

REVISTA DO

CFCH

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS • UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO


Ano 1 • Número 2 • www.cfch.ufrj.br

ISSN 2377-9325



Universidade:

integração em tempo de fragmentação

A grayscale photograph of a hand holding a hammer, poised to strike an egg. The egg is cracked, with one piece broken off and lying on the surface. The background is a plain, light color.

Ano 1 • N° 2
Dezembro 2010

REVISTA DO

CFCH

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS • UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ISSN: 2177-9325



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor	Aloísio Teixeira
Vice-Reitora	Sylvia da Silveira de Mello Vargas
Pró-Reitora de Graduação	Belkis Valdman
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa	Angela Uller
Pró-Reitora de Extensão	Laura Tavares Ribeiro Soares
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento	Carlos Antonio Levi da Conceição
Pró-Reitor de Pessoal	Luiz Afonso Henrique Mariz
Superintendente de Administração e Finanças	Milton Reynaldo Flôres de Freitas

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Decano	Marcelo Macedo Corrêa e Castro
Vice-decano	Lilia Guimarães Pougy
Coordenadora de Integração Acadêmica de Graduação	Sheila Backx
Coordenadora de Integração Acadêmica de Pós-Graduação	Lilia Guimarães Pougy
Coordenadora de Integração Acadêmica de Extensão	Anna Marina Madureira de Pinho Barbára Pinheiro
Superintendente Administrativa	Maria Goretti Mello
Diretora do Colégio de Aplicação (CAp)	Celina Maria de Souza Costa
Diretora da Escola de Comunicação	Ivana Bentes
Diretora da Escola de Serviço Social	Mavi Pacheco
Diretora da Faculdade de Educação	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais	Marco Antonio Teixeira Gonçalves
Diretor do Instituto de História	Fábio de Souza Lessa
Diretor do Instituto de Psicologia	Marcus Jardim Freire
Diretora do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH)	Suely Souza de Almeida



REVISTA DO

CFCH

ISSN: 2177-9325

CONSELHO EDITORIAL

Anita Prestes (UFRJ) • Antonio Fausto Neto (Unisinos) • Carlos Nelson Coutinho (UFRJ) • Francisco Carlos Teixeira (UFRJ)
 • José Paulo Neto (UFRJ) • Luiz Alfredo Garcia Roza (UFRJ) • Muniz Sodré (UFRJ)
 • Raquel Goulart Barreto (UERJ) • Virgínia Fontes (UFF)

CONSELHO EXECUTIVO

Andreia Frazão • Anita Handfas • Célia Anselmé • Eduardo Granja Coutinho • Fernanda Estevam • Hiran Roedel •
 Leila Rodrigues • Madalena da Silva Garcez • Marcelo Braz • Marcelo Macedo Corrêa e Castro • Nilma Figueiredo •
 Paulo César Castro • Sara Granemann

Editor-chefe	Paulo César Castro
Revisão	Natércia Rossi
Projeto Gráfico	Paulo César Castro
Capa	Fábio Portugal
Diagramação:	Célia Anselmé e Paulo César Castro



Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)
 Av. Pasteur, 250 • Praia Vermelha • Urca • CEP 22.290-240 • Rio de Janeiro • RJ
 www.cfch.ufrj.br • (21) 3873-5162 • revistadocfch@cfch.ufrj.br



Olhares múltiplos em tempos de fragmentação

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Decano do CFCH

Há um amplo consenso nos estudos sobre o ensino superior no Brasil acerca do caráter fragmentado e fragmentador que marca a história das nossas universidades. Superar as consequências limitadoras desse caráter constitui um dos principais desafios para que as universidades brasileiras de fato se configurem como algo além de aglomerados de escolas superiores.

A reforma operada na ditadura civil-militar, por meio da Lei 5540/68, propôs uma série de mudanças, das quais se destacou a extinção da cátedra e a sua substituição, como unidade básica, pelo departamento. O fim dessa mesma ditadura também resultou em transformações importantes, com a conquista de mecanismos e práticas decisórias mais democráticas, ainda que constrangidas formalmente pela legislação autoritária que permanece, em parte, nos estatutos das IFES. Já os anos 90 e, em especial, os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso – com sua agenda neoliberal – representaram para as IFES um tempo de ameaças e cortes, com perdas importantes de recursos e, sobretudo, de pessoal.

Diante desse quadro, a retomada de investimentos nas universidades públicas ope-

rada nas duas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva representou a possibilidade de recuperarmos práticas de planejamento, o que nos conduziu necessariamente à discussão acerca da identidade e da missão da UFRJ. Nesse contexto, ressurgiu com destaque o desafio de superarmos a fragmentação. Durante cerca de dois anos, tendo como base o projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado pela administração central, discutimos a UFRJ e seus rumos. Essa discussão, todavia, ficou abandonada tão logo iniciamos o debate sobre o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Quase quatro anos após nossa adesão ao REUNI, começamos a ter de lidar com algo mais do que os recursos orçamentários e a contratação de pessoal docente e técnico. Estão evidentes diversas questões, com destaque para a insuficiência de espaços e de infraestrutura para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Talvez não esteja tão claro, porém, o quanto a fragmentação, retirada dos debates bruscamente, avançou nesse mesmo período.

Hoje, ela está não somente na condição de ensimesmamento político-acadêmico-ad-

ministrativo das unidades, mas também na distância entre o tratamento dado à graduação e à pós-graduação; na diferença que há entre as regras e os recursos que dizem respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão; no esvaziamento da participação, nos colegiados e nos movimentos organizados, dos três segmentos que compõem nosso corpo social; no atendimento obediente às políticas desagregadoras e produtivistas das agências de fomento e de seus editais.

É nesse contexto que a retomada do enfrentamento do caráter fragmentado e fragmentador das IFES se impõe como uma condição indispensável para que a UFRJ, como outras universidades públicas, evite que o

processo de pulverização do conhecimento e das ações se instale de vez como marca de uma instituição que não soube aproximar-se de seus problemas para enfrentá-los com coragem e lucidez.

A **Revista do CFCH** busca contribuir para a aproximação dos diversos nichos de que se compõem atualmente as áreas de conhecimento na UFRJ. Ao definirmos grandes temas para a chamada de artigos e, ao mesmo tempo, recepcionarmos textos de todos esses nichos, procuramos fazer nossa parte para o enfrentamento da fragmentação e estimular a multiplicidade de olhares, marcas que a UFRJ precisa desenvolver de forma mais plena como universidade.



sumário

3 EDITORIAL
Olhares múltiplos em tempo de fragmentação

A Educação e as Ciências Humanas
Ana Maria Monteiro

6 depoimento

em Pauta

9 Universidade: integração em tempo de fragmentação
Marcelo Coutinho

Tecnologia e capitalismo pós-industrial
Sérgio de Souza Brasil Silva **20**

A escola como espaço multicultural “de” e “para” a cidadania
Ernesto Candeias Martins **34**

Desafios e superações do ensino superior no mundo globalizado
Maria Cecília Marins de Oliveira **55**

Os egressos de Ciências Sociais de uma universidade pública, na perspectiva da sociologia das profissões: formação e inserção no mercado de trabalho
Tania Steren dos Santos e Raquel A. C. Muniz Barreto **72**

Da epistemologia à ontologia através da hermenêutica fenomenológica
Maddi Damião Jr. **93**

Educação, cidadania e inclusão: um caminho para mudança?
Natália Regina de Almeida **103**

Representação e memória do fado e do samba no cotidiano da cidade
Ricardo Nicolay de Souza **118**

“Tropa de Elite”: percepções de espectadores sobre a violência policial
Fábio Ozias Zuker **139**

155 TESES E DISSERTAÇÕES - 2010

171 NORMAS DE PUBLICAÇÃO

artigos

A Educação e as Ciências Humanas

Ana Maria Monteiro

Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ

Educação é prática social, realidade complexa constituída por múltiplos e diferentes processos, objetivos e subjetivos, pelos quais o educando se transforma – ou se pretende que se transforme – em um ser mais “completo” e “melhor”. Processos estes muito variados nos indivíduos e nos contextos sócio-históricos nos quais se inserem. Constitutivos de subjetividades – porque o ser humano é aberto, plural, não programado – realizam-se através da apropriação de idéias, valores, sensibilidades, interpretações que integram em estruturas e esquemas sociais, psicoafetivos e racionais.

Educação é prática sociocultural, pois implica o desenvolvimento da capacidade de atribuição de sentidos aos processos e fenômenos vivenciados nas interações sociais. Prática sociocultural política porque implica compreender, situar/ocupar/contestar lugares e posições de poder.

A educação, processo de grande complexidade, implica não apenas a constituição pela cultura, mas também transformação, desenvolvimento, contradição, diferença. Pela educação, cada ser humano é produto e produtor de cultura.

As práticas educativas algumas vezes são espontâneas, intuitivas, não conscientes; outras vezes, resultam de objetivos pré-definidos, subordinam-se a um plano de ação de acordo com certas representações que se têm do ser humano.

Sociedades complexas e diferenciadas, diferentes culturas, múltiplas e diferenciadas formas de educar. Educar para homogeneizar? Educar para reconhecer/negociar com a diferença? O que se faz ao educar? O que se sabe sobre o que se faz? O que se faz/o que fazemos com o que se sabe sobre o que se faz? Essas questões geram reflexões que expressam/resultam em compreensões, explicações, interpretações sobre o educar.

A Pedagogia se constitui em conhecimentos, resultados de estudos sistemáticos sobre o ato educativo, constitui-se em teoria da educação. Educação como prática de pesquisa, lugar de produção de conhecimentos.

Para isso, a contribuição de estudos e pesquisas da filosofia e das diferentes ciências humanas é constituinte estratégica. A Filosofia e a Antropologia, a Ciência Política, a Epistemologia, a História, a Psicologia, a Sociologia, através de suas diferentes abordagens sobre os processos e fenômenos humanos, oferecem contribuição necessária e fundamental para a compreensão dos processos educativos.

Além disso, a complexidade inerente a estes processos, reconhecida na atualidade pelos pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento, induz a ampliação do escopo dos estudos e a inclusão de áreas inter/transdisciplinares, como os estudos culturais, os estudos sobre a linguagem, sobre a arte, no âmbito dos referenciais teórico-metodológicos diversos e de grande potencial para a in-

investigação e análise educacional.

Um alerta, no entanto, se faz relevante. A constituição das Ciências Humanas, ao longo dos séculos XIX e XX, ao ampliar as possibilidades de análise e compreensão dos processos educativos, abriu também possibilidades de racionalizar cientificamente a educação. A fronteira entre as diretrizes e orientações necessárias e prescrições/normalizações abusivas é tênue e escorregadia.

A educação como área de conhecimento, ao se constituir, dialoga necessariamente com a Filosofia e as diferentes Ciências Humanas para a análise dos processos em tela.

No entanto, é necessário o reconhecimento da especificidade do ato educativo, permeado estruturalmente pela dimensão axiológica. Esta característica exige, do pesquisador, rigor e sensibilidade na escolha dos referenciais teórico/metodológicos que possam dar conta dos desafios que se apresentam nesta área de fronteira, onde os limites entre compreender e prescrever, muitas vezes, podem gerar posturas autoritárias e excludentes.

A educação como prática de liberdade é o desafio que nos anima e incita a prosseguir. A Faculdade de Educação, ao se constituir como unidade integrante do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, reconhece a pertinência e a potencialidade de sua inserção como área de conhecimento que dialoga e articula contribuições das diferentes Ciências Humanas, e da Filosofia, na formação de professores, de pesquisadores em educação e de gestores de projetos educacionais – missão fundamental de sua atuação como instituição.

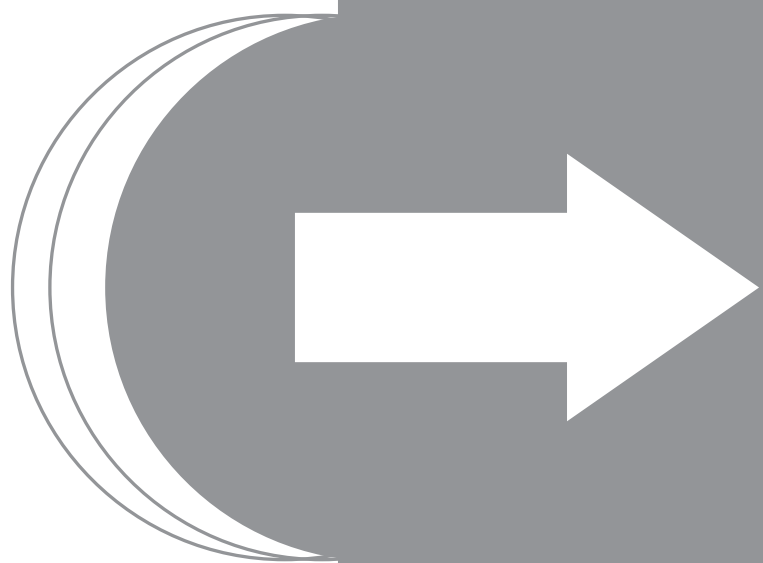
O lugar estratégico que ocupa ao oferecer o curso de Pedagogia e na parceria com as demais 26 Licenciaturas da UFRJ, bem como

o Programa de Pós-graduação em Educação, possibilita que o diálogo com a Filosofia e com as Ciências Humanas se articule, por meio das ações de formação e de pesquisa, com conhecimentos de outras áreas que são objeto de ensino/aprendizagem nos currículos: as Artes, Línguas e Literaturas, as Ciências da Natureza, a Matemática, a Educação Física, as Ciências Biológicas, as Ciências da Saúde, entre outras.

O desenvolvimento de estudos e pesquisas inovadores voltados para problemas relacionados a aspectos didáticos, à aprendizagem em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes linguagens, às políticas educacionais, às ações de inclusão, à história das instituições e processos educacionais, entre outros, induz à realização de estudos interdisciplinares que viabilizam a articulação de docentes e estudantes de diferentes Centros, contribuindo para o fomento da perspectiva humanista e crítica nos projetos e ações da Universidade.

Por outro lado, a articulação que se realiza através dos estágios e de diferentes projetos educativos possibilita o estabelecimento de conexões de grande potencial transformador nas escolas dos diferentes níveis de ensino e na sociedade de forma ampla. A universidade, instituição de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de formação profissional, é também tempo/espaço de ação educacional. Tempo/espaço que não se restringe aos seus limites físicos, tem no diálogo crítico com a sociedade que a constitui, a sustenta e dela se nutre um processo estruturante e transformador de si e do mundo.

Educação como prática política de liberdade é o desafio que nos anima e incita a prosseguir.



em Pauta

Universidade:

integração em tempos de fragmentação

Marcelo Coutinho

Professor de Relações Internacionais da UFRJ, onde fundou e coordena o Laboratório de Estudos da América Latina (LEAL). Doutor em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e mestre em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (2001)

O tema “Integração em tempos de fragmentação” é muito oportuno porque a fragmentação tem se dado, nas últimas décadas, tanto na universidade quanto no mundo, nas relações sociais e internacionais. Eu gostaria de construir o meu argumento sobre a idéia de que o conhecimento hoje, tal como ele se apresenta, fragmentado, departamentalizado, gera cada vez mais pontos cegos. Esses pontos cegos têm se acumulado a ponto de ser criado, às vezes, um verdadeiro borrão sobre a realidade social e mundial, chegando, em determinados momentos, a ser até mesmo algo dramático. Vou usar como exemplo um problema que foi experimentado pelo campo das relações internacionais como prova das consequências destes pontos cegos, dessa limitação crescente de visão. Em particular, uma dessas grandes mudanças ocorridas no início dos anos 1990, que foi o fim do bloco soviético, o fim da antiga União Soviética e que teve todos os seus desdobramentos a partir de então.

As relações internacionais sempre foram centradas em explicações de caráter sistêmico, posto que sempre se preocuparam com as

relações entre os Estados, como uma certa estrutura permanente na ordem, independente da época, e que se mantém inalterada, que, de certa maneira, é o que explica ou explicaria o comportamento dos atores e os resultados da cena internacional, seja do presente, passado ou futuro. Pois bem, esta visão antiga das relações internacionais, muito centrada em explicações sistêmicas, foi completamente incompetente em antecipar, em prever ou mesmo explicar, à medida que os acontecimentos se desdobravam, a dissolução da União Soviética, justamente por causa da sua incapacidade ou dificuldade em observar, de acordo com seus paradigmas tradicionais, os processos que vinham ocorrendo dentro da União Soviética, uma vez que se olhava muito para as relações sistêmicas entre os Estados e, sobretudo naquela ocasião, para a bipolaridade, para a Guerra Fria e os seus padrões.

Assim, foi gerado um enorme ponto cego, observado a partir de todo o processo já em andamento e intensificado ao longo dos anos 1980, culminando com o fim da União Soviética. Um processo completamente encoberto por este paradigma, por esta maneira

tradicional do campo, até então.

Já existiam perspectivas concorrentes ao realismo, perspectivas liberais ou institucionalistas, que tentavam lidar com a questão da política doméstica, das instituições domésticas e mesmo com papéis dos indivíduos, das suas lideranças e também com os chamados atores transacionais. Estes são os atores não estatais, que desempenham papéis importantes nas relações internacionais. Mas além destas, houve o crescimento de novas perspectivas francamente em razão desta dificuldade do campo em lidar com o processo histórico que modificou plenamente o mundo, levando ao fim da bipolaridade, ao fim da Guerra Fria, dando origem a um novo cenário global. Houve uma grande incapacidade no campo das relações internacionais de dar algumas explicações à sociedade sobre o que estava ocorrendo, e muito menos em prever o que tinha acontecido. Além desses paradigmas institucionalistas, liberais, concorrentes ao paradigma realista dominante, em razão desse colapso da União Soviética, da impossibilidade do campo em prevê-lo, em explicá-lo, fortalecem-se também outras novas perspectivas. Em particular, eu destacaria o construtivismo, que é mais uma abordagem do que, digamos, uma teoria muito bem estabelecida. Uma abordagem porque ela enfoca, sobretudo, os processos, entre eles os processos domésticos, e também valoriza muito os aspectos da cultura e da identidade. Essas correntes alternativas ao paradigma dominante, ao *mainstream* acadêmico das relações internacionais, passam então a ganhar maior fôlego à medida que os anos 1990 evoluem e outros fenômenos vão acontecendo. Estas teorias vão ganhando cada vez mais espaço dentro da disciplina, ao ponto de alguns autores ultimamente sugerirem,

inclusive, a modificação da própria idéia de relações internacionais, já que esta traz consigo a noção de relações entre Estados/Nações, empobrecendo, com isso, toda uma gama diversa de relações globais hoje já existentes, e que muitas vezes desempenham um papel ainda mais valioso.

Outro exemplo muito concreto e mais recente é o 11 de setembro de 2001. O ataque terrorista matou mais pessoas do que o ataque japonês a Pearl Harbor em 1941. Ou seja, em 2001, atores transacionais, não estatais, fora dessa concepção sistêmica, foram capazes de criar um dano maior à população da maior potência do mundo do que um Estado rival durante a 2ª Guerra mundial. Esse é um exemplo muito claro da importância que assumem outros atores, em outras dimensões que não só aquelas observadas tradicionalmente pelas relações internacionais, muito centradas na relação entre Estados. Então o que se observa, ultimamente, é a idéia de ampliar a visão que se tem de relações internacionais. O campo nasceu com o propósito de analisar o sistema de Estados soberanos e o seu equilíbrio de poder. Foi assim desde 1648, com a Paz de Westphalia, passando pelo Congresso de Viena de 1815 e, de modo diferente, pelo Tratado de Versalhes e a formação da ONU no século XX.

Como se vê, o colapso da União Soviética representou para as relações internacionais o que o Titanic representou para a engenharia naval. Foi preciso que o campo se reorientasse, fizesse uma autocrítica e passasse a perceber outros aspectos. Essa discussão, como eu disse, avançou muito a ponto de hoje se propor que o foco recaia sobre estudos globais ou estudos sobre a sociedade global, sem diminuir a importância dos Estados nacionais.

Além dos Estados, é preciso observar também o papel dos atores transnacionais, as ONGs, as multinacionais e as redes, tanto as legais quanto as ilegais, conforme mencionado no exemplo dos ataques terroristas de 2001. Mas também observando outros aspectos, não só os aspectos de segurança e de economia, mas também os da cultura, dos direitos humanos, do meio ambiente, enfim, um vasto leque de novas questões.

Houve, digamos, uma revisão paradigmática dentro do campo e esse debate paradigmático acontece até hoje. E o principal objetivo da área tornou-se justamente tentar diminuir isto que chamei de ponto cego. As análises ortodoxas no campo de RI acabaram, na verdade, por levar a sua cegueira também para os tomadores de decisão da época e, portanto, para toda a sociedade. O mundo mudou e a principal área de conhecimento dedicada a ele se mostrou completamente incompetente em apresentar uma solução analítica para a questão. Este é um exemplo que me parece muito útil, porque esse ponto cego parece que também se introduz nas outras áreas do conhecimento.

Mas antes de fazer uma observação sobre isso, é importante ainda destacar que o colapso da União Soviética, o fim da Guerra Fria, também inicia um processo de fragmentação mundial conforme mencionado no início. A fragmentação não acontece só no conhecimento, na Universidade, mas também no mundo prático. Existem outros pontos iniciais, conjunções críticas, mas o principal “Big Bang” do processo de fragmentação global é, sem sombra de dúvidas, o fim da Guerra fria, o colapso da União Soviética.

Existem outros processos muito importantes que já vinham acontecendo desde os

anos 1970, que levaram ao que depois nós chamamos de globalização. Nos anos 1990, e isso se intensificou nos anos 2000, nós passamos a verificar uma série de fenômenos. Imediatamente com a dissolução da União Soviética, houve uma pulverização, uma fragmentação territorial da antiga União Soviética, o surgimento de uma série de movimentos de independência, movimentos nacionalistas, não só na antiga União Soviética, não só na sua zona de influência, mas também em outros países que tiveram tradicionalmente divisões internas, mas que ficaram, ao longo da Guerra Fria, abafados pela bipolaridade, pela questão da segurança que acabava por impedir que algumas divisões culturais, étnicas, de todo tipo, aflorassem. Retirada a tampa que impedia que esses movimentos florescessem, eles passam a eclodir em série ao longo dos anos 1990 e 2000, compondo, assim, uma das características dessa fragmentação mundial. A outra, de certa maneira, é a uniformização trazida pelo processo de globalização, que tende a uma certa homogeneização cultural, política e econômica. Esses movimentos locais tendem, justamente, a apresentar toda a sua diversidade, pressionando o sistema e entrando em choque com o que seria o espectro global.

Além disso, temos ainda como outras características dessa fragmentação as redes transnacionais ligadas ao terrorismo, narcotráfico, tráfico de armas e todo tipo de relações transnacionais ilícitas que acabam alimentando a violência nas nossas cidades, outro sinal de que algo não vai bem. Essas redes também se intensificam nos anos 1990 e encontram seu ápice justamente no atentado de 2001. Também temos o movimento das estruturas de poder, das correlações de força

entre os países. Imaginavam que, com o fim da Guerra Fria, os Estados Unidos seriam potência hegemônica e única por muito tempo, o que não aconteceu. Ficou comprovado que, na verdade, havia já um processo de difusão do poder mundial, que hoje, podemos dizer, se deslocava cada vez mais e continua se deslocando do hemisfério Norte Ocidental, das antigas potências coloniais, para o mundo emergente, localizado principalmente no Pacífico oriental, com a China à frente. Outros países como o Brasil também passam a ter um papel importante, mas esses deslocamentos de poder mundial, essa difusão que pode também ser lida como uma fragmentação de poder, também ocorre, sobretudo, em direção à Ásia, que se torna uma potência econômica cada vez maior. A China, por exemplo, é hoje a segunda maior potência mundial, superando uma série de outras potências antigas. Desenvolveu-se uma simbiose entre China e Estados Unidos.

Então, esse processo de difusão do poder é outra característica, a da desconcentração, rompendo com o que se imaginava, de que haveria só uma hegemonia plena, uma única grande potência. Hoje vemos um mundo mais multipolar. Na verdade, há uma única grande potência no campo militar, mas no campo econômico hoje há uma ramificação, uma pulverização, uma fragmentação cada vez maior.

Além disso, há ainda outro sinal dessa fragmentação mundial que eu destacaria: a fragmentação das instituições e organismos internacionais, isto é, a dificuldade destes em acompanhar todas essas mudanças pelas quais vêm passando as relações globais. Há uma dessintonia entre a ordem institucional, entre os organismos internacionais oriundos do fim

da 2ª Guerra mundial e o mundo no século XXI. E essa dessintonia gera um problema que vem se acumulando numa crise de representatividade, numa crise de legitimidade crescente. Não à toa, há todo um descontentamento – citando um exemplo muito concreto – com o Conselho de Segurança das Nações Unidas, que tem como membros permanentes com poder de veto cinco potências, os Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, China e Rússia. Esses cinco países são os membros permanentes e configuram uma ordem internacional ultrapassada, mas que se cristalizou e se mantém a despeito de todas as mudanças pelas quais o mundo passou. A crise da governança global vem dessa fragmentação, desse descompasso institucional progressivo.

O pleito do Brasil de querer um assento permanente no Conselho de Segurança é, nesse quadro apresentado, muito importante, pertinente mesmo. Não é só do atual governo; na verdade, é do Estado brasileiro. O Brasil há décadas trabalha por uma reforma nas instituições e organismos internacionais. Sempre trabalhou para que se mantivesse no Conselho de Segurança como membro temporário, constantemente procurando voltar às cadeiras rotativas e tentando colocar essa agenda de mudanças de reformas internacionais. Ultimamente, tendo em vista o aprofundamento dessas mudanças todas, há um aumento da demanda brasileira por uma reforma e para que, finalmente, as reformas venham a acontecer. Nesse sentido, acho que é legítima a posição brasileira.

A ONU vai fazer 70 anos em 2015 - 200 anos também do Congresso de Viena - e, com isso, abre-se provavelmente uma nova oportunidade para que, aproveitando essa celebração, sejam feitas algumas reformas

que passem, digamos assim, a corresponder a sua nova estrutura, a sua distribuição de poder real. Reformas que façam a ONU estar mais de acordo com a atual distribuição do poder no mundo e na qual o Brasil tenha um papel mais diferenciado. Após a luta pela descolonização e articulação internacional do mundo em desenvolvimento, hoje a principal agenda multilateral para o Brasil deve ser a reforma da governança global, além da defesa da democracia, dos direitos humanos e da lei internacional. À medida que as instituições internacionais se distanciam da realidade do mundo, elas perdem legitimidade e capacidade de atuação. Toda vez que é necessário ativá-las, cria-se uma celeuma, uma polêmica ou mesmo uma crise em torno delas. E à medida que o processo continua sem as reformas, as crises tendem a aumentar, aprofundando a fragmentação.

Finalmente, não podemos esquecer também da prioridade entre as prioridades: a integração regional, que passa pelo Mercosul, Unasul e Celac. A nossa região deve ser o item número 1 da política externa brasileira. Não pode ser diferente. Podemos trabalhar para diminuir a fragmentação na nossa vizinhança, com a qual temos laços não só territoriais, mas também históricos, políticos e culturais. Sob determinado ponto de vista, o regionalismo é também sintoma da fragmentação mundial, uma vez que assistimos há pelo menos duas décadas a formação de blocos econômicos que disputam entre si. Mas essa regionalização é, por outro lado, um componente da globalização. Seja como for, bom ou ruim, vivemos em um mundo de regiões.

Pois bem, voltando aos chamados pontos cegos. Parece que a academia desempenha um papel muito importante. Nas últimas décadas,

ela enveredou pela sua especialização, pela especialização das áreas, pela departamentalização. Isso já vem acontecendo como um processo de longa data. Surtiu muitos efeitos, foi importante por uma série de razões que não vêm ao caso agora falarmos a respeito, mas não foi um movimento gratuito e não diria que foi errado. Acontece que, nas atuais circunstâncias, de acordo com o meu argumento dos pontos cegos e frente a esse mundo cada vez mais complexo e abrangente, uma ciência ou uma universidade cada vez mais específica, mais especializada, não parece em sintonia também com o mundo em que vivemos, cada vez mais complexo no sentido das suas interconexões. E agora interconexões não só dentro das unidades nacionais, dos países, das sociedades nacionais, mas também dentro dessa sociedade global a qual me referi. Portanto, parece-me inadequada a tendência da academia, da ciência, saber cada vez mais sobre cada vez menos. Se no passado isso foi importante, hoje gera e aumenta os tais pontos cegos. Saber mais e mais sobre menos e menos me parece agora ser contraproducente para a própria sociedade em que vivemos. É preciso estabelecer pontes entre as diferentes teorias e ramos científicos, respeitando, é claro, os departamentos.

