relação face a face e vice-versa; por exemplo: se estou no papel de observadora e faço uma

¹² Alfred Schütz. **Estudios sobre teoria social**, p.37-8 (tradução da autora).

¹³ O termo "envelhecer junto", muito utilizado por Schütz, refere-se ao sincronismo ou simultaneidade de duas correntes de consciência: um só

pergunta à pessoa observada, deixo de ser observadora. Da mesma forma, se, durante uma relação face a face, eu me “afasto” para refletir sobre a vivência, passo a ser uma mera observadora daquela relação. Transformo a vivência em objeto de observação ou de pensamento na medida em que me afasto da relação face a face, seja por meio de uma observação social direta em que estou presente em uma relação social, porém não compartilho mais a corrente de consciência do outro, seja como reflexão **ex post facto** acerca de uma relação direta. Desse modo, o ator se põe fora de cena, tem um “Ato de atenção” para com a vivência e a interpreta.

Para Schütz, a captação retrospectiva das vivências **nós** se localiza dentro de um **continuum**: “(...)quanto maior é minha consciência da relação **nós**, tanto menor é minha implicação nela e tanto menos estou autenticamente vinculado com meu partícipe. Quanto mais reflito, mais se transforma meu partícipe em um mero objeto de pensamento”.¹⁴

Portanto, da mesma forma que o indivíduo deve colocar-se, enquanto eu solitário, fora da sua corrente de consciência, suspender (congelar) suas vivências, mesmo que momentaneamente, de modo a encará-las objetivamente, refletindo sobre elas, o mesmo vale para a relação **nós**. Para focalizar a relação **nós** enquanto reflexão,

ato intencional envolve a ambas. Os atos intencionais de uma corrente de consciência ocorrem distintos da outra corrente, porém simultâneos com ela. Nesse caso, a experiência de um indivíduo flui paralelamente à do outro, de modo que um possa captar os pensamentos do outro à medida que se produzem. Cf. Alfred Schütz. **Fenomenologia del mundo social**.

¹⁴ Alfred Schütz. **Fenomenologia del mundo social**, p. 196 (tradução da autora).

e não mais vivência, o partícipe de uma interação deve afastar-se, em certo grau, do outro; isso significa que deve colocar-se fora da relação face a face. Isso faz sentido, já que os participantes de uma relação direta estão de tal maneira implicados um com o outro, que toda a relação está impregnada por essa implicação.

Ao estabelecer a diferença de relações entre contemporâneos e a relação face a face, Schütz diz que, na primeira, as ações estão meramente relacionadas e ocorrem na imaginação, enquanto na segunda, as ações entrelaçam-se e constituem uma questão de experiência imediata. Entre esses dois pólos, acontecem graus intermediários que seguem uma escala decrescente de familiaridade e crescente de anonimato, até chegar aos artefatos de qualquer natureza que constituem o testemunho do contexto de significado de uma pessoa que não se conhece.

A realidade da vida cotidiana

Como foi visto, o objeto de estudo de Schütz¹⁵ é o ser humano que olha o mundo do ponto de vista da atitude natural. Ser humano que nasce e vive em um mundo social, encontra-se entre semelhantes e não questiona a existência desse mundo tanto no que tange aos objetos naturais como a seus semelhantes. O homem na atitude natural compreende o mundo interpretando as próprias vivências que tem desse mundo, sejam elas relativas a coisas inanimadas, a animais, ou a semelhantes. A matriz desse processo compreensivo é o mundo da vida cotidiana, visto

¹⁵ Cf. Alfred Schütz. **El problema de la realidad social; Fenomenologia del mundo social; Estudios sobre teoria social.**

por Schütz como um “âmbito finito de sentido” (ou subuniverso),¹⁶ no qual o homem age e é **agido**. A vida cotidiana, é desse modo, percebida pelo homem na atitude natural, em um **aqui** e **agora** por meio do corpo que se movimenta, age e reage.

A realidade da vida cotidiana vista dessa forma pode ser comparada a uma bruma que envolve o homem e os que lhe são próximos em um horizonte, conferindo sentido a esse mundo e comunicabilidade entre os partícipes.

O conhecimento do mundo da vida cotidiana pelo homem na atitude natural compreende construções que podem ser resumidas em um conjunto de abstrações, de generalizações, de formalizações, de idealizações no nível específico de organização do pensamento em que esse homem encontra-se. Para esse homem, não existem fatos puros e simples. Esses são, de início, selecionados em um contexto universal mediante atividade do espírito e interpretados. Isso não significa, entretanto, que na vida cotidiana o homem apreende a realidade do mundo; ele apreende somente certos aspectos: os que lhe são pertinentes para gerar sua vida.

Desse modo, o investigador social, cujo campo de observação é o mundo social, trabalha com acontecimentos que possuem uma significação particular e uma estrutura pertinente para os seres humanos que vivem, pensam e agem nesse mundo.

¹⁶ Cf. Alfred Schütz. **El problema de la realidad social**. Schütz toma o termo “subuniverso” de Willian James e o transforma em “âmbito finito de sentido”, que significa o acento que é conferido à realidade, sendo esta entendida como tudo o que se relaciona com a vida ativa e emocional. “Tudo o que estimula o interesse é real” (p. 303). A teoria científica, as artes, a religião, a política, a fantasia, os sonhos constituem, cada um, outros âmbitos finitos de sentido.

Esses homens classificam e interpretam esse mundo por meio de uma série de construções comuns na realidade da vida cotidiana, as quais vão constituir seus objetos de pensamento. Tais pensamentos determinam seu comportamento, definem o objetivo de sua ação e os meios para alcançá-lo. Enfim, a experiência existe, para Schütz, enquanto "conhecimento disponível"¹⁷ e funciona como esquema de referência na vida cotidiana.

Esse mundo já existia antes do homem atual: seus predecessores tiveram suas experiências e o interpretaram como um mundo organizado. Este encontra-se, agora, disponível para sua experiência e interpretação. A interpretação que ora o homem faz baseia-se em uma reserva de experiências prévias: a dele própria, a transmitida por amigos, pais, professores, por leituras, pelos meios de comunicação e assim por diante. A reserva de conhecimento disponível (conhecimento que o homem tem do mundo) é aceita até uma nova ordem, se bem que ela pode ser colocada em questão a qualquer momento.

As pré-experiências, admitidas tais como são, estão também à disposição do homem como típicas: são portadoras de experiências potenciais, portanto espera-se que sejam semelhantes às do passado. Dessa forma, o mundo não é composto por objetos isolados e dispersos no tempo e no espaço. Cada um dos objetos do mundo tem características típicas que permitem que um outro objeto seja reconhecido mediante a transferência aperceptiva das características típicas do primeiro objeto para o segundo.

¹⁷ Alfred Schütz. *Le chercheur et le quotidien*, p. 12. Cf. Alfred Schütz. *Fenomenologia del mundo social; El problema de la realidad social; Estudios sobre teoria social*.

A assunção da tipificação varia segundo o interesse. Desse modo, na atitude natural da vida cotidiana, o homem interessa-se por certos objetos que se destacam para ele. É, portanto, função da atividade seletiva de sua mente determinar quais características particulares de tais objetos são individuais e quais são típicas. A seletividade que o homem faz das tipificações leva em consideração a pertinência de tais aspectos para o seu interesse na vida cotidiana.

A pertinência e o interesse, além da estreita ligação com o âmbito finito de sentido que é a vida cotidiana, têm também vinculação com cada momento da vida. Relacionam-se, em suma, com o **aqui** e o **agora** da situação biográfica do homem, definida pelo ambiente físico e sócio-cultural que o cerca e pela estrutura temporal em que está mergulhado.

Para Schütz, na vida cotidiana, o homem encontra-se, a cada momento, em uma situação biográfica determinada. Isso significa que ele ocupa uma posição em um espaço físico e em um tempo exterior, um **status** e um papel no interior do sistema social. Ocupa, igualmente, uma posição moral e ideológica.

A situação biográfica de cada indivíduo é, assim, sedimentada pelas experiências humanas anteriores, organizadas e interpretadas segundo sua reserva de conhecimento disponível. Dessa forma, a situação biográfica possibilita ao indivíduo ter um acervo de conhecimento que lhe permite interpretar o mundo.

Apesar de o homem ter uma situação biograficamente determinada em face da qual organiza sua experiência na

forma de conhecimento disponível e, enquanto tal, uma experiência exclusivamente dele, o mundo é um mundo intersubjetivo.

Da mesma forma que as experiências não são isoladas entre si – cada experiência existe dentro de um campo circunscrito em um horizonte (de familiaridade e conhecimento) –, a experiência de cada homem também não é isolada dos outros homens, uma vez que ele vive junto a outros homens, sofre as mesmas influências, age e é **agido**. Portanto, o mundo da vida cotidiana, que se mostra como um mundo privado, apresenta-se, na verdade, como um mundo intersubjetivo. Sendo um mundo intersubjetivo, por conseqüência, o conhecimento sobre ele é também intersubjetivo e socializado.

O mundo é intersubjetivo não só pelo aspecto espaço-temporal em que homens partilham atividades e ações mas, principalmente, pelo fato de que tais ações e atividades são iguais. Iguais na medida em que se encontram mergulhadas em um contexto de sentido que deve ser explicitado para que o homem possa orientar-se nesse mundo, o que permite interpretar-se atividades e ações. Sendo o mundo da vida cotidiana intersubjetivo, é também um mundo social. Desse modo, o homem experimenta contextos de sentido que são evidentes tanto para ele quanto para seus semelhantes e que permitem, na atitude natural, ter-se uma atitude compreensiva.

A ação humana como objeto de reflexão traz então a necessidade de compreender a intersubjetividade, explicitando as interpretações que os indivíduos dão à sua experiência no mundo social. Quando a busca recai na compreensão da teia de significados da ação humana a sociologia compreensiva pode tornar-se alavanca

metodológica oferecendo caminho de escolha para os pesquisadores.

Para que o investigador compreenda o mundo social, é preciso que ele compreenda como os indivíduos atribuem significado ao mundo da vida. Em outras palavras, o pesquisador tem como tarefa reconstruir a forma como os indivíduos interpretam o seu mundo na **vida cotidiana**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. **A questão do poder na enfermagem**; uma tentativa de compreensão a partir da fenomenologia sociológica de Alfred Schütz. Rio de Janeiro: 1990. (Tese, Livre Docência). Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da UNIRIO.
- CAPALBO, Creusa. **Metodologia das ciências sociais**; a fenomenologia de Alfred Schütz. Rio de Janeiro: Antares, 1979.
- DILTHEY, Wilhelm. **Le monde de l'esprit**. Tradução por M. Reny França: [S. I]: Aubier, 1947, 2v. Tradução de: **Die geistige welt**.
- FREUND, Julien. **Les théories des sciences humaines**. Paris: PUF, 1973.
- ISAMBERT, François-André. Alfred Schütz entre Weber et Husserl. **R. Franc. Sociol.**, [S. I] v. 3, n.2, p.99-319, 1989.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**; compêndio de sociologia compreensiva. Tradução por Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Brasiliense, 1988. Tradução de: **La connaissance ordinaire**.

PANIZZA, Lívio. **Da sociologia compreensiva de Max Weber à sociologia fenomenológica de Alfred Schütz.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1980.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia del mundo social;** introducción a la sociologia compreensiva. Tradução por Eduardo J. Prieto. Buenos Aires: Paidós, 1972. Tradução de: **Der sinnhafte aufbau der sozialen welt.**

_____. **El problema de la realidad social.** Tradução por Néstor Míguez. Buenos Aires: Amorrortur, 1974. Tradução de: **Collected Paper I: The problem of social reality,** 1962.

_____. **Estudios sobre teoria social.** Tradução por Néstor Míguez. Buenos Aires: Amorrortur, 1974. Tradução de: **Collected Paper II; Studies in social theory.**

_____. **Le chercheur et le quotidien;** phénoménologie des sciences sociales. Tradução por Anne Noschis-Gilliéron. Paris: Klincksieck, 1987. Tradução de: **Collected Papers.**

WEBER, Max. **Essais sur la théorie de la science.** Paris: Plon, 1965. Tradução de: **Gesammelt aufsätze sur wissenschaftslehre.**

ARQUEOLOGIA DA RELAÇÃO ATOR/ ANALISTA: ITINERÁRIO DE UM PESQUISADOR*

Françoise Chébaux **

1. PONTO DE PARTIDA

Universitária e pesquisadora é para procurar refletir sobre a construção do meu itinerário que aqui vou avançando, para tornar claro o meu ponto de partida.

Inicialmente elaborei uma tese de 3º ciclo acerca dos atos de interpretação do marginal e da marginalidade nos discursos do Trabalho Social (1981, 1985).

Iniciado no domínio do Trabalho Social, esse itinerário conduziu-me progressivamente a um trabalho junto a crianças que sofrem em razão de uma ausência dos pais, colocadas momentaneamente, ou de modo mais duradouro, nos dispositivos de atendimento dependentes da Direção Departamental de Ação Social e Sanitária (DDASS).

Vou explicitar a escolha que operei da visão do campo social, meu ponto de partida, e tentar mostrar como, em função de objetos cada vez mais específicos, considerando a minha experiência de pesquisadora, elaborei a minha postura. Digo de passagem que me situei na oscilação entre um campo de referência sociológico e um campo psicanalítico.

* Archéologie du rapport acteur/analyste: itinéraire d'un chercheur.

** Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation, Université de Caen.

Além das referências à minha própria postura, foi à arqueologia do ato de pesquisa que eu me atrelei. Constituiu-se, desde o primeiro contato, numa tomada de posição não consciente, sensibilidade singular do pesquisador. Ela o conduz a operar escolhas na construção da realidade, um objeto de pesquisa e uma perspectiva de análise. Só a elucidação desse encaminhamento implícito torna possível à pesquisa, o acesso ao estatuto de análise de uma realidade que visa a um sentido. O sentido, no campo das ciências humanas e sociais, é elaborado no encontro ator/analista, a partir de seus pontos de vista respectivos. Tanto um como o outro, – a minha prática me ensinou –, correm o risco do fechamento na ideologia, ponto de vista relativo a um e ao outro, edificado no absoluto. Para sair desse fechamento tanto um como o outro devem fazer o trabalho de luto de uma posição de tudo saber, certeza fascinante cuja transposição garantirá a abertura ao outro. A posição do analista, seja ela reivindicada pelo pesquisador – intelectual – ou o ator – praticante – só será edificada nessas condições. É enfim um ponto que merece ser examinado no campo das ciências da educação, se quisermos defini-lo como o lugar de encontro das subjetividades inter-humanas.

Uma tomada de posição desde o primeiro instante

Uma das idéias inovadoras de A. Touraine é a de Movimento Social. Utilizado quase sempre de modo indiscriminado, este conceito implica uma visão da sociedade que não é a de simples sistema de normas, nem puro sistema de dominação. É um campo de relações sociais, de conflitos, de iniciativas e de alienações, de reivindicações e de resistências.

Em seu proceder, essa forma de pensamento não admite descrever simplesmente a ordem social, identificar-

se com o discurso que a sociedade mantém sobre ela própria, reduzir as condutas a respostas às normas existentes. Ela vai na contracorrente da ordem, em direção às forças que a estruturam e examina as condutas pelo que elas põem em questão.

Analisando, em retrospectiva, a construção de meu procedimento e o objeto ao qual o apliquei, sei que resulta, em sua origem, do encontro entre posições. Minha sensibilidade me conduzia a desmarginalizar o marginal, de modo a lhe dar, na análise, um lugar de ator. Uma vez que partilhava a mesma visão da realidade que A. Touraine, encontrei um modo de pensar em que os conceitos de ação e de ator eram as peças fundadoras do sistema teórico. Assim sendo, segui de imediato, o mesmo procedimento.

O pesquisador tem, desde o início, uma visão de mundo, advinda de sua própria sensibilidade, a partir da qual vai operar escolhas. Procedendo assim, constrói a realidade, partindo dele próprio essencialmente. Do mesmo modo se manifesta o meu ponto de partida. Do mesmo modo tornar-se-á o meu ponto de chegada.

A objetividade, uma tomada de consciência

A. Touraine (1973, p. 49) nos conduziu a discernir os objetivos, os conceitos e os fenômenos aos quais um campo de conhecimento atribui sentido.

On peut accepter que certaines recherches ne soient pas conscientes des orientations théoriques sur lesquelles elles reposent. Mais la sociologie est trop mêlée au monde des opinions et des idéologies pour se passer aisément d'un

*effort constant de définition de ses démarches et de critique des ses limitations.*¹

Ele conduz o pesquisador a tomar consciência de seu ponto de partida, a reconhecer que toda construção de um campo de intervenção intelectual se fundamenta, em princípio, em função das escolhas e das limitações, quase sempre implícitas, que opera o pensamento em sua visão do mundo.

A clarificação dessa visão do mundo se impõe como momento epistemológico *sine qua non* e primeiro. Sua ausência revelará um pensamento totalizador que se vai ignorar como relativo a um pesquisador, à sua sensibilidade e aos seus preconceitos intrínsecos. Ela fará surgir uma postura absoluta... de verdade e correrá o risco da ideologia. Sua presença aparecerá, ao contrário, como instituidora de uma legitimação criadora da escolha de um objeto de pesquisa e da perspectiva que permite conhecê-lo. Não mais verdade, o discurso teórico tornar-se-á então liberdade, notadamente para o leitor.

C'est à travers les hypothèses, la construction de l'objet et du cadre d'analyse que le discours d'interprétation marque sa distance par rapport au réel et constitue le champ à l'intérieur duquel il est recevable (Wolton, 1977, p. 40).²

¹ "Pode-se aceitar que certas pesquisas não sejam conscientes das orientações teóricas sobre as quais repousam. Mas a sociologia está muito ligada ao mundo das opiniões, para privar-se facilmente de um esforço constante de definição de suas abordagens e de crítica de suas limitações".

² "É através das hipóteses, da construção do objeto e do quadro de análise que o discurso de interpretação marca a sua distância em relação ao real e constitui o campo no interior do qual ele tornar-se-á aceitável".

Pela elucidação de seu ponto de partida, o pesquisador vai garantir a liberdade da legitimidade de seu pensamento – atitude à qual eu dou um nome: a objetividade – e a liberdade de distanciamento do leitor.

Ator e analista, as duas faces da mesma moeda

Fui colocando no centro da cena social a capacidade contestadora, conflitante dos atores, sabendo muito bem que, em meu domínio, estavam divididos, reduzidos ao silêncio ou à violência.

Minha tomada de posição levava-me a descobrir nos marginais a imagem de uma sociedade que os age mais do que os deixa agir. Falarei de atores sociais divididos.

Consciente de meu ponto de partida – o ator e a ação coletiva – e do procedimento intelectual que implicava – ir além das categorias da ordem –, dirigi-me para a reconstrução de uma leitura da realidade marginal.

Apliquei aos discursos e às representações que eram o objeto de minha tese, a exigência rigorosa de retorno sobre si, como havia aplicado a mim própria. Busquei deles o ponto de partida implícito.

Fui constatando que, nos discursos, a clientela do Trabalho Social, essa massa de população, excluídos à margem do centro, ia proceder como uma representação em termos de marginalidade, não atores. Do mesmo modo, lia-se o seu ponto comum.

Por mais que me esforçasse para identificar três modos de abordagem, três representações da marginalidade, para além de sua diferença, elas permanecem neste ponto em sintonia.

Verificarei que essa abordagem comum se apresentava como conseqüência de sua construção teórica da sociedade. Vão descrevê-la como uma ordem absoluta, de onde está excluída toda lógica de ação.

Em desconhecendo esse ponto de partida implícito, essas representações vão edificar uma abordagem, um método de intervenção, igualmente cúmplice da Ordem, para além do discurso aparente.

Essa postura cúmplice da Ordem no Trabalho Social, fui me dando conta, resumia-se em uma palavra: o tratamento.

O projeto de "tratamento" que posiciona em combate singular o especialista e o paciente, tendo como vencedor o especialista, graças a uma grande quantidade de estigmas e de taxionomia.

Não só ele vai etiquetar, mas também encerrar cada um dentro de si:

Tel est le malentendu, voir le "drame" de la relation de service – qui n'est pas d'ailleurs réductible au seul service médical- dans ses modalités et ses pré-supposés, ses enjeux et ses épreuves; elle voue chaque partie (le médecin et son patient) à rejeter "ce que l'autre lui offre", (Lucas 1978, p. 51) a propósito da relação de ajuda.

³ "Tal é o mal-entendido, até mesmo o "drama" da relação de serviço - que aliás não é redutível ao único serviço médico - em suas modalidades e seus pressupostos, suas tramas e suas experiências; ela conduz cada parte (o médico e o seu paciente) a rejeitar "o que o outro lhe oferece".

Meu procedimento constituiu-se desde a minha tese de terceiro ciclo. Ia tentar construir, até hoje, uma teoria que se questione e ajude o interveniente a questionar-se desse risco...do diagnóstico, do tratamento, dessa tendência a pôr em cartões, em fichas, numa espécie de nosografia pronta-para-ser-consumida, que mantém o interveniente numa linha paralela ao usuário de seu serviço. Ia mostrar que o encontro trabalhador social/usuário será impossível, a partir da análise do ponto de partida não-consciente, inerente a essas representações da marginalidade e do marginal. Se a postura de intervenção se mantinha no tratamento e na reeducação normativa, é que se originava em uma opinião preconcebida, visão da sociedade implícita, ela própria sinônimo de ordem absoluta a respeitar. Se toda capacidade de ação era negada em seu curso é que também o era em sua fonte original.

No fundo, a minha tese tinha apenas como objeto pensamentos que se ignoravam como ideológicos. Chegara a esta conclusão que apresentava certo interesse para o trabalho social.

Ia me certificando de que a postura de “tratamento” e seu corolário, a cura, tinha um correspondente do lado do pesquisador: a postura de saber e seu corolário, o controle do sentido.

Para questionar o primeiro, fui descobrindo que era, inicialmente, do lado do segundo que deveria reconhecer o obstáculo.

É com a ideologia que a minha experiência de pesquisador ia confrontar-me. Nessa época, já havia percebido que, examinando a sua opinião preconcebida, uma reflexão – a do analista, assim como a do ator – se

distanciaria de uma posição de verdade. O objeto de minha tese me havia permitido sustentar e confirmar esse objetivo prioritário. A continuação de minhas investigações foi me dando a ocasião de trabalhar, não mais o momento primeiro da construção de uma análise, mas, através do confronto de diferentes atores, o próprio ato de análise.

