

PROPOSTA

Revista Trimestral de Debate da FASE • Ano 28/29 • Dezembro/Feveiro de 1999/00 • Nº 83 • Preço: R\$ 6,00

Os novos territórios da Cultura
Cunha Bocayuva

Desafios do Trabalho do
Educador na Virada do Milênio
Jean-Pierre Leroy

A Universidade para o Século
XXI: reconstruindo a utopia
Aloísio Teixeira

O afeto entra mais uma vez
na escola ... desta vez por
outras portas
Regina Leite Garcia

Entrevista
Orlando Alves dos Santos Jr.

Apostando no Protagonismo
dos Jovens: refletindo sobre
experiências educativas com
jovens das classes populares
Lorenzo Zanetti

Brasil e Escola Pública de
Tempo Integral: por que não?
Ligia da Costa Coelho

MST 15 ANOS
Lições de Pedagogia da História
Roseli Salete Caldart

Avaliação: face escolar da
exclusão social?
Maria Teresa Esteban

A indissociabilidade entre
Ensino/Pesquisa/Extensão:
Norma Valêncio



Desafios da Educação

**Conselho Deliberativo
Presidente**

Ana Clara Torres Ribeiro

Vice-Presidente

Raimundo J. B. Teixeira Mendes

1ª Secretária

Leilah Landim Assumpção

2ª Secretária

Márcia Pereira Leite

3º Secretário

Revdo. Paulo Pena Schutz

Suplentes

Décio Lima de Castro

Fernanda Carísio

Luis Carlos Delorme Prado

Maria Lucia Karam

Paulo Totti

Conselho Fiscal

Jorge Vicente Muñoz

Carlos Bernardo Vainer

Ricardo de Gouvêa Corrêa

Suplentes

José Moreira Bartholo

Associados Efetivos

José Sérgio Leite Lopes * Silvio
Caccia Bava * Braulio Rodrigues da
Silva * Sérgio Góes de Paula *
Rosiska Darcy de Oliveira *
Cândido Grzybowski * Otávio
Guilherme Cardoso Alves Velho *
Otília Silva Leite * Luís Eduardo
Soares * Ênio Candotti * Uri Gomes
Machado * Alexandre Sgrezia * Lizt
Vieira * Luiz Gonzaga Ulhoa Tenório
* Renato Sérgio Maluf * Ricardo
Peret * Pe. Adelar Pedro de David *
Lícia Valadares * Peter Collins Cona
* Marinete Valentim * Rosiska
Darcy de Oliveira

Diretor Executivo

Jorge Eduardo Saavedra Durão

**Diretores de Áreas Temáticas e
Programas**

Maria Emília Lisboa Pacheco
Pedro Cláudio Cunha Bocayuva

**FASE- Federação de Órgãos para
Assistência Social e Educacional**

Os objetivos permanentes da FASE

Contribuir para a construção de uma alternativa de desenvolvimento fundada na justiça social, na preservação do meio ambiente e na ampliação da cidadania. Apoiar, com uma visão e atuação própria, através de ações educativas e de projetos demonstrativos, a constituição, o fortalecimento e a articulação de sujeitos coletivos do desenvolvimento

Os objetivos estratégicos da FASE no triênio 1999-2001

Através das ações empreendidas em torno dos eixos acima descritos, pretendemos, ao longo do próximo triênio:

- contribuir para o questionamento público do modelo de desenvolvimento nacional, evidenciando sua insustentabilidade social, cultural, econômica e ambiental, buscando, ao mesmo tempo, desenvolver projetos demonstrativos públicos e contra-modelos possíveis e viáveis, tendo por beneficiários, sobretudo, os excluídos em cenários críticos;

- ter realizado um balanço das perspectivas do desenvolvimento atual, a partir de problemáticas setoriais, criticando o tipo de desenvolvimento e as alternativas propostas pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil em suas lutas sociais, contribuindo para colocar a sustentabilidade na agenda política (sociedade civil, partidos políticos e Estado), na agenda de diálogo entre organizações da sociedade civil na América Latina e no diálogo Norte-Sul;

- integração do conjunto das áreas em instâncias de trabalho sobre Desenvolvimento Local.

- ter contribuído para que o Fórum de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento seja reconhecido como ator público, como espaço de trabalho democrático e como espaço de reflexão e formulação de propostas;

- fomentar políticas que efetivem o acesso dos setores excluídos da população a direitos econômicos e sociais, em âmbito nacional e regional;

- difundir metodologias de monitoramento de políticas públicas, através da produção de indicadores de desenvolvimento social e humano fundados nas noções de direitos econômicos e sociais e de sustentabilidade democrática;

- contribuir para o fortalecimento dos movimentos sociais e das esferas públicas não estatais, através do apoio a elaboração de Plataformas que sintetizem e unifiquem as demandas populares e do fortalecimento das redes formadas em torno de questões como meio ambiente e desenvolvimento sustentável; saneamento sócio-ambiental; alternativas de trabalho e renda ou pela reforma agrária.

- desenvolver uma nova *Carta Compromisso* evidenciando os eixos, conceitos e valores que nortearão a atuação da FASE na passagem do século.

- viabilizar um novo *mix* de sustentação financeira que amplie a base de legitimação da FASE na sociedade brasileira, em especial junto a setores médios da população e formadores de opinião.

Editorial	5
Os novos territórios da cultura <i>Pedro Cláudio Cunha Bocayuva</i>	6
Desafios do Trabalho do Educador na Virada do Milênio <i>Jean-Pierre Leroy</i>	16
A Universidade para o Século XXI: reconstruindo a utopia <i>Aloisio Teixeira</i>	24
O afeto entra mais uma vez na escola ... desta vez por outras portas <i>Regina Leite Garcia</i>	32
Entrevista <i>Orlando Alves dos Santos Jr.</i>	39
Apostando no Protagonismo dos Jovens: refletindo sobre experiências educativas com jovens das classes populares <i>Lorenzo Zanetti</i>	44
Brasil e Escola Pública de Tempo Integral: por que não? <i>Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho</i>	50
MST 15 ANOS Lições de Pedagogia da História <i>Roseli Salete Caldart</i>	56
Avaliação: face escolar da exclusão social? <i>Maria Teresa Esteban</i>	66
A indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil <i>Norma Felicidade Lopes da Silva Valêncio</i>	72

FASE Nacional

Rua das Palmeiras, 90, Botafogo
22270-070, Rio de Janeiro - RJ
Tel.: (021) 286-1441
Fax.: (021) 286-1209

FASE-RIO

Rua das Palmeiras, 90, Botafogo
22270-070, Rio de Janeiro - RJ
Tel: (021) 286-1441
Fax: (021) 286-1209

FASE-VITÓRIA

Rua Graciano Neves, 377/2º pav.
29015-330, Vitória-ES
Tel/Fax: (027) 223-7436

FASE-RECIFE

Rua Viscondessa do
Livramento, 168 Derby
52010-060, Recife-PE
Tel: (081) 221-5478

FASE-BELÉM

Rua Bernal do Couto, 1329,
Umarizal
66055-080, Belém - PA
Tel.: (091) 242-0318
Fax.: (091) 241-5310

Projeto Gurupá

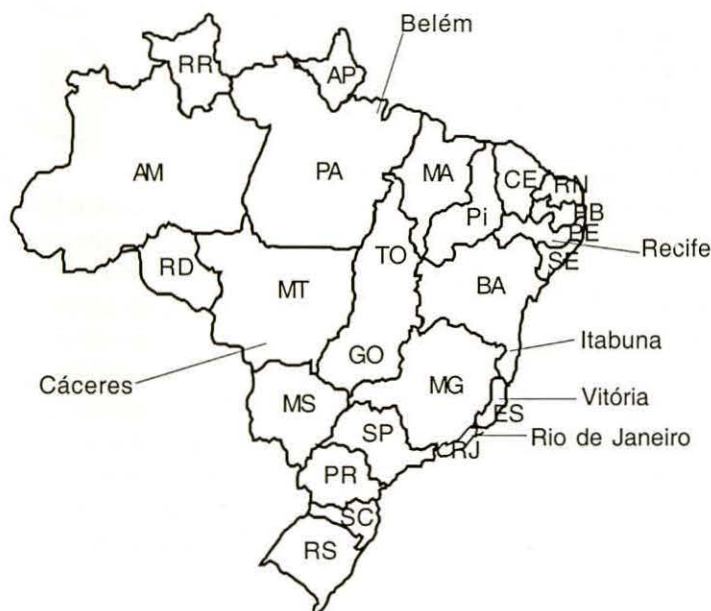
Travessa Quintino
Bocayuva, 1259 Nazaré
66053-240 Belém - PA
Tel: (091) 223-4628
Fax: (091) 242-4341

FASE-CÁCERES

Rua 06 Qd. 03, casa 18
Monte Verde,
78200-000 Cáceres - MT
Caixa Postal 10
Tel.: (065) 223-4615

FASE-ITABUNA

Rua Rio Branco, 93
Califórnia,
45600-000 Itabuna - BA
Tel: (073) 613-9129
Fax: (073) 613-9072

**FASE****Proposta**

Nº83 - Dezembro/Fevereiro de 1999/00
Uma publicação trimestral da FASE

Conselho Editorial

Alberto Lopez Mejía
Ana Clara Torres Ribeiro
Clarice Melamed
Grazia de Grazia
Haroldo Baptista de Abreu
Jean-Pierre Leroy
João Ricardo Dornelles
Jorge Eduardo Saavedra Durão
Leandro Valarelli
Luis César de Queiroz Ribeiro
Marcelo Paixão
Márcia Leite
Maria Emília Lisboa Pacheco
Orlando dos Santos Junior
Paulo Gonzaga
Pedro Cláudio Cunha Bocayuva
Ricardo Salles
Rosemary Gomes
Sandra Mayrink Veiga
Virgínia Fontes

Assessora de Comunicação

Sandra Mayrink Veiga

Editor Responsável

Luiz Antônio Correia de Carvalho

Subeditor

Ricardo Salles

Organização do Nº 83

Regina Leite Garcia e
Sandra Mayrink Veiga

Assistente de Publicações

Silvia Helena Matos Brandão

Capa

Sobre foto de Fernanda Mayrink

Fotos

J. Ripper, Ierê Ferreira, Sergio Henrique,
Douglas Mansur e Fernanda Mayrink

**Projeto gráfico/Editoração/
Diagramação**

Pedro Veiga

Informações e Vendas

Setor de Publicações
Rua das Palmeiras, 90
Botafogo, 22270-070
Rio de Janeiro RJ
Tel.: (021) 2861441
Fax: (021) 2861209
E-mail sveiga@fase.org.br

Todas as opiniões emitidas nos artigos
assinados são de inteira responsabilidade de
seus autores

Este número de *Proposta* é dedicado ao companheiro Lysaneas Maciel, ex-deputado federal pelo MDB cassado pela ditadura, advogado das causas populares, fundador do PDT, candidato a governador do Rio de Janeiro pelo PT, vereador pelo PDT e defensor de uma ética cristã comprometida com as lutas dos oprimidos, e que era membro do Conselho dirigente da FASE. Sua ausência é dolorosa para todos nós que o conhecemos como personalidade humana marcante e combativa e sua memória faz parte da história de nosso povo e de suas lutas.

Resgatando nossa tradição de abordarmos os temas da educação com um enfoque amplo, este número de *Proposta* coloca em relevo a relação entre a educação e a emergência de novas práticas de atores sociais, como os jovens em situação de exclusão e os trabalhadores sem-terra. Nos espaço urbano e no território rural surgem experimentos formais e informais centrados em conflitos sociais e demandas por direitos de populações que buscam afirmar, de forma organizada, sua cidadania e suas demandas culturais e educativas, representando novas formas de construção de identidade coletiva e produção de saber com acesso ao conhecimento.

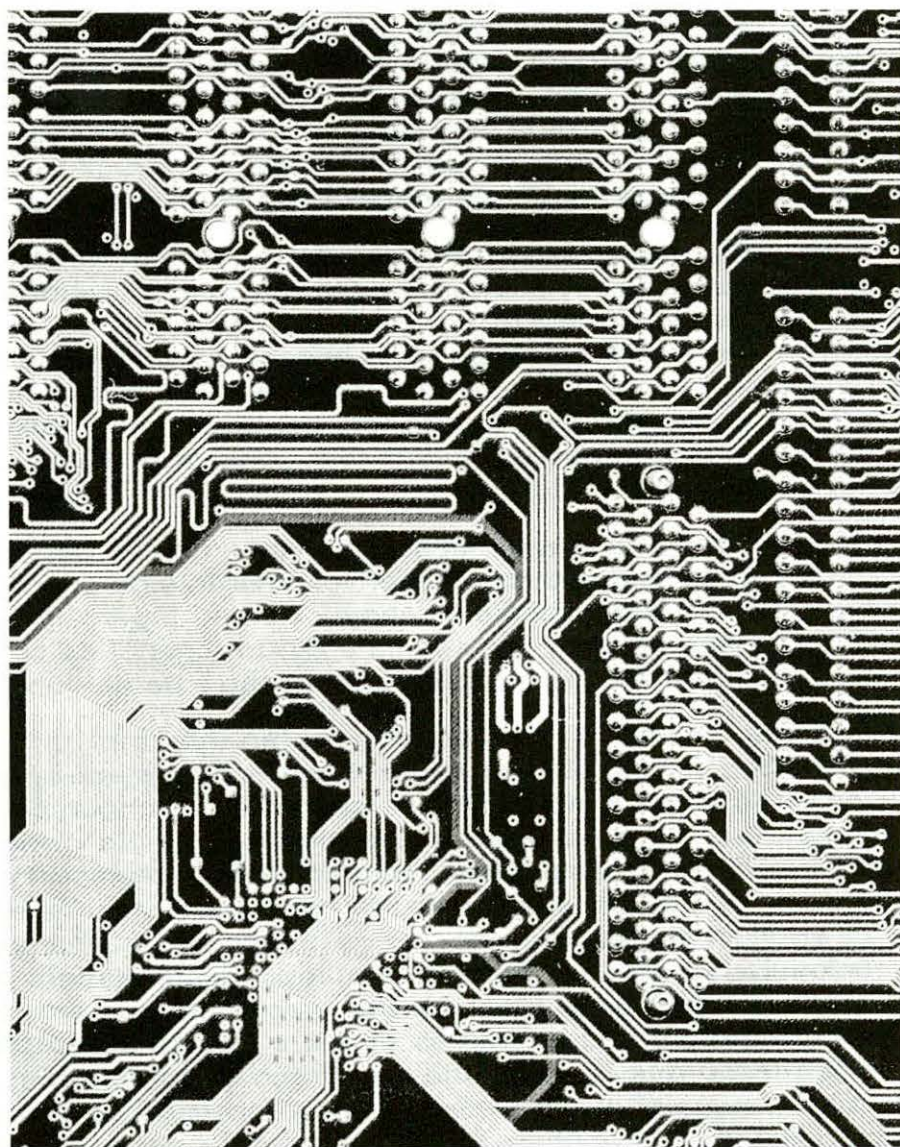
As tensões culturais da modernidade, derivadas das múltiplas clivagens e diferenças socioculturais e étnicas, são aqui abordadas, assim como os problemas da reestruturação produtiva e das novas dimensões que derivam das transformações sócio-espaciais e do mundo do trabalho. Com destaque para as novas formas de organizações de sujeitos sociais em rede, disputando os resultados da mais valia informacional-comunicacional extraída da inteligência coletiva e difusa do trabalho material e simbólico.

A Universidade na sua dimensão pública e no seu papel estratégico de formulação de saídas para o desenvolvimento e de criação da massa crítica em ciência e tecnologia é reposta no seu lugar: de resistência e defesa do espaço de uma autonomia e de um capital de conhecimento indispensável para a construção de uma nação e da democracia.

Educação formal e educação popular informal convergem na construção dos atores coletivos capazes de dar densidade a novas esferas públicas emergentes, fundadas na perspectiva da democracia mais direta e participativa, como demonstra a experiência de capacitação de conselheiros em políticas públicas. Mudanças estratégicas na formulação e enfoque na construção dos currículos como parte de uma estratégia da reforma educacional se contrapõem aos processos neoliberais de contra-reforma educacional e consolidam o enfoque múltiplo deste número. Os desafios da educação estão postos nos artigos e entrevistas deste número com ênfases diversas que nos remetem aos diferentes atores e papéis desempenhados na busca de uma formação que corresponde ao esforço de transformação social e, portanto, de contra-hegemonia em relação aos processos de reciclagem dos padrões individualistas e competitivos que acentuam a desigualdade social. A unidade da diversidade de enfoques aqui presente só pode ser posta tendo em vista a universalização do tema educacional no terreno de uma reforma intelectual e moral, que parte de percepções e conflitos que demonstram os caminhos para construção de novos sujeitos do conhecimento em dimensões práticas e plataformas que ainda esperam um esforço de unificação e reflexão permanente ao qual pretendemos retornar em outros números de *Proposta*.

Os novos territórios da cultura

*Pedro Cláudio Cunha Bocayuva**



* Diretor da FASE

A natureza não constrói máquinas, nem locomotivas, ferrovias, eletric telegraphs, selfacting mules (fiadoras automáticas), etc.. Estes são, produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza. São órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força objetivada do conhecimento. O desenvolvimento do capital fixo revela até que ponto o knowledge (saber) social geral se converteu em força produtiva imediata, e, portanto, até que ponto as condições do processo da vida social mesma entraram sob o controle do general intellect e foram remodeladas conforme o mesmo. Até que ponto as forças produtivas sociais são produzidas, não só como órgãos imediatos da prática social, do processo vital real. Marx, Karl. Elementos fundamentales para la critica de la economia politica (borrador) 1857-58. Buenos Aires, Siglo Veinteuno Editores, 1972, vol.2 .

A autodeterminação produtiva do sujeito depende de um projeto político inteiramente novo, que deve atravessar as redes que ordenam o regime de acumulação, marcado pela apropriação do potencial produtivo da subjetividade e do conhecimento¹. Consideramos que os processos iniciados no final dos anos setenta nos países centrais rebatem na periferia capitalista de forma acelerada, reordenando os fluxos de capitais e a hierarquia das cadeias produtivas, devido ao ~~do~~ primado da economia da comunicação que se estrutura como nova força produtiva social do capital. As metamorfoses da relação entre capitalismo e cultura transformam o contexto e a centralidade do capital, por força da crise do regime salarial e da relação entre produção e consumo de massas. O outro lado da financeirização global e do poder transnacional do capital se desdobra em novas relações espaço-tempo, nas formas flexíveis e nos padrões de comando e controle que se difundem em meio ao processo de fragmentação social. Se a rede de fluxos materiais e dos padrões de organização produtiva desterritorializa, desindustrializa, por outro lado, ela se realocaliza combinando novos fluxos, subvertendo os sistemas de valores e rompendo as regras e regimes estabelecidos durante os trinta anos de predomínio

das formas de desenvolvimento do pós-guerra. Esse processo se interliga a uma tendência de longo curso no capitalismo, ao desenvolvimento das forças produtivas sociais do capital. A ligação entre produção, ciência e tecnologia parte dos modos de automação rígida em direção aos padrões de acumulação flexível. Mas as metamorfoses produtivas e do mundo do trabalho devem ser observadas pelo ângulo da transformação da potência imaginária da subjetividade, e da sua materialidade ampla como cultura, enquanto força social produtiva do capital no final do século. As mudanças qualitativas observadas no processo de valorização do capital vão muito além de uma apropriação e mercantilização da cultura. O seu desenvolvimento como força produtiva prioritária, como apropriação do imaginário ou como inteligência coletiva, é o que nos interessa observar.

A emergência de condições favoráveis para os deslocamentos na direção de processos e produtos, intensivos em informação e mediados pela comunicação, nos remetem para a dimensão produtiva ordenada pelas redes que reterritorializam e ordenam novos espaços produtivos materiais e imateriais (mas não menos reais) que fazem parte de uma forma extrema das metamorfoses da forma mercadoria do capital enquanto relação social. O meio material, as formas físicas e fixas, os padrões de aglomeração, a apropriação do meio natural, as cadeias produtivas industriais são re-significados. As relações de força entre mercados locais, nacionais e blocos econômicos, assim como o contexto geopolítico, são desorganizados. A grande crise das megacidades, os diferentes contextos urbanos metropolitanos e mesmo o espaço agrário, são atravessados pelo novo meio sócio-técnico emergente².

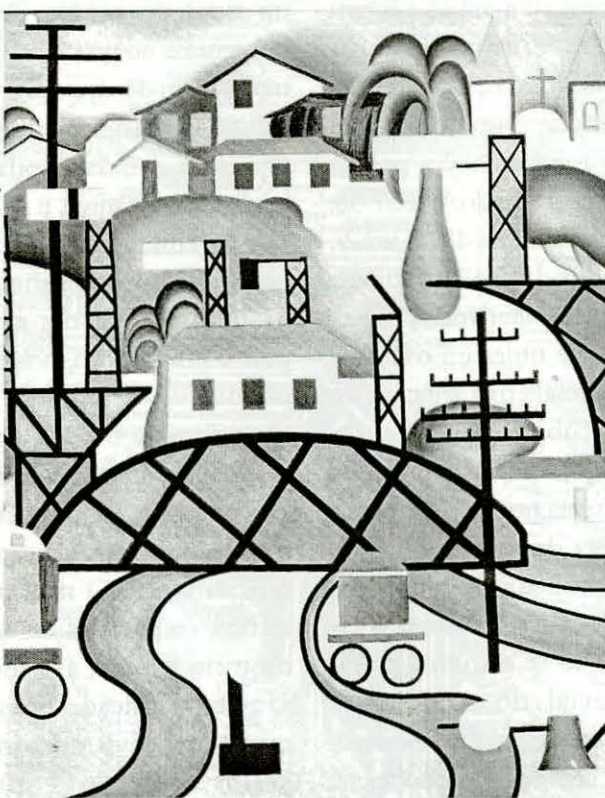
¹NEGRI, Toni. *L'inverno è finito. Scritti sulla trasformazione negata (1989-1995)* organização de Giuseppe Caccia. Roma, Castelvecchi, 1996.

²QUEIROZ RIBEIRO, Luiz Cesar e ALVES JÚNIOR, Orlando (org). *Globalização, fragmentação e reforma urbana: o futuro das cidades brasileiras na crise*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1994.

Os conflitos de identidades e as lutas por direitos se colocam no terreno dessa disputa onde o embate cultural atravessa, pela força dos meios e modos de produzir, o contexto de disputa e reestruturação mais profunda do capital enquanto relação social. Uma enorme mais-valia social parece ser drenada na forma de mega-excedentes que se expressam nos lucros das empresas que lidam com o meio imaterial, assim como pelas que lidam com o capital financeiro autonomizado em proporções e lucros extraordinários. Os padrões de cálculo entram em crise e alguns presumem que estamos diante de uma nova forma fictícia de valor, um mega capital especulativo. Mas assim como no passado estávamos diante de uma superacumulação e do gigantismo das máquinas industriais, estamos diante de uma nova superforça produtiva. E é em torno dela se que travarão muitas das batalhas futuras. Novamente estamos diante do desafio do historiador Fernand Braudel que apontava para os vários andares da economia que culminavam com a economia-mundo do capital (o andar superior) onde opera e se constitui o espaço que ordena a hierarquia das formas de circulação³.

A aceleração da circulação se faz mais completa quando os fluxos se desmaterializam pelo primado da informação e conhecimento, o que aponta para uma questão sobre a materialidade do imaterial, do virtual, do simbólico. Aqui novamente encontraremos algo como uma nova centralidade do trabalho, que produz, sob forma difusa, a gigantesca mais valia social que é a expressão mais avançada do valor abstrato, gerado

pelas redes alimentadas pelo primado da subjetividade e pelo meio comunicacional-informacional. A materialidade das novas forças produtivas do capital está na razão direta de uma transição produtiva, nem sempre reconhecida porque, ainda hoje, muitos negam o poder constituinte do conflito social, esquecem as bases materiais que sustentam o poder e a política e elidem a questão do imaginário social e as características ontológicas do trabalho humano como força criadora ou como potencial destrutivo.



O alcance da nova revolução produtiva do capital de fato não pode ser ordenado pela abordagem liberal, nem mesmo por um velho ordenamento estadocêntrico. Por isso, o desafio emancipatório se recoloca no coração mesmo de uma crítica estrutural às relações de produção, enquanto unidade técnica e social. Esse processo, que desde muito ia além da hegemonia sobre as fábricas e as empresas, ou sobre o Estado, integra a metáfora do edifício social, pois infra-estrutura e superestrutura estão for-

temente integradas pelo trabalho enquanto intelecto geral ou inteligência coletiva, e pelo capital enquanto controle das formas de circulação e das redes que incidem sobre os novos arranjos sociais, espaciais, produtivos, de consumo e distribuição. A circulação deriva da produção, mas é ela mesma uma força produtiva do capital que desarticula as formas existentes das relações

³ BRAUDEL, Fernand. *Civilisation matérielle, économie et capitalisme (XV-XVIII siècle): Les Jeux de l'échange* (vol 2). Paris, Librairie Armand Colin, 1979.

espaço-tempo e das hierarquias entre as inter-relações do sistema econômico. Mas voltemos ao ponto de partida onde encaramos a questão cultural pelo seu elo com a subjetividade enquanto dimensão produtiva central do capital.

O capítulo aberto pela indústria cultural nas modernas sociedades de massa chega a um novo patamar de transformações com as transformações geradas no âmbito da economia por força das mutações telemáticas. As sociedades da periferia industrial, como o Brasil, são impactadas por um processo de reorganização estrutural da esfera cultural com a emergência da “sociedade do espetáculo”⁴ nos anos setenta, com a “cultura da violência simbólica” nos anos oitenta e pela “crise simbólica” nos anos noventa. Essas metáforas, que modificam as formas de representação e incidem sobre os cimentos ideológicos da sociedade, sofrem as contratendências derivadas da emergência de novos movimentos sociais e pela mudança política relacionada ao processo de democratização, cruzando-se nos ciclos políticos eleitorais e na nova superestrutura de opinião pública.

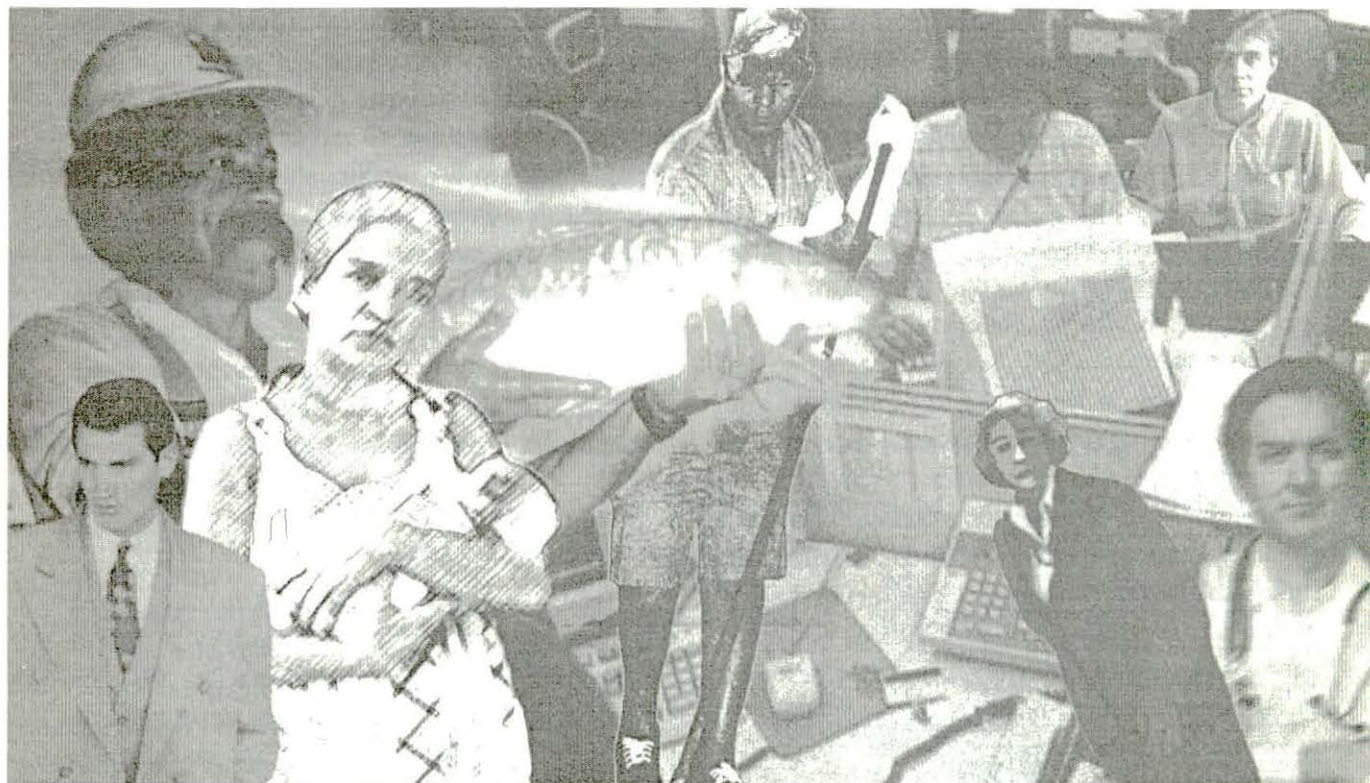
Mas a mudança estrutural na esfera simbólica e no imaginário coletivo aguardaram o impacto combinado do ajuste e reestruturação neoliberal, cruzado com a consolidação da hegemonia crescente no processo de valorização das formas econômicas comunicacionais-informacionais. A sociedade da informação e dos serviços ganha materialidade em cadeias produtivas que, ao desmaterializarem e virtualizarem o processo de produção do valor, ampliam o controle político e a mercantilização da esfera cultural. O imaginário mercantilizado e seu efeito sobre uma potencialidade de apropriação dos mecanismos e potenciais simbólicos e criativos se ampliam. O modo de produção capitalista, sob a égide dos processos de flexibilização e de financeirização, no contexto de uma nova circulação de bens e serviços, converte e vai muito além de uma industrialização e mercantilização da cultura numa sociedade de massas.

Uma nova instrumentalização e colonização da esfera cultural se articulam com as metamorfoses

do capital na direção das formas gerais do trabalho abstrato, que se transforma em trabalho difuso capturado através de redes de controle com novas interfaces produtivas. O processo intensivo se transforma com a desmaterialização operada na economia da circulação, numa nova correlação entre o abstrato e o concreto, o real material e o real simbólico, entre materialização e desmaterialização das componentes de valor que definem os preços relativos entre as mercadorias. Os processos e produtos intensivos em ciência, tecnologia, informação e conteúdo simbólico são diversificados e customizados. Os elos entre produção e consumo são agora integrados na materialidade das produções em rede.

A desterritorialização dos processos e deslocamentos das cadeias produtivas se fazem acompanhar de novas territorializações. Os elos entre global e local são redefinidos em função de novas cadeias produtivas. O processo de reformas liberalizantes, a crise dos padrões e regras contratuais do fordismo no centro e na periferia são postos sob a hegemonia da economia da comunicação através das info-estradas, da hipermídia e dos novos sistemas logísticos interativos. A fragmentação dos espaços, os dualismos sociais, os efeitos perversos desse processo levam a ritmos desiguais de apropriação, conflito e disputa sobre as redes hierarquizadas e os controles do novo modo de acumulação emergente. A cultura como esfera autonomizada se relaciona com o caráter do trabalho enquanto intelecto geral, conhecimento geral, trabalho abstrato extremado, onde a subjetividade é crescentemente capturada. A esfera social, os serviços, o lazer, as formas de consumo, as atividades educativas, a esfera cultural e o poder criador simbólico das populações e das organizações são drenados por redes que atravessam o espaço na materialidade dos satélites, das redes e na visualização dos monitores, dos impressos, dos telefones, rádios.