Houve na universidade vários debates sobre a objetividade do conhecimento. Eu não quero aqui levantar esse debate, mas só falar sobre alguns aspectos que têm ligações com o que eu estou dizendo. A universidade precisa procurar o conhecimento objetivo, não no sentido de uma verdade absoluta, mas no sentido de perseguir ideais humanistas e iluministas desse saber objetivo, porque afinal de contas ela precisa responder às demandas sociais, frente a esses novos desafios, produ-

zindo conhecimento que possam ser úteis à sociedade na busca pela paz, justiça e democracia. Agora, ao mesmo tempo em que existe o conhecimento objetivo – já houve também um debate muito grande sobre isso –, espera-se que ele não esgote o trabalho feito na universidade. Na verdade, são muitas críticas feitas a esse tipo de visão científica restrita. É necessário, então, também pensar na idéia de conhecimento subjetivo ou intersubjetivo, ou mesmo na idéia de conhecimento evolutivo, não no sentido da evolução do progresso positivo ou progresso positivista, mas no sentido da mudança. À medida que a realidade social – a realidade mundial –, se altera, é preciso que o conhecimento e a universidade se adaptem a ela. Num determinado momento, a sociedade e os processos de modernização estimularam a especialização da universidade. Hoje me parece que a sociedade demanda o oposto, frente a essa fragmentação no mundo e dentro da própria universidade. A sociedade quer de nós, acadêmicos, que enfrentemos o desafio do conhecimento objetivo, mas ao mesmo tempo intersubjetivo e evolutivo; um conhecimento que se adapte às mudanças, um conhecimento que vá além das mudanças. A sociedade não quer uma universidade conservadora, imóvel, que simplesmente reproduza e reforce a fragmentação existente no mundo. Ela quer que a academia ajude a construir pontes entre os fragmentos sociais, pontes de concreto e de símbolos. Muitas vezes a sociedade quer que a universidade lhe diga verdades inconvenientes, apontando os problemas, por mais duros que eles sejam.

É preciso que a universidade desenvolva um caminho oposto ao da feudalização. Não de reversão do que já foi construído, nada disso, mas que se trabalhe no sentido contrá-

rio ao da fragmentação, que cria mais pontos cegos. Caso não mude, a universidade pode incapacitar-se e perder valor social. Insisto que não falo no sentido de interromper a especialização das áreas, mas no sentido de fazer com que passemos a desenvolver canais, redes, espaços de integração entre essas mais diversas áreas do conhecimento. Foi muito importante, num determinado momento, a universidade especializar sociólogos, cientistas políticos, economistas, historiadores, antropólogos, educadores, assistentes sociais, entre outros. Enfim, o que eu estou argumentando não é que devemos acabar com isso, mas que é preciso agora criar outro espaço de maior interação entre todas essas disciplinas, uma maior interdisciplinaridade ou, enfim, o termo que seja mais apropriado.

O campo das relações internacionais é prova de que se ganha muito trabalhando sob diferentes perspectivas. Não obstante a multidisciplinaridade, RI encontra sua disciplina própria justamente no seu corpo teórico. Dialoga com vários ramos do conhecimento ao ponto de quase perder personalidade própria, mas se qualifica para compreender o mundo contemporâneo de uma forma mais abrangente e integrada. A disciplina de relações internacionais redescobre sua identidade na diversidade. Uma explicação, por exemplo, apenas econômica do processo de globalização é uma explicação insuficiente, parcial, limitada demais. Por outro lado, uma visão apenas política ou apenas cultural também vai revelar somente parte dessa realidade, gerando os tais pontos cegos e agora numa escala global. Portanto, parece que o desafio maior da universidade é o desafio da integração nestes tempos de fragmentação na qual a própria universidade se inseriu.

O processo de mudança do modelo histórico de organização da universidade é difícil. Se eu fosse apostar, diria que teríamos mais chances de fracassar do que ser bem sucedidos, porque à medida que esse processo aumentou, posições, costumes, tradições, feudos foram consolidados. O que acontece na universidade não é muito diferente das relações de poder, não é muito diferente do que acontece na sociedade. Nesse sentido, não é uma reversão o que eu estou propondo, mas a existência de canais que integrem essas áreas, preservando a sua integridade específica, mas ao mesmo tempo criando espaços de conhecimento comum. Sugiro, por exemplo, colocar sociólogos, antropólogos e internacionalistas juntos, debruçados sobre um mesmo tema, mas verdadeiramente integrados, possibilitando inclusive o ensino superior compartilhado. O problema é que as pessoas estão muito arraigadas, não só às suas posições departamentais, políticas, mas também aos seus paradigmas, às suas teorias, e isso torna o desafio duplamente difícil. Antes de tudo, precisamos nos abrir para a universidade, precisamos estar abertos à integração acadêmica.

Uma importante questão atual para a universidade é também a formação de profissionais. Qual o perfil do profissional que a universidade vai formar? Atendendo ao atual modelo econômico ou pensando em outros caminhos possíveis? Este é o debate que leva a um aspecto bastante sensível, porque se a universidade não fizer sua mudança – e essa mudança significa maior integração do conhecimento visando diminuir os pontos cegos – outros meios farão ou já vêm fazendo, sobretudo nos setores da sociedade que têm mais recursos financeiros; e neste caso eu estou especificamente falando do mercado, do sistema

econômico. Se a universidade não é capaz de dar a resposta que a sociedade precisa, a sociedade passa a buscar as respostas em outros lugares, pois a universidade não é uma ilha sozinha no âmbito do conhecimento; existem outros concorrentes, digamos, da universidade, como as ONGs e os chamados “think tanks”, que produzem estudos muito condicionados, de acordo com os interesses dos seus financiadores, sejam públicos ou privados.

Com isso, as universidades correm o risco de perder a sua utilidade duplamente, não só porque não respondem, do ponto de vista do conhecimento, a esses desafios novos, mas também porque perdem a sua capacidade de apontar as contradições dessa sociedade, que passa a gerar outros centros disseminadores do conhecimento comprometidos com setores fragmentados. A despeito de toda dificuldade pela qual passa, a universidade ainda é o melhor espaço para gerar não o conhecimento neutro, mas o conhecimento plural e global, o conhecimento que é capaz, justamente, de integrar todas essas diversas correntes e segmentos sociais. Mas a universidade também tem os seus compromissos, distintos daqueles específicos de uma organização vinculada ou patrocinada por uma determinada empresa com fins específicos. O que torna ainda muito valiosa a universidade é o fato de ela ainda ser um espaço por excelência do conhecimento para a sociedade, embora não venha necessariamente desempenhando bem esse papel.

Dito isso, qual é o profissional que a universidade precisa gerar? Que profissional que a sociedade espera que a universidade gere? Eu acho que é difícil descrever, delinear com precisão esse profissional. Talvez seja interessante partirmos do que não deve ser. Talvez excluindo certas características nos facilite

na busca de qual profissional a universidade precisa formar. Eu acho que existem alguns modelos dos quais a universidade precisa escapar. O primeiro é o modelo da torre de marfim, ou seja, acadêmicos isolados discutindo muitas vezes o sexo dos anjos, desenvolvendo teorias – não tenho nada contra a abstração, muito pelo contrário –, mas teorias tão abstratas que muitas vezes não têm qualquer conexão com a realidade e os problemas. O modelo da torre de marfim, do acadêmico isolado, sozinho, produzindo para um pequeno grupo, que fala para meia dúzia de pessoas, publica em uma ou duas revistas específicas, que só têm no máximo vinte leitores, daquela área específica, discutindo mais e mais sobre menos e menos. Precisamos mudar algo, escapar desse padrão.

Outro padrão que devemos escapar é o da universidade como um partido político ou como um movimento social. Já existem outros setores, outros atores, outros agentes sociais mais competentes, cujo objetivo é este na sociedade. Não me parece ser este o papel da universidade, o de ONG, de movimento social, de partido político, muito menos de um único partido político. Não só porque há uma pluralidade de pensamentos, mas também porque a discussão intelectual depende da liberdade. Já existem muitas instâncias doutrinárias, coercitivas e autoritárias na sociedade, a Universidade não deve ser mais uma, pois seria um desastre. Sem a liberdade fica muito difícil a universidade gerar essas mudanças que ela precisa gerar dentro de si mesma. Então esse é o segundo padrão, o sectarismo. Não podemos cair na universidade dos partidos políticos, porque ela não vai ser só menos competente, como corre o risco, inclusive, de passar a gerar desconfiança por parte da so-

riedade, que pode um dia olhar para a academia e ver um ator parcial, comprometido, partido, fragmentado. O modelo partidariado da universidade nos distancia da tarefa de alcançar uma visão mais global dos problemas. Isso também está muito relacionado com os desafios individuais dos professores e pesquisadores. Precisamos estar abertos a uma reflexão teórica, paradigmática, intelectual de verdade, que transcenda as preferências partidárias.

Por isso que é muito difícil, pois essa predisposição para a mudança começa num nível individual. Então tem que sair do padrão “torre de marfim”, do padrão “partido político ou ONG”, tem que escapar ainda do padrão “da universidade como escola técnica”. A universidade não é uma escola técnica. Ela é bem mais do que isso. Uma universidade gera profissionais úteis para a sociedade, engenheiros, médicos, advogados e assim por diante. Mas ela não se esgota na técnica. Assim como ela tem um pedaço de torre de marfim, um pedaço de mobilização social, ela também tem um pedaço muito significativo, óbvio, de geração de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento do país e, sobretudo, um país como o Brasil, que ainda tem muito por fazer no campo do desenvolvimento. Mas a reprodução e transmissão da técnica não deve ser o objetivo maior da Universidade. O nosso maior objetivo é a universalização do conhecimento, diminuindo, de preferência, os pontos cegos aos quais já me referi. O fornecimento de mão-de-obra especializada é um objetivo que tem que ser perseguido, mas a Universidade não pode se restringir a isso, até mesmo porque existem escolas técnicas que formarão profissionais com muito mais rapidez, menos custos e conectadas às exigências do mercado.

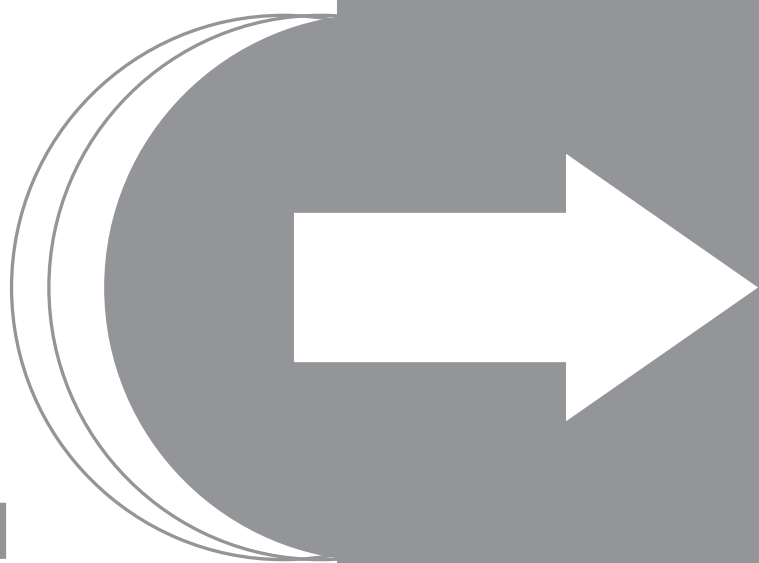
A Universidade precisa gerar profissionais, aumentar a empregabilidade, digamos assim, dos seus estudantes, mas ela também não pode tornar isso uma camisa de força. Acho que temos que escapar do modelo de torre de marfim, do modelo partido político e do modelo técnico, pois o objetivo principal da universidade é a produção de conhecimento novo e a formação plena dos alunos. Na universidade, a análise do contexto é tão ou mais importante que a técnica utilizada dentro dele. A análise de uma situação-problema e todos os seus significados é muito valiosa para deixar-se dominar pela técnica, que é um instrumento. Enfim, a técnica não esgota a inteligência que a universidade precisa estimular. Não iremos muito longe se não fizermos boas perguntas à realidade física e social. A técnica depende disso.

E há finalmente outro modelo, o quarto, que na verdade está muito relacionado ao terceiro, mas vale a pena salientá-lo, que é a Universidade como forma de renda para setores dentro dela. Uma Universidade pública que passa a exigir, a obter renda, oferecendo à sociedade cursos pagos, é uma forma de privatização. Esse é um problema muito grande porque nisso a Universidade corre o risco de ser capturada por, justamente, essas outras formas de conhecimento muito condicionadas a certos interesses encontrados no mercado. Fora o aspecto ético, evidentemente. Universidade pública é pública. Compreendo que há uma defasagem salarial muito grande no Brasil dos professores doutores em comparação a outras carreiras

do Estado, como a dos gestores governamentais, reguladores e diplomatas, que só exigem ensino superior completo e, embora sejam importantes, não têm a centralidade adquirida na era do conhecimento em que estamos entrando. Mas privatizar os cursos talvez não seja o melhor caminho para resolver essa distorção. O caminho passa pela valorização da educação, a começar pela remuneração condizente dos seus profissionais e uma maior flexibilidade.

Penso que a Universidade deva procurar formas de financiamento alternativo. Há toda uma dificuldade salarial dos professores, e se nada for feito é provável que tenhamos que buscar mesmo uma maneira complementar de fazer acontecer as condições ideais para o trabalho acadêmico. Existem, claro, processos em andamento e eu acho que não se pode fazer vista grossa a eles, e muito menos estigmatizá-los no ensino superior, mas me parece que vai ser uma armadilha perigosa se deixarmos esse tipo de modelo de Universidade crescer muito, se disseminar, de muitas vezes se tornar mais importante do que o trabalho de formação básica, pública e de qualidade oferecido pela Universidade. Para enfrentar o desafio de integração em tempos de fragmentação, precisamos de uma instituição para todos, que forme não só engenheiros de pontes de concreto, atraentes para o capital, mas também “arquitetos” de pontes simbólicas, capazes de reunir os fragmentos sociais. A superação dos pontos cegos começa com o reconhecimento das nossas próprias dificuldades.





artigos

Tecnologia e capitalismo pós-industrial

Technology and post industrial capitalism

Tecnología y capitalismo post industrial

Sergio de Souza Brasil Silva

Doutor, professor aposentado da UFRJ

Resumo

O artigo tenta compreender as relações atuais entre o desenvolvimento tecnológico e o capitalismo pós-industrial. O autor adverte para o fato de que as novas tecnologias produzem um novo controle do pensamento humano.

Palavras-chave:

Novas tecnologias; controle do pensamento; capitalismo

Abstract

The article tries to understand the modern relations between technological development and post industrial capitalism. The author warns how these technologies produce a new meaning of thought control.

Key words:

New technologies; thought control; capitalism

Palabras clave:

Nuevas tecnologías; control del pensamiento; capitalismo

Vivemos a “computopia”. Um peculiar entorno social fundado no complexo computo-infotrônico produz, hoje, um tipo singular de engenharia de invenções ao mesmo tempo em que configura novos jogos de saberes, de valores declaradamente desterritorializados e comportamentos que se estruturam e se manifestam sem levar em conta os referenciais clássicos de tempo e espaço. O atual processo de interação pessoal e comunicativo se dá, sobretudo, nas redes telemáticas das quais, então, afloram novos delineamentos de sujeitos culturais.

Estamos experimentando, na verdade, um peculiar estado civilizatório organizado em torno de um projeto de poder baseado na “revolução” dos sistemas interativos e, portanto, sob uma determinação histórica que manifesta condições de concepção e instalação típicas de um novo momento do capital. Esta nova expressão civilizatória se chama “cultura da tecnologia” – espaço de valores e representações dependente dos recursos técnico-operacionais para viver ou até mesmo sobreviver e no qual cada nova realização pode ser controlada e gerenciada de maneira quase absoluta. Sob condição imperativa, a vida contemporânea do dia a dia se organiza socioculturalmente por intermédio dos artefatos-mercadorias e neles repousa, sobretudo, sua concepção de bem-estar.

A última década do século passado viu nascerem, crescerem e se desenvolverem os “sistemas tecnológicos” midiáticos, e sua amplificação na vida do homem cotidianizado faz com que hoje seja impensável uma sociedade sem a existência destes suportes transmissores e geradores da audiência e da opinião pública.

O aqui/agora vive então o otimismo e as delícias de um mundo em que as tecnologias informáticas se transformaram efetivamente em “tecnologias do pensamento”, isto é, onde tudo pode ser possível, bastando que os intelectuais orgânicos (no sentido expresso por Gramsci) desta nova geração deliberem que essas tecnologias do pensamento se materializem em “tecnologias sociais”, e que estas integrem a experiência vivida de cada um.

La tarea de inventar una nueva forma de pensar y de relacionarse los hombres entre sí, en la que no se simula nada en presencia, es otra cosa totalmente diferente.(...) La labor del inventor social es, por tanto, más compleja y delicada que la del inventor ingeniero (...) La eficacia del inventor social depende en gran medida de que el grupo humano a quien dirige su propuesta de diseño acabe comprometido en una invención (...),convencido de que tiene que cambiar sus anteriores valores y comportamientos. (ROJO, 1992, p. 185)

Assim é que este novo sistema de “invenção social” expresso, sobretudo, na difusão de “artefatos pensantes” (máquinas lógico-teóricas que operam como processadores de símbolos e, em essência, de ideias) assume âmbito planetário impulsionado pelos modismos de categorias tão acolhedoras quanto imprecisas, como os termos “globalização”, “sociedade telemática”, “pós-fordismo”, “sociedade do ócio” etc. Os fatores diferenciadores e contextualizadores são, por outro lado, tratados superficialmente pelos estudos de multiculturalidade (uma divertida questão a ser ainda corretamente teorizada), onde, inclusive intencionalmente, se marginaliza a ideia de que a questão central da multivocalidade se encontra na plena aplicação do discurso democrático e não nas investigações etnográficas; o que não indica obrigatoriamente o modelo de democracia política hoje existente, ou seja, uma concepção de democracia excludente, formalizada somente enquanto espaço burguês parlamentar.

De indiscutível ou indubitável só uma certeza: a de que a hipertrofia dos fluxos internacionalizados de capital e mercadorias (*global market place*) nos oferece hoje uma sociedade tão amplificada e univocalizada que qualquer busca das diferenças e das contradições é generosamente manipulada, haja vista que as operações pragmáticas de caráter universal assumiram a condição de “sistemas teóricos de explicação”. As formas narrativas são agora determinadas pelos processos instrumentalizados e, por tal motivo, míticamente corporificam a condição de “sujeitos” enunciadores do real. Em poucas palavras: o mundo social se confunde com o mundo técnico-tecnológico; os homens se reificam na contínua reprodução das próteses instrumentais e no consumismo indicador de um prazer de efeito insaciável e onde tudo, absolutamente tudo, das coisas às estruturas simbólicas, se converte continuamente em peças de uma gigantesca concepção utilitarista de mundo e de abusiva materialização do conceito de mercado.

A ideologia da Grande Sociedade organizada na abundância e na li-

vre troca se constitui, pois, na farsa liberal do mundo único das múltiplas oportunidades. As técnicas e a cultura tecnológicas, ou seja, esta tecnou-topia explicativa e legitimadora do capitalismo contemporâneo apresenta intensa expressão política; até porque já é aceito por todos que a inovação técnica contemporânea – como todo o curso da história das transformações – não se apresenta como fenômeno isolado, mas, pelo contrário, como fator crucial para explicar os mecanismos de ajuste dinâmico das trocas e dos investimentos financeiros, das modificações ocorridas nas instituições sociais e nas suas formas de manifestações culturais.

Em que pese o júbilo de alguns pesquisadores (SCHEER, 1994; NEGROPONTE, 1995; KOELSCH, 1995; MITCHELL, 1995) para com as chamadas tecnologias digitais, os problemas decorrentes dessas novas tecnologias de invenção estão produzindo sensíveis questões para o ciclo econômico e para a dinâmica do crescimento sustentado com base em um mercado policompetitivo. Hoje nos colocamos frente a uma pergunta fundamental: Qual será o limite ou limites políticos do progresso tecnológico?

Estudos realizados na década dos 80 (MARTIN, 1980; MADEC, 1984; BENIGER, 1986; SCHILLER, 1986) E DOS 90 (KING, 1991; BARNET & CAVANAGH, 1995; LACHAT, 1995) já indicavam, direta ou indiretamente, que nos aproximávamos perigosamente da tendência assintótica do progresso tecnológico nos países considerados economicamente mais expressivos. Tais indicações não apontavam somente para a geométrica escassez de recursos naturais ou para a deterioração do meio ambiente, mas para um efetivo esgotamento das próprias modelagens de desenvolvimento.

Ou seja, os avanços científicos e tecnológicos aplicados à produtividade industrial e comercial, os investimentos e legislações acolhedoras de uma competitividade por adição de *high value*, a mundialização financeira sem fronteiras (organizada principalmente em torno dos capitais especulativos e das diretrizes estabelecidas pelo Consenso de Washington) e a crescente convergência entre os complexos sistemas de transmissão da informação, armazenamento e processamento colocam-nos, hoje, em um estágio tão alto de possibilidades disponíveis que é quase impossível que sigam otimizando no mesmo ritmo observado. Isso nos permitiria concluir que, estando as forças impulsionadoras do progresso tecnológico em estado de atrofiamento, não nos caberia supor melhorias avassaladoras no padrão de vida dos países centrais e, mais ainda, nos considerados como em desenvolvimento.

Se observarmos do ponto de vista histórico, constataremos que a institucionalização da OMC determinou drasticamente a morte da regulamentação de tarifas, pois, no mundo do contemporâneo, os jogos tarifários

não se apresentam obrigatoriamente como fatores impeditivos à grandiosidade alcançada pela expansão comercial. Os produtos industriais, por exemplo, considerando diacronicamente as trocas internacionalizadas, tiveram suas tarifas reduzidas nos últimos vinte anos, de uma média de 40% para 4,7%. Isso indica que somente de forma muito problemática o desenvolvimento dos países considerados de terceiro mundo poderia ampliar, nas atuais circunstâncias – em todo caso de maneira muito lenta e com custos sociais dolorosos – seus horizontes comerciais.

Mesmo que não tivessem experimentado a forte crise econômica atual, os economistas dedicados a analisar os relatórios internacionais podem, por exemplo, observar as dificuldades que encontrarão os Estados Unidos da América para manter seus orçamentos em pesquisa e desenvolvimento ao nível de 2,5% do PIB, já que se evidencia um efetivo cansaço nos processos de inovação mesmo sob os estímulos do mercado de armamentos de ataque e defesa. Por outro lado, é constatável que todos os países da OCDE, sem nenhuma exclusão, experimentaram fortes declínios em suas taxas de produtividade na primeira década dos anos 2000, se comparados aos anos 80, o melhor de todos. E mesmo que os atuais investimentos em otimização tecnológica se mantivessem aos níveis médios dos anos 80, notaríamos que tais recursos levariam cada vez mais tempo para atingir uma promissora utilidade social. Mesmo na área da biotecnologia, cujos investimentos em pesquisas têm sido altamente concentrados, tem-se experimentado uma estabilização da inovação se relacionarmos esta aos benefícios materiais alcançados.

Hoje, portanto, as possíveis grandes descobertas que podem intervir na vida do homem cotidianizado se realizam em ritmo cada vez mais lento e demonstram não passar de variações melhoradas de recursos anteriormente já disponíveis. Ou seja: é como afirmar que o principal já foi essencialmente descoberto e que qualquer nova e radical transformação no âmbito da tecnologia comprometerá elevado custo de tempo e dinheiro. A aceleração da engenharia das inovações está, pois, estabilizada ou em descenso, o que evidencia resultados cada vez mais modestos e, considerando a expressão mundializada do mercado atual, não seria nenhum absurdo afirmar que a expansividade tecnológica irá conhecer nos próximos dez anos seus limites máximos.

No terreno da liberalização econômica, a política do livre fluxo de mercadorias, inclusive as financeiras, trouxe ao circuito tecnológico possibilidades de otimização crescente, mas, em contrapartida, tem-nos oferecido situações definitivas. Isto é: em que pese a oferta liberal de se dispor de uma extensa variedade de produtos tecnológicos de alto valor agrega-

do, somente os países detentores de engenharia de inovação continuarão sendo os principais determinadores do modo de consumo, reconstruindo, em outro contexto histórico, a jamais superada questão entre países centrais na produção de inovação e países periféricos no consumo mercadológico destas inovações.

Os chamados setores “modernos” dos países periféricos, originários em sua maioria de uma economia exportadora de acumulação induzida, atuam privilegiadamente como reprodutores de bens tecnológicos já consolidados e, portanto, com baixos níveis de investimentos em inovação, ao mesmo tempo em que, em desrespeito às reais necessidades de suas populações locais, funcionam como indutores mercadológicos de bens tecnológicos supérfluos através da articulação de uma publicidade fundada em valores burgueses de consumo individualista e dentro de uma concepção universalista de origem europeia e norte-americana, cujo efeito normativo estes países ainda não se dispuseram a avaliar. Tal evidência confirma a indicação de que aos países em desenvolvimento – obstruídas que foram as suas chances de intervir como coenunciadores no mercado da engenharia de inovação capitalista – não lhes restará outra oportunidade senão a de operarem fora do curso das tecnologias de ponta e de atuarem, basicamente, como inovadores do “estado da arte” nos limites de sua funcionalidade; lumpendesenvolvimento nem sempre reconhecido pelos exaltados tecnoburocratas de plantão.

E mesmo estes países que já estejam experimentando modificações no setor industrial e de serviços, dando lugar a um capitalismo de efeitos internacionais com modernas técnicas de produção, operários mais qualificados e um grupo expressivo de empregados terciários urbanos, seguem – em virtude das próprias especificidades dos centros hegemônicos enunciadores – submetidos a uma participação marginal que os obriga a conviver com um importante exército industrial de reserva de mão de obra e com salários continuamente declinantes.

No caso específico dos salários declinantes, o espaço mundial capitalista criado pelas novas tecnologias determinou significativa revisão na divisão internacional do valor de troca do trabalho, ou seja, que o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir uma mercadoria passa agora a ser aquele que uma determinada fábrica utiliza em qualquer parte do mundo a partir dos meios tecnológicos adequados ao seu uso. A situação se objetiva no momento em que tal fábrica – enquanto fábrica mundializada – utiliza a mesma tecnologia em seus segmentos internacionalizados, o que implica, pois, um tempo de trabalho mundializado, socialmente necessário.

Portanto, o fator nodal para minimizar o tempo de trabalho e não perder competitividade será o capital variável, ou o tema dos salários nacionais diferenciados. Desta forma se nos apresenta a seguinte condição: mundialização do valor, a partir de corporações multinacionais de efeitos globais que fabricam em países com custos salariais estruturalmente distintos. Como conclusão lógica: a produção de mercadorias em países com tempo de trabalho menor será mais competitiva, e, assim, para reduzir o capital variável e aumentar a taxa de mais valia, ou se barateiam os bens salariais ou se declinam os salários. Na segunda alternativa, mesmo que se crie uma crise de subconsumo, a solução terá sempre como fator manipulador a flexibilização do trabalho (contratos temporários com eliminação de direitos trabalhistas ou diminuição da carga horária de trabalho), combinada ou não com a precariedade do emprego.

Este quadro de generalização internacional do atual ciclo capitalista propiciará, ainda, o seguinte mecanismo: enquanto a tecnologia de inovação produzida nos países capitalistas centrais assegura a exploração dos países capitalistas em desenvolvimento, a própria tecnologia periférica (uma tecnologia de teste de produtos e, por isso, de extrema funcionalidade) também existe para reproduzir a própria condição de exploração dos chamados, otimisticamente, países em forte processo de crescimento econômico. Esta situação é hoje uma das chaves para o entendimento dos processos de submissão cultural e ideológica.

O atual panorama econômico e tecnológico permite ainda deduzir que a engenharia de inovação em uso está cada vez mais orientada para produtos e serviços feitos sob medida e é, sobretudo, com este propósito que se intenta o encontro de soluções de alto valor agregado diretamente articuladas a uma tecnologia particular e um mercado demandante específico. Assim, a velha competitividade fundada nas economias de escala é gerencialmente substituída por uma não verticalização dos processos industriais e por uma competitividade baseada na aplicação intensiva de conhecimento tecnológico e, portanto, com tais exigências, os empregos fixos não intelectuais retrocederão para um desemprego estrutural suprasistêmico.