2. IDEOLOGIAS OBSTÁCULO

Les sociologues se méfient à juste titre de toutes les formes d'identification de l'observateur à l'acteur, parce qu'elles réduisent l'analyse à l'interprétation d'un discours et la dégradent pour ainsi dire en idéologie au second degré", afirma Touraine (1984-1-, p. 36).⁴

Desde o início de minha prática de pesquisador – como estudante/pesquisador – até mesmo durante a minha prática - como docente/pesquisador – defrontei-me com a ideologia do ator⁵, trabalhador sócio-sanitário, até me ver proibida de análise.

No âmbito de minha tese de terceiro ciclo, o objeto intencional – o estudo das populações marginais, clientes do Trabalho Social – teve que ser transformado no

⁴ "Os sociólogos suspeitam, com razão, de todas as formas de identificação do observador com o ator, porque elas reduzem a análise à interpretação de um discurso e a degradam, por assim dizer, numa ideologia em segundo grau".

⁵ Convém diferenciar a noção de ator, conceito que utilizo para definir a capacidade do homem, individualmente ou coletivamente, em fazer a sua história, da noção posta em prática quando falo da relação ator/analista, mudança de registro que opõe duas abordagens: a da ação e a do conhecimento. Quando falar do ator tendo em vista a abordagem, acrescentarei, na escrita, (do) trabalhador sócio-sanitário, na medida em que o ator encontrado tinha esse estatuto.

estudo das representações do marginal e da marginalidade, graças a uma ordem para deixar a equipe de trabalhadores sociais que me havia acolhido, seguir sozinha as suas pesquisas acerca da problemática da população. Sozinha... mas secundada por um profissional, promovido coordenador da pesquisa em curso.

Igualmente, da população como objeto de estudo, decidi trabalhar sobre as ideologias obstáculo.

Deduzi, deste fato, que a postura do analista vê-se obstruída, em proveito da fusão ator/analista, isto é, do privilégio da ideologia. Nunca vou deixar de encontrar esse perigo ao longo de minha prática. Qualquer que fosse o objeto de pesquisa com o qual trabalhei, encontrava resistências à análise. Elas apareceram sob a forma de encontros fixados e não cumpridos, de questionários devolvidos e inaproveitáveis, ou de condições de trabalho impossíveis: o local da entrevista situado na secretaria da equipe onde telefonemas e visitantes se sucediam.

Três dimensões estão diversamente postas em causa nessa defesa: o próprio ato de pesquisa (I), o método (II), a deontologia do pesquisador (III).

Vou retomá-las, uma a uma, dando conta, deste modo, das bases princeps da construção do ato de análise, via meus objetos de pesquisa e meu procedimento de análise.

2.1. AS RESISTÊNCIAS À PESQUISA

O método como execução de uma teoria

Os praticantes, nessa situação, negam-se a participar da pesquisa, argumentando da necessidade que

têm de conhecer, até mesmo de co-definir, as hipóteses do pesquisador. “Se delas não partilho, vejo-me no direito de não participar de sua pesquisa”, diziam-me.

O trabalho de análise deve ser partilhado, do contrário, a pesquisa pode vir a ser questionada. O que está em jogo: a análise e sua definição.

Havia ficado claro que o ato de pesquisa passava necessariamente pela consciência que o pesquisador deveria ter de seu ponto de partida e de seus preconceitos.

Continuava as minhas investigações apoiando-me na sociologia de Touraine (1984, p. 197): *Chaque méthode correspond à un mode d'approche, à une représentation de la réalité sociale et par conséquent au la réalité choix que fait le chercheur de privilégier un certain type de conduites.*⁶

Não há método sem teoria, não há teoria fora de uma construção, não há teórico sem engajamento.

Fui guardando na memória que a visão do mundo do pesquisador influenciava, implicitamente, e o tipo de condutas estudadas, e o modo como eram estudadas, e o objeto e o procedimento da investigação.

Ia ser integrada ao Centro de Análise e de Intervenção Sociológica – CADIS – de A. Touraine e acompanhar de perto as questões relativas ao objeto e ao método.

A aparição em cena da pesquisa de Intervenção Sociológica ia provocar vivos debates, para não dizer resistências, tanto de um lado, como do outro. Fui

⁶ “Cada método corresponde a um modo de proceder, a uma representação da realidade social e, por conseguinte, à escolha que faz o pesquisador em privilegiar um certo tipo de conduta”.

acompanhando como tudo se articulava para estabelecer esse precedente.

Estava especialmente aberta às críticas de Amiot (1980) e de Dubost (1980), devido talvez à minha formação anterior e à minha prática de psico-socióloga, como auxiliar de ensino na Universidade, ao lado das minhas atividades de pesquisadora.

Tanto um, como o outro, tinham ido de encontro ao aspecto de pedagogia demonstrativa que entreviam no método, o essencial da experiência elaborando-se a partir do saber do interveniente.

Instigavam a encontrar, segundo as palavras de Dubost (1980, p. 116) *dans le champ social les conditions pratiques et les bases épitémologiques d'une approche clinique spécifique*.⁷

Ambos, em função da referência ao campo clínico, chamarão a atenção para o fato de que, em se desejando desempenhar o papel de analistas, convém respeitar o modo de intervenção: se o analista interpreta, o trabalho de análise será fruto de um duplo encontro entre analista e analisante.

Ora, aqui, numa espécie de "pré-estréia profética" (Amiot, 1980 p. 416), o pesquisador "induz à auto-análise", à "confrontação", ao "debate de idéias" (Dubost, 1980 p. 162), sem que a análise possa tornar-se coletiva ou recíproca.

N'est-ce pas par l'intervention d'un autre mode de relation avec l'acteur que l'intervention sociologique peut échapper

⁷ "(...) no campo social, as condições práticas e as bases epistemológicas de uma abordagem clínica específica".

au piège d'une relation formatrice portée par la pédagogie du modèle et rester ouverte à d'autres hypothèses que celles qui structurent la démonstration?", perguntava-se Dubost (1980 p. 166).⁸

Fui observando Touraine responder sobre esta questão – como, aliás, estranhamente, J. Dubost havia compreendido –: na Intervenção Sociológica, não são os indivíduos que são objeto de análise, mas o sistema de ação do qual são parte integrante.

Depois do objeto e de sua teorização, A. Touraine tratava – só nesse momento – do método.

Nesse estágio, deduzi que as questões de método formuladas no absoluto não tinham nenhum sentido, exceto o fato de serem percebidas como “a prática de uma teoria” (Touraine, 1978, p.187). É evidente aqui que o objeto, sua concepção, e sua representação teórica são anteriores.

Um passador

Partia-se, assim, de uma visão do mundo que privilegiava um objeto e que impunha um olhar, um procedimento. Residia numa convicção teórica e prática: *“le problème qui se pose aux chercheurs est donc: comment passer de l'ordre des réponses à l'ordre du questionnement?”* (Touraine, 190, p. 425).⁹

⁸ “Não é pela intervenção de um certo modo de relação com o ator que a intervenção sociológica pode escapar da cilada de uma relação formadora, condicionada pela pedagogia do modelo, e permanecer aberta a outras hipóteses diferentes daquelas que estruturam a demonstração?”.

⁹ “O problema que se apresenta para os pesquisadores é o seguinte: como passar da ordem das respostas à ordem do questionamento?”.

A análise consistia em ir de uma situação à sua produção, abandonar o plano das práticas-respostas e dirigir-se para aquele da produção conflitante de uma situação (ibid, p. 426). O que importava era o movimento de retorno em direção ao oculto. A abordagem hermenêutica continha o ato de análise.

Para assentar a sua teoria e o seu modo de intervenção, A. Touraine reivindicava a analogia de sua abordagem com a psicanálise, ainda que o seu objetivo e o seu raciocínio fossem outros.

Ceux qui veulent aller au-delà de la conscience pour découvrir l'inconscient et y lire l'histoire et les mécanismes de formation d'une personnalité doivent intervenir et ne pas seulement observer; ils ont reconnu depuis Freud que c'était par leur médiation que l'individu pouvait changer de plan" (ibid, 1980, p.426).¹⁰

Entendia na verdade as observações de Dubost & Touraine (1980, p. 162).

Pour nous, en choisissant de s'engager dans une démarche clinique, la sociologie doit se reconnaître marquée du sceau de l'implication, accepter un autre statut dans le travail de production de la connaissance, assumer une identité non positiviste,

¹⁰ "Aqueles que querem ir além da consciência para descobrir o inconsciente, e nele ler a história e os mecanismos de formação de uma personalidade, devem intervir e não só observar; reconheceram, a partir de Freud, que era por intermédio deles que o indivíduo podia mudar de plano".

*renoncer à un certain label de scientificité,
à une certaine idéologie de la science.*¹¹

Como ele, percebia que o grupal era mantido entre parênteses, que seguramente a Intervenção Sociológica não era inocente do ponto de vista psicológico, que os fenômenos inconscientes não podiam deixar de operar em uma ação coletiva.

Mas, A. Touraine mostrava que o "laboratório" da Intervenção Sociológica funcionava também de modo tão a-social quanto o divã. Referia-se ao grupo de intervenção como "artificial". Apresentava-se como a realização do objetivo de uma análise cujos objetos e princípios eram profundamente autônomos e contraditórios com os da psicanálise.

Se analogia havia entre a Intervenção Sociológica e a psicanálise, ela consistia na necessidade de um analista, portador, capaz de realizar esse movimento de retorno.

A pesquisa do CADIS sobre o movimento operário (1984-2-), da qual havia participado como estudante/pesquisador, mostrou-me a consciência de classe do ator operário que se sentia dominado e explorado pela organização do trabalho, e também que o sociólogo poderia dar-lhe o direito de ampliar o seu campo de análise, de considerar o seu adversário e as implicações do conflito.

¹¹ "Para nós, ao optar por se engajar numa abordagem clínica, a sociologia tem de se considerar marcada com o selo da implicação, aceitar um outro modo de relação com o ator, reconhecer-lhe um outro estatuto no trabalho de produção do conhecimento, assumir uma identidade não positivista, renunciar a uma certa marca registrada de cientificidade, a uma certa ideologia da ciência".

O ator – tanto o operário, como o trabalhador sócio-sanitário – era apenas uma parte e, para tornar-se juiz, para considerar a relação, necessitava de um “passador”, como definia Touraine (1980, p. 426) o pesquisador, analista.

Com este debate, fui compreendendo, por um lado, que, desconhecendo a questão central do objeto da análise, todos os mal-entendidos iam aparecer, dando lugar às resistências dos... pesquisadores. Tornavam-se ideólogos, projetando seu objeto e sua própria abordagem, suas questões sem respostas, para uma outra cena que não a deles. Por outro lado, fui me convencendo de que os instrumentos deviam ser adaptados ao objeto a reparar.

A teoria como ficção

Ia encontrando resistências no próprio ambiente de pesquisa. Eram inerentes aos contornos ideológicos do ator, trabalhador sócio-sanitário, ao seu desejo de defender o seu ponto de vista, à sua dificuldade em ser árbitro e parte integrante.

Fui começando a avaliar que a ideologia podia apresentar-se como a causa melhor partilhada (!), tanto pelo pesquisador, como pelo ator. Construindo o meu procedimento, deveria tomar cuidado.

Havia chegado a um ponto em que era a teoria que comandava o método, o analista o processo de análise com o ator.

M. Mannoni foi um choque. Graças a ela e a F. Dolto, ia proceder a uma mudança de perspectiva, em proveito da dúvida e do imprevisto. Começava a chegar no terreno da clínica.

la percebendo, seguindo o caminho aberto por Freud, e para parafrasear Mannoni (1979, p. 20), a passagem progressiva da teoria, não mais como instrumento de conhecimento, e sim como instrumento de análise.

Na perspectiva de A. Touraine, objeto e objetivos exigem, situava-me no âmbito do primeiro. Voltava-me, em função de meus próprios objetos – a criança excluída, internada, abandonada – para a construção do segundo.

Fui circunscrevendo, em diferentes ocasiões, um dos limites da área que se ia edificando: não se tratava de pôr em causa a necessidade de um saber, mas do modo como dele nos servíamos.

Ce qui reste obscur, chez l'analyste, ce n'est pas la connaissance qu'il a en matière de psychologie analytique, c'est la façon dont, avec ce savoir, il réussit à s'entendre avec un autre qui, peut-être du seul fait qu'il est "compris", se comprend lui-même" afirmava (Mannoni, 1987, p. 30).¹²

O saber ou os saberes do analista são, sem sombra de dúvida, o "seu mapa" e a "sua bússola". Permitem-lhe identificar os obstáculos com os quais o analisante se defronta, mas o "segredo da análise" (ibid.) não se encontra neles.

Freud, nas diferentes etapas de sua pesquisa, havia dado uma pista. Situou esse segredo no movimento entre o

¹² "O que permanece obscuro, no analista, não é o conhecimento que tem em matéria de psicologia analítica, mas o modo como, com este saber, consegue se entender com um outro que, talvez pelo fato de ser "compreendido", compreende-se a si próprio".

paciente e o analista e o que aí se apresentava como obstáculo.

la compreendendo que o trabalho de análise era feito, por certo, "... com o saber que o paciente atribui ao outro" (Mannoni, 1979, p. 22), atributo de verdade que supõe ao analista, mas também na atualização de um elemento associado à pessoa do analista que se encontra de fato ligado a alguma coisa de já constituído, mas que não se declara, recalcado que está, como explica Mannoni (1985, p. 41).

Transferência e resistência se instalavam. Dito de outra forma, ia descobrindo que o saber não mais comandava a análise.

À certeza do saber, necessário ao analisante, na medida em que instaura o analista como sujeito suposto saber, devia estar subordinada a incerteza da teoria:

*... dénoncer comme erreur toute preuve de vérité dotée des oripeaux d'une certitude mettant le savoir et le travail de l'analyste à l'abri de toute interrogation*¹³
(Castoriadis - Aulagnier, 1974, p. 21)

como sugeria Castoriadis-Aulagnier (1974, p.21). Essa incerteza se apresentava como abertura.

... comment aborder un patient, si dès l'abord un langage "psy"(vocabulaire

¹³ "... denunciar como erro toda prova de verdade dotada das aparências de uma certeza que protege o saber e o trabalho do analista de qualquer questionamento".

*psychiatrique, psychanalytique) nous en sépare?*¹⁴ (Hannani, 1979, p. 11)

perguntava-se Mannoni (1979, p. 11).

*... le discours théorique dérive du discours dit clinique, mais aussi le discours clinique dérive du discours théorique, ces deux discours trouvent leur source dans leur articulation même ...*¹⁵ (Vasse, 1974, p. 23).

Terminava nesse momento por considerar a teoria como ficção, como um instrumento a serviço de uma prática quando, na verdade, tinha sido ensinada a viver uma prática como a realização de uma teoria. Radical mudança de perspectiva, cuja explicação encontro na mudança de objeto e, portanto, de objetivos.

2.2. AS RESISTÊNCIAS AO MÉTODO

Da ideologia do ator...

Argumento corporativo: só um trabalhador social pode falar de sua realidade. "O que nos estaria ensinando que já não sabemos?", diziam-me... A arte e o modo de eliminar todo ato de conhecimento. Como se bastasse ter vivido um acontecimento internamente, para possuir a única legitimação para dele falar!

Minha intenção iria resumir-se em romper com o discurso que a ação educativa mantinha sobre ela própria.

¹⁴ "... como abordar um paciente, se, desde o primeiro contato, uma linguagem "psi" (vocabulário psiquiátrico, psicanalítico) dele nos separa?

¹⁵ "... o discurso teórico deriva do discurso dito clínico, porém o discurso clínico deriva também do discurso dito teórico, esses dois discursos têm a sua origem em sua própria articulação ..."

“Nossos objetivos, nós os sentimos”, dizia-me um educador, significando com isso a sua impossibilidade em nomeá-los. Por trás da ordem aparente das práticas, fazer surgir o que está em jogo. Romper com o discurso que a ação educativa mantinha sobre si própria, fosse ele um não-discurso. Destruir a ideologia.

A minha prática de auxiliar de ensino na Universidade abria-me a possibilidade do contato com diversos grupos de trabalhadores sócio-sanitários – trabalhadores sociais, psicólogos, médicos, administradores–. Através de minhas intervenções de psico-socióloga, ia escutando, por um lado, a resistência do ator, trabalhador sócio-sanitário, à conscientização e, por outro, a sua solicitação para conceber a sua prática, para referí-la a um corpus que se transformasse em signos e em sentido.

Minha prática inicial de pesquisadora me confrontava com o vazio do sentido: nem palavras, nem documentos de análise produzidos a partir das situações.

Minha surpresa frente a esse vazio não era inocente. Ela se devia, para mim, ao fato de que é, nesse lugar, que a “... consciência é surpreendida pelo erro que opera o essencial”, como diziam Gori e Miollan (1980, p. 94).

O que me leva a afirmar hoje que a ideologia recobre esse vazio - dissimula o essencial. Minha posição ia se elaborando: era nesse vazio que o analista seria interpelado.

... à utopia do analista

Silva (1993, p. 31) chama a atenção, em sua tese, para o papel preponderante que desempenha o pesquisador

na Pesquisa-Ação. Produz o saber e o restitui ao grupo, com o intuito de favorecer o processo de mudança dos atores.

“A utopia da restituição”, como chama Lucas (1978, p. 67), que consiste, para os intelectuais – tanto o sociólogo, como o trabalhador sócio-sanitário – em querer com a sua resposta abolir, preencher o vazio de saber daqueles que supostamente dele estão “privados”.

Começava a perceber, graças a M. Mannoni, a função dessa utopia, para não falar de fantasma.

Ela indicava como “a objetivação do subjetivo”, hábil defesa, tinha permitido, e ainda continuava permitindo, a constituição de um outro - no caso presente, um psicótico - como “estrangeiro” cuja postura podia ser transformada em “... “signos” de uma “doença” qualquer” (Mannoni, 1979, p. 11).

O equívoco protetor tinha, como efeito, dar ao analista o benefício secundário de desempenhar o papel do profissional armado de um saber que dominava, e de atribuir ao sujeito de excentricidade perigosa “o lugar de um excluído” (idem, p. 143). E às estruturas ameaçadas pela loucura, de poderem conservar ordem e equilíbrio...

“Deixar em paz o sujeito”, não procurar curá-lo a todo custo, é o que dizia, de outro modo, M. Mannoni, referindo-se ao seu domínio (idem, p. 16). *Ce que le schizophrène nous demande, c'est non pas d'être compris, mais d'être accueilli dans la différence qu'il revendique.*¹⁶ (Mannoni, 1979, p. 16).

B. Mottez (1976, p. 392) mostrava *“qu'on se désintéresse totalement de l'alcoolisme dans le moment*

¹⁶ “O que o esquizofrênico nos pede é, não para ser compreendido, mas para ser acolhido na diferença que reivindica”.

même qu'on prétend vouloir le combattre".¹⁷ (Herzlich, 1970, p. 26).

Herzlich (1970, p. 26) reforçava essa exigência. Referindo-se a E. Goffman, afirmava ela que: *c'est à travers le refus d'envisager l'interné comme "un malade" que la condition qui lui est faite dans la société prend tout son sens*.¹⁸

Esforçava-me por explicar essa defesa: essa tendência para o diagnóstico, campo invisível, tão bem partilhado tanto pelos trabalhadores sociais, como pelos analistas e pesquisadores.

Não abandonava a minha convicção: ir além da ordem, das respostas, ir até aos questionamentos.

la atribuindo à ordem e às respostas toda atitude nosográfica, fosse ela originada da atitude do analista que pretendesse saber ou da atitude do trabalhador social que desejasse curar.

Observara que a teoria produzia ficção. Compreendia a sua função: o teórico tinha necessidade disso para permanecer numa posição de saber. Procedendo desse modo, corria o risco de responder à questão do ator com a sua própria resposta. Ele próprio eliminava, então, o ato de conhecimento e de análise. Se pudesse atribuir sentido, seria para reconhecer nele a condição primeira da análise: não consentir em utilizar o outro como ilustração de um diagnóstico.

¹⁷ "Que se deixa de ter totalmente interesse no alcoolismo, no justo instante em que se pretende querer combatê-lo".

¹⁸ "É através da recusa em considerar o interno como um "doente" que a condição que lhe é reservada na sociedade adquire todo o seu sentido".

O analista como suporte

Após a interrogação da situação (cf.1), e a fim de encontrar o campo de relações entre pesquisador e trabalhador sócio-sanitário, eu tinha de me fixar na posição do detentor do saber.

Nesse caso, prosseguia as minhas investigações na direção dos analistas que desejavam romper com a certeza que confere o saber. Apegava-me às imagens épicas encontradas em A. Tourraine que tinha por finalidade constituir um drama na cena da intervenção sociológica, com a diferença que, na frente de batalha, eu colocava as resistências do analista.

Acontecia assim, pressupunha, com todo analista, fosse ele sociólogo, psicanalista...ou trabalhador sócio-sanitário, quando se tornava, ele próprio, analista de uma situação pessoal, familiar ou social.

Tinha a sensação de que, pondo abaixo as resistências – simplesmente as reconhecendo – só então conseguiria reunir as condições para instaurar um dispositivo capaz de contribuir, junto ao trabalhador sócio-sanitário, como também junto ao sociólogo, para a acolhida do Outro enquanto Outro. Ia então me lançar na direção dessa fortaleza...

Ia procurar entender a definição do analista.

Si Freud insiste (suivant une tradition néo-positiviste) sur la nécessité d'observer les faits, ce à quoi par ailleurs il nous rend sensible est la nécessité d'une démarche

fondée sur l'interprétation", comentava Mannoni (1979, p. 19).¹⁹

A partir de um debate em torno de O. Mannoni, fui aprendendo que o psicanalista, certamente, intervém e interpreta, que ele ... *manifeste un entendement qui va au-delà du manifeste ...*"²⁰ como vai propor C. Stein (1987, p. 36).