⁴ DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997



[No cruzamento das mídias, no marketing, na publicidade, nas formas de produção audiovisual, a hipermídia se amplifica nas infovias que, reordenadas pela hegemonia das forças empresariais globais, ordenam o espaço informacional-comunicacional centralizando o processo de controle das novas formas de valorização. A acumulação flexível e o ciberespaço se constituem como um processo em que a cultura pós-moderna e a sociedade em rede definem o modo de produção⁵. O processo de valorização deixa de ser mera esfera autonomizada e mecanismo de integração via consumo de massas, pois a dimensão cultural torna-se, via desmaterialização informacional, controle da produção simbólica como dimensão principal da produção de mercadorias. Mais do que uma mercadoria entre outras, a cultura é a expressão de um novo real simbólico, que condensa a tendência ao caráter produtivo e crítico de uma metamorfose extrema do processo de trabalho, enquanto trabalho geral de base intelectual.]

As formas diretas, concretas, extensivas, precárias e clássicas da produção industrial e

agro-industrial são subordinadas à nova divisão social e espacial do trabalho hierarquizado pelas cadeias produtivas dessa economia comunicacional. No contexto geopolítico e na perspectiva do ciclo sistêmico de acumulação, podemos observar que a hegemonia no sistema-mundo depende de um conceito de potência onde: o padrão organizativo, a acumulação de capital e as formas culturais de produção e consumo são determinadas pelo poder sobre o processo de domínio das redes de produção do conhecimento, assim como sobre o manejo das dimensões comunicacionais e informacionais que explicam, por exemplo, o poder norteamericano renovado. A periferia industrial sofre esses efeitos de modificação dos fluxos e da atualização hegemônica do ciclo sistêmico (com sua articulação nos blocos capitalistas) de maneira mais acentuada pelas imposições de

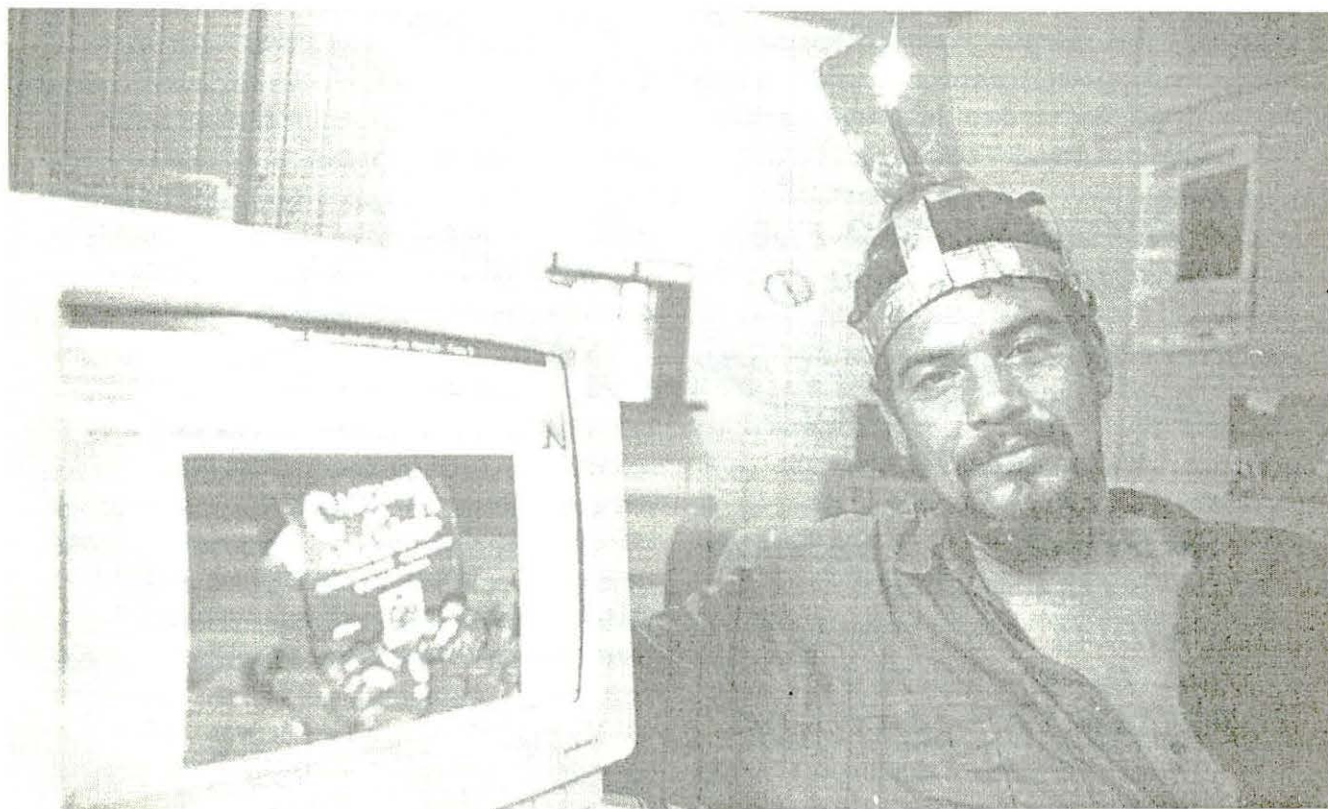
⁵ CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. vol.1 São Paulo, Paz e Terra, 1999.

ajustamento estrutural e reformas liberalizantes. O cenário é mais observável nos conflitos metropolitanos, onde o trabalho e consumo dos diferentes trabalhadores e trabalhadoras precarizados e autonomizados não devem nos fazer perder de vista a produtividade das interfaces e das redes controladas pelos novos grupos e capitais financeiros, comerciais e comunicacionais. Novas corporações e grupos operam a conectividade entre periferia e um sistema universal de apropriação de diferentes formas de produção.

Existe algo como um novo modo de desenvolvimento desigual e combinado? Talvez possamos responder situando que o arcaísmo e a modernidade se interligam, são aproveitados, e ou abandonados, se pensarmos no espaço e no território apropriado sob a ótica onipotente do novo biopoder. O poder cujas novas logísticas de aglomeração, do tipo dos chamados "*clusters*", ou dos distritos, ou das redes que interligam as infra-estruturas e a superestruturas dos poderes, que vão da telefonia até a televisão, que cons-

troem e fazem convergir comunicação e informação, que modificam as formas de gestão e os padrões de circulação, acabam por condicionar os demais processos de produção e reprodução social.

Entretanto, por dentro desses novos processos de construção de um padrão de acumulação e formas de organização capitalistas propiciados pela crise do fordismo e pelas novas tecnologias, o peso da apropriação simbólica-cultural leva a que se necessite crescentemente da produtividade intelectual do novo trabalhador coletivo difuso, temporário, interligado por redes, que, temporária ou permanentemente, tem sua potência incorporada a um consumo produtivo bem mais amplo, pelo aproveitamento das externalidades como vantagens competitivas. Eis que ressurge, assim, o trabalho como questão e conteúdo centrais da sócio-produtividade no espaço alargado por esse território denso de interfaces. Eis que as redes e significados gerados nas formas de cooperação virtual e real constroem novos territórios de disputas sobre o processo de



valorização e as formas de comando da produtividade social, que se publiciza.

O ciberespaço e a economia mundo vão de encontro ao trabalhador intelectual coletivo difuso, na sua importância como potência criativa da subjetividade e do imaginário que incrementam e ligam produção e consumo. A esfera cultural e, de maneira mais ampla, a subjetividade, capturadas nas novas redes logísticas da economia global informacional e comunicacional, acabam por formar redes e elos: novos territórios que re-significam o conflito com o trabalho coletivo. O conflito cultural e a hegemonia na implantação de um novo modo de acumulação, que recicla o capital, acabam promovendo o trabalho, ao invés de excluí-lo, mesmo que seu impacto seja perverso e fragmentador enquanto fenômeno visível. A aprendizagem estratégica e a cultura sobre os novos contextos, territórios e arranjos produtivos abrem espaços de luta imprevistos, tais como as formas contra-hegemônicas de luta que nascem do uso político alternativo do ciberespaço para lutas sociais nas suas demandas por direitos. Assim como para as formas de cooperação entre atores sociais com vistas à geração de renda e poder fora dos meios de controle das grandes corporações.

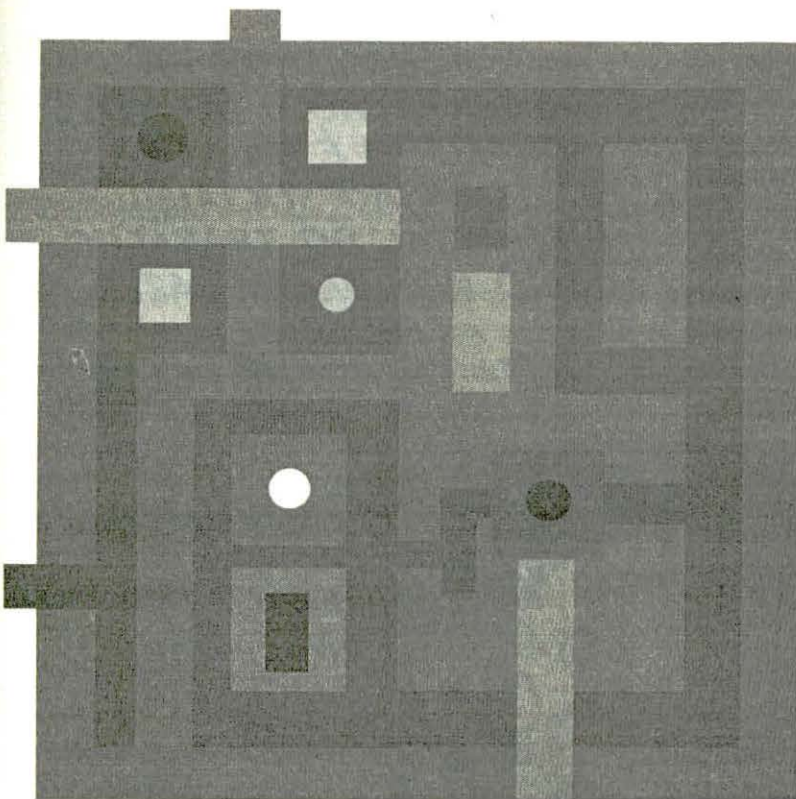
**A FRAGMENTAÇÃO E A
DESIGUALDADE QUE SE
ABREM SÓ
PODEM SER QUEBRADAS POR
UMA NOVA FORMA DE
SOCIALIZAÇÃO,
EM QUE O EFEITO
ANTROPOLÓGICO CULTURAL
DAS NOVAS
MÍDIAS E SISTEMAS
INTELIGENTES
POSSAM SER OBJETO DE
DISPUTAS**

**OS PROCESSOS E
INTERAÇÕES DO
CIBERESPAÇO, COMO VEMOS
NA INTERNET, DEMONSTRAM
UMA NOVA
DIALÉTICA ENTRE
COOPERAÇÃO E
COMPETIÇÃO, SEM
AS QUAIS OS PRÓPRIOS
MONOPÓLIOS PERDERIAM
SEU LUGAR**

O poder cultural e simbólico do trabalho, apropriado pela nova convergência de meios técnicos e mídias, acaba gerando uma nova potência do trabalho. Mas dessa vez, os aspectos alienados da mercantilização da cultura, ou da cultura como mercadoria, não podem esconder os conflitos que nascem do reconhecimento da inteligência coletiva como fonte principal da riqueza humana. O que abre possibilidades extraordinárias de disputa política para alternativas baseadas na sócio-diversidade e na construção de novas comunidades e federações de cidadãos e produtores⁶. As redes são, assim, o novo espaço ou o território da produção. Daí que os territórios da cultura, que eram vistos como autonomizados, sejam agora a condição mais concreta do trabalho, desmaterializado, como condição da valorização do capital através da qual ele se apropria das cadeias produtivas e territórios materiais.

O espaço construído, e seus usos enquanto território geográfico, o espaço organizado aglomerado e ou difuso, é reordenado em função da velocidade e do ritmo temporal da criação baseada em tecnologias e recursos intensivos em inteligência. Novas brechas funcionais e locacionais dependem de disputas políticas. O mais simples ato cotidiano pode ser reapropriado como produção de significado pelas formas de construção do imaginário. O próprio

⁶ ZARIFIAN, *Éloge de la civilité: critique du citoyen moderne*. Paris, L'Harmattan, 1997.



trabalho intelectual, cultural, estético e científico é rapidamente apropriável e materializável na atividade ligada às redes de computadores, ao mesmo tempo em que é posto e repostado na forma informacional. A nova linguagem digital e o sentido dos processos de trabalho são construídos no hipertexto, no comando numérico, etc., estruturados e comunicados na hipermídia ou simplesmente postos nos bancos de dados. Os novos sistemas complexos convivem e atravessam todos os novos e velhos espaços físicos e sociais ampliando a conectividade e a interatividade, o que permite um novo ciclo de concentração da riqueza e desenvolvimento desigual. A fragmentação e a desigualdade que se abrem só podem ser quebradas por uma nova forma de socialização, em que o efeito antropológico cultural das novas mídias e sistemas inteligentes possam ser objeto de disputas projetando uma nova sociabilidade⁷.

Os anos noventa trouxeram o impacto dessas convergências e metamorfoses enquanto resultado de uma contra-reforma, que produziu ampliação da desigualdade entre as pessoas e entre os lugares. Mas a disputa e cooperação que podem ser abertas pela

nova inteligência do trabalho podem ser uma potência para uma reforma cultural e social no futuro, desde que se radicalize a democracia no processo de conhecimento e no interior das redes. O acesso às forças produtivas e linguagens dessas cadeias produtivas emergentes, assim como uma cultura referente aos processos organizativos em rede, se torna condição de disputa do poder gerador de riqueza na era da economia da comunicação.

Os novos territórios da economia mundo com sua sócio-produtividade, que se apropria da inteligência coletiva e se difunde de maneira desigual e concentradora de poder na periferia, com suas bases tecnológicas e seus sistemas construídos, apresentam brechas e oportunidades nascidas das exigências de manter vivas formas de cooperação, sem as quais o próprio regime capitalista estaria condenado ao fim. Esse jogo contraditório de ofertas e conexões, ligações e interações, envolvimento e elos que sugam as novidades e a capacidade empreendedora, criativa, inventiva e inovadora tornam o consumidor, o cliente e o usuário parte do próprio processo produtivo. Os processos e interações do ciberespaço, como vemos na Internet, demonstram uma nova dialética entre cooperação e competição, sem as quais os próprios monopólios perderiam seu lugar. O mesmo ocorre nas formas de conflito e cooperação entre empresas, cidades e instituições que são atravessadas pelo contexto de transição e reestruturação com seus deslocamentos de poder e suas exigências de blocos, parcerias, alianças e pactos num universo marcado pela aparente ausência de regras.

O “retorno do ator social” está ligado ao novo contexto da sociedade da informação. Guarda,

⁷ LÉVY, Pierre. *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris, Librairie Les Éditions La Découverte, 1997.

porém, tanto no centro quanto na periferia do espaço-mundo da economia capitalista, uma estreita relação com as metamorfoses do poder criador do trabalho⁸. Os novos movimentos sociais e a luta por direitos na sua diversidade e pluralidade se ligam a esta no nova centralidade do trabalho desmaterializado, e a novas utopias (construções e experiências alternativas concretas que informam novas possibilidades utópicas), projetos emancipatórios que nascerão dos elos entre material e virtual, ordenados pela nova força social produtiva do capital. O sentido cada vez mais político da construção das redes de empresas, numa dinâmica tempo-espaço modificada, aponta para novas figuras sociais onde o trabalhador empreendedor e o caráter cada vez mais político do jogo empresarial jogam um papel decisivo para unificar as lutas em torno da apropriação da renda. A questão do controle operário e da socialização ganha os contornos de uma nova questão democrática na disputa frente aos processos de drenagem da mais-valia social gerada no trabalho difuso. Os fenômenos da fragmentação e do novo dualismo e da nova divisão social e espacial do trabalho não nos devem fazer perder de vista o enorme poder unificador e universalizador da potência produtiva gerada nas metamorfoses do trabalho engendrado pela inteligência coletiva.

O "RETORNO DO ATOR SOCIAL" ESTÁ LIGADO AO NOVO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. GUARDA, PORÉM, TANTO NO CENTRO QUANTO NA PERIFERIA DO ESPAÇO-MUNDO DA ECONOMIA CAPITALISTA, UMA ESTREITA RELAÇÃO COM AS METAMORFOSES DO PODER CRIADOR DO TRABALHO

OS FENÔMENOS DA FRAGMENTAÇÃO E DO NOVO DUALISMO E DA NOVA DIVISÃO SOCIAL E ESPACIAL DO TRABALHO NÃO NOS DEVEM FAZER PERDER DE VISTA O ENORME PODER UNIFICADOR E UNIVERSALIZADOR DA POTÊNCIA PRODUTIVA GERADA NAS METAMORFOSES DO TRABALHO ENGENDRADO PELA INTELIGÊNCIA COLETIVA

A função hegemônica e a colagem gerada pelo esforço intelectual de organização da cultura se incorporam ao processo produtivo das dinâmicas entre circulação e comunicação na disputa sobre a hierarquia de mercadorias e valores gerados pela inteligência coletiva, que circula nas redes verticais e horizontais unificadas pela nova inteligência coletiva do trabalho. A esfera antropológica, gerada como mudança na forma abstrata do valor, aponta para uma implosão dos constrangimentos impostos ao poder das forças produtivas em rede informacional. É como novos sujeitos coletivos em rede que os de baixo na sociedade, trabalhadores semi-qualificados, artesãos, pequenos produtores, etc., assim como os lugares afastados ou isolados dos processos de concentração, podem disputar a construção de novos significados e instituições de cooperação social e de disputa do poder material e cultural. Disputa com o poder engendrado por mais essa revolução social do capital, cuja aparência é a de

⁸ TOURAINE, Alain. *Le retour de l'acteur*. Paris, Fayard, 1984

uma contra-reforma perversa, quanto mais nos aproximamos dos cenários dos espaços periféricos aos centros de controle e comando das redes e empresas, ou da nova geopolítica dos sistemas. Evidentemente as novas desigualdades afastam dos centros de decisão, comando e controle, assim como do potencial de riqueza gerada, as grandes maiorias do planeta. A força inercial dos padrões de consumo insustentáveis das elites no centro e na periferia e a sua aliança com setores integrados nos padrões modernos de consumo e produção não fazem mais do que indicar o colapso de uma certa modernidade. A cultura pós-moderna do capitalismo tardio alcança seu ponto limite agravando as contradições dos processos e estruturas que ordenam a vida cotidiana.

Mas as brechas conflituais e as novas comunidades e movimentos, engendrados por projetos de redes mais amplas de atores sociais, colocam em questão os limites do controle sobre as redes. Por dentro e por fora dos novos territórios comunicacionais, uma

cultura de direitos parece se manifestar em diversos movimentos, que apostam numa nova disputa sobre a potencialidade da subjetividade humana na busca de novos significados instituintes para a sobrevivência da espécie. Estamos diante da possibilidade de uma guinada, de uma descontinuidade nos modos de gestão da nova força social produtiva, o que depende de uma revolução cultural com forte peso na dimensão ético-política e nas formas de democratização

das novas linguagens, sem o que as redes não serão percebidas como elos de uma economia que se publiciza, através de uma apropriação ainda fortemente monopolizada. Mas, como vimos, uma economia diferenciada, onde os mercados dependem cada vez mais de formas de competição que exploram uma inevitável necessidade de cooperação que tem seu motor na articulação das redes da inteligência coletiva.

A crise do crescimento e dos modos de

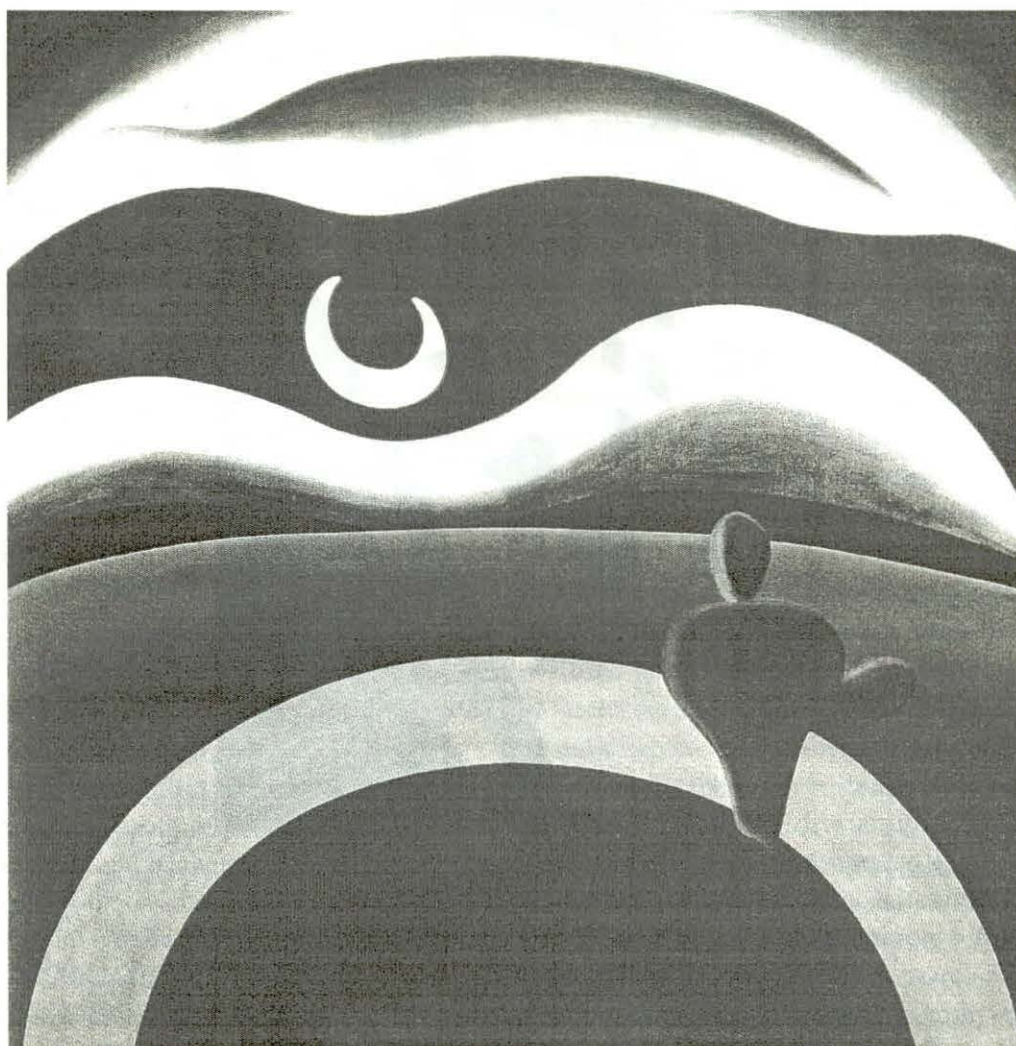
desenvolvimento em meio a uma superacumulação ainda penetra no espaço mundo territorializado, como na Ásia (vide os interesses direcionados para o mercado da China continental). Mas seus limites já se fazem sentir nas contradições entre blocos, nações, etnias e classes sociais. Novos projetos políticos devem enfrentar o desafio de reorientar a revolução sócio-informacional na direção da ampliação de formas de autogoverno e de autodeterminação dos povos e dos indivíduos. A recuperação do elo entre cidadania e criação da riqueza aponta para mais



esse esforço de desalienação, via cultura política, para novos arranjos e pactos sócio-territoriais, que instituem padrões de cooperação que aproveitem os resultados da inteligência e do trabalho coletivo. O que certamente trará resultados nos arranjos que melhor aproveitem as questões levantadas pela sócio-diversidade e pela bio-ética, no sentido de tornar mais sustentáveis os modos de vida e as formas de desenvolvimento das sociedades no planeta.

Desafios do Trabalho do Educador na Virada do Milênio

*Jean-Pierre Leroy**



* Educador da Fase, animador do Projeto Brasil Sustentável e Democrático.

O eventual leitor vai perdoar o tom pessoal destas reflexões. Por ser formado em educação e ter dedicado minha vida profissional e militante à ela, dentro de uma entidade que se reconhece voltada para “a educação e o desenvolvimento”, tomei o costume de me identificar como educador. Rotina ou convicção? De vez em quando, vale a pena se questionar, verificar em que ponto cardeal estamos, em que tempo vivemos, em que movimento nos inserimos para não nos descobriremos uma manhã descendo o rio ao sabor das correntezas e dos redemoinhos, ou encalhados na sua margem tal galho seco.

Reconhecer-se educador é reconhecer que todos estamos ativamente envolvidos num processo de mudança individual e coletivo que tem um sentido, um alvo, que Aurélio chama de “integração”, Paulo Freire chamava de “libertação” e cada um de nós nomeia conforme os seus desejos, seus sonhos e as suas utopias. De acordo com esse grande pedagogo, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”; “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”¹. Essas reflexões, tomadas como parâmetro do nosso agir, nos levam a concluir que todos somos, sob certas condições, educadores. E é a eles, que assumem essa condição, que me dirijo.

O educador recebe as influências do mundo e devolve sob uma forma organizada o que recebeu dele. Acolhe essas influências, acolhe em si o mundo, deixa-se impregnar por ele, embeber-se como esponja pelos clamores, sofrimentos e alegrias da humanidade, pela opressão e pelas lutas dos oprimidos, pelo modo catastrófico como é gerido o planeta e pelos dramas que isso provoca. Esta acolhida deve se dar com empatia. Edgar Morin o expressa: “... o ritmo cósmico da rotação da terra sobre si mesma, que faz com que o dia e a noite se alternem, se reencontra também dentro de nós sob a forma de um relógio biológico interior...do mesmo modo que pegamos ao cosmos, para integrá-lo a nossas sociedades, a organização do tempo que é a

do nosso calendário e das nossas festas. Assim, o mundo está em nós ao mesmo tempo que nós estamos no mundo. Não somos ilhados”².

Ao devolver o que recebeu do mundo, o educador o faz sob uma forma organizada. Quando se propõe aqui, em primeiro lugar, nos deixarmos impregnar/possuir pelo mundo, não se nega que todo nosso processo de aprendizagem constitui-se num permanente esforço de ordenar as coisas e o mundo, tornando-o inteligível. Não há anterioridade nessas duas operações. Afirmar-se que é indispensável receber o mundo como ele nos chega, esquecer, de um certo modo, a ordem anterior que colocamos ao caos, para questionarmos as hierarquias e as seleções que fazemos. A escuta do mundo pode ampliar nossas percepções e nos enriquecer, renovando assim nossa capacidade de ser educadores.

Isto requer um enorme esforço e disciplina pois trata-se de um trabalho permanente de construção de conhecimento que possa ser útil à sociedade, trabalho que exige um duplo esforço: um, teórico, de assimilação e elaboração do conhecimento, e outro de transformação da empatia para com o mundo em alavanca para o conhecimento. Para Gramsci, “um movimento filosófico só merece este nome (...) na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os ‘simples’, e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos”³. O educador popular não pode aceitar um mundo

¹ Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. P. 27 e 63.

² Morin, Edgar, *La pensée écologisée. Pour une nouvelle conscience planétaire*. Série: Inventer un avenir pour la planète. Le Monde diplomatique, Octobre 1989, page 1;18;19 Morin, Edgar, *La pensée écologisée. Pour une nouvelle conscience planétaire*. Série: Inventer un avenir pour la planète. Le Monde diplomatique, Octobre 1989, page 1;18;19.

³ Gramsci. *Concepção dialética da história*. 3.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. P.18.



dominado e hegemonizado por uma minoria. E só o contato persistente e, mais ainda, a amarração, a ancoragem no meio dos excluídos, dos marginalizados, dos oprimidos, dos que estão à margem do poder e da riqueza, os que Gramsci chama de “simples”, permite escapar à hegemonia ambiente e encontrar base e orientações para a construção de um outro conhecimento.

Sobre isso, gostaria de ressaltar três pontos. 1) Esse contato e essa convivência não são abstratos, intelectuais, mediante a leitura de estudos ou a visualização de documentários e reportagens; não é uma humanidade abstrata que se é convidado a amar intelectualmente. São pessoas de carne e ossos, que têm nome e endereço, com quem se compartilha alegrias e tristezas, entusiasmos e desespero. O conhecimento é construído com sentimentos e emoções. 2) Não se trata, porém, de substituir a construção do conhecimento pela mera convivência do desgastado “o povo sabe”, do qual se conclui que ser parte desse povo ou conviver com ele basta. Espera-se que sejamos educadores, que tenhamos alguma coisa

a receber, mas também a dar. E, para isso, é necessário que saibamos apreender as questões e os anseios, formulados ou não, e lhes dar um tratamento. 3) Fala-se de “construção de conhecimento”, de “processo”, não de repasse de um pacote. Quantas vezes o educador popular das décadas passadas não se revestiu de messias! Pensava saber o que era o socialismo que nos esperava, e, assim iluminado, iluminava, não forçosamente o caminho, mas, lá, em algum lugar mais adiante, um futuro radioso, a realização de uma humanidade sem classes.

Como o adulto está contido na criança e será o resultado inelutável do seu crescimento, acreditava-se que o futuro está sendo anunciado e preparado inexoravelmente pelo desenrolar da história e concluirá fatalmente a sua trajetória pré-determinada. Seria o “fim da história”, segundo uma certa perspectiva capitalista, o fim da sociedade de classes, segundo o comunismo. O filósofo Hans Jonas, no seu clássico *O Princípio Responsabilidade*, infelizmente não traduzido em português, reflete sobre o fato que “não dá para comparar o devir

histórico com o devir orgânico”⁴, ou seja, o do organismo da criança no qual já está inscrito o adulto com o da sociedade. “A história das sociedades, das nações e dos Estados – enfim, ‘a História’ – não tem objetivo predeterminado em direção ao qual ela tenderia ou em direção à qual ela deveria ser conduzida; em nenhum caso, seria legítimo falar a seu respeito de infância, de maturidade, de envelhecimento”⁵. Assim a educação popular não pode visar a conduzir a pessoa – e a sociedade – a um estado de perfeição hipotético, pré-estabelecido ou não. Ela faz parte de um processo permanente em busca do futuro. Mas, além de resistir ao dogmatismo e ao fanatismo, tem que afastar também outra tentação, a do cinismo. Se não há mais um outro mundo que nos espera, por que se preocupar com a caminhada humana? Nossa condição de seres espirituais e/ou éticos, nos leva sempre, coletivamente, à procura do belo, do bom, do verdadeiro. Nesta caminhada, cada geração, ao longo dos séculos, às vezes, retoma o caminho já percorrido antes mas esquecido (uma relação mais harmoniosa com a natureza, por exemplo), retrocede e tem que reconquistar o que perdeu (o respeito pela humanidade renegado com os extermínios em massa), mas também enfrenta novos desafios. Educar-nos mutuamente, é nos dizer que há caminhos e erguer nossas lamparinas para alumia-los, sabendo que uma só não faz recuar a escuridão, mas que muitas nos fazem reconhecer o mundo ao nosso redor.

**“NINGUÉM LIBERTA NINGUÉM,
NINGUÉM SE LIBERTA
SOZINHO: OS HOMENS SE
LIBERTAM EM COMUNHÃO”;
“NINGUÉM EDUCA NINGUÉM –
NINGUÉM SE EDUCA A SI
MESMO – OS HOMENS SE
EDUCAM ENTRE SI,
MEDIATIZADOS PELO
MUNDO”**

O EDUCADOR POPULAR NÃO PODE ACEITAR UM MUNDO DOMINADO E HEGEMONIZADO POR UMA MINORIA

Limito-me aqui a indicar dois desafios, estreitamente ligados, que talvez possam ser apontados hoje como objeto ou espaço privilegiado da educação popular. 1) A necessidade de controle do poderio econômico-tecnológico de uma pequena parcela da humanidade, poderio que faz dela um “Prometeu desacorrentado”⁶. Relembro o mito grego: Prometeu rouba o fogo do céu e o transmite aos homens. O deus Zeus, para puni-lo, o acorrenta à montanha onde uma águia come seu fígado que volta a crescer incessantemente. “O mito simboliza assim o esforço do ser humano que quer se erguer acima da sua condição e construir a sua própria história libertando-se da servidão aos deuses”⁷. A imagem de um Prometeu desacorrentado surge imediatamente como desejo e, para alguns, como de fato o que tem sido a história dos últimos séculos, principalmente no ocidente capitalista, de intenso progresso técnico e material. Dois exemplos serão suficientes para desejar, se não que Prometeu volte a suas correntes, pelo menos que não ande solto por aí, inebriado por seu poder. O capital financeiro representa atualmente uma massa de recursos fictícios sem nenhuma relação com a produção real. É uma riqueza largamente “virtual” que, faz com que “a megaempresa Microsoft americana, que emprega só 29 mil funcionários e cuja receita anual é só de US\$ 14,5 bilhões, possua, com seus US\$ 435 bilhões, um ‘patrimônio acionário’ maior que as oito maiores empresas juntas, que empregam 1,3 milhões de pessoas e cuja receita anual está na casa

⁴ Jonas. *Le principe responsabilité*. Trad. Jean Greisch. 3 ed. Paris, Flammarion, 1995. P. 212.