El primer problema importante que surge de la nueva revolución tecnológica es el de cómo asegurar el mantenimiento de un ejército de personas estructuralmente desempleadas, que han trabajado e perdido sus puestos de causa de la automatización de la producción y los servicios” (SCHAFF, 1984, p. 201).

Este quadro, considerado inevitável pelos pesquisadores (no caso dos países em desenvolvimento e até mesmo nos considerados periféricos, em que a situação se agravará em face da progressiva bipolaridade na distribuição da renda), está se confirmando através de índices estatísticos crescentes de perdas de postos de trabalho, em razão da política econômica de internacionalização competitiva por uso incrementado de valor tecnológico. Tal fenômeno já é, inclusive, constatável nos Estados Unidos da América (em Chicago, um em cada dois jovens não conseguem obter emprego) e, em outro exemplo, no Canadá, onde 25% dos trabalhadores perderam suas ocupações nos cinco primeiros anos deste século.

A tentativa mais frequente para administrar o problema tem sido a de se concordar – empresários e sindicatos (a chamada “política para preservação do emprego e criação de novas ofertas de postos de trabalho”) – com uma redução gradativa das horas de trabalho individual, acompanhada de sensível modificação nos salários recebidos e equivalentes a um crescimento dos ganhos laborais em ritmo menor do que as taxas obtidas pela inflação anual. Outra “solução” seria (como propõem os empresários que se consideram social-democratas) uma reforma no mercado de trabalho que permita maior flexibilidade na contratação e um significativo barateamento no custo das demissões. Estas deliberações, já frequentes nos países centrais em engenharia de inovação, tendem a ser aplicadas aos outros países dependentes de tecnologia de invenção que, como bons subalternos, reproduzem com sofreguidão as diretrizes do pensamento liberal, ao mesmo tempo em que não se preocupam e nem consideram a necessidade de ações que modifiquem os dispositivos jurídicos que asseguram direitos de propriedade socialmente injustos ou até mesmo de uma diretriz política que produza paralelamente a redistribuição dos postos de trabalho e que favoreça a eficaz distribuição da renda.

Por outro lado, no âmbito empresarial, a busca da opulência tecnológica estimulada pela filosofia do mercado liberal tem provocado problemas na esfera dos custos industriais. A partir do momento em que se fixa como palavra de ordem a competitividade extremada e, como consequência, a procura contínua por preços mais acessíveis ao grande público consumidor, passamos a observar uma reconfiguração, agora bem polarizada, da eficácia produtiva.

As explicações econômicas – com suas variáveis pretensamente neutras – devem esclarecer tais aumentos e reduções, mas, no campo da política, as empresas europeias e norte-americanas, em que pese suas velhas teorias de livre concorrência, reclamam o retorno de medidas protecionistas fundadas numa política industrial (a) que reduza mais ainda

os custos de mão de obra, (b) que determine crescimento da oferta de investimentos subsidiados a longo prazo e (c) que proclame e estimule a necessidade da população consumir, pondo fim ao paradoxo da poupança, isto é, onde todos poupam e se tornam economicamente austeros, destrói-se a produção industrial e a economia virá abaixo.

Ressalte-se ainda a sugestão feita pelos empresários norte-americanos e europeus de que – considere-se Davos/2010 – deve-se incrementar um sistema de concorrências não predatórias acompanhadas de formas protecionistas do Estado, ou melhor, que este seja o gestor político das concorrências intrabloco, mas, também, que estimule a permanência do processo de mundialização da economia como caminho para manutenção de índices otimizados de engenharia de inovação e decréscimo de preços. Ampliando os paradoxos: se há algo de que não gosta o empresário dos países centrais é competir. No momento em que perdem suas vantagens competitivas, se apressam em construir barreiras de proteção por meio da cumplicidade de seus governos, quer por subvenções ou homologação de cotas, ou ainda por arranjos internacionais que façam seus produtos circularem sem grandes riscos. Por outro lado, os ideólogos da concorrência cristalina se instalaram nos países em desenvolvimento, estimulando a redução a qualquer custo do “déficit público” como condição para se atingir participação meritória num mercado de segunda categoria. E o mais interessante é que os empreendedores da banda subalterna se agregam a esta pantomima, esperando que da “Caixa de Pandora” saiam novas surpresas que favoreçam seus meios de acumulação.

Na esfera dedicada aos consumidores e considerando a grande variedade de inovações tecnológicas (imagem, voz, multimeios, realidade digital), os produtores dos países centrais estão redefinindo suas estratégias comerciais¹. Acostumados a ganhar muito dinheiro com o crescente peso que os produtos informáticos assumem na vida do homem cotidianizado, os empresários estão agora experimentando uma fragmentação da indústria que vem determinando a busca por uma especialização crescente. O excesso de oferta provocado por um exagero na capacidade de produção tem determinado acirrada guerra de preços e uma pressão para que se renuncie às margens brutas elevadas.

Com isso, tem-se procurado uma modificação nos modelos de demanda pelas tendências descentralizadoras com conceitos como *rightsizing*, *downsizing* ou pelo uso de redes locais unidas à tecnologia cliente/servidor, em processo totalizador de posicionamento equilibrado entre os computadores centrais e as redes agregadas. Some-se a tais esforços a importância que vem adquirindo a oferta de serviços substitutivos de produ-

¹ A principal tendência do empresariado contemporâneo – e com base no uso crescente dos serviços automatizados – será a de transferir tarefas para os consumidores, fazendo com que estes realizem funções antes executadas por seus empregados.

tos, como é o caso do *outsourcing*. A busca, portanto, de nichos de oportunidades no mercado de produtos eletrônicos de consumo tem favorecido a criação de novos princípios de administração dos recursos humanos como: (a) implantar uma polivalência ocupacional dos empregados e (b) reorganizar os empregados em equipes multidisciplinares ou em incentivar o autoemprego pelo uso de novos locais/espços de trabalho.

No primeiro caso, estimulam-se os empregados a assumir tarefas/atividades mais complexas por intermédio de uma gradual pluriespecialização e multifuncionalidade, o que determina formação de conhecimentos mais amplos e esforço contínuo de atualização. As tarefas que anteriormente eram realizadas por distintas categorias profissionais são, nesta nova condição, intercambiáveis por profissionais qualificados em assuntos diversos, principalmente em tarefas de gestão e em captação de clientes. Em outro extremo, observamos a permanência de enorme quantidade de profissionais não especializados ou de formação educacional média não atendida pelos programas de qualificação privados e sem nenhum apoio público de curto ou longo prazo. Este grupo é então conduzido ao desemprego crescente ou ao emprego com salários aviltados em relação à experiência pessoal já adquirida, quando não se instalam como massa pouco produtiva no mercado informal de trabalho.

No segundo caso, a criação de equipes multidisciplinares permite acesso amplo ao conjunto das informações técnicas e gerenciais, favorecendo a dissolução de pontos críticos mensurados no processo produtivo. Tal reorganização das tarefas laborais impõe a utilização extensiva das tecnologias de informática, com a criação de bases de dados compartilhadas que favoreçam aos grupos produtivos o acesso ao volume de informações necessárias em seus postos de trabalho. Algumas organizações internacionais já fazem uso de redes de comunicação por satélite que unem cada ponto de venda com os diversos centros de distribuição, ampliando o conhecimento multidisciplinar de suas equipes. Por outro lado, a inclusão destes princípios provoca diminuição do número de empregados por unidade produtiva e potencializa ainda mais o desemprego estrutural suprassistêmico.

Outra possibilidade é o uso de novos espaços/locais de trabalho e, como solução ao desemprego, a proposta do teletrabalho. Os ideólogos das soluções imediatistas afirmam que com o teletrabalho se criarão efetivas oportunidades de emprego na medida em que se considere: (a) o interesse das organizações em reduzir seus custos administrativos com manutenção de escritórios e estruturas de apoio operacional, e (b) as facilidades *a priori* encontradas por quem desejar iniciar seu próprio trabalho, pois não

necessitará de grandes requisitos infraestruturais. Considerado, portanto, como condição ideal para o desenvolvimento das autopistas de informação, o emprego em casa determinará, por outro lado, que o trabalhador, para ser competitivo, possa oferecer ao mercado requisitos fundamentais e nem sempre disponíveis, como formação atualizada (pois as atividades profissionais para serem eficazes deverão incorporar um componente intelectual que permita operar e se reciclar frente aos avanços técnicos sempre constantes), aptidões para o pensamento abstrato e aprendizagem de processos decisórios.

É bem verdade que a economia e a política liberais não possuem experiência mensurada com o sistema de teletrabalho, já que a demanda por esta ocupação poderia ficar muito diluída, o que agravaria o crescimento dirigido das redes eletrônicas; ambos os elementos prejudiciais à economia de escala procurada. Por outro lado, problemas operacionais complexos também deveriam ser administrados, como (a) a disponibilidade e baixo custo dos aparatos de informação e uso das redes; (b) a aceleração da indistinção entre espaço público de trabalho e espaço privado pessoal, e (c) uma correta flexibilização das leis que regulam o contrato de emprego. Neste último caso, o encontro de novas regras laborais e fiscais ficaria dependente de uma legislação transnacional – constantemente solicitada pelas corporações multinacionais com interesses globais – que favorecesse ao teletrabalho realizar suas atividades sem fronteiras geográficas.

Todavia o interesse principal do capital na universalização do teletrabalho é o enfraquecimento da luta sindical, pois é o caminho mais rápido para que se instaure uma individualização nas relações de trabalho, e o teletrabalhador, sem contrato coletivo, acabará como um autônomo precário, assumindo todos os custos sociais de sua atividade. Além disso, esta autonomia e “liberdade” de gerir seu próprio tempo ocupacional acabariam por se voltar contra o próprio trabalhador: quando a mundialização comandar o processo, as empresas poderão facilmente “trocar” seus postos de teletrabalho por outros situados em países onde os salários sejam mais baixos e a legislação mais permissiva. A Texas Instruments, por exemplo, decidiu, desde o início dos anos 90, deslocar seus postos de teletrabalho dos Estados Unidos para a Índia. Motivo: os projetistas hindus cobram, anualmente, dez vezes menos que os mesmos profissionais norte-americanos.

Não obstante os aspectos apresentados até agora sejam indissociáveis e frutos não só dos vetores tecnológicos, mas, também, de desequilíbrios internacionais – estruturais e conjunturais – da acumulação e reprodução capitalistas, há um elemento particular que opera à sombra e funciona

como um dos polos de univocalidade barbárica: a mundialização “sem lei” (mesmo depois do chamado evento catastrófico de 2008!) do movimento financeiro, apoiada nas estratégias propícias ao *dumping* social patrocinado por corporações internacionalizadas e ratificada pelas políticas desenvolvimentistas de livre comércio dos tecnoburocratas do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial (ambos frutos dos acordos de Bretton Woods, em 1944, em que os Estados Unidos da América dominavam a esfera política e econômica, frente a uma Europa subalternizada pela Segunda Guerra Mundial e um Japão conquistado)².

O mundo das finanças reúne hoje uma concepção perfeitamente adequada à “cultura tecnológica”, isto é, a de que necessita planetariedade, imaterialidade e imediaticidade para reproduzir-se ao ritmo do *non-stop*. Para tanto, torna-se relevante o sistema de alianças entre os intelectuais orgânicos (ressaltamos novamente o conteúdo gramsciano desta categoria) das corporações financeiras e seus companheiros gestores públicos – internacionais e nacionais – responsáveis pela definição das regras de funcionamento e controle do suprassistema.

Aprendizes bem comportados dos mesmos doutorados frequentados por seus colegas das corporações privadas transnacionais, a cultura da acumulação amorala e da inovação tecnológica sensibilizam muito de perto os tecnoburocratas dos Ministérios da Economia, do FMI e do Banco Mundial, pois guardam os mesmos ideários de progresso dos senhores univocais. Assim é que, constituindo-se em nova oligarquia, os intelectuais orgânicos do sistema financeiro mundial adquiriram um poder de intervenção que desconsidera as formas de representação e legitimação políticas da vida social comunitária, e que obedece a uma lógica de conquista edificada nos critérios da competitividade do mercado cuja outorga é assegurada pelo conhecimento científico e seus recursos tecnológicos.

A partir de tal constatação não é difícil concluir que os poucos patrões da Terra, e tendo em conta seus sistemas de alianças com as empresas de eletrônica, informática, telecomunicações e radio televisão, se transformaram – utilizando a ideologia de um mundo “multiculturalmente único” – naqueles que verdadeiramente decidem os recursos mundiais, os valores sociais, as prioridades políticas, as regras de estabilidade e os índices de felicidade. Isto é, através da reconstrução do conceito de imperialismo – um imperialismo consentido, de base multinacional, com efeitos mundiais – criam como nova fantasia superestrutural a idéia de que poderemos, individualmente, ser mais felizes no momento em que possamos tudo consumir num mundo que seja espaço comum do desejo de todos.

² Devemos observar que estas duas instituições globais não só foram determinantes na organização do capitalismo mundial, como também produziram concepções ideológicas sobre o desenvolvimento econômico e político que se transformaram em verdadeiros “autos de fé” dos intelectuais burocratas.

Mas, em que pese a intenção de uma sociedade construída no liberalismo integral, no totalitarismo do mercado e na tirania da mundialização (na verdade um novo modo de produção colonialista), as taxas de desemprego seguem se avolumando e demonstram a falácia da oferta do progresso a todo vapor e de um mundo único edulcorado pelo consumismo fundado no eterno retorno à mesmice. Nos encaminhamentos até agora propostos vários deles já reconhecem o interesse comum de repensar as formas pelas quais se utilizam os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, pois, mesmo com o rigoroso controle dos orçamentos nacionais, já não há mais como corrigir a realidade do poder mundial, que escapa amplamente ao controle dos Estados e cujas decisões macroeconômicas se situam no restrito âmbito das corporações privadas de interesses globais.

De resto – e em que pese o *mixing* de vozes a debater sobre as relações tecnologia e desemprego, bem como os limites políticos do progresso – ainda não se percebem encaminhamentos que propiciem efetiva minimização dos problemas.

O Grupo dos Oito, o Conselho da União Européia, os Governos que integram o Nafta ou mesmo o Mercosul não têm oferecido perspectivas políticas, salvo as manifestações verbais de sempre. Sabemos, por outro lado, que interessa ao sistema político e econômico destas “instituições comunitárias” a manutenção de uma “Bolsa de Desempregados” com a evidente intenção de baratear o nível dos salários e manter amedrontados os extratos sociais que lutam por transformações substanciais na política econômica, isto é, interessa a estas “instituições comunitárias” – seguindo os declarados interesses dos acumuladores de capital – operar dentro de um premeditado espaço de coação econômica e política. Já os grupos de pesquisa coordenados por economistas, politicólogos, sociólogos e profissionais da teoria da comunicação estão cuidando de temas periféricos vinculados à problemática teórico/técnica da informática e das telecomunicações, mas não dos problemas sociais decorrentes.

Os Sindicatos, por outro lado, quando não se põem perplexos, apresentam propostas que não encontram vínculos na sólida tradição das lutas dos trabalhadores, preferindo assim a imediatividade da defesa do posto de trabalho e nenhum sério interesse por desvendar as interações entre tecnologia, a taxa de acumulação do capital e as novas formas degradantes de realizar o processo de mais valia.

Estamos, portanto, todos nós, frente ao enorme desafio teórico prático na luta anticapitalista. Caberá à esquerda revolucionária – aquela comprometida com a mudança radical das relações de opressão – produzir uma *praxis* em tudo diferente da esquerda simplória e subalterna aos es-

quem as reducionistas; diferente também daquelas soluções preconizadas pelos movimentos sociais atrelados ao dirigismo partidário populista e, sobretudo, das práticas assistencialistas das ONG's sodomizadas pelos favores estatais. Ou seja: lembrar a proposta irredutível de condições sociais mais justas e solidárias, jamais olvidando as orientações de luta que encaminham para a derrocada da ordem existente.

Referências

- BARNET, R. J. & CAVANAGH, J. *Sueños globales: multinacionales y el nuevo orden mundial*. Barcelona: Flor del Viento Ediciones, 1995.
- BENIGER, J. R. *Control revolution: technological and economic origins of the information society*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- BRETON, P; RIEU, A-M; TINLAND, F. *La techno-science en question: éléments pour une archéologie du XXIe. siècle*. Paris: Institut National de la Communication Audiovisuelle, 1993.
- FALK, R. *On human governance: toward a new global politics*. Oxford: Polity Press, 1995.
- GOLDBERG, D. T. *Multiculturalism – a critical reader*. Oxford: Blackwell, 1994.
- KING, A. D. (ed.). *Culture globalization and world-system*. London: Macmillan, 1991.
- KOELSCH, F. *The infomedia revolution*. Montreal: McGraw Hill Ryerson, 1995.
- LACHAT, P. *L'économie mondiale des télécommunications*. Paris: Réseaux, juillet/octobre, n° 72-73, France Telecom CNET, 1995.
- MADEC, A. *El mercado internacional de la información: los flujos transfronterizos de informaciones y datos*. Madrid: Fundesco, 1984.
- MARTIN, J. *La sociedad informatizada*. Madrid: Fundesco, 1980.
- MITCHELL, W. J. *City of bits: space, place and the infobahn*. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- NEGROPONTE, N. *L'homme numérique*. Paris: Laffont, 1995.
- ROJO, A. *Carnegie Mellon University: culturas de invención ingeniera informática. Culturas de invención social*. Barcelona: Universidad de Barcelona (Tese de Doutorado), 1992.
- SCHAFF, A. *El marxismo a final de siglo*. Barcelona: Editorial Aril, 1984.
- SCHEER, L. *La démocratie virtuelle*. Paris: Flammarion, 1994.
- SCHILLER, H. *Información y economía en tiempo de crisis*. Madrid: Fundesco, 1986.

A escola como espaço multicultural “de” e “para” a cidadania

La escuela como espacio multicultural de y para la ciudadanía
The school as multicultural space of and for the citizenship

Ernesto Candeias Martins

Licenciado em Filosofia e Pedagogia, Mestre em Educação e doutor em Ciências da Educação (Área da História da Educação Social/Teoria da Educação). É docente do ensino superior do Instituto Politécnico de Castelo Branco desde 1987, tendo exercido vários cargos diretivos e de coordenação de cursos Mestrado em Educação. Tem inúmeras de publicações na área das Ciências da Educação (Filosofia e História da Educação; estudos da criança, formação professores).

Resumo

O artigo trata quatro pontos fundamentais da temática. No primeiro ponto aborda as questões conceituais relacionadas com o conceito de “cidadania” e da formação do cidadão, para num segundo ponto aprofundar o papel da escola nessa educação para a cidadania. No ponto seguinte defende a ideia de que a escola, com os seus espaços educativos, promove uma cultura comunitária. No último ponto destaca a importância dos espaços multiculturais na construção da “cidadania”, como uma tarefa educativa em toda a comunidade, por razões de identidade e vínculo social.

Palavras-chave:

Escola; multicultural; idade; educação para a cidadania; espaços educativos; cidadão.

Abstract

The article approaches four basic points of the thematic one. In the first point it approaches the conceptual questions related with the concept of “citizenship” and of the formation of the citizen, it stops in as a point deepening the role of the school in this education for the citizenship. In the following point it defends the idea that the school, with its educative spaces, promotes a communitarian culture. In the last point it develops the multicultural spaces in the construction of “citizenship”, as an educative task in all the community, for reasons of identity and social bond.

Key words:

School; multiculturalism; education for the citizenship; educative spaces; citizen.

É reconhecido por todos nós que a educação para a cidadania é uma preocupação atual das sociedades, de cada país, das instituições escolares e das famílias. O investimento na educação e, em especial, na formação para a cidadania, converte os futuros cidadãos em homens ativos e responsáveis capazes de preservar os valores humanos fundamentais, assegurar e controlar os conflitos provenientes das relações pessoais, sociais e profissionais. Os valores da cidadania impelem à participação na vida da comunidade local e na sociedade.

A cidadania, sendo um estatuto político, cívico e de prática social, constitui o que melhor ilustra o suporte ético moral do mundo atual. Este conceito esteve sempre presente na história da humanidade, desde Platão e Aristóteles e foi evoluindo, unindo-se ao aparecimento dos estados modernos com a definição dos direitos e deveres do ser humano. Por isso, está onipresente em muitas publicações pedagógicas e nos discursos e linguagens dos responsáveis educativos em toda a União Europeia.

Historiograficamente, Portugal viveu ao longo do Estado Novo (1926-1974) um período no qual a política educativa constituiu uma parte menor das políticas públicas quer no âmbito da organização do sistema escolar quer nos padrões de ensino adotado, impregnado por uma orientação autoritária, doutrinária e conservadora (FIGUEIREDO E SILVA, 1999, p. 27-30). Naquele arco histórico, a escolarização era um objetivo subalterno na qual a origem de classe, do sexo e do meio de residência determinavam os trajetos escolares dos alunos. A transição para a democracia, pós 25 de Abril de 1974, fez-se num ambiente de estabilização e normalização democrática, culminando com a adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1985, que representou um novo quadro de modernização e internacionalização do país. Mais tarde, a participação de Portugal no Projeto de Educação para a Cidadania Democrática, do Conselho da Europa, entre 1997-2000, constituiu uma nova experiência para a política educativa, já iniciada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com a consagração de atividades extracurriculares e de valorização do modelo pluridimensional da escola portuguesa.

É neste contexto que surge a preocupação das aprendizagens ligadas à

cidadania, associada ao papel formador e reformador da escola. O conceito de cidadania, emergido no Pós 25 de Abril, corresponde ao conceito de cidadania democrática das sociedades ocidentais, pautado pelas declarações dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança, numa liberdade de opção ideológica e por um sentido de participação ativa na vida pública que fez conjugar os discursos políticos e educativos ao propósito de formação cívica e de promoção dos valores democráticos. Tratou-se, pois, de uma conjugação entre “cidadania” e “democracia” com efeitos diversos, na medida em que essas situações democráticas acarretam preocupação cívica e de integração na sociedade civil (ROLDÃO, 1999, P. 10-14).

É verdade que a educação para a cidadania não se esgota na formação do cidadão nos valores democráticos, pois exige outras vertentes, como, por exemplo, “*as práticas construtoras da identificação cultural, a inserção nas rotinas sociais e convenções de uma época, os rituais sociais, que podem não ser necessariamente valoráveis em termos éticos*” (ROLDÃO, 1999, P. 12). Historicamente essas práticas sempre foram correntes, mas com discursos e linguagens diferentes do mesmo ato simbólico. Assim, a educação para a cidadania expressa-se na diversidade de modos de incorporação curricular de dimensões que lhes estão associadas, como, por exemplo, pela presença de disciplinas com programas específicos, pela organização de temas transversais (temas – problema) por áreas interdisciplinares de projeto de escola (Área Escola na década de 90), por programas educativos orientados à formação pessoal e social do aluno, pela convivência institucional (clima escolar e mecanismos de participação), por áreas curriculares como instrumentos de formação para a cidadania, etc.

Reforçar a educação para a cidadania constitui um direito a viver em sociedade que pressupõe o exercício cívico dos indivíduos, a promoção da autonomia individual de modo a cederem informação e a tornarem-se livres, ativos e conscientes para tomarem decisões coerentes, éticas, morais e justas. Ou seja, a cidadania permite a relação entre o indivíduo e a comunidade e o estabelecimento de interações dentro dela. Toda esta nova ética cívica assenta no princípio da participação e da responsabilização coletiva. Cabe à escola promover nos seus espaços a construção dessas relações interpessoais solidárias e cívicas.

Reconhecemos que a educação para a cidadania se processa em estreita relação com a escola, principalmente em áreas interdisciplinares curriculares e não curriculares de formação básica. Cada aluno ao entrar na escola deve, desde cedo, começar a ser protagonista do seu projeto de vida, provendo-se dos instrumentos e dos espaços educativos favorecedores dessa plena realização, através de uma participação motivada e competen-

te, numa simbiose de interesses pessoais e sociais ou comunitários, numa pré-disposição de conhecer melhor os problemas do mundo e contribuir para suas resoluções.

As políticas de cidadania promovem os direitos e os deveres devido ao valor da educação (formal, não formal) na formação do “cidadão”. De fato, a educação e a cidadania constituem um binômio no ser humano que, segundo Gimeno Sacristán (2001), apresenta três coordenadas: universo discursivo sobre a cidadania, que determina o conteúdo semântico do seu significado no âmbito educativo; o quadro de referências, normas e valores, pelos quais o indivíduo atua na relação ação – intervenção; e a participação educativa nessa tarefa de cidadania, promovendo suportes básicos unidos à democracia e ao exercício cívico (BEINER, 1995).

Intentaremos em três pontos desenvolver a nossa temática. No primeiro ponto, abordaremos as questões conceituais relacionadas com o conceito de “cidadania” e de formação do cidadão, para num segundo ponto aprofundar o papel da escola nessa formação para a cidadania. No ponto seguinte, defendemos a ideia de que a escola com os seus espaços educativos promove uma cultura comunitária que implica a construção da “cidadania” como uma tarefa educativa em toda a comunidade, por razões de identidade e vínculo social.

Conceitualização do termo cidadania na formação do cidadão

Reconhecemos que o termo “cidadania” é complexo e que se expressa pela interação e tensão entre os direitos e os deveres (individuais) e as concepções de cultura, comunidade e de bem-estar social. Para além de conter uma dimensão nacional, há nela a dimensão transnacional como, por exemplo, o da Comunidade Europeia. É, por isso, que se fala de cidadanias, para marcar a diversidade de identidades no contexto local e global. O surgimento de uma cidadania global coincide com a Carta dos Direitos do Homem, sendo exercida mais no âmbito das sociedades civis democráticas do que no marco restrito das soberanias nacionais.

No dizer de Adela Cortina (1998), os direitos, os sentimentos de pertencimento, a participação, a colaboração, etc. são elementos determinantes para definir a cidadania, pois unem a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertencimento e, simultaneamente, exigem do indivíduo uma formação vinculada à sociedade local, regional, nacional, europeia e/ou mundial, podendo desenvolver a sua própria identidade e a sua vida. Por isso, o “cidadão” é aquele indivíduo que pertence, como membro de pleno direito, a uma determinada comunidade política e tendo para com ela umas especiais obrigações de lealdade. Consequentemente,

ao indivíduo são reconhecidos os direitos e os deveres, relacionados com a sua participação na sociedade civil, o que implica um vínculo (político). Ou seja, o cidadão ativo deve expressar uma prática responsável, uma atividade ético-moral desejável na sua convivência social.

Ilda Figueiredo (2001, p. 12-25) define “*cidadania*” como qualidade do indivíduo livre que usufrui dos seus direitos civis e políticos e assume as obrigações que a condição de cidadão lhe acarreta. Não se impõe a cidadania. Ela se constrói num processo permanente de aprendizagens escolares e extraescolares (comunidade de aprendizagem).

Aprender a ser cidadão ou aprender a cidadania é, para Oliveira Martins (1999), uma forma de olhar o mundo que nos rodeia, assumindo as identidades e as diferenças na sociedade plural, com um sentido de participação efetiva.

O “ser cidadão” é estar desperto para com o mundo, participando e sendo responsável na vida pública e na sociedade. Neste sentido, entendemos a educação para a cidadania como a capacitação de cada indivíduo para estruturar a sua relação com a sociedade, na base de regras e normas essenciais de convivência que valorizem os princípios da autonomia, da responsabilidade individual e da participação informada.

Convém, também, esclarecer semanticamente algumas expressões educativas que utilizamos, quando nos referidos à cidadania:

- “Educação sobre a cidadania”. Determina o processo ensino/aprendizagem de conteúdos (conceitos) curriculares e não curriculares dentro do projeto curricular de escola, orientados ao conhecimento e à compreensão das estruturas sociais e do seu funcionamento.
- “Educação pela cidadania”. É a aprendizagem ativa e participativa do indivíduo e dos grupos, quer na escola, quer na comunidade/sociedade.
- “Educação para a cidadania”. É a dotação de capital cívico (e moral) ao indivíduo para exercer a sua cidadania de forma ativa e responsável, comprometendo-se com as práticas e os valores públicos (cívicos).