Porém, deste entendimento, Mannoni vai deduzir o papel do analista. Ele aparece, nesse caso, "*... comme support des interrogations, des résistances, des doutes du patient.*"²¹

Se a abordagem residia na interpretação, o sentido, no entanto, não residia no lugar em que um pensamento positivista acreditava. Seria necessário tornar-se mais sutil. Mesmo Lacan conferindo ao analista a direção da cura, Mannoni (1987, p. 20) nos levava a perceber que, se o monteiro-mor conduz a corrida, é o cervo que a dirige onde quiser. Dito de outra forma: "*l'analyste est peu-être un guide - mais c'est l'analysant seul qui doit finir par savoir où il veut aller*" (ibid., p. 30).²²

Winnicott (1962, p. 155) conduzia o analista ao que Mannoni (1979, 61) chama de "uma posição de humildade".

Se o analista tem, na verdade, pontos de referências, suas construções, que devem ser guardadas por ele para ajudar o paciente, também não pode perder de

¹⁹ "Se Freud insiste (seguindo uma tradição neo-positivista) sobre a necessidade de se observar os fatos, ao que, por outro lado, ele nos sensibiliza, é a necessidade de uma abordagem fundada na interpretação".

²⁰ "... manifesta um entendimento que vai além do manifestado/...".

²¹ "Como suporte das interrogações, das resistências, das dúvidas do paciente".

²² "O analista é talvez um guia - porém é o analisante, unicamente, que deve acabar por saber onde deseja ir".

vista que é, ao perdê-las, que vai assegurar a execução do processo analítico. O professor é o paciente.

A atenção deve ser dirigida para o analisante que produz a sua análise, desde que o analista queira dar lugar à relação, e não mais à dominação.

Vim a melhor compreender que, se ele está presente, é na sua própria ausência que fará sentido, juntamente com o imprevisto que surge, com o que se esquiva, desde que tenha podido se livrar da ilusão de um saber protetor.

E, é só nesse momento que poderá recorrer a enunciados referentes.

*Aussi est-ce avec ce qui se dérobe à lui, que l'analyste, comme poussé par une exigence intérieure, va effectuer un travail d'élaboration théorique.*²³ (Mannoni, 1979, p. 35).

Se o analista tivesse a ver com a teoria, seria para compreender a sua própria, contanto que, através desse movimento, não permanecesse surdo ao imprevisto, que ela lhe permitisse, pelo menos, como sugeria Winnicott, (1975, p. 188) "manter a cabeça no lugar", na postura indispensável que consiste em se colocar na pele do paciente.

Fui elaborando um novo ponto de ruptura: o analista tem que abandonar os códigos, as categorias prontas a serem consumidas, e promover a comum criação de um

²³ "Também é com o que lhe escapa que o analista, como que impulsionado por uma exigência interior, vai efetuar um trabalho de elaboração teórica".

espaço de onde jorraria o sentido: a partir da relação entre paciente e analista.

A pesquisa, um domínio comum

Da relação nasceria o sentido, e não mais do analista e da sua teoria unicamente.

*Qu'est-ce qui induit du changement psychique? Ce ne sont sûrement pas nos théories qui en sont responsables! Les patients évoluent, perdent leurs symptômes et acquièrent un nouvel élan de vie avec des analystes munis de théories fort différentes quant à la conduite de la cure, ou pour expliquer ces changements*²⁴ (Dougall, 1987, p. 131).

Como constata Castoriadis-Aulagnier (1974, p. 20).

Il y a peu de champs dans lesquels le deuil de la certitude et d'une forme de savoir soient aussi constants que dans le nôtre. Toute fin d'analyse impose à l'analyste, la nécessité de renoncer à savoir ce que deviendra le travail qui s'y est fait. De cette mise à l'épreuve à laquelle le futur soumettra les constructions par lui élaborées, seul l'analysé pourra en témoigner; et en

²⁴ "O que é que induz à mudança psíquica? Não são seguramente nossas teorias que são as responsáveis. Os pacientes evoluem, perdem seus sintomas e adquirem um novo élan de vida, com analistas munidos de teorias bastante diferentes quanto à condução do processo de cura, ou para explicar essas mudanças".

*général de ce témoignage il ne vient faire part à l'analyste.*²⁵

Tanto no momento exato, como depois, o analista nada sabe...

Quando Mannoni (1987, p. 31) afirma, nos conduzindo a nosso ponto de partida:

*C'est peut-être, en analyse, à cause des effets de transfert, quelque chose de concevable que l'autorité du psychanalyste ait quelque efficacité – mais c'est seulement un effet de transfert – et non l'effet des interprétations, c'est-à-dire qu'il s'agit de l'autorité que le patient lui prête, et non de celle que l'analyste s'attribue....*²⁶

Precisa realmente desviar-se da pretensão de saber, e admitir o mistério da transferência, isto é, do encontro e das ressonâncias que ela desperta.

Retomei, ao meu modo, para deles me servir, os propósitos de Mannoni (1979, p. 42): *L'analyste n'est pas*

²⁵ "Há poucos domínios nos quais o trabalho do luto da certeza, e de uma certa forma de saber, são tão constantes como no nosso. Todo término de análise impõe ao analista a necessidade de renunciar a saber o que vai acontecer com o trabalho ali realizado. Desta prova, à qual o futuro submeterá as construções por ele elaboradas, só o analisado poderá testemunhar; e geralmente esse testemunho, ele não vai comunicar ao analista".

²⁶ "É compreensível que, talvez durante a análise, a autoridade do analista, por conta dos efeitos de transferência, possa mostrar-se eficaz - mas é apenas um efeito de transferência - e não o efeito das interpretações; isto é, trata-se da autoridade que o paciente lhe atribui, e não a que o analista atribui a si próprio /.../".

*un spécialiste, c'est-à-dire quelqu'un qui se place au service d'un savoir impersonnel. Il est là en tant, simplement, qu'il est l'autre - et "supposé savoir".*²⁷

Tocava nesse ponto a partir de A. Touraine: precisava retornar, em sentido contrário, para além das categorias da ordem. Por retornar aos questionamentos, tinha podido verificar, graças a M. Mannoni, que é já e antes de mais nada do lado do analista, o especialista da arte, que convém desalojar a relação à ordem.

Fui compreendendo que para ajudar o sociólogo e o trabalhador sócio-sanitário, precisava questionar a postura do pseudo-sapiente, para dar lugar ao sujeito.

Retornava ao meu objeto: a criança em sofrimento, para quem não cessavam de me exigir uma política de acolhimento, porém eu trabalhava em torno da relação ator/analista.

Esse campo comum do sociólogo e do trabalhador social, no qual se podia efetuar um encontro do lugar do conhecimento, por um lado, e da ação, por outro, ao cabo do qual deveria surgir um sentido comum, A. Touraine já o havia balizado.

Era a norma social, a interrogar segundo duas posturas contraditórias - em sua fonte inicial e ou em seu curso - mas que uma mesma concepção devia agrupar. // *faut révoquer en doute cette notion de norme*, diz A. Touraine (1981, p. 41).²⁸

²⁷ "O analista não é um especialista, isto é, alguém que se põe a serviço de um saber impessoal. Está ali, simplesmente, na medida em que ele é o outro - e "suposto saber".

²⁸ "É preciso contestar essa noção de norma".

Os praticantes, explica ele, consideram o conjunto dos problemas que estão em curso, seja do lugar do tratamento, seja do lugar da prevenção, de condutas individuais ou coletivas que nunca são associadas a um conjunto de normas consideradas como tais.

O sociólogo, ele próprio, situa-se na origem. Olha as normas, não mais como absolutas, mas como fatos,

résultat provisoire, "incohérent" "..." / de rapports sociaux qui sont à la fois des rapports institutionnalisés et des rapports de force non institutionnalisés" (idem., p. 39).²⁹

Quanto mais as intervenções se tornam críticas relativamente à norma, à sua concepção como absoluto, mais a condução de conhecimento e a condução de ação se encontram.

Tanto para uma, como para a outra, o problema não se resume a mudar a norma ou a adaptar o indivíduo ou o grupo à norma – opção diagnóstica e cura –, mas a inverter o movimento, a relativizar a norma que aprisiona.

Sua postura deve obedecer à mesma abordagem: a ascensão, a partir da ordem, ao seu questionamento, na busca do que a compõe.

Quando Touraine estimula os trabalhadores sociais a se tornarem sociólogos, eles o são ou serão, enquanto "olhar da sociedade sobre si mesma" (idem., p. 39).

O que está em jogo na relação é o seguinte: o conhecimento da sociedade por ela própria.

²⁹ "Resultado provisório", "incoerente" "..." / relações sociais que, são ao mesmo tempo, relações institucionalizadas e relações de força não institucionalizadas"

Trabalhador social e pesquisador, ator e analista, devem partilhar o mesmo pressuposto, cada um deles de seu próprio lugar.

Porém, o que a referência ao campo analítico me ensinou, é que, com o humano como objeto, o sentido não pode ser apreendido somente pelo analista.

Do lugar da pesquisa a posição se tornava clara.

2.3. AS RESISTÊNCIAS À DEONTOLOGIA

O instrumento primeiro do analista, é ele próprio.

Questionamento de minha legitimação profissional. "Que conhecimento do setor a senhora tem? Qual é a sua formação?" Perguntavam-me, a partir da própria, situação.

Interrogar o pesquisador, analista de uma situação, sobre a sua legitimação profissional, leva-o a refletir sobre o próprio princípio, em nome do qual baseia a sua abordagem.

Para assentar a minha, ia observando como outros procederam.

Observava a abordagem freudiana.

Ele havia elaborado o postulado do sonho, material da matéria que criara. Apoiava-se nesse postulado.

Mas, nesse momento, se perguntava: o que fazer disso?

... dans cette hypothèse, le rêve serait une manifestation du rêveur, et une

manifestation qui ne nous apprend rien, que nous ne comprenons pas" (Freud, 1972, p. 86).³⁰

Também, para compreender, aquele analista, primeiramente, se observava.

Or, que feriez-vous en présence d'une manifestation de ma part, qui vous serait incompréhensible? Vous m'interrogeriez, n'est-ce pas? Pourquoi n'en ferions-nous autant à l'égard du rêveur? Pourquoi ne lui demanderions-nous pas ce que son rêve signifie? (ibid.).³¹

Ao mesmo tempo em que constrói uma abordagem, e para construí-la, passa por si próprio.

Seu instrumento, é ele próprio.

Assim procedendo, define um método - ir perguntar ao Outro - .

Mais on ne peut faire de progrès vers une analyse proprement sociologique définie par sa cohérence et non par les intérêts qu'elle représente que dans la mesure où on reconnaît que chacun d'entre nous entre dans la connaissance de la société par une porte, en fonction de sa propre situation sociale, de ses choix politiques

³⁰ "Nesse caso, o sonho seria uma manifestação do sonhador, e uma manifestação que não nos ensina nada, que não compreendemos".

³¹ "Ora, o que fariam os senhores em presença de uma manifestação de minha pessoa, que lhes parecesse incompreensível? Os senhores me interrogariam, não é mesmo? Por que não fariamos o mesmo em relação ao sonhador? Por que não perguntaríamos a ele o que o seu sonho significa?"

et de son histoire personnelle", afirma Touraine (1973, p. 47).³²

É, sem dúvida, nesse ponto que a construção da abordagem sociológica, que tinha como referência, e a abordagem clínica que perseguia, se reencontravam fundamentalmente, não obstante a diferença dos objetos.

Mannoni (1983, p. 43) vai confirmar: *les constructions théoriques de Freud, tout au long de sa vie, sont issues d'un drame personnel qu'il est en train de vivre ou accompagnent celui-ci*.³³

Alimentava a necessidade de não ir de improviso, facilmente, muito facilmente, ao campo conceitual: nunca perder de vista que a realidade é construída pelo sujeito pensante. Ele é tomado pelo objeto. A realidade não é dada. Ela é construída por um sujeito pensante, cujo risco maior é de esquecer a si próprio, viver unicamente como sujeito pensante, e não como ser afetivo.

O eco como abrigo

Não possuía ainda a medida exata, mas podia presumir o abismo que se abria diante do pesquisador, do analista, que corria o risco, pelo fato de desconhecê-lo, de nele precipitar-se, e o seu objeto, e o outro em busca de sentido, de inteligibilidade.

³² "Mas, só se pode avançar em direção a uma análise propriamente sociológica, definida por sua coerência e não pelos interesses que representa, na medida em que se reconhece que, cada um de nós, entra no conhecimento da sociedade por uma porta, em função de sua própria situação social, de suas escolhas políticas e de sua história pessoal".

³³ "As construções teóricas de Freud, ao longo de sua existência, se originaram de um drama pessoal que estava vivendo ou que o acompanhavam".

Deduzia daí que, o primeiro abrigo a deslocar, para perceber a teoria como ficção, era o analista, no que chamarei seus pontos mortos, e que Fedida (1977, p. 23) batizava de pontos cegos.

Le psychothérapeute de psychotiques découvre bien vite au contact du malade "qu'il a souvent pour seules ressources son analyse personnelle et l'étoffe toujours incertaine des ses qualités humaines individuelles" escrevia ele (idem, p. 22), escrevia ele (idem, p. 22).³⁴

la entendendo melhor o papel da teoria...Se ela protegia um, ela separava do outro.

Para o analista, havia um ... *point brillant placé en arrière de lui-même - qui est l'inalysé (peut-être inanalysable) d'un transfert en sa propre analyse* ³⁵ prosseguia P.Fedida (ibid., p. 23).

Usava então o termo "fascinação", que exerce o esquizofrênico no psicoterapeuta.

Aí estava o risco, o de ser levado, de permanecer prisioneiro dessa fascinação, e dela se defender pela teoria.

Mannoni (1979, p. 13) não falava de fascinação...
Pior!

C'est bien au nom d'une "folie" commune que l'analyste, tel l'interprète, peut trouver

³⁴ "O psicoterapeuta de psicóticos descobre, muito cedo, em contato com o doente, que tem sempre como únicas fontes sua análise pessoal e a matéria sempre incerta de suas qualidades humanas individuais".

³⁵ ".../ ponto brilhante colocado por trás dele próprio - que é o não analisado (talvez o não analisável) de uma transferência em sua própria análise".

*les mots pour parler avec un patient dont la position dans le monde demeure différente de la sienne propre.*³⁶

Havia estabelecido que, é somente em nome de uma problemática comum com o praticante que o pesquisador assenta sua legitimação. Fui aprendendo que ela não reside, apenas, no ato de pesquisa ou de análise, mas que devia ser retirada do próprio interior de cada um dos protagonistas do ato.

Uma palavra-chave havia sido lançada: transferência. Começava a aparecer uma outra: contratransferência.

As resistências do ator à análise, eu as havia percebido. Voltando a Freud, conjugava a resistência no plural e apreendia porque ele havia podido dizer que as resistências do paciente eram as do analista, como lembrava M. Mannoni (1979, p. 41). *Qu'est-ce qui fait que l'on devient analyste, et sur quel savoir se fonde celui qui va s'autoriser à pratiquer l'analyse?*, se perguntava (ibid., p. 11).³⁷

Ela daria a resposta, permitindo-me fechar o círculo, pôr a última pedra no edifício, ponto final da construção:

L'analyste, au cours de son analyse personnelle, est amené à renouer avec l'enfant en lui (c'est-à-dire avec les étapes de cette enfance qui ont pu s'apparenter

³⁶ "É certamente em nome de uma "loucura" comum que o analista, tal qual o intérprete, pode encontrar as palavras para falar com um paciente, cuja posição no mundo permanece diferente da sua própria".

³⁷ "O que leva a que nos tornemos analista, e em que saber se baseia aquele que vai pretender praticar a análise? "

à une "crise" de folie); il redécouvre ainsi, à travers un langage oublié, les mots perdus d'un dialecte maternel (ou langue maternelle): ce sont ces mots retrouvés, associés aux jeux, rires et drames de son enfance, qui, dans sa pratique analytique, vont lui servir à parler avec le patient ("fou", "débile" ou névrosé) (ibid., p. 11).³⁸

Por um lado, ia compreendendo porque a abordagem psicanalítica das psicoses tinha, para o analista, valor de formação, no sentido em que o psicótico interpela o mais profundo do seu ser, de todo ser. Ele lhe (nos) ensina que, o ilusório domínio do saber era apenas a recusa do analista para não entrar em seu mundo.

Por outro lado, fui deduzindo que o encontro do Outro passa, primeiramente, pela descoberta de sua própria aflição. O eco não pára de aí chegar.

Mesmo se muitos pontos permanecessem não analisados, essa descoberta se apresentaria como garantia *sine qua non* do sobrevir do trajeto singular do Outro em pesquisa.

Ela evitaria o discurso do tratamento, que tende a adaptar, a pedagogizar, em detrimento de uma invenção passar a palavra recíproca.

³⁸ "O analista, durante a sua análise pessoal, é levado a restabelecer os laços com a criança que nele habita (isto é, com as etapas dessa infância que puderam assemelhar-se a uma "crise" de loucura); ele redescobre assim, através de uma linguagem esquecida, as palavras perdidas de um dialeto materno (ou língua materna): são essas palavras reencontradas, associadas aos jogos, risos e dramas de sua infância, que, na sua prática analítica, vão lhe servir para falar com o paciente ("louco", "débil mental" ou neurótico)".

Aprendi, em seguida, que a epistemologia da pesquisa é o campo de um vasto debate, no qual já havia tomado posição.

Fui ler depois Devereux (1980, p. 20).

*Les sciences du comportement deviendront plus simples quand elles commenceront à traiter les réactions personnelles du savant à son matériau et à son oeuvre comme les données les plus fondamentales.*³⁹

A fascinação era perturbadora.

A defesa, barragem ideológica, edificava-se, fortaleza imediata. Tudo isso porque o eco era primordial. Não observado, desviava a solução para a fusão.

Mas, havia compreendido que a ideologia não estava apenas do lado do ator...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIOT, M. "L'intervention sociologique, la science et la prophétie", **Sociologie du Travail**, n. 4, p. 415 - 424. 1980.

CASTORIADIS-AULAGNIER, P.: "A propos de la réalité: savoir ou certitude", **Topique**, n. 13, p.5 - 23. 1974

³⁹ "As ciências do comportamento tornar-se-ão mais simples, quando começarem a tratar as reações pessoais do cientista ao seu material e à sua obra, como os dados mais fundamentais".

CHEBAUX-SCHALLER, F. e SCHALLER, J.-J.: **De la violence idéologique au marginal comme expression du manque. Sociologie des représentations de la marginalité et du marginal**, EHESS. 1981

_____. **Marginalité et société dans le travail social, Déviance et Société**, 9, n. 3. 1985

DEVEREUX, G.: **De l'angoisse à la méthode**, Paris, Flammarion. 1986

DUBOST, J. De la sociologie de l'action à l'action de la sociologie: la pratique d'intervention d'A. Touraine, **Connexions**, n. 29, p. 143 - 166. 1980

FEDIDA, P. Jirface à SEARLES, H. **L'effort pour rendre l'autre fou**, Paris, Gallimard. 1979

FREUD, S.: **Introduction à la psychanalyse**, Paris, Payot. 1972

GORI, R. e MIOLAN, C. "Fragment d'une pratique de formation. A propos du transfert et du contre-transfert dans les groupes-Balint", **Connexions**, n. 31, p. 71 - 101. 1980

HERZLICH, C. **Médecine, maladie et société**, Mouton. 1970

LUCAS, P. Une autre relation thérapeutique, l'expérience de Montceau-les-Mines, in **Esprit**, n. 4, p. 51 - 74. 1978

MANNONI, M. **La théorie comme fiction**, Seuil. 1979

_____. **Un savoir qui ne sait pas**, Denoël. 1985

MANNONI, O. Le divan de Procuste, In; Mc DOUGALL, J., MANNONI, O., VASSE, et al. **Le divan de Procuste**, Paris, Denoël, p. 15 - 32. 1987

- Mc DOUGALL, J. Le roman du pervers, les néo-sexualités, **Le divan de Procuste**, p. 105 - 135. 1987: **Le divan de Procuste**
- MOTTEZ, B. Le médecin, le comptable et l'alcoolique, **Sociologie du Travail**, n. 4, p. 381 - 393. 1976
- RAMOS LOPES DA SILVA, M. I. **De l'éducation des enfants à la formation des adultes, vers une méthodologie de la recherche-action**, doctorat de l'Université de Caen, CERSE. 1993
- STEIN, C. "Discussion", in **Le divan de Procuste**, p. 33-46. 1987
- TOURAINÉ, A., DUBET, F., WIEVIORKA, M. **Le mouvement ouvrier**, Paris, Fayard. 1984
- _____. **Production de la société**, Seuil. 1973
- _____. **La voix et le regard**, Seuil. 1978
- _____. Réponse à M. AMIOT, **Sociologie du Travail**, n. 4, p. 425 - 430. 1980
- _____. Le sociologue et la sociologie, **Informations Sociales**, n. 5, p. 39 - 47. 1984
- _____. **Le retour de l'acteur**, Seuil. 1984
- VASSE, D. **L'ombilic et la voix**, Seuil. 1974
- WINNICOTT, D.W. **Processus de maturation chez l'enfant**, Payot, 1962.
- _____. **Jeu et réalité**, Gallimard, 1975
- WOLTON, D. Qui veut savoir, **Esprit**, n. 7 - 8, p. 36 - 47. 1977

Tradução de **Marcos Antonio de Carvalho Lopes** - NEPEC. O tradutor agradece ao Dr. Arnaldo Rodrigues Bezerra Filho, professor da UFRN, pela leitura atenta do texto final de tradução.

UMA LEITURA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS A LUZ DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL

Clarice Nunes*

Entrevista concedida a Marta Maria de Araújo, Marlúcia Paiva Oliveira e José Willington Germano

E.Q. Professora Clarice, fale-nos um pouco de sua trajetória acadêmica e quais as influências teórico-metodológicas mais significativas que foram apropriadas por você.