⁵ id. *ibid*.

⁶ id. p. 344.

⁷ *Dictionnaire portatif du futur bachelier*. Allieur/ belgique, Marabout, 1995.



dos US\$ 387 bilhões”⁸. Se esse edifício de riqueza artificial ruir, salários e poupanças poderiam ser reduzidos a nada, aprofundando e estendendo a miséria. A utilização sem precaução das espécies transgênicas de plantas, árvores e, amanhã, de seres vivos poderá provocar na natureza e no mundo mutações irreversíveis prejudiciais à humanidade e ao planeta. “Um gene que ‘escapa’ na natureza, como uma espécie de planta nefasta, não pode ser reconduzido ao laboratório em caso de acidente”⁹.

2) O imperativo de suprimir o abismo, que nunca foi tão largo e profundo, entre duas frações desiguais da humanidade. Questionar este desenvolvimento, pensar e pôr em ação idéias e propostas que possam ir no sentido da promoção de um outro desenvolvimento, que não ponha em risco o planeta e seus habitantes, aqui estaria o nosso desafio e a nossa responsabilidade, dentro da perspectiva adotada nesta reflexão. Mas não é tão simples localizar esse abismo, como no tempo em que interpretávamos o mundo como sendo bipolar: mundo ocidental e universo comunista, países imperialistas e países colonizados, exploradores e explorados. O abismo está entre nós, se não em nós. Divisões entre gêneros, entre raças, entre crenças, entre povos, entre observadores ou não dos códigos morais que permitiram a

coexistência social até hoje, somam-se e embaralham a condição humana e os nossos conceitos de igualdade e de fraternidade.

Quando as contradições e a confusão não se instalam nas nossas mentes, elas nos cercam, e a vida social torna-se um exercício delicado. Como nos comportar? Que valores defender? Em que e em quem acreditar? Para que lutar? E se o que é imediato e próximo já se torna complicado, o que dizer do mundo mais distante e do futuro que se prenuncia? Três atitudes, com múltiplas variantes, são possíveis: a do tatu que sai da toca para caçar mas volta a se esconder nela ao menor susto; a da saúva que segue cegamente o caminho traçado sem tomar conhecimento do que está ao redor; a do urubu que se deixa levar ao sabor dos ventos, à condição que esteja garantindo o seu farnel. Mas somos pessoas, seres pensantes e dinâmicos. Como podemos nos ajudar, nos educar para dar o salto deste século para outro?

1) Para não aceitar o caos e a confusão, é preciso aprender a situar bem os problemas, o que permite localizar e mensurar os desafios, dimensionar as forças

⁸ Robert Kurz. *Capitalismo nas estrelas*. Folha de São Paulo, Domingo, 7 de novembro de 1999.

⁹ Apoteker, Arnaud. *OGMs: os camponeses tornam-se molecultores*. Greenpeace, s/d, mimeo, p.3.

em jogo e ver os caminhos que se pode trilhar. Edgar Morin inicia sua *Introdução ao pensamento complexo* escrevendo que “as mais graves ameaças que pairam sobre a humanidade são ligadas ao progresso cego e descontrolado do conhecimento (armas termo-nucleares, manipulações de todo tipo, descontrolo ecológico, etc.)” e coloca como seu objetivo mostrar que tudo isso “resulta de um modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real”¹⁰. A mesma simplificação ocorre quando a economia ou a sociologia consideram a população como um ente indiferenciado, uma média, ignorando a sua complexidade e as suas diferenciações. Ou, pelo contrário, quando a antropologia salienta tanto as especificidades de tal etnia ou grupo social que acaba ignorando a sua interculturalidade¹¹. A primeira tarefa do educador é, então, aceitar que as coisas são complexas, aprender a destrinchar essa complexidade para aceder à simplicidade, a uma clareza maior, não a uma simplificação que mascare os problemas. Para entender isso, nada melhor do que voltar ao Marx na sua *Introdução à crítica da economia política*, mesmo repetindo reflexões já bem conhecidas por muitos.

Segundo Marx, para compreender uma realidade, “parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto”¹². Por exemplo, para estudar determinado país, começamos por sua população. Mas essa população é uma abstração se não observarmos as classes que a compõem, se são ignorados, por sua vez, os elementos sobre os quais repousam essas classes: o trabalho, o capital, etc. Quando tivermos bem analisado tudo o que está contido na abstração “população”, podemos “voltar a fazer a viagem inversa, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém como uma rica realidade de determinações e relações diversas...O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida”¹³. Lembro-me de uma avaliação feita anos atrás por Cândido Grzybowski de um projeto de desenvolvimento junto a pequenos

produtores rurais da região de Irecê, na Bahia em que essa problemática aparecia de modo explícito. Tinham sido cavado poços. O que há de mais concreto que um poço? Mas esses poços não tinham contribuído para resolver a situação dos produtores (abastecimento doméstico, irrigação). Não adiantaria olhar no fundo do poço para entender o que acontecia. Os poços tornavam-se mistério, uma abstração. Na realidade, na hora de decidir sobre a sua abertura, não se tinha feito um estudo sobre as relações sociais dentro da comunidade: da relação entre o fazendeiro médio, os pequenos proprietários e os meeiros; das relações de apadrinhamento, enfim, da rede de dependências e clientelismo, que tiveram mais peso para determinar os locais onde seriam cavados os poços (na terra do fazendeiro e do líder comunitário, mesmo que mais distante, por exemplo, do que as necessidades individuais das famílias de pequenos produtores (proximidade da casa e da lavoura, autonomia de uso, etc.). Os poços, uma vez entendido esse contexto, passaram a ser compreendidos na sua verdadeira concretude, “síntese de muitas determinações”.

2) Educar-nos para o mundo é também aprender a fazer a ligação entre o local e o global. É muito difundido o slogan *Agir localmente, pensar globalmente*. Pessoalmente, preferiria dizer que *agir localmente é agir globalmente*, embora não seja uma coisa dada, mas a construir. Penso que o método de apreensão do mundo apresentado por Marx dispensa maiores explicações aqui. É preciso salientar como a inserção ou não das pessoas no mercado de trabalho, a produção local de mercadorias e a vida cultural têm a ver com o mundo global. E, movidos por essa percepção, mostrar que as experiências e a ação local são uma alavanca para a ação global.

¹⁰ Morin, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF éditeur, 1990. p.16.

¹¹ Ver Canclini, Nestor García. *Consumidores e Cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, editora UFRJ, 1995. P. 141.

¹² Marx. *Para a crítica da economia política*. Col. Os pensadores. 2 ed. São Paulo, Abril cultural, 1978. P.116.

¹³ id.ibid.

3) Situar-nos bem no mundo é fundamental. Mas como? O especulador financeiro está antenado com o globo todo, mas através de centros financeiros quase tão desmaterializados quanto o dinheiro fictício que as teclas do seu computador manipulam. Hong Kong, Singapura, Tóquio, Frankfurt, a City (Londres) ou Wall Street (Nova Iorque) não são para ele cidades de um país, com a sua história, seus povos. Na instantaneidade das suas ordens de compra ou venda, não cabe a história. Vejamos agora o caso das empresas transnacionais sementeiras que querem impor à sociedade os organismos geneticamente modificados ou manipulados (OGMs). Rompem com o processo milenar de melhoria e seleção de sementes e plantas produzido pelos mais variados sistemas agrários e agrícolas no mundo através dos séculos, desde o neolítico, há 10.000 anos¹⁴. Eram evoluções lentas que permitiam uma adaptação progressiva da natureza aos eventuais impactos causados pela intervenção humana. O formidável salto tecnológico que representam os OGMs significa, nas condições em que se dá, um salto no escuro, sendo desconhecidas as consequências a longo prazo sobre a natureza e a saúde humana. Assim, as manipulações de um laboratório e as decisões de alguns executivos de pouquíssimas empresas podem afetar um futuro distante. Nossas noções de tempo e de história como construção e processo coletivos vacilam. Nossa idéia de espaço, com a sua diversidade extrema de ecossistemas, de agriculturas e de culturas explode, substituída pela homogeneização produzida por um mercado nivelador.

**EDUCAR-NOS MUTUAMENTE,
É NOS DIZER QUE HÁ
CAMINHOS E ERGUER
NOSSAS LAMPARINAS PARA
ALUMIÁ-LOS, SABENDO QUE
UMA SÓ NÃO FAZ RECUAR A
ESCURIDÃO, MAS QUE
MUITAS NOS FAZEM
RECONHECER O MUNDO AO
NOSSO REDOR**

**O CONCRETO É CONCRETO
PORQUE É A SÍNTESE
DE MUITAS
DETERMINAÇÕES, ISTO É,
UNIDADE DO DIVERSO. POR
ISSO O CONCRETO
APARECE NO PENSAMENTO
COMO O
PROCESSO DA SÍNTESE,
COMO RESULTADO,
NÃO COMO PONTO DE
PARTIDA**

Em que espaço, em que mundo estamos inseridos e queremos viver? De que história fazemos parte e que história desejamos construir? São questões fundamentais que devem nortear ou "sulear" (pois afinal estamos no hemisfério sul e não precisamos pensar com a cabeça do "norte")¹⁵ nosso *ser e estar no mundo*. Vale notar que não se prega aqui a volta a uma civilização rural nem a anti-tecnologia. Defende-se a primazia do político e da cidadania na construção do espaço e da história (os ecossistemas, os territórios com seus povos, os países e as nações, os blocos regionais, etc.), sobre os cientistas e os executivos do mercado. Advoga-se a imperiosa necessidade de não separar a educação escolar e profissional da educação ética e política e da cidadania.

4) As certezas passadas desabaram. Abrem-se novos caminhos incertos. Que rumos tomar? Quem são seus desbravadores? Se tudo e todos são mais complexos, é preciso juntar muitos fios para tecer o nosso futuro. O tecelão, para o tapete

¹⁴ Ver, infelizmente não traduzido em português, Mazoyer, Marcel e Roudart, Laurence *Histoire des agricultures du monde. Du néolithique à la crise contemporaine*. Paris, ed. du Seuil, 1997.

¹⁵ Ver Campos Márcio d'Oliveira. "Sulear vs. Nortear. Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia". 1999, mimeo.



ficar bonito e resistente, junta, separa, cada fio no seu lugar e no seu momento, com a visão do conjunto sempre na mente. O educador é pessoa do “justo meio”, do equilíbrio; é aquele que ajuda a construir pontes que ligam os contrários. Não é escolher ficar “em cima do muro”, no centro, sem posições e sem sabor. Mas é acreditar que o processo é dialético, que toda realidade tem vários modos de ser vista, que as sociedades e as nações não podem ser interpretadas à luz de uma única teoria, que as pessoas, mesmo pertencentes a sociedades fechadas, são complexas. Canclini conclui dos seus estudos em meios populares do México que “hoje a identidade, mesmo em amplos

setores populares, é poliglota, multi-étnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas”¹⁶. A construção de novas solidariedades exige a compreensão profunda do que separa e do que une.

É preciso também fazer a ponte entre a natureza, o planeta e a sociedade humana. A ciência e a nossa própria experiência nos levam a afirmar que a pilhagem e a destruição progressiva da vida, produzidas pela artificialização da vida humana e a desconexão desta do mundo natural, não podem se prolongar ao infinito. Por isso, deve-se reconciliar o ser humano com seu mundo, reconhecer o que a natureza nos oferece, o patrimônio que ela representa, enriquecido inclusive pelo trabalho das gerações que nos precederam, para assumir nossa responsabilidade para com as gerações futuras, “cuja sobrevivência dependerá da transmissão deste patrimônio”¹⁷.

Em conclusão, lembremos que, frente aos grandes desafios que nos esperam, como já dissemos, o educador não aceita a fatalidade. Ele acredita nas pessoas e que algum caminho há de se encontrar. Mas a sua esperança não o

impede de reconhecer que o que nos espera é desconhecido. Esse desconhecido encerra nele tanto a possibilidade do horror quanto a da beleza. As possibilidades do horror são tais que nos impelem a assumir coletivamente e cada um no seu lugar a responsabilidade de combatê-lo¹⁸. Ser educador é aprender a combinar o peso da responsabilidade que faz o passo vagaroso com a esperança que torna a caminhada leve.

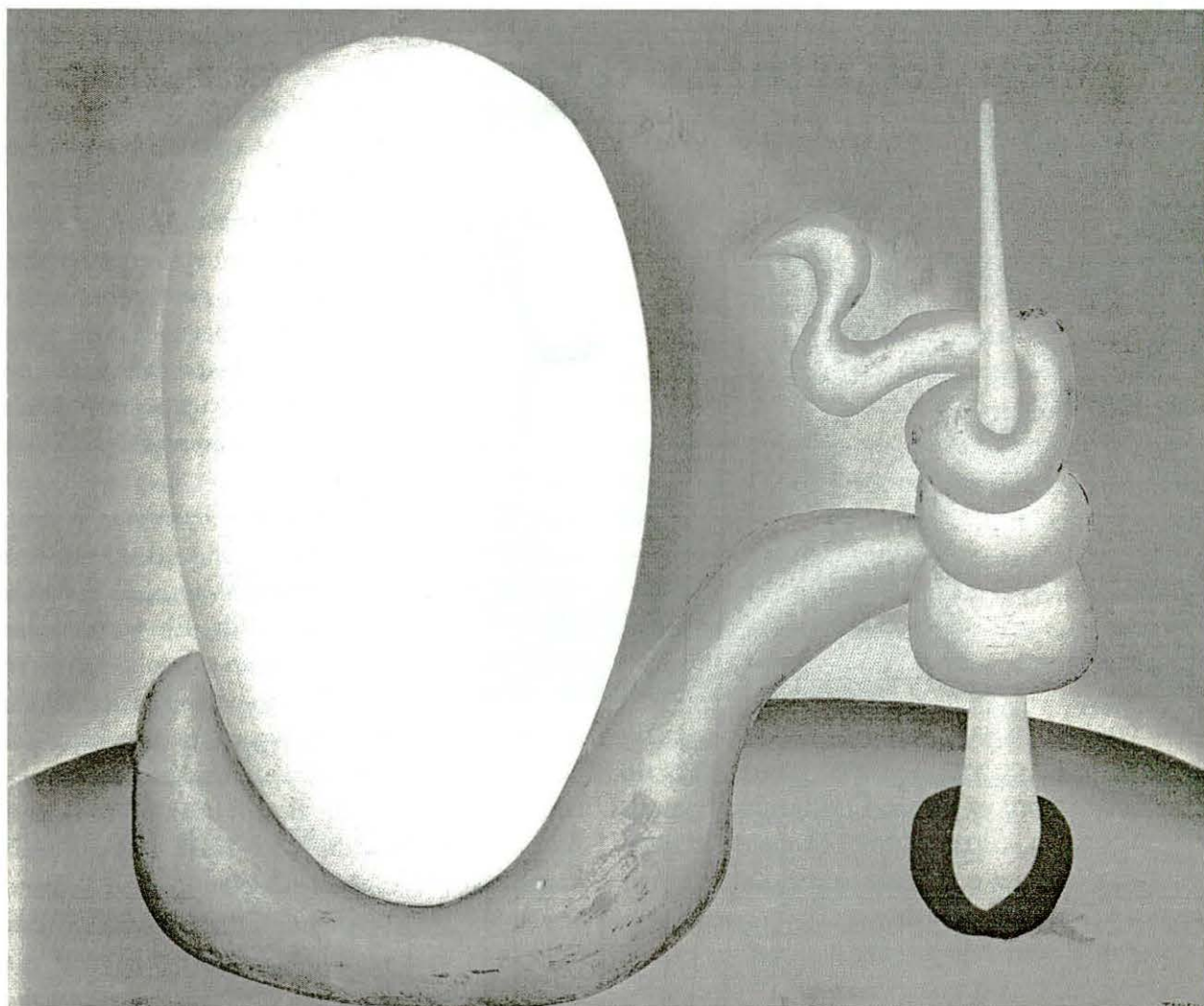
¹⁶ Op.cit. p.142.

¹⁷ Ost, François. *La nature hors la loi. L'écologie à l'épreuve du droit*. Paris, La Découverte, 1995. P. 16.

¹⁸ Ver Jonas, op.cit. p.417 e seg.

A Universidade para o Século XXI: reconstruindo a utopia

*Aloisio Teixeira**



* Professor Titular do Instituto de Economia da UFRJ.

“A universidade de que necessita a América Latina, antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia, no mundo das idéias”.

Darcy Ribeiro

“Ela está no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para fazer caminhar”.

Eduardo Galeano

“Um caminhada de mil léguas começa com o primeiro passo”.

Lao Tsé

A preocupação com os destinos da universidade brasileira – em particular com o das universidades públicas – parece recuperar importância no debate nacional. É natural que isso ocorra, pois as transformações por que vem passando a sociedade mundial nas duas últimas décadas tornaram vitais para o futuro das nações a permanente atualização de seu sistema científico e tecnológico e qualificação crescente de seus recursos humanos, já não mais nos níveis elementares de escolarização, mas também em nível superior. A demanda que se exerce hoje sobre as universidades nos países mais desenvolvidos faz prever que o ensino superior esteja às portas da universalização.

Por outro lado, a própria mundialização das relações sociais – e não apenas econômicas – coloca para todas as nações a necessidade de construir mecanismos eficazes de proteção de seus valores culturais, em primeiro lugar a própria língua.

Por certo que a universidade tem a ver tanto com uma ordem de problemas quanto com a outra. Ela se constituiu historicamente como uma instituição peculiar situada no vértice de movi-

mentos contraditórios que a tencionam e a fazem avançar: produz, armazena e difunde o conhecimento científico que é, por sua essência, universal, ao mesmo tempo em que reproduz e desenvolve os elementos culturais indispensáveis à construção da identidade nacional. Nos marcos dessa tensão entre o universal e o nacional, ela pode realizar a interação entre o passado, o presente e o futuro de uma sociedade.

O ponto, no entanto, é que essa instituição vem sendo questionada, talvez mais na prática do que em teoria, em relação a sua capacidade de desempenhar esse duplo papel. Do ponto de vista do desenvolvimento científico e tecnológico, pela importância dada à pesquisa aplicada em detrimento da pesquisa básica e pelo peso crescente dos laboratórios das empresas no desenvolvimento da ciência aplicada e das novas tecnologias; do ponto de vista cultural, pela emergência de sistemas virtuais de difusão da informação, em escala planetária, que fazem tábula rasa do fato cultural e que relevam a importância dos processos cognitivos mais profundos.

Redescobrir o papel da universidade significa assim, antes de tudo, reconquistar o espaço do conhecimento universal e da cultura nacional. E, certamente, esse redescobrimento passa por um repensar de sua história e por um balanço de sua experiência.

Antes de mais nada, cabe recordar que, quando falamos de universidade, não estamos falando de uma instituição que seja o resultado de desenvolvimentos recentes da sociedade humana, mas sim de algo que tem uma história milenar. As três primeiras universidades dignas desse nome foram, em ordem cronológica, as de Salerno, Bolonha e Paris, cada uma delas originalmente vinculada a um determinado campo particular de estudo: medicina em Salerno, direito em Bolonha e teologia em Paris¹. Mas, enquanto Salerno, durante toda sua existência, fica restrita à escola médica, Bolonha e Paris articulam-se

¹ Ver, a respeito, Mondolfo, R.: *Universidad – Pasado y Presente*. Buenos Aires: EUDEBA, 1966.



desde o início com a escola de artes² e desenvolvem estes outros campos do conhecimento: em Bolonha, ao lado dos estudos de direito, organizam-se os de filosofia e teologia, de matemática e astronomia, de medicina e de farmácia; em Paris, os professores organizam-se em quatro faculdades – teologia, artes e filosofia, direito e medicina.

Bolonha e Paris, na verdade, constituíram-se como matrizes da estruturação das demais universidades européias. Criada no início do Século XII, Bolonha tem como princípio organizador de sua vida acadêmica os estudantes, que afluem de toda a Europa e se organizam em “nações”, cujos representantes, reunidos em um conselho, elegem o reitor e escolhem seus professores. É a *Universitas Scholarium*, exaltada por Petrarca e que serviu de modelo para outras instituições como as universidades de Montpellier, Salamanca, Coimbra, Colônia. Cracóvia. Praga, Glasgow, Módena, Pádua e muitas outras. Glasgow, em particular, orgulha-se de sua descendência, proclamando em seus estatutos: “*accepta privilegia matris nostræ, Studii boloniensis, omnium Universitatum liberrimæ*”³.

Paris se antepõe ao modelo de Bolonha e se constitui desde o início (na passagem do Século XII para o Século XIII) como *Universitas Magistrorum*, submetida à jurisdição do chanceler, nomeado pelo Papa e seu diretor geral de ensino. O modelo de Paris, tanto no plano organizativo como didático, irá inspirar outras universidades, como Oxford e Cambridge.

A Idade Média e o início da Idade Moderna assistiram à criação de novas universidades na Europa, movimento esse que se propagou ao resto do mundo. No Século XIX, surgem universidades na Ásia (Tóquio, Kyoto, Calcutá, Bombaim, Madrás e outras), na Austrália, na Nova Zelândia e na África do Sul e, já no Século XX, a

² As sete *artes liberais*, conforme a classificação de Alcuino – uma espécie de ministro da educação de Carlos Magno, compreendiam as três artes “formais” do *trívio* (gramática, retórica e dialética) e as quatro artes “reais” do *quadrívio* (aritmética, geometria, astronomia e música). Às quatro artes reais, acrescentam-se a medicina e as ciências naturais, e, da dialética, destaca-se a filosofia, como disciplina auxiliar da teologia.

³ Mondolfo, *op. cit.*: p. 17.

do Cairo. Na América Latina, as universidades mais antigas apareceram em São Domingos (1538), no México e em Lima (1551), em Córdoba (1613) e em Santiago do Chile (1743); todas as demais surgiram nos séculos XIX e XX. Também desses séculos são as universidades do Canadá e a maioria das americanas, com exceção das de Harvard (1636), Yale (1701), Princeton (1746) e Colúmbia (1754).

Vale uma referência a duas experiências paradigmáticas – a das universidades americanas e a da Universidade de Berlim. Trata-se, na verdade, de experiências que caminham em direções opostas, pois, enquanto as universidades americanas inauguram a era das universidades tecnológicas, o projeto da Universidade de Berlim é marcado por um humanismo radical que pretende a unidade da ciência na filosofia⁴.

Sem dúvida as universidades americanas do Século XIX tiveram um papel destacado na constituição da grande empresa americana, a partir do *boom* ferroviário⁵. Financiadas por doações dos grandes magnatas da indústria, nelas surgem as disciplinas de engenharia e tecnologia, que viriam, no século seguinte, impor a supremacia industrial dos Estados Unidos e determinar o paradigma da “excelência” acadêmica no resto do mundo. É, no entanto, com o projeto da Universidade de Berlim, de cuja elaboração emerge como principal responsável a figura de Wilhelm von Humboldt, que se coloca de forma radical a questão da autonomia – ponto central do debate universitário pelos 150 anos que se seguiram a sua fundação.

A IDADE MÉDIA E O INÍCIO DA IDADE MODERNA ASSISTIRAM À CRIAÇÃO DE NOVAS UNIVERSIDADES NA EUROPA, MOVIMENTO ESSE QUE SE PROPAGOU AO RESTO DO MUNDO

Qualquer que seja, no entanto, o modelo organizativo e o projeto pedagógico-filosófico que orientou sua constituição, o balanço de quase um milênio de existência da instituição universitária aponta três pontos presentes em todas as experiências exitosas. O primeiro diz respeito à indispensável unidade entre as atividades de ensino e de pesquisa e o segundo, à necessidade de dotá-las dos meios indispensáveis à realização dessa tarefa – bibliotecas, laboratórios, clínicas, equipamentos de última geração e, acima de tudo, quadros técnicos e docentes de elevada qualificação, escolhidos exclusivamente através de critérios de mérito e eficiência.

Mas o terceiro ponto talvez seja o mais fundamental: a exigência da liberdade acadêmica – ou seja, liberdade de pensamento e de crítica, de opinião e de expressão para todos os componentes da instituição universitária. O diálogo e a controvérsia, o choque de opiniões, enfim, são parte constitutiva da vida universitária e toda vez que foram suprimidos a instituição veio a fenecer.

A pergunta que cabe fazer, olhando a realidade universitária do Brasil de hoje – e as políticas que o governo vem implementando em relação a ela – é se essa experiência continua válida. E a resposta é

⁴ Ver Bartholo Jr., R.S.: “Notas sobre a contemporaneidade de Wilhelm von Humboldt”. UFRJ, mimeo.

⁵ Ver Teixeira, A.: “Estados Unidos – a curta marcha para a hegemonia”, p. 163, in Fiori, J.L. (org), *Estados e Moedas no Desenvolvimento das Nações*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

**REDESCOBRIR O
PAPEL DA UNIVERSIDADE
SIGNIFICA, ANTES DE TUDO,
RECONQUISTAR O
ESPAÇO DO
CONHECIMENTO
UNIVERSAL E DA CULTURA
NACIONAL**

inescapável: talvez mais do que nunca, nessa quadra da história humana de fantástica aceleração do progresso técnico e de aplicação da ciência à vida social, nessa fase em que a qualificação do trabalho adquire importância fundamental, a universidade deve ter um papel preponderante.

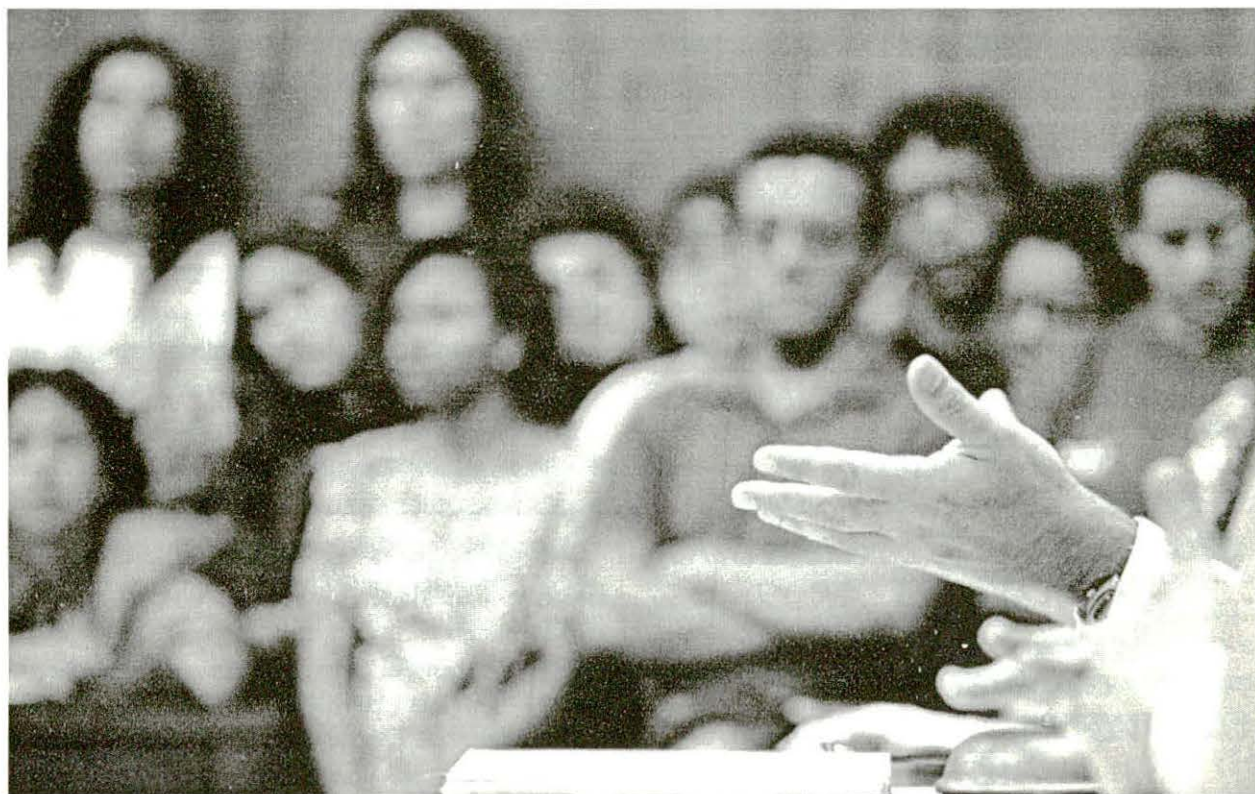
E, para responder às demandas da sociedade contemporânea e dotá-la dos profissionais que necessita, a universidade deve preservar a tradição que a caracterizou desde o seu nascimento e que esteve presente em todo seu desenvolvimento histórico. A formação de profissionais é o seu fim primordial, mas essa finalidade não existe se não estiver estritamente vinculada ao objetivo científico da pesquisa e do geração e difusão de conhecimentos, sem o que a própria formação de quadros técnicos de nível superior ficará atrasada face aos imperativos do desenvolvimento científico e cultural.

Chegamos aqui à segunda pergunta: será que a política que o atual governo vem implementando corresponde às exigências do momento atual? Certamente, não. Essa política consiste basicamente em:

1. Gestão orçamentária e financeira baseada em redução sistemática de recursos, cortes de verbas, contingenciamento de despesas, atraso e mesmo não-liberação dos créditos devidos, tornando a manutenção das universidades cada vez mais problemática.

2. Manipulação dos recursos extra-orçamentários em programas destinados à aquisição de equipamentos, reforma de instalações, compra de livros, etc., cuja liberação depende de verdadeiros processos de “transferências negociadas”, em que as universidades perdem sua autonomia na definição de prioridades, submetendo-se às imposições dos órgãos de financiamento.

3. Políticas de bolsas e de apoio à pesquisa, que, a pretexto de desenvolver centros de excelência, reduzem os recursos dos programas tradicionais do CNPq e da CAPES e levam à consolidação das diferenças no interior da universidade, à frustração das expectativas nos novos pesquisadores e à inexistência de oportunidades para os grupos emergentes (indispensáveis, nessa época de mudança tecnológica acelerada e de crescente



interdisciplinaridade), além de tornar a universidade pública (dada a política de achatamento salarial a que vem sendo submetida) vulnerável ao cerco que lhe movem as instituições privadas de ensino superior, que lhes cooptam alguns de seus melhores pesquisadores, e, junto com eles, recursos, equipamentos, bolsas, assistentes e alunos.

4. Falsa oposição entre ensino fundamental e ensino superior, com prioridade para o primeiro, justificando assim novos cortes de recursos para a universidade. A reforma do sistema educacional brasileiro, em particular a do ensino fundamental, só poderá ser feita com o apoio da universidade pública – só ela pode realizar as tarefas de atualização e aperfeiçoamento dos professores e de revisão do conteúdo dos cursos, preparando o modelo educacional para as gerações futuras.

5. Desconhecimento e revogação prática, pelo MEC, do estatuto da autonomia, estabelecido pela Constituição de 1988; assim foi com a legislação que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das instituições federais de ensino superior; assim é com a atual proposta de “regulamentação” da autonomia, que congela recursos, submete a universidade ao arbítrio dos ministérios da área econômica e impõe-lhe um modelo de “contrato de gestão”, que desconhece a especificidade das atividades de natureza científica e cultural.