Todas estas expressões inter-relacionam-se entre si no grande objetivo da formação do cidadão nas diversas instâncias e instituições sociais e educativas. Só a educação poderá ser a fonte propulsora para que o indivíduo possa dispor dos seus direitos tendo plena consciência dos seus deveres. É verdade que há dependência entre “cidadania” e a cultura de um povo (tradições, ideias, crenças, símbolos, normas, etc.), transmitida de geração em geração, outorgando identidade e que constitui uma orien-

tação que dá significado aos seus distintos fazeres sociais. Neste sentido, a educação promove a simbiose entre a “cultura” e a “cidadania” através da formação do indivíduo para uma cidadania plena no respeito pela sua cultura. Educar é formar harmoniosa e globalmente o indivíduo de acordo com um conjunto de normas (pessoais, familiares, sociais, nacionais, internacionais).

Sabemos que a cidadania, no dizer de Gimeno Sacristán (2001, p. 9-15), é uma forma “inventada” que garante as estruturas e as redes sociais (sistemas) necessárias à configuração dos indivíduos e da sua existência. É claro que a sociabilidade e a capacidade de relacionar-se são formas normais do ser humano que permitem desenvolver competências, habilidades e valores propícios à adequada construção da sua identidade e, logicamente, da sua sobrevivência. É dessa interação com os outros, pela convivência e participação ativa, que adequamos o ambiente envolvente às nossas necessidades, interesses e expectativas e, assim, se estabelecem as diferentes redes sociais e, especialmente, a da cidadania.

De fato, a cidadania apresenta-se como uma moeda de duas caras: a individual e a comunitária/social, que paralelamente implica, no seu conjunto, um duplo significado: o da condição jurídica (reconhecimento dos direitos) e o de cidadão ativo, responsável e participativo (RODRÍGUEZ NEIRA, 2002, p. 135-138).

Sabemos que a cidadania resulta dos compromissos históricos que cada sociedade estabelece em normas de direito público, entre os múltiplos fatores da vida nacional e os valores assumidos pelas consciências individuais. O exercício da cidadania envolve todos os aspectos da ação humana que se enlaçam na existência em sociedade. Formar para a cidadania exige debater a racionalidade na escolha dos meios de ação e dos fins sociais, alertando para as responsabilidades dos cidadãos, decorrentes dos direitos e dos deveres consignados.

Na formação do cidadão, a formação cívica é um dos aspectos essenciais no desenvolvimento da personalidade. Esta personalidade contém uma dimensão ética e uma implicação de índole moral (ORTEGA Y MÍNIGUEZ, 2001, p. 27-33). No âmbito da educação para a cidadania será primordial o aperfeiçoamento ético-moral de cada pessoa, em constante interação com os outros. É óbvio que não identificamos educação cívica com educação moral, pois cada uma delas tem um desenvolvimento específico.

Na verdade, não se trata de convertemos a educação para a cidadania numa simples transmissão de destrezas. A dimensão moral, sendo um dos elementos facilitadores da organização social e política, constitui a base da qualidade moral dos cidadãos. De fato, esta dimensão ajuda a analisar cri-

ticamente a realidade quotidiana comunitária, as normas sociais vigentes, a idealizar formas mais justas de convivência (DIEZ HOCHLEITNER, 2002, P. 72-83). A cidadania exige de cada indivíduo o desenvolvimento pleno das suas capacidades humanas: o (auto) conhecimento, a sensibilidade moral, a empatia, o juízo moral, a compreensão crítica, etc., que são tributos básicos da educação moral na formação do cidadão, unida aos valores da justiça, da liberdade, da solidariedade, do respeito e tolerância, da capacidade de diálogo, do juízo crítico, da participação, das relações, etc.

Todo o cidadão é pessoa, pelo que todo bom cidadão, no sentido humanizante, deverá ser uma boa pessoa. Não se trata de duas realidades independentes, mas de uma união entre elas que capacita as ações do indivíduo. Separar a educação cívica da educação moral seria um erro formativo, pois um cidadão competente necessita formar-se como bom cidadão, ou seja, educar-se moralmente como uma boa pessoa (BÁRCENA, 1997).

É devido ao respeito, à tolerância, à aceitação das diferenças, à generosidade e respeito aos outros que o indivíduo se abre a outras possibilidades (aprendizagem de valores) para enfrentar os conflitos e os problemas da vida e, simultaneamente, ter a oportunidade de crescer como pessoa. Na verdade, a educação transforma-se num direito e num dever, não só na promoção da dignidade humana, mas porque esse “estar ou não educado” ou ser ou não instruído, converte-se num ponto fulcral do exercício efetivo da cidadania democrática (GIMENO SACRISTÁN, 2001, P. 157-159). O modo como se educa cada um dos indivíduos na sociedade, dar-lhes ou não possibilidades educativas de participação ativa na comunidade determina o “ser cidadão”. A cidadania e a educação necessitam-se mutuamente, não só como condição de progresso, mas de integração social (KYMLICKA, 1996; MARTINS, 2006, P. 88-95).

Consequentemente, a aprendizagem moral e cívica da cidadania promove o protagonismo das pessoas concretas, levando-as a tomar consciência da sua própria condição de membros ativos e responsáveis e, ainda, procurando participar na configuração política da sociedade. A dimensão moral ensina a ter presente as “obrigações” para com os outros, ajuda a saber responder e a dialogar e a ocupar um espaço de tolerância para com o “outro”, isto é, a saber interatuar e a construir um mundo melhor para todos (ORTEGA Y MÍNGUEZ, 2001, P. 28-30).

Qual o papel da escola nesta aprendizagem moral e cívica do indivíduo?

É verdade que a escola desempenhou ao longo dos anos o papel de transmissão da cultura específica da sociedade, ajudando a integração e a

adaptação de cada aluno à sua comunidade. Por isso, ensina-lhe as normas e as pautas de comportamento adequadas, o desenvolvimento de competências e destrezas específicas ao nível profissional e, ainda, educa-o na convivência com os outros (RUIZ CORBELLA, 2000, p. 85-88).

O problema da escola é que ainda vive no passado, pois o presente em que atua é diferente da realidade para a qual foi concebida (DÍEZ HOCHLEITNER, 2002, p. 23-25). A escola deverá recuperar, em parceria com outros agentes educativos, a confiança em si no papel de formação dos futuros cidadãos, principalmente no período da escolaridade obrigatória, possibilitando a reconstrução do conhecimento, do pensamento, da conduta comportamental e dos sentimentos dos alunos.

O papel da escola na formação para a cidadania

A escola é a primeira instituição organizada que conhece as crianças fora da família. Nela as crianças integram-se pouco a pouco pela aceitação de valores comuns, desenvolvendo competências e destrezas e ultrapassando desigualdades, ou seja, na escola prepara-se o futuro dos cidadãos.

Na verdade, a escola portuguesa está em constante mudança depois de 1974 (Revolução de Abril). A integração de Portugal na União Europeia, a mobilidade de populações provenientes da África lusófona e dos países extra comunitários, implicou tomada de decisão do Ministério da Educação, que passou a exigir mais da formação e desempenho dos professores, incentivou projetos educativos relacionados com a “cidadania”, alterou os currículos (mais flexíveis e alternativos às necessidades dos alunos) e implementou novas metodologias e estratégias de aprendizagem dos alunos. A escola converteu-se no espaço educativo primordial na formação de uma cidadania responsável, pois é nela que tem sentido ser cidadão pertencente a uma sociedade democrática, ativa e em permanente mudança, herdeira de uma cultura, de uma língua e de uma história que constitui um país.

É na escola que o aluno toma consciência de que pertence a uma comunidade própria, a uma Nação e a uma Europa que representa um projeto global portador de ideais e de valores e que, para ser realizado, determina uma cidadania ativa, participativa e responsável, isto é, no espaço educativo formal se aprende a se situar no mundo, assumindo-se como cidadão do universal (MARTINS, 2002, p. 53-58). Esse desenvolvimento de uma adequada formação para ser cidadão envolve aspectos pedagógicos, aprendidos no espaço escolar.

É óbvio que educar para a cidadania se processa em interdependência, em autonomia e em responsabilidade com a comunidade. Trata-se

de que, em cada momento, a atitude de cidadania se expressa através de reivindicações concretas e ajustamentos políticos, sociais, culturais, econômicos e institucionais que condicionam esta sociedade global.

A educação para a cidadania é um dos objetivos do processo ensino-aprendizagem, implementada de várias maneiras, seja por projetos específicos, interdisciplinares e/ou comunitários. Todos os espaços comunitários constituem uma forma de educar para a cidadania. Por vezes nem sempre o educar concretiza esse objetivo, pois não se desenvolvem adequadamente as capacidades de tolerância, de respeito mútuo, de exigência a ter direitos e deveres, de responsabilidade e responsabilização como cidadão. Uma educação/formação orientada essencialmente para a aquisição de conhecimentos não favorece o desenvolvimento integral e harmonioso do cidadão. Cremos que essa educação escolar deverá contemplar todos os registos da vida humana na comunidade, desde os espaços formais e não formais em que se desenrola a formação humana, até aos espaços públicos e/ou comunitários (comunidade de aprendizagens) ao longo da vida.

Por conseguinte, o objetivo da educação ou da formação escolar não é só que os alunos aprendam os conteúdos das unidades curriculares do seu nível de ensino, mas, também, promover a utilização do conhecimento disciplinar para reconstruir as formas de pensar, de sentir e de atuar, além do desenvolvimento das competências gerais e específicas que exige a sociedade (AUSTIN, 2000, p. 17-29; DELVAL, 2001, p. 29-33). No contexto escolar, os professores aplicam estratégias, métodos de intervenção e de atuação adequados para que os alunos utilizem, em situações diversificadas, esse conhecimento disciplinar na análise dos problemas existenciais quotidianos, reconstruindo os esquemas de pensamento dentro e fora do espaço escolar.

Sabemos que a educação para os valores e/ou para a cidadania não se limita à sala de aula, não se reduz a determinadas unidades curriculares, nem a sessões de tutoria ou reuniões com o diretor de turma. É algo que se desenvolve em todos os espaços educativos de interação, aprendendo e experimentando a comportar-se cívica e moralmente como cidadãos. O problema surge quando se separa a vida escolar da que se realiza fora da escola. Esta disfunção entre duas realidades pode gerar conflitos ou violência dos alunos nas salas de aula, já que o currículo não responde a uma sociedade caracterizada por pluralidade de valores, mistura de culturas, de mudanças de tempo e diversidade dos alunos (NUSSBAUM, 2002, p. 290-296).

Em seguida, abordaremos a forma com que a escola deve (re) criar a cultura social e global e como podem os alunos aprenderem a conviver

civicamente nos seus espaços educativos (pedagogia para a convivência).

A escola como espaço gerador de cultura

Há duas questões básicas que gostaríamos de partilhar. A primeira delas é propor como objetivo fundamental a recriação da cultura (social e global) na escola. Esta é uma das possibilidades educativas para facilitar aos alunos a reconstrução do conhecimento, dos sentimentos e dos comportamentos, de maneira consciente e autônoma. O período da escolaridade obrigatória tem a função de promover espaços de interações e de intercâmbio, onde se possa recriar a cultura escolar. Isto é, esse período escolar deve converter-se num espaço em que se viva a cultura. Os alunos aprendem a cultura (científica, artística, literária, etc.), vivendo-a dentro e fora da escola, ou seja gozando a cultura, sentindo-a por descobrimento e/ou construção (MARTINS, 2003, p. 80-84).

De fato, recriar a cultura na escola é viver a cultura, é reproduzi-la de forma concreta. Este ato dá aos alunos satisfação, promove-lhes a criatividade, desenvolve-lhes a inteligência crítica e social e os mecanismos de indagação. Quando a escola implica os alunos no processo de criação de experiências e vivências culturais permite a compreensão crítica. O conhecimento e a compreensão da cultura própria e de outras culturas constituem um elemento básico que facilita o respeito, a valorização do diferente, a possibilidade de dialogar e propor alternativas de convivência (RODRÍGUEZ NEIRA, 2002, p. 141-146).

Vivemos numa sociedade com desigualdades, em que alguns alunos têm um processo de socialização próximo às vivências da cultura intelectual e crítica e outros vivem um processo de socialização distante e diferenciado. Para estes últimos, haverá que criar espaços de vivência cultural, partilhada por todos no espaço escolar, de modo a efervescer essa dinâmica de viver e recriar a cultura num contexto social e cultural da comunidade. Esse processo de socialização deve converter-se num processo de convivência, de experiência, de vivência partilhada num clima escolar e social enriquecedor. A construção da convivência escolar deve ser organizada e regulada pelo processo de intercâmbio cultural.

Por conseguinte, a recriação da cultura compreende um projeto comunitário (projeto educativo de escola), regulado pela cooperação e parcerias de todos os agentes/atores educativos. Formar e dinamizar as comunidades de pais, de encarregados de educação, de alunos, de professores, etc., é converter a escola num espaço de (com) vivência cultural. Ou seja, disponibilizar todos os espaços e recursos como

recriação de cultura para todos os cidadãos da comunidade. É nesse espaço escolar democrático, motivador da vivência cultural, que se promovem atitudes de compreensão, tolerância e cooperação. Evidentemente, haverá disciplina e organização escolar, mas isso é resultado da tarefa educativa/formativa da escola e da exigência de um projeto cultural estimulante e democrático para toda a comunidade educativa (MARTINS, 2002, P. 53-59).

Assim, o papel da escola no processo de socialização do indivíduo se constitui:

- No primeiro espaço formal e organizado que acolhe todos os indivíduos para o seu desenvolvimento. Neste contexto escolar dá-se a interação entre os alunos, consolidando-lhes as aprendizagens e influenciando o seu processo educativo de aperfeiçoamento.
- No lugar, fora do âmbito familiar, onde a criança e o jovem aprendem a relacionar-se com os iguais e com os adultos. Aqui, aprendem as pautas comportamentais estabelecidas, as normas e os valores sociais. Nesta convivência para os valores que os alunos partilham um projeto, uns ideais, uma história, uma memória, a escola se converte no referente principal da educação para a cidadania (LEITE E RODRIGUES, 2001).

Creemos que a escola deve formar os alunos em três âmbitos inter-relacionados entre si (MARTINS, 2003, P. 71-78): autonomia pessoal/ identidade (autoconhecimento, interação com os outros, expressão de sentimentos, emoções e valores e transformação da informação em conhecimento) cidadania (alfabetização cultural, alfabetização cívica e política, competências cívicas e convivência democrática) e formação profissional (conhecimentos básicos, competências e destrezas específicas para a profissão e deontologia profissional). Cada um destes âmbitos implica uma série de destrezas e atitudes fundamentais dentro do processo de ensino/aprendizagem. De fato, as novas propostas curriculares no sistema educativo orientam o ensino ao desenvolvimento de competências e destrezas, valores e atitudes nos alunos, configurando a sua identidade como pessoas (NOGUEIRA E SILVA, 2001).

Afirmamos que a escola promove no indivíduo os elementos necessários para se integrar na sociedade. Para tal, haverá que desenvolver as habilidades básicas para a sua socialização, numa formação cívica e moral. É que a socialização começa nas inter-relações quotidianas com os outros, quer ao nível da educação formal, quer de educação não formal.

Como deverá a escola promover a convivência?

A escola educa, forma “boas” pessoas, “bons” profissionais e “bons” cidadãos, mas não é a única responsável pela formação das pessoas. Ela promove os fundamentos formativos, iniciando e colocando as bases do processo de aperfeiçoamento dos alunos (educação básica obrigatória), de modo a que cada um possa desenvolver-se adequadamente. Tem em conta a diversidade dos alunos, a inter e multiculturalidade da sociedade global, o surgimento das novas tecnologias, a reflexão dos problemas do mundo e da vida comunitária e neste sentido elabora o seu projeto educativo de escola (HANSEN, 1998, P. 45-49). Todos os agentes e agências educativas devem cooperar entre si nesta tarefa e com esse objetivo: a escola estabelece parcerias e partilha espaços educativos comuns.

Evidentemente que dentro do currículo formal há unidades curriculares ou de aprendizagem que apresentam conteúdos relacionados com a educação cívica, moral e para a cidadania, mas a educação para a convivência não se efetua apenas nessas unidades curriculares, deve ser transversal a todo o currículo formativo do aluno. Educar para a convivência compreende uma aprendizagem complexa, em que interatuam diversos agentes ou atores educativos em espaços diversificados (FIGUEIREDO, 2001).

É óbvio que, nessa transversalidade formativa, exigem-se espaços específicos para abordar os problemas de grupo – turma, os interesses, os conflitos e as expectativas dos alunos. Ou seja, espaços para ensinar a refletir, a debater, a ouvir, a respeitar os pontos de vista dos outros, a fundamentar as afirmações, saber interagir com os outros, saber apresentar projetos comuns, aprender a participar e a colaborar, etc. Assim, se favorece a construção da identidade (aprender a ser), ensina-se a resolver conflitos pessoais e socioculturais que implicam o exercício da cidadania (aprender a conviver).

Por conseguinte, o projeto educativo e/ou curricular de escola deve integrar o conhecimento do que é, supõe e exige “ser cidadão” – implica alfabetização cívica e política; desenvolvimento de habilidades, destrezas sociais, morais e políticas que determinem a autonomia, a aceitação das diferenças, a formação pelo diálogo a tolerância e o respeito aos outros; promover atitudes defensoras do bem comum (participação ativa, sentido de responsabilidade, reflexão crítica, identidade própria, pluralismo, consciência democrática); aprender a conviver com os outros, partilhando a responsabilidade de construção de uma sociedade melhor (MARTINS, 2004, P. 15-19; E 2006, P. 85-88).

Mas não é só incluir no projeto educativo de escola esses aspectos educativos nos diferentes âmbitos de convivência escolar. Haverá que concretizar os meios e os recursos, como quem irá rever essa aprendizagem para a cidadania, que critérios de avaliação se estabelecem em cada um dos âmbitos de atuação, a avaliação do clima escolar. Neste sentido valoriza-se o currículo oculto de modo a integrar explicitamente o que haja de positivo e intentar mudar ou atenuar o que há de negativo ou contrário ao projeto educativo de escola. Não se deve esquecer a valorização e atuação de cada professor na sala de aula, já que ele influi civicamente nos alunos, principalmente no modo como gere e orienta a aula; promove as tarefas de aprendizagem (cívico, moral); o estilo e imagem quotidiana de interação (professor-alunos); a sensibilidade de compreensão; capacidade de observação e resolução de problemas e conflitos que surgem (LEITE E RODRIGUES, 2001).

Por outro lado, a formação para a cidadania exige várias dimensões promotoras de habilidades, destrezas e atitudes no futuro cidadão, como, por exemplo, a dimensão política (direitos e deveres da Constituição e da União Europeia, compromisso ativo e responsável, cooperar para o bem comum); a dimensão social (inserção no contexto sociocultural, relação com os outros); a dimensão cultural (consciência das características culturais definidoras da identidade, valores e tradições); a dimensão ético-moral; e a dimensão econômica (economia global, competência profissional, sistema produtivo, o mercado de trabalho, etc.).

O importante é que os alunos, dentro e fora da escola, vivam as experiências de convivência com os colegas, com os professores e com o resto de profissionais. Essas experiências quotidianas nos espaços escolares, com as suas normas explícitas e implícitas, os hábitos e valorizações promovem a educação para a cidadania (MARTINS, 2003, P. 74-77). A pedagogia para a convivência escolar e social deve favorecer o diálogo, a reflexão crítica e a intervenção sobre problemáticas e/ou situações (conflitos) que surjam na comunidade.

Na verdade, conviver aprende-se convivendo e, por isso, a escola tem a obrigação de regular a convivência escolar, ou seja, os direitos e deveres dos seus componentes, as normas de convivência, o sistema de resolução de conflitos, os mecanismos de participação na tomada de decisões, a distribuição de poderes e de responsabilidades, as possibilidades educativas, o funcionamento dos órgãos, a promoção da gestão democrática, a organização dos tempos e espaços escolares, etc. Devem-se proporcionar outras atividades de formação, incluindo as atividades de voluntariado, colaboração em projetos comunitários

e autárquicos, de intercâmbio escolar etc. que possam diversificar as experiências e a compreensão das responsabilidades na dinamização da comunidade. Trata-se de implicar os alunos em projetos coletivos e comunitários para incentivar a sua participação cidadã.

Construir a cultura da cidadania como tarefa educativa

A sociabilidade é atualmente um desafio educativo de todas as sociedades, pois se, por um lado, nos remete à ideia de um “NÓS” estruturado à volta do conceito de “cidadania” e participação, por outro, nos faz interrogar sobre “como definir e construir” uma prática educativa que seja a ponte entre a individualidade (identidade) e um projeto comum de sociedade plural e multicultural. De fato, a sociabilidade constitui uma encruzilhada para a educação/formação, especialmente na vertente de uma educação social.

Entendemos por sociabilidade a capacidade inerente ao ser humano na relação e na comunicação com os outros, concretizada na (auto) realização de vida pessoal e social e, ainda, na articulação de formas de vida apoiadas na cooperação e no intercâmbio cultural.

Sabemos que há, hoje, uma interrogação sobre a “identidade”, pela “cultura”, enquanto expressão dessa identidade e pelo sentido da comunidade a que pertence. Esta interrogação, que surge da emergência da diversidade (cultural) e da complexidade atual nas sociedades fragmentadas, interpela a educação/formação do ser humano determinando um projeto moderno comum, a construção de uma sociedade democrática e plural, sendo a cidadania o lugar onde se inscreve esta tarefa educativa (CAIRN, 2003, PP. 9-21).

Perante a confusão de um mundo global e diverso, como lugar de identidades, a educação é exigida como o motor sobre o universal e o desenvolvimento da sociabilidade, a cidadania e a participação. Perante a individualidade e a competência, o discurso educativo/formativo questiona a cooperação e a reciprocidade (valores), assim como a educação/formação se interpela no “como” favorecer espaços educativos de solidariedade e de cidadania partilhada (HANSEN, 1998, PP. 34-42).

O interesse que suscita a educação para a cidadania orienta-nos a questionar a educação como prática de cidadania e de cultura cidadã. Afirmar e reconhecer as diferenças e a singularidade significa reconsiderar os questionamentos do projeto educativo que promovem a noção moderna de igualdade. Por outro lado, o discurso sobre a identidade, questiona a possibilidade de articular a educação apoiada em princípios de modernidade, quando as formas de socialização e identificação daqueles a quem

se dirige divergem ou se enfrentam a esse modelo. Esta possibilidade de conjugação da igualdade e de diferenças nas práticas educativas constitui o núcleo do que entendemos por questões de identidade e questões culturais no seio do discurso (s) educativo (s) (MARTINS, 2003, P. 77-79).

Creemos que a construção do vínculo social (laço, relação, compromisso, identificação) constitui um elemento fundamental na socialização do ser humano, pois implica a aquisição da capacidade de estabelecer relações e laços com o meio envolvente social e cultural. Esse processo articula quatro tempos: compreender o outro e com o meio social e comunitário de referência; partilhar o tempo com o “outro”, criando laços significativos; estabelecer relações de reciprocidade com os “outros” significativos; e identificar-se com os “outros”.

De fato, a educação como prática de formação da “memória” e a identidade remete-nos a essa dupla dimensão do ato educativo, como interiorização do mundo e como construção como seres singulares, isto é, a identidade vincula-se aos “outros”. A cidadania é fundamental nesse vínculo, pois as identidades exigem do “outro”, um “outro” em que a relação se realiza na identidade de cada “EU” como complemento deste processo educativo.

O processo de socialização como desenvolvimento do vínculo com o mundo social de referência é, simultaneamente, a construção da identidade, da emergência do “EU” que se materializa no acolhimento dos “outros”. Por isso, desde a perspectiva educativa, os conteúdos e as categorias que configuram o marco teórico na abordagem da complexidade daquele processo de socialização devem construir educativamente as práticas que permitam a sociabilidade de todos (ROLDÃO, 1999, P. 23-25).

Educativamente deve-se desenvolver a ideia de articulação da aquisição dos saberes com os aspectos relacionados com as vivências subjetivas, com a experiência quotidiana adquirida de identidade e cultura, ou seja, articular o conjunto de ações educativas com as formas de convivência em grupo, com os modos de comunicação e a relação das condições de diálogo e participação institucional. É neste contexto que o saber do mundo social se transmite às gerações pelas instituições educativas e pelo espaço simbólico de identidade do sujeito. Essa é a assimilação progressiva do mundo, em que suas narrações e representações foram sempre pensadas de forma homogênea e culturalmente neutras. Apostar na educação (cívica e moral) é apostar na igualdade, na multiculturalidade e na complexidade do mundo atual, cuja “construção do vínculo” se entende como desenvolvimento da sociabilidade na sociedade e na cultura de referência (NUSSBAUM, 1997, P. 12-19).

O desenvolvimento da cultura da cidadania não deve negar o “outro” na sua singularidade. Por isso, a sociabilidade, a participação democrática, a cidadania ativa e a identidade são elementos básicos para articularmos todas as práticas educativas favorecedoras da incorporação plena do indivíduo na sociedade global e do conhecimento. Ser cidadão pleno significa participar do projeto comum, ter consciência de que se atua no e para um mundo partilhado com os “outros”, em que as identidades individuais se relacionam e se criam mutuamente. Este é o compromisso do cidadão para com a sua comunidade e com o mundo.

Síntese de algumas ideias

Explicamos ao longo da nossa argumentação que “Ser cidadão” é uma destreza, uma habilidade que todos devemos aprender, ou seja, trata-se de um modo de ser e de atuar adquirido de um querer e de saber viver com os outros seres, num desafio pessoal e social de construção do bem comum. Constitui um dos pilares do progresso educativo na socialização do indivíduo, ensinando-lhe a integrar-se adequadamente com capacidades de participação responsável na vida comunitária. A sociedade global democrática depende das qualidades e atitudes (morais, cívicas) de todos os seus cidadãos, o que implica uma educação/formação para a cidadania nas instituições escolares (KYMLICKA, 1996, p. 95-98). A socialização do indivíduo vai dotá-lo de conhecimentos, competências, habilidades e valores que lhe são exigidos para a inserção na sociedade.

Esse processo socializador promove duas aprendizagens fundamentais: a da configuração da identidade e a da relação com os outros. Nesta inter-relação de aprendizagens se consolida a sua personalidade, imersa numa realidade social temporal, que simultaneamente promove uma aprendizagem para a convivência. Por isso, a escola, a família e a comunidade são espaços de cidadania, de aprendizagens de valores, mesmo que essas instituições tenham alguns deficits de socialização (MARTINS, 2002, p. 63-68).

A escola com as suas parcerias abre-se à comunidade local, através de projetos ou programas associados ao seu projeto educativo, na dinamização de atividades de aprendizagem e de serviço comunitário. O serviço prestado pelos alunos combina-se, assim, com a sua própria aprendizagem, acrescentando-lhes novas experiências e valores. Esta aprendizagem de serviço constitui uma aproximação ao ensino-aprendizagem integrando serviços na comunidade com o intuito de enriquecimento pessoal e social (JACOBY, 1996, p. 8-12; E 2003, p. 3-6). Ou seja, compromete-os em atividades de modo a combinarem a aprendizagem escolar com serviços voluntários na comunidade.

É nesta perspectiva que as escolas, através do seu projeto educativo, devem promover aprendizagens de serviço (vínculo da teoria à experiência, no sentido de W. James e J. Dewey), com a intenção de os alunos aprenderem a conhecer, a ser, a fazer e a conviver (KAYE, 2004, p. 5-8). Assim, nesta pedagogia de experiências, de práticas educativas organizadas, de aplicação do aprendido, os alunos desenvolvem competências, destrezas, habilidades morais, pensamento reflexivo – crítico, sensibilidade pelas necessidades da comunidade, fortalece o compromisso e vínculo social e a responsabilidade cívica.

A convivência comunitária não se constrói restringindo a heterogeneidade ou suprimindo a possibilidade de discrepância, mas sim facilitando para que todas as pessoas se manifestem, adquirindo a consciência que apenas convivendo na discrepância, na tolerância e divergência plural seremos capazes de nos respeitarmos mutuamente e construir a cidadania pela pluralidade cultural (BÁRCENA, 1997, p. 13-25). De fato, a própria construção da convivência escolar é um dos deficits fundamentais das nossas escolas democráticas, cabendo aos professores um papel primordial como mediadores culturais, promotores de convivência e diálogo, criadores de espaços e práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a reflexão crítica, o sentido da responsabilidade e da participação num ambiente de diálogo, de tolerância e de respeito.