C.N. Do ponto de vista da formação, minha trajetória acadêmica se iniciou com o curso de Pedagogia, na graduação, em uma escola superior isolada, hoje universidade, em São Caetano do Sul, São Paulo, e prosseguiu com o Mestrado em Educação no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e o Doutorado em Ciências Humanas na PUC/Rio. Do ponto de vista

* Professora de História da Educação. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Graduação: Pedagogia. Mestrado em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas / RJ. Doutorado em Ciências Humanas / Educação PUC / Rio. Área de Pesquisa: História da Educação Brasileira. Livros Publicados: Escola & Dependência - A modernização do Ginásio secundário. RJ/Achiamé. 1980; Guia de fontes para a História da Educação Brasileira/MEC/INEP, 1992, (Coord); Escola e Cidadania: reflexão e aprendizagem. Salvador (org.) o passado sempre presente. S. P. Cortez (org.): Em co-autoria: Missionários do Progresso. RJ Dicobrim. 1996 e outros.

profissional, está presente uma experiência de docência e pesquisa em História da Educação que se iniciou em 1975 e prossegue até hoje.

Na graduação, a maior influência que recebi foi da Sociologia da Educação. Devo a parte mais substantiva da minha formação, nesse momento, a Luiz Pereira e Marialice Foracchi que, através da sua coletânea **Educação e Sociedade-leituras de Sociologia da Educação**, publicado pela primeira vez em 1964 e que eu li em 1971, me apresentaram a Florestan Fernandes, Antônio Cândido, C. Wright Mills, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Karl Mannheim.

Já no Programa de Pós-Graduação, especialmente no Mestrado em Educação, sofri a influência de um pensamento educacional que, em suas grandes linhas, pode ser marcado pelos momentos da denúncia e da insatisfação que ela gera. Eu fiz meu mestrado em meados dos anos setenta, época da expansão do ensino pós-graduado na área de educação. O momento da denúncia incorpora pelo menos duas grandes linhas: a "teoria" da dependência e as análises reprodutivistas. Ambas acabaram se reforçando mutuamente e constituindo um pensamento alternativo à hegemonia não só dos estudos apoiados na teoria do Capital Humano, cujos temas privilegiavam a educação como investimento, seus custos e as relações entre mercado de trabalho e a formação profissional, mas, também, ao pedagogismo tecnicista, preocupado com modelos pragmático-utilitários que primavam por enfatizar propostas de avaliação de cursos, currículos, recursos áudio-visuais, etc...

Em ambas as posturas teóricas, que caracterizam

a ruptura com o pensamento pedagógico dominante, o que se denuncia é o caráter seletivo e excludente, reprodutor, autoritário e dominador das ações educacionais, condicionando toda mudança educativa a uma transformação estrutural da sociedade.

A "teoria" da dependência procurava mostrar, como, no plano da sociedade subdesenvolvida, a educação (tanto a intencional quanto a não intencional) tem a função de reforçar as demandas simbólicas das classes dominantes e dominadas, reproduzindo uma estrutura social determinada e como, no plano externo, se exercia a dominação hegemônica sobre a periferia. Nesta perspectiva, eu li várias dissertações de mestrado que praticamente acabavam de sair dos próprios cursos de pós-graduação nas grandes capitais do país. Eram textos de Pedro Benjamim Garcia, Manfredo Berger, entre outros. Com relação às análises reprodutivistas, os autores que mais li foram, sem dúvida, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e, entre os nossos, Luiz Antônio Cunha.

Numa avaliação atual desse momento da minha formação, entendo que o mérito das análises realizadas pelos autores citados, com exceção de um ou outro, particularmente de Bourdieu e Passeron, foi o de colocar em evidência os processos culturais, através da ênfase no processo de reprodução cultural da classe dominante. Meu contato inicial com as análises reprodutivistas, sem claro discernimento entre elas e sem a avaliação rigorosa do seu potencial explicativo, gerou em mim sentimentos de indignação, impotência e pessimismo. As marcas dessas leituras

transparecem na minha dissertação de mestrado e nos artigos que publiquei no final da década de setenta e início da década de oitenta.

Tanto a "teoria" da dependência quanto as análises reprodutivistas obrigaram-me a abandonar as representações vulgares acerca das instituições pedagógicas, mesmo porque a noção de reprodução tem um poder explicativo que não se pode ignorar ou menosprezar já que a pretensão é compreender a dinâmica da relação entre educação e sociedade.

O problema crucial que essas análises não resolvem é o da busca da relação entre os eventos do cotidiano escolar e os processos sociais mais amplos, como por exemplo, e da reprodução da estrutura social. Nesta direção, a iniciativa mais promissora foi, sem dúvida, a de Bourdieu, através do seu conceito de **habitus** e do desenvolvimento de uma teoria da prática.

O curioso é que, ao mesmo tempo que sofria essas influências, a experiência de pesquisa me empurrou para outras direções de leitura, particularmente na perspectiva antropológica. O que me atraiu na antropologia foi o pressuposto da unidade entre ação e significado. Foi também a preocupação com os universos simbólicos, o que alarga a compreensão dos padrões culturais. Ainda, os antropólogos eram mais receptivos a Foucault, que cheguei a ler.

Já no Doutorado em Ciências Humanas li com mais profundidade os textos de Adam Schaff, Mihailo Markovic, Karel Kosik, Vázquez e Gramsci. Todos me ajudaram a repensar o momento laborativo da pesquisa e a objetividade do conhecimento produzido. Iniciei

também uma série de leituras de historiadores franceses: Lucien F  bvre, Georges Duby, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, dentre outros. Essas leituras, como as da perspectiva antropológica, foram extremamente importantes porque me mostraram a possibilidade de, sem abandonar a influência de diversas leituras marxistas, mas reavaliando-a e, em certos momentos, deslocando-a, abrir o meu horizonte a outras formas de construir a pesquisa histórica, tarefa a qual me dediquei desde o momento da elabora  o da minha disserta  o de mestrado.

E.Q. Como uma das historiadoras da educa  o, precursora no Brasil, dos estudos e pesquisas da nova história, particularmente da nova história cultural, gostaríamos de saber como ocorreu essa op  o.

C.N. Seria oportuno, antes de falar sobre a minha op  o, esclarecer o que entendo quando falo em "nova história cultural". Essa expressão    usada para distinguir os trabalhos atuais no campo da historiografia daqueles que insistiam no primado quase tirânico do social, ao lado do endosso conferido    série documental. Na "nova história cultural", como quer Chartier, há três elementos indissociáveis: os objetos, na sua materialidade, as práticas, nas suas diferenças, as configura  es, nas suas varia  es.

Minha op  o pela nova história cultural    fruto, de um lado, da exigência que a mim se impôs em termos da fidelidade    constru  o do meu objeto de pesquisa e, de outro, das discussões travadas com companheiros pesquisadores dentro do Grupo de Trabalho de História da Educa  o da ANPEd.

Com relação ao primeiro aspecto, eu gostaria de frisar que me preocupa muito menos, hoje, a opção teórico-metodológica e muito mais a fidelidade à construção do objeto de pesquisa, no meu caso a escola pública em área urbana no momento da institucionalização da modernidade pedagógica, ou seja, as décadas de vinte e trinta.

Desde 1983, quando ingressei como pesquisadora na PUC/Rio, sentia uma grande insatisfação com a historiografia da educação brasileira. Percebia que o que denominamos de o específico pedagógico não era suficientemente trabalhado nas análises históricas. As determinações em última instância subordinavam de forma acachapante o pedagógico e isto me incomodava muitíssimo. Percebia também que os sujeitos da prática escolar permaneciam apagados. Afinal, o que faziam, diziam, pensavam, sentiam professores, alunos, técnicos, serventes das escolas públicas que investigava? Qual a lógica interna da escola? Seria possível trabalhar, conforme sugere Thompson, compreendendo a determinação como o “estabelecimento de limites” ou “aplicação de pressões”? As leituras a que tenho me dedicado e a pesquisa que tenho realizado me asseguram, até o momento, uma resposta afirmativa. É possível não enjaular a prática escolar, que é sem dúvida uma prática cultural, nas malhas dos processos sociais e econômicos.

De outro lado, o diálogo, com companheiros que buscam construir uma visão mais matizada e complexa dos seus objetos, dentro do G. T. da ANPEd, muito contribuiu para a reorientação dos meus interesses

de pesquisa e o reforço da postura que assinalarei anteriormente. Aí diria que, oficialmente e institucionalmente, a opção pela nova história cultural se apresenta na XV Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 1992. Naquela ocasião apresentei, com Marta Carvalho, uma reflexão sobre historiografia da educação e fontes que foi publicada em 1993 e vem sendo lida e debatida nos cursos de pós-graduação no país. Mas considero que o trabalho que exemplifica melhor a discussão metodológica e minha experiência de pesquisa inspirada na nova história cultural é o artigo que publiquei em **Teoria e Educação**, número 6.

E.Q. Quais são os aportes teórico-metodológicos da nova história cultural?

C.N. Quero chamar a atenção para o fato de que a experiência cultural tem sido um desafio não só para os historiadores da Escola dos Annales, movimento que abriga a nova história cultural, mas também para os marxistas. E Thompson e Régine Robin, por exemplo, têm contribuições importantes para o exame das questões culturais. Thompson, por exemplo, vem se dedicando a estudar o que denominou de "mediações culturais e morais" em suas pesquisas sobre a classe operária inglesa e Régine Robin escreveu uma série de livros sobre as relações entre história e lingüística.

Já na Escola dos Annales, os historiadores da terceira ou quarta geração, como preferem alguns, se voltaram para a investigação das práticas culturais. É o caso de Roger Chartier e Jacques Revel. Ambos foram influenciados pela crítica de Foucault aos

pressupostos fundamentais da histórica social e ambos afirmam que as próprias representações do mundo social são componentes da realidade social. Assim, as relações econômicas e sociais não seriam propriamente anteriores às práticas culturais, nem as determinariam. Elas próprias seriam campos de prática e produção cultural.

Numa tentativa de síntese e a partir das leituras que realizei, é possível dizer que há, hoje, modelos de história cultural apoiados em disciplinas influentes como a Antropologia, a Sociologia e a Teoria da Literatura. Por exemplo, a produção de Robert Darnton se filiaria à primeira, a de Roger Chartier à segunda e a de Hayden White e Dominick La Capra à terceira.

Sem nenhum preconceito pelos trabalhos de Darnton, Hayden White e la Capra, minha predileção é por Roger Chartier, na medida em que ele, ao reancorar a história no campo das ciências sociais, estabelece um diálogo fecundo com a sociologia de Bourdieu, autor que tive a oportunidade de ler mais detidamente por ocasião da elaboração da minha tese de doutoramento e que me abriu perspectivas de análise instigantes. Posso dizer que foi o Bourdieu, depois da teoria da reprodução, que me preparou o caminho para Roger Chartier.

E.Q. Do ponto de vista da produção do conhecimento quais as exigências que o pesquisador deve levar em consideração no exercício da articulação teoria-empíria e, conseqüentemente, na escolha de matrizes teóricas?

C.N. Tive oportunidade de discutir amplamente esta questão numa conferência que realizei em Belo Horizonte, em

1994, e que foi publicada pelo INEP na **Série Documental - Eventos**, número 6 de abril/95.

Nessa ocasião tive oportunidade de salientar que a articulação teoria/empíria é, sobretudo, uma questão de método. Uma exigência fundamental é a definição da postura do pesquisador com relação ao método. No meu entender, o método faz parte de um corpo teórico. Ele fecunda a pesquisa e envolve as técnicas usadas, dando-lhe sentido, legitimidade, possibilidades e limites. Creio que praticar a pesquisa é transformar incessantemente o método. Sua capacidade de renovação e seminalidade reside no resgate da complexidade dos assuntos que estudamos e na coragem da interpretação. Um dos aspectos decisivos na direção apontada é a fidelidade aos objetos estudados e construídos. Essa fidelidade, e só essa, nos faz desestabilizar a rotina e, como diz Bourdieu, os "cães de guarda teórico-metodológicos".

Se consideramos a pesquisa histórica, ela se constrói sobre um tripé: fontes, interpretação, narração. Quando o pesquisador define um tema de interesse ele já operou uma cisão. Essa cisão deslança um movimento de constituição de fontes, de escolha de "guias" teóricos, de táticas e estratégias interpretativas. Em suma, essa cisão alavanca a construção de um campo de significado. Na verdade, este movimento obriga o historiador a um constante trânsito por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e resultados de pesquisa.

A crítica contínua sobre esse campo de significado é a única arma do pesquisador na problematização das operações conceituais, enfim na

interrogação não apenas com relação aos desafios que lança o objeto, mas, sobretudo, na interrogação da cultura da pesquisa, que fica impregnada de sistemas relativamente coerentes de pensamento, muitas vezes generalizados abusivamente e que Bourdieu tão bem denomina de senso comum científico. Este senso comum científico é um dos principais obstáculos à articulação teoria/empíria.

E.Q. O conceito de representação é central nos estudos de Roger Chartier, principalmente na história da leitura. É possível a articulação deste conceito aos estudos de trajetória dos educadores e/ou intelectuais organizadores da cultura e da educação nos anos vinte e trinta?

C.N. Não só é possível, como desejável. Antes, porém, é bom destacar que o conceito de representação é um dos conceitos centrais na obra de Roger Chartier. De fato, ele atribui grande importância ao conceito durkheimiano-maussiano de representações coletivas e à ênfase às lutas por formas de classificação social dada por Bourdieu. Chartier trabalha, portanto, com representação no sentido das representações coletivas. Mas não apenas isso. Ele também trabalha com representação em mais três acepções: no sentido de representação política ou delegação, no sentido da representação teatral de si e do grupo (como o fazem de diferentes maneiras Goffman, o próprio E. P. Thompson, Geertz ou Foucault) e na acepção de ênfase na identidade de classe ou de grupo.

É possível, portanto, estudar a trajetória de educadores ou intelectuais à luz da concepção de representação. Na minha tese de doutoramento, por exemplo, a ênfase foi dada à problematização do lugar simbólico da construção dos sujeitos e das suas práticas. Trabalhei ao redor de um eixo principal que foi a construção da identidade do educador. E o fiz pela necessidade de conhecer melhor o movimento histórico que, nas décadas de vinte e trinta, tornou possível à educação constituir-se como campo do desejo dos intelectuais da cidade, organizadores da cultura e instauradores do moderno, isto é, da civilidade, da racionalidade, da urbanidade e da disciplina de uma sociedade capitalista.

O estudo que realizei de um sujeito singular, Anísio Teixeira, tentou resgatar sua originalidade. Esforcei-me para vê-lo não apenas no horizonte da sua classe, mas principalmente vê-lo a partir da sua prática, ou seja, como estava enfrentando o mundo, o que estava sendo. Da identidade desse sujeito singular fui remetida à identidade do sujeito coletivo, isto é, ao exame da construção da identidade social dos chamados educadores profissionais que trabalharam na Reforma da Instrução Pública, realizada no Distrito Federal entre 1931 e 1935.

Esse movimento de análise do educador singular ao educador coletivo realiza, em minha concepção, uma espécie de retorno ao enigma que está no ponto de partida da biografia de cada educador, hoje tão desvalorizada, e da história de todos nós, que mal ou bem, nos incluímos nessa categoria profissional. Afinal, como se constituiu o nosso desejo pela educação?

Ele permanece? Como vinculamos esse desejo, se é que ele existe, à nossa ação?

E.Q. Os críticos da nova história acusam-na de fragmentação. Acusam-na ainda de desprezar a visão de totalidade e afirmam que ela não é ciência. Como você vê esse debate?

C.N. Para início de conversa é importante qualificar quais são os críticos, porque dependendo dessa qualificação é que daremos importância ou não à crítica realizada. Em geral, alguns críticos – e aí me refiro a certos pesquisadores brasileiros da área da educação – assumem, com relação à nova história e à história cultural, a seguinte postura: – Não li, e não gostei. Colocam-se numa atitude de desconfiança em relação a um grupo de autores que se posicionam, no seu entender, de forma conservadora a partir de uma rejeição da política. Chamo atenção, portanto, para um primeiro ponto. Há um desconhecimento da complexidade e da pluralidade de tendências que a nova história e a nova história cultural apresentam.

Se localizarmos a crítica, por exemplo, na obra **A história em migalhas**, de F. Dosse, eu diria que é um trabalho interessante. É uma análise da Escola dos Annales, a qual se vincula a nova história cultural, que não se apresenta de forma sectária, já que revela preocupação em recuperar numerosos avanços realizados pelo movimento, evitando generalizações fáceis ou condenações sem discernimento. Mesmo quando aponta as insuficiências ou desvios, Dosse valoriza as conquistas do movimento, historicizando

posições e estabelecendo as diferenças e especificidades das diversas tendências.

Se Dosse respeita e defende a postura dos fundadores dos *Annales*, o mesmo não ocorre com as gerações seguintes. Ele tenta mostrar a inflexão, nessas últimas, de algumas posições básicas; a dispersão do grupo em várias direções, até porque o centro do pensamento histórico deixou de ser Paris. Hoje encontramos excelentes exemplos de obras na linha da nova história cultural em países como a Espanha e a Itália, dentre outros. Se admitirmos a existência de um pensamento de direita no movimento dos *Annales*, não devemos esquecer que não há conservadorismo só nos *Annales*. Por outro lado, é preciso relativizar a questão da rejeição à política. Talvez essa seja uma questão mal colocada e eu levaria um tempo enorme falando dela.

Por isso vou-me restringir a afirmar que cabe a todo pesquisador buscar assimilar criticamente as contribuições mais avançadas de sua época sem preconceitos quanto à sua origem. Nesse sentido, temo, como aponta Vanilda Paiva, na entrevista que concedeu a esta revista em 1992, no que diz respeito à apropriação do marxismo entre os educadores, que ocorra não apenas o desconhecimento das obras dos autores da nova história cultural, isto é, que não busque as contradições ou os limites e possibilidades do seu pensamento, mas que os transforme em mitos ou heróis. Para mim, o critério para definir a excelência de um trabalho na linha da nova história cultural é que esse trabalho consiga, no particular, falar do geral.

Reparem, não usei o termo totalidade que se presta a discussões, hoje, pouco frutíferas. Prefiro considerar a totalidade como totalidade analítica. Sem desconhecer a importância dos autores marxistas que influenciaram na minha formação, permito-me, hoje, sem conflito de fidelidade, afirmar que nenhuma matriz teórica explica tudo, dá conta de tudo. Se alguém tiver essa pretensão no que diz respeito às matrizes teóricas que escolheu, está apenas evidenciando uma compreensão onipotente e totalitária da pesquisa e dos métodos de pensamento e de investigação.

Quanto à história e, mais particularmente, à nova história cultural, ser ciência ou narrativa, entendo que ambas são narrativas, mas em ambos os casos trata-se de uma narrativa peculiar. Nesse sentido, endosso os pesquisadores que buscam repensar o estatuto da história, procurando explicitar em que sentido a narrativa histórica se distingue das demais e, hoje, já há esforços bem sucedidos nessa direção. Entre os pesquisadores brasileiros lembro os trabalhos de Luiz Costa Lima.

E.Q. Qual é o projeto de pesquisa que você desenvolve atualmente no campo da história da educação?

C.N. No momento, dedico-me à pesquisa **Visões da História da Educação**, entendendo com essa expressão, com Roger Chartier, as diferentes maneiras pelas quais, em diferentes lugares e momentos uma determinada "realidade pedagógica" é construída, ou dada a ler. A minha equipe de pesquisa está trabalhando apenas com os livros cuja pretensão é apresentar uma visão sistematizada da história da educação brasileira. Esses

livros são examinados sob três ângulos: como objetos didáticos, como objetos intelectuais e como objetos culturais. Em suma, como objetos de mediação de atos de leitura, situados na interseção entre autores (que escrevem suas leituras) e leitores (que lêem as escritas dos outros).

Nossos objetivos com esta pesquisa são: revelar a historicidade da produção dos livros de história da educação; construir uma leitura da história da educação que, por dentro dela, aponte as diferentes visões de história da educação, reexaminando as relações entre história e historiografia; apreender as tensões no campo cultural e, dentro dele, da produção do conhecimento, que deram origem à construção da história da educação na sociedade brasileira e contribuir para a reavaliação, a nível do ensino, da importância da história na formação do educador. Alguns produtos imediatos dessa pesquisa, como artigos e textos apresentados em encontros nacionais de educadores têm provocado contínuo interesse, o que amplia – e muito – a nossa responsabilidade.

E.Q. Espaço aberto para suas colocações finais.

C.N. Já que toquei na questão de ensino eu gostaria de falar rapidamente sobre ela. Nesses anos todos de trabalho forjei algumas concepções, frutos de árdua conquista e abertas à constante revisão. A principal delas defende a formação de profissionais que, enfrentando os cânones disciplinares da história, possam ter condições de recriar o que denominamos de História da educação, com a liberdade que o desafio dos seus objetos exige e o risco de novos itinerários

que permitam, num exercício de provocadora indisciplina, a ultrapassagem das fronteiras do próprio conhecimento produzido e em produção.

A aposta na especificidade disciplinar da história não ocorre como elogio à especialização, mas como necessidade percebida na prática dos cursos pedagógicos. Assusta, dentro deles, a perversidade de perspectivas que, não só naturalizam o conhecimento histórico, aceitam acriticamente os seus fundamentos, não assumem a sua produção como campo de investigação e, portanto, congelam e reeditam continuamente noções já superadas pela pesquisa existente, mas também o utilizam para dar forma a pseudodisciplinas, esvaziadas de substância teórica e despreocupadas de realizar a conexão entre os eventos e os processos sociais mais amplos.

Como transformar as concepções conquistadas em programas de pesquisa e ensino que atravessam a prática pedagógica da Faculdade de Educação da graduação à pós-graduação? Não há receitas. O que pode existir é um contínuo trabalho de reflexão docente e discente que resgate três aspectos essenciais da produção do conhecimento histórico: a discussão teórica, a valorização da empiria e a arte de penetrar os fragmentos históricos com inteligência e sensibilidade. É empreendimento de equipe que joga o seu olhar num mesmo horizonte, mas num horizonte em muitos tons.

EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO BRASIL DE HOJE: MARIA LÚCIA WANDERLEY NEVES¹

Aiene Rebouças Alves²

A autora aborda a gênese e o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, na última década, contexto caracterizado como período de transição econômica e político-social.

Nessa perspectiva explicita como as políticas sociais têm sua origem e dinâmica determinada pelas mudanças qualitativas que ocorrem na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e políticas do Estado, nas sociedades capitalistas, no final do século XIX.

Mostra que as políticas públicas no capitalismo monopolista respondem concomitantemente às necessidades de valorização do capital e aos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial, tanto nas burocracias estatais, como na sociedade civil.