**... NESSA QUADRA DA
HISTÓRIA HUMANA DE
FANTÁSTICA ACELERAÇÃO
DO PROGRESSO TÉCNICO E
DE APLICAÇÃO
DA CIÊNCIA À VIDA SOCIAL,
NESSA FASE EM QUE A
QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO
ADQUIRE IMPORTÂNCIA
FUNDAMENTAL, A
UNIVERSIDADE DEVE
TER UM PAPEL
PREPONDERANTE**

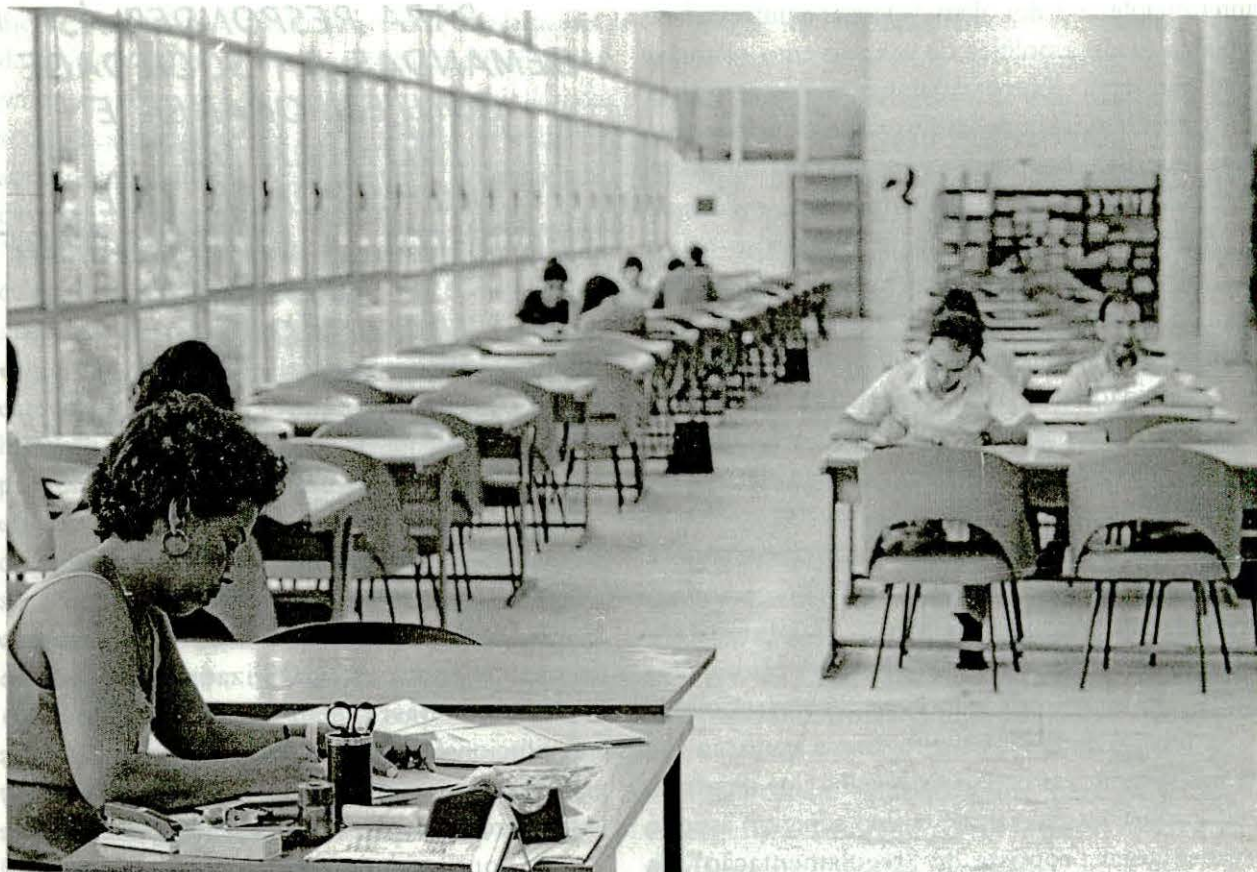
**... PARA RESPONDER ÀS
DEMANDAS DA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA E
DOTÁ-LA DOS
PROFISSIONAIS QUE
NECESSITA, A UNIVERSIDADE
DEVE PRESERVAR A
TRADIÇÃO QUE A
CARACTERIZOU DESDE O SEU
NASCIMENTO E QUE ESTEVE
PRESENTE EM TODO SEU
DESENVOLVIMENTO
HISTÓRICO**

6. Tentativas de implantação de instituições de ensino superior, viabilizadas pela Lei de Diretrizes e Bases, sem respeitar o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que as torna, na prática, verdadeiros “escolões” de terceiro grau.

A continuidade dessa política só poderá produzir um resultado: quebrar a universidade pública. E quebrá-la em dois sentidos:

- inviabilizando-a financeiramente;
- rompendo o tecido de sua unidade interna, com acenos de recursos para os setores “modernos”, organicamente vinculados às demandas do “mercado”, e condenado à penúria – ou, o que é pior, à competição predatória por recursos escassos – todas as demais áreas, sobretudo as voltadas para o ensino de humanidades, para a formação de docentes e para a pesquisa básica e teórica.

Seria inútil pensar que essa política decorre simplesmente da incompetência, do desconhecimento ou de interesses inconfessáveis. O mais trágico é que ela corresponde a um projeto de país – projeto esse que vem sendo sistemática e coerentemente implementado com a finalidade de promover uma nova forma de inserção da sociedade brasileira na economia internacional, inteiramente subordinada aos interesses, desideratos e estratégia da potência dominante. No âmbito desse projeto, não há razão



para se despendem esforços no desenvolvimento científico e cultural do país, muito menos em sua capacitação tecnológica. Tais gastos tornam-se “supérfluos”, bastando a existência do “escolão” do terceiro grau, para oferecer formação técnica superior aos futuros administradores da economia, do Estado e das empresas, e de um alguns “centros de excelência”, para acompanhar os desenvolvimentos que se processam no resto do mundo.

É claro que o alvo privilegiado dessa política é a universidade pública, pois, com raras exceções, é ela quem realiza ensino, pesquisa e extensão e promove desenvolvimentos efetivos nas áreas científica, tecnológica e cultural.

É claro também que esse projeto não corresponde aos interesses do país a longo prazo. Mais do que nunca, torna-se um imperativo voltar à experiência milenar que entende a universidade como centro integrado de ensino e pesquisa, nas mais variadas áreas de conhecimento, dotada de recursos materiais e humanos adequados ao

desempenho de suas funções e gozando de efetiva autonomia nos planos didático-pedagógico, administrativo e financeiro.

Realizar essa tarefa no Brasil de hoje pressupõe transformações no plano político que vão muito além das fronteiras da universidade. Mas boa parte dela depende de esforços que a própria universidade pode e deve desenvolver. Em primeiro lugar e acima tudo, abrir-se mais e mais à sociedade, que a mantém e da qual faz parte. Isso significa:

1. Democratização do acesso, com expansão do número de vagas e abertura de cursos noturnos, permitindo a um número cada vez maior de jovens ingressar nas universidades públicas e receber um ensino superior de qualidade.

2. Adoção de novas técnicas de ensino que permitam dar um caráter verdadeiramente massivo ao ensino superior.

3. Aperfeiçoamento dos mecanismos de ingresso na universidade, com vistas à eliminação

do vestibular, que hoje se constitui como verdadeira barreira econômica que impede a entrada na universidade pública de estudantes provenientes das classes de menor renda.

4. Melhoria permanente da qualidade de ensino, especialmente ao nível de graduação, para reduzir a frustração dos estudantes com os cursos que recebem e que são uma das causas principais do elevado índice de evasão das universidades públicas.

5. Eliminação de mecanismos arcaicos de avaliação dos estudantes, que constróem barreiras artificiais ao seu progresso na vida acadêmica.

6. Ampliação do ensino de pós-graduação *stricto sensu*, retirando-lhe o verniz elitista que contraria os interesses reais da sociedade.

7. Atualização e expansão dos acervos de bibliotecas e adoção de sistemas informatizados que permitam acesso *on line* dos usuários, estudantes e professores aos textos de que necessitam.

8. Ampliação do número de bolsas e de seu valor, principalmente para estudantes de graduação, sob variadas formas (estudo, pesquisa, monitoria e trabalho), de modo a ampliar as possibilidades de permanência, particularmente dos mais carentes, na universidade.

9. Ampliação das atividades de extensão, em especial de cursos de especialização e de pós-graduação *lato sensu*, de modo a compartilhar com todos os segmentos da sociedade os avanços do conhecimento realizados na universidade e permitir à universidade enriquecer-se com a experiência desses segmentos.

10. Envolvimento com o processo de reforma do ensino, através da prioridade aos cursos de licenciatura, de programas de capacitação e aperfeiçoamento de docentes de primeiro e segundo graus, e da formulação de propostas para revisão e atualização de currículos desses níveis de ensino e para difusão de modernas tecnologias de ensino.

11. Desenvolvimento de programas permanentes de atividades culturais e artísticas, que dêem visibilidade ao papel essencial que a universidade desempenha nesse terreno.

12. Divulgação ampla e permanente das realizações científicas, tecnológicas, culturais e artísticas da universidade, inclusive com o desenvolvimento e melhoria de qualidade dos canais universitários de televisão, bem como plena transparência, para toda a sociedade, dos orçamentos da universidade.

O conjunto de mudanças aqui delineado supõe, no entanto, uma mudança maior e mais profunda na estrutura administrativa e organizativa da universidade pública brasileira, de modo a torná-la capaz de responder com eficiência e qualidade às demandas que lhe apresenta a sociedade brasileira. É necessário torná-la um modelo de referência em que o saber, a técnica e a experiência acumulada e o respeito à diversidade de situações que a compõe sejam o princípio fundador de um novo modelo de gestão.

Esse novo modelo deve basear-se em alguns princípio estruturantes que garantam:

I) eliminação de duplicações e redundâncias que elevam o custo de funcionamento da universidade e impedem a efetiva integração das várias áreas de conhecimento, bem como dos diversos corpos que a compõem;

II) reforço do departamento, como unidade básica de ensino, pesquisa e extensão em cada campo autônomo do saber, integrando todos os docentes e pesquisadores de um mesmo campo, assim como coordenando a utilização de todos os recursos disponíveis para as atividades nesse campo;

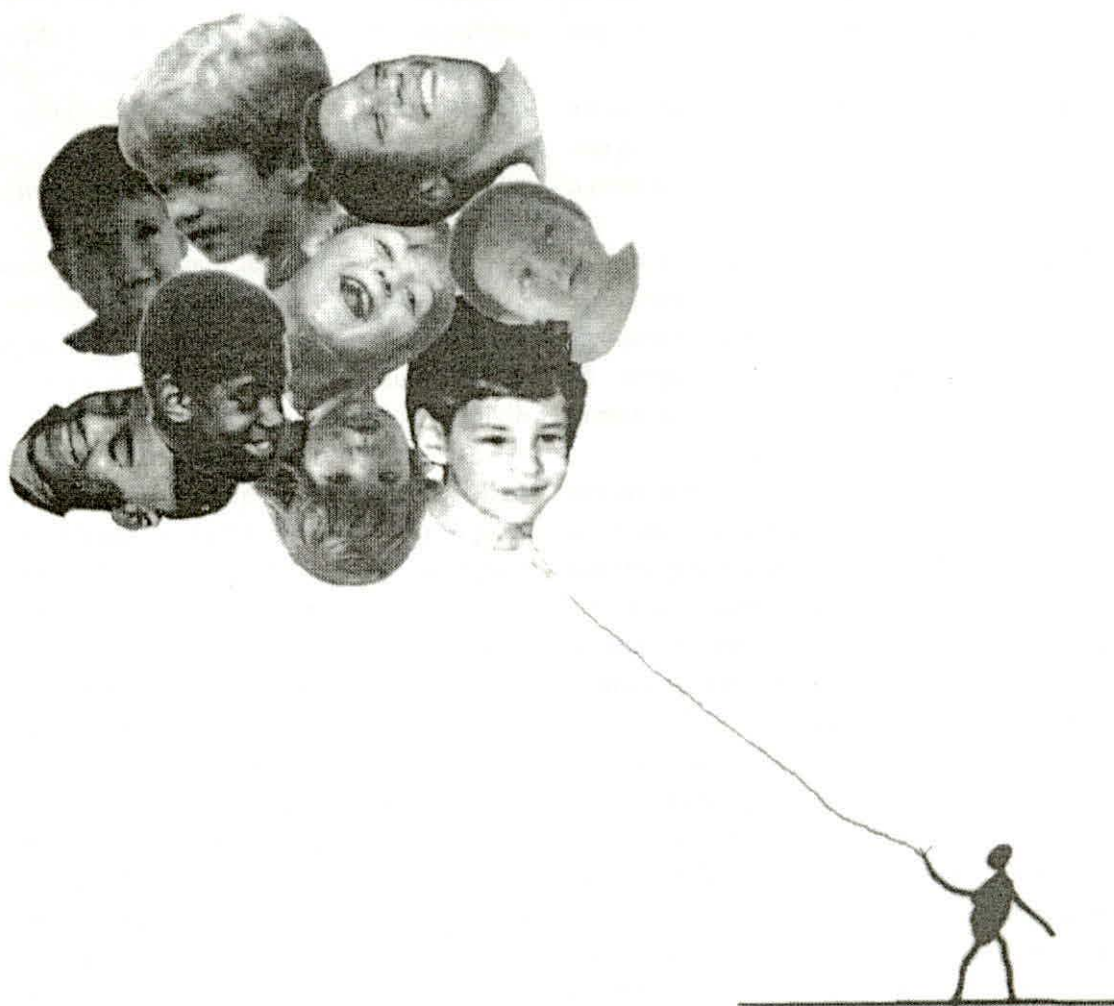
III) existência de estruturas (permanentes ou eventuais e transitórias) que garantam a interdisciplinaridade, mediante a associação entre departamentos, com vistas a assegurar um exercício mais eficaz da docência e da pesquisa;

IV) construção de mecanismos que permitam flexibilidade e liberdade no campo da pesquisa e da docência, e que se abram como oportunidades para o surgimento de novos campos de conhecimento e de novos grupos de pesquisa.

Uma universidade assim estruturada, aparentemente uma utopia para quem se defronta com a atual realidade brasileira, está a um passo de nós. Basta querê-la.

O afeto entra mais uma vez na escola ... desta vez por outras portas

*Regina Leite Garcia**



* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Se recuperarmos a história da educação, constataremos que houve sempre um desajeito para lidar com o **afeto**. Ora ele aparecia como a questão fundamental, sem o que não haveria aprendizagem, ora ele se tornava o bandido da história do fracasso escolar, explicação para a incapacidade da escola cumprir o que dela era esperado, pois que, ao invés de socializar conhecimentos, a escola estaria se limitando aos aspectos piegas das relações. Tanto um grupo quanto o outro absolutizavam o que é um dos aspectos do que se sabe da complexidade de nossa espécie – os homens e mulheres de todos os tempos, independente da idade, da raça, da etnia, da religião, da escolha sexual ou da opção política, ao fazerem opções, entre outros componentes, e, sabendo ou não sabendo, são movidos **também** por aspectos afetivos.

O que se sabe mesmo é que o amor e o ódio, para só falar dos sentimentos mais extremados, já provocaram guerras, revoluções, perseguições, mas também inspiraram poesia, literatura, música, arte, todas as artes, e também a filosofia e a ciência Logo, parece que o **afeto** não pode ficar de fora quando se pretende melhor compreender quem somos, como aprendemos e como nos relacionamos neste nosso mundo, que parece ser mais de uns do que de outros ... o que leva alguns a lutar para manter esta injustiça e outros a lutar para mudar o mundo. Dito assim, pode parecer que tudo ficaria reduzido a **afeto**. Por favor, **N Ã O**. Não se trata de mais uma investida psicologizante. Trata-se apenas de considerar que quando alguém ensina e alguém aprende, **também** está presente, ainda que escondida, esta coisinha complicada e mal explicada, que entra sem pedir licença, e que às vezes ajuda e outras vezes atrapalha.

Não me atarei a fazer a revisão desta história complicada que mais parece uma batalha epistemológica (mais uma vez o **afeto** se metendo na história) sobre o lugar do **afeto** na pedagogia. Se benefícios trouxe esta querela, talvez tenha sido o de afiar as garras teóricas dos contendores, embora da contenda, o que chega à escola sirva mais para confundir do que para ajudar a professora. É comum,

nos encontros para “capacitação de professores”, dependendo de quem tem hegemonia na organização do evento, ao final, se ouvir de professoras já acostumadas às tentativas de impor “mudanças pedagógicas” ou “modismos acadêmicos” como a solução de todos os problemas da escola:

Agora a moda é o construtivismo. Queria ver essa gente na minha turma de quarenta marginais deixando eles construírem sei lá o que. No final do ano vem a prova e todos se ferram porque ficaram brincando de construir, e do programa não sabem nada.

Ou então:

Êpa, agora não é mais o construtivismo, porque ele psicologiza a pedagogia e despolitiza a discussão. As vezes eu me sinto ioiô nas mãos dessa gente que vem da academia. Um diz uma coisa e o outro vem para desmentir o que o anterior disse. Ainda bem que eu fecho a porta da minha sala e faço o que sempre fiz e que dá certo.

Enquanto fora da escola os intelectuais da academia discutem se **afeto** deve ou não deve ser preocupação de quem pensa e faz educação, e o fazem com paixão (mas como é intrometido o **afeto**!), na escola, o **afeto** sempre esteve presente, algumas vezes contribuindo para que as crianças aprendam, outras vezes criando barreiras à sua aprendizagem.

Não pretendo entrar nesta briga, seja pelo viés da psicologia, seja pelo viés da sociologia, os dois opositores cujas posições já são bem conhecidas de todos que acompanham a discussão.

O que me interessa discutir neste texto é o que vem sendo produzido por alguns biólogos, como Humberto Maturana, Lynn Margulis e Dorian Sagan, etólogos como Boris Cyrulnik, críticos pós-coloniais, como Homi Bhabha e Glória Anzaldúa, físicos como David Peat, que tem trabalhado com John Briggs, doutor em Estética e Psicologia, ou de artistas que teorizam sobre o processo de criação como Fayga Ostrower, ou mesmo de teólogos como Leonardo Boff, de economistas como Marcos Arruda, ou, Paulo Freire, este sim, educador por profissão, embora todos e todas que



citei, se não são educadores de profissão, o são, no que entendo como o sentido mais profundo de ser educador ou educadora. Esta lista poderia se ampliar e muito. Mas, se o fizesse, o espaço de que disponho neste texto não daria conta da lista que, não só seria grande, como se ampliaria a cada dia. Hélas! Parece que vez por outra a Ciência e a Filosofia percebem o que Shakespeare sempre soube - que parece haver muito mais entre o Sol e a Terra do que conhece a nossa vã filosofia.

Por onde começar, com tantos nomes importantes a me pedir a palavra, eis o meu dilema.

Talvez seja interessante começar pelos que pesquisam a origem desta nossa história de *homo sapiens demens*, como denomina o Edgar Morin que, tendo sido esquecido por mim na lista inicial, protesta ... aliás com toda a razão. Abramos alas para um de nossos heróis. Morin defende que além de sermos a espécie *sapiens* somos a espécie *demens*, o que não agrada a quem nos acredita apenas *sapiens*.

Começo com Lynn Margulis e Dorian Sagan, microbiólogas americanas, que em suas pesquisas sobre a evolução, discordam da afirmação há muito no senso comum de que as espécies que

sobreviveram foram as que foram capazes de, numa competição em que poucos se salvavam, terem sido as mais aptas. Para as cientistas, *a nova classe de célula* que apareceu há 2.200.000 anos e que se transformou na base das células de todos os vegetais e animais multicelulares que conhecemos hoje, não foi resultado de mutação genética mas de simbiose. Eu as cito, traduzindo:

A competição na qual o mais forte ganha, recebeu muito melhor aceitação do que a cooperação. No entanto, certos organismos superficialmente frágeis sobreviveram participando de entidades coletivas, enquanto os presumidamente fortes, por não terem aprendido a cooperação, foram jogados numa pilha de resíduos da extinção evolutiva.

E ainda são Margulis e Sagan que afirmam que a simbiose configura uma estrutura autopoietica que muda com o objetivo de se manter igual.

É de autopoiesis que também fala Humberto Maturana, biólogo chileno que chega a afirmar ser o amor o princípio da vida, não apenas o de nossa espécie, mas qualquer tipo de vida, desde as mais simples às mais complexas.

Como se pode constatar, tanto umas quanto outro afirmam o **afeto** na origem da evolução das espécies. Mas afirmam também que muito interessou aos que dominavam/dominam e exploravam/exploram disseminar a crença de que os que sobrevivem são os mais fortes, mais competitivos, mais individualistas, valores tão presentes hoje no ideário neoliberal.

Vamos passar então, rapidamente, por Briggs e Peat que, num belíssimo e provocativo livro, nos falam de sensibilidade, de intuição, de afeto, para explicar a complexidade do universo e de nossa Gaia, a Terra em que vivemos, chegando a nossos companheiros, desde os micróbios e germens, até o Homem, que se acredita o fim da linha na hierarquia evolutiva, o que alguns cientistas põem em questão, nessa viagem pela vida coletiva em nosso planeta e no cosmos.

E eu os cito, sempre em minha própria tradução, apenas numa passagem que me parece significativa para a costura que tento fazer de autores aparentemente díspares:

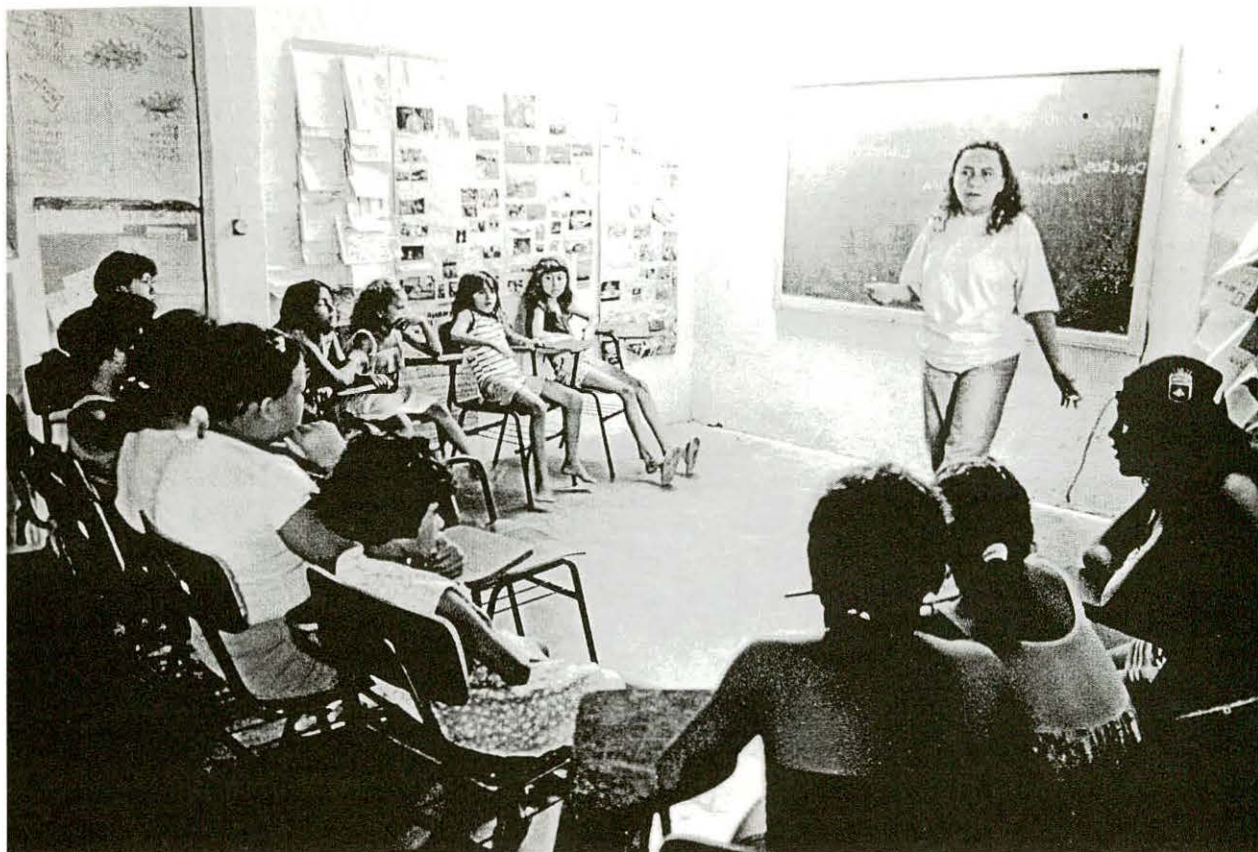
Uma característica distintiva das pessoas criativas é sua extrema sensibilidade, a certos matizes do sentimento, a percepção e o pensamento. Um matiz é uma sutileza de significado, um complexo de sentimentos ou uma delicadeza de percepção para a qual a mente não tem palavras nem categorias mentais.

**...A NOVA CLASSE DE CÉLULA
QUE APARECEU HÁ
2.200.000 ANOS E
QUE SE TRANSFORMOU NA
BASE DAS CÉLULAS DE
TODOS OS
VEGETAIS E ANIMAIS
MULTICELULARES QUE
CONHECEMOS HOJE, NÃO
FOI RESULTADO DE
MUTAÇÃO GENÉTICA MAS DE
SIMBIOSE**

**...MUITO INTERESSOU
AOS QUE DOMINAVAM/
DOMINAM E EXPLORAVAM/
EXPLORAM DISSEMINAR A
CRENÇA DE
QUE OS QUE SOBREVIVEM
SÃO OS MAIS FORTES, MAIS
COMPETITIVOS, MAIS
INDIVIDUALISTAS,
VALORES TÃO PRESENTES
HOJE NO IDEÁRIO
NEOLIBERAL**

Criação parece ser um aspecto decisivo no processo de construção/apropriação de conhecimentos que deve se dar numa sala de aula, posto que não acreditamos em simples assimilação. Mas ainda que se tratasse de simples assimilação, cada um de nós só assimila aquilo que para nós tem sentido. E o que tem sentido para nós que não nos afete afetivamente?

Chamo então um etólogo – Boris Cyrulnik – para nos ensinar de suas pesquisas. Etologia, segundo o Aurélio, seria o estudo dos hábitos dos animais e da sua acomodação às condições do ambiente. Assim começou Cyrulnik os seus estudos, até que fundou o grupo de Etologia Humana, nos recolocando em nosso lugar no mundo da natureza, sem pretender reduzir o homem à sua condição animal, nem tampouco desconsiderar que fomos capazes de criar cultura, embora traga exemplos fascinantes e embaraçosos, para quem se pretende o ápice da cadeia evolutiva, da capacidade de linguagem, de comunicação, de afeto entre os animais não humanos. No que nos interessa, neste momento, Cyrulnik defende a importância de uma figura de apego, em geral a mãe, cuja falta pode ser substituída, desde que a mãe substituta forneça o que ele denomina nutrimentos afetivos, indispensáveis a qualquer desenvolvimento e aprendizagem. Sem **afeto**, os nutrimentos



afetivos, no dizer de Cyrulnik, não haveria desenvolvimento e aprendizagem, ou mesmo, vida. E, os exemplos que nos traz de suas pesquisas são impressionantes e vão desde a violência, ao racismo, à delinquência, às agressões sexuais, e desde o nascimento à velhice.

O que a mim mais surpreendeu foi a afirmação de Homi Bhabha, um dos intelectuais mais importantes do que tem sido denominado crítica pós-colonial, (ou pós-colonialista, como querem alguns dos que o traduzem), em uma entrevista dada a Gary Olson e Lynn Worsham. E eu traduzo:

Eu penso que as estruturas de sentimento e as estruturas de afeto são radicalmente desvalorizadas na linguagem da efetividade política, identidade cultural etc. Eu terei de elaborar esta questão, mas também penso que a possibilidade do afeto ser tanto efetivo quanto incomensurável num sentido social e cultural precisa ser inteiramente considerada, e nós precisamos aprender a compreender e a trabalhar com isto. Minha

resposta é que o discurso da ação política e da escolha política tem se concentrado demasiadamente em questões de interesse e muito pouco em questões de paixão política.

E Bhabha vai discorrendo sobre a forte carga afetiva que se encontra na política da diferença, na política da comunidade, na política de comunidades de interesse, o que demandaria que ...

Nós agora temos de começar a compreender o papel que as emoções, os afetos desempenham na construção da política da comunidade.

Ainda na resposta à pergunta sobre o papel do afeto na experiência da marginalidade social, Bhabha destaca a grande contribuição de Fanon em sua teoria da violência, quando enfatiza o momento psicoafetivo no momento mais amplo da autonomia política e quando traz para a discussão a questão do corpo, a questão das emoções, a questão do afeto, ao nível da identificação política.

E eu convido Glória Anzaldúa, também ligada à pós-colonialidade, que pretende uma retórica mestiça, uma escrita mestiça, sendo ela uma indígena mexicana, criada na fronteira do sul do Texas e que vive nos Estados Unidos, onde hoje é professora numa universidade, escritora e teórica da escrita. Sua impressionante entrevista, no mesmo livro a que me referi acima, é carregada da emoção de quem vem de uma história de silenciamento, mas que não aceita um destino antecipado, de quem a vida obrigou a comunicar seus sentimentos de dor e confusão. E ela o fez usando a escrita, a pintura, a música, a coreografia, o filme, a dança, o vídeo, pois para ela, *todas estas artes têm elementos em comum*. Ao criar, valendo-se de diferentes linguagens, ela também vai criando suas identidades múltiplas.

Eu terei a minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu terei minha língua de serpente – minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu vencerei a tradição do silêncio.

Eu preciso começar com o sentimento, afirma Glória ao teorizar sobre a escrita, ao narrar a sua vida, ao propor formas alternativas de viver, de lutar e de escrever, ao se referir ao medo de ser diferente. E vai falando de unidade, de racionalidade, de organização, de coerência e pede espaço para a intuição, a emoção e o corpo na escrita e na construção de conhecimento. *Eu uso “paralógica” me adiantando à enciclopédia, falando sobre espiritualidade e realidade*. Paralógica, no dizer de Kenneth Burke, seria ir com o lógico. E para Glória, seria uma de suas formas de luta contra a opressão e uma de suas armas para ajudar as pessoas a rescrever a cultura.

**...CADA UM DE NÓS SÓ
ASSIMILA AQUILO QUE PARA
NÓS TEM SENTIDO. E O QUE
TEM SENTIDO PARA NÓS QUE
NÃO NOS AFETE
AFETIVAMENTE?**

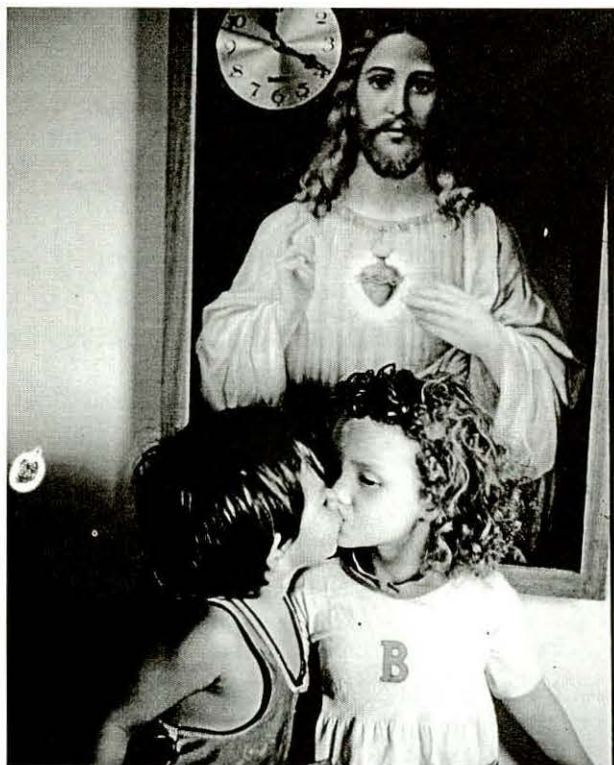
... O DISCURSO DA AÇÃO POLÍTICA E DA ESCOLHA POLÍTICA TEM SE CONCENTRADO DEMASIADAMENTE EM QUESTÕES DE INTERESSE E MUITO POUCO EM QUESTÕES DE PAIXÃO POLÍTICA

Bem, nesta defesa do afeto, eu não podia deixar de chamar o filósofo Leonardo Boff que pede *compaixão pela Terra e solidariedade e cuidado com os humanos*. E, aproximando-se do que nos dizem Cyrulnik e Maturana, aconselha com doçura:

Sem o cuidado, ele (o humano) deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre.