Entendemos que o sistema educativo tem que responder aos desafios e circunstâncias de cada época da sociedade. O desenvolvimento crítico da modernidade, no fim do século passado, pôs em crise ou dissolveu os critérios a que estávamos acostumados, devido às mudanças na sociedade. A tarefa educativa passou a ser um processo de mediação (cultura social e global) entre o que consciente e inconscientemente propõem as diferentes forças configuradoras da sociedade do conhecimento e da informação, possibilitando às novas gerações construir uma forma autônoma de pensar, sentir, querer e atuar.

A escola deve facilitar a educação para os valores, educação cívica e para a cidadania, ajudando a suprimir os *deficits* de socialização contemporânea (*deficit* de convivência) que recebem os alunos, imprimindo-lhes a capacidade de reconstruir os seus afetos, sentimentos, emoções, a vontade de ser, as suas condutas, o sentido e a gestão da informação e o desenvolvimento de competências (CARR, 1991, p. 380-383).

O modelo educativo escolar deve associar nas áreas curriculares ou não curriculares outros elementos educativos orientados à formação da cidadania, como, por exemplo, a educação multicultural, a educação ambiental, a educação cívica e moral, a política e a economia, o direito, a

educação para o consumo, a educação científica, etc. Tudo isto para proporcionar a integração de saberes adequados à participação do indivíduo na sociedade (CONILL, 2002).

Por outro lado, os meios de comunicação social constituíram-se em agentes educativos atrativos, difundindo discursos e linguagens próprios. Os alunos passam de um espaço educativo a outro sem uma coerência formativa e, por vezes, sem capacidade para interpretar a informação recebida (mensagens). De fato, “viver no encontro” com os outros é um âmbito de aprendizagem (formal, não formal/informal), com espaços adequados para se desenvolver a cidadania. Por isso, a educação para os valores e para a convivência é a base da educação para a cidadania (CORTINA, 1998, p. 54-56). Sem esse fundamento é difícil formar o futuro cidadão nas destrezas básicas de inter-relação, de valores sociais e morais para conviver com os outros seres humanos.

Em definitivo, a formação para a cidadania ativa desenvolve no sujeito a construção do seu “EU” (em liberdade), a necessidade de reflexão sobre os problemas ou conflitos sociais e morais da atualidade, a capacidade para se relacionar, a capacidade crítica, a ajuda no desenvolvimento de competências profissionais (deontologia profissional) e a imaginação narrativa de poder interpretar o mundo em que está imerso (BARRY, 1999, p. 23-31).

À escola cabe a função de promover uma educação para a convivência na base dos seguintes pressupostos: o respeito à dignidade das pessoas como princípio integrador na multiculturalidade e pluralidade da sociedade; a confiança e tolerância recíproca; o incentivo à participação ativa e responsável dentro da comunidade educativa. O projeto educativo ao integrar “aprendizagem de serviços” vincula-se com a comunidade nas finalidades de uma cidadania participativa, integração social, educação para os valores e no conhecimento e responsabilidade dos cidadãos (CAIRN, 2003; ELSTER, 1999).

Neste sentido, o Projeto Educativo deve ter uma utilidade social comunitária, metodologias de educação formal e não formal, aprendizagens orientadas à colaboração, aquisição de competências e saberes para a vida, pedagogias ativas, constituir uma rede de parcerias, promover impactos formativos e de desenvolvimento na comunidade local e proporcionar a participação dos agentes educativos e instituições sociais (KAYE, 2004). Será preciso que cada escola seja uma autêntica escola de cidadania, de convivência plural e para tal deve dotar o seu Projeto Educativo com o valor de formar pessoas que saibam interagir positivamente na sociedade. Como diz Guilherme de Oliveira Martins (1999), se educar é despertar, ser cidadão é estar desperto, ou seja participar e ser responsável na

vida. Por isso, a educação para a cidadania promove o desenvolvimento de competências ético-morais, as quais incluem aspectos afetivos e emocionais que devem começar pela afirmação das competências de todos os agentes educativos (NOGUEIRA E SILVA, 2001, p. 53-55).

Bibliografia de Referência

- AUSTIN, T. *Fundamentos sociales y culturales de la educación*. Santiago de Chile/Victoria: Publ. Universidad Arturo Prat, 2000.
- BÁRCENA, F. *El oficio de ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós, 1997.
- BÁRCENA, F. “La educación para la ciudadanía”. F. BÁRCENA, F. GIL y G. JOVER, *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée, 1999, p. 157-184.
- BARRY, P. *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur, 1999.
- BEINER, R. (ed.) *Theorizing citizenship*. New York: State University of New York Press, 1995.
- CAIRN, R. *Partner power and service learning. Manual for community based organizations to work with schools*. Minnesota: Serve Minnesota, 2003.
- CARR, W. “Education for citizenship”. *British Journal of Educational Studies* (London), 39 (4), p. 373-385, 1991.
- CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editora, 1998.
- CONILL, J. (eds). *Educación en la ciudadanía*. València: Institució Alfons el Magnànim, 2002.
- DELVAL, J. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata, 2001.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática*. Madrid: Fundación Santillana, 2002.
- ELSTER, J. (ed.). *Deliberative democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- FERNÁNDEZ, G. “La ciudadanía en el marco de las políticas educativas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, p. 167-199, 2001.
- FIGUEIREDO, Ilda. *Educación para a cidadania* (2ª ed.). Porto: Edições ASA, 2001.
- FIGUERIREDO, Carla Cibele e SILVA, Augusto Santos. “A educação para a cidadania no ensino básico e secundário português (1974-1999)”. *Inovação* (Lisboa), n.º 12, p. 27-45, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.
- HANSEN, D. T. “Los profesores y la vida cívica de las escuelas”. *Revista*

- Española de Pedagogía* (Madrid), n.º 209, p. 31-50, 1998.
- JACOBY, B. *Service-learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- JACOBY, B. (comp.). *Building. Partnership for service-learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.
- LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- KAYE, C. B. *The complete guide to service learning*. Minneapolis: Free Spirit, 2004.
- KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.
- MARTINS, Ernesto C. “A diversidade cultural e a cidadania intercultural europeia”. *Educare/Educere* (ESE Castelo Branco), Ano VI, nº 11 (Janeiro), p. 49-62, 2002.
- MARTINS, Ernesto C. “As implicações curriculares da educação para a cidadania”. *Educare/Educere* (ESE Castelo Branco), Ano IX, nº 14 (Junho), p. 69-92, 2003.
- MARTINS, Ernesto C. “O desafio educativo intercultural e a cidadania europeia”. *Itinerários* (CESES – Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa), Ano VI (Julho), p. 9-22, 2004.
- MARTINS, Ernesto C. “A educação cívica para a cidadania na sociedade europeia”. *Educação – Temas e Problemas* (Universidade de Évora), Ano I, n.º 2, p. 81-102, 2006.
- MARTINS, G. Oliveira. *Educação ou barbárie*. Lisboa: Gradiva, 1999.
- NOGUEIRA, Conceição e SILVA, Isabel. *Cidadania – Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA, 2001.
- NUSSBAUM, M. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.1
- NUSSBAUM, M. “Education for citizenship in an era of global connection”. *Studies in Philosophy and Education*, 21, p. 289-303, 2002.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós, 2001.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. “La figura del ciudadano. Condiciones para una intervención socioeducativa”. *Bordón*, (Madrid), 54 (1), p.133-149, 2002.
- ROLDÃO, Maria do Céu. “Cidadania e currículo”. *Inovação* (Lisboa), n.º 12, p. 9-26, 1999.
- RUIZ CORBELLA, M. “Ciudadanos europeos, una utopia?” In: E. LÓPEZ-BARAJAS (coord.), *La educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid: UNED, 2000, p. 83-99.

Desafios e superações do ensino superior no mundo globalizado

Challenges and overruns at high school in globalized world

Maria Cecília Marins de Oliveira

Graduação nos Cursos de Pedagogia/UFPR e Direito/PUCPR. Mestre em História do Brasil pelo SCHLA da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação do Setor de Educação da UFPR. Professora Titular do Centro Universitário Campos de Andrade/Uniarandrade

Resumo

A sociedade, de maneira geral, está sujeita a movimentos geradores de transformações e mudanças que implicam desafios e superações de suas instituições ante as medidas de renovação para o enfrentamento de novos momentos. O estudo concentrou-se no desenvolvimento do ensino superior, conforme as concepções ideológicas, políticas e sociais dominantes nos diferentes contextos históricos. A metodologia qualitativa possibilitou a análise e a reflexão dos acontecimentos que permearam a vida acadêmica, com base em material bibliográfico e documental, buscando conhecer os caminhos e os impasses no transcurso de sua trajetória.

Palavras-chave:

Ensino superior; vida acadêmica; universidade e globalização.

Abstract

The society, generally, is subject to actions generators of transformations and changes that imply upon challenges and overruns of their institutions before measures of renewal to the confrontation of new moments. This article focused in the development of high school, according the ideological concepts, politics and socials dominants in different historic contexts. The qualitative methodology allowed the analysis and reflection of events that permeated the academic life, based on bibliographic and documental material, trying to experience the paths impasses in passing of its trajectory.

Key-words:

High school; academic life; university and globalization.

Na atualidade, as transformações tal como se deram no passado, ocorreram nas esferas, ideológica, política, social e econômica, motivadas por diversas razões que desencadearam mudanças na vida das populações e nos diversos setores de atividade do mundo do trabalho. Dessas mudanças, algumas foram marcadas pela violência da guerra, outras pela imposição da força política e, outras tantas, pela imposição de uma ideologia que se reproduziu na palavra falada e escrita. As repercussões ocorreram nos hábitos e costumes da vida diária das pessoas e alcançaram os meios educacionais.

Neste final e início de Século, o mundo na perspectiva da modernidade, no qual imperam a sofisticação e a complexidade da ciência e da tecnologia, passou a conhecer realidades sociais antes encobertas e impenetráveis que revelaram nova face do desenvolvimento técnico e econômico, concorrendo para uma nova postura política em escala mundial. O processo de comunicação entre os povos aproximou culturas e influenciou mudanças nas relações políticas, econômicas e sociais entre governos.

O desenvolvimento tecnológico ganhou força e velocidade e, como ressalta Sampaio (1999), acelerou o processo de inovação técnica e influenciou a organização política e econômica do mundo. A rapidez, a mutabilidade, a pluralidade e a presença maciça da tecnologia nos meios de comunicação, nos negócios, na produção do conhecimento e de riquezas materiais foram características marcantes que vieram dar nova feição à sociedade contemporânea do início do século XXI. O sistema capitalista foi altamente beneficiado pelo avanço tecnológico, permitindo maior ampliação e rapidez na produção e modificando os hábitos de consumo.

Todo esse desenvolvimento atingiu o ambiente educacional, em todos os níveis, notadamente, o ensino superior, no qual os investimentos na área da tecnologia destinaram-se ao aparelhamento dos serviços administrativos e ao atendimento às necessidades docentes e discentes. O desenvolvimento científico e tecnológico, comenta Bolzan (1998), criou nos educadores a necessidade de adotar modelos de ensino que atendessem às profundas modificações que a sociedade do início do novo século passou a exigir, cuja crescente perspectiva de diversificar os espaços educacionais

revelou um aprendizado sem fronteiras.

O estudo sobre o ensino superior objetiva a analisar e a compreender os desafios e superações enfrentados por seus defensores para efetivação deste nível de ensino.

O ensino superior esteve, e ainda se encontra, sujeito aos processos de transformações que ocorrem em várias instâncias da vida humana, nos diferentes períodos históricos, interferindo, direta ou indiretamente, no desenvolvimento, na organização e no funcionamento deste nível de ensino. As mudanças, por assim dizer, constituem-se em novas formas de estruturação e organização das instituições de ensino, procurando fortalecer-se para enfrentar desafios e, ao mesmo tempo, buscar novas maneiras de trabalhar os conhecimentos para superar as exigências de um mundo em mudança. Na tentativa de enfrentar e superar desafios, as políticas dos governos estabelecem novas medidas, reavaliações e reformas para adaptar e adequar o ensino ao quadro de transformações que atingem a sociedade como um todo. Desta maneira, o estudo procura analisar os diferentes momentos da trajetória deste nível de ensino que sofre as ingerências das decisões políticas, as influências do pensamento ideológico e as repercussões socioculturais do contexto histórico-político.

O método qualitativo possibilitou, através do levantamento bibliográfico e documental, relatório e legislações, realizar a interpretação dos dados no material pesquisado. Os acontecimentos que permearam a vida acadêmica estiveram ligados àqueles das esferas política, econômica, social, religiosa, entre outras, que acabaram por determinar o encaminhamento das questões universitárias.

Tal como as descobertas científicas e tecnológicas deram novos encaminhamentos à sociedade humana, no declínio do século XX, as descobertas e as invenções que marcaram o período do Renascimento deram novos rumos à sociedade europeia dos Séculos XV e XVI. O marco responsável por esta grande mudança foi o processo de comunicação que se instalou entre os povos e colocou a antiga comunidade europeia em contato com outras culturas milenares e primitivas.

A grande ruptura histórica que permeia o final do século XV, responsável pelas forças renovadoras de novos tempos, foi, afinal, a Renascença. Não se caracterizando somente como movimento erudito ou literário, o Renascimento implicou a deflagração do enfrentamento de novos momentos, sob nova forma de vida, nova concepção de homem e de mundo, baseada na personalidade humana e na realidade presente. O descortinamento de novas realidades repercutiu nos meios social, político, econômico, religioso e, principalmente, educacional, atingindo um universo maior de pessoas.

O conhecimento da existência deste grande universo por meio das novas descobertas geográficas possibilitou ao homem europeu ampliar horizontes e domínios. Desta forma, o Renascimento inaugurou os tempos modernos, colocando em contato espaços territoriais e marítimos. As conquistas fizeram-se por meio do domínio do homem sobre o homem, pelo poder e pela imposição da força ou da palavra.

Luzuriaga (1981) e Larroyo (1974), bem como outros historiadores, apontam fatores essenciais para a compreensão deste momento histórico da humanidade, advertindo sobre o longo processo do movimento Renascentista, uma vez que uma série de outros fatores foi responsável pelas transformações na Europa. As descobertas, as invenções e o desenvolvimento da ciência e da técnica, projetaram a Europa para além das fronteiras e propiciaram a expansão da palavra escrita. A ideologia religiosa cristã sofreu o impacto do movimento da Reforma com debates entre protestantes e católicos. A divulgação do pensamento humanista grego e romano ganhou adeptos e foi responsável pela propagação do pensamento religioso protestante e católico.

O cristianismo ocidental, diz Braudel (1989), foi e continua sendo o componente maior do pensamento europeu, mesmo do pensamento racionalista. As palavras do historiador demonstram a força do pensamento cristão, pois foi ela a precursora de ideais, valores e perspectivas de vida sob a roupagem do pensamento humanista que se constituiu na própria essência do Renascimento. Como ainda ressalta o autor (1989, p. 316), “*O humanismo do Renascimento apresenta-se como o diálogo de Roma com Roma, da Roma pagã com a Roma de Cristo, da civilização antiga com a civilização cristã.*” O permanente debate dialético, que ainda prevalece em dias atuais, transformou-se em um debate literário no qual as partes concordaram em reafirmar a presença humanista na ordem sobrenatural do cristianismo.

Este humanismo que se constituiu constante, sendo enfatizado com maior ou menor intensidade em determinados momentos, tal como ocorreu neste final de Século XX e início de Século XXI, revelou-se na dialeticidade da vida quando a supervalorização materialista tenta suplantare valores humanos, morais e religiosos. Ao mesmo tempo buscou-se resgatar a força dos valores humanos, fosse pela via legal dos direitos humanos, fosse pela ênfase à humanização do homem pelo homem.

Nas devidas proporções, tal debate estava presente no momento histórico do Renascimento, de acordo com a atmosfera vivida pelos homens, saídos do ambiente medieval religioso para a materialização do mundo mercantilista que dominou a vida no continente europeu, no cenário pós-renascentista.

O Brasil, povoado por tribos nômades, dispersas em sua vasta extensão territorial, tinha sua produção sedimentada em rudimentares técnicas agrícolas. Com a colonização portuguesa, inaugurou-se o período Colonial, em bases econômicas agroexportadoras, assentado na de mão de obra escrava. Nessa realidade nasceu a sociedade brasileira sob a economia agrária, latifundiária e escravocrata duplamente explorada pelos proprietários locais e pelos empresários internacionais.

O processo educacional da Colônia ao Império

Em 1549, teve início a educação brasileira com a chegada dos padres Jesuítas a Salvador. O ensino constituiu-se de missões itinerantes e formação de aldeamentos, paralelamente à organização de um sistema de ensino formal em escolas e colégios, com repercussões nos hábitos, nos valores e nas condutas da população. O ensino superior longe estaria de ser criado pelos religiosos, apesar dos insistentes apelos. Os jesuítas, quando muito, criaram cursos de Filosofia e Teologia, cujos estudos se completariam nos Colégios, em Lisboa (MATTOS, 1958; CUNHA, 1980).

O dinamismo empreendido pelos padres jesuítas na criação de escolas e colégios ao longo da costa brasileira evidencia o objetivo imediato e mediato da Ordem. A formação de religiosos entre jovens adolescentes foi objetivo da Ordem, embora as determinações da política colonizadora do Rei D. João III, existentes no Regimento Real, fossem relativas à catequese, à instrução dos indígenas e ao seu apaziguamento com os brancos, afirma Mattos (1958).

Nos 210 anos em que os jesuítas viveram no Brasil, de 1549 a 1759, não conseguiram obter da Coroa autorização para criar Cursos Superiores de Filosofia e Teologia. Para o prosseguimento de estudos, o nível superior de ensino ficou reservado aos colégios em Portugal ou ao ingresso na Universidade de Coimbra.

Durante três séculos, o Brasil não conheceu ensino superior. Mesmo na segunda metade do século XVIII, sob a administração do iluminista Marquês de Pombal, Ministro de D. José I, a educação no Brasil não logrou nenhum benefício. A expulsão dos jesuítas extinguiu o organizado sistema educacional e a educação reduziu-se às escolas de ler, escrever e contar e ao ensino secundário formado por aulas régias.

As condições da origem colonial, na análise de Demange (1994), deram início a problemas étnico-culturais e socioeconômicos, ainda presentes em dias atuais, provocando, em grande parte da população, dificuldades de inclusão no processo educacional para se adequarem aos padrões de vida modernos.

No início do século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil, D. João VI, a partir de 1808, por razões utilitárias e necessidades imediatas, empreendeu a política de criação de cursos superiores, com vistas a uma formação mais prática que teórica. A urgência para formar militares, engenheiros, médicos e burocratas visou à criação de um corpo técnico-administrativo para o preenchimento dos quadros da administração do Governo na nova situação política do Brasil, elevado à condição de Reino.

Dessa maneira, surgia no Brasil o ensino superior, conforme o modelo europeu, sem ter, porém, as raízes da cultura clássica que sustentou a estrutura de conhecimento daqueles ambientes universitários. Para se ombrear à estrutura milenar das universidades europeias, as faculdades isoladas no Brasil configuraram-se em meio à pomposidade da cátedra e da suntuosidade dos prédios. Os catedráticos brasileiros procuraram imitar e se igualar à ilustração dos mestres europeus para se sentirem verdadeiramente professores de universidade, comenta Vieira Pinto (1994).

A estrutura das faculdades isoladas teve por base a divisão em cátedras e a competência de conferir aos alunos graus acadêmicos (PINTO, 1994). A figura do Doutor simbolizou, no século XIX, a intelectualidade brasileira, reforçada pelas preocupações das autoridades para a academiização do ensino médio, visando ao ingresso do estudante nas Faculdades de Direito de Recife e São Paulo, como assevera Tobias (1972, p. 302),

Nenhuma Universidade, e muito menos nenhuma Faculdade, jamais teve na História do Brasil, projeção comparável a qualquer uma dessas duas escolas; talvez se lhe possa comparar, [...], a Universidade de São Paulo, de que faz parte, aliás, a Faculdade de Direito de São Paulo.

Embora tal relevância, tais Faculdades preservaram a herança jesuítico-portuguesa, fundada na Filosofia das Ciências, própria de sua área. Nos idos de 1870, esta Filosofia, originária da escolástica e das tradições da Universidade de Coimbra, confrontava-se com as novas ideias da literatura alemã, das ciências positivista e experimentalista, combatendo a Escolástica e a Metafísica.

Duas correntes se confrontaram, no dizer de Tobias (1972), o positivismo que se irradiava da Escola Militar e da Escola Politécnica, no Rio de Janeiro, e o materialismo evolucionista da Escola do Recife. As duas correntes representaram a ebulição do final do século XIX sob o domínio do cientificismo que se introduziu na educação brasileira.

Como elemento poderoso de controle, a formação em nível superior

desencadeou a decantada cultura dos bacharéis, por largo espaço de tempo, cujos vestígios ainda são perceptíveis na atualidade.

Conforme coloca Tobias (1972, p. 166),

Somente depois de três séculos é que, aparece, portanto, a primeira Faculdade do Brasil e, somente depois de quatro séculos e pouco, em 1912, é que se cria a primeira Universidade brasileira, a Universidade do Paraná. Comparado com o ensino superior das três Américas, esta é uma das originalidades, então negativas, do ensino superior brasileiro.

A República se instalava e com ela retornavam as discussões para criação de universidade. O esforço de Benjamin Constant, na Reforma de âmbito nacional, em 1891, foi o de imprimir, nos currículos dos três níveis de ensino, estudos científicos, tentando mudar o teor acadêmico-humanístico dos programas. Naquele momento, afirma Giles (1987, p. 288-289), “[...] *as forças político-sociais se opõem terminantemente e tal reforma não é implantada, pois colocava em questão toda a estrutura socioeconômica que servia de base para a realidade política do país.*”

A Reforma serviu, todavia, para dar impulso a novos contornos do processo educativo no Brasil, apesar dos entraves, diante da nova estruturação e da nova realidade social, com base em outra relação de trabalho, padrão/empregado. O tardio processo de industrialização contaria com a mão de obra imigrante de várias nacionalidades, resultante da política imigratória dos governos do Império e da República que deram nova configuração à sociedade brasileira.

A República e a regulamentação do ensino superior

A República inaugurou suas preocupações com o ensino inviabilizando a implantação da primeira Reforma geral, que pretendia a unificação e a planificação das escolas nos três níveis de ensino para estabelecer uma diretriz de educação no Brasil.

A falta de uma única diretriz para o ensino fora prejudicada pela duplicidade de competências, estabelecida no Ato Adicional de 1834, que permitia às províncias legislar sobre o ensino, paralelamente à competência do governo central.

A tentativa de criação de universidade defrontou-se com situações adversas, escreve Carneiro (1984), uma de Rocha Pombo, no Paraná, em 1892, no Governo do Presidente Xavier da Silva, cuja lei estadual nº 62, de 10 de dezembro, garantia a criação da universidade, frustrada, porém,

com a deflagração da Revolução Federalista. As demais tentativas ocorreram em 1903, 1904 e 1908, sem decisões favoráveis.

A criação de uma universidade, ainda elucida Carneiro (1984), apresentou-se no período do Ministério de Rivadávia da Cunha Correia junto à pasta do Ministério do Interior, Justiça e Instrução Pública. O Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, da Lei Orgânica do Ensino Superior, garantia ampla liberdade para criação de instituições de ensino superior pelos estados ou por particulares, com ofertas de cursos, currículos e corpo docente, independentemente de paradigmas oficiais (CUNHA, 1980).

Sob a égide dessa liberdade, nasceram as universidades de Manaus, a Escola Universitária Livre de Manaus, mais tarde Universidade de Manaus, em 1909; outra em São Paulo, a Universidade Popular, fundada em 19 de novembro de 1911, e a terceira, no Paraná, a Universidade do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912.

A estrutura organizacional da Universidade do Paraná e dos cursos que a compunham mantinha, de certa maneira, as mesmas nomenclaturas empregadas nas estruturas das antigas faculdades criadas no passado, embora houvesse a oferta de seis cursos, encimados pela estrutura universitária, Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Odontologia, Obstetrícia, Farmácia e Comércio (PR. Relatório Geral, 1913).

Os Cursos, estruturados no Estatuto da Universidade aprovado em 26 de dezembro de 1912, contavam com as cadeiras, a indicação dos Lentes e dos substitutos e os valores das mensalidades entre outras determinações (PR. Relatório Geral, 1913).

Carlos Maximiliano, sucessor de Rivadávia, restabeleceu o controle oficial do ensino, conforme o Decreto nº 11 530, de 18 de março de 1915. As instituições perderam o 'status' de universidades e os cursos ofertados tornaram-se faculdades isoladas ou livres. As faculdades ficaram submetidas ao controle federal, sendo sua equiparação aprovada, segundo a organização didática e administrativa idêntica à das faculdades oficiais. (CUNHA, 1980).

O mesmo decreto ainda estabelecia:

O governo federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhes gratuitamente edifício para funcionar. (TOBIAS, 1972, p. 233).

Em 7 de setembro de 1920, o Decreto n. 14.343, instituía a Universi-

dade do Rio de Janeiro, reunindo Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito.

A Reforma Rocha Vaz, em 1925, foi mais severa ainda quanto ao controle sobre os cursos superiores e o curso secundário, com as denominadas ‘polícia acadêmica’ e ‘polícia escolar’. Por meio do Decreto nº 16.782-A, ficava estabelecida a proibição de manifestação política e ideológica por parte de estudantes e professores, em vista dos movimentos políticos que vinham ocorrendo desde 1917. Neste momento, comenta Cunha (1980, p. 174), em razão dos movimentos, o Ministro determinava no Decreto a inclusão, no ensino primário e secundário, da cadeira de moral e civismo “[...] *como instrumento de salvação do país do assalto das forças do mal e da desordem.*”

As turbulências políticas desencadearam o Movimento Revolucionário, chefiado por Getúlio Vargas, vitorioso em sua campanha presidencial. A década de 1930 iniciava-se revestida de ideais democráticos e Vargas, como Presidente, enfrentava dissensões partidárias entre grupos católicos e não católicos. Uma série de conflitos marcou os primeiros anos de governo, levando Vargas ao Golpe de Estado e à instalação do Estado Novo, em 1937. A Nova Constituição, de cunho ditatorial, substituiu a Constituição democrática e liberal de 1934.

Em 1931, o Ministro Francisco Campos estabelecia a concepção de Universidade com base na existência e funcionamento de “[...] *três Faculdades, [...] de Direito, de Medicina e de Engenharia, ou, ao invés de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que [...]*”, como escreve Tobias (1972, p. 234), esta Faculdade,

[...] pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto dos Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional [...].

Em São Paulo, sob a orientação de Fernando de Azevedo, o Governo criou a Universidade de São Paulo, em 1932, centralizada sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Como ressaltam Tobias (1972, p. 236-237) e Cunha (1989, p. 18-19), tal inovação estava presente no Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, aprovado pelo Interventor Federal de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, que, em seu art. 2º estabelecia: “São fins da Universidade: a) promover pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvol-

vam o espírito ou sejam úteis à vida;”.

Embora os enfoques científicos presentes no Decreto, posteriormente absorvidos pelo Estatuto da Universidade, e também o aspecto social da divulgação dos conhecimentos trabalhados neste centro de altos estudos, a Universidade de São Paulo desempenharia o papel de preparadora e renovadora constante das elites do país.

A outra Universidade, a do Distrito Federal, criada sob a orientação de Anísio Teixeira, surgia impregnada com o pensamento educacional de John Dewey, da educação nova, em meio à liberdade de pensamento e da democracia.

A partir da década de 1930, a criação de Universidades pela iniciativa privada contou com o apoio do Governo Vargas, que empreendeu uma política de colaboração entre Estado e Igreja. Dessa política, Cunha (1989) resalta a criação da Universidade Católica, como função supletiva ao Estado, que já contava com a Universidade do Brasil para a formação de pessoal para seus quadros. Esta Universidade, criada em meio ao golpe de Estado, em 1937, contou com as Faculdades que foram desmembradas da Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira, e tornou-se um centro com ideologias pouco compatíveis com aquelas do Governo Vargas.

Em meio às agitações políticas, o Ministro Francisco Campos, em 1931, registra Cunha (1980, p. 260), aprovava o Decreto nº 19.851, de 11 de abril, que continha o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, prescrevendo as diretrizes de estrutura e organização das instituições de ensino superior no país, baseadas em duas formas de organização: “a universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado.” Apesar de admitir variações regionais, o Estatuto constituiu-se em modelo de organização didática e administrativa.