Segundo a autora, é evidente que a gênese e a dinâmica das políticas sociais do Estado se situam na confluência de duas ordens distintas: contradição entre a socialização do trabalho e a apropriação individual e privada dos frutos do trabalho, além da contradição entre a socialização da participação política e a apropriação privada dos aparelhos de poder.

Para Neves (1994), o entrelaçamento entre ciência e trabalho e ciência e vida, gera a necessidade de uma

¹ Professora Doutora da Universidade Federal Fluminense.

² Mestranda em Educação da UFRN.

cultura ligada à vida produtiva. É nessa nova relação que se dá o desenvolvimento dos sistemas educativos no mundo contemporâneo, tendo nos aspectos quantitativos e qualitativos um dos seus determinantes.

Dessa forma, para a referida autora, o ritmo e a natureza do crescimento dos sistemas educacionais decorrem do binômio industrialismo/democracia e são vistos sob óticas distintas: a do capital e a do trabalho.

No seu entendimento, a proposta educacional elaborada sob a ótica do trabalho se caracterizou como resposta democrática em oposição ao autoritarismo vigente. Embora essa proposta conte com a participação da sociedade civil, não consegue atender às exigências das relações de trabalho impostas pela sociedade capitalista monopolista. Assim, passa a constituir-se proposta incompleta e transitória, por não corresponder à realidade social.

A fragilidade dessa proposta, segundo Neves (1994), materializou-se na fragmentação das metas, no âmbito econômico, para o Ensino de 1º e 2º graus. A qualidade do ensino desatrelou-se da preocupação com os conteúdos e políticas educacionais, passando a ser estritamente ligada ao atendimento às condições materiais da educação das massas, a cargo do Estado.

Já do ponto de vista do capital, as metas qualitativas e quantitativas, na visão da autora, foram formuladas pelo empresariado industrial e seus aliados, e vislumbraram a perspectiva de atribuir ao sistema educacional a formação de técnicos capazes de acompanhar as mudanças qualitativas do processo de racionalização da produção motivadas pela introdução de novas tecnologias.

Para Neves (1994), com a nova divisão internacional do trabalho, nos anos iniciais da década de 90, a modernização capitalista no Brasil é inevitável e traz mudanças no âmbito político e social.

Na educação busca-se a atualização do conteúdo das várias propostas educacionais construídas ao longo desses anos. Mas, durante o governo Collor, delineia-se o esgotamento das propostas de caráter liberal-socialista, transformando a educação de veículo de modernização, em instrumento compensatório da indigência social. Esse caráter compensatório perdurou até a crise da governabilidade desse período. Contexto em que se evidencia uma paralisia de todas as iniciativas oficiais na educação. No entanto, nesse momento, desenvolviam experiências bem-sucedidas, de melhoria da qualidade da educação básica, independentes das diretrizes do Governo Federal.

As propostas do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação e da UNDINE – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, caracterizam-se pela oposição àquelas que se distinguiam pela excludência e seletividade social, organizadas e implementadas pelos governos dos anos 70.

Na década de 80 o CONSED vai se distanciando paulatinamente da proposta do bloco do poder. A UNDINE embora tenha se mantido fiel aos seus princípios, vê suas forças esgotadas em meio à hegemonia do projeto neoliberal de sociedade.

Por outro lado, os empresários da indústria em torno da CNI – Confederação Nacional da Indústria – tentaram subordinar o sistema educacional aos seus interesses como resultado de uma produção baseada na automação flexível.

A igreja e os empresários leigos tentaram preservar a divisão pré-existente na prestação dos serviços educacionais, para formar os quadros especializados para os setores tradicionais da produção, a cargo da iniciativa privada.

Segundo a referida autora, dos vários embates que serão travados entre essas propostas constantemente reorganizadas e atualizadas, a tramitação da LDB no Congresso Nacional bem como a revisão Constitucional, Eleições gerais, servirão de palco para consolidar as diretrizes da política educacional brasileira, dos anos 90.

Neves considera, ainda, a gênese e o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil e as propostas educacionais delas decorrentes, como resultado das relações antagônicas, geradas no seio da sociedade.

No final de sua análise, a autora vislumbra o encaminhamento de novas políticas, como consequência dos embates entre as propostas existentes. No entanto, para a referida autora falta uma participação mais efetiva na sociedade civil.

A obra permite a compreensão dos conflitos presentes na elaboração e desenvolvimento das propostas educacionais brasileiras. Destaca o papel do Estado, da classe empresarial e da sociedade, bem como os interesses e as ações desenvolvidas por cada um desses segmentos, a partir da dinamicidade do contexto social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.**

Como acessar a consciência metalingüística de crianças em idade pré-escolar? UMA REFLEXÃO/AÇÃO SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Maria do Rosário Carvalho - UFRN
Francisco Gomes de Matos - UFPE

A pesquisa aqui discutida integra um conjunto mais amplo de estudos sobre relações entre consciência metalingüística (doravante **CM**) e leitura. Embora a metodologia da pesquisa não fosse o objeto, em estudos anteriores, inevitavelmente levantaram-se questionamentos relevantes. Foi para buscar respostas a tais questões que se realizou este estudo exploratório e é sobre seus resultados e implicações metodológicas que versa este artigo.

O que é consciência metalingüística

O homem possui a habilidade de focalizar atenção sobre a linguagem e refletir sobre sua natureza, suas estruturas e funções. Esta habilidade é referida na literatura como **CM** e há uma boa quantidade de evidências de que esta desempenha um importante papel no aprendizado da escrita e da leitura.

Quando conversamos informalmente, não refletimos deliberadamente sobre a estrutura ou função da língua que estamos usando. Dirigimo-nos diretamente da idéia que queremos comunicar para a produção da fala que representa essa idéia, sem nenhuma percepção consciente da estrutura da fala que estamos usando. Do mesmo modo, quando

ouvimos alguém, extraímos os significados sem prestar atenção aos sons constituintes dos enunciados. Desta forma, nos eventos de comunicação, a linguagem é um meio e não um fim em si mesma. É semelhante ao uso de vidros numa janela para ver a paisagem, como dizem Garton e Pratt (1990), pois o vidro serve apenas para dar acesso à paisagem, e só focamos atenção sobre ele por alguma razão ou interesse particular.

Do mesmo modo quando lemos ou escrevemos, normalmente extraímos os significados sem prestar nenhuma atenção consciente às estruturas da linguagem. Mas, também neste caso, poderemos voltar nossa atenção para a linguagem em si, pela necessidade de encontrar significados precisos para as palavras lidas, ou de encontrar palavras adequadas à expressão de um significado que queremos expressar.

Tunmer (1988) classificou a CM em: fonológica e da palavra, sintática e pragmática. A CM *fonológica e da palavra* refere-se, segundo o autor, à capacidade para refletir e manipular as sub-unidades da linguagem falada, os fonemas, sílabas e palavras. A CM *sintática* refere-se à capacidade de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pelas representações do ordenamento estrutural intrasentencial de grupos de palavras. A CM *pragmática* refere-se à capacidade de promover uma interação entre as proposições individuais e as proposições mais amplas, através de regras pragmáticas e regras inferenciais. Para Tunmer, não é necessário tratar a CM da palavra separadamente da CM fonológica, porque a reflexão sobre fonemas pressupõe a reflexão sobre palavras, embora a recíproca não seja verdadeira.

Por outro lado, embora sejam os fonemas as unidades básicas da linguagem, que combinados formam as palavras, focalizar a atenção sobre eles tem se caracterizado como uma tarefa particularmente difícil para crianças. Liberman et al (1967) explicam que embora nós percebamos as realizações fonéticas dos fonemas, eles não existem ao nível da fala, como entidades separadas. Não é fácil distinguir entre o final de um fonema e o início do outro, quando articulamos as palavras. Liberman (1987) descreveu este fato como '*coarticulação de fala*', que vem a ser a sobreposição de informações acústicas dos fonemas adjacentes sendo transmitidos ao mesmo tempo. Conseqüentemente, quando decompomos uma palavra nos seus fonemas constitutivos e os verbalizamos individualmente, estamos produzindo apenas uma aproximação dos sons a ela relacionados. A palavra, portanto, é a menor unidade significativa ao nível da fala. Por esta razão, os pesquisadores têm empregado geralmente a palavra como a unidade lingüística para estudo, quando o foco da pesquisa não são especificamente os fonemas.

A consciência metalingüística da palavra

A pesquisa em CM da palavra tem buscado explicar como é a compreensão das crianças quanto à palavra enquanto unidade lingüística, e também quanto à palavra enquanto referente dos objetos. Ao longo das pesquisas, três tarefas já se tornaram clássicas, com alguma variação entre um estudo e outro: (1) as tarefas de segmentação em várias modalidades; (2) as tarefas de julgamento; (3) as de definição. O foco do presente estudo é a metodologia de coleta de dados destas últimas.

Uma das pesquisas pioneiras, a de Papandropoulou (1978), realizada com crianças suíças de quatro a doze anos, enfocava a objetivação das palavras em termos da abstração progressiva, pelas crianças, em relação aos seus referentes. Entre as tarefas utilizadas havia uma destinada a investigar como as crianças formulariam o conceito de 'palavra', ou seja, com base em que critérios seriam formuladas as definições. Os resultados demonstraram que, entre os quatro e os cinco anos, suas definições de palavras são justificadas pelas propriedades dos objetos. Bowey e Tunmer (1984) sugerem que este é um exemplo de uso restrito ou expandido da palavra 'palavra' pelas crianças, que é muito comum e decorre de sua dificuldade em focalizar atenção ao termo metalingüístico 'palavra'. Enquanto estes sujeitos do grupo inicial (quatro-cinco anos) concentraram suas justificativas nas situações e objetos do mundo real, os mais velhos (acima de dez anos) conseguiram formular um conceito claro de palavras nas várias situações experimentais. Com base nestes resultados, a autora concluiu que a CM de palavra só está formulada por volta dos nove-dez anos, quando a criança tem condições de defini-la. Por outro lado, Papandropoulou relata que o grupo de crianças de idade intermediária foi especialmente sensível aos diferentes procedimentos experimentais, oscilando suas explicações entre: (a) a indiferenciação entre significante e significado - *'dormir é palavra porque eu durmo numa cama'*; (b) as características gráficas - *'a' não é palavra porque não tem muitas letras'*; ou (c) o contexto do procedimento - *'x' é palavra porque você escreveu*.

O problema

Também em 1978, Eve Clark reuniu algumas evidências de pesquisas, segundo as quais as crianças são

conscientes da linguagem e capazes de refletir sobre suas propriedades, já a partir dos dois anos de idade. Tais evidências foram sistematizadas pela autora, do nível mais elementar para o mais complexo, como segue: (1) habilidade de monitorar os próprios enunciados (reparando a sua fala espontaneamente, praticando sons, palavras e sentenças); (2) habilidade para checar os resultados de um enunciado (verificando se o ouvinte entendeu ou não, e reparando quando necessário; comentando sobre enunciados seus e de outros; corrigindo o enunciado de terceiros); (3) habilidade de testar a linguagem concretamente (decidindo se uma palavra funciona e, se não, tentando outra); (4) habilidade de treinar deliberadamente para aprender (praticando 'vozes diferentes' para diferentes papéis sociais); (5) habilidade de predizer as conseqüências do uso de flexões, palavras, frases e sentenças (aplicando flexões para 'novas' palavras fora do contexto, julgando qual enunciado pode ser mais político ou mais apropriado a um falante específico, corrigindo a ordem e a relação das palavras em sentenças); (6) habilidade de refletir sobre o produto de um enunciado (identificando unidades lingüísticas como frases, palavras, sílabas e fonemas; fazendo definições; construindo trocadilhos e charadas; explicando porque certas sentenças são viáveis e como elas podem ser interpretadas).

Observa-se que a habilidade de refletir sobre unidades lingüísticas, definindo-as, aparece no sexto nível, o mais elaborado da gradação dada por Clark (1978). Aquela autora também observou, chamando atenção, que os meios empregados pelos pesquisadores para acessar a CM das crianças nem sempre estavam claros nos relatos por ela revisados.

A Questão

Tendo em vista tais elementos, a questão que emerge, é: *será que uma criança só possui uma **capacidade metalingüística** quando tem a **habilidade** de explicitá-la?* Castro (1983) constatou uma considerável distância entre os desempenhos de crianças, sujeitos daquela pesquisa: em suas tarefas escolares as crianças tinham desempenhos melhores (que seria evidência de CM da palavra) que nas tarefas experimentais (que seria a evidência de ausência desta CM?) Em 1984, Spinillo conseguiu comprovar que, ao mudar a forma de abordar as crianças, seus desempenhos quanto à compreensão dos verbos *perguntar* e *dizer* foram opostos aos obtidos no estudo original de Carol Chomsky sobre a compreensão destes verbos. Ou seja, Spinillo encontrou a compreensão destes verbos entre crianças de quatro-cinco anos, idade bem anterior à estabelecida por Chomsky no seu estudo, que era nove-dez anos.

Os estudos de revisão da literatura colocam-nos que, apesar das concordâncias em torno das evidências que a pesquisa psicolingüística tem levantado sobre a CM das crianças, as interpretações a estas evidências dividem-se em torno de algumas controvérsias sobre o seu desenvolvimento. Alguns pesquisadores consideram que o desenvolvimento da CM ocorre paralelamente ao desenvolvimento da linguagem (Clark, 1978, Marshall e Morton apud Tunmer, 1988). Outros dizem que este desenvolvimento decorre do desenvolvimento de formas lingüísticas particulares (Karmiloff-Smith, 1986). Um terceiro grupo afirma que o desenvolvimento metalingüístico é determinado por mudanças mais gerais na cognição, que ocorrem na segunda infância (Papandropoulou, 1978; Tunmer, 1988). Um quarto grupo acredita que a CM

desenvolve-se com a escolaridade formal e aprendizagem da leitura (Carragher e Rêgo, 1984; Roazzi e Dowker, 1989; Garton e Pratt, 1990). Parece-nos que as controvérsias permanecem por questões teóricas e metodológicas, sendo estas últimas de abordagem aos sujeitos como de interpretação dos resultados. Teoricamente, a postura de alguns pesquisadores tem se baseado num pressuposto de construção linear, de uma gênese que vai se consolidando cumulativamente no sujeito. Segundo Roazzi e Dowker (1989), a origem está no pressuposto inicial de CM como um 'construto' unitário, indivisível. Nesta perspectiva, parece lógico que um desempenho verbal como a conceituação de palavra, pela criança, seja considerada 'a evidência' de um processo concluído.

Os autores antes mencionados (Clark, 1978; Roazzi e Dowker, 1989), nos dão algumas explicações plausíveis para as controvérsias entre as evidências de pesquisas em CM, tais como: (a) as diferenças muito grandes entre os procedimentos experimentais; (b) prováveis dificuldades de compreensão das tarefas e de suas instruções, pelas crianças; (c) diferenças entre as populações comparadas; (d) o difícil acesso às competências das crianças menores, pois só as mais velhas conseguem ser mais explícitas em suas respostas. Este último ponto, do acesso às competências subjacentes, é nosso particular interesse no presente estudo.

Segundo Bracewell (1983), o termo *metalingüística*, ao lado de metamemória, metacompreensão, e outros, estão agrupados dentro da Psicologia Cognitiva sob a rubrica de uma palavra-chave: *metacognição*, e têm causado considerável confusão a nível teórico e na interpretação de dados desta área, porque, em definições iniciais, foi

ênfâtizada a regulaçãõ consciente da atividade cognitiva. Flavell (1976), por exemplo, dizia que

metacogniçãõ refere-se, entre outras coisas, à monitoraçãõ ativa e conseqüente regulaçãõ e orquestraçãõ desses processos em relaçãõ a objetos cognitivos com os quais operam, a serviço de alguma meta ou objetivo concreto.

Brow (1978) compartilhava desta concepçãõ, quando afirmava que

os processos descritos como metacognitivos sãõ importantes aspectos de conhecimento envolvidos no domínio da aprendizagem deliberada e das situações de resoluçãõ de problemas, na execuçãõ de controle consciente das rotinas disponíveis para o sistema, e sãõ a essência da atividade inteligente.

Mais recentemente, a 'qualidade camaleônica' das habilidades metacognitivas é ilustrada em afirmativas como a de Brow e Campione apud Bracewell, 1983, segundo quem

as habilidades cognitivas nãõ sãõ necessariamente compatíveis com um alto nível de seleçãõ, monitoraçãõ e inferência, mas podem nascer num nível abaixo da percepçãõ consciente. De certo modo, esta extensãõ do domínio da habilidade metacognitiva para englobar regulaçãõ nãõ consciente, representa um consenso sobre a complexa natureza do fenômeno que é o comportamento inteligente.

'Consciência', neste contexto, pode ter várias nuances, principalmente se tivermos presente que a maioria dos estudos e publicações sobre CM provêm de locais onde a língua falada é o inglês, e que adotam sempre o termo 'awareness' para referir-se a esta habilidade. Roazzi e Dowker (1989) distinguem, como o fazem outros pesquisadores contemporâneos, entre CM fonológica implícita (manipulação jocosa de palavras, por exemplo) e CM fonológica explícita (manifesta numa análise das palavras de forma mais consciente).

A Pesquisa

Este estudo exploratório sobre a tarefa clássica de 'definição de palavra', ancorou-se teoricamente no 'critério de verbalização' (Bracewell, 1983), e metodologicamente numa abordagem funcional de pesquisa, com o objetivo de minimizar barreiras no trato com instâncias mais implícitas da CM de crianças menores, na tentativa de acessá-la e compreendê-la. Nesta perspectiva, a solução efetiva da tarefa, pela criança, é mais reveladora da sua CM do que a verbalização que produziria através de uma definição de palavra.

O 'critério de verbalização', portanto, consiste em distinguir entre a possibilidade e a impossibilidade de o sujeito formular uma explicação coerente com o seu desempenho numa tarefa. Deste modo, havendo por parte do sujeito a solução do problema, estamos diante de instâncias mais implícitas de CM. Por outro lado, se o sujeito também manifesta uma explicação sobre o problema e sobre sua estratégia de resolução, estamos diante de uma CM explícita. No primeiro caso, estamos diante da *capacidade* de o sujeito direcionar seus recursos cognitivos para resolver

a tarefa, e, no segundo caso, estamos diante da *habilidade* no uso destas capacidades sob a forma de estratégias conscientes.

Sujeitos

Trinta crianças, sendo dezesseis meninos e catorze meninas, na faixa etária entre 6,2 anos e 7,8 anos, sorteadas em classe de alfabetização de escola particular na cidade de Teresina.

Procedimentos

Uma vez sorteada, a criança tinha a liberdade de participar ou não, mas todas (até as não sorteadas) queriam vir conversar com os pesquisadores. As tarefas eram realizadas segundo o método clínico piagetiano, uma criança de cada vez. O pesquisador conversava informalmente com a criança, para familiarizá-la com o gravador. Informava-a sobre seu objetivo de saber o que as crianças pensam sobre palavras. A seguir fazia perguntas sobre palavras em seu contexto funcional, na seguinte ordem: (1) Para que servem as palavras? (2) Onde aprendemos as palavras? (3) Como as aprendemos? (4) Com quem? (5) Finalmente o pesquisador pedia à criança ,como nos estudos clássicos, 'a definição' de palavra: o que é palavra?

As entrevistas foram gravadas em fita cassete, e transcritas e analisadas ao final da coleta, buscando-se sistematizar as respostas a partir de critérios subjacentes a estas.

Discussão dos Resultados

Como se constata na Tabela 1 a seguir, as crianças consideraram variados propósitos (que agrupamos em seis principais), aos quais as palavras servem, sendo que para 2/3 delas (20 crianças), foram mais salientes à leitura, à escrita e a comunicação. A função de leitura foi, dentre estas três, a mais freqüentemente mencionada por elas (36% das crianças), provavelmente pela experiência marcante que viviam por ocasião da pesquisa, a sua alfabetização; e também porque interagem permanentemente com materiais escritos, fato inalienável numa sociedade letrada (Graff, 1994). Desempenho semelhante a este foi aquele encontrado por Papandropoulou (1978), quando apenas seis crianças se referiram aos aspectos fônicos da palavra para justificar suas definições, contra mais de cinquenta que se valeram de referências aos aspectos gráficos nas suas justificativas.

Tabela 1: Tipos de Respostas à Questão ‘para que servem as palavras?’

Ler e Escrever	Comunicar-se c/ os outros	Nomear Objetos e Seres	Dar Informações	Auxiliar a Memória	Brincar
12	08	05	05	02	01

Observação: o total 33 acontece porque 4 dos 30 sujeitos mencionaram mais de uma função para ‘palavra’ na sua resposta.

De forma resumida, estas foram as respostas das crianças à pergunta ‘para que servem as palavras’: as palavras servem pras pessoas falarem; pra dizer o nome;

pra responder à professora; pra ler, escrever, pra saber; pra batizar pessoas e animais; pra dar nomes aos objetos; pra gente saber o que tem pra fazer ; pra ensinar as pessoas que são pobres e não sabem nem estudar direito; pra cantar, brincar, fazer um bocado de coisas.

Observa-se na Tabela 2 a seguir, que o contexto escolar (escola, professora, tarefas) é escolhido como o principal para a aquisição e domínio das palavras. Estas opções corroboram a postura adotada pelos sujeitos em questão vista anteriormente, na Tabela 1, sendo a língua escrita o alvo das atenções, predominantemente à língua oral. A seguir transcrevemos um trecho de entrevista que é ilustrativo desta posição da maioria das crianças:¹

P - (...) para que servem as palavras?

S - pra nossa mãe entender... para o dever... porque se a tia falar e a gente esquecer, aí a gente não se sabe se tem tarefa ou não tem...

P - muito bem... e onde a gente aprende as palavras?

S - na escola.

P - quando você veio pra escola, você não sabia ainda falar nada?

S - sabia de nada não... nem sabia o nome das minhas colegas... só sabia o meu. Nem sabia escrever meu nome... nem o nome do colégio... nadinha eu num sabia escrever, porque eu não tinha ainda entrado.

P - mas você sabia falar...

S - sabia.

¹ O código 'P' significa pesquisador e 'S' significa sujeito.

P - e onde é que você aprendeu as palavras que você falava?