Depois de ouvir tão importantes depoimentos de cientistas e filósofos, vamos à escola, à sala de aula, ao cotidiano em que professores e professoras e alunas e alunos se encontram com um objetivo, nem sempre atingido, de que as novas gerações possam se apropriar dos conhecimentos construídos pelas gerações que as antecederam e serem potencializadas como sujeitos de conhecimentos, portanto capazes, elas também, de produzir novos conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas. Assim sempre foi, desde que existe escola. E desde que existe escola, existe uma professora ou professor a quem é dada a responsabilidade social de fazer cumprir o que da escola é esperado. Este, pelo menos, é o discurso expresso.

Sabemos também que, apesar do discurso expresso, há dentro e fora da escola, forças que dificultam, senão impedem, que isto aconteça. Aos que detêm o poder ou seus prepostos, não interessa que o povo se eduque, pois um povo educado pode compreender o que antes já sentia na própria carne, embora nem sempre compreendesse, confirmando Gramsci, e, compreendendo, possa se insurgir contra a exploração e a dominação e se organizar e lutar



para mudar a sociedade que o oprime. Mas sabemos também que na escola há movimentos de resistência, ligados a projetos sociais emancipatórios, que lutam para que os “deserdados da terra”, como denunciava Fanon, tenham acesso a um vocabulário crítico que contribua para o fortalecimento de sua cultura e o seu próprio fortalecimento pessoal. Os que resistem ao projeto liberal conservador sabem a importância para as classes populares de se realizar a promessa de socialização do saber historicamente acumulado, mas querem complexificar este conhecimento, problematizando-o e nele incluindo as lutas por sobrevivência que se dão no cotidiano das classes populares; as lutas dos afro-brasileiros e das afro-brasileiras marcadas pela escravidão; as lutas dos povos da floresta pelo reconhecimento de seus direitos; as lutas das mulheres numa sociedade marcadamente machista; as lutas daqueles e daquelas que clamam pelo direito de uso de seus corpos e de escolha sexual sem preconceitos; as lutas dos explorados seja em que local for; em que situação for, as lutas dos ecologistas que defendem a Terra e todos os seus habitantes, portanto, que defendem o direito à vida no planeta.

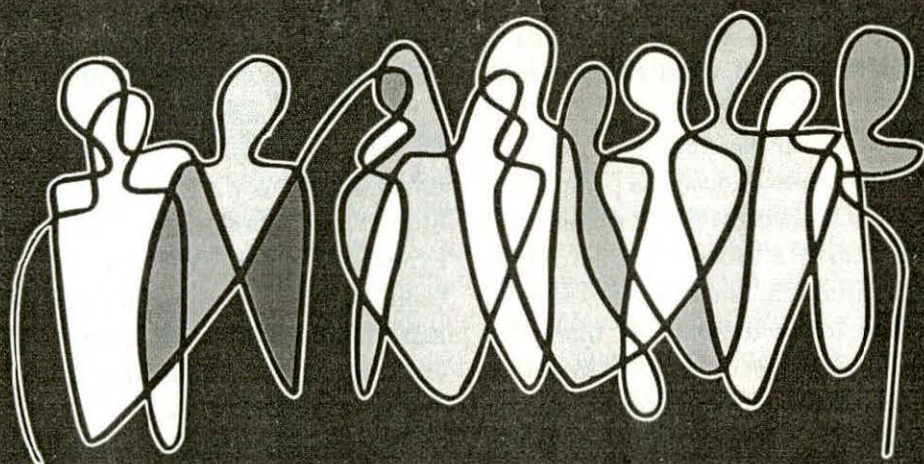
Em nossa pesquisa temos acompanhado o trabalho de professores e professoras neste imenso Brasil. E podemos dizer que não são poucos aqueles e aquelas que tentam remar contra a maré e romper com o destino anunciado de fracasso das classes populares na escola ... E o fazem com paixão, sem o que não há possibilidade de sucesso na escola. A sua paixão política se traduz em relações amorosas na sala de aula e em construção coletiva de alternativas pedagógicas que possam sintonizar com os desejos de aprender de seus alunos e alunas, que para isto procuram a escola.

Defendo que ver a escola apenas como espaço de poder descarta qualquer possibilidade de ação emancipatória. Olhares mais atentos, que se abrem para a complexidade, começam a perceber formas de resistência, luz no túnel até então sem saída do olhar que só vê poder. Há um repertório de poder e resistência, dominação e dependência que vai construindo as subjetividades submissas ou rebeldes na escola, e este é um espaço de luta.

Para aqueles e aquelas que desejarem conhecer melhor os autores e autoras dos/das quais me vali para defender a importância do afeto em tudo que fazemos, individual ou coletivamente, autores e autoras que andam na contramão do pensamento dominante, aqui estão as referências:

Bibliografia

- Boff, Leonardo. *Saber cuidar*. Petrópolis, Ed Vozes, 1999
- Bhabha, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998
- Briggs & Peat. *Especjo y Reflejo: del caos al orden*. España, Ed. Gedisa, 1990
- Cyrułnik, B. *Les Nourritures Affectives*. Paris, Ed Odile Jacob, 1993.
- Fanon, F. *Toward the African Revolution*. USA, Monthly Review Press, 1967.
- Margulis & Sagan. *Microcosmos – four billion years of microbial evolution*. London, University of California Press, 1997.
- Maturana & Varela. *A árvore do conhecimento*. Campinas, Ed Psy, 1995.
- Maturana, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte, Ed UFMG, 1997.
- Olson & Worsham. *Race, Rhetoric and the Postcolonial*. USA, State of New York Press, 1999



Políticas Públicas e Gestão Local
Programa Interdisciplinar de Capacitação
de Conselheiros Municipais

entrevista

Orlando Alves dos Santos Jr.*

* Sociólogo, mestre em Planejamento Urbano e Regional, Coordenador da Área de Políticas Públicas e Questões Urbanas da FASE.

Proposta - Explique a origem histórica do trabalho da FASE com os conselheiros e entidades populares da Baixada Fluminense?

Orlando Jr. - Desde sua origem, a FASE trabalha com os movimentos sociais na perspectiva de contribuir na construção de atores sociais e democratizar o acesso à cidade. Os conselhos municipais são canais de participação direta, resultado de uma longa história de lutas dos movimentos sociais pela democratização da sociedade brasileira, que têm como marco a Constituição de 1988, que consolidou um modelo de democracia representativa liberal no país, que combina mecanismos e instrumentos de democracia direta. A novidade dos conselhos municipais é se constituírem em espaços institucionais decisórios de gestão de políticas públicas, compostos de forma paritária por representantes do poder público e da sociedade. A FASE tem na sua trajetória a tradição de trabalhar com duas das principais características dos conselhos: de um lado, sua inserção junto aos movimentos sociais que são os principais representantes da sociedade organizada; de outro, seu acúmulo em torno do monitoramento social de políticas públicas. Tendo esta marca, a FASE se sentiu desafiada, desde o início, a trabalhar no acompanhamento e fortalecimento dos conselhos municipais.

Proposta - Qual o elo entre um objetivo de democratização das políticas urbanas municipais e o curso para conselheiros?

Orlando Jr. - O elo central pode ser sintetizado na seguinte idéia: quanto mais forte os conselhos municipais, mais forte a democracia local. Avaliando o processo de descentralização da política urbana em curso no país e constatando diversos progressos na direção da instalação de um sistema formal de governança, percebemos a multiplicação dos canais de participação da sociedade na gestão de políticas públicas no âmbito do poder local, cuja maior expressão são os conselhos municipais setoriais. Apesar de constataremos a difusão destes canais por todos os municípios fluminenses, identificamos diversos bloqueios e dificuldades para o efetivo

funcionamento dos conselhos, notadamente associados à capacitação e ausência de instrumentos de gestão e monitoramento de políticas públicas.

Com este diagnóstico, programamos um curso de capacitação para os conselheiros municipais dos municípios da Baixada Fluminense, com o objetivo de fortalecer os Conselhos Municipais existentes; democratizar as informações sócio-econômicas sobre as cidades da região; e formular subsídios que permitam às entidades da sociedade civil o acompanhamento das políticas públicas no âmbito dos municípios.

Em termos metodológicos nosso objetivo é capacitar os atores locais – governamentais e não governamentais – que integram os conselhos municipais na elaboração, avaliação e implementação de políticas públicas capazes de enfrentar o quadro de desigualdades sociais. Para isso, pretendemos fornecer aos participantes um conjunto de conceitos, métodos e técnicas que os capacitem a identificar e enunciar problemas de políticas públicas; selecionar indicadores e avaliar o desempenho de uma política municipal; formular propostas e definir prioridades; manejar instrumentos de controle social; acompanhar a execução financeira do município (orçamento municipal e fundos públicos); e gerir processos políticos de conflito, reivindicação e negociação que viabilizem a adoção de políticas comprometidas com ideal de cidades justas e democráticas.

Proposta - Uma das formas de capacitação para a participação e controle em políticas públicas é a realização de cursos para os diferentes conselhos. Quase sempre esses cursos são setorializados e municipalizados. Por que o curso que o Observatório IPPUR/FASE realiza é intermunicipal e atravessa várias políticas?

Orlando Jr. - Nós, do Observatório de Políticas Públicas e Gestão Municipal (IPPUR/UFRJ – FASE), realizamos uma pesquisa sobre o perfil dos conselheiros e a dinâmica de funcionamento dos conselhos em todos os municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e, nesta pesquisa, constatamos que há várias

instituições desenvolvendo cursos de capacitação para os conselheiros sobre políticas municipais específicas ligados à saúde, à educação, à criança e adolescente, à assistência social, e ao trabalho. No entanto, os conselheiros entrevistados apontaram como um dos principais problemas no funcionamento dos conselhos a falta de capacitação dos seus integrantes. Analisando as informações da nossa pesquisa, entendemos que o problema não estava, em geral, ligado à ausência de conhecimento sobre as políticas municipais específicas. Os integrantes dos conselhos municipais demonstram ter grande domínio e informação sobre as temáticas às quais estão ligados. E isso, sem dúvidas, tem relação com o fato de existirem diversas instituições fazendo um excelente trabalho de capacitação em políticas setoriais destinado aos conselheiros.

A lacuna que nós identificamos era outra. Os conselheiros sentiam falta de capacitação em torno da elaboração e gestão de políticas públicas. O que significa duas questões básicas: 1) saber identificar e formular um problema em termos de políticas públicas e, 2) desenvolver uma metodologia para sua atuação, isto é, identificar quais as informações necessárias, qual a agenda de trabalho, quais os atores envolvidos e seus interesses, como gerir os eventuais conflitos e construir consensos. Tendo em vista esse diagnóstico, tentamos construir um curso que tivesse essa abordagem.

Ao mesmo tempo, entendemos que podíamos potencializar o curso se trouxéssemos experiências diferenciadas em termos territoriais e temáticos, ou seja, se reuníssemos conselheiros de diversos municípios e ligados a temáticas diferentes, na medida em que isto também contribuiria para a superação de uma visão fragmentada de cidade e para avançar na compreensão das interfaces e inter-relações em termos de políticas públicas. Um projeto de cidade requer uma compreensão ampla e mais complexa dos problemas urbanos que não pode ser alcançado pelo conhecimento específico de uma área temática.

Proposta - Quais são as vantagens de realização de um curso de capacitação em uma política de formação que deveria ser permanente?

Orlando Jr. - Ao nosso ver, qualquer política de capacitação e formação deve ser permanente, entendendo que esta não deve ser reduzida a cursos, mas envolver seminários e, sobretudo, fóruns e espaços de troca de experiências e reflexões em torno das práticas sociais. Nesse sentido, entendemos que o curso que promovemos é um dos elementos de uma política de capacitação mais ampla. No entanto, afirmamos a importância de cursos sistemáticos de caráter mais teórico/formativo para a ampliação do conhecimento aplicado à prática. Nessa direção, nossa intenção é realizarmos anualmente esse curso na Baixada Fluminense, envolvendo cada vez mais os atuais e futuros conselheiros municipais.

Proposta - Qual o significado do reconhecimento formal da universidade para os conselheiros?

Orlando Jr. - A Universidade tem uma grande importância por ser uma instituição que produz conhecimentos e por ser reconhecida socialmente por isto. No entanto, nem sempre a universidade brasileira coloca seus recursos humanos e sua produção acadêmica a serviço da sociedade. Ao nosso ver, o papel social da universidade depende da sua interação com os atores sociais e de seu envolvimento com as problemáticas mais importantes da nossa realidade. Sem esse envolvimento, corre-se o risco de termos profissionais que, apesar de todo conhecimento e preparo intelectual, não têm capacidade para contribuir com um projeto de País, socialmente justo, democrático e sustentável. Por exemplo, não é difícil encontrarmos arquitetos que saibam projetar belos shopping centers, mas que não sabem projetar casas populares. É para responder a este desafio que desenvolvemos o projeto Observatório, unindo duas instituições, o IPPUR – Instituto de Planejamento Urbano e Regional da UFRJ – e a FASE. Eu diria que o significado do reconhecimento do curso pela universidade está exatamente na percepção desta relação entre a academia e a sociedade, é a percepção de que a universidade está cumprindo seu papel social, reconhecendo os problemas vividos nas cidades e que a sociedade pode se beneficiar do conhecimento produzido no âmbito da universidade. Além disto, os

atores sociais percebem que podem potencializar sua atuação com o conhecimento sistemático produzido na universidade, mas isto requer uma certa disciplina em termos de tempo, já que exigimos uma frequência mínima, leitura e trabalho de grupo para a elaboração da monografia

Mas entendo que há um outro lado da questão, relacionado ao significado deste reconhecimento para a própria universidade. Reconhecer o curso é validar o tema dos conselhos como uma questão teórica e acadêmica relevante. Significa o reconhecimento do espaço dos conselhos municipais como instância de gestão democrática de políticas públicas. E isto tem o potencial de impulsionar pesquisas, a produção de dissertações e teses sobre o tema, o que pode proporcionar a elaboração de um conhecimento fundamental para a própria dinâmica de funcionamento dos conselhos.

Proposta - Identifique os principais aspectos da estruturação e da dinâmica que poderiam, sem grande variação, ser aplicados em outras regiões e estados?

Orlando Jr. - Nossa proposta foi exatamente esta, de desenvolver uma estrutura e dinâmica de curso que pudessem ser reproduzidas em outras regiões e estados do País. Para ter êxito neste objetivo, as instituições podem desenvolver o programa proposto, contanto que incorporem problemáticas e indicadores da realidade local de forma a garantir a articulação entre teoria e prática. Concretamente o curso está organizado em três partes: primeiro, conceitos fundamentais da teoria do Estado e análise do Estado brasileiro; segundo, políticas públicas locais no Brasil de hoje; e terceiro, instrumental para elaboração, avaliação e implementação de políticas públicas. Os dois últimos blocos têm espaço e temáticas que devem ser desenvolvidas adaptadas às distintas realidades locais.

Proposta - Qual a participação na estrutura e nos objetivos do curso por parte de entidades e movimentos populares da Baixada?

Orlando Jr. - Nos preocupamos em divulgar amplamente o curso para todas as instituições que trabalhavam direta ou indiretamente com conselhos para envolvê-las no curso. Este envolvimento tem uma dupla face: a primeira, mais evidente, através da inscrição de seus representantes no curso, a segunda, através do comprometimento institucional com a proposta metodológica que estamos desenvolvendo. Aqui é fundamental registrar que um dos aspectos mais importantes na dinâmica dos conselhos está relacionada ao caráter de representação do conselheiro. Ou seja, é necessário fortalecer a consciência que o conselheiro não representa a si próprio e tem por dever levar as discussões e decisões dos conselhos para a instituição e fóruns que representa, e, sempre que possível, envolver a comunidade nas discussões e decisões a serem tomadas.

Proposta - Quais os impactos e a participação de quadros governamentais nesse processo?

Orlando Jr. - A participação dos quadros governamentais nos surpreendeu pela sua intensidade e interesse. Mas não foi novidade encontrar um grupo técnico comprometido com políticas públicas democráticas e com a luta pela cidadania. Nós, do Observatório, temos feito um esforço muito grande de nos aproximarmos dos técnicos governamentais por entender que este grupo é um parceiro fundamental na construção de cidades justas e democráticas, na ampliação da cidadania, e no fortalecimento dos atores sociais. O aspecto mais interessante da participação de técnicos e lideranças no mesmo curso está relacionado ao mútuo reconhecimento, à possibilidade de ambos os grupos perceberem identidades e diferenças, de exercitarem a negociação e de se capacitarem nos mesmos instrumentos para intervirem em conselhos municipais onde ambas as partes têm assento.

Proposta - Qual a relação entre o curso de orçamento participativo desenvolvido pela FASE junto ao MUB – Movimento de União da Baixada, de Duque de Caxias – e o atual curso?

Orlando Jr. - Ambos os cursos se inserem dentro da estratégia de democratização da gestão municipal e fortalecimento de atores coletivos. O orçamento participativo é um instrumento privilegiado para a constituição de fóruns amplos de negociação entre a pluralidade de atores para a discussão sobre o projeto de cidade que se quer e a definição de prioridades. As prioridades municipais assumidas pela prefeitura devem ter recursos suficientes para serem viabilizadas, ou não são, de fato, prioridades. Outro aspecto comum diz respeito ao controle orçamentário propriamente dito, já que cabe aos conselheiros a tarefa de monitorar os gastos municipais relacionados às políticas específicas de cada conselho.

Proposta - Como a FASE, na sua área urbana, pretende trabalhar e difundir esse tipo de metodologia?

Orlando Jr. - Primeiramente, através dos nossos próprios programas regionais, particularmente onde temos projetos similares ao do Observatório, de parceria com universidades. Depois, através da nossa participação em fóruns regionais e nacionais, onde nos reunimos com diferentes atores comprometidos com a reforma urbana.

Proposta - Como outras instituições podem receber os materiais, apostilas e dinâmicas realizados no curso?

Orlando Jr. - A produção do material didático foi sendo realizada durante o desenvolvimento do curso pelos diversos professores convidados. É nossa intenção sistematizar todo o material o mais breve possível, de forma a disponibilizá-lo para outras instituições. Para ter acesso ao material é só contatar a FASE.

Proposta - Quais as questões e temas que mobilizaram mais o público?

Orlando Jr. - Os temas que inicialmente mais mobilizaram os alunos estavam relacionados ao instrumental para elaboração, avaliação e implementação de políticas públicas, o que é compreensível pelo fato de responder a uma demanda

concreta ligada a sua atuação enquanto conselheiro. No entanto, no decorrer do curso, percebemos que o interesse dos alunos cresce em relação aos outros temas, na medida em que conseguem estabelecer relações com a sua prática cotidiana.

Proposta - Qual o tipo de quadro técnico e político que teve a função de transmissão do conhecimento?

Orlando Jr. - O quadro de professores foi basicamente composto por integrantes das instituições que participam do Observatório, o IPPUR/UFRJ e a FASE. O que, para nós, também significou um processo de auto-capacitação, na medida em que tivemos que pesquisar, estudar e sistematizar um conjunto de conhecimentos dispersos. Ao mesmo tempo, convidamos alguns professores especialistas em temas específicos, mas que tivessem também algum tipo de experiência em termos de gestão de políticas públicas. O resultado foi fantástico porque possibilitou aos alunos terem contatos com uma diversidade de estilos e de experiências que no seu conjunto garantiram o alcance dos objetivos de capacitação do curso.

Proposta - Como nivelar, nas avaliações, os trabalhos temáticos com educandos/conselheiros com níveis tão distintos de escolaridade e formação?

Orlando Jr. - Talvez este tenha sido uma das experiências mais interessantes do nosso curso. É preciso levar em consideração que os conselhos não devem se constituir em lugar de experts, mas se afirmar como espaço de representação dos diferentes segmentos sociais. Em matéria de dinâmica política, a formação escolar é um componente importante, mas não suficiente. É interessante observar que todos têm muito que aprender com o intercâmbio, com a negociação, com a experiência de cada um. No nosso entendimento, a capacitação de um conselheiro está fundada na sua consciência de cidadania. A formação escolar e acadêmica são elementos indispensáveis quando postos a serviço do projeto de cidades justas e democráticas. Este é precisamente nosso objetivo.

Apostando no Protagonismo dos Jovens: refletindo sobre experiências educativas com jovens das classes populares

Lorenzo Zanetti*



*Mestre em educação pelo IESAE/FGV, coordenador do SAAP/FASE, autor de *O Novo no Sindicalismo Brasileiro: características, impasses e desafios*. FASE, Rio de Janeiro, 1995.

Como o título deste artigo deixa entender, estamos refletindo sobre experiências que apostam nos jovens, em todos os jovens, e no seu protagonismo social.

Por outro lado, as referências para nossa reflexão são algumas experiências educativas desenvolvidas com jovens das classes populares porque é com estas que trabalhamos e temos mais contatos e informações. São as experiências deste tipo, que numa sociedade tão dividida como a nossa, rompem com preconceitos e permitem que os valores e potenciais dos jovens destas classes se manifestem e tenham o reconhecimento da sociedade.

Mais que descrevê-las, procuramos passar o que aprendemos com estas experiências e o que elas nos levaram a pensar.

Protagonismo dos jovens

Os jovens são o futuro do País, nós adultos somos responsáveis pela “herança” política, social e econômica que vamos deixar; a educação é a garantia de um amanhã melhor para os jovens e para a sociedade.

Quando se usam estas expressões e mesmo quando se adotam os novos chavões que falam em “resgatar a cidadania” dos jovens, fica subentendido que alguém, que não os jovens, deve se encarregar disso.

Falando em protagonismo jovem nos referimos ao papel ativo dos jovens, em sua educação, no resgate de sua cidadania e das comunidades onde vivem, na construção de uma sociedade mais justa para todos.

Em relação a isso, vale a pena lembrar que a participação dos jovens não se deve a nenhuma “liberalidade” dos adultos, é parte da responsabilidade dos próprios jovens. E quando falamos em jovens, estamos nos referindo a todos os jovens e não só àqueles que pertencem a uma classe social específica.

Há muitos jovens que são identificados por sua precária situação de vida ou por viverem em situação de risco social. Estamos falando de dezenas de milhões de jovens, isto é, de um potencial que nosso País não valoriza e desperdiça, que o sistema educativo nem sempre atinge e quase nunca consegue

motivar por tratá-los como “deficientes” que só podem viver amparados por alguém. Esta multidão de jovens, muitas vezes, acaba aparecendo na cena pública mais como problema que atrapalha o desenvolvimento do País do que como força positiva.

Neste sentido, forçando um pouco nosso discurso, podemos dizer que o narcotráfico, diferentemente de muitos políticos e até de muitos educadores, sabe valorizar estes jovens, não só como potenciais usuários de sua nefasta mercadoria, mas como atores competentes, ativos e remunerados de seu negócio.

Cremos que a valorização destes jovens e a confiança em sua capacidade de assumir decisões e responsabilidades frente às próprias vidas e frente à realidade em que vivem é o elemento que caracteriza e qualifica uma série de experiências educativas que se destacam hoje no meio popular.

Constituição de sujeitos

As experiências de formação de jovens que consideramos como bem sucedidas souberam acertar na escolha das atividades a serem implementadas com os jovens.

Isso não acontece por acaso. Quem promove estas iniciativas, em muitos casos, são pessoas jovens, da própria comunidade e, em todos os casos, trata-se de pessoas que estão inseridas nas comunidades ou nos grupos com quem pretendem trabalhar. Não são pessoas que chegam de pára-quedas com pacotes (de alimentos, de cursos ou de brinquedos) para distribuir e depois se mandar. Trata-se de pessoas que vêm para ficar, que se dispõem a conviver, a partilhar a vida do grupo ou da comunidade.

Esta convivência permite à estas pessoas perceberem os “códigos” que regem as relações do grupo, suas experiências, seus interesses e seus sonhos. Esta “sintonia” com a comunidade é o que permite o acerto na identificação das iniciativas mais apropriadas.

Paulo Freire apontava como etapa fundamental para a alfabetização de adultos a identificação das palavras-chaves, geradoras, isto é,



palavras que reflitam a visão de mundo e os valores dos alfabetizandos. Os educadores a que estamos nos referindo adotam a mesma lógica, não procurando exatamente as “palavras”, mas os “interesses” e as “linguagens” que refletem o imaginário dos jovens de hoje do meio popular.

Música, teatro, dança, circo, comunicação - escrita, falada e televisionada -, esporte e outros são linguagens que marcam processos educativos bem sucedidos.

O acerto na escolha destes caminhos é apontado por diferentes indicadores: a motivação nos jovens em participar; a perseverança, que faz inveja a qualquer tipo de curso profissionalizante; as transformações do comportamento no grupo, na família e na comunidade, frutos de uma auto-valorização pessoal e da valorização dos outros; a abertura para a compreensão dos problemas da comunidade; a vontade e o investimento em melhorar seu próprio desempenho.

Educação individualizada

No início deste artigo falávamos daquela sintonia necessária com o grupo e a comunidade. Isso nos leva agora a lembrar também a neces-

sidade de uma atenção individualizada nas relações entre educador e educando.

Impressiona constatar como muitos educadores são incapazes de conversar pessoalmente com o educando, e como, por outro lado, estes diálogos individualizados fazem a diferença na qualidade da ação educativa.

Ouvimos falar frequentemente da falta de diálogo dos pais com os filhos, mas esta obrigação não é só dos pais. Muitos educadores, professores, agentes comunitários, líderes sindicais, padres, pastores, freiras sabem falar a um grupo ou a uma multidão e não sabem manter uma conversa pessoal.

É neste tipo de relação mais pessoal que os jovens sentem-se tratados como pessoa e não como “um dos muitos”; é nestes momentos que a pessoa se abre mais, que fala de sua vida, de sua família, de seus sentimentos; e, através desta relação, é que se consegue identificar e trabalhar os talentos de cada um.

Não é mais uma novidade falar sobre a importância da subjetividade nos processos educativos, mas acaba sendo ainda uma novidade que a atenção à subjetividade se incorpore aos processos educativos, traduzindo-se em ações e metodologias adequadas.

Educação aberta

Os educadores têm consciência que as pessoas, os jovens em sua formação, recebem contribuições e influências, as mais diversas. De outro lado, têm consciência que a complexidade da pessoa e suas múltiplas dimensões: física, afetiva, cultural, espiritual, fazem com que nenhum educador e nenhuma equipe de educadores possam atender de forma adequada a todas estas dimensões.

Esta clareza faz com que os educadores não considerem os jovens com quem trabalham como monopólio e considerem como parte de sua missão de educadores procurar novas parcerias, contatos e novas oportunidades para vivenciar outras realidades, até que os próprios jovens autonomamente descubram e escolham seus interlocutores, capazes de atender às suas exigências e expectativas.

Esta abertura não expressa só um cuidado pedagógico, que visa potencializar as diferentes dimensões da personalidade do educando, expressa também a leitura atenta que estes educadores fazem das mudanças sociais e das novas exigências (formação polivalente, especialização) que estas mudanças impõem.

Autoridade – liberdade no processo educativo

Se nas diferentes experiências que nos servem como referência em nossa reflexão apontamos a importância da sintonia, de uma certa cumplicidade entre educadores e educandos, do diálogo personalizado e da abertura para diferentes interlocutores, temos que esclarecer que isso não quer dizer que os educadores tenham que aceitar tudo ou passar a mão na cabeça dos “coitadinhos”. A “disciplina” não é necessariamente contraditória com as outras características marcantes do processo educativo.

Temos vários exemplos de como os educadores podem lidar com a liberdade dos educandos sem perder sua autoridade.

Concordando com os autores que consideram não existir limites precisos entre a autoridade do educador e a liberdade dos educandos e analisando como esta combinação se dá na prática das experiências educativas que nos servem como referência, podemos reparar o seguinte:

- A autoridade dos educadores não é questionada, é aceita e reconhecida quando é conquis-



tada pela capacidade dos mesmos de conduzir o processo, e não quando é imposta por uma posição de poder hierarquicamente definida.

- A disciplina aceita é aquela que é explicada, definida coletivamente e cuja necessidade pode ser comprovada. Podemos citar como exemplo a “Educação e Cultura”, de Fortaleza, que trabalha com comunicação (jornais populares e jornais escolares) e leva os jovens estudantes a definirem um código de ética no jornalismo escolar.

Outro exemplo nos vem do trabalho do “Se Essa Rua Fosse Minha” e do “Grupo Cultural Afro-Reggae”. Estas instituições do Rio de Janeiro tornam os próprios jovens, através da divisão e a coletização do poder, responsáveis pelo trabalho. “Se Essa Rua Fosse Minha” tem um conselho formado por jovens, com história de vida na rua, que discute o trabalho da instituição e, em alguns casos, tem poder para tomar as decisões.

O “Grupo Cultural Afro-Reggae” coloca os jovens da favela em pontos-chaves da instituição: tesouraria, gestão do Centro Cultural, coordenação de grupos de trabalhos (Trupe da Saúde), onde eles experimentam, na prática, como a disciplina não é cumprir as ordens de um chefe, mas cumprir o compromisso de cada um para que o grupo alcance seu objetivo. Vista desta forma, a disciplina não é a imposição de alguém, mas uma imposição do projeto, do objetivo que o grupo quer atingir. Isso pressupõe naturalmente que o projeto seja do grupo e não de um educador ou de um líder.

Para completar e abrir um pouco mais esta questão da relação entre autoridade/disciplina e liberdade dos jovens, citamos Paulo Freire, que visitando alfabetizadores populares de Coaraci, Bahia, em 1992, dizia: “... tanto quanto possível, seja no campo do adulto quanto no campo dos meninos, da criança, o respeito à liberdade e a assunção da autoridade para o educador, devem se orientar no sentido de propor ao educando adulto ou não, o exercício da sua capacidade de pensar, criar e ajuizar, o exercício de sua capacidade de ler o

mundo e de escrever sobre a leitura que faz do mundo. Isto é uma coisa que vem fazendo uma falta enorme na pedagogia brasileira” (Alfabetizar é preciso – FASE/Itabuna).

Dimensão política

Não é possível concluirmos estas observações sem tocar num dos aspectos fundamentais do processo educativo, a formação política. Até que ponto estas experiências de educação com jovens do meio popular ajudam na sua formação política?

Podemos afirmar que este é um aspecto sobre o qual muitas experiências deixam dúvidas e parece haver pouco investimento. Às vezes, o medo de partidizar leva grupos e educadores a passarem ao largo da política, outras vezes, somos nós mesmos que, acostumados a “idéias claras distintas” e levados a ligar permanentemente a política à disputa de poder, temos dificuldade em reconhecer o impacto político de muitas destas experiências.

Não vamos nos alongar nesta discussão, mas podemos afirmar que a observação destas experiências ajuda em nossa “reeducação política” e na construção de um novo olhar. Fazemos nossas, porque nos parecem apontar aspectos fundamentais deste “novo olhar”, as palavras de Jorge Osório Vargas: “Quando falamos desses novos ‘movimentos sociais’, estamos fazendo referência a ações populares coletivas, com alta participação da base, que utilizam canais nem sempre institucionalizados e que, enquanto elaboram suas demandas, vão encontrando formas de ação para expressá-las e se constituindo em sujeitos coletivos. Começa-se a identificar estes movimentos sociais e populares com ‘novas formas de fazer política’, enquanto se desenvolvem não só em uma dinâmica de tomada de poder político, mas também expressam novas formas de relações e organizações sociais... Desta forma, diminui a visão do político como um espaço homogêneo, emergindo a pluralidade do social, cuja expressividade não se esgota na “política” convencional” (O Pêndulo das Ideologias, pág. 112).