Pelo Estatuto, diz Cunha (1980), ficava consagrada a categoria docente dos catedráticos e a estrutura administrativa constituída de congregações dos cursos, conselho universitário, reitor, conselho técnico-administrativo e administração central, que estariam sujeitos à aprovação do Ministro. O Estatuto previa o ingresso na carreira do magistério, a concessão de títulos e honrarias, o ingresso de estudantes por concurso seletivo, a cobrança de mensalidades e as taxas de inscrição e matrículas, além da equiparação de universidades estaduais e particulares após aprovação pelo Ministro.

O modelo centralizador estabelecido no Estatuto exigiu a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, e das faculdades isoladas existentes. Após a aprovação do Estatuto, outras medidas foram

introduzidas nos anos subsequentes, quanto à organização e ao funcionamento de faculdades.

A partir de 1946, com a promulgação da nova Constituição, os estudantes começaram a reivindicar uma reforma universitária. A estrutura organizacional estabelecida no Estatuto, entretanto, permaneceu até 1968, quando foi aprovada a Reforma Universitária, no Governo Militar.

No período de 1945 a 1964, diversos acontecimentos nas áreas social, econômica, industrial, política e educacional deram novos rumos às atividades econômicas do país. As eleições, em 1945, puseram fim ao Estado Novo e levaram à Presidência o General Eurico Gaspar Dutra. Vargas retornou no quinquênio seguinte sem, todavia, completar o mandato, pois uma série de tumultos provocou sua queda e morte, situação controlada pelo Vice-Presidente Café Filho.

No mandato de Juscelino Kubitschek, 1955-1960, seu Plano de Metas, visando a investimentos do Estado, abertura cambial para importação de máquinas, equipamentos e *know how*, evidenciou a falta de um parque industrial e de escolas técnicas para suprir com técnicos as necessidades da infraestrutura do Estado (ALENCAR ET AL, 1985).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, aprovada em 1961, nada alterou da estrutura do ensino, estabelecida pelas Leis Orgânicas da Reforma Capanema, aprovadas na década de 1940. A falta de preparo profissional tornou-se realidade frente ao país em franco processo de industrialização, sendo necessário repensar a educação ante as questões de desenvolvimento. Para o ensino superior, a Lei nada acrescentou ou inovou, permanecendo a antiga estrutura universitária do Estatuto.

Novos acontecimentos perturbariam o andamento do processo político e econômico do país, ante os movimentos de grupos de esquerda que acabaram conduzindo o país ao Golpe Militar, em 1964. A revisão na estrutura do sistema de ensino levou o Governo Militar a realizar acordos com grupos norte-americanos para a elaboração de uma reforma do ensino no Brasil.

Em 1971, o Governo aprovava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino de 1º e 2º Graus, centrada na formação técnica e especializada, por meio de cursos profissionalizantes (BR. LDBEN, Nº 5.692/71). Da mesma forma, o Governo pretendia a reestruturação universitária ainda com a antiga estrutura dada pelo Estatuto.

Fávero (1977), em sua obra “A Universidade Brasileira em busca de sua identidade”, faz uma análise dos acordos realizados pelo Governo Militar para dar ao país uma universidade compatível com as inovações das ciências e da tecnologia.

A instituição do Grupo de Trabalho, liderado pelo Ministro da Educação Deputado Tarso Dutra, teve por objetivo estudar a reforma da universidade para a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Diversos decretos-leis foram aprovados nos anos de 1966, 1967 e 1968, constituindo-se na legislação básica da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, que foi regulamentada pelo Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. Os pontos fundamentais concentraram-se na estrutura organizacional das Universidades, expansão do ensino superior, acesso ao ensino superior, primeiro ciclo, sistema de créditos, matrícula por disciplina, carreira do magistério e pós-graduação (FAVERO, 1977).

A Lei nº 5.540 (BR. Lei nº 5.540/68), em seu art. 2º, determinava que cada unidade universitária, Institutos, Escolas e Faculdades existentes antes da Reforma eram órgãos simultâneos de ensino e pesquisa. O art. 11, letra b, estabelecia a estrutura da Universidade em departamentos, reunindo áreas de estudo em unidades mais amplas, os setores. A extinção das cátedras foi substituída por um plano de carreira para o magistério, com ascensões por meio de produtividade e formação, que ia do auxiliar de ensino, professor assistente, professor adjunto até o titular da disciplina. A admissão dos candidatos seria mediante o vestibular e as matrículas por disciplinas, constituindo o sistema de créditos, inovações da Lei, para desmontar a seriação dos cursos.

Os cursos de pós-graduação, embora mencionados na Lei nº 4.024, não tinham ainda sido criados. Somente após aprovação do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, foram definidos os cursos e outros decretos instituíram o programa de pós-graduação e criaram o Conselho Nacional de Pós-Graduação, responsável pelas correções de insuficiência de recursos humanos.

Fávero (1977) observa a falta de estrutura universitária moderna e criativa. A Reforma, com ensino limitado e formal, afastou-se da proposta do Grupo de Trabalho de uma universidade criadora, pluriversal e crítica. O ensino permaneceu reprodutivista e sem interligação entre as áreas de estudo.

As novas diretrizes, porém, pautaram-se por uma política de governo fundamentada no pensamento neoliberal, incentivando a entrada de capitais e a formação de empresas estrangeiras em concorrência com as empresas nacionais. A estimulação do desenvolvimento de empresas de médio e pequeno porte repercutiu diretamente na educação, principalmente no ensino superior, já que, no passado, os investimentos no ensino profissionalizante tiveram poucos resultados.

Reformas e proposições para a educação superior

O projeto de lei aprovado pela Câmara dos Deputados, em 1996, comenta Belloni (1998. IN: BRZEZINSKI, 1998), considerava a educação como instrumento da sociedade para promover bem-estar social, justiça e cidadania.

Tal como ocorreu com a Lei nº 5.540/68, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, foi constituída também de várias leis aprovadas em anos anteriores, 1993, 1995, 1996 (BELLONI, 1988. IN: BRZEZINSKI, 1988). Uma, criando o Conselho Nacional de Educação outra, regulamentando o processo de escolha de dirigentes, outra ainda, estabelecendo os procedimentos de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

A Lei nº 9394/96 ocupou-se do ensino superior a partir do art. 43, quando estabeleceu a finalidade do ensino em sete incisos. O inciso III refere-se ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura. Nos artigos seguintes, a Lei trata dos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, conforme consta no art. 45, em instituições, públicas ou privadas, com graus de abrangência ou especialização.

O substitutivo Darcy, incluído no texto do Decreto n. 2.027, de abril de 1997, previa cinco formas de instituições: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores. O credenciamento se vincularia ao processo de avaliação interno, pela própria instituição, e avaliação externa, por Comissões designadas pelo Ministério de Educação. (BELLONI, 1988. IN: BRZEZINSKI, 1988).

Outro critério de avaliação foi o 'provão', normatizado pelo Decreto nº 2.026, de 14 de outubro de 1996, em quatro dimensões: a) análise dos indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação; b) avaliação do desempenho individual das instituições, compreendendo ensino, pesquisa e extensão; c) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio das condições de oferta das instituições e dos resultados do Exame Nacional de Cursos; d) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento.

Tais disposições analisadas por Belloni (1988. IN: BRZEZINSKI, 1998) apresentam avanços e retrocessos nas determinações, pois, ao mesmo tempo em que o MEC tentava sistematizar o processo, tratava a avaliação superficialmente, ressaltando possíveis consequências para a política educacional, em relação à qualidade e à expansão do ensino superior. Ainda, acrescenta a autora, as proposições da LDBEN de 1996 e as ações governa-

mentais relativas à avaliação podem estar reforçando mais uma educação elitista do que, propriamente, a democratização do ensino.

A Lei também anuncia a implantação do ensino a distância sem oferecer diretrizes educativas, restringindo-se a normatizar um tratamento diferenciado em seus arts. 84 e 85, remetendo a questão educacional para o âmbito das comunicações.

Essas determinações, que se estendem ao ensino privado, pois englobam as cinco modalidades de instituições, estão pautadas em requisitos como o cumprimento de normas, autorização de funcionamento, avaliação, capacidade financeira, participação da comunidade na gestão, proposta pedagógica entre outras.

A Lei, afinal, constituída de um conjunto de leis, perdeu de vista a fundamentação filosófica, a proposta pedagógica, científica e administrativa que pretendia imprimir ao sistema de ensino, numa posição contraditória ante a exigência de projetos pedagógicos das instituições, fundamentados filosoficamente.

Novos projetos começaram a entrar em pauta, nas discussões entre grupos de educadores universitários, buscando eliminar as distorções existentes na Lei. As novas propostas que integram a Reforma Universitária (BR. MEC, Reforma da Educação Superior, Documento II) enunciam o sistema de ensino superior no País, constituído pelas Universidades, Universidades Especializadas e Centros Universitários. Ainda, instituições não universitárias, como os Centros Públicos e Privados de Educação Tecnológica, Institutos Superiores, Faculdades Integradas e Faculdades Isoladas, vinculadas com instâncias públicas e não públicas.

O MEC, mantenedor das Instituições Federais Públicas de Ensino Superior, supervisor e regulador do Sistema Federal de Ensino Superior, engloba ensino público e privado. Um dos pontos do projeto pauta-se na expansão de vagas no ensino superior com qualidade e inclusão social. A expansão desordenada, a que se refere o Documento II, favoreceu o mercantilismo da educação, contradizendo os princípios que a definem como bem público. As determinações sobre a educação superior vêm sendo conduzidas pelo MEC, para forjar uma Lei Orgânica da Educação Superior.

Os princípios e as diretrizes propostos estão elencados em dez itens que enfatizam as universidades, reportando-se à missão do ensino público e privado para o desenvolvimento econômico, cultural e social do país e reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com objetivos científicos e culturais.

Os pontos da reforma tratados no Documento II, quanto às condi-

ções políticas e acadêmicas, enfatizam o acesso e a garantia de permanência dos estudantes nas instituições, a qualidade dos programas e conteúdos disciplinares que contribuam para a formação crítica e investigativa.

Finalmente, a proposta da Reforma de Educação Superior no Documento coloca as condições estruturais a serem observadas para a sustentação e a intermediação das condições políticas e acadêmicas, visando ao cumprimento da missão das Instituições de Ensino Superior, as IES.

Concluindo o estudo

Em meio às novas condições do mundo globalizado, as questões da educação e suas relações com o campo de trabalho trazem à tona a retórica da qualidade que é medida pela eficiência do ensino superior em atender às demandas do mercado. Vale ressaltar, todavia, a necessidade de se buscar o equilíbrio entre a formação da força de trabalho, adequando-a às exigências de mercado, sem perder de vista o enfoque dos valores humanos e sociais da inclusão e da compatibilização da educação continuada e extensiva à população como um todo. As instituições de ensino, em todos os níveis, públicas e particulares, devem estar voltadas aos propósitos da educação e da formação do ser humano, mediante os quais, as políticas de governos têm que ser repensadas, numa atmosfera de responsabilidade e compromisso criterioso e objetivo, para não se eximirem ao atendimento das necessidades dos brasileiros e do país.

A formação do ser humano, na complexidade da sociedade mundializada, torna-se instância prioritária das preocupações das instituições, na perspectiva de instrumentalizá-lo para o enfrentamento dos desafios da sociedade em permanente transformação.

Referências

- ALENCAR, F.; CARPI, L.; RIBEIRO, M. V. História da sociedade brasileira. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico, 1985.
- BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. (rev.). São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- BOLZAN, R. de F. F. de A. O conhecimento tecnológico e o Paradigma Educacional. Florianópolis, SC: UFSC, 1998.
- BRAUDEL, F. Gramática das civilizações. Trad. de Antonio de Pádua Danese. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CARNEIRO, David Antônio da Silva. História esquemática da Educação e das Universidades no mundo. Surto da primeira Universidade do Brasil. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1984.

- CUNHA, L. A. A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. Qual Universidade? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- DEMANGE, N. J. Transferência cultural: a educação num contexto de globalização. In: Pro-Posições, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, Unicamp, v. 5, n. 3, nov., 1994.
- FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade Brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GILES, Thomas Ranson. História da Educação. São Paulo: EPU, 1987.
- LARROYO, F. História Geral da Pedagogia. Trad. de Luiz Aparecido Caruso. 11ª ed. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1974.
- LUZURIAGA, L. História da Educação e da Pedagogia. Trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 13ª ed. São Paulo: Nacional, 1981.
- PINTO, Á. V. A questão da universidade. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1994.
- SAMPAIO, M. N. L.; SILVA, L. Alfabetização tecnológica do professor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- TOBIAS, J. A. História da educação brasileira. 2ª ed. São Paulo: Juriscredi, 1972.

Legislação, relatório

BRASIL

- _____. Ministério de Educação e Cultura. Reforma de Educação Superior. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. Documento II. Brasília: 2 ago 2004.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fórum Paranaense em defesa da escola pública, universal e gratuita. Secretaria de Assuntos Educacionais da APP, Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná. Curitiba: junho de 1997.
- _____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Diário Oficial da União de 29.11.1968. Brasília, Distrito Federal.

PARANÁ

- _____. Relatório Geral da Universidade do Paraná apresentado à Assembléa Geral de 19 de Dezembro do anno de 1913 pelo Dr. Victor

Ferreira do Amaral e Silva. Curitiba: Alfredo Hoffmann, 1913.

SÃO PAULO

_____. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692. Estabelece as diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus. Edição Especial. São Paulo, out., 1971.

Os egressos de Ciências Sociais de uma universidade pública, na perspectiva da sociologia das profissões: formação e inserção no mercado de trabalho

The graduates of Social Sciences at a public university from the perspective of the sociology of professions: training and integration into the labor market

Tania Steren dos Santos

Possui graduação em Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado (1978), mestrado (1980) e doutorado (2002) em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora Adjunta na UFRGS. Foi Chefe do Departamento de Sociologia (2006-2008). Tem experiência na área de metodologia de pesquisa, sociologia da juventude, sociologia das profissões e estudos de gênero.

Raquel A. C. Muniz Barreto

Possui graduação em Ciências Sociais, Licenciatura (2006) e Bacharelado (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Gestão Educacional, (UFRGS 2008). Tutora no Curso de Especialização em Negociação Coletiva do Trabalho, da Escola de Administração (UFRGS 2009). Atualmente é educadora do Pró-Jovem Trabalhador do Município de Sapucaia do Sul, RS.

Resumo

Esta pesquisa analisa a formação acadêmica dos egressos do Curso de Ciências Sociais da UFRGS e suas estratégias de inserção no mercado de trabalho. É caracterizado seu perfil e identificadas as várias áreas de atuação. Foi realizada uma pesquisa quantitativa com 90 egressos formados no período de 1985 a 2009. Identificaram-se alguns problemas: a formação acadêmica aparece como teoricamente forte, mas pouco relacionada com a prática; a formação metodológica é insuficiente para o desempenho profissional; é questionada a falta de estágio obrigatório para os bacharéis. Quanto às estratégias para conseguir emprego, constatou-se que a internet é o principal meio de busca, seguido de contatos interpersoais. O setor público ainda é o que mais os emprega. As áreas administrativo-burocrática e de consultoria/assessoria são as que apresentam o maior contingente de cientistas sociais. O desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade é considerado fator relevante na inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Palavras-chave:

Egressos; formação profissional; mercado de trabalho.

Abstract

This research examines the academic background of graduates of the Course of Social Sciences at UFRGS and their strategies for entering the labor market. It featured his profile and identified the various areas. We performed a quantitative survey of 1990 graduates trained in the period 1985 to 2009. We have identified some problems: the academic theory appears as strong, but unrelated to the practice, the training methodology is insufficient for the job performance; is questioned the lack of compulsory training for graduates. Concerning the strategies to achieve employment found that the Internet is the primary means of searching, followed by interpersonal contacts. The public sector is still the most absorbing the graduates. Areas administrative / bureaucratic and consulting / advisory services are those with the largest contingent of social scientists. The development of skills for employability is considered a relevant factor in the insertion of graduates into the labor market.

Keywords:

College graduates; vocational training; labor market

Os cursos de Ciências Sociais possuem o estereótipo de estarem voltados para a carreira acadêmica, embora se observe nos últimos anos uma crescente profissionalização dos egressos para atuar em outros campos, enfrentando constante disputa por espaços de atuação com áreas afins. Por certo que muitos, ao iniciarem sua trajetória profissional, encontram situações adversas que fazem parte de um sistema mais amplo que também envolve as demais profissões e indivíduos com o mesmo objetivo: a inserção no mercado de trabalho. Dentro deste contexto se faz pertinente conhecer as características da formação dos cientistas sociais, a realidade do trabalho por eles vivenciada após a conclusão da graduação e quais são os caminhos escolhidos para a sua inserção no sistema das profissões.

O curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se apoia em três áreas complementares: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. São oferecidas duas habilitações, o Bacharelado e a Licenciatura, sendo possível ao egresso obter título em ambas, desde que, após concluir uma delas, solicite permanência. A habilitação em Bacharelado é direcionada para a formação de profissionais para atuarem na pesquisa social e assessoria técnica e a habilitação em Licenciatura enfatiza, principalmente, a formação de professores para o ensino médio.

As profissões passaram a ser tema de estudo, na perspectiva sociológica, a partir do momento em que as transformações ocorridas no setor produtivo e de serviços propiciaram que as ocupações adquirissem qualidades particulares e assumissem papéis importantes no desenvolvimento da sociedade. No campo das Ciências Sociais, nos últimos anos, observam-se mudanças substanciais na profissionalização mediante a expansão de cursos de graduação e pós-graduação no país e no exterior, assim como, na consolidação da pesquisa científica na área. Nesse processo a formação acadêmica adquire grande destaque no sistema das profissões enquanto elemento necessário para o fortalecimento dos grupos profissionais.

A relação entre formação acadêmica e mercado de trabalho é defi-

nida por contextos históricos e sociais que influenciam diretamente as transformações e adaptações de ambos. Cada vez mais as instituições de ensino superior precisam atualizar seus currículos e métodos para adequar seus alunos às exigências do mundo do trabalho, procurando maior empregabilidade. O mercado requisita profissionais qualificados e dotados de múltiplas competências, não apenas de conhecimento cognitivo e habilidades operacionais, mas também, de saberes sociais e culturais, capacidade de pensamento crítico e domínio das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Nesta pesquisa optou-se pelo método quantitativo. Um questionário foi enviado a egressos, por meio de uma ferramenta digital disponível *online* no site www.google.com.br, denominada “forms”, do Google Docs. Automaticamente as respostas ficavam armazenadas em um banco de dados disponível virtualmente e posteriormente utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). A amostra (90 casos) pode ser definida como não probabilística, pois dificuldades para obtenção de um universo completo dos formandos tornam inviável a elaboração de amostra estatisticamente representativa. Trata-se, então, de uma “amostra intencional ou por julgamento” (BABBIE, 1999, p. 153). Foram solicitados à Comissão de Graduação (COMGRAD-CSO) os contatos de e-mail de egressos e enviados questionários com uma mensagem explicativa sobre a pesquisa e também postadas mensagens eletrônicas em redes de relacionamentos em comunidades virtuais da Internet¹.

Sobre profissões, profissionalização e egressos: algumas contribuições

O conceito “profissão” surge para denominar a função exercida por portadores de título universitário, diferenciado do termo “ocupação”, que é designado para trabalhadores que não possuem diploma de curso superior. A profissão “também representa uma posição na hierarquia existente no mercado de trabalho e pressupõe determinada remuneração. Pode ser exercida como autônoma, no caso dos profissionais liberais, ou por meio de vínculo empregatício” (BONELLI, 1993, p. 23).

O processo pelo qual as profissões são constituídas está baseado na formação cognitiva e no saber prático, a partir do conhecimento adquirido em instituições formais de ensino superior. A qualificação profissional constitui a principal condição no processo de reivindicação de privilégios e de reconhecimento perante o mercado de trabalho. As características essenciais das profissões estariam assentadas na relação entre formação acadêmica para o exercício das tarefas e demanda do mercado, no qual

¹ Previamente foi definido que se utilizariam diversas formas de contato com os egressos para obter o maior número possível de respondentes. A amostra desta pesquisa também pode ser denominada de amostra por conveniência, na qual os integrantes são escolhidos pela acessibilidade e facilidade operacional em determinadas condições (FLICK, 2004, p. 83-4). O processo de constituição da amostra, portanto, foi flexível, de tipo não-probabilístico. Assim, a amostra desta pesquisa, 90 egressos, foi constituída a partir de listagem de 493 egressos, no período 2004-2009, disponibilizada pela COMGRAD-CSO e de buscas na internet de profissionais mais antigos, formados nos anos de 1985, 1986 e 1987.

existe um acesso privilegiado de profissionais que detêm o conhecimento especializado. O reconhecimento social que a profissão adquire é fator fundamental para a definição de sua jurisdição. Toda profissão (em maior ou menor grau) regulamenta os mecanismos de acesso e permanência, assim como estabelece um código de ética que direciona e controla o exercício profissional dos seus membros. No desenvolvimento destes aspectos, a capacidade de organização e liderança das associações e sindicatos profissionais ocupa papel importante.

Diferentes abordagens e visões se voltam para um mesmo fenômeno: o poder das profissões. As comunidades de profissionais configuram as características e delineamento do mercado de trabalho, “o seu traço característico é o *monopólio e o fechamento sobre um mercado de serviços profissionais*” (RODRIGUES, 1997, p. 54). É dado destaque para as diferenças existentes internamente nas profissões, identificando os membros dos grupos profissionais como seres classificados por especialidades, circunstâncias de prática profissional e posições hierárquicas diferentes. Essas peculiaridades geram conflito e competição, delimitando segmentos no interior da profissão e externamente com outras profissões.

Em termos de pesquisas no âmbito nacional, Bonelli é uma das principais referências em estudos que abordam o mercado de trabalho dos cientistas sociais no sistema das profissões, a partir da perspectiva sociológica. Em 1993 realizou uma pesquisa que objetivou o estudo das Ciências Sociais enquanto profissão no mundo do trabalho. Os dados obtidos nesse estudo identificaram no setor público o maior empregador de cientistas sociais no Brasil e o ramo de atividade desempenhada com maior frequência é a docência. Existe uma concentração maior de professores de ensino universitário do que de ensino básico. No entanto, a pesquisa indica mudança no perfil dos cientistas sociais, pois aponta um contingente significativo desempenhando atividades fora desse universo. No tocante às ocupações, a autora encontra dois fenômenos: as atividades realizadas na fronteira e nos campos de outras profissões e o exercício de atividades que não exigem qualificação de ensino superior para serem desenvolvidas.

Na perspectiva de analisar no âmbito local a situação dos egressos do Curso de Ciências Sociais da UFRGS, uma pesquisa pioneira é a realizada por Barcellos e Morosini em 1985. As autoras analisaram o perfil e a situação profissional dos egressos dos anos de 1972 a 1980 (BARCELLOS; MOROSINI, 1985, p. 224). Naqueles anos existiam problemas com a identidade profissional e conflitos com outras profissões:

Considerando que a profissão do sociólogo foi muito recentemente regulamentada, é frequente que outros especialistas, inclusive da área das exatas, ocupem espaços no mercado de trabalho que seriam exclusivamente do sociólogo. [...] Isto pode ocorrer em atividades ligadas à estatística, saúde, educação etc., onde é frequente observar a presença de elementos quase “polivalentes” atuando de modo multidisciplinar ao invés de interdisciplinar” (BARCELLOS; MOROSINI, 1985, p. 227).

Em termos conclusivos essa pesquisa destacou a necessidade do reconhecimento da profissão e a conquista de espaços específicos para o exercício profissional dos egressos do curso de ciências sociais. Tais urgências, até os dias atuais, são objeto de luta dos cientistas sociais, embora tenham ocorrido alguns avanços nessa direção.

Voltz, em pesquisa realizada com egressos desta instituição, aponta que um fator delimitador do campo de atuação do cientista social é a inexistência de um conselho profissional que atue como órgão fiscalizador. O autor aponta problemas de delimitação de fronteiras:

O cientista social é um profissional de múltiplas habilidades (de leitura da realidade, de reflexão, de crítica e de planejamento), habilidades necessárias no contexto brasileiro atual e que poderiam lhe garantir um amplo espaço de atuação no mercado de trabalho. Entretanto, [...] não há uma demarcação do campo de atuação do cientista social, de forma que este profissional acaba disputando espaços no mercado de trabalho com profissionais graduados em outras áreas (VOLTZ, 2007, p. 28).

Especificamente o exercício da profissão de sociólogo foi instituído pela Lei 6.888, em 1980, e regulamentada pelo Decreto nº 89.531, de 1984. No entanto, até hoje a profissão não possui um conselho profissional que a regule. A inexistência deste órgão explica, em parte, os problemas de controle das atividades de domínio da sociologia. Mesmo com esta dificuldade, os licenciados conseguiram crescente exclusividade em relação a exercer a docência da disciplina de sociologia no ensino médio.

Tal autonomia é assegurada mediante o controle normativo do Estado. Por outro lado, os bacharéis ainda são afetados diretamente pela falta de limitações e regulação do seu campo de atuação e possuem grande diversidade de áreas de inserção, e que pode caracterizar um ponto negativo, na medida em que costuma ocorrer invasão ou apropriação de

competências por parte de outras profissões.

As Ciências Sociais são percebidas como um campo profissional ainda em processo de estruturação, mas em constante expansão. As mudanças que estão sendo geradas podem afetar ou introduzir transformações no poder e na legitimidade da área enquanto profissão, na medida em que ela tende a atingir maior prestígio e reconhecimento social. A atuação das diversas associações e sindicatos da categoria profissional, assim como a profissionalização dos cientistas sociais inseridos crescentemente em novos espaços da vida social, muito tem contribuído, nos últimos anos, para a expansão da profissão no país.

Quem são e onde estão os cientistas sociais egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

Ao contrário do que se poderia pensar, no total da amostra desta pesquisa (90), não houve muitos casos de egressos cursando ou formados em outro curso, afastando as ideias de que a formação em Ciências Sociais fosse complemento de uma formação anterior ou ainda, que muitos formados procurassem outro curso após concluírem as Ciências Sociais, na busca de novas e melhores perspectivas profissionais.

Os dados sobre gênero da listagem registrada na COMGRAD indicam que 52% dos egressos são mulheres e 48% homens. Da mesma forma, na amostra desta pesquisa há uma porcentagem um pouco maior de respondentes do sexo feminino (56%) do que do sexo masculino (44%). Estudos anteriores também constataram a existência de predominância feminina no curso de Ciências Sociais: Ferrari (1974), Barcelos e Morosini (1985), Schwartzman (1995) e Bonelli (1994), embora nos últimos anos se observe uma tendência de aumento da proporção de homens na carreira.

As desigualdades de gênero sempre foram destacadas no sistema das profissões nas mais diversas áreas. Bonelli salienta que os homens “lideram a distribuição relativa dos sexos nos ramos e classes de estabelecimento” e que isto é determinante para “uma profissionalização nitidamente mais elitista. São maioria absoluta em ocupações bem posicionadas na hierarquia interna da profissão” (BONELLI, 1994, DOCUMENTO ONLINE).

No Brasil, as novas áreas que estão sendo ocupadas pelas mulheres no mercado de trabalho caracterizam significativas mudanças relacionadas à maior equidade de gênero. Os dados dos egressos da UFRGS mostram que a presença dos homens atuantes no mercado de trabalho é maior no setor privado e no setor não governamental. As mulheres apresentam maior contingente no setor público.

Sobre a faixa etária dos integrantes da amostra desta pesquisa, a

concentração maior de egressos (43%) se encontra entre 25 e 30 anos de idade. Considerando a situação conjugal, cerca de 50% estão casados (as) ou com companheiro(a), 45% estão solteiros(as) e 7% informaram ser divorciados(as) ou separados(as). Em relação à renda individual, 66% dos cientistas sociais estão concentrados na faixa de 1 a 5 salários mínimos, seguidos de 25% na faixa de 6 a 10 salários mínimos e 9% com renda de 11 a 20 salários mínimos. A análise da renda bruta individual por gênero apresenta uma proporção maior da renda mais elevada nos homens. Dos que recebem de 11 a 20 salários mínimos, 85,7% são homens e 14,3% são mulheres, indicando expressiva desigualdade de gênero. Nas demais faixas as mulheres aparecem em contingente maior e as diferenças em ambos os gêneros não é tão acentuada.