S - foi aqui, na alfabetização.

P - quando você chegou aqui, sabendo falar, quem foi que ensinou as palavras que você já sabia falar?

S - foi no Jardim 2.

P - certo... e antes de chegar no Jardim 2?

S - aprendi no Colégio 'A'.

P - muito bem... e como é que a gente aprende palavras?

S - lendo.

P - só?

S - lendo e escrevendo... pá quando a gente ficar grande, a gente já saber como é que se escreve e como é que se indireita uma frase, ou então uma palavra.

Tabela 2: Respostas às Questões 'Onde', 'Como' e 'Com quem' aprendemos as palavras

Onde Aprendemos as Palavras	Na Escola - 16 Crianças -	Em Casa - 5 Crianças -	Em Outros Locais - 4 Crianças -
Como Aprendemos as Palavras	Lendo, Escrevendo, Estudando - 13 Crianças -	Conversando e Ouvindo os Outros - 4 Crianças -	
Quem nos Ensina as Palavras	A Professora - 17 Crianças -	Os Pais - 5 Crianças -	As Crianças mais Velhas - 5 Crianças -

Às perguntas 'onde', 'como' e 'com quem' aprendemos as palavras, as crianças responderam: no dever, nos livros; escrevendo; com a professora ; com a mãe; na escola; estudando; conversando com as pessoas; em curso de inglês; em hotéis; na creche; no juiz de menor; com as palavras que a gente diz; na boca; na língua; com os pais; quando vai fazer política.

Para a última questão (o que é palavra?), doze crianças deram respostas baseadas em critérios perceptuais, como por exemplo: palavra é um nome; palavra é a que tem muitas letras. Por outro lado, dezesseis crianças basearam suas respostas em aspectos funcionais, como: é o que se fala/lê/escreve; é a que serve para dar nome aos objetos/pessoas/animais. Em seguida, a Tabela 3 apresenta a organização das respostas em torno dos critérios mencionados.

Tabela 3: Critérios de definição de palavra

Critério Funcional		Critério Perceptual	
Nomeia	Se Escreve/ Fala/Lê	É um Nome	Tem muita Letra
- 9 Crianças -	- 7 Crianças -	- 6 Crianças -	- 6 Crianças -
Total 16		Total 12	

Observação: o total não é de 30 respostas, porque 6 crianças não conseguiram responder e 3 das 24 respondentes deram mais de uma opção de resposta.

Houve ainda crianças que demonstraram perceber a característica convencional/léxica da palavra, como nestes exemplos de respostas: "palavra é um nome que a gente

chama, mas quando não é palavra, a gente não chama... é um nome que todo mundo tem que falar." Ou ainda: "palavra é aquilo que bota nas frases e que tem nos livros... uma coisa que se pode dizer, falar, perguntar." Uma outra criança mencionou a função de substância do pensamento: "palavras é os nomes que a gente pensa."

É por demais significativa a constatação de que as crianças têm reflexões mais amplas e muito mais profundas sobre 'palavras' do que a simples definição poderia revelar. Suas respostas evidenciam, principalmente, que já naquela idade de seis/sete anos (ou até antes?) são capazes de refletir sobre as palavras como entidades lingüísticas, independentes dos seus referentes. Estas reflexões, por sua vez, distanciam-se, e muito, de uma gradação estabelecida por alguns pesquisadores, a qual se estruturaria progressivamente, do (aparentemente) mais simples para o (aparentemente) mais complexo: (1) critério fonológico; (2) critério sintático ou gramatical; (3) critério formal dicionarizado.

Conclusão

À vista dos desempenhos das crianças neste estudo, pode-se afirmar que esta metodologia as encorajou a interagir com as tarefas utilizando das suas experiências com as palavras nos seus contextos pessoais de uso comunicativo, permitindo que o pesquisador tivesse acesso às suas concepções mais implícitas sobre o assunto. Pode-se concluir, portanto, que as crianças nesta faixa etária/evolutiva possuem uma ampla CM da palavra, tanto enquanto unidade gráfica, como enquanto unidade fônica, além de unidade psico-sócio-lingüística, portadora de significado(s). Porém, com a abordagem tradicional de

pesquisa, como no procedimento de 'definição', nem sempre as crianças conseguem explicitar todas as nuances da reflexão elaborante que realizam no seu cotidiano de uso da língua, em eventos reais de comunicação.

Esta reflexão/ação coloca-nos diante de uma questão central em pesquisa e avaliação: a da competência vs desempenho. De fato, se numa situação de testagem uma determinada competência não se explicita, isto não pode ser considerado, necessariamente, como um indicador da sua ausência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bracewell, R. J. Investigating the control of writing skills. In: P. Mosenthal, L. Taamor, S. A. Walmsley (Ed.). **Research on Writing**. New York: Peter Mosenthal Ed., 1983.
- Carraher, T. N., Rêgo, L. L. B.. O realismo nominal como um obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, 39, p. 3-10, 1981.
- Castro, Z. C. M. G. **A consciência da palavra e a segmentação da oração em unidades léxicas**. Recife: Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- Carvalho, M. R. F. **Leitura e consciência metalingüística: estudo das relações entre fluência na leitura e a segmentação de orações em unidades léxicas**. Recife: Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 1990.

- Clark, E. V. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: Sinclair, A., Jarvella, R. J., Levelt, W. J. M. (Ed). **The Child's conception of language**. Berlin: Springer-Verlag, 1978.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Garton, A., Pratt, C. **Learn to be literate**. Oxford: Basil Blacwell, 1990.
- Graff, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Gomes de Matos, F. C. **An issue worth probin**: the linguistic and educational rights of literates-to-be. Newark: IRA Ed., 1990.
- Karmiloff-Smith, A. From meta-processes to conscious acces: evidence from children's metalinguistics and repair data. **Cognition**, **23**, p. 95-147, 1986.
- Papandropoulou, I. B. An experimental study of childrens ideas about language. In: Sinclair, A., Jarvella, R. J., Levelt, W. J. M. (Ed). **The Child's conception of language**. Berlin: Springer-Verlag, 1978.
- Roazzi, A., Dowker, A. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia: teoria e pesquisa**, **5**, n. 1, p. 31-35, 1989.
- Scribner - Bantan english Dictionary**. New York: Edwin E. Williams Ed., 2ª ed., 1987.
- Spinillo, A. G. **Competência Pragmática: estrutura ou contexto?** Recife: Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 1984.

Tunmer, W. E. et al. Metalinguistics abilities and begining reading. **Reading Research Quarterly**, v. 8, p. 134 - 158, 1988.

INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICITS INTELLECTUAIS NO ENSINO REGULAR - UM DESAFIO, UM PROJETO

Maria Teresa Eglér Mantoan*

O DESAFIO

Como a escola tem participado no sentido de favorecer o processo de desenvolvimento dos alunos?

Qual a real contribuição da educação escolar para que os alunos desenvolvam plenamente suas possibilidades físicas, sociais, intelectuais?

Que ambiente sócio-afetivo e pedagógico a escola tem oferecido aos seus alunos, para que o respeito mútuo, a cooperação e a solidariedade entre as pessoas sejam sentimentos cultivados desde cedo, como um verdadeiro exercício dos ideais democráticos?

A modernização e adequação do ensino a uma sociedade que caminha para o século XXI exigem da escola a quebra de preconceitos e de restrições de toda ordem.

A compreensão de que existem diferenças entre as pessoas, as culturas, os tipos e níveis de conhecimento constitui um desafio e, ao mesmo tempo, um passo decisivo para se conseguir eliminar as barreiras existentes quanto à integração escolar de deficientes na escola e fora dela.

A formação dos professores é, em geral, deficitária para enfrentar esses desafios.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Existem muitos preconceitos em torno da questão da integração, que impedem a compreensão de pais e professores, quanto aos benefícios que a integração escolar de deficientes pode oferecer aos alunos em geral. A crença é de que o ensino decrescerá em qualidade e que tanto os alunos normais como os deficientes serão prejudicados com essa inovação escolar.

O PROJETO

Nossa intenção é a de substituir gradativamente um ensino especializado em **alguns alunos** (ensino especial) por um ensino especializado **no** aluno; em outras palavras, possibilitar a integração de alunos com déficits intelectuais em salas de aula do ensino regular.

Como estamos atuando para promover as transformações necessárias que possibilitam desenvolver – num mesmo ambiente escolar – os processos de conhecimento e de ensino de alunos normais e com déficits intelectuais leves e moderados?

Ações desenvolvidas pelo projeto para atingir seus objetivos

- Pesquisar as condições mais favoráveis à integração escolar de pessoas com déficits intelectuais no ensino regular, tais como transformações no modo de conceber os objetivos curriculares, as metodologias de ensino, os conteúdos e atividades acadêmicas do ensino regular, os sistemas de avaliação do desempenho dos alunos;

- capacitar professores para solicitar o desenvolvimento dos alunos deficientes e normais em seus aspectos: social, afetivo, cognitivo, perceptivo-motor com base no conhecimento das condições que favorecem esse desenvolvimento, nas salas de aula; desenvolver uma prática de ensino que possibilita ao professor atuar pedagogicamente de modo a beneficiar todos os alunos – deficientes e normais;
- sensibilização da comunidade escolar quanto aos benefícios do projeto para melhorar a qualidade do ensino regular;
- adesão dos pais à causa.

Adaptações do PROEDEM aos Projetos de Integração

- No processo de solicitação do meio escolar;
- no processo de capacitação de professores (cursos de aperfeiçoamento em serviço);
- no acompanhamento dos professores que implantam o PROEDEM (supervisão pedagógica).

Modificações Introduzidas

- No processo de solicitação do meio:
 - . ação pedagógica centrada no equilíbrio das estruturas gerais do pensamento (aprendizagem estrutural - conhecimento normativo, universal) complementada pela consideração das dimensões locais da atividade cognitiva individual

(aprendizagem empírica – conhecimentos pragmáticos, particularizados).

- No processo de capacitação de professores:
 - . oferecer-lhes condições para que compreendam não apenas os processos envolvidos na construção das estruturas da inteligência (macrogê- neses cognitivas), mas também os processos envolvidos na resolução de tarefas escolares, em que os alunos aplicam conhecimentos específicos a situações particulares de aprendizagem (microgêneses cognitivas);
 - . valorização do “saber fazer”, do procedimento, das adaptações cognitivas individualizadas e contextualizadas.

- No processo de acompanhamento do professor:
 - . planejamento das atividades - adequação dos conteúdos acadêmicos às necessidades, interesses e possibilidades de assimilação de cada aluno.
 - . valorização dos momentos em que professor e aluno interagem, tentando resolver problemas, construindo estratégias, criando hipóteses, descobrindo caminhos para atingir objetivos a que se propõem ao aprender, ao ensinar;
 - . registro em videocassete do trabalho pedagógico nas salas de aula para que os professores possam refletir, sobre o que propõem e executam no sentido de solicitar o aluno a elaborar

conhecimentos específicos (acadêmicos) e construir o que subjaz a estes (estruturas do conhecimento) com seus supervisores;

- . avaliação do processo de desenvolvimento do aluno em termos de avanços pessoais, na estruturação lógica do pensamento e na aquisição de conhecimentos particularizados; relativização dos produtos da aprendizagem, pretendidos pela maior parte dos programas escolares.

Efeitos da Adaptação do PROEDEM aos Projetos de Integração

- Redefinição e ampliação dos objetivos educacionais do ensino regular:
 - . valorização das possibilidades educacionais dos deficientes, em detrimento do seus estereótipos e dificuldades específicos;
 - . compromisso com o desenvolvimento global de todos os alunos, sejam normais e portadores de déficits intelectuais;
 - . abertura de novos caminhos para educação escolar, voltados para a estimulação da capacidade criativa dos alunos, pela importância atribuída aos processos de descoberta e de invenção de novos conhecimentos (abertura para novos possíveis);
 - . da rigidez estrutural dos currículos (decomposição do conhecimento em disciplinas) à integração dos conteúdos programáticos escolares (interdisciplinaridade).

- Compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem:
 - . professores mais atentos ao funcionamento psicológico dos alunos e aos micro desenvolvimentos intelectuais;
 - . processos de equilíbrio local – identificação dos procedimentos de sujeitos individuais, quando aplicam o que já sabem para resolver problemas;
 - . dinâmica das adaptações cognitivas individualizadas (procedimentos): as heurísticas, os aspectos teleonômicos (planificações, intenções), canais de controle e avaliação dos meios para atingir fins propostos;
 - . destaque para a inteligência em ação e os conhecimentos empíricos, pragmáticos, contextualizados;
 - . valorização do “saber fazer”, próprio do comportamento adaptativo dos deficientes.

- Modernização do instrumental didático-pedagógico:
 - . incorporação das inovações tecnológicas às práticas educativas, em especial os recursos dos ambientes educacionais informatizados e o uso de linguagens computacionais tais como LOGO, que devolvam aos alunos a iniciativa, o comando da ação e a interação participativa que a informática lhes ameaça retirar;

- Práticas de ensino:
 - . quebra da automação, da reprodução, da repetição em direção à originalidade, a autenticidade e a criticidade no agir, no pensar;
 - . ensejo de explorar, redescobrir e reinventar o que é novo.

- Sensibilização da comunidade escolar pela questão da integração:
 - . conquista gradativa da aceitação dos professores, dos diretores e demais especialistas da área educacional, que temem os desafios da integração: enfrentar o novo, o diferente, a heterogeneidade das turmas de alunos, as exigências dos cursos de formação em serviço;
 - . a perda do espaço profissional, garantido pelo ensino especial nas classes e escolas especiais, nas clínicas de atendimento especializado;
 - . redimensionamento dos objetivos e redefinição da clientela das instituições assistenciais especializadas, no sentido de se dedicarem exclusivamente aos deficientes severos e não escolarizáveis.

AS PROFESSORAS DE 4ª SÉRIE DO 1º GRAU DE DIFERENTES CAMADAS SOCIAIS - SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO*

Maria Deusa de Medeiros

Este trabalho é uma investigação iniciada em 1992, junto às professoras da 4ª série do 1º grau das escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba. Trata-se de uma investigação empírica e envolve vários aspectos do cotidiano escolar, partindo da representação do professor.

Optou-se por uma investigação qualitativa que permite aprofundar as questões propostas a partir dos depoimentos das professoras. Para a coleta dos depoimentos utilizou-se um questionário constituído unicamente de questões abertas. Foram conectadas 100 (cem) professoras, sendo cinquenta provenientes das escolas estaduais e cinquenta oriundas das escolas particulares.

Para a leitura dos depoimentos das professoras, utilizou-se os procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1979), onde levantou-se categorias de classificação para dois temas: **As Representações do Professor sobre a sua Atividade Pedagógica (TEMA I)**, e **As**

* Texto decorrente da pesquisa: "A relação professor-aluno, a partir da representação do professor". É apresentado em sessões interativas no XXIV Congresso Interamericano de Psicologia realizado em Santiago (Chile), de 04 a 09 de julho de 1993; e no 23º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, realizado em Madrid, de 17 a 22 de julho de 1994.

Representações do Professor com relação à sua Profissão (TEMA II).

No TEMA I, trabalhou-se as representações que as professoras fazem da relação professor-aluno, do seu cotidiano escolar e do processo ensino-aprendizagem. A análise do TEMA II fundamentou-se na idéia de que as opiniões, atitudes e representações que as professoras possuem de sua profissão, influenciam nas relações pedagógicas em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma investigação iniciada em 1992 junto aos professores do ensino de 1º Grau nas escolas estaduais e particulares da cidade de João Pessoa, estado da Paraíba – Brasil. Trata-se de uma pesquisa empírica e aborda vários aspectos do cotidiano escolar do professor, a partir do estudo da relação professor-aluno.

No Brasil, vários estudos de G. Barreto, (1975); Carvalho, (1983); Del Prette, (1990); Mattiazzi, (1981); Mello, (1982); Pagotto, (1988); Rezende, (1975); Ribeiro e Bregunci, (1984) têm abordado essa temática, a partir de diferentes perspectivas, porém, cada um desses estudos mostra que os atores da sala de aula não só formam o ambiente no qual eles estão envolvidos, mas também produzem e reconhecem os aspectos e problemas desse ambiente e as atividades nas quais estão situados.

Em geral, a informação que o professor tem de seus alunos provém e manifesta-se no processo relacional estabelecido em sala de aula. De onde decorre que a adaptação dos alunos à situação escolar é, em parte, uma função de padrão de comportamento do professor em sala

de aula. Tornou-se, pois, oportuno, tentar-se, nesta pesquisa, investigar os aspectos - percepções, impressões e representações que se incorporam à "mente" do professor na sua relação com o aluno, onde se procurou "desvendar", através de seus depoimentos, o que pensam sobre essa relação e sobre o seu cotidiano escolar. Tais pontos levam a uma reflexão sobre as ações do professor enquanto articulador dos conteúdos escolares, na sua relação com os alunos, interferindo nessa relação os elementos que a ultrapassam e subjazem a ela.

Estas colocações levam ao conceito de **Representação Social**. No presente estudo, o termo **representação social** insere-se na área da Psicologia Social, no campo aberto, por Moscovici (1961), que trata as representações sociais como fenômenos complexos que se organizam como um saber acerca do real que se estrutura nas relações do homem com este mesmo real, sendo, portanto, ao mesmo tempo produzidas e adquiridas nessas relações.

Na representação social, o conceito e a percepção se unem, imagens individuais e normas sociais se reconstróem no modo de apreenderem o objeto ou a realidade social. A experiência individual, através da percepção, tem também o seu sentido para confrontar com os valores e modelos culturais, e daí formar a interpretação social. Na representação social, cristaliza-se a dupla relação do indivíduo e da sociedade (Moscovici, 1961).

A concepção desse autor acerca da representação social, não só evoluiu como deu origem a vários enfoques e perspectivas de abordagem desse construto Kaes, (1970); Herzlich, (1969) e Jodelet, (1970). O que de comum possuem esses estudos é o fato de que esses autores

consideram a representação social como um processo dinâmico que se situa na articulação do social e do psicológico, do consciente e do inconsciente, do manifesto e do latente, possibilitando compreender a formação do pensamento social.

Assim entendida, a representação social é uma reorganização do real pelo sujeito, que se processa a nível de pensamento e que equivale a uma apropriação pessoal que o indivíduo faz do real. Essa reelaboração do real pelo sujeito não se dá de forma desvinculada das suas condições sociais e culturais. É a partir deste enfoque que esta pesquisa trata a representação social.

Através do conceito de representação social, definida como a formação de um conjunto de idéias elaboradas com base na realidade social e da forma como essa elaboração interpreta o real, procurou-se apreender as representações sociais dos professores de 4ª série do 1º grau das Escolas Estaduais e das Escolas Particulares da cidade de João Pessoa - Paraíba – Brasil.

O interesse pela escolha do 1º grau, como objetivo deste estudo, justifica-se por reconhecer-se que é nesse nível de ensino que se aglutinam os maiores problemas acerca do ensino no Brasil, seja a nível de operacionalidade, seja a nível da baixa qualidade de ensino.

Tendo em vista as considerações arroladas, os objetivos dessa pesquisa podem ser colocados em dois amplos termos:

1. Apreender as representações das professoras de 4ª série do 1º grau das escolas estaduais e particulares, acerca da relação pedagógica desenvolvida com os seus alunos, considerando

que essa representação é mediatizada pelo contexto social.

2. Apreender as representações das professoras de 4ª série do 1º grau das escolas estaduais e particulares acerca do seu cotidiano escolar.

MÉTODOS EMPREGADOS

Para dar conta do fenômeno estudado, optou-se por uma pesquisa qualitativa que permite aprofundar as questões propostas a partir dos depoimentos das professoras, buscando-se apreender as suas representações, percepções, concepções e opiniões acerca do problema investigado.

Sujeitos do estudo

Os sujeitos do estudo foram professoras da 4ª série do 1º grau, das Escolas Estaduais e Particulares (seis estaduais e quatro particulares) da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba.

O critério para a seleção das escolas estaduais levou em consideração sua localização geográfica (diversificando entre escolas de periferia e do centro). Para a seleção dessas escolas, foi consultado o mapeamento, por zonas, das escolas estaduais de João Pessoa, a fim de se identificarem aquelas localizadas em bairros, cuja população fosse marcadamente de baixa renda. As escolas particulares serviram de contraponto para a análise dos dados e foram recrutadas dentre aquelas de médio prestígio.¹ O estudo concentrou-se, apenas, nas escolas que funcionavam nos turnos da manhã e/ou da tarde.

¹ Achou-se conveniente omitir os nomes das escolas onde foram coletadas as informações.

A seleção das professoras para a constituição da amostra foi feita dando-se preferência àquelas com uma experiência mínima de três anos de magistério no 1º grau e que, no momento, estivessem lecionando a 4ª série. Foram contactadas 100 (cem) professoras, sendo cinquenta provenientes das escolas estaduais e cinquenta das escolas particulares.

A Coleta dos dados

Para a coleta dos depoimentos, utilizou-se um questionário constituído unicamente de questões abertas, estando o instrumento dividido em duas partes. A primeira parte é composta por questões que permitem levantar atributos profissionais, a fim de caracterizar os sujeitos nos aspectos relevantes ao estudo. A segunda parte, relaciona-se aos aspectos, percepções e atitudes das professoras com relação ao ensino, à educação exercida (ANEXO 1).

Em um primeiro encontro com as professoras, foi-lhes explicado que se estava desenvolvendo um trabalho sobre as professoras do 1º grau e da importância de contar com a participação delas. Após o esclarecimento acerca dos objetivos da pesquisa, as professoras foram convidadas a responder um questionário aberto de 45 questões. O recebimento dos questionários respondidos foi feito nas escolas, nos prazos marcados pela pesquisadora e/ou sugeridos pelas próprias professoras. Para tal, as escolas foram visitadas de três a quatro vezes e 10% das professoras contactadas não devolveram o questionário respondido.

Análise dos dados

Para a leitura das respostas das professoras, utilizou-se os procedimentos da Análise de Conteúdo. Entre

as técnicas de Análise de Conteúdo, optou-se pela escolha das categorias de assuntos (temas) que consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição relaciona-se ao objetivo analítico escolhido (Bardim, 1979).