Na Palma da Mão

Cléia Silveira

Lorenzo Zanetti

A FASE nos últimos meses tem andado circulando nos jornais de vários estados, em revistas de ampla circulação, rádios convencionais e programas de TV de circuito amplo. Qual o motivo?

O Fundo **NA PALMA DA MÃO** que é gerido pelo SAAP e é especificamente para apoiar iniciativas de jovens ou para jovens, que visem promover o **Protagonismo Juvenil**.

O SAAP com o **Grupo Cultural Afro-Reggae** (GCAR é uma ONG de jovens protagonistas) vinham desenvolvendo esta idéia há algum tempo. O GCAR se encarregou de divulgar e fazer contatos para que ele se viabilizasse

A atual dimensão do fundo deve-se a parceria feita com o **Grupo RAPP**A - que já vinha apoiando o GCAR de várias formas. O nome do fundo tem origem no título de uma música do terceiro álbum do grupo, *Lado B lado A*, que mostra mais uma vez as diferenças políticas e sociais do país.

Os primeiros recursos têm origem da contribuição financeira do próprio **RAPP**A - oriunda de uma porcentagem dos ganhos do grupo sobre a venda do disco - e de sua produtora **WEA** - que contribui com 5% dos recursos destinados a divulgação do disco.

O fundo foi lançado através de uma grande **Campanha**, do mesmo título, e difundida pelo grupo no lançamento nacional do disco *Lado B lado A*. A campanha tem como objetivo captar recursos e também envolver o público do RAPP A - especialmente jovens - incentivando seu protagonismo. A contra capa do CD apresenta a FASE/SAAP e divulga uma conta específica do fundo para receber doações.

O SAAP/FASE se sente honrado e bem a vontade em trabalhar com este Grupo pela qualidade de sua música e pelo conteúdo que através dela consegue passar. O contato pessoal com o Grupo, faz aumentar nossa consideração para com o RAPP A e à aumentar nosso empenho para que este Fundo cresça.

Esta iniciativa além de inovadora é gratificante pois o desenvolvimento de trabalhos com jovens conscientes e comprometidos sempre nos trás um novo ânimo, uma nova esperança. Nos aguardem pois, alimentados pelo "gás" da juventude, não vamos parar por aí, outras iniciativas estão sendo pensadas para que outros Grupos e outros artistas, venham se juntar nesta lista.

Para nós da FASE e para quem acompanha nosso trabalho, fica o nosso convite para que juntem forças, divulguem a iniciativa e participem concretamente colocando NA PALMA DA MÃO sua contribuição.

Valeu Afro Reggae!!! Valeu RAPP A!!! Valeu WEA!!!

Protagonismo Juvenil: Doações NA PALMA DA MÃO

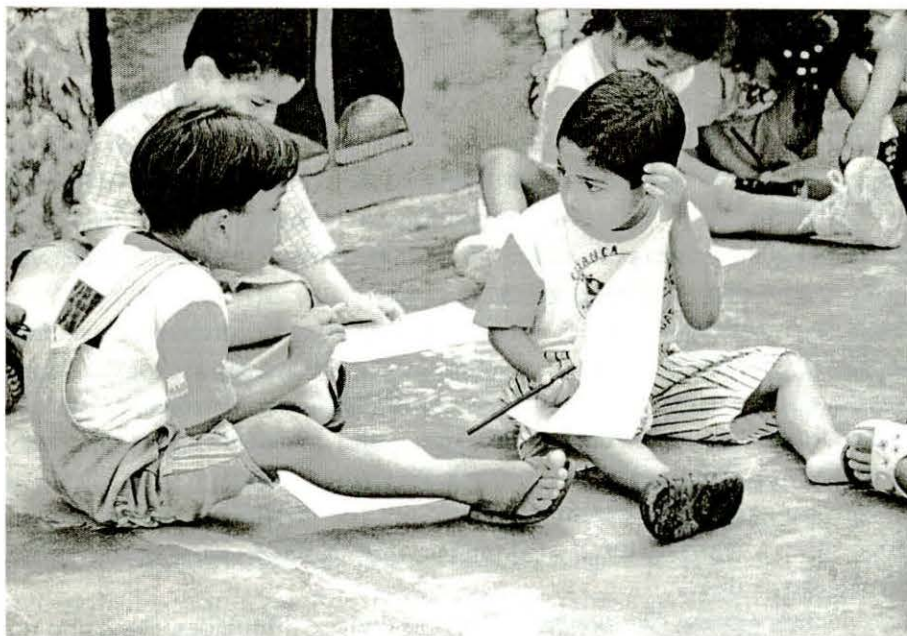
Titular: FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

Banco: Bradesco

Agência: 227-5 / Botafogo

Conta Corrente: 94996-5

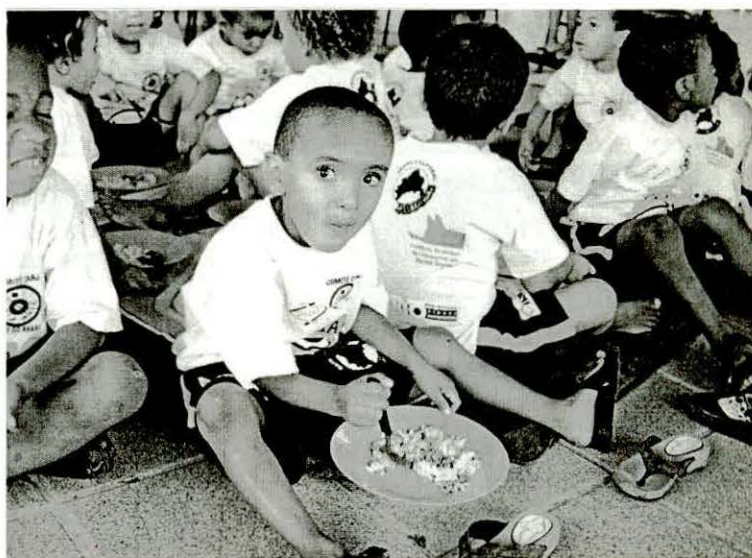




Brasil e Escola Pública de Tempo Integral: por que não?

*Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho**

* Professora Adjunta do Departamento de Didática, Escola de Educação – Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO); Coordenadora do Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI/UNIRIO); Coordenadora do Curso de Especialização Formação de Docentes Universitários – CCH/UNIRIO; Doutora em Educação Brasileira (UFRJ).



1. Caminhando contra o vento

Já que iniciamos com Caetano, continuemos com Caetano, pois o título acima vem como uma provocação, bem ao gosto da Tropicália...

Discute-se muito sobre a educação brasileira hoje: seus acertos, fracassos, possibilidades. Nesta mesma rota, interferem afirmações como as de que a escola, centro da educação formal, "ainda é uma forma de ascensão" ou, contrariamente, que ela "não desempenha mais suas funções como outrora desempenhava".

À pergunta do porquê para muitos a escola se tornou desinteressante, surgem algumas respostas como, por exemplo, a de que ela "não ajuda a subir na vida", constatação que coloca por terra o mito liberal de que, através da educação, o esforço e a dedicação discentes permitiriam alcançar o sucesso profissional e, por extensão, o social. Outro argumento é o de que "ela não ensina"¹, reflexo, *no campo educacional*, tanto do próprio discurso neoliberal já constituído, quanto de *causas internas*, apontadas também pelo pensamento crítico².

Para refletir sobre essas causas, é necessário conhecê-las buscando, concomitantemente, alternativas viáveis à sua eliminação. Assim, acreditamos que se "a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional" (Connel, 1995, p.11), fica clara a *complementaridade* existente entre *evasão*, *repetência*, *desinteresse pela instituição escolar* e exclusão. *A escola não é exitosa porque não sabe lidar com a pobreza estrutural, sócio-econômica, política e cultural da maioria da população que a ela acorre.*

Evasão e repetência são, assim, complementares à *exclusão* educacional e, por extensão, à exclusão social. Formação docente, currículo e *tempo* podem ser tomados como causas "internas" dessa exclusão, que necessitam de maior aprofundamento teórico em nome de um *discurso-ação político-emancipador* na escola pública brasileira; em nome de um possível êxito para aqueles até agora excluídos da *divisão do bolo social*.

Contudo, os debates a esse respeito, por mais acirrados que sejam, jamais tocam em um destes pontos: *tempo integral*. O tema parece fadado ao limbo. A academia, em geral, nega-se a sequer pensar sobre ele, quanto mais pesquisar sobre as experiências de tempo ampliado que já existiram no país, a fim de diagnosticar sua eficácia ou não.

Desde 1994, o sistema federal de governo abandonou programa que vinha sendo desenvolvido em relação a essa ampliação - o PRONAICA. Sistemas estaduais e municipais de ensino *esquecem* igualmente dessa possibilidade, com raras exceções³. Em outras palavras, a escola pública de tempo integral inexistente, tanto como política pública quanto como tema concreto de pesquisa.

Longe desse discurso/ação, que consideramos limitante e reducionista, admitimos as reais possibilidades dessa escola em tempo ampliado, pensada em contexto mais amplo e em uma perspectiva educacional crítico-emancipadora, distanciada dos componentes compensatórios e paternalistas que, no Brasil, de hábito, costumam *aprisioná-la*.

Experiências pontuais existem, a comprovar tal hipótese; reflexões teóricas existem, igualmente, reafirmando essa tônica. Cercando-nos de componente essencial - o fluxo da História -,

¹ Expressão usada por mães de crianças das camadas populares, moradoras do bairro da Machadinha, em Quissamã (RJ), quando³ perguntadas sobre por que tiravam seus filhos da escola, que possuía vídeo, televisão e merenda de qualidade (depoimento do subsecretário de Educação do referido município em 1998).

² Apesar de reconhecer a força das condições estruturais, é posição cômoda a de considerar apenas os fatores externos como únicos causadores de exclusão no Ensino Fundamental. É preciso reconhecer igualmente causas internas que precisam ser redimensionadas, pensadas e trabalhadas de forma diversa, a fim de reverter quadros como os que acabamos de citar.

³ Refiro-me ao atual governo do estado do Rio de Janeiro, que pretende resgatar, mais uma vez, a experiência das escolas públicas de horário integral iniciadas na década de 80 neste Estado.



também podemos dizer que, mesmo presa aos componentes acima citados, a escola de tempo ampliado não é *novidade, nem modismo da década de 80, no Brasil*.

Por que não encarar a temática de frente, mesmo que, aparentemente estejamos caminhando contra o vento do já constituído?

Sem lenço e sem documento...

Discutamos, assim, um pouco mais dessa história - desligada de nossa memória não por acaso - e de suas idas e vindas pelos caminhos da educação brasileira.

Idos de 30, com Anísio Teixeira - um dos principais mentores do escolanovismo brasileiro - e um pensamento fixo: organizar o sistema de educação nacional, mantendo o *tempo ampliado* nas escolas, uma vez que, com administração e professorado mudando rotineiramente seu local de trabalho e *"alunos na ronda dos turnos cada vez mais curtos (...) a escola primária vem perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, (...) para se constituir simples escola de acesso"* (1968, p.34).

Em que pese a visão liberal, reafirmando o *otimismo pedagógico* evidenciado pelo grande educador brasileiro, percebemos, neste seu firme propósito de *ampliar o tempo-espço escolar*, a

tônica do tratamento *inclusivo*: se a instituição escolar possui tempo ampliado quando seu trabalho compromete-se com as classes favorecidas, cabe ao Estado - e ao sistema *público de ensino* que a lograva constituir - partir do mesmo princípio, visto que sua ação dirigia-se a *toda* população em idade escolar.

Nesse mesmo sentido, cabia construir uma *escola de base* e não *simples escola de acesso...* Visão *compensatória* à parte, sabe-se que Anísio não conseguiu sensibilizar suficientemente o Estado. Seu intento resumiu-se, assim, ao projeto das escolas-parque e escolas-classe - timidamente posto em prática no Distrito Federal -, bem como à concretização do tempo ampliado no Centro Integrado Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia), quando assumiu o cargo de secretário de educação daquele Estado. Poucas evidências, para quem, mesmo trilhando um caminho liberal, tanto projetou e sonhou !!!

Volta de 60... e o governo Lacerda, no ainda estado da Guanabara, sistematiza projeto piloto de trabalho - com participação orçamentária da Fundação Ford - objetivando a introdução do tempo integral em cinco escolas da rede pública, durante aproximadamente três anos⁴. Hoje, não se tem mais notícia concreta dessa experiência...

⁴ O trabalho realizou-se com as escolas *Bombeiro Geraldo Dias*; *Araújo Porto Alegre*, *Dr. M. A. Texeira de Freitas*; *Olímpia Couto* e *Madrid*

Andanças por 80... Leonel Brizola assume o governo do estado do Rio de Janeiro, prometendo “educação em tempo integral” a todas as crianças⁵. Tarefa árdua, penosamente construída ao longo da década de 90, com seu segundo mandato e a continuidade na construção de aproximadamente quinhentas estruturas físicas capazes de consolidar uma *proposta* de tempo ampliado para a escola pública fluminense: os denominados CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública.

Contudo, é importante ressaltar que, se no momento houve *vontade política suficiente do Estado* para edificar esses prédios, faltou-lhe a mesma tenacidade do ponto de vista político-pedagógico, a fim de consolidar proposta crítico-emancipadora de educação nessas escolas. Em outras palavras, o projeto estancou nas pedras do caminho *assistencialista*, sem conseguir ultrapassá-las pelos atalhos de projetos *participativos e emancipatórios*.

Ainda na década de 90, durante o governo Fernando Collor, inspirado no trabalho que vinha sendo desenvolvido por Brizola no estado do Rio de Janeiro, esse presidente propôs o PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, sendo uma de suas metas a construção de aproximadamente mil CIACs por todo o país⁶. Durante seu último ano de mandato, Collor viajou pelo Brasil, inaugurando esses prédios⁷, que não lhe renderam mais dias no governo e que, mesmo após sua queda, com Itamar Franco levando adiante o projeto, não se encontram, hoje, integrados à política pública federal de educação⁸.

Assim, **sem lenço e sem documento**, a *história do tempo ampliado* nas escolas públicas brasileiras vem se construindo: *à margem* das políticas públicas educacionais. Ao contrário, o que acontece em relação à rede privada é digno de nota: No Rio de Janeiro, a partir dos anos 90 e após longo período em que o horário parcial reinou, quase que absoluto, a cada ano letivo esta rede *acrescenta* mais atividades extras ao horário, *ampliando-o quantitativamente*, ao mesmo tempo que aumenta também os seus lucros.

É o momento de perguntar: afinal, que *vantagens* trará um horário ampliado na escola? Se parece tão difícil implementá-lo no sistema público de ensino, pedagogicamente falando, que *fatores positivos* podem ser vislumbrados com a sua efetivação? Por que lutar por ele na *escola pública*?

Eu vou ... Por que não?

Às perguntas feitas acima, argumento: de que modo levar adiante um trabalho coletivo e conseqüente, em uma escola onde o *tempo, parcial*, mal chega para ministrar alguns parcos conteúdos programáticos? Onde professores mal remunerados e sem a possibilidade de uma formação continuada, *em serviço, não possuem tempo* efetivo para este tipo de reflexão sobre o planejamento coletivo ou sobre sua própria prática? Onde a comunidade, porque não é parte integrante do projeto, não se sente compromissada com o avanço de ações como esta para a vida cotidiana das crianças que ali estão?

Nesse sentido, um ponto a considerar na construção dessa escola alternativa⁹ é, certamente, o tempo escolar em relação ao trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido no ensino fundamental.

⁵ É bom lembrar que, na mesma década, temos ainda experiências de dupla jornada em São Paulo (com o PROFIC) e em Curitiba (os CEIs).

⁶ CIACs eram os Centros Integrados de Atenção à Criança, projetados em espaço físico amplo, com quadra de esportes, módulos para Educação Infantil, Fundamental, teatro de arena e salas-laboratório, além de refeitório e espaço para a Saúde.

⁷ Um dos primeiros CIACs a ser inaugurado no Brasil e o primeiro do estado do Rio de Janeiro foi o CIAC *Tiradentes*, situado na Maré.

⁸ Hoje, esses prédios estão estadualizados e alguns funcionam dentro de Universidades públicas federais ou estaduais (UEPG – Paraná e UFRRJ – Rio de Janeiro, por exemplo).

⁹ Utilizo o termo *alternativa* no sentido mesmo do dicionário: uma escola pública compromissada com uma postura de trabalho-ação diferente da que temos hoje que é reprodutora, sem referência para professores, alunos e comunidade.

Se pensarmos na *exclusão* via evasão e repetência, é fato a analisar de que modo – e em quais condições – os professores trabalham com as classes populares, em última instância aquelas que realmente estão na escola pública. Um professor formado para atuar com *turmas pasteurizadas*, ou seja, que tipificam padrões de comportamento ideal, encontra maior dificuldade ao lidar com crianças cujos padrões de comportamento e de construção do conhecimento distanciam-se desse ideal. Se seu trabalho desenvolve-se em escola de tempo regular – aproximadamente quatro horas diárias – e de onde sai, apressado, para mais *um turno de aulas*, não há possibilidade concreta de reflexão para driblar aquelas dificuldades, muito menos *tempo* para debater sobre essas questões no coletivo, com os demais colegas. Ele se torna um ator *excluído* do enredo que poderia *produzir*: *não há tempo...*

Complementando esse raciocínio, um currículo dissociado da realidade, sem ser trabalhado nos interstícios do já conhecido e vivenciado, dificilmente é absorvido/socializado pelas crianças como algo importante para elas. Já o currículo trabalhado em um *tempo ampliado*, ou seja, *integral*, possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que podem-se fundir conhecimentos/

conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender: os professores e demais agentes educacionais, juntamente com a comunidade, *encontram tempo* para o debate sobre essas possíveis teias...

Essa relação permite o agir educativo na concepção mais ampla do termo. Em outras palavras, o entendimento de que educar passa não apenas pelos conteúdos mínimos de conhecimento científico legitimados, mas também por outros saberes e fazeres básicos ao entendimento do próprio homem no mundo e na sociedade, em seu cotidiano sócio-cultural. Para que essa concepção de agir educativo se consolide, é fundamental o trabalho dos professores com outros agentes educacionais – animadores culturais, profissionais da Saúde, artesãos, artistas da comunidade, por exemplo.

No entanto, retornando ao debate anterior, se não há *tempo curricular* suficiente para que esses profissionais, coletivamente, se envolvam neste trabalho amplo; se o professor não encontra *tempo, na escola*, e apenas reproduz o que lhe ditam os livros didáticos e os programas de disciplinas, *como transformar para além das estruturas horizontalizadas pelo uso?*



**...UM CURRÍCULO
DISSOCIADO DA REALIDADE,
SEM SER TRABALHADO NOS
INTERSTÍCIOS
DO JÁ CONHECIDO E
VIVENCIADO, DIFICILMENTE É
ABSORVIDO/SOCIALIZADO
PELAS CRIANÇAS COMO
ALGO IMPORTANTE PARA
ELAS**

Por tudo isso, torna-se necessária, pedagogicamente falando, a ampliação do tempo para a escola pública. Porém, o *estender quantitativo do horário* só será importante se comportar, igualmente, uma *extensão do trabalho qualitativo*, que pode ser realizado com alunos, professores, demais agentes educacionais e comunidade, tanto por intermédio do currículo quanto pelo próprio incremento à formação do docente e do aluno, como discorremos acima. Afinal, hoje em dia, tanto aluno como professor vêm sendo, sistematicamente, *excluídos da escola pública*.

Concluindo, acreditamos que o discurso oficial acaba sendo reproduzido por quem reafirma a necessidade de democratização da escola pública e fundamental sem se preocupar com o encurtamento desse tempo, em detrimento da demanda que precisa ser atendida. *Esta é uma outra questão a ser discutida bem amplamente*.

Igualmente, quando pensamos em uma educação crítica, emancipadora, estamos propondo, também, que a escola que pode lhe servir de espaço tenha ampliado seu tempo, a fim de que se solidifiquem práticas e reflexões capazes de construir um espaço democrático e participativo, de igualdade na socialização e apropriação do conhecimento e da cultura por todos aqueles envolvidos neste processo: profissionais da educação, alunos, comunidade...

Nossas últimas palavras coincidem com as de Buarque (1994), ao constatar que “em qualquer

país do mundo, onde haja um mínimo de compromisso educacional, o sistema prevê horário integral de atendimento à escola. Em um país como o Brasil, onde 1/3 das crianças estão em nível de pobreza absoluta, o ensino integral não é apenas uma questão pedagógica, é uma necessidade social (p.135-136).

Em outras palavras, o discurso realmente crítico-emancipador não prescinde do *tempo integral* quando pensa em exclusão na escola pública, pois sabe que tal fator pode constituir-se em elemento estratégico na inserção da criança das classes populares nessa mesma escola, contribuindo para o seu êxito e não para com seu fracasso escolar.

Evidentemente, ao discurso ideológico não interessa esse *detalhe*, pois *mais importante* é, estatisticamente, ter vaga para todas as crianças em idade escolar... Nesse sentido, não quero estar ao lado dos que resumem educação a uns tantos quadros estatísticos e sim daqueles que, vendo além, lutaram, ao seu modo, pelo tempo ampliado na escola pública: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, só para ficarmos no âmbito da educação. É esse o caminho que, como educadora, quero trilhar, mesmo sabendo das *pedras que insistem em ficar no meio desse caminho...* Por que não?

Bibliografia Básica

Buarque, Cristóvam (1994). *A revolução nas prioridades. Da modernidade técnica à modernidade ética*, São Paulo, Paz e Terra.

Coelho, Lígia Martha C. da C (1997). “Educação e Tempo Integral : Um Tempo (Fundamental) para o ensino (fundamental)”. In : MOLL, Jacqueline & ABRAMOVICZ, Anette (Orgs). *Para além do fracasso escolar*, Campinas, Papirus.

GOVERNO DO ESTADO DA GUANABARA (1966). *Uma experiência em educação*. Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara/Fundação Ford.

Teixeira, Anísio (1968). *Educação não é privilégio*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

MST 15 ANOS

Lições de Pedagogia da História*

Roseli Salete Caldart**



* Este texto foi produzido originalmente para reflexão de educadores e educadoras de escolas de assentamentos e acampamentos do MST. As idéias que aqui aparecem estão desenvolvidas mais amplamente no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, no prelo pela Editora Vozes, com previsão de lançamento para janeiro de 2000.

** Integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST, e da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O MST completa 15 anos em 1999, desdobrando que tem, afinal, duas grandes tarefas na história: ajudar a acabar com o "pecado mortal" do latifúndio, desconcentrando e tornando socialmente produtivas as terras deste país imenso; ajudar a humanizar as pessoas, produzindo seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro. E talvez esta segunda seja a tarefa que melhor vem cumprindo desde que começou a ser gestado.

A obra educativa do MST diz respeito principalmente:

a) ao resgate ou à restituição da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter *raiz e projeto*. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país;

b) à *construção de uma identidade coletiva*, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra como nome próprio de *lutadores do povo*, não mais sujeitos a uma condição de falta - não ter terra -, mas sim sujeitos de uma escolha. A escolha de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, em um movimento bem maior do que o MST; um movimento da história, e que diz respeito aos destinos da humanidade inteira...

Olhando para a história do MST nesta perspectiva, nos encontramos com algumas *lições de pedagogia*, ou de como os sujeitos de uma luta social e de uma coletividade em movimento se ocupam e se preocupam com educação. Pensando bem, estas lições podem nos ajudar a refletir também sobre as nossas práticas de educação nas escolas. Aliás, nos permitem pensar como a escola entra neste Movimento e como pode ajudar a cultivar o ser humano que dele se produz. Algumas destas lições de pedagogia da história do MST estão enumeradas abaixo para nossa reflexão.

1. *Os Sem Terra se educam sendo do MST*, o que quer dizer, através de algumas vivências humanas fundamentais, cada uma carregada de aprendizados, conflitos e desafios. Vejamos algumas que nos trazem lições de educação muito importantes:

- O que educa os Sem Terra é o próprio *movimento da luta*, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: *nada é impossível de mudar* e quanto mais *inconformada* com o atual estado de coisas mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem a história.

- A formação dos sem-terra do MST começa com o seu *enraizamento* em uma coletividade, que não nega o seu passado mas projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Saber que não está mais *solto no mundo* é a primeira condição da pessoa se abrir para esta nova experiência de vida. Não é este o sentimento que diminui o medo numa ocupação, ou faz enfrentar a fome num acampamento? Por isso para nós o coletivo não é um detalhe, é o fundamento de nossa pedagogia.

- Este enraizamento precisa também ser simbólico: é a *mística* que funciona como *ritual de acolhida* à nova família; e precisa também ir se aprofundando cada vez mais. É a *pedagogia da história* que por sua vez enraíza a coletividade dos Sem Terra em uma coletividade maior, que é a dos lutadores do povo, também de outros tempos, outros lugares. *Quando descobri que não éramos os primeiros a lutar pela terra, algo mudou em mim...*, disse certa vez uma sem-terra do MST.

- A vivência cotidiana de *novas relações sociais e interpessoais* é que consegue mudar a cabeça e o coração das pessoas, recuperando certos valores que já tinham perdido ou nem conheciam. É neste sentido que se diz que o acampamento é uma grande escola de vida. E o peso formador destas relações será tanto maior se delas depender a própria sobrevivência das pessoas. Isto quer dizer tanto as relações entre companheiros diante de uma ação de despejo, como as relações que se constroem no trabalho, ou no jeito de fazer um assentamento dar certo. Em nossa pedagogia, pois, *o trabalho*, a divisão de tarefas, a organização das pessoas para garantir determinada ação não são

apenas uma necessidade a ser suprida; são uma *ferramenta pedagógica* no cultivo de valores, exatamente aqueles que serão capazes de nos fazer continuar *em movimento*.

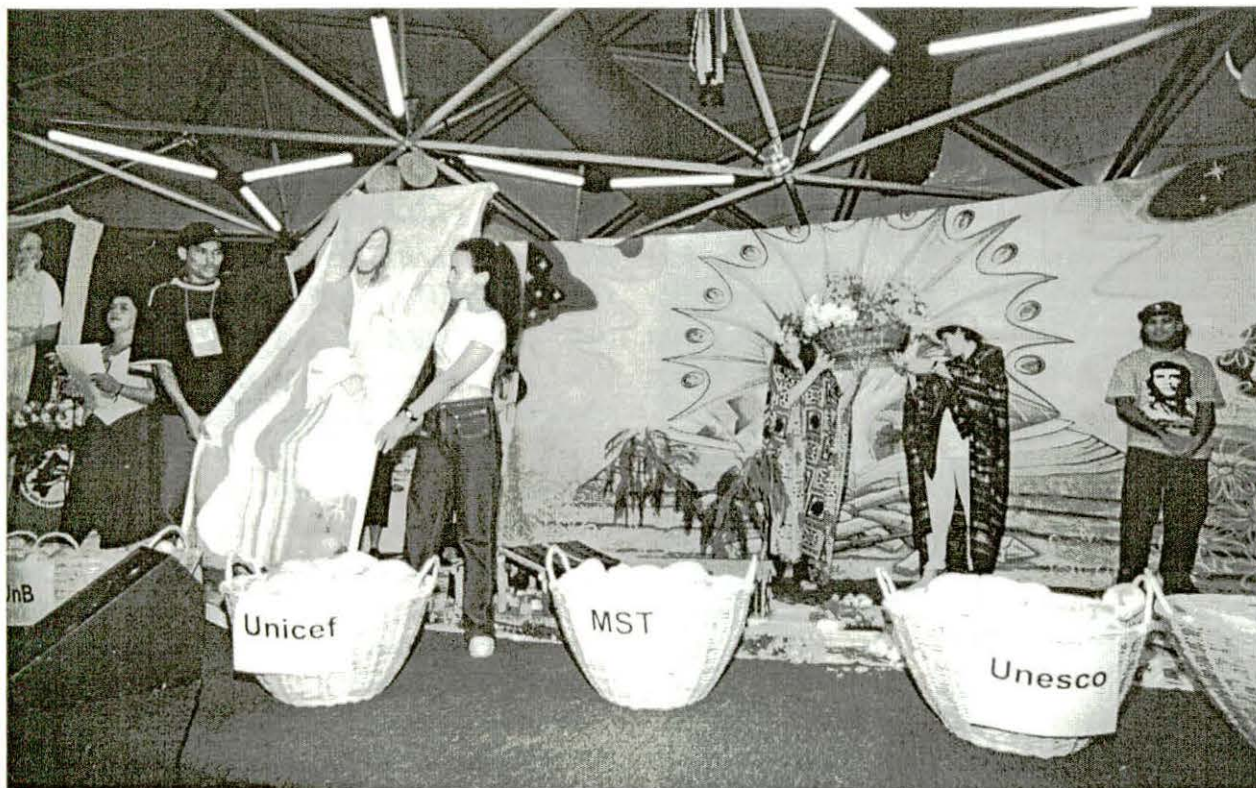
• As pessoas não aprendem todas do mesmo jeito. Até porque elas só aprendem aquilo que sabem que precisam aprender, e não se pode impor ao outro a consciência da necessidade de aprender. Apenas pressionar as circunstâncias que a gerem. Cada sem-terra aprende a ser Sem Terra¹ do seu jeito, e no seu ritmo, empurrado pelas situações cotidianas que o levam a isto. O movimento da luta está cheio delas; não é preciso nem inventar muito. Mas se é verdade que muitas coisas os sem-terra aprendem *na marra*, pressionados pelas exigências do dia-a-dia, também é verdade que não chegarão muito longe sem refletir sobre este processo. As ações podem virar rotina e já não ser desafio de aprendizado. Chega o momento em que é preciso se dar conta do que está em jogo para escolher ficar no jogo. A *reflexão sobre a ação* também é um processo pedagógico básico, e sem ela o MST não teria dado os saltos históricos em sua identidade e projeto. Sem olhar-se permanentemente sobre si mesma uma coletividade não se sustenta. No MST, o processo da chamada *crítica e autocrítica* tem a ver com isto.

**SABER QUE NÃO ESTÁ MAIS
SOLTO NO
MUNDO É A PRIMEIRA
CONDIÇÃO DA PESSOA SE
ABRIR PARA ESTA NOVA
EXPERIÊNCIA DE VIDA. NÃO É
ESTE O SENTIMENTO QUE
DIMINUI O MEDO NUMA
OCUPAÇÃO,
OU FAZ ENFRENTAR A FOME
NUM ACAMPAMENTO? POR
ISSO PARA NÓS O COLETIVO
NÃO É UM DETALHE, É O
FUNDAMENTO DE NOSSA
PEDAGOGIA**

**O QUE MOVE AS PESSOAS É A
NECESSIDADE. O QUE
MANTÉM AS
PESSOAS EM MOVIMENTO
SÃO OBJETIVOS, PRINCÍPIOS
E, PRINCIPALMENTE,
VALORES, QUE
ALIMENTAM E SE CULTIVAM
EM CADA
AÇÃO E SÃO BÁSICOS EM
QUALQUER PROCESSO
EDUCATIVO**

2. *O que move as pessoas é a necessidade. O que mantém as pessoas em movimento são objetivos, princípios e, principalmente, valores, que alimentam e se cultivam em cada ação e são básicos em qualquer processo educativo. Os sem-terra entraram na luta movidos pela necessidade de sobreviver sem virar 'marginal'. Depois que*

¹ Alguns esclarecimentos sobre a grafia do nome *Sem Terra*: A condição (individual) de *sem (a) terra*, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da apropriação privada deste bem natural. No Brasil, a luta pela terra e mais recentemente a atuação do MST acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo *sem-terra*, com hífen, e com o uso do *s* na flexão de número (os "sem-terras"), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o *s*, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão *os sem-terra*. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma.



passam a ter esta necessidade minimamente atendida podem se acomodar ou passar a lutar só por questões corporativas. Serão diferentes se a pedagogia do movimento for capaz de transformar estas suas vivências educativas em valores, e em um *modo de vida*, produzido e reproduzido (recriado) em cada grupo, de geração em geração.