Foi analisada também a percepção dos egressos sobre a sua formação acadêmica. A falta de conexão do curso com o exercício profissional foi uma das críticas mais presentes. Para muitos egressos o curso possui uma base teórica consistente, mas propicia ao aluno pouco contato com a realidade do mercado de trabalho.

Alguns estudos (ALVES, 2005; ZULAUF, 2006) que abordam o tema da formação de nível superior e o mercado de trabalho ressaltam a existência de uma lacuna entre os conhecimentos oferecidos na formação acadêmica e as exigências dos empregadores. Os cursos de Ciências Sociais, de modo geral, parecem mais voltados para o aprendizado teórico, com menor ênfase nas experiências diretas do aluno com a realidade empírica e com trabalhos práticos e isto foi muito salientado em diversos depoimentos de egressos. Uma das egressas destaca, ademais, a importância da aplicabilidade social:

Formas mais práticas da atuação profissional, como pesquisa realmente acompanhada pelo professor, do começo ao fim, e também trabalhos que gerassem algum resultado para a sociedade já durante o curso. Todos os trabalhos realizados por mim e meus colegas foram apenas ilustrativos, teóricos ou de cunho exclusivamente acadêmico (Bacharel e Licenciada, egresso 2006, sexo feminino, 40 anos).

Na perspectiva de Schwartzman (1991), se as Ciências Sociais brasileiras não assumirem papéis socialmente significativos, os conhecimentos ficarão restritos à comunidade acadêmica e não terão reconhecimento social. Para o autor:

Só faz sentido discutir que metodologia vamos utilizar, se as te-

orias da *rational choice* dão ou não conta dos comportamentos eleitorais, ou se a hermenêutica ilumina o (con)texto do discurso, se pudermos fazê-lo tendo em vista a questão dos lugares e papéis que as ciências sociais deverão e poderão ocupar em nossa sociedade (SCHWARTZMAN, 1991, DOCUMENTO ON-LINE).

A conjuntura atual apresenta um número de alunos egressos de curso superior crescente, o que provoca uma competitividade maior no mercado de trabalho, fato que evidencia a necessidade de que “o treinamento universitário teria que combinar o ensino de matérias específicas com o ensino de habilidades que pudessem ser transferidas a diversas áreas de trabalho” (ZULAUF, 2006, P. 130).

Para muitos egressos, o diferencial na formação parece estar baseado em dois fatores: trajetória pessoal (entendida no sentido de competências adquiridas fora da universidade) e trajetória acadêmica. A união qualificada destes dois fatores contribuiria para melhores oportunidades no mercado de trabalho. Nesse sentido, enfatizam que o aluno deve buscar, a partir das oportunidades proporcionadas pela universidade, maior qualificação na sua formação por meio de bolsas de iniciação científica, estágios e participação em eventos (cursos de extensão, seminários, palestras etc.).

Quanto aos conteúdos curriculares na sua formação, grande parte dos pesquisados destacou como ponto positivo a qualificação teórica do curso e a existência das três áreas: Antropologia, Sociologia e Ciência Política, pelas oportunidades de atuação profissional mais abrangente. Segundo relataram, foi de grande importância a carga teórica, considerada rica e elemento fundamental para a análise e compreensão da realidade social, embora alguns egressos apontassem a necessidade de maior articulação entre os professores, visando à integração de conteúdos:

Como negativo pode-se destacar a dificuldade de articular os conhecimentos adquiridos no início do curso para a formulação de problemas sociológicos. Dada a fragmentação dos conteúdos (sem articulação entre os professores), tem-se um mosaico ou quebra-cabeças de conhecimentos que instigam ao mesmo tempo em que dificultam a construção sistemática que toda ciência exige (Bacharel e Licenciado, egresso 2004, sexo masculino, 26 anos).

Na área da investigação, grande parte dos egressos salientou que o curso deve propiciar conhecimentos mais direcionados à atuação em pesquisa social como, por exemplo: métodos quantitativos e qualitativos; uti-

lização de *softwares* voltados para pesquisa em Ciências Sociais; aprofundamento em estatística; integração com outras áreas (medicina, biologia, geologia, sistema de informação geográfica e demográfica); tecnologias digitais, pesquisa e desenvolvimento de novos instrumentos de pesquisa.

Um dos bacharéis questiona o “pouco esforço em desenvolver práticas de pesquisa entre alunos e professores pesquisadores” e “maior ênfase em ensino de teoria em detrimento da pesquisa” (Bacharel, egresso 2009/2, sexo masculino, 24 anos). Outro depoimento na mesma direção: “Sinto falta de mais conhecimentos para trabalhar com pesquisas quantitativas, com mais cadeiras ou mais aprofundamento naqueles já disponíveis” (Bacharel, egresso 2008/2, sexo feminino, 23 anos).

É importante mencionar que neste ano de 2010 foi implantada uma reforma curricular no Curso de Ciências Sociais da UFRGS, com alterações na estrutura e conteúdos das disciplinas. Tais mudanças refletem a necessidade de adequação do currículo às novas exigências do contexto social em constante transformação². O mercado de trabalho demanda profissionais melhor qualificados e os próprios alunos sentem necessidade de conteúdos mais práticos e atualizados. Nesse sentido, é oportuno mencionar um eficiente trabalho realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), visando a melhorar o desempenho dos alunos:

[...] a experiência do Programa de Iniciação Científica (1988-1997) do Laboratório de Pesquisa Social (LPS), que instituiu política de integração de estudantes em núcleos de pesquisa, levou à diminuição notável do número de alunos evadidos, chegando a 2% a taxa de abandono entre seus integrantes. A maioria dos egressos do programa encontra-se hoje dedicada a atividades profissionais no campo das ciências sociais, o que evidencia que o PIC não só diminuiu as taxas de evasão, mas também influiu na qualidade da formação daqueles alunos (VILLAS BOAS, 2003, p.45). [...] O exercício de atividades em um projeto de pesquisa sob a orientação de um professor possibilitou a ampliação de uma rede de relações, outro bem importante que disseram ter adquirido durante a prática como bolsista e que lhes valia muito, sobretudo, para o ingresso na pós-graduação (VILLAS BOAS, 2003, p. 59).

Considerando, então, as mudanças curriculares do Curso de Ciências Sociais da UFRGS, existe atualmente uma atenção especial à formação metodológica dos alunos, com inclusão de novas disciplinas e reformu-

² A pesquisa de Villas Boas (2003) sobre as mudanças na estrutura curricular do curso de ciências sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em diferentes períodos históricos, é uma importante contribuição para a reflexão da formação dos estudantes universitários na área e sua relação com o mercado de trabalho.

³Algumas disciplinas permaneceram iguais ao currículo anterior: Estatística Básica, Epistemologia das Ciências Sociais e Introdução à Pesquisa Social.

lação de algumas já existentes: Pesquisa Quantitativa, Pesquisa Qualitativa, Metodologias Informacionais; Métodos Quantitativos nas ciências Sociais; Pesquisa Sociológica: Produção e Análise Quantitativa de Dados; Pesquisa Sociológica: Produção e Análise Qualitativa de Dados³. Estas mudanças estão sendo implantadas no curso visando ao melhor desempenho profissional dos alunos, fortalecendo sua formação metodológica.

A falta de estágio em pesquisa, como elemento negativo na formação, teve grande destaque na fala dos egressos. Ele não é obrigatório no currículo do Curso de Ciências Sociais para alunos que concluem o bacharelado, somente para a ênfase em Licenciatura, e está voltado para a prática em escolas de ensino médio. Ainda não há no curso uma estratégia adequada à implantação de estágios para o bacharelado. Isto foi considerado como deficiência do curso, na medida em que estas atividades proporcionariam maior qualificação para o mercado de trabalho. Assim, seria propiciada a criação de um espaço de atuação e de visibilidade do curso de Ciências Sociais e dos alunos em empresas ou instituições.

Os egressos mencionaram a importância de reforçar as disciplinas ou atividades de extensão. Muitos sugerem atividades tanto curriculares quanto extracurriculares para suprir falhas na formação. Uma das alunas egressas salienta, ademais, a necessidade de que o curso ofereça, no primeiro semestre, esclarecimentos em relação à formação e às áreas de atuação e inserção no mercado de trabalho, com a intenção de nortear a trajetória acadêmica do aluno, incluindo as seguintes temáticas: possibilidade de atuação profissional; políticas públicas; elaboração e avaliação de projetos sociais; formação e atuação dos professores e informações mais aprofundadas sobre as atividades de ensino, extensão e pesquisa em Ciências Sociais.

De acordo com Zulauf, as universidades podem melhorar a empregabilidade dos estudantes se adotarem estratégias para desenvolver as suas capacidades. Para isso, é necessário que este objetivo seja inserido nas metas e no projeto do currículo, nas formas de aprendizagem e ensino e na existência de adequadas avaliações no decorrer do curso de graduação. Zulauf salienta a importância do reforço das habilidades para a empregabilidade:

[...] a empregabilidade do indivíduo pode ser potencializada por uma educação que ofereça conhecimento disciplinar, habilidades disciplinares, habilidades genéricas, consciência do ambiente de trabalho e experiência no mesmo. Como estes diferentes elementos devem ser oferecidos, depende do contexto local. O modelo admite flexibilidade considerável e, desta

forma, pode acomodar interesses diversos no projeto de uma estrutura de currículo que pretenda atender às diferentes finalidades e intenções do curso (ZULAUF, 2006, p. 150).

Schwartzman (1995), em estudo realizado com alunos do Curso de Ciências Sociais da USP, analisou o perfil dos cientistas sociais e apresentou algumas críticas pertinentes em relação à formação acadêmica e às mudanças que são necessárias para que as Ciências Sociais apresentem novas oportunidades para seus alunos. Para o autor, alguns fatores prejudicam o prestígio de um curso e propiciam o desenvolvimento de “estratégia frouxa” na relação dos alunos com sua formação. Dentre os fatores destacados estão: a gratuidade do curso, a existência de aulas à noite, a relativa facilidade do exame vestibular e a ausência de mecanismos mais estritos de controle de desempenho. Considera, ademais, necessário estabelecer estratégias eficientes de qualificação, criando condições de melhor definição das atividades profissionais a serem desempenhadas pelos egressos no mercado de trabalho.

Por outro lado, Neves (2007, p. 16) realiza um diagnóstico da educação superior no Brasil, salientando que esta enfrenta grandes problemas que precisam de soluções inteligentes e viáveis:

[...] a ampliação do acesso e maior equidade nas condições do acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

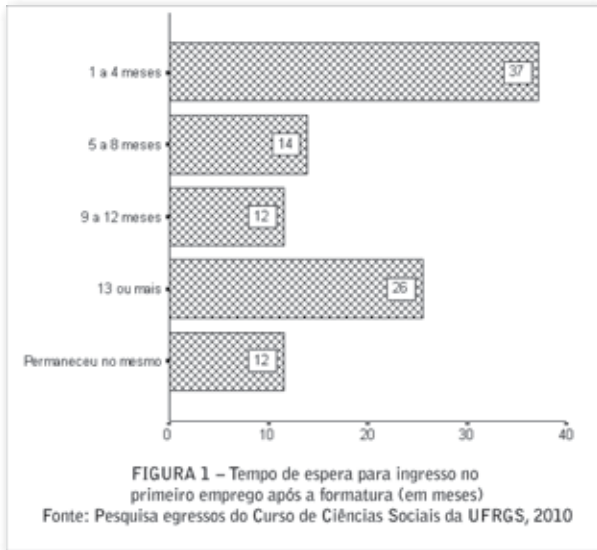
O curso de Ciências Sociais da UFRGS está vivendo um momento de transição. As mudanças curriculares mostram uma nova tendência na organização das atividades. O novo currículo está reformulando as disciplinas teóricas e metodológicas, visando a qualificar o aluno com habilidades analíticas e técnicas. No entanto, a questão da empregabilidade exige reflexões mais aprofundadas e ações mais direcionadas à inserção profissional dos egressos por parte da comunidade acadêmica.

Estratégias de inserção no mercado de trabalho e situação profissional dos egressos

O crescimento da proporção de ocupados com nível superior no

mercado formal existe e segundo Lima e Abdal (2007, p. 232-3) está relacionado ao “processo de modernização tecnológica de determinados ramos de atividades” que exigem maior qualificação.

Inicialmente são apresentados os dados sobre o tempo de espera dos egressos para ingresso no primeiro emprego após a formatura. Este



é um dado relevante, na medida em que demonstra que, apesar dos problemas levantados sobre a formação durante o curso de graduação, a maioria encontra emprego no primeiro ano ou continua trabalhando no mesmo emprego anterior (ver Figura ao lado).

Somente 26% da amostra manifestaram dificuldades de inserção no mercado de trabalho antes do primeiro ano. No entanto, é importante ressaltar que os dados indicam um percentual de egressos que está no mercado de trabalho, mas que não atua como cientistas sociais (16%). A não correspondência da atuação profissional

com a formação acadêmica não é apenas um problema que atinge os egressos do curso de Ciências Sociais. Nunes e Carvalho (2007, p. 204) consideram que “há um grande contingente de pessoas com curso superior que não trabalham na área em que se formaram – com exceção daqueles que fizeram medicina, odontologia e enfermagem, setor altamente profissionalizado”.

Lima e Abdal afirmam que há “uma possível tendência de sobrequalificação da força de trabalho em alguns setores” e que a formação exigida está “descolada da qualificação requerida em determinados postos de trabalho” (LIMA; ABDAL, 2007, p. 232-3), ou seja, são postos ocupados por profissionais graduados em ensino superior que estão exercendo algum tipo de trabalho que não demanda titulação universitária e sim menor nível de formação. Alves (2005) também destaca que o crescimento de diplomados tem provocado alteração no tipo de atividades que são realizadas pelos profissionais, ressaltando que muitos estão ocupando funções e tarefas que não eram anteriormente desempenhadas por egressos do ensino superior.

Na análise das estratégias de inserção dos egressos no mercado de trabalho, quando questionados a respeito do meio utilizado para obter informações sobre vagas de emprego, a internet apareceu como o prin-

cipal ambiente de busca.

Outras formas, em ordem decrescente, são “contatos interpessoais” e “imprensa”. É pertinente observar que “agência de recursos humanos” (5%) e “sindicato” (6%) foram os meios de informação sobre vagas menos referidos.

Em estudo realizado por Alves com diplomados, a internet também foi destacada como meio de oferta e obtenção de emprego. As TICs transformaram as relações e o acesso ao conhecimento e atualmente percebe-se uma tendência cada vez maior de interatividades por meio das redes de relações que se estabelecem no mundo virtual. A autora também lembra que as empresas de maior dimensão formam “bases de dados de candidatos a emprego constituídas a partir das candidaturas espontâneas dos diplomados (envio de currículo) e dos contatos diretos com alunos e finalistas de instituições de ensino superior” (ALVES, 2005, P. 36).

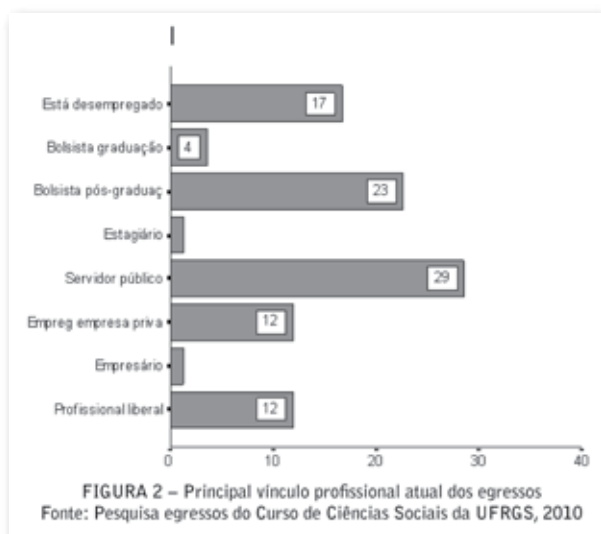
Quanto ao meio de acesso dos egressos da UFRGS ao emprego atual, 50% dos inquiridos são concursados, seguidos de quase 16,7% que tiveram acesso por meio de familiares ou amigos e 14,6% por colegas e docentes do curso. Os outros dados podem ser observados na Tabela 1.

Quando os egressos foram questionados sobre as atividades exercidas durante a graduação, relacionadas à formação acadêmica, 11% informaram ter realizado estágio não acadêmico na área. Dentre estes, 4% obtiveram o emprego atual na sequência do estágio.

Um percentual elevado de egressos afirma que o título é exigência para obtenção de emprego. Ter o diploma é uma das principais exigências para a entrada no mercado de trabalho. De acordo com Bourdieu, “A carreira científica ‘bem-sucedida’ torna-se um contínuo processo de acumulação no qual o capital inicial, representado pelo título escolar, tem um papel determinante” (BOURDIEU, 1983, P. 131). No processo de oferta e procura de emprego no mercado de trabalho, por vezes, serão considerados “melhores” ou “mais aptos” ao cargo aqueles que tiverem agregado, além do título de graduação, um nível mais elevado de titulação, experiências profissionais e participação em eventos relacionados à área de formação, etc. (NUNES; CARVALHO, 2007, P. 195). Ou seja, serão levadas em conta

Meio de acesso ao emprego atual	N	%
Concurso	24	50
Inscrição em Empresas de Recursos Humanos	2	4,2
Familiares e amigos	8	16,7
Colegas e docentes de curso	7	14,6
Na sequência do estágio	2	4,2
Outro meio	5	10,4
Total	48	100%

Fonte: Pesquisa egressos do Curso de Ciências Sociais da UFRGS, 2010



todas as qualificações que complementam e ampliam o capital social dos candidatos. A Figura 2 apresenta detalhes sobre o vínculo atual de trabalho dos egressos.

A análise dos dados demonstra que 17% da amostra de egressos estão desempregados. Se somarmos o percentual de desempregados com os percentuais referentes aos bolsistas e estagiários, tem-se um percentual de 45% de formados que ainda não estão formalmente inseridos no mercado de trabalho. Muitos deles estão realizando atividades acadêmicas, ainda,

como estudantes: 23% são bolsistas de pós-graduação e, em número reduzido, encontramos 4% de bolsistas de graduação⁴ e 1% realizando estágio. O percentual de empregados no setor público totaliza 29% da amostra. Ainda se pode constatar que 12% dos pesquisados atuam em empresa privada ou mista.

No caso dos profissionais liberais pesquisados, as atividades desenvolvidas são, de maneira geral, relacionadas ao serviço técnico especializado do cientista social: pesquisa social, construção de banco de dados, coordenação e/ou pesquisa em centro de estudos, implementação e avaliação de políticas públicas e elaboração de relatório de pesquisa, entre outras.

Quando perguntado ao egresso sobre o tipo/área do exercício profissional, encontramos a predominância de tarefas administrativas ou burocráticas (23,5%) e também o trabalho em consultoria e assessoria (23,5%). A proporção dos que trabalham com docência, programas e projetos de intervenção social e investigação científica é menor (*ver Tabela 2*).

Assim como os dados apresentados em estudo realizado com egressos do Curso de Licenciatura em Sociologia de Portugal, os resultados desta pesquisa demonstram tendência a mudanças nas principais atividades profissionais exercidas pelos cientistas sociais. Se em seu surgimento, e por décadas, o trabalho na área do ensino teve centralidade, atualmente, este tipo de atividade perde espaço em função do crescimento de outras áreas. Conforme Gonçalves, Parente e

⁴ Os egressos que atuam como bolsistas de graduação estão em período de permanência para conclusão da segunda habilitação.

Tabela 2 – Tipo/Área do Exercício Profissional

Tipo/Área do Exercício Profissional	N	%
Administrativa ou burocrática	12	23,5
Gestão de Recurso Humanos e de Formação Profissional	1	2
Programas e projetos de intervenção social	6	11,8
Investigação científica	6	11,8
Docência	7	13,7
Consultoria/assessoria	12	23,5
Outra	7	13,7
Total	48	100%

Fonte: Pesquisa egressos do Curso de Ciências Sociais da UFRGS, 2010

Veloso (2004, p. 259), a profissionalização dos cientistas sociais implica desempenho de papéis nas instituições públicas ou privadas em que as tarefas múltiplas da intervenção sociológica fundamentada ganham destaque acrescido, devendo ser também tomado como um sinal explícito do aumento e diversificação das procuras sociais dos conhecimentos sociológicos.

Na área educacional foram encontrados, na amostra de egressos, docentes de nível universitário (4,2%) e de nível médio (10,4%). A baixa percentagem, neste caso, explica-se porque a regulamentação da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio é relativamente recente (2006)⁵. Desde o ano de 2008, a disciplina de sociologia no ensino médio é componente curricular obrigatório das escolas de ensino médio, no entanto, ainda não existem mudanças significativas na oferta de vagas de empregos para professores, pois somente a partir do ano de 2012 será exclusiva para os licenciados em Ciências Sociais. O último concurso para professor de sociologia, em nível estadual, foi realizado em 2005. As carências de professores são supridas por meio de contratos emergenciais de vagas divulgadas no *site* da Secretaria da Educação do Estado. Porém, as vagas ainda são escassas, de modo que a fase de transição para a efetiva implantação da disciplina ainda se mostra deficitária e com poucas expectativas de abertura de vagas nas escolas estaduais em curto prazo.

Pesquisa realizada em 2007 pelo Grupo PET de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Uberlândia, analisou as oportunidades de atuação dos cientistas sociais via concurso público federal. Das 8.657 vagas de emprego contidas nos editais correspondentes aos anos de 2000 a 2007, o número de vagas para profissionais com formação em Ciências Sociais é de somente 2% e vagas para cargos de natureza afim, com exigência de formação na área de Ciências Humanas, é de 1%. Há carência de concursos públicos que exijam formação na área e grande parte dos sociólogos que está no serviço público atua em áreas que não exigem formação específica, bastando apenas possuir o título de nível superior. De 2000 a 2007, “97% dos concursos públicos analisados exigiam graduação no ensino superior em qualquer área” (SILVA ET AL., 2007, DOCUMENTO ONLINE).

Quanto à situação do egresso de Ciências Sociais no mercado de trabalho foram identificados quatro diferentes perfis: 1) egressos que já atuam no mercado de trabalho e que não exercem atividades profissionais na área de formação, 2) egressos que optam por seguir estudos acadêmicos e compõem o contingente de pós-graduandos (e que, em geral, não atuam no mercado de trabalho)⁶; 3) egressos que trabalham em atividades técnicas com aplicação de conhecimento sociológico (áreas de pesquisa e assessoria em instituições privadas, públicas ou em organizações do ter-

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

⁶ Pela legislação, os alunos que têm bolsa não podem atuar no mercado de trabalho. Schwartzman (1995), também encontra perfis semelhantes, em especial, no caso dos dois primeiros tipos descritos.

ceiro setor) e, por fim, 4) egressos que estão fora do mercado de trabalho e que não prosseguiram estudos acadêmicos.

Os egressos que continuam a sua formação acadêmica buscam realizar investimentos adicionais na sua formação profissional, visando à melhor qualificação e espaço de atuação no mercado de trabalho. A oportunidade de obter maior experiência em pesquisa e aplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação é um fator muito importante para este tipo de opção. Desta forma, os estudantes de pós-graduação objetivam acumular capital científico, definido como uma espécie particular de capital social (BOURDIEU, 1983, p. 131).

Para Bourdieu, no meio acadêmico, os indivíduos procuram acumular capital científico e reconhecimento de seus pares, estabelecendo uma “luta pela autoridade científica”. O autor considera que:

num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (“reputação”, “prestígio” “autoridade”, “competência” etc.) dos outros produtores [...] (BOURDIEU, 1983, p. 127).

Em uma das suas últimas obras, *Os usos da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, ele diferencia “duas espécies de capital científico”, explicando que elas correspondem a duas formas diferentes, mas relacionadas, de poder: de um lado, o poder institucionalizado e a ocupação de posições importantes na hierarquia científica; e, de outro, o poder decorrente do prestígio pessoal concedido pelo reconhecimento dos pares. O autor denomina o primeiro caso de poder “temporal ou político” e menciona outros indicadores além da posição: “direção de laboratórios ou departamentos, pertencimentos a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ele assegura” (BOURDIEU, 2004, p. 35).

Melhor formação e experiência profissional possibilitam a ocupação de posições mais valorizadas no mercado de trabalho. Os nossos dados indicam um percentual elevado de egressos que trabalha em regime celetista ou estatutário (totalizando 60,8%). Percebe-se também que há um contingente cada vez maior que busca alternativas próprias de inserção no mercado de trabalho (profissões liberais/trabalho autônomo), encontrando campos promissores de exercício profissional na área do ensino, pesquisa ou desenvolvimento de projetos sociais.

Atualmente o quadro da situação profissional dos cientistas sociais

que exercem atividades remuneradas é configurado, em parte, pelos reflexos das transformações que vêm ocorrendo no sistema produtivo. Muitos egressos trabalham sob contratos emergenciais ou temporários, configurando situação de precarização das relações de trabalho. No entanto, Neves (2001) considera que o mercado de trabalho não é muito amplo para os cientistas sociais, mas que ele está em expansão, principalmente pelas oportunidades de trabalho geradas no terceiro setor.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal analisar a formação acadêmica dos egressos do curso de Ciências Sociais da UFRGS (focalizando os aspectos positivos e negativos) e sua inserção no mercado de trabalho. Foram analisadas as atividades realizadas após a formatura e as várias formas de inserção no mercado de trabalho.

Quanto à formação acadêmica, elemento-chave na constituição do saber/fazer, dois pontos merecem destaque na perspectiva dos egressos: o primeiro diz respeito à necessidade de melhor articulação entre conhecimento teórico, formação metodológica e prática profissional e o segundo está centrado na demanda de implantação de estágio obrigatório para alunos do bacharelado.

Os egressos manifestaram satisfação em relação à base teórica que desenvolveram durante o curso, mas consideram insuficientes suas habilidades operacionais para aplicação dos conteúdos no exercício profissional. A reforma curricular, proposta pela instituição de ensino aqui estudada, adequando a formação às exigências do novo contexto social, visa a desenvolver as habilidades e competências dos alunos para a empregabilidade e atuação na sociedade. No novo currículo, o aperfeiçoamento da área de metodologia teve especial destaque, assim como a inclusão de disciplinas representativas de novas problemáticas sociais.

As novas tecnologias digitais têm contribuído no sentido de melhor qualificação dos profissionais, pelo acesso maior ao conhecimento e possibilidades de produção e divulgação do seu trabalho. As atividades de assessoria e consultoria, representadas por profissionais que decidem enfrentar de maneira autônoma o mercado de trabalho, são acrescidas de outras áreas em expansão: treinamentos, diagnósticos, planejamento e gestão, entre outras.

Os diversos campos profissionais são dinâmicos e precisam adequar-se constantemente às exigências impostas pelas transformações sociais que ocorrem no contexto no qual elas estão inseridas. A formação acadêmica e as competências profissionais são centrais na perspectiva da so-

ciologia das profissões para o estabelecimento e manutenção de controle sobre as fronteiras das áreas de atuação de outras profissões.

A área de atuação das Ciências Sociais ainda se mostra diversificada. Por um lado esta característica parece positiva para os egressos que enfrentam o mercado de trabalho, por outro, enquanto conjunto do sistema das profissões, há poucas barreiras que definam seu campo de atuação e competências próprias. O cientista social ainda tem pouca autonomia em relação às suas atividades, abrindo espaço para a concorrência de áreas afins. Contudo, uma das conquistas recentes foi a obrigatoriedade da introdução da sociologia como disciplina independente nos currículos do ensino médio que para os licenciados representa não somente oportunidade de acesso a novos postos de trabalho, mas também o reconhecimento da importância da disciplina para a formação dos alunos e das competências que a ela se delegam: o conhecimento crítico e a cidadania.