No esquema de Análise de Conteúdo utilizado, identificou-se categorias de classificação para dois temas amplos: **TEMA I: As representações do Professor sobre a sua Atividade Pedagógica;** **TEMA II: As Representações do Professor com relação à sua Profissão.** Cada um desses temas é composto por itens componentes ou categorias, construídas a partir do material empírico, e sua classificação teve por fim encontrar, para cada tema, a representação mais coerente possível com o quadro teórico e com os objetivos do trabalho.

Alguns dados sobre a caracterização dos sujeitos

A amostra ficou assim constituída: 45 professoras da rede estadual e 45 professores da rede particular. Na rede estadual, mais da metade da amostra (71,10%) está compreendida na faixa etária de 32 a 49 anos. Na rede particular, há maior concentração de professoras na faixa etária de 25 a 32 anos.

Quanto à formação acadêmica, nas escolas estaduais, há maior concentração de professoras com o Curso Pedagógico (31,10%) e Licenciadas em Pedagogia (22,02%); há também uma parte significativa (22,55%) de estudantes de diferentes cursos de graduação. Um número reduzido (4,43%) com outros cursos de graduação (Psicologia e História) e 19,90% das professoras tinham apenas o 1º grau.

As professoras das escolas particulares, em sua grande maioria (66,60%), são estudantes de cursos de graduação, apenas 11,10% desse grupo tem curso de Licenciatura (em Pedagogia). O restante desse grupo (22,30%) tem apenas o 2º grau. Outras informações permitem caracterizar os sujeitos desta pesquisa, considerando-se outras variáveis. Por exemplo, a totalidade dos sujeitos nos dois grupos são do sexo feminino. No grupo das professoras das escolas estaduais, a grande parte (66,67%) é casada; 17,78% são solteiras e 15,57% são "separadas". No grupo de professores das escolas particulares, a maioria (71,10%) é solteira; 22,23% são casadas; 4,44% são desquitadas e 2,23% são viúvas.

Quanto às atividades profissionais dos pais, o grupo de professoras da rede estadual provém essencialmente de famílias de baixa renda, principalmente de pequenos funcionários públicos e serviços artesanais. Assim distribuídas: 39,98% pequenos funcionários públicos; 22,22% dedicam-se a serviços artesanais; 15,55% ocupam-se de transportes; 6,66% são trabalhadores agrícolas e 15,55% não declararam a profissão do pai.

Os pais das professoras das escolas da rede particular são profissionais liberais (15,55%); pequenos proprietários (17,78%); funcionários públicos (31,10%); técnicos (15,56%), vendedores (11,12%) e 8,89% não declararam a profissão do pai.

RESULTADOS OBTIDOS

TEMA I: As Representações do professor sobre a sua atividade pedagógica

Neste tema, trabalhou-se as representações que as professoras dos dois grupos de escolas pesquisadas -

escolas estaduais e particulares - fazem da relação professor-aluno através dos **contatos diários em sala de aula, do seu cotidiano escolar, do processo ensino-aprendizagem e do quadro institucional**. Sistematizou-se as informações obtidas acerca desses aspectos de modo a agrupar os indicadores encontrados nas descrições das professoras de ambos os grupos nas seguintes categorias: **Categoria I: *Atitudes Gerais do Professor em sala de Aula***; **Categoria II: *As dimensões Ensino-aprendizagem***; **Categoria III: *A relevância do Quadro Institucional***.

QUADRO 1

Composição das Categorias, Subcategorias do Tema:

As Representações do Professor sobre sua Atividade Pedagógica

Categorias	Subcategorias e nº de Indicadores	Escolas	
		Estadual	Particular
I) atitudes gerais do professor em sala de aula	A relação professor-aluno		
	a) o professor ser agente decisório e executivo do processopedagógico (6) b) obstáculos apontados ao bom relacionamento (7) c) dependência (2) d) ênfase sobre a comunicação e a individualidade (8) e) repressão de comportamentos inadequados (2)	X X X X	X X X
	A função do professor		
	a) aspectos importantes da função (5) b) procedimentos que promovem aprendizagem do aluno (8) c) autopercepção da ação pedagógica (7)	X X	X
II) as dimensões do processo ensino-aprendizagem.	A melhoria da qualidade de ensino		
	a) ênfase sobre a motivação do professor (2) b) melhores condições materiais e didáticos (2) c) ênfase sobre as habilidades do professor (2) d) mais autonomia na seleção dos conteúdos ministrados (2)	X X X X	X X X
III) a relevância do quadro institucional	Os condicionamentos sociais ao trabalho docente		
	a) condicionamentos sociais e educacionais (7)	X	

PANIZZA, Lívio. **Da sociologia compreensiva de Max Weber à sociologia fenomenológica de Alfred Schütz.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1980.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia del mundo social;** introducción a la sociologia compreensiva. Tradução por Eduardo J. Prieto. Buenos Aires: Paidós, 1972. Tradução de: **Der sinnhafte aufbau der sozialen welt.**

_____. **El problema de la realidad social.** Tradução por Néstor Míguez. Buenos Aires: Amorrortur, 1974. Tradução de: **Collected Paper I: The problem of social reality, 1962.**

_____. **Estudios sobre teoria social.** Tradução por Néstor Míguez. Buenos Aires: Amorrortur, 1974. Tradução de: **Collected Paper II; Studies in social theory.**

_____. **Le chercheur et le quotidien;** phénoménologie des sciences sociales. Tradução por Anne Noschis-Gilliéron. Paris: Klincksieck, 1987. Tradução de: **Collected Papers.**

WEBER, Max. **Essais sur la théorie de la science.** Paris: Plon, 1965. Tradução de: **Gesammelt aufsätze sur wissenschaftslehre.**

A INFÂNCIA COMO CATEGORIA HISTÓRICA: REFLEXÕES METODOLÓGICAS¹

Maria de Lourdes Barreto de Oliveira*

1. INTRODUÇÃO

Tentarei refletir sobre o processo desenvolvido no meu estudo relativo à infância, priorizando questões do método de apropriação do conhecimento. Apresento uma síntese desse estudo e, em seguida, momentos de aproximação e de sistematização sobre seu objeto.

Na pesquisa, trabalho com o **movimento que articula significados** para o conceito de infância, a partir da consideração a crianças reais e a idéias hegemônicas sobre esses sujeitos. Neste sentido, mostro a força do abstrato na infância como categoria geral e a carga ideológica com a qual esta categoria recobre, pelo recurso ao argumento do natural e do universal, o que é essencialmente social; resgato o conteúdo moderno da categoria infância, expresso na construção da especificidade e na sua negação, e leio essa ruptura, principalmente, pelo corte de classes sociais; enfatizo a convivência do ideológico e da objetividade da infância como categoria histórica; aponto para a abertura de traços diferentes da especificidade moderna de infância, na atualidade, em função de forças do mercado de bens de consumo destinados ao público infantil. Foi permanente no estudo a

¹ Ver: OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. São Paulo: 1989. Tese (Doutorado) - PUC.

* Doutora em Educação - PUC/SP - Professora visitante da UEPB.

consideração à criança como ser social que tem uma determinada força, não apenas no seio da família, onde esta força se mostra contundente, e onde o projeto moderno de infância parece ter sido melhor assimilado, mas também nas relações sociais amplas. Neste âmbito sua força se torna visível pelas políticas públicas em seu favor mediatizadas tanto pela força da família quanto da marginalidade infantil, no caso das crianças não-infantes. Aponto a convivência das agências de formação de educadores com a infância como abstração ou como ideologia.

Foi definidor o estado da teoria que tratava a educação, pois, eu partia dela e nela encontrava o meu objeto de estudo (a infância, que remete à criança). Teorias da ideologia, do estado, do capitalismo, da dialética; estudos sobre a história da criança e da família; registros do desempenho produtivo de crianças trabalhadoras na imprensa operária; registros literários; estudos sociológicos sobre a criança marginalizada e historiografia brasileira compuseram a esteira da pesquisa.

Nessas circunstâncias, fui acercando-me da criança como SER SOCIAL não identificado apenas como *ser da escola* e fui apreendendo a infância tanto como uma construção (a “criancidade”) quanto como uma condição vivida ao compasso dessa própria construção, do poder de apropriação da família e da subjetividade da criança.

Concluí que a infância é uma construção histórica que elegeu a especificidade infantil e lhe deu força. Considerei como referência dessa construção as relações que a sociedade foi tecendo com ou para seus membros “imaturos” e relações destes com a sociedade. Nesse processo pontuei: a) a infância como **categoria simples** e como **categoria concreta**, esta calcada em dados da

maturação e da construção moderna da especificidade, que expressa a particularidade infantil em momentos históricos modernos. Considerei que a categoria concreta realiza a superação da categoria simples e convive com a ideologia da infância. Acentuei a configuração da construção de infância da modernidade como hegemônico na sociedade e a negação desse projeto em segmentos sociais expropriados de riqueza. Apontei rupturas e fortalecimentos nessa construção na atualidade.

2. A SEDUÇÃO DAS TEORIAS

O trabalho tem raízes localizadas no final dos anos setenta, quando as discussões travadas no meio educacional se alentavam pela sedução das teses da reprodução social, a cargo da escola, e pela não menos sedutora leitura da escola como espaço contraditório.

Com as teorias da reprodução, a “natureza” da escola no capitalismo assumia um caráter maldito no que tange às classes subalternas. A escola era tomada por aparelho ideológico de estado (Althusser) ou por instância de poder de violência simbólica que, impondo significações e, impondo-as como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força àquelas relações (Bourdieu-Passerom, 1975, p. 19). Assim, ela se consagrava, no discurso da reprodução, como *locus* do domínio das elites, hostil e cooptador das classes subalternas. Os valores e os modos de pensar e agir do capitalismo que a movimentavam criavam condições à reprodução da sociedade burguesa.

Isto fortalecia reações à escola já existentes, em instâncias da sociedade civil. Elas colocavam práticas de educação alternativa ou pára-escolares e as defendiam

como as legítimas formas de educação do povo. Dava-se um “não à escola”, que também era defendido por Illich, embora por razões diferentes.

Articulando-se a leitura sociológica dos anos 70, de fontes principalmente francesas, à leitura sociológica de F. Fernandes que enfatizava as relações escola/sociedade/classes sociais, no Brasil, como relações de alheiamento ou de busca de prestígio, pode-se ver uma certa mudança de foco na discussão sociológica da educação naqueles anos.

Fernandes (1966) localizara esse alheiamento e, particularmente, a falta de atração povo/escola já na Primeira República, sem contar com a antecedência desse problema na Colônia, quando um projeto escolar para o povo era então inexistente. Para ele, a inutilidade da escola frente às demandas práticas de todas as classes sociais e o estatuto de símbolo de prestígio a que a tinham reduzido, no Brasil, teriam feito da escola um espaço que só relativamente respondia a necessidades das classes médias:

as camadas “cultas” e “esclarecidas” converteram a instrução em mero símbolo de uma condição social e cultural. As camadas intermediárias, como meios de ascensão, passaram a procurá-la por essa mesma razão, para ostentar e obter reconhecimento simbólico do acréscimo de prestígio social, mas raramente para servir-se dela como o próprio mecanismo de ascensão. Por fim as camadas populares ficaram à margem de ambos os processos, já que, dentro delas e para elas, a instrução não podia ser manipulada como símbolo social e o

ensino ministrado pelas escolas não estimulava, por si mesmo, nenhuma avidez pela escolarização (Fernandes, 1986, p. 92).

Para ele, as mudanças que se processaram nos níveis econômico, político e social, a partir dos anos 30, na sociedade tradicionalista de então, não teriam sido suficientemente fortes a ponto de revolucionarem o “modo pelo qual a educação escolarizada foi avaliada, utilizada e organizada no passado recente” (Fernandes, 1966, p. 73). Muito menos a “reforma pedagógica” (escola nova) teria conseguido empurrar a escola para o seu encontro com a sociedade. Os vícios do sistema educacional, montado para atendimento a necessidades sócio-culturais da sociedade aristocrata e patrimonialista,

movida por absorventes interesses rurais e altamente empenhada em perpetuar as formas tradicionalistas das formas de dominação, de concepção do mundo e de organização da vida perpetuaram-se de maneira ostensiva ou disfarçada (Fernandes, 1966).

Enfim, a escola não conseguira no Brasil, em seus primórdios e mesmo no passado recente, se colocar nem como necessidade dos dominantes nem, muito menos, dos dominados. Respondera melhor a necessidades simbólicas de prestígio, principalmente às classes médias. Preservar o caráter que tinha assumido na antiga sociedade patrimonialista brasileira, o que fizera com que essa instituição ficasse “mais ou menos à margem dos processos histórico-sociais pelos quais se perpetua, se modifica ou se enriquece a herança sócio-histórica” (Fernandes, 1966).

A escola é para ele contradição entre avanço civilizatório e conservantismo, constituindo-se, também, ela mesma, um índice de inovação (Fernandes, 1966). A análise contempla a relação orgânica escola-sociedade com vistas a processos sócio-históricos de expansão dos bens da civilização ocidental e aponta a escola como “fator social construtivo”, nesse processo². A reprodução e a contradição são categorias da leitura, mas parecem não ter a força explicitadora que estas categorias assumiram a partir dos anos setenta.

Nesse contexto, também se colocava a sedução das teses da contradição. Isto se dava pelo acento à dinâmica dos confrontos sociais, reproduzidos ou recriados na escola e nas suas relações com a sociedade e o Estado, e pelo aceno à transformação da própria ação da escola, articulada a interessada dos dominados e fortalecida na sua especificidade. A contradição como categoria forte de leitura recolocava a complexidade do fenômeno educacional articulado como reprodução, mediação, transformação ao compasso do seu poder limitado. Lendo a força e o significado que as “teorias não críticas” e as “teorias crítico-reprodutivistas” teriam dado à educação, particularmente na questão do enfrentamento à marginalidade social, Saviani apontava a contradição como eixo fecundo para a leitura da escola:

a impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para uma impotência. Em ambos os casos, a

² Ver FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Editora da USP, 1966.

História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na retificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas (Saviani, 1983, p. 34-5).

Apontava uma leitura que considerando a objetividade da reprodução considerasse também o movimento, a capacidade de mudança da própria escola, a articulação de uma teoria que colocasse “nas mãos dos educadores uma arma de luta, capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda limitado” (Saviani, 1983). Nessa problemática ele se perguntava: “é possível articular a escola com os interesses dominados?” E, em seguida, advertindo-se de armadilhas da posição idealista e voluntarista, completa a formulação da questão: “É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” Em outras palavras, seria possível uma teoria fecundada pelas teorias crítico-reprodutivistas mas delas superadoras? (Saviani, 1983, p. 35, 1991, p. 75). A formulação de elementos da “pedagogia histórico-crítica” e o debate em torno dela (a “crítica da crítica”) seria o resultado daquelas questões postas no contexto do final dos anos setenta³.

O debate enriquecia-se assim com a leitura da contradição, com a leitura que considera a historicidade.

³ Ver SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991. Ver também: ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico-crítica**: o otimismo dialética em educação. São Paulo: Educ., 1992.

Com ela, podia-se ver, nos alunos, não mais sujeitos desiguais redimidos pela escola; nem mais sujeitos de classes sociais antagônicas nos quais a escola eficazmente imprimia a cultura dos dominantes, anulando ou mesmo impedindo a construção da ideologia proletária e da luta revolucionária, como queriam Baudelot-Establet⁴. Podia-se ver com ela sujeitos socialmente desiguais, que eram também alunos, sujeitos sociais que tinham condição de classe e que, no caso das classes subalternas que adentravam a escola, dela se apropriavam como forma de se engajar na dinâmica social e melhor se posicionar na luta pelas transformações sociais. A escola era uma mediação para a participação política e para luta pelas desigualdades sociais. Com ela, abria-se mais a compreensão da educação com suas amarras sociais e seu poder limitado; podia-se resgatá-la como espaço vivo, como força para o devir, sujeita a lutas ideológicas e a concepções e práticas hegemônicas. Havia vida, portanto poderia haver utopia e projeto pelo qual educadores e educandos poderiam lutar, articuladamente a outras lutas.

No realinhamento do Estado autoritário e de forças da sociedade civil em direção à conquista do estado de direito e da democratização, as teses da reprodução caíam tão bem quanto as da contradição. Umas e outras se adequavam à conjuntura de fechamento do Estado autoritário de 1964 e da abertura política dos anos 80, com a Nação procurando se erguer na Nova República, precocemente envelhecida.

4 BAUDELLOT, C. E Establet. R. **La escuela capitalista** 5. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1975.

Com estas teses, a Escola passava a ser vista pelo avesso, desde a docência que se praticava, a administração que se fazia, as articulações que se estabeleciam entre o Estado e a sociedade civil, até a disciplina, o livro didático, a produção dos alunos. À época, também adentrei a Escola, a produção escolar do aluno, procurando o que ela guardava de social, de reprodução e de contradição. Concluiu que os textos dos alunos eram uma forma onde se objetificava a prática docente do professor; que estes textos se teciam sob influências diversas e que sinalizavam processos de reprodução e de contradição, lidas estas pelas pequenas rupturas com o instituído no texto do aluno; que o texto do aluno era também uma possibilidade de educação do educador, de instalação de uma nova consciência pedagógica, quando aliado a outros elementos sociais e da política educacional.⁵

3. DO ALUNO AO SER SOCIAL

Minha pesquisa sobre o texto infantil tomou o aluno numa prática concreta da escola e analisou sua produção escolar (600 redações) do ponto de vista das relações sociais ali apontadas.

Eu me movia, naquele momento, para encontrar o discurso da criança, criado e recriado sob o jogo de forças sociais onde a escola e o aluno se inseriam. Onde estariam a reprodução e a contradição naquele discurso grandemente produzido sob a chancela da escola e de seus rituais? Queria encontrar o aluno como sujeito que cifra significados sobre o social e vi que ele mesmo tem um significado social

⁵ OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **O Significado social do texto infantil**: um estudo de redações escolares. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1980, 165 p.

dentro do espaço escolar e da sociedade em geral. O que li no seu discurso?⁶

Eu vi a criança falar da sociedade tanto com uma lógica que refletia a reprodução, pela qual o discurso de várias crianças se igualava tal como um carimbo ao discurso do livro didático, quanto a vi expressar-se com uma lógica que apontava discretas formas críticas. E eu vi, não sem inquietação, que o trato ou o interesse da Escola pelo conteúdo do pensamento infantil, sobretudo pelas discretas formas críticas, entranhadas em suas indagações, incertezas, leves confrontos, estranhezas e explicações simplistas, enfim, em germes de crítica ao pensamento padronizado e ideológico corrente, era algo morno, diferente de sua viva atenção pelo instituído. A Escola martelava sobre formas correntes (dominantes) de pensar a sociedade e a força desse processo, certamente, desencorajava um pensamento diverso que também ali se instalava incipientemente.

Assim, crianças desvinculavam a relação necessária trabalho/riqueza pela observação da vida dos pais e parentes próximos e, desta forma, inconscientemente questionavam a ideologia do trabalho; questionavam a igualdade do trabalho com a observação da atividade escravizante da “mãe que se matava no tanque de roupa”, diferentemente de outras mães.

Com esses elementos, eu começava a prescrutar a ontologia da criança como ser posto nas relações sociais contraditórias, a criança como ser social que a criança-

⁶ O discurso da criança foi estruturado em três capítulos, que tratavam: 1) a dinâmica familiar, suas relações de afeto e de poder, suas figuras e rituais fortes, o ciclo sacrificial pais-filhos; 2) trabalho e riqueza, mulher e trabalho; 3) criança e escola, o saber da escola. Os dois primeiros trataram as redações espontaneamente produzidas na dinâmica curricular, o último, redações cujo tema fora proposto pelo pesquisador.

escolar subsumia e escondia. Via que a criança como ser social não passava de uma longínqua sombra frente à força empírica do aluno-aprendiz. A criança como sujeito histórico, como totalidade concreta, era uma caricatura. O meu objeto de investigação (a criança como ser social e a infância como categoria histórica) despontava, crescia por dentro do estudo do texto infantil.

Eu via pois, que era necessário rasgar o uniforme de aluno, com que a escola vestia a criança, para vê-la socialmente referenciada. A leitura do discurso do aluno mostrou a necessidade de entender a infância como categoria social e histórica que subsumia não apenas a criança-aluno, mas também a criança não-aluno; a criança-trabalhadora, a criança-marginal; a criança-delinquente... tantas produzidas pelas condições sociais da família de sua pertença. Pode-se dizer, para o meu processo, que o próprio movimento da apreensão do conteúdo do discurso investigado abriu caminho para o encontro com as condições sociais da produção de sentido desse discurso e com a criança como ser social.

Àquela época, eu não tinha a clareza desse processo, do modo como aparece nesta exposição, reiteirando-se que o caminho da investigação é diferente do da exposição, embora que a exposição, ao apresentar-se como recomposição dos achados da investigação, possa levar a pensar que se trata de elementos a priori⁷.

⁷ "A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, ao plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori" (Marx, O Capital I, vo. Rio: C. Brasileira, [19—]).

4. A CRIANÇA E O CORTE DE CLASSE

Sai daquele estudo experimentando o gosto do inacabado. A discussão sobre infância no Brasil, à época, já levantara o tema da infância como ideologia, como uma invenção do capitalismo⁸. No meu entender, a discussão era fecunda, mas não alcançara maior sistematização. A obra de Philippe Ariés, até então a mais interessante que eu conhecia sobre o processo de como socialmente foi-se dando conta da *criança como criança*, feita com dados da Europa, circulava na bibliografia de estudos sobre a criança.

A infância como condição social específica, vivida pela criança, tornou-se então o objeto da minha atenção. Essa condição aparecia-me tecida contraditoriamente, se observadas crianças de classes sociais diferentes. De um lado, as que viviam a estufa da família, a escola, os grupos naturais de brincar, enfim todos os espaços tecidos pelo sentimento, intimidade, orientação e proteção cuidadas e, de outro, as que viviam a lógica do trabalho conjugado ao da família, a lógica da rua conjugada ou não à família; a ordem das instituições do Estado ou da filantropia, em suma, espaços relacionados à produção, aos órgãos de repressão ou de “reeducação”, à adultez... Diferentes tipos de literatura, ao lado da observação, davam conta dessa contraditoriedade no mundo infantil.