3. *As crianças e os jovens dos assentamentos já vivem ou até nascem como herdeiros das conquistas de dignidade.* Mas não conseguirão manter e reproduzir estas conquistas, e nem tampouco honrarão o nome próprio Sem Terra, se não herdarem também a identidade coletiva construída no processo de luta: os *valores e princípios dos lutadores do povo*. Só que valores e princípios não se herdam sem cultivo consciente, sem intencionalidade pedagógica de quem os produz ou de quem os escolhe herdar.

4. *Há uma grande responsabilidade que pesa nos ombros de quem trabalha com a infância e juventude dos acampamentos e assentamentos dos Sem Terra:* a responsabilidade pelo cultivo

desta identidade, ajudando para que os aprendizados e os valores produzidos na luta não se percam, não se desviem, não se degradem. E trabalhar com a infância quer dizer trabalhar também com os adultos. Esta é uma herança que não se passa se não se sabe que se tem. Há muitos assentados que não se identificam mais como Sem Terra. Há muitas crianças assentadas que não conhecem ou já começaram a esquecer sua própria história. Por outro lado, na sociedade há muitas pessoas que mesmo sem ter uma ligação direta com a terra estão dizendo: *somos todos Sem Terra!* Isto nos deve fazer refletir e agir...

5. *E por que é importante que crianças e jovens herdem a identidade Sem Terra?* Para que o MST não acabe? Também, pelo menos até que seus objetivos não sejam atingidos. Mas principalmente porque neste nosso tempo de caos social e de degradação humana, os Sem Terra projetam um *jeito de ser humano que questiona o que está aí*, projetam uma *postura não conformista diante do mundo*, e valores humanos que sustentam uma luta permanente pela vida,

não de alguns, mas de todos. Quando uma criança diz com honra: sou Sem Terra, ou *sou Sem Terrinha do MST*, mais possibilidades temos de estar produzindo um novo elo na corrente da tradição da história dos lutadores do povo. Quando crescer esta criança poderá não ser do MST, ou mesmo poderá escolher não trabalhar ou não viver em um assentamento. Mas se for “bem educada”, certamente não escolherá deixar de lado os valores humanos que aprendeu participando desta história.

6. *As pessoas se educam muito mais pelas ações do que pelas palavras.* O MST forma os Sem Terra colocando-os em ação permanente, e incluindo nesta ação também o refletir sobre ela. É pela ação que os Sem Terra vão aprendendo que *nada é impossível de mudar*, nem mesmo as pessoas, seu jeito, sua postura, seu modo de vida, seus valores.

7. É pela ação que os Sem Terra vão aprendendo que *nada é impossível de mudar*, nem mesmo as pessoas, seu jeito, sua postura, seu modo de vida, seus valores.

8. *Ser Movimento é estar em movimento!* No Movimento as pessoas aprendem que o mundo e o ser humano *estão para ser feitos*, e que o movimento da realidade, constituído basicamente de relações que precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas, deve ser o grande mestre deste fazer. Esta é uma lição que precisa ser cultivada, em todos os tempos e espaços onde esteja a família Sem Terra.

**É PELA AÇÃO QUE OS SEM
TERRA VÃO APRENDENDO
QUE NADA
É IMPOSSÍVEL
DE MUDAR, NEM MESMO AS
PESSOAS,
SEU JEITO,
SUA POSTURA, SEU
MODO DE VIDA, SEUS
VALORES.**

**UM SEM-TERRA QUE FIQUE
SEMPRE FINCADO
EM SEU LOTE
TERÁ UMA VISÃO DE MUNDO
DO TAMANHO
DESTE LOTE, E
CERTAMENTE SERÁ
UMA VISÃO COM
CERCAS, AINDA NÃO
DERRUBADAS EM SUA
CABEÇA**

9. *Não há como se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica.* E isto exige duas dimensões de formação muito importantes. A primeira, que geralmente os Sem Terra começam a aprender no acampamento, é de que sua vida também é história, e que já estão sendo sujeitos da história.

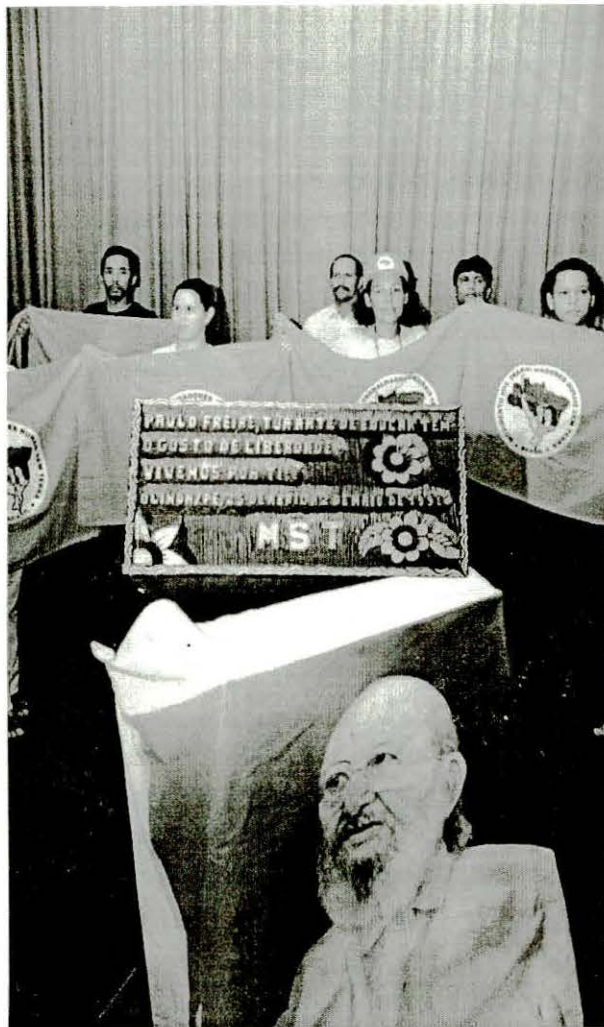
A segunda, de aprendizado mais complexo e demorado, é passar a olhar para a realidade com uma perspectiva histórica. Enxergar cada ação ou situação em um movimento entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações com outras ações, outras situações, numa totalidade maior. É este olhar que nos ajuda a valorizar e ao mesmo tempo relativizar cada derrota ou cada vitória, mantendo o horizonte utópico como referência para continuar lutando. Cultivar a memória da luta e conhecer mais profundamente a história da humanidade são aspectos fundamentais do que pode ser chamado mesmo de *pedagogia da história*.

10. *A mística é a alma dos lutadores do povo.* Ela é a força, a energia cotidiana, que tem animado a família Sem Terra a continuar na luta, ajudando cada pessoa a enxergar e a manter a utopia coletiva. A mística é aquele sentimento materializado em símbolos, que nos faz sentir que não estamos sozinhos, e são os laços que nos unem a outros lutadores que nos dão mais força para prosseguir na construção de um projeto coletivo. No MST a mística tem uma dimensão educativa muito importante: para os militantes mais antigos, ajuda

a cultivar os valores e a memória simbólica que os mantêm a caminho; para as novas gerações ou para cada sem-terra que entra no Movimento, ajuda na disposição pessoal de entrar no processo e a vivenciar as ações de forma mais humana e plena, sendo uma espécie de *ritual de acolhida*, que faz as pessoas se sentirem parte do Movimento mesmo antes de conhecer toda a sua dinâmica. Cultivar a mística é parte fundamental do que entendemos por formação humana.

11. *Vemos o mundo de acordo com o chão em que pisamos.* Um sem-terra que fique sempre fincado em seu lote terá uma visão de mundo do tamanho deste lote, e certamente será uma visão com cercas, ainda não derrubadas em sua cabeça. Este assentado não continuará sendo um Sem Terra, porque esta identidade implica em movimento, em visão de mundo que seja de mundo mesmo, num processo permanente de derrubar cercas, de todos os tipos. Não é a mesma coisa que se pode dizer de um professor que nunca sai dos limites de sua escola? Sua visão de mundo terá paredes, as mesmas que certamente ainda não derrubou de sua concepção de escola, ainda que dê aulas debaixo de uma árvore...

12. *Quanto mais o MST compreende o tamanho e a complexidade da luta em que entrou, mais acredita na importância da formação humana,* mais se dá conta das diversas dimensões que isto implica, e *mais valoriza a escola*, como um lugar onde esta formação também pode acontecer, e as educadoras, como personagens que podem fazer muita diferença no desenlace de sua história. A luta pelo direito à escola começou praticamente junto com a luta pela terra no MST. Mas no começo, não se tinha muito claro o que uma coisa poderia ter a ver com a outra. No começo, estudar era visto como um direito. Hoje, é visto como um direito e um dever. Sem Terra que não estuda, seja na escola ou em outro lugar, está prestes a perder o maiúsculo do seu nome. E escola onde não se estuda também não pode ser considerada uma escola do MST. Só que *estudar* também passou a ter um sentido cada vez mais amplo, já distante daquilo que se passa em muitas escolas que conhecemos...



13. *A Pedagogia do Movimento não cabe na escola*, porque o movimento da formação humana não cabe na escola, *mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento.* E cabe ainda mais quando se dispõe a retomar algumas de suas tarefas de origem, e que tem a ver com o cuidado pedagógico das novas gerações, de modo que elas se desenvolvam como seres humanos mais plenos, mais felizes. Há algum tempo, a escola deixou de se ver como lugar de formação humana. Não é sobre isso que os professores têm discutido. Se a escola voltar a se preocupar com a formação humana, passará a prestar mais atenção nos sujeitos que a ocupam, e dialogando com eles se dará conta de como pode ajudá-los, como pessoas, como sujeitos sociais. Também se dará conta do que precisa se alterar em sua lógica para que

personagens como os Sem Terra sintam a escola como sua “casa”, seu lugar de educação.

14. *A escola que ajuda mais na tarefa de formação dos Sem Terra é a que se abre ao movimento como sujeito educativo*, que sai de si mesma como instituição fechada sobre sua própria lógica e vai ao encontro das vivências educativas que acontecem fora dela, dialogando com os seus sujeitos, aprendendo e ensinando junto com eles. Em outras palavras, trata-se de uma escola que aceita entrar no processo, e ajuda a fazer a leitura das questões que ele vai colocando em seu movimento. Às vezes serão os Sem Terra a “puxar” a escola; às vezes será a escola a “puxar” os Sem Terra... Sem idealismos, purismos, fantasias, mas com compromissos humanos comuns.

Não se trata de imaginar, pois, que exista um modelo de escola próprio para os Sem Terra ou feito pelo MST. Quando falamos numa *escola do MST*, não falamos numa escola com um modelo pedagógico fechado (por mais “revolucionário” que se pretenda), um método de ensino específico, uma estrutura fixa de organização; falamos bem mais de um *jeito de ser escola*, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico onde todos realmente têm o que aprender e o que ensinar, sempre, e o tempo todo. Uma escola do MST, se honrar este nome, tem que ser uma *escola em movimento*, movimento próprio da formação humana, e próprio dos sujeitos sociais e humanos que a fazem.

**SE A ESCOLA VOLTAR A SE
PREOCUPAR COM A
FORMAÇÃO HUMANA,
PASSARÁ A PRESTAR
MAIS ATENÇÃO NOS
SUJEITOS QUE A
OCUPAM, E DIALOGANDO
COM ELES SE DARÁ CONTA
DE COMO PODE AJUDÁ-LOS,
COMO PESSOAS,
COMO SUJEITOS
SOCIAIS**

**QUANDO FALAMOS NUMA
ESCOLA DO MST,
NÃO FALAMOS NUMA
ESCOLA COM
UM MODELO PEDAGÓGICO
FECHADO ... UM MÉTODO DE
ENSINO ESPECÍFICO,
UMA ESTRUTURA
FIXA DE ORGANIZAÇÃO;
FALAMOS BEM MAIS DE UM
JEITO DE SER
ESCOLA, UMA POSTURA
DIANTE DA TAREFA DE
EDUCAR,
UM PROCESSO PEDAGÓGICO
ONDE TODOS
REALMENTE TÊM O QUE
APRENDER E O QUE
ENSINAR, SEMPRE, E O
TEMPO TODO**

15. O que o MST espera das escolas é que ajudem especialmente no *cuidado pedagógico da infância Sem Terra*. As crianças nos lembram de que estamos falando de um movimento que pode ser duradouro, *de vida inteira*. Cuidar de alguma coisa *implica em ter intimidade, sentir de dentro, acolher, respeitar, dar aconchego, afinar-se com ela* (Boff, *Saber cuidar*, 1999). É preciso cuidar da identidade da infância Sem Terra respeitando a pedagogia do movimento e as características e necessidades próprias deste tempo de vida e garantindo uma convivência educativa com os seus iguais. As crianças deram seu próprio recado quando inventaram o nome Sem Terrinha: *queremos ser Sem Terra sem deixar de ser crianças; mas não somos quaisquer crianças, somos Sem Terrinha, sim senhor, Sem Terrinha, com amor. Assim é que vocês nos devem cuidar...*



16. *Em cada momento histórico há tarefas pedagógicas que se destacam como imprescindíveis.* No momento atual, a escola não pode deixar de ter uma intencionalidade específica na *formação de valores*. Valores que se contraponham à degradação humana que predomina em nossa sociedade. No caso das escolas onde estão os Sem Terra são especialmente os valores dos lutadores do povo os que podem ser reforçados. Valores como os seguintes: esperança, solidariedade, confiança em si e nos outros, sensibilidade humana, indignação diante das injustiças, capacidade de sonhar, coerência, alegria de viver e de lutar pela vida,

companheirismo, compromisso com as causas do povo...

Para pôr em prática a pedagogia e a proposta de escola que estamos discutindo é preciso, mais do que tudo, de uma *postura pedagógica de fundo*, um *jeito de ser educador* que compartilhe com os *valores* produzidos nesta história de formação humana que é a história dos Sem Terra, e que se abra ao *movimento como princípio educativo*, também de si mesmo. Que cuide e se deixe cuidar pelo Movimento, ajudando a fazer da *pedagogia de quem ocupa a terra*, uma arte de *lavar a vida e produzir gente...*

Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.

2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.

3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.

4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.

5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...

14. Conclamamos todas as pessoas

e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

Mst

Reforma Agrária: uma luta de todos

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara

Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.



N° 75 Economia solidária II

ASSINE PROPOSTA!!! COMPLETE SUA COLEÇÃO!!!



N° 77 Desenvolvimento local integrado e sustentável



N° 76 Raça e cultura



N° 78 Desenvolvimento local integrado e sustentável II



N° 79 Globalização: cidadania e governabilidade



N° 81 ONGs: nova fase, mais esperança

Avaliação: face escolar da exclusão social?

*Maria Teresa Esteban**



* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e Pesquisadora do grupo Alfabetização dos alunos das classes populares.

Algumas palavras vêm atravessando o nosso cotidiano, cada dia com maior intensidade, trazendo/revelando transformações em nossas formas de compreender o mundo, pensar a vida e interagir na sociedade. Globalização, revolução tecnológica, mundo virtual, mercado, informação... Palavras que pretendem expressar um novo mundo, unificado pelas novas tecnologias, que dão uma aparência de integração ao que permanece cindido.

No mundo globalizado, informatizado, unido pela internet, vende-se a crença de que o conhecimento está disponível para todos, ou seja, todos podem obter por seus próprios meios a informação, matéria-prima deste novo mundo em (re)construção. Cria-se um discurso sedutor, no qual o real e o virtual se mesclam nas imagens da TV e na dinâmica envolvente da tela do computador. Discurso que ilumina as possibilidades de integração e comunicação e oculta o perverso processo de ampliação da exclusão social.

Em meio a este discurso, observamos em nosso cotidiano que neste mundo propagandeado não há lugar real para todos, há uma possibilidade (virtual?) de que alguns possam competir para ocupar os poucos lugares disponíveis e fortemente hierarquizados. Sob o discurso da possibilidade para todos está a realidade da possibilidade para alguns, o que demanda um forte processo seletivo capaz de manter a imagem de (in)capacidade individual, sem colocar em questão a dinâmica social. O discurso ressalta os mecanismos de inclusão, mas a prática oculta/revela a prevalência dos processos de exclusão. A dinâmica inclusão/exclusão se entrelaça ao complexo tecido social promovendo conexões múltiplas que atando determinados fios esgarçam outros pontos.

Sendo a sociedade pensada a partir das novas possibilidades de processamento e transmissão da informação, a educação redefine seu valor social em um contexto de fortalecimento do discurso de democratização do acesso ao conhecimento, o que obviamente tem reflexos nas práticas educativas. Neste artigo proponho uma discussão sobre os processos de avaliação nesta sociedade globalizada.

Avaliação e qualidade: uma relação de risco

A avaliação é uma atividade simultaneamente escolar e social tecida na tensão inclusão/exclusão. Embora seja bastante vinculada à atuação escolar, a avaliação é utilizada em diversos âmbitos sociais como parte das práticas seletivas e como mecanismo de controle dos resultados alcançados e dos processos desenvolvidos. Tanto na escola quanto fora dela, a avaliação se caracteriza por sua potencialidade para orientar a certificação, a classificação e a seleção.

A dimensão da avaliação que potencializa a seleção e o controle costura a relação entre processo de avaliação e construção de qualidade. É sobre o discurso da qualidade que vêm sendo postos os focos no debate sobre a avaliação. Ao iluminá-lo coloca-se na sombra a dimensão perversa da seleção, que passa a ser assumida como um movimento necessário para que se alcance a qualidade pretendida.

O debate sobre a relação entre avaliação e qualidade nos últimos anos vem ultrapassando os restritos âmbitos institucionais como parte do discurso de que a informação deve ser acessível a todos. Simultaneamente, é esta necessidade de publicizar as informações que justifica a produção de determinados processos avaliativos. Se pensamos na avaliação educacional, vemos periodicamente nos jornais notícias sobre os resultados do SAEB, do ENEM e do "Provão", sistemas unificados de avaliação de cada nível de ensino que pretendem contribuir com sua qualidade através do controle do que foi ensinado/aprendido e da exposição pública de seus resultados, hierarquizados segundo a pontuação alcançada - representação da qualidade.

A informação sobre os resultados torna-se pública, porém não há qualquer debate público sobre os critérios que definem a qualidade. Há uma idéia abstrata de qualidade, que não é explicitada, tampouco posta em questão: a qualidade aferida por estes instrumentos é efetivamente a qualidade socialmente necessária?



Quem define a qualidade socialmente necessária? Desde qual perspectiva? Como este tipo de controle pode interferir favoravelmente no processo de produção e socialização do conhecimento? Seria difícil imaginar quem fica com as melhores classificações? E com as piores?

Assim como o conceito de qualidade não é interrogado, também não se indaga o processo de avaliação, tratado como um procedimento neutro e objetivo. Há homogeneidade nos instrumentos de avaliação e busca-se homogeneidade nos resultados, pois somente assim é possível criar hierarquias que permitam a classificação e a seleção, indícios das possibilidades de inclusão ou exclusão. Afirmar-se estar sendo avaliado o conhecimento, sem considerar que as diversas práticas sociais de avaliação estão fundamentalmente marcadas pela idéia de seleção e não pelo compromisso com o conhecimento.

O conhecimento, no caso dos diversos processos avaliativos, freqüentemente é reduzido aos fragmentos de conhecimento que compõem o currículo escolar, embora seja crescente a afirmação de que a escola não é o único espaço educativo.

Trabalha-se predominantemente com um conjunto de conhecimentos vistos como “saberes socialmente válidos”, o que faz retornar as idéias de homogeneidade e seleção. Esta lógica é por princípio excludente, pois a diferença é um traço central do mundo em que vivemos. Sendo o mundo plural, configurado pela diferença cultural, há conhecimentos diversos circulando, sendo postos em diálogo e em confronto, deslizando para além das fronteiras definidas e sendo construídos/desconstruídos/reconstruídos num processo incessante. A heterogeneidade é a tônica e a riqueza do processo. Riqueza desconsiderada nos processos de avaliação que têm como objetivo homogeneizar os resultados como parte de um processo que visa à difusão de um padrão reduzido de conhecimento.

Os processos de avaliação funcionam como um mecanismo de exclusão por conjugarem dois movimentos tecidos na dinâmica social. O primeiro se revela na seleção dos conhecimentos que serão avaliados, que quase sempre coincidem com os conhecimentos produzidos/socializados em determinados contextos sociais e culturais. São denominados conhecimentos socialmente válidos,

ocultando que se são os conhecimentos válidos é porque se vinculam aos segmentos que possuem maior valor na hierarquia social. Sendo assim, os que vivem outros contextos e possuem outros conhecimentos já iniciam sua trajetória em desvantagem. O segundo está profundamente articulado à globalização que intensifica a competição e reduz o papel do indivíduo, cada vez mais facilmente substituído por outro ou por máquinas, sendo crescente a necessidade do conhecimento para se manter dentro das estreitas e mutantes margens que delimitam os espaços de inclusão.

**AFIRMA-SE ESTAR SENDO
AVALIADO O
CONHECIMENTO, SEM
CONSIDERAR QUE
AS DIVERSAS PRÁTICAS
SOCIAIS DE
AVALIAÇÃO ESTÃO
FUNDAMENTALMENTE
MARCADAS PELA IDÉIA
DE SELEÇÃO E NÃO PELO
COMPROMISSO COM O
CONHECIMENTO**

Este mundo unificado pela tecnologia, aparentemente sem fronteiras, onde os processos de trabalho e os modos de organização da vida se transformam numa velocidade vertiginosa, exige pessoas capazes de se adaptarem a este ritmo. Estas são integradas, ainda que rapidamente possam ser desconectadas. Nesta dinâmica, a face excludente dos processos de avaliação se torna mais nítida. As avaliações unificadas que buscam verificar a aquisição de um mínimo de conteúdos retirados do restrito universo dos conhecimentos considerados socialmente válidos trabalham com a conformação dos sujeitos à homogeneidade, à reprodução e à redução do conhecimento. Porém estes sujeitos vão se defrontar com um mundo que exige a heterogeneidade, para que cada um possa

se adaptar à diversidade de funções e processos que lhe será imposta nas relações de trabalho e às transformações nos modos de organizar a vida; à criação, essencial para resolver os problemas novos que se apresentam cotidianamente; à capacidade de buscar sempre os conhecimentos necessários ao seu trabalho em cada momento.

Encontramos uma ruptura entre a realidade social e o discurso que sustenta os processos avaliativos. Não estou me referindo às possíveis críticas a este modelo instaurado, falo da distância entre o conhecimento que estas práticas de avaliação controlam e selecionam e o conhecimento exigido pela dinâmica social que vem servindo como justificativa para a criação dos sistemas de avaliação unificados. A ruptura sinaliza o que o discurso oculta: não há uma única qualidade, há qualidades diferentes e necessárias à manutenção desta “nova” ordem/desordem mundial. Enquanto algumas fronteiras se desfazem, vão sendo produzidas outras fronteiras cada vez mais intransponíveis para os que são excluídos do processo. Sendo excluídos, não deixam de ser parte pois as fronteiras *são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes. (...) A fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente* (Bhabha, 1998: 24).

**SENDO O MUNDO PLURAL...
HÁ CONHECIMENTOS
DIVERSOS CIRCULANDO,
SENDO POSTOS
EM DIÁLOGO
E EM CONFRONTO,
DESLIZANDO PARA ALÉM
DAS FRONTEIRAS DEFINIDAS
E SENDO
CONSTRUÍDOS/
DESTRUÍDOS/
RECONSTRUÍDOS
NUM PROCESSO
INCESSANTE**

Inclusão e exclusão não são pólos opostos, compõem a dinâmica da sociedade globalizada onde a fluidez das margens não permite as demarcações rígidas produzindo o *entre-lugar* (Bhabha, 1998), no qual podemos pensar em inclusão-excludente ou exclusão-includente. Possivelmente o entre-lugar é o destino daqueles que se conformam ao limitado conhecimento verificado através dos processos avaliativos dos sistemas unificados. Recebendo uma educação que não prioriza o conhecimento em sua dinâmica e complexidade constituem-se como *aqueles que, por sua formação reduzida, encarregam-se de trabalhos genéricos, necessários coletivamente, mas dispensáveis individualmente, podendo ser contratados em qualquer lugar do mundo ou substituídos por máquinas* (Vaz, 1999).

O sistema de avaliação controla a qualidade, seleciona os que a possuem e, em suas dobras, denuncia que a escolarização proposta para todos não garante os conhecimentos exigidos para se ocupar os lugares apresentados como “lugares de qualidade”.

Riscos de uma avaliação de qualidade

Vimos que as dimensões de controle e seleção da avaliação são predominantes nas práticas intra e extra-escolares. Se são dominantes é porque não são as únicas, apenas rasuram outras, cuja emergência poderia sinalizar outros traçados. A percepção da insuficiência

do controle e da seleção convida ao questionamento e permite novos olhares para o processo avaliativo.

Interrogo a relação entre avaliação e qualidade visando substituir a avaliação *da* qualidade pela avaliação *de* qualidade, indagando também os dois termos da relação, numa perspectiva de busca da qualidade necessária, por exemplo, ao que Boaventura de Sousa Santos (1999) denomina *globalização contra-hegemônica*, aqueles movimentos que se globalizam e são portadores de projetos alternativos de sociedade.

Uma avaliação de qualidade pode ser aquela que abandone as dimensões de controle e seleção sendo integrada ao dinâmico processo de construção e socialização de conhecimentos nas esferas individual e coletiva. Uma avaliação que não proponha como horizonte as margens fixas, mas que assuma como condição e objetivo do trabalho o estar na fronteira – *lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente*.

A qualidade desta avaliação não está em sua capacidade de julgar os melhores e os piores – conhecimentos, processos, resultados, pessoas – mas em sua capacidade de indagar e de provocar reflexões, sintonizando com um processo de ampliação permanente do saber e do saber-fazer. A qualidade não está na possibilidade de que todos cheguem ao mesmo ponto através de percursos semelhantes, mas na potencialidade para colocar em diálogo e em confronto a diferença de saberes, experiências, pontos de vista, percursos, processos, procedimentos e



resultados. Sua qualidade está no reconhecimento da heterogeneidade como valor e como estrutura que permite a configuração de alternativas e não como algo que deve ser superado para alcançar a homogeneidade, sempre reducionista.

Entendo que esta avaliação pode se deslocar da função de classificação, que só atende aos objetivos da seleção e, em consequência, à exclusão, e assumir uma função de investigação dos amplos e complexos movimentos de produção de conhecimento (Esteban, 1999). Como processo de investigação não pretende medir a distância entre o conhecimento demonstrado e o limite estabelecido, procura questionar os limites e contribuir com a criação de trajetos que possam ultrapassá-los. Nesta perspectiva, o objetivo não é conformar o pensamento a uma determinada lógica, mas abrir ao máximo a possibilidade de expor e utilizar a maior diversidade possível, entendendo que a diferença cultural cria campos distintos, mas não incomunicáveis.

Um caminho possível para a redefinição do sentido da avaliação seria incorporar a perspectiva apresentada por Bhabha (op. cit) de substituir a *negação* pela *negociação*. Vejo a avaliação única, que pretende homogeneizar, classificatória e seletiva como uma prática fundada na *negação*: negação do outro, com suas práticas, saberes, formas de vida, contexto cultural, realidade social; negação do diálogo; negação de diversas possibilidades. A avaliação como prática de investigação precisa trabalhar com a *negociação*, rompendo com as dicotomias e buscando articular elementos contraditórios, antagônicos, como ato dialógico (Morin, 1995) necessário à aproximação do conhecimento em sua complexidade que não pode abrir mão nem das fronteiras já demarcadas nem dos lugares e processos híbridos, reconhecendo o *entre-lugar* como local de produção de novas significações em que dialogam permanência e ausência e não como lugar da falta e da impossibilidade.

A avaliação como prática de classificação se orienta por sua capacidade de selecionar os que *sabem* e os que *não sabem*, tratando *saber* e *não saber* como pólos antagônicos, excludentes, valorizando o *saber* e negando o *não saber*. A avaliação como prática de

investigação vê no *saber* e no *não saber* momentos que dialogam na produção de novos e mais profundos conhecimentos, busca a *negociação* entre estes momentos. Evitando a cristalização de um desses espaços, por pretender um processo que se tece com a dinâmica de produção do conhecimento, propõe lançar seu olhar fundamentalmente para o *ainda não saber* (Esteban, 1992), tempo/lugar – ou *entre-lugar* – em que há *negociação* entre os *saberes* já consolidados e os *não saberes*, anunciando conhecimentos emergentes, em processo de construção e/ou novos conhecimentos que se revelam possíveis e/ou necessários.

A avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa interessante não por garantir a conquista de uma qualidade abstrata, que na prática nega as promessas nas quais se produz, mas por jogar luz sobre o conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, que não pode garantir a inclusão ou a exclusão, pois se constitui nos marcos desta tensão, que também por ele é constituída. Esta avaliação não promete conduzir cada sujeito ao “seu” lugar evitando que ele caia no *entre-lugar* da inclusão-excludente ou da exclusão-includente, tem como intenção contribuir para que os sujeitos, individual e coletivamente, possam refletir sobre os múltiplos lugares, potencializando o *entre-lugar* como local de produção e experimentação de alternativas.

Bibliografia:

Bhabha, H. (1998) *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, UFMG.

Esteban, M.T. (1992) *Não Saber/Ainda Não Saber/Já Saber: pistas para a superação do fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado. Niterói. UFF.

Esteban, M.T. (org.) (1999) *Avaliação: uma Prática em busca de Novos Sentidos*. Rio de Janeiro. DP&A.

Morin, E. (1995) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Anthropos.

Santos, B.S. (1999) *Estado entre a Globalização Hegemônica e a Globalização Contra-Hegemônica*. Palestra Proferida Em 23 de setembro. Rio de Janeiro.

(1995) *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento.

Vaz, P. (1999) *Uma História do Presente*. Jornal do Brasil, Idéias. 30 de outubro.

A indissociabilidade entre Ensino/ Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil

*Profa. Dra. Norma Felicidade Lopes da Silva Valêncio **



* Coordenadora do Núcleo de Extensão Cidadania Universidade Federal de São Carlos-UFSCar (e-mail:normaf@power.ufscar.br).

Introdução

Temos assistido, com certa intranqüilidade, às recentes e intensas incursões da grande imprensa sobre o tema da decadência em que se encontra a Universidade Pública no Brasil. A posição dominante tem sido a de que, se a indissociabilidade entre o Ensino/Pesquisa/Extensão não consta da concepção educativa das mais conceituadas instituições do ensino superior dos grandes centros mundiais, deveríamos requerer que a Universidade Pública brasileira seguisse a mesma trajetória, adotando uma compreensão e um fazer especializados que, otimizando o uso de recursos humanos e materiais, justificasse seus constantes pleitos por mais verbas. Argumenta-se que a efetivação de atividades de ensino, pesquisa e extensão numa mesma Instituição tem sido não apenas danosa aos cofres públicos, mas seria a razão central pela qual - sob o argumento de que seu corpo docente e técnico-administrativo estaria atuando nessas três frentes - a Universidade Pública seria tão lenta, irregular e com baixa grau de absorção da demanda. Em outras palavras, seria a razão pela qual teria se tornado, segundo a concepção reinante, cara, ineficiente e inacessível.