Considerando esses diferentes espaços, entendi a ampla socialidade que as crianças tecem e suas diferentes dimensões. Elas recebem e exercem influências, exercem uma força (de criança) em parceiros ou adultos. As crianças

⁸ Tasso Bonilha sobre a questão, na revista *Plural*, de São Carlos, SP. Regina Zilberman, nos anos 80, cercou a questão na obra *Infância e Literatura*, publicação da Global, São Paulo.

primeiramente referidas, além de terem influência na família, na qualidade de “centros” em torno dos quais se estruturou a família moderna⁹ exerce sua força além desses espaços, no âmbito das relações sociais amplas, e o fazem pela mediação da família ou da sociedade. No primeiro caso, tem-se pais lutando por interesses de e para seus filhos ou viabilizando contratos publicitários para a criança com empresas que vendem produtos do consumo infantil. No segundo caso, tem-se leis pontificando proteção e educação “às novas gerações”; tem-se o Estado, em determinadas conjunturas, fortalecendo valores da nacionalidade e até projetos políticos com o recurso a simbologias inspiradas na criança - inocência, esperança, renovação social, futuro... Em contextos históricos da colonização do Novo Mundo recorreu-se a assimilações do adulto “não-civilizado” à criança, identificando-se ambos pela imaturidade, intempestividade, inexperiência e defendendo-se para colonizadores o direito legítimo de colonizar e dominar “povos-crianças”. A legitimidade invocada passava pela assimilação expurea do adulto à criança (entendida através de determinados traços), baseando-se no argumento da necessidade de orientação entre pais-filhos. Assim, a dominação de povos convertera-se em necessidade desses mesmos povos, no interior da ideologia da colonização. A recorrência a uma ideologia da infância aí tinha assento¹⁰.

As crianças, então, mesmo na condição de “imatuross” travam relações sociais amplas, de conteúdo

⁹ Cf. Shorter, Edward. *Naissance de la famille moderne: XVIIIe - XXe siècle*. Paris: Editions du Seuil, 1977, 379.

¹⁰ Ver SNYDERS, G. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1984. Oliveira, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. São Paulo; Tese (Doutorado) - PUC.

político, de mercado, e de conteúdo cultural, à medida que influenciam na formação de usos e costumes da “cultura da criança” e, concomitantemente, modelam uma imagem de infância.

Por sua vez, as crianças que vivem o espaço do público, do trabalho e das relações institucionais com o Estado e seus órgãos repressivos, exercem uma força no corpo social, geralmente sem mediação direta da família. Elas, aparentemente independentes, instalam relações com o social amplo, dividem espaços de trabalho com adultos, vivendo a lógica do patrão e do capital - os meninos das carvoarias e da cana, de hoje, os meninos das fábricas de tecelagem de ontem.¹¹ Outras crianças ocupam as ruas no vagabundeio delinqüente e na marginalidade. Muitas de suas relações se dão pela agressão e padrões sociais resultantes da sociedade capitalista (propriedade, indivíduo) e a valores humanistas e de cidadania.

A força social desses sujeitos resulta ameaçadora e denunciante. Os “meninos trabalhadores”, os “meninos de rua”, os “pequenos bandidos”, “os trombadinhas” das grandes e pequenas cidades, destituídos que foram de sua especificidade infantil e da mediação da família, vão eles próprios, para o âmbito do público, denunciar a sociedade a negação de sua condição de criança, denúncia feita com a linguagem forte da agressão ou do seu silêncio acusador. As relações que travam com a sociedade e o Estado são de confronto mudo e violento, recolocando uma versão dramática do enigma da esfíngie: “decifra-me, escuta minhas necessidades ou te destruo”.

¹¹ A relação da criança com o trabalho em sociedades rurais onde o capitalismo é pouco desenvolvido merece estudo à parte.

Concomitantemente ao entendimento dessa força social ampla e da diversidade de condições concretas das diversas crianças, percebia que todos esses sujeitos eram denominados *crianças* e que a condição que experimentavam era a *infância* essa *generalidade era integrante*. Percebia também que a consciência coletiva se movimentava com uma imagem de criança nutrida pela referência à fraqueza, à beleza infantil, à inocência, à necessidade de direção, enfim a conteúdos avessos ao trabalho, à independência, e que remetem a criança para o lado do ócio produtivo, do brinquedo, da irresponsabilidade, da necessidade de proteção e provisão.

Aqueles traços eram negação da vida das crianças que vivem a rua, a marginalidade e mesmo o trabalho, por sua vez o perfil dessas mesmas crianças é negação do conteúdo com que a sociedade, atualmente, pensa a infância. Responsabilidade, trabalho ou violência, agressão, horror social, todos estes traços que podem provir da prática de crianças trabalhadoras e de meninos de rua negam o conteúdo da imagem com que em geral se formula a imagem da criança e da infância. O conteúdo dessa imagem é cifrado sobre condições sociais das crianças das classes sociais dominantes que se tornou hegemônico na sociedade.

O descrito antes mostra que o trato da infância não poderia se fazer sem recorrência à contradição essencial da sociedade capitalista entre produção e expropriação de riquezas, expressa socialmente em classes sociais antagônicas, marcada também na "população infantil". Daí a recorrência a teorias onde a classe social fosse uma trilha. A desconsideração à condição de classe da criança cegou muitas pedagogias levando-as a abstrações sobre a infância e ao trato abstrato da criança.

Que criança serviu ao estudo? Onde encontrá-la? Pensar a infância demandava pensar a diversidade de crianças produzida pela sociedade de classes. Apoiei-me em depoimentos de adultos que quando crianças foram trabalhadores, em personagens da literatura, em sujeitos da pesquisa sociológica. Obras da historiografia e da imprensa operária do começo do século deram-me também suporte.

5. HISTORICIDADE DA INFÂNCIA - A CATEGORIA SIMPLES

Os estudos levaram-me a formular a tese da infância como categoria histórica na qual se vêem contemplados um modelo hegemônico de infância, historicamente construído e com o qual se convive “naturalmente”, e a ruptura do universo infantil. Abordagens sobre categorias, sobre a história da especificidade infantil e sobre a ideologia foram seus eixos fortes.

Falar da infância como categoria histórica parece um truísmo, principalmente para aqueles que entendem que todas as categorias são históricas. A célebre polêmica de Marx com Proudhon consagrou lições sobre a historicidade das categorias:

para a crítica dos seus dois grossos volumes devo remetê-lo a minha réplica. Nela mostrei, entre outras coisas, quão pouco ele penetrou nos segredos da dialética científica e, por outro lado, até que ponto ele partilha ainda das ilusões da filosofia 'especulativa': em vez de considerar as categorias econômicas como expressões teóricas de relações

históricas de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento da produção material, a sua imaginação transforma-se em idéias eternas, preexistentes a toda a realidade, deste modo, por um desvio, ele regressa ao seu ponto de partida, o ponto de vista da economia burguesa (Marx, 1976, p. 172-3).

Os estudos de Ariés sobre a criança, na Europa, foram imprescindíveis à formulação da infância como categoria histórica¹². Ele aprendeu a particularidade nascente da criança e a acompanhou, na história. O “sentimento de infância” que vê articular-se, desde as entradas da sociedade moderna, superando as formas então existentes que predominavam tanto nas práticas sociais que envolviam crianças, quanto nas formas de pensá-la, parece-lhe expressão dessa particularidade.

Anteriormente à modernidade, segundo o autor, a criança era representada a partir de sua morte em figuras sacras, místicas, quando não se constatava um anonimato de sua imagem nas produções iconográficas. A isto, Ariés toma como indicador da inexistência, na mentalidade europeia da pré-modernidade, do “sentimento”, ou seja da consciência da diferença ou de um “próprio” da criança; da “criancidade” frente à adulticidade. Esse “sentimento” pode ser captado ao longo de muitos anos e vai sendo acentuado pelas formas sociais que se constroem e reconstroem para lhe dar expressão.

¹² Ver: ARIÉS, Philippe. **Histórica social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978: Faltaram-me estudos similares no Brasil.

Parece que se pode dizer que, antes dos primeiros sinais de que a sociedade começava a colocar para si mesma uma imagem de criança, construída associadamente à idéia de morte, de anjos, santos, ou figuras metafísicas, Ariés desconsidera qualquer outra alusão à criança como portadora do “sentimento de infância”. Exemplo seriam as “idades da vida” - expressões iconográficas remanescentes da Antiguidade e reabsorvidas nos “tratados pseudo-científicos da Idade Média (Cf. Ariés, 1987, p.33)”. Frise-se a diferença que faz da noção moderna de idade frente à noção implícita nas “idades da vida”. A primeira, teria se imposto com a modernidade, particularmente com a prática dos párocos, a partir do século XVI, que passava a incluí-la nos registros dos que entravam para os colégios, e com a prática dos artistas, de anotar a idade da pessoa nos retratos que faziam, ao lado da data do retrato, nos séculos XVI e XVII. A idade sinalizava para a autenticidade e exatidão¹³.

As segundas, as “idades da vida” tinham sido tomadas pelos ancestrais como noções positivas, tão conhecidas e repetidas que teriam passado do domínio da ciência para o da experiência comum. Compunham uma categoria científica no sistema de descrição e explicação física dos antigos (os filósofos jônicos do século VI A.C.), tendo reaparecido através de compiladores medievais, daí inspirando os livros impressos de vulgarização científica no século XVI. No “Le grand propriétaire de toutes choses”, espécie de enciclopédia de vinte livros encontrada nesse século, o autor apontou o sentido das “idades” refletindo

¹³ Ao lado da importância que a idade assumia na epigrafia familiar no século XVI, Ariés anota a subsistência de resquícios do tempo em que era raro uma pessoa lembrar de sua idade. E acrescenta que, nesse século, entre as categorias escolarizadas, as crianças sabiam a idade (hábito de precisão moderna), mas os hábitos de boas maneiras obrigavam-nas a não confessá-la, a responder com certas reservas (Cf. Ariés. 1978, p. 32-3).

uma cosmovisão, uma solidariedade entre vários fenômenos. A periodização da vida em sete fases ligava-se ali à idéia dos sete planetas do universo:

a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e, nessa idade, aquilo que nasce é chamado enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados e firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância vem a segunda idade (...) chama-se puerícia e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos (...) (Ariés, op. cit.: p. 36).

Havia outras periodizações. Uma com quatro fases, correspondentes às quatro estações do ano; outra com doze, ligadas aos signos do zodíaco, periodização esta muito popularizada em cenas de calendário na Idade Média e em poemas do século XIV, XV e XVI. Um desses poemas é registrado por Ariés (1978):

*les six premiers ans que vit l'homme
au monde
Nous comparons a janvier droitement,
Car en ce mois vertu ne force habonde
Ne plus que quant six ans ha ung enfant¹⁴*

¹⁴ "Os seis primeiros anos que o homem vive no mundo, /a janeiro com razão os comparamos, /pois nesse mês nem força nem virtude abundam, /não mais do que quando uma criança tem seis anos." (N. Do T.) Ariés, op. cit, p. 37).

Em todas as periodizações encontradas nas “idades da vida”, Ariés vê colocar-se o mesmo sentido - a solidariedade entre os fenômenos e não o “sentimento de infância”. Mesmo aceitando-se essa leitura, pode-se ler também a presença do dado natural marcando as fases da vida naquelas expressões iconográficas. Nela a infância era acenada como algo natural. Aliás, quando o próprio Ariés assinala o dado da biologia humana motivando representações das idades reforça a possibilidade da leitura posta antes, da infância ser vista como algo biológico, maturacional, por dentro das idades da vida. Releio assim os dados de Ariés, para apreender uma certa anterioridade da consciência de infância mesmo da forma incipiente que cabia à época colocar, antes da modernidade.

A permanência das “idades da vida”, em várias épocas históricas e, particularmente, nas que já se conta com o “sentimento de infância” é valiosa para assinalar a recorrência constante ao dado natural na definição da infância, permitindo entender que a construção da diferença da infância frente ao adulto vem acostada ao natural, nesse sentido, co-existindo com a história dos homens. Os “Degraus das Idades” (uma versão das “idades da vida”) teriam subsistido do século XVI ao século XIX; outras representações enfocando funções sociais teriam sido encontradas tanto no século XIV quanto no século XVIII, sendo pois, todas elas concomitantes e anteriores ao “sentimento de infância”. Quando se apresentava a infância como a idade em que os dentes ainda não estão bem formados ou como idade comparada a janeiro, pelo argumento de não haver, nos dois, muita força, o que parece vir aí considerado é o processo de maturação e nele a força do dado natural.

Entendo pois que a infância como conceito dá sinais de formulação (incipientes) pelo que é mais visivelmente forte no corpo da criança, a (i) maturação, e daí formulo a *categoria simples* de infância como indicativa dessa sinalização. Era pelo dado da maturação natural que as crianças apareciam no pensamento pré-moderno onde, se parece certo que a atenção apurada de sua especificidade não se colocava, nos moldes como viria a ocorrer com a modernidade, parece também não se ter anulado, considerando-se a identificação dessa idade à maturação, nas idades da vida. A infância assim entendida, como categoria simples, não teria nada de moderno. Moderna é a rearticulação dessa forma de entender e tratar a infância e a criança, que se expressa com a categoria concreta.

A infância como *categoria simples* define-se pelo dado da maturação, via de regra apreendido como dado onde o biológico e o natural são fortes. Esta forma teórica de compreender a infância parece prevalescente pela própria correspondência com a formação empírica visível nas crianças, apresentando um **elemento objetivo**. Ora, não se pode negar a força do dado natural, biológico, determinando a infância.

Entretanto, quando a modernidade construiu, e o fez com filigranas, condições para particularizar, explicar e representar a infância, expôs com intensidade a dialética entre o natural e a história no processo maturacional, mostrando que a redução da infância ao natural não se sustentaria a não ser pela *ideologia*. Por esta ideologia todas as crianças são infantes ou todas usufruem ou vivem a infância, já que vivem o processo maturacional, natural. Essa universalidade fortalece a tese da igualdade do homem, realizada na fase de sua "imaturidade", na sociedade capitalista. Nesse sentido, a ideologia liberal nutre-se

também da *ideologia da infância* que se configura a partir do entendimento da infância como redução ao natural e, portanto, como *categoria simples eternizada*, extemporaneamente aplicada quando do seu envelhecimento pelas próprias relações que a sociedade desenvolve no trato e na compreensão da criança.

Modo abstrato, pensamento abstrato, mistificação, são expressões que nas Teses contra Feurbach e na Ideologia Alemã apontam para a crítica marxista à forma deshistoricizada de conhecer e tratar os fenômenos. A ideologia em Marx se compõe com a autonomização das idéias, a naturalização do histórico, a inversão apriorística do pensamento à vida, com a dissimulação. Daí, o procedimento dos economistas burgueses ao tratarem a produção remetendo-a sempre a condições gerais, a leis naturais, expressaria para Marx um modo que visava.

Dissimular relações burguesas como leis naturais, eternas, imutáveis, da sociedade "in abstrato". Esta é a finalidade mais ou menos consciente de todo o procedimento (Marx, 1978, p. 105).

Decerto, para a época em que a maturação aparecia como única forma pela qual se identificavam as crianças, quando não existia uma marcação mais social de sua particularidade como passara a existir, principalmente na modernidade; não se pode falar da identificação maturação-infância como ideologia. Para tais épocas, certamente, a particularidade social da infância e a construção de uma cultura da criança não tinham se colocado como necessidade a resolver. À modernidade, contrariamente, se colocou a questão e a resolveu a seu modo, com a escola e suas instituições; com a família e a importância dada ao

práticas religiosas, bens de consumo infantil. Ciências que cada vez mais procuram explicá-la e códigos de moral apropriados à infância dão influxo a essa construção.

Para Marx, as sociedades, no seu movimento, elaboram categorias, ao nível do pensamento, que refletem o seu desenvolvimento:

as categorias simples são a expressão de relações nas quais o concreto pouco desenvolvido pode ter se realizado sem haver estabelecido ainda a relação ou relacionamento mais complexo, que se acha expresso mentalmente na categoria mais concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada. O dinheiro pode existir, e existiu historicamente, antes que existisse o capital, que existissem os bancos, antes que existisse o trabalho assalariado. Deste ponto de vista, pode-se dizer que a categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo menos desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo mais desenvolvido no sentido que se expressa em uma categoria mais concreta. Nesta medida, o curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo, corresponde ao processo histórico efetivo. (Marx, 1978, p. 118).

Esta formulação foi-me fundamental para entender a historicidade da infância se expressando como categoria

simples em dado momento de um concreto menos desenvolvido, expressando relações de certa indiferença à particularidade infantil mas sinalizando sua diferença, pelo dado maturacional, e como categoria mais concreta, a partir das relações mais complexas que as sociedades modernas passaram a instalar em todos os níveis e particularmente com a criança. À luz destas relações, a infância ganharia maior particularidade, seja ao nível de práticas sociais específicas, seja ao nível de teorias, ciências, representações.

Com a categoria concreta, ser infante nas sociedades mais desenvolvidas é ser mais do que criança pelo dado da maturação natural. É situar-se sim no estágio de maturação biológica, considerada a dialética entre o natural da espécie e o histórico que incide nessa maturação: é particularizar-se vivendo a cultura que está sendo socialmente posta e cuidadosamente talhada "à moda da criança" - a criança estaria sendo provida em suas necessidades básicas de manutenção, saúde e segurança, de acordo com o que a sua imaturidade requer; estaria alijada, tanto do papel de provador (ou coadjuvante deste) na família quanto do mundo do trabalho produtivo, pela consideração à sua incapacidade física e irresponsabilidade civil: estaria sendo cuidada na família e na escola com a atenção ao seu específico desenvolvimento físico, psicológico e social, logo, com métodos, livros, conhecimentos, materiais tais que contemplem sua particularidade de criança; estaria tratada por uma moral que lhe incite a comportar-se como criança, moral centrada em códigos de valores supostamente adequados à infância. Enfim, a infância como categoria concreta prevê a apropriação das conquistas culturais que a sociedade moderna talhou para a criança viver o ócio formativo com vista ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, estéticas e humanas.

Certamente, por dentro da construção da especificidade instalam-se visões idealistas (modelos exaltadores/detratistas) da criança, que remontam a diversas fontes - desde a arte do Renascimento, à religião, à ideologia da colonização até a escola, a família, a cultura, o mercado - que foram colocando, cada uma por sua vez, constructos pelos quais se passa a pensar, tratar e representar a criança e a infância. Se a arte do Renascimento associou a criança a anjos e à beleza; a religião associou-a ao pecado ou à virtude, à imperfeição e ou a modelos de pureza e salvação; se a ideologia da colonização exaltou qualidades detratistas e laudatórias da infância (agressividade a ser dominada ou modelo do bom selvagem); se a escola se repartiu vendo-a ora como irracionalidade, bestialidade que busca superação numa dada essência, resultando daí o trato pedagógico com métodos rígidos, ora como ser rico em sua existencialidade cuja educação deveria comportar-se de forma a cultivá-la e protegê-la; todas essas formas pontuaram a construção da especificidade e o trato social com ela.¹⁶

Também compõem esse trato, visões que rompem com o esquema dicotomia onde a criança e a infância seriam ou anjo ou demônio, paraíso ou miséria, apoiando-se nas contradições dos próprios sujeitos, nas suas determinações e na própria história que eles vivem. A criança nem seria todo anjo, nem o diabo completo, mas, um e outro, dentro das suas circunstâncias e do seu contexto. A dialética adulto-

¹⁶ Ver: SNYDERS, Georges. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1984; SUCHOLDOSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e da existência. 2 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978., CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

criança também afirmaria a particularidade da infância sem alijar a ontologia do homem da criança, portanto, sem fazer da particularidade um fetiche, um dado fechado, como se no mundo da criança só coubesse a criança.

A composição da infância como categoria concreta não se sustentaria também sem a consideração ao corte de classes da sociedade em que ela se expressa. A objetividade desse corte mostra a existência de crianças infantes e crianças tão-somente, isto é, crianças que realizam sua infância tão somente como categoria simples, extemporânea à sociedade que produziu a categoria concreta, e crianças infantes que dão referencia a esta categoria. Com a categoria concreta da modernidade, afirma-se a particularidade da infância e nega-se essa condição a multidões de crianças das classes subalternas e marginalizadas que só são crianças pelo estágio de maturação que atravessam. Elas enchem praças, ruas, canaviais, carvoarias, instituições de correção à delinqüência... são crianças adultizadas.

Sem se considerar, na categoria concreta, este conteúdo de ruptura, ela perde parte essencial de sua configuração e concreticidade como expressão de um concreto mais desenvolvido. De abstração lógica com referência histórica, torna-se uma mistificação, uma ideologia particular, necessária à legitimação do capitalismo, pela defesa que faz da igualdade das crianças pela naturalização da infância.

7. CONCLUSÃO

Refiz sinteticamente o caminho pelo qual me acerquei do objeto do meu estudo - a historicidade da infância - e deixei à vista o principal recorte teórico com o qual o construí

e a partir do que explicitarei a tese da historicidade da infância, pelo movimento das suas categorias. Trabalhei a relação entre o lógico e o histórico, movendo-me no entendimento de que as categorias, apesar de fenômenos lógicos, têm substrato histórico; que elas podem influir, com a força que cabe ao pensamento, no movimento histórico, podem rearticular-se ou desaparecer. Assumi o entendimento de que as categorias são produtos históricos e transitórios.

A clareza sobre o objeto não se colocou transparente como parece ler-se no fio desta exposição, mas, ao contrário, foi-se desenhando ao longo das sucessivas aproximações feitas em sua direção. Também a clareza sobre o processo de construção não se deu completamente, no próprio momento da construção, quando a ordem é perquirir mais e mais o objeto, é confrontar-se com suas artimanhas... Deu-se mais depois, a partir do esforço de retomá-lo, como quem volta ao passado, mas volta a ele enriquecido com o depois...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Philippe, **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do Senhor Proudhon (1847) 2ª ed. Porto: Publicações Escorpião, 1976.
- _____. **Para a crítica da economia política**. IN: São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores): Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos.
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. São Paulo: 1989, (Tese de Doutorado) - PUC
- _____. **O significado do texto infantil**: estudo de redações escolares. São Carlos, 1980 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SNYDERS, Georges. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.