O posicionamento da grande imprensa em relação ao tema vem casar com o propósito do atual governo de abandonar da Universidade Pública à sua própria sorte. Culmina o processo de descaso do MEC para com o ensino superior público, gratuito e de qualidade ao pretender encaminhar ao Congresso uma proposta de Autonomia Universitária que mal se compromete com a transferência de recursos que permita o pagamento das despesas correntes das Instituições, que dirá propiciar novos investimentos como os que venham a permitir a expansão na infra-estrutura física e do capital intelectual nos *campi* por todo o país. Não quer o atual governo manter vínculos com um ator social que é incapaz de financiar-se autonomamente. Incapacidade decorrente tanto das características de muitas de suas atividades (que não visam ganhos econômicos) quanto das

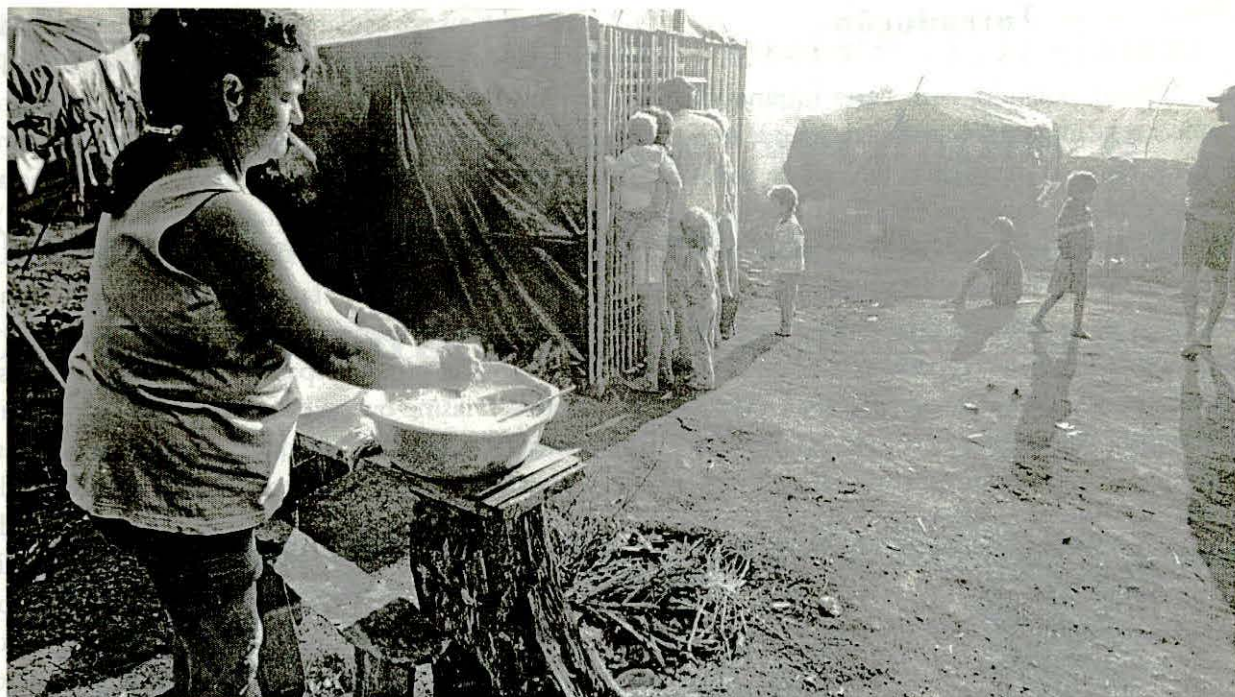
caraterísticas particulares da economia e sociedade brasileiras (que não percebem na escolarização do povo e na produção de conhecimento um valor estratégico para a produção da riqueza e bem-estar social). E não quer assumir os custos pelas perdas - em equipamentos (sucateados), instalações (insuficientes) e cérebros (em fuga) - que até aqui se deram por fruto das suas recorrentes omissões.

Ao encontrar respaldo na grande imprensa (num servilismo que, já outros disseram, não existiu nem nos tempos da ditadura), a covardia do atual governo - mascarada em opção política pela "modernização das instituições", entre elas, da universitária - tende a angariar uma relativa simpatia e legitimidade social, o que, se por um lado, nos atemoriza, por outro nos coloca a seguinte questão: que sociedade é esta que tende a aceitar, com certa passividade, o desaparecimento da Universidade Pública? Ou, numa via oposta, mas plenamente justificável, a questão: que Universidade Pública é esta que não se faz defender pela sociedade ante um iminente risco de desaparecimento?

Tais circunstâncias e questões não são clarificadas de maneira simples. Ao contrário, nos remetem à necessidade de propor uma reflexão que recupere os objetivos da Universidade no Brasil contemporâneo e, a partir de tais objetivos, como se confrontam as concepções *apartadoras* e *agregadoras* das atividades-fins desta Instituição. São, basicamente, duas as questões que poderiam conduzir nossa análise, quais sejam:

1) Até que ponto a aspiração governamental, sob os auspícios do Banco Mundial, de fragmentar a Universidade Pública em Centros de Excelência (uns poucos), de um lado, e Unidades de Ensino (a maioria), de outro, lograria o melhoramento da qualidade das atividades de ensino e pesquisa? Para onde iria a extensão nesta cisão?

2) A indissociabilidade seria equivocada como princípio norteador das práticas cotidianas do meio universitário? Ou o equívoco reside em como esta concepção está sendo apropriada no seio de tal ou qual Instituição?



Fragmentação ou recostura das atividades universitárias?

Para começarmos a pensar numa ou noutra direção, precisaríamos, primeiramente, adotar uma compreensão unívoca do que venha a ser o objetivo da Universidade, sem o que não poderíamos saber para onde ela caminha e para onde deveria caminhar. Em relação a isso, Botomé (1996) nos recorda: a missão da universidade é produzir conhecimento e torná-lo acessível. Produzir que tipo de conhecimento?, indagar-se-ia. O próprio Botomé (1996) responde: aquele que permita à sociedade agir melhor quando defrontada com problemas ou limitações impostos pela realidade. Isto é, conhecimento que subsidie o melhoramento das práticas sociais. Se este conhecimento não estiver referido à sociedade na qual a Universidade estiver inserida, se não chegar até ela, então, a Universidade não terá razão para existir. Isso nos faz lembrar as teses que são esquecidas nas bibliotecas, sem serem publicadas, empoeirando-se até mesmo na memória das bancas que as examinaram.

Ao lado da Pesquisa, a missão da Universidade também é realizar um Ensino Superior de qualidade – isto é, que capacite pessoas para virem a contribuir para a melhoria das condições de vida da sociedade –, o que também nos é lembrado por Botomé (1996). Então, se o Outro não tiver sido capacitado para tal, depois de passar pela Universidade, ela, novamente, não terá sentido.

Assim, se o que confere sentido na Pesquisa e no Ensino Superior é a sua relação com o Outro, a Extensão não pode ser entendida como um atributo autônomo em relação a ambos, mas uma decorrência da competente realização de ambos.

Defrontamo-nos, pois, com vários problemas oriundos da efetivação histórica de um “tripé” universitário – no qual cada “pé” tomou o seu próprio rumo – o que, na prática, sugere um antagonismo com a concepção de indissociabilidade.

Estará em ocorrência situações nas quais aqueles que, pretensamente, têm competência científica ou pedagógica seriam indiferentes às relações acadêmicas estabelecidas fora do espaço de seus laboratórios e salas de aula. A Extensão seria, para estes, uma “outra coisa”, uma tarefa a ser desenvolvida pelos pares a quem falta a dita competência. Estes se moveriam para “fora dos

muros” alimentados ou por uma excessiva sensibilidade social - que, não raro, põe-se a desmerecer o saber científico, referendando sua prática no assistencialismo - ou pelo interesse de recompensa financeira - fazendo, sem nenhum ganho acadêmico (isto é, sem envolver discentes, colocando-os em processo de treinamento, sem constituir base de dados para produção de novos conhecimentos e em subsídio às discussões em sala de aula, etc.), atividades que estão no escopo tradicional do setor produtivo e/ou de serviços. Aqui, os “extensionistas” estariam não apenas substituindo as funções próprias de certos agentes econômicos (que são responsáveis por fazer análises laboratoriais correntes, plantas de instalações residenciais e industriais, relatórios de impacto ambiental, entre outros), mas competindo deslealmente, seja por usarem a marca institucional para proveito próprio, seja por poderem valorar seus produtos e serviços com preços aquém do mercado, já que os mesmos não internalizariam os custos de utilização de instalações e equipamentos e, ainda, passariam ao largo da carga tributária devida à atividade produtiva e mercantil *strictu sensu*. Com essa “outra coisa” sendo realizada sob o nome de Extensão, é certo que os ditos “competentes” não apenas não querem comprometer-se com a mesma, como também esforçam-se por expurgá-la, tal é a mácula que tais práticas causam à imagem institucional.

**...SE O QUE CONFERE
SENTIDO NA PESQUISA E NO
ENSINO SUPERIOR É A SUA
RELAÇÃO COM O
OUTRO, A EXTENSÃO NÃO
PODE SER ENTENDIDA COMO
UM ATRIBUTO
AUTÔNOMO EM RELAÇÃO A
AMBOS, MAS UMA
DECORRÊNCIA DA
COMPETENTE REALIZAÇÃO
DE AMBOS**

**...A SITUAÇÃO MAIS GERAL
DE TRABALHO DOCENTE (EM
DEDICAÇÃO
EXCLUSIVA) NA
UNIVERSIDADE PÚBLICA É A
MESCLA DAS AÇÕES DUAS
DO TIPO
ENSINO-PESQUISA OU
ENSINO-EXTENSÃO E, MAIS
RARAMENTE, PESQUISA-
EXTENSÃO**

O desdobramento inevitável é a continuidade da apartação acadêmica, com a cisão entre “competentes”. Os “competentes” em pesquisa e pós-graduação proclamam-se superiores aos que se dedicam ao ensino de graduação e abandonam esta atividade para dispor de mais tempo para a produção científica; os que ficam no ensino de graduação, sobrecarregados de turmas, não encontram colaboração dos primeiros para também poderem se capacitar e realizar pesquisas. Ambiente propício para ressentimentos e discórdias.

Mas, se retomarmos à situação de desprezo dos “competentes” em ensino e pesquisa em relação a seus pares, designados aqui como “extensionistas”, veremos que se trata, no mais das vezes, de um desprezo de mão dupla: também os “extensionistas” teriam razões para menosprezar os docentes que se fecham nos seus gabinetes, laboratórios e salas de aula. O argumento para a sua escolha por uma atuação “para fora dos muros” seria a inviabilidade de sua ética pessoal permitir o estabelecimento alianças com um Ensino Superior degenerado e uma Pesquisa malfeita ou sem propósito. Ambos estariam gerando a incômoda situação da Instituição ter que justificar recorrentemente sua inserção espacial e social. Quando a Universidade precisa dizer para que e para quem ela serve é porque a linha da hostilidade e do distanciamento em relação à sociedade, segundo

os “extensionistas”, já foi ultrapassada. Ao servir produtos ou serviços remunerados e acessíveis apenas a quem pode pagá-los, os “extensionistas” alegam que a consolidação das relações da Instituição com o mercado dá subsídios e pertinência às explanações em sala de aula - feitas por eles e/ou pelos pares - e abre as perspectivas de financiamento de projetos relevantes cientificamente, tocados pelos “competentes” em pesquisa. Ademais, por um sistema interno de taxação, estariam colaborando na captação de recursos para a Instituição como um todo e para o seu departamento em particular, viabilizando aquisições e pagamentos de despesas correntes que não são mais suportadas pelas vias tradicionais de financiamento. Ao servir aos segmentos sociais mais frágeis, alegam que as “caras” dos “de dentro” teriam ficado muito distintas das do “de fora”, assim como suas roupas, os veículos, o nível sócio-cultural. Isso seria um dos motivos pelos quais os “de fora” teriam passado a invadir os *campi* nos fins-de-semana, tomando o espaço universitário como área de lazer, apropriando-se indevidamente de equipamentos e depredando o patrimônio. A

Universidade, reagindo com o levantamento de cercas, aumentando seu aparato de fiscalização, olhando com mais desconfiança ainda os “de fora”, teria consolidado o alijamento das “hordas embrutecidas”, ampliando, ao invés de refrear, a sensação de mútua ameaça. Para que, então, serviria a Extensão, nesse contexto, perguntam os “extensionistas”? Serviria para substituir o clima de ameaça pelo de convivência pacífica. A Universidade, através da ação dos “extensionistas”, permitiria que os *campi* se transformassem numa extensão da casa, da escola, dos postos de saúde, do clube, de tudo aquilo que deixou de existir, deixou de ser acessível ou deixou de ter a qualidade requerida por este público. Assim, a Universidade faz a seu *mea culpa* por se ocupar centralmente de atividades não dirigidas para este segmento da população, como a Pesquisa e o Ensino Superior. Ou seja, os “extensionistas” estariam “segurando a barra” para que os “competentes” em pesquisa tenham a paz necessária para continuar a fazer aquilo que já fazem e para que os “competentes” em ensino não sejam cobrados a atualizar seus conteúdos, embasando-os na dura realidade social.



Há, por fim, circunstâncias nas quais os “competentes do ensino” (focados estritamente no nível de graduação) submetem “extensionistas” e “pesquisadores” a um convívio insuportável, utilizando o espaço de sala de aula para, muitas vezes fugindo ao conteúdo programático das disciplinas, semear entre os alunos a desconfiança em relação a importância do trabalho de pesquisa e extensão empreendido pelos colegas, o que amplia o grau de insatisfação do aluno para com o curso em geral e acaba dando ensejo para que o mesmo abandone ou desacredite no valor daquilo que a academia, no seu todo, persegue.

Nossa intenção, ao descrever as situações acima, foi a de levar os confrontos e as complementaridades dos papéis docentes ao paroxismo - tendo claro, pois, que a situação mais geral de trabalho docente (em dedicação exclusiva) na Universidade Pública é a mescla das ações duais do tipo ensino-pesquisa ou ensino-extensão e, mais raramente, pesquisa-extensão - para explicitar a nossa preocupação com uma forma cruel de indissociabilidade que, aqui e ali, vigora. Como nos parece injustificável a permanência desse “tripé” - inadequado para o cumprimento do objetivo universitário, tal como o entendemos -, temos que pensar que o ideário da indissociabilidade tenciona ao apontar para um outro contrato e práticas. Antes de assinalarmos a que tipo de contrato e práticas estamos nos referindo, precisamos problematizar um pouco mais a relação da Universidade, não com ela própria, nas tensões internas que fabrica, mas com o restante da sociedade.

**TEMOS QUE PENSAR NUMA
EQUIPARAÇÃO
DAS OPORTUNIDADES DE
TODOS OS
SEGMENTOS SOCIAIS AOS
RECURSOS
DE QUE ELA, UNIVERSIDADE,
DISPÕE**

**SE PENSARMOS EM TERMOS
DOS DIREITOS UNIVERSAIS,
COMO O
DO ACESSO À EDUCAÇÃO,
NO BOJO DO QUAL
TRANSITA A
UNIVERSIDADE, TEMOS QUE
PENSAR NUMA
EQUIPARAÇÃO DAS
OPORTUNIDADES
DE TODOS OS SEGMENTOS
SOCIAIS AOS
RECURSOS DE
QUE ELA, UNIVERSIDADE,
DISPÕE**

É possível que haja consenso em torno da idéia de que, se o bom Ensino Superior e a boa Pesquisa não são autônomos em relação ao processo social, o fazer cotidiano da Universidade se alimenta dos anseios da sociedade envolvente. Ao estender conhecimentos que interessam aos diversos segmentos dessa sociedade - conhecimentos que, assimilados/incorporados, instrumentalizam e otimizam as suas práticas -, a Universidade estaria se legitimando. Todavia, quando a realidade histórica nos revela a existência de uma sociedade complexa/heterogênea/conflitiva, fica mais difícil pensar sobre quais bases a Universidade deva procurar legitimar-se. E, contudo, torna-se mais imposterável o dilema ético com o qual terá que se defrontar: qual conhecimento deve ser produzido e a serviço de quem deve o mesmo prestar-se, ou ser estendido?

A opção pela recostura

Tal questão tem subjacente os elementos necessários não para rechaçar, mas para redefinir algumas práticas integradoras do Ensino/Pesquisa/Extensão. Se pensarmos em termos dos direitos universais, como o do acesso à educação, no bojo do qual transita a Universidade, temos que pensar



numa equiparação das oportunidades de todos os segmentos sociais aos recursos de que ela, Universidade, dispõe. Se interesses heterogêneos/conflitivos existem na sociedade - a qual dá respostas transitórias aos mesmos -, também a Universidade deve deixar que reverbere nela essas questões, propondo respostas alternativas e mais avançadas. Quantas vezes assistimos a soluções econômicas produzidas pelas elites para, em nome do desenvolvimento, proteger aquilo que é do seu exclusivo interesse? A Universidade Pública, diante disso, deveria produzir respostas que viriam no sentido oposto, buscando consonância com o ideário da igualdade e da justiça distributiva. Quando sabemos que a trajetória da sociedade brasileira tem sido a de ampliação do contingente sob risco de exclusão social - ou seja, que equipamentos essenciais não foram e nem estão sendo colocados à serviço do cidadão -, isto é um dado de realidade sobre o qual a Universidade tem que se posicionar, um dado para o qual ela não pode permanecer insensível, porque o não enfrentamento dessas

questões irá, cedo ou tarde, respingar nela. Ao ficar impassível ante a pauperização da nação, desconhecida e inútil para a causa dos miseráveis, pensa-se protegida pelas elites. Mas o que dirão, cedo ou tarde, as elites? "Podemos ter acesso ao melhor equipamento de Pesquisa existente no mundo globalizado? Então, não precisamos ficar no país, vamos nos formar em Harvard, vamos ao MIT...". De um lado ou de outro, a Universidade fica mais próxima a uma situação de anomia, de perda de contato consigo mesma, quanto foge do âmbito das questões maiores na nação onde ela se insere, quando esquiva-se dos temas políticos e de situar-se em relação aos mesmos, como que evitando contaminar-se com assuntos "menores" que a Ciência (entendida, aqui, como atemporal e neutra). Tristemente assistimos à indiferença dos próprios cientistas sociais, não dispostos a realizar análises da conjuntura atual como se a mesma em nada fosse significativa para merecer estudos da área, como se esta conjuntura não fosse aquela onde se arquitetam mudanças profundas na Universidade Pública.

**...A INSTITUIÇÃO
UNIVERSITÁRIA ...TEM QUE
SER VISTA COMO PARTE
DA SOCIEDADE E,
MAIS AINDA, PARTE DA
SUA SOCIEDADE, DA
HISTÓRIA NACIONAL
DE ONDE
FOI PARIDA.
É COM ESSA HISTÓRIA
QUE TERÁ QUE
INTERAGIR**

As demonstrações de estranhamento da sociedade em relação ao papel e à importância da instituição universitária pública no Brasil e as demonstrações de indiferença do próprio corpo profissional que será afetado pelas mudanças que chegarão num futuro próximo nos levam a supor que estamos assistindo ao início, quase silencioso, do desaparecimento, senão da Instituição como um todo, da possibilidade de efetivação do ideário de indissociabilidade.

Aqui, talvez, possamos considerar a necessidade circunstancial de uma Extensão como atividade indutora tanto da renovação do Ensino quanto da busca de pertinência social da Pesquisa e, porque não dizer, que desperte a comunidade acadêmica e a sociedade no geral para o momento que estamos atravessando. Para tanto, precisaria ser conduzida pelos que não perderam as referências históricas da produção da Ciência e se municiam dessa história e dessa Ciência para tomar posições inovadoras e socialmente responsáveis nas suas práticas relacionais com os “de fora” e com os “de dentro”. Em segundo lugar, precisaria estar sincronizada e comprometida com a formação discente a fim de permitir a atualização dos conteúdos programáticos e, simultaneamente, embasar os novos profissionais numa ética de cidadania na qual buscassem ver respeitados tanto os seus direitos quanto os daqueles que se vêem impedidos de exercê-los de forma plena. Ou seja, para interagir com os demais segmentos da

sociedade e captar dela novas demandas, a Extensão universitária teria que adotar critérios acadêmicos de atendimento que também efetivam ganhos sociais. Não se deve esperar dela que mitigue eventuais equívocos do Ensino e da Pesquisa, mas que colabore com estes, ajudando a Universidade a rearrumar constantemente as suas experiências e o seu saber, recuperando, quando for o caso, a noção de que ela, Universidade, é co-partícipe, desde o nível macro até o local, no combate à degradação e à desigualdade. Dito de outra forma, a “competência” ensejada pelo ideário de indissociabilidade nada tem a ver com os antagonismos antes mencionado, mas, ao contrário, refere-se à capacidade institucional de promover a sinergia entre as três atividades-fins.

A Extensão não pode, todavia, significar um ato unidirecional de doação do conhecimento da Universidade para o Outro, mas uma reelaboração compartilhada do mundo aspirado, refletido e vivido por ambos, a partir do que se pode constituir um projeto coletivo de ação.

Freire (1971) há muito já nos atentava para o fato de que o homem é um ser em situação, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo. O desdobramento dessa reflexão para a instituição universitária é inevitável: ela tem que ser vista como parte da sociedade e, mais ainda, parte da *sua* sociedade, da história nacional de onde foi parida. É com essa história que terá que interagir. É com os problemas dessa sociedade que terá que, quotidianamente, se defrontar. E estes problemas deverão ser a base para suas escolhas em termos do Ensino/Pesquisa/Extensão.

**QUANTAS VEZES ASSISTIMOS
A SOLUÇÕES
ECONÔMICAS PRODUZIDAS
PELAS ELITES PARA, EM
NOME DO
DESENVOLVIMENTO,
PROTEGER AQUILO
QUE É DO SEU EXCLUSIVO
INTERESSE?**

À guisa de conclusão

Tudo o que até aqui dissemos remete a dois princípios para a recuperação do ideário de uma boa Universidade, a saber:

a) A Universidade não pode desenvolver uma percepção parcializadora de uma realidade multidimensional sob pena de, ao fazê-lo, impedir-se de produzir respostas que subsidiem uma ação autêntica sobre esta. Quando um conhecimento científico fragmentado se torna a base da ação do sujeito social (seja ele um trabalhador, uma comunidade, uma empresa), aos poucos, tal sujeito percebe-se frágil na sua capacidade de autodeterminação, o que redundará em deslegitimação do esforço universitário por parte de quem esteve em parceria com ela. Logo, o conhecimento que, estendido, gera as respostas mais viáveis no longo prazo é aquele que, preferencialmente, se assenta em uma base interdisciplinar. Embora a interdisciplinaridade seja um afã a ser perseguido pela academia, contra ela conspiram a formação verticalizada dos

docentes, a estrutura departamentalizada na qual se movem e o conjunto das vaidades que os impede de abandonarem os jargões de sua área para tornarem o seu saber compreensível ao Outro.

b) A Universidade não deve pensar *sobre* a sociedade, como se esta fosse um ente estranho. A Universidade deve pensar *com* a sociedade, tornando a se sentir parte dela e responsável por colaborar, como uma de suas partes constituintes, no processo de opção sobre os rumos micro e macrosociais envolventes. Isso não significa que a Universidade deva negar o seu todo vivido, inclusive a relativa alienação em que se colocou (e foi colocada) nas últimas décadas. Ao contrário, deve alimentar-se dessa história a fim de penetrar nas razões pelas quais as formas de produção de conhecimento e interação social precisam ser diferentes do que foram até então (lembrando, sempre, que cada caso é um caso e cada Instituição deve encontrar o nível de transformação a que precisa se submeter).

Os princípios acima apontam, novamente, para uma crítica à atual verticalização/elitização do



conhecimento e para uma crítica aos mecanismos institucionais de afirmação da distância e apartação social. O aumento da agregação dos diferentes dentro da academia – na implementação de atividades interdisciplinares – colaboraria na aceitação da idéia de aumento da participação dos diferentes vindos “de fora”, daqueles que trazem os saberes que ainda não sabemos.

Enfim, essa Universidade não veria a sua Extensão como uma momento subsequente ao Ensino ou à Pesquisa, posto que seria um *locus* que submeteria a comunidade acadêmica a uma prática dialógica na qual ocorreria aprendizados mútuos, simultaneamente suportados pela reflexão teórica (Freire, 1971). Seria, ainda, um processo de

construção do conhecimento devidamente socializado. A “boa” indissociabilidade é passível, sim, de ocorrer. Há experiências em curso, na Universidade Pública brasileira, que demonstram isso, como o Programa de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares. Mas essa já é uma outra história...

Referências Bibliográficas:

Botomé, Silvio. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis/São Carlos/Caxias do Sul: Ed Vozes/Edufscar/Educs, 1996.

Freire, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Petrópolis: Ed.Vozes, 1971



Pequeno Guia Agenda 21 Local de Patricia Kranz é um livro dirigido a tod@s que gostariam de conhecer melhor esta proposta de construção de parcerias para o planejamento do desenvolvimento sustentável. Ele não é voltado apenas para os administradores públicos que querem implantar este novo modelo, mas serve para todos os grupos organizados e cidadãos que queiram descobrir novas maneiras de fazer a sua parte na construção de um mundo melhor e que garanta o futuro das próximas gerações.

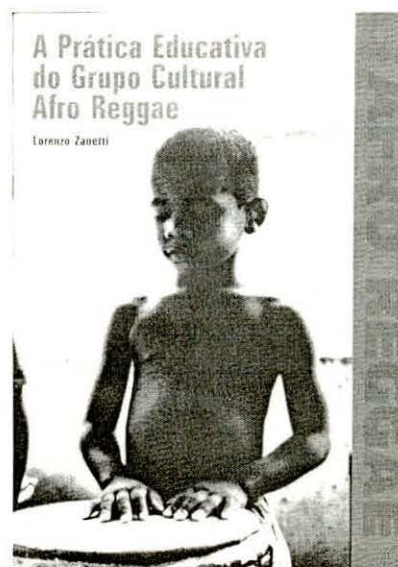
O livro tem 124 páginas, custa R\$ 15,00 (quinze reais) e está a venda na FASE pelo tel. XXX-21-286-1441 ou e-mail- sbrandao@fase.org.br ou escrevendo para Setor de Publicações Rua das Palmeiras, 90 Botafogo, CEP 22270-070, Rio de Janeiro, RJ.

Conheça a publicação do AFRO REGGAE cujo refrão de apresentação diz assim:

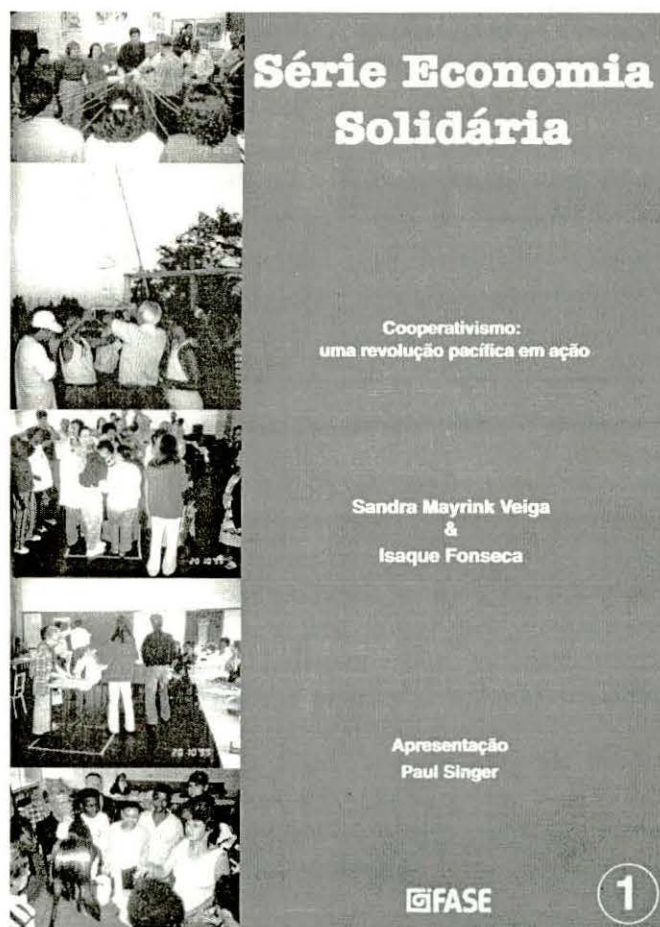
... chega de blá, blá, blá,
tá na hora, tá na hora,
tá na hora de mudar...

Banda Afro Reggae

A venda por R\$ 5,00 na FASE, pelo tel. XXX-21-286-1441 ou e-mail- sbrandao@fase.org.br ou escrevendo para Setor de Publicações Rua das Palmeiras, 90 Botafogo, CEP 22270-070, Rio de Janeiro, RJ.



Proposta Recomenda



Cooperativismo: uma revolução pacífica em ação de Sandra Mayrink Veiga e Isaque Fonseca é o primeiro volume da Série Economia Solidária que a FASE acaba de lançar.

Segundo Paul Singer, *esta cartilha vai servir de difusor e eventualmente de organizador do novo cooperativismo. Ela apresenta de forma acessível elementos básicos de cultura cooperativa de que as vítimas da crise tanto carecem. Ela será com certeza um instrumento valioso para que incubadores e multiplicadores possam habilitar trabalhadores a optarem por formas de produção e distribuição que se adaptam perfeitamente às necessidades, possibilidades e valores dos que não têm capital individual e nem almejam possuí-lo.*

A cartilha tem 133 páginas, custa R\$ 7,00 (sete reais) e está a venda na FASE pelo tel. XXX-21-286-1441 ou e-mail- sbrandao@fase.org.br ou escrevendo para Setor de Publicações Rua das Palmeiras, 90 Botafogo, CEP 22270-070, Rio de Janeiro, RJ.

Proposta

Superando as desigualdades de gênero

O que pensam e como agem as organizações que defendem essa Proposta

Em setembro de 1995, milhares de mulheres chegavam a Beijing (China) para discutir, globalmente, questões comuns: violência, trabalho, direitos reprodutivos, comunicação, situação das mulheres jovens entre outros temas relacionados. Acontecia, então a IV Conferência Mundial da Mulher e o Fórum Paralelo de ONGs. Dois eventos marcados com intensos debates e negociações.

Estima-se que mais de 300 brasileiras tenham participado dos dois eventos, entre feministas autônomas, parlamentares, profissionais de organizações não governamentais, pesquisadoras, e representantes de sindicatos, partidos políticos, organizações de mulheres negras, trabalhadoras rurais... Enfim, um conjunto extremamente diverso de organizações que, durante quase dois anos, participaram das ações coordenadas pela Articulação de Mulheres Brasileiras Rumo à Beijing.

Passado cinco anos desses dois mega eventos é hora de balanço. Sob a coordenação da Articulação de Mulheres Brasileiras, as organizações de mulheres revisam quais compromissos assumidos na Plataforma de Ação de Beijing foram implementados.

A Revista **Proposta**, nº 84 soma-se a esta iniciativa de revisão analisando as políticas públicas sob uma perspectiva de gênero e propostas elaboradas pelas organizações de mulheres nesses últimos cinco anos. Além disso, promove o debate sobre o impacto político-cultural das reivindicações, que em seu âmago, propõem a superação das desigualdades baseadas na relações de gênero.



- 38 anos educando para o desenvolvimento e a cidadania

ONDE ADQUIRIR:

FASE: Rua das Palmeiras, 90 • Botafogo • CEP 22270-070 • Rio de Janeiro • RJ

Tel: (021) 286-1441 • Fax: (021) 286-1209



Em **PROPOSTA**, você vai encontrar artigos que trazem diferentes perspectivas e a análise mais apurada sobre a realidade brasileira e o retrato extraído diretamente da experiência dos movimentos populares. Você vai ler e refletir em profundidade sobre um Brasil que discute, luta, se organiza e encontra soluções alternativas, em inúmeras experiências em diferentes regiões e cidades do país, para a construção de uma sociedade justa, democrática e sustentável.

Valor da Assinatura Anual
• R\$ 22,00 (vinte e dois reais).

Como Fazer sua Assinatura de **PROPOSTA**

- Fazer um depósito no valor acima à FASE no Banco Bradesco, na conta 31 947 - 3, agência Catete 3019 -8.
- Enviar o comprovante de depósito com seu nome e endereço para o fax (021) 286-1209. Em breve você receberá a Revista em sua casa pelo correio.

Ou então,

- Enviar um cheque nominal à FASE no valor de R\$ 22,00, juntamente com seus dados, para o endereço: Rua das Palmeiras, 90 Cep - 22270-070, Borafofo, Rio de Janeiro, RJ
Para maiores informações: (021) 286-1441 ou sveiga@fase.org.br.