Referências

- ALVES, M. C. “A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa”. *Revista Européia Formação Profissional*, n. 34, p. 31-44, jan./abr., 2005.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BARCELLOS, D. M. de; MOROSINI, M. C. O egresso do curso de Ciências Sociais: contribuições para discussão. In: *Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS*, Porto Alegre, v. 13, p. 219-229, 1985.
- BONELLI, M. da G. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos Cientistas Sociais: as ciências sociais nos sistemas das profissões*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- _____. O mercado de trabalho dos cientistas sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 25, 1994. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/rbcs25_11.htm. Acesso em: 28 ago. 2009.
- BOURDIEU, P. *Sociologia*. In: ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- Currículos do Curso de Ciências Sociais da UFRGS*. Disponível em: <http://>

- www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/habilitacoes.php?CodCurso=312. Acesso em: 19 maio 2010.
- FERRARI, A. R. Situação e perspectivas profissionais dos egressos dos Cursos de Ciências Sociais na Grande Porto Alegre. In: *Estudos Leopoldenses*, n. 27, 1974.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GONÇALVES, M. C.; PARENTE, C.; VELOSO, L. Licenciados em Sociologia e mercado de trabalho na transição do milênio. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*, Porto, n. 14, p. 253-297, 2004. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/259.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2009.
- LIMA, M.; ABDAL, A. Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado formal. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 216-238, jan./jun. 2007.
- NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 14-21, jan./jun. 2007.
- _____. Qualificação e mercado de trabalho: a perspectiva dos cientistas sociais. In: X Congresso Brasileiro de Sociologia, 10, 2001, Fortaleza. Programa e Resumos. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2001.
- NUNES, E.; CARVALHO, M. M. de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 190-215, jan./jun. 2007.
- RODRIGUES, M. de L. *Sociologia das profissões*. Celta: Oeiras, 1997.
- SCHWARTZMAN, S. *As ciências sociais nos anos 90*. 1991. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_16/rbcs16_04.htm. Acesso em: 07-abr-2010.
- _____. *Os estudantes de Ciências Sociais*. 1995. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/estudantes.htm>. Acesso em: 07 abr. 2010.
- SILVA, A. C. N.; WANDERLEY, F. E. P.; MACHADO, R. A. et al. *O mercado de trabalho nas Ciências Sociais*. 2007. Disponível em: [http://www.pet.sociais.ufu.br/O%20MERCADO\[1\]...pdf](http://www.pet.sociais.ufu.br/O%20MERCADO[1]...pdf). Acesso em: 28 ago. 2009.
- VILLAS BOAS, Gláucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. In: *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 15, nº 1, p. 45-62, abr. 2003.
- VOLTZ, C. E. P. *Os cientistas sociais no mundo do trabalho*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). Instituto de

Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ZULAUF, M. Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 126-155, jul./dez. 2006.

Da epistemologia à ontologia através da hermenêutica fenomenológica

De la epistemología a la ontología fenomenológica a través de la hermenéutica
From epistemology to ontology through phenomenological hermeneutic

Maddi Damião Jr.

Psicólogo, doutor em Psicologia pela UFRJ. Professor Adjunto da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal Fluminense

Resumo

Este texto pretende apresentar a hermenêutica fenomenológica de Heidegger tanto como um método de construção de conhecimento, uma epistemologia crítica do conhecimento contemporâneo, quanto uma proposta de fundar uma ontologia baseada na compreensão. O que se vê é que, a partir de sua perspectiva, a hermenêutica pode ser entendida como um encaminhamento para um modo de compreensão que não dissocia conhecer e ser, ou seja, um modo de entender a linguagem e o saber de forma não dissociados. Isto se torna vital para podermos pensar a organização do conhecimento a partir de categorias como verdade e níveis de interpretação, ou seja, nos encaminha para compreender o conhecer como um processo no qual o saber se encontra no próprio processo.

Palavras-chave:

Hermenêutica; fenomenologia; ontologia; epistemologia

Abstract

This text aims to present Heidegger's phenomenological hermeneutics as both a method of building knowledge, a critical epistemology of contemporary knowledge, and a proposal to establish an ontology based on understanding. What we see is that from his perspective hermeneutics can be understood as a referral for a way of understanding that does not dissociate and be known, ie, a way of understanding the language and known coupled. This becomes vital for us to consider the organization of knowledge from categories such as truth and levels of interpretation, ie, leads us to understand knowledge as a process, where knowledge is in the process itself.

Key words:

Hermeneutics; phenomenology; ontology; epistemology

Palabras clave:

Hermeneutica; fenomenología; ontología; epistemología

Pois não se deve andar como um vencedor e querer dar um nome às coisas, a todas as coisas; são elas que te dirão o que são se você escutar submisso como um amante...” (CORBIN, 1981, p. 62)

a origem da palavra hermenêutica possui relação etimológica com Hermes, o deus mensageiro dos Gregos, e desta forma sugere multiplicidade de sentidos (MUELLER, 1992), pois Hermes é a divindade que não possui nada fixo, estável, permanente, circunscrito, nem fechado. Ele se apresenta no espaço e no mundo, como a passagem, a mudança de estado, as transições, os contatos entre os elementos estranhos (VERNANT, 1973); é também o deus patrono dos comerciantes, viajantes e ladrões, senhor das encruzilhadas.

Hermes, com o objetivo de transmitir as mensagens dos deuses, precisava ser versado tanto no idioma dos deuses quanto no dos mortais, aos quais se destinavam as mensagens. Deveria compreender e interpretar por si mesmo o que os deuses queriam, antes de poder traduzir, articular e explicar suas intenções aos mortais.

Para descrever as diferentes facetas da tarefa de Hermes, os mortais modernos possuem um conjunto de termos tais como competência linguística, comunicação, discurso, compreensão, interpretação. (MUELLER, 1992, P. 23)

Nessa imagem de Hermes, como aquele que conduz as mensagens e realiza as passagens, vemos concentrada a experiência dos gregos, dos quais somos herdeiros no pensar (HEIDEGGER, 1955), tanto quanto a complexidade do que seja compreensão.

Na imagem de Hermes se encontram reunidos tanto a possibilidade de desvio quanto a de comunicação; tanto a decisão a ser tomada diante de uma encruzilhada, quanto o caminho a tomar; tanto o engano pelo uso da palavra, pelos ladrões, quanto o seu uso pelo comerciante como instrumento para convencer e estabelecer relações. Vemos, assim, que

Hermes não liga somente homens e deuses, mas rege o veículo de relação entre os homens. Nesta imagem se encontram dois níveis da experiência da linguagem – como instrumento, enquanto expressão e delimitadora de troca e fundamento, pois são os deuses e suas manifestações que orientam e geram possibilidade de sentido para o homem, e como organizadora da experiência e do mundo dos homens.

Assim, em sua origem, a hermenêutica é a escuta dos deuses e seus oráculos, possuindo extrema importância, mas também é uma armadilha dada aos homens pelos deuses, pois ouvir um oráculo é correr o risco do extravio, e nem sempre uma orientação certa. Esse é o caso do rei que, indo consultar o oráculo em Delfos, na iminência de uma batalha, ouviu que, ao atravessar o rio que separava seu reino do inimigo, uma dinastia seria destruída. Ele toma isto como bom augúrio e, cruzando o rio, destrói seu reino ao ser derrotado pelo exército inimigo. Nada mais adequado que ter uma origem divina a etimologia da palavra hermenêutica.

Na tradição judaica cristã a hermenêutica torna-se a tarefa de autenticação dos textos sagrados e o estabelecimento da correta interpretação, como forma de evitar heresias que datam do início da Igreja Católica. Sua tarefa era então criar cânones que engessem o uso das escrituras, tomando a palavra como lei e não mais como revelação ou inspiração. Gershom Scholem (1988) nos fala deste movimento na tradição Judaica entre a necessidade de se opor uma forma de interpretação simbólica, que vê na escrita a possibilidade de múltiplas significações, a outra, ortodoxa, que estabelece um sentido unívoco e imediato das escrituras.

Desta forma, a hermenêutica está na base da preocupação em lidar com os textos, sejam eles sagrados ou, posteriormente, jurídicos. E torna-se uma teoria capaz de possibilitar uma correta interpretação das leis ou textos que se perpetuam através da história, e como um *corpus*, subsistem independentes dos costumes – necessitando de uma interpretação em seus usos e aplicações.

Podemos observar que a tarefa da hermenêutica se apresenta quando ao, nos depararmos com o desconhecido, com o sem sentido ou com a necessidade de delimitar uma perspectiva, somos levados a integrar e compreender este outro dentro de nosso horizonte de experiência. Seja no uso de um texto, no diálogo com um estrangeiro ou no espanto diante de existir, a hermenêutica surge como tarefa necessária devido à experiência de alteridade e estranhamento diante do “outro”.

Em consonância à imagem de Hermes, podemos discernir dupla orientação da hermenêutica: desvelamento dos desígnios divinos, a compreensão do homem de si mesmo – como compreensão da essência da

existência – e a hermenêutica que se estabelece como ciência, episteme, que torna possível a correta comunicação de um sentido a partir de regras próprias e formais. Assim, a linguagem é tida ora como geração de sentido e constituição de mundo, ora como instrumento que vincula homem-homem enquanto veículo de representação e comunicação, o que torna possível a criação de regras e normas que irão reger a sua compreensão.

A partir do século XIX a hermenêutica se torna tarefa da filosofia e surgem as primeiras tentativas de se estabelecer uma hermenêutica geral, com Schleiermacher. Para este, todas as ciências eram tentativas de compreensão das ocorrências e fenômenos, sendo então possível o estabelecimento de uma ciência da hermenêutica que servisse de norma para a unificação da compreensão e regra de seu correto uso. “Uma hermenêutica geral exige que nos elevemos acima das aplicações particulares...” (PALMER, 1986, p. 91), subordinando-as à problemática geral do compreender.

Schleiermacher recebe a herança do romantismo em sua procura da valorização do psicológico e do indivíduo, em que o intuito da hermenêutica é “compreender um autor tão bem, e mesmo melhor do que ele mesmo compreendeu” (PALMER, 1986, p. 95). Para isto ele discerne dois movimentos necessários, a interpretação “gramatical” e a “técnica”. A gramatical é o estabelecimento filológico ou das regras comuns, que tornam possíveis não só a inscrição da intenção do autor como a comunicação com seus pares. A técnica é a tarefa de compreender esta intenção, dirige-se para a genialidade, a mensagem do escritor.

Dilthey (PALMER, 1986) radicaliza esta divisão realizada por Schleiermacher em dois tipos de interpretação, tentando estabelecer uma diferenciação entre ciências da natureza e do homem. Para Dilthey, a tarefa das ciências naturais é a explicação que procura pelas causas e estabelecimento de leis. A tarefa das ciências humanas é a compreensão entre duas subjetividades distintas pela reconstituição do outro e pela geração de sentido que se realiza através da reconstituição e mediação das unidades de sentido que constituem a história do indivíduo. Assim, a vida apreende a vida. Devemos ver nesta apreensão o próprio movimento de tessitura destas unidades de sentido que orientam e tomam possível a comunicação e apreensão da experiência.

Do mesmo modo que nas ciências naturais existem leis e explicações para o domínio da natureza, para Dilthey torna-se necessária a constituição nas ciências humanas, de forma distinta, de regras para a compreensão do outro como sujeito. Desta forma, observamos que tanto Dilthey quanto Schleiermacher procuram fazer da hermenêutica uma episteme, uma ciência que possa ser correta para possibilitar dizer a verdade sobre

um fenômeno, uma teoria do conhecimento, porém uma episteme que preserve a singularidade e “dignidade” da dimensão humana.

A partir de Heidegger, que radicaliza a questão da compreensão, a hermenêutica deixa de aparecer como um simples modo de conhecer, para tornar-se uma maneira de ser e de relacionar-se com os seres e fundamentalmente com o ser, ou seja, a hermenêutica torna-se uma ontologia. Passa, assim, de uma hermenêutica geral para uma hermenêutica fundamental, a partir do momento em que procura as próprias condições ontológicas do empreendimento e concebe a compreensão como existencial e não mais como função de correlação entre dois sujeitos.

A hermenêutica torna-se, desta maneira, não uma reflexão sobre as ciências do espírito, mas um dizer a partir do horizonte em que o homem se encontra, e um projetar como interpretação deste horizonte de possibilidades e determinações no qual ele “sempre já” está. Na hermenêutica assim compreendida se irá enraizar o que se deve denominar de hermenêutica num sentido derivado: a metodologia das ciências históricas do espírito.

A hermenêutica como método torna-se a medida que orienta na apreensão e realização das possibilidades do existir, ou a questão do ser, que se torna a preocupação de Heidegger.

A questão “mundo” toma o lugar da questão “outrem”. Ao *mundanizar* o compreender, Heidegger o *des-psicologiza*. Assim, ser e compreender se tornam o mesmo, pois a compreensão é desde já apresentada como um modo de o homem ser. A interpretação é, inicialmente, uma explicitação, um desenvolvimento da compreensão que não a transforma em outra coisa, mas que a faz “tornar-se ela mesma” (HEIDEGGER, 1989/1926).

Com o termo “compreensão”, Heidegger (1989/1926) tem em mente um existencial fundamental. Compreensão constitui o Ser do “aí”, de forma que, sobre a base de tal compreensão, um *Dasein* pode desenvolver diferentes possibilidades de visão, de olhar ao redor, e apenas olhar. E assim, em toda explicação se descobre compreensivamente o que não se pode compreender; toda explicação está enraizada na compreensão primordial do *Dasein*.

Para abordar mais detalhadamente o percurso de Heidegger, torna-se necessário passarmos pela herança de Husserl e a fenomenologia. A fenomenologia pode ser caracterizada sucintamente como a descrição ou a fala que é pronunciada a partir do próprio fenômeno. O fenômeno sendo “o que de si mesmo se manifesta” (HEIDEGGER, 1989/1926, p. 58), isto é, se mostra a si mesmo e por si mesmo, e não como se referindo a outra coisa ou sendo indicado por algo.

A partir da descrição da própria palavra fenomenologia, como nos

diz Heidegger (1926), em sua composição podemos nos aproximar de seu sentido. *Logos* não designa apenas o discurso, mas ele é o que “faz ver alguma coisa” e a faz ver “a partir disso mesmo de onde ele discorre” (HEIDEGGER, 1926, P. 66). O *logos* produz fenômenos. O que é dito não é tirado do próprio fundo dos interlocutores, mas daquilo de que se fala. O que é dito, o *logos* como discurso, não vale senão como revelação daquilo a que diz respeito o discurso, donde se poderá deduzir que a fenomenologia, este *logos* que tem por objeto o fenômeno, consiste em “fazer ver de si mesmo o que se manifesta, tal como de si mesmo ele se manifesta” (HEIDEGGER, 1989/1926, P. 66).

Esse é o sentido formal da investigação a que se deu o nome de fenomenologia, não se expressando nada mais do que o enunciado: “*volta às coisas mesmas*” (HEIDEGGER, 1926, P. 67). O fenômeno como aquilo que se mostra implica uma tripla afirmação: primeiro, existe alguma coisa; segundo, esta coisa se mostra; terceiro, o fenômeno, pelo fato de se mostrar, concerne tanto ao que se mostra quanto a quem se mostra. Por consequência, o fenômeno não é um simples objeto, ele não é também o objeto, a verdadeira realidade cuja essência seria recoberta pela aparência das coisas vistas. Por fenômeno não se entende também alguma coisa puramente subjetiva; o fenômeno é ao mesmo tempo um objeto se dirigindo a um sujeito e um sujeito relativo a um objeto, não sendo produzido pelo sujeito nem corroborado ou provado por ele. Toda a sua essência consiste em se mostrar.

A fenomenologia pode assim ser tomada tanto como um método, isto é, um procedimento técnico com o fim de desvendar a “essência” dos fenômenos, quanto o caminho indicado pelo próprio fenômeno que permite a este se mostrar como situação originária. O próprio processo através do qual as “coisas”, os fenômenos, se dão como sentido. Deixa assim a fenomenologia de ser uma norma ou lei para se apropriar do mundo e se tornar um processo pelo qual o mundo se *desvela*.

Como um método, a partir dos encaminhamentos realizados por Husserl, a fenomenologia se mostra como uma técnica de tratar os problemas relacionados ao conhecimento e à própria filosofia. Não apenas como *episteme*, mas abre caminho para uma ontologia ao designar o sujeito como polo intencional ou como portador de um olhar, e dando como correlativo a esse sujeito não uma natureza, mas um “campo de significações” (RICOEUR, 1969). Esse campo de significações pode ser descrito como campo de uma experiência radical que seria aberto pela redução fenomenológica sob a visão ingênua das coisas, isto é, a visão de um sujeito independente e centrado em si mesmo.

O sujeito se encontra assim não como uma entidade ou naturalizado

no meio das coisas, mas a partir de uma relação dialética ou de um olhar intencional que é dirigido sobre as coisas que se apresentam em um determinado modo de ser. Elas se dão ao olhar sob um aspecto que é sua essência e sua verdade.

Nesta relação que se estabelece não se toma necessário recorrer a nenhuma noção ou hipótese para a compreensão. Esta experiência não necessita de nenhum princípio explicativo, seja causal ou final, o que se basearia numa essência a ser descoberta ou constituída, mas a forma em que se constitui já, posta em si, toda a sua verdade.

O sentido ou significado pode ser apreendido a partir da consciência que se dá como intencionalidade, esta consciência que se atualiza, se dá sempre como consciência de alguma coisa, situada.

A intencionalidade determina, assim, o modo como um objeto é descrito ou a maneira pela qual o mundo é revelado. Através desta descrição ou revelação o mundo apresenta uma face ou um determinado aspecto de suas possibilidades, cabendo assim à redução e ao distanciamento o esclarecimento das condições que tornam possíveis este olhar determinado sobre as coisas e a totalidade desta coisa.

Assim, a hermenêutica se vincula à fenomenologia através da pré-ocupação com o sentido das coisas ou, conforme a sua origem que se encontra na exegese dos textos, como compreensão e comunicação. A realidade se transforma então num texto a ser lido a partir dele mesmo.

Dois encaminhamentos são dados à hermenêutica. Um, como *episteme*, como conjunto de técnicas e métodos que possibilitam compreensão, como sendo uma interpretação de algum fenômeno dado. Outro, como ontologia, em que compreender se dá como um modo de existir. O próprio sentido é aquele que no encontro de dois horizontes possibilita o sentido do texto se dar.

Heidegger, ao romper “(...) com os debates de método (...)”, conduz a hermenêutica “(...) ao plano de uma ontologia do ser finito, para aí encontrar o compreender, não mais como um modo de conhecimento, mas como um modo de ser” (DARTIGUES, 1973, p. 121). A fenomenologia é, pois, a preocupação com o ser, ontologia, e seu desvelamento de maneira diferente da preocupação quanto à questão do ser do homem em sua apreensibilidade, pois a ciência centrada na questão do homem, ou a técnica como método, funda-se no esquecimento do ser. Assim, tomando o homem como um objeto a ser pensado ou partindo de um horizonte de experiência em que já se encontra pré-dada uma relação entre objeto e sujeito e o objeto se dando como representação a ser verificada ou referida a uma outra realidade.

A hermenêutica, assim como a fenomenologia, mostra-se como tare-

fa de desocultação ou desvelamento através do qual o sentido se apresenta como o próprio movimento de desocultação. É tarefa que procura o sentido do ser do ente, o que constitui o sentido e fundamento oculto no âmago da manifestação do ente, de modo que devemos modificar não o que está para ser visto, como se o ser a ser visto fosse diferente dos entes que vemos, mas nossa própria maneira de ver. Em Heidegger a hermenêutica se desloca da episteme para a ontologia, a pergunta pela “*quididade*” da coisa, ou o ser dos entes. Qual o modo pré-compreensivo em que se encontra o homem, Dasein (HEIDEGGER, 1989/1926) que o projeta a visar e a interpretar o ser num determinado encaminhamento?

A Hermenêutica torna-se, então, um corresponder ao *Logos*, o *Logos* enquanto o dizer originário do ser, do mundo como disponibilidade em que e pelo qual se constitui o homem. Esta correspondência é tida por Heidegger como analogia, ou homologia ao *Logos* e que se dá pela “harmonia que se revela na recíproca integração de dois seres, nos laços que os unem numa disponibilidade para o outro” (HEIDEGGER, 1955, P. 20).

A correspondência ou homologia é tida como a disponibilidade para a escuta que antecede o dizer, como compreensão. Disponibilidade esta que é movimento de tornar-se aberto ou deixar-se ser capturado pelo ser e assim apreendê-lo não mais como representação e sim como epifânico, manifestação e criação de sentido.

Novamente, vemos que a hermenêutica torna-se em Heidegger uma questão de escuta subordinando a si a questão da linguagem, do dizer, um dizer que se origina a partir deste fundamento originário, o *logos* no qual desde sempre se encontra o homem, e não um processo de realização de representações com função predicativa ou correlativa a uma realidade ausente de um sujeito.

O dizer a partir do ser só se torna autêntico se ele for um diálogo no qual se é “interpelado pelo ser do ente”. Diálogo em que a resposta ao ser surge não com uma afirmação que replica, mas como uma “correspondência” que nos inspira e nos torna moradas do ser.

“Corresponder significa então: ser disposto, *être disposé*, saber a partir do ser do ente. *Dis-posé* significa aqui literalmente: exposto, iluminado e com isto entregue ao serviço daquilo que é.” (HEIDEGGER, 1979/1955, P. 21)

Mas Heidegger também diz que esta correspondência só é harmonia quando se exerce propriamente e assim se desenvolve e “*alarga este desenvolvimento*”. Propriamente, pois se torna necessária uma destruição. Esta destruição se dá como uma constante abertura e espanta-se diante e no reconhecimento do ser que, pela impossibilidade de representação e objetivação, nos conduz a uma atitude de disponibilidade e escuta para o

sentido. Desta forma, o mundo, ou o mundanizar, torna-se símbolo, pois aponta para algo e provém de algo que sempre escapa a uma determinação a partir do homem.

Ao irmos além destas reflexões, levados por elas a ultrapassá-las, podemos pensar o universo do símbolo e da linguagem como o que indica a necessidade de sairmos de uma concepção causal e representativa para um raciocínio analógico, em que um signo se torna possuidor de múltiplos sentidos. Além do que podemos estabelecer relação de solidariedade em diversos níveis de experiência do humano.

Silberer (1971) levanta este problema quando nos pergunta como pode um mesmo mito ou imagem possuir uma interpretação psicanalítica e outra religiosa, sendo ambas validadas e irreduzíveis entre si, “múltiplas interpretações”. Como uma e a mesma série de imagens pode harmonizar mutuamente diversas “interpretações exclusivas”.

Forma de pensamento analógico que vemos em um texto citado por Silberer e atribuído a um personagem mítico de nome Hermes Trimegistos, que seria o fundador da alquimia:

1J É verdade, sem mentir e com certeza. 2J O que está abaixo é como o que está acima, e o que está acima é como o que está abaixo, para a realização do milagre da coisa... (SILBERER, 1971/1917, P. 147)

Observamos assim a questão não somente de múltiplas interpretações, mas de “níveis de interpretação” – uma imagem ou símbolo se torna compreensível em função do horizonte de experiência em que se encontra seu interlocutor e esta interpretação é constituinte desta mesma experiência, pois ela funda ou constitui o próprio horizonte.

Podemos discernir a questão dos níveis de interpretação em um texto de Eliade (1986) em que ressalta a correspondência ou “solidariedade” entre Cosmos-casa-corpo humano, pois são os três “em última instância uma situação existencial, um sistema de condicionamento que se assume” (ELIADE, 1986, P. 207).

Por esta homologação ou analogia o homem se “cosmisa”, torna-se cosmos. O Homem passa a habitar o mundo e o mundo no homem, havendo uma *despsicologização* ou des-subjetivação e a abertura para a realização de múltiplas formas de “cosmos”.

A partir das reflexões de Heidegger e da tradição hermenêutica, vemos que o que torna possíveis estas diversas interpretações é que todas são formas de se dar o ser enquanto mundo, são maneiras diversas de se

falar a partir do mesmo se dar o múltiplo. Cosmos-casa-corpo são solidários e homologáveis por se encontrarem em co-participação. Cada qual possuindo um horizonte de sentido próprio, mas possível de corresponder ao outro.

Desta forma, rompe-se com uma interpretação do símbolo como representação, tomado como comunicação ou referente, e o vemos como manifestação, o que é possível somente quando passamos para uma lógica fundada na analogia. Tomamos lógica não mais como *episteme*, mas como os gregos – como dizer, tessitura de sentido e mundo, em que mundo e homem são indissociáveis e a preocupação já não é com a certeza ou o domínio. O que toma necessário invocar a Hermes para que conduza novamente a palavra dos deuses em toda a sua ambiguidade e risco.

Referências Bibliográficas

- CORBIN, H. *L'hème Henri Corbin*. Paris: L'herne, 1981.
- DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia*. Rio de Janeiro: Livraria Duas Cidades, 1973.
- ELIADE, M. *Briserle toit de la maison*. Paris: Editions Gallimard, 1986.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1989.
- _____. Que é isto – a Filosofia? In: Heidegger, M. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural. 1979.
- MUELLER, VOLMMER, KURT, (ed.). *The hermeneutics reader*. N.Y.: The Continuum Publishing Company. 1992
- PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edição 70. 1986.
- RICOEUR, P. *Le conflitdes Interpretations*. Paris, Seuil. 1969.
- SCHOLEM, G. *A Cabala e seu simbolismo*. São Paulo, Perspectiva. 1988.
- SILBERER, H. *Hidden symbolism of alchemy and occult arts*. N. Y.: Dover Publications Inc., 1971.
- VERNANT, S. P. *Mito e pensamento entre os gregos*. São Paulo: EDUSP. Difusão Européia do Livro. 1973.

Educação, cidadania e inclusão: um caminho para mudança?

Education, citizenship and inclusion: a way to change?

Natália Regina de Almeida

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ ProPEd/UERJ -
Bolsista CNPq

RESUMO

Este artigo trata da pesquisa bibliográfica no contexto histórico-social da temática educação, cidadania e inclusão. É constituído de quatro exposições: a cidadania através dos tempos: uma breve reflexão; a Revolução Francesa e o Relatório de Condorcet: princípio democrático da escola pública; educação e cidadania: a formação da escola pública no Brasil; e educação, cidadania e inclusão: um caminho para mudança? Afinal, se o indivíduo não tem acesso à educação, como será um cidadão? Ou ainda, como será incluído na sociedade onde se encontra?

Palavras-chave:

Educação; cidadania; inclusão; rupturas; permanências

ABSTRACT

This article concerns bibliographic research in the socio-historical context of thematic education, citizenship and inclusion. It consists of four exhibitions: citizenship through the ages: a brief reflection, the French Revolution and Condorcet Report: democratic principle of public schools, education and citizenship: the formation of public schools in Brazil, and education, citizenship and inclusion: a way to change? After all, if the individual has no access to education, as it will be a citizen? Or, as will be included in society where you are?

Key-words

Education; citizenship; ruptures; stays

Este artigo tem por objetivo fomentar o debate acerca da temática cidadania, educação e inclusão a partir de quatro breves exposições. Na exposição *A cidadania através dos tempos: uma breve reflexão* são apresentados aspectos sobre a cidadania nos diferentes períodos históricos, iniciado na Grécia e no período da modernidade com a Revolução Inglesa, Americana e Francesa. Em *A Revolução Francesa e o Relatório de Condorcet: princípio democrático da escola pública* encontra-se a reflexão acerca do plano de organização de instrução pública arquitetado pelos revolucionários com o propósito de formar o povo, elaborado por Condorcet. *Educação e cidadania: a formação da escola pública no Brasil* tem por objetivo relacionar a instituição escola pública e a questão da cidadania nos diferentes momentos históricos, partindo do período colonial até o período atual, o período Republicano ou a República. Por fim, a exposição que contém a questão nodal *Educação, cidadania e inclusão: um caminho para mudança?* estabelece a relação educação e cidadania, a partir de três pressupostos, bem como as tipologias de exclusão que cerceiam o espaço escolar.

A cidadania através dos tempos: uma breve reflexão

Parto do pressuposto de que a dificuldade de se conceituar cidadania vem do fato de que as representações que fazemos dela nem sempre correspondem a fundamentos rigorosos. Em determinado momento, o conceito de cidadania é tratado como atributo de todo ser humano, em outro, como condição política, jurídica, ou como constituinte de direitos e deveres dos indivíduos, articulados numa sociedade política, numa comunidade. Em sentido *lato*, o conceito de cidadania mais *discutido* por membros da sociedade brasileira está pautado no significado de constituinte de direitos e deveres dos indivíduos, articulados numa sociedade política, numa comunidade. A definição de cidadania não se resume aos unívocos, pois esta é ancorada em pressupostos filosóficos políticos situados historicamente nas sociedades. Faz-se necessário, então, elucidar a definição de cidadania, à luz da filosofia, para que não haja *vulgarização* de sua definição.

É na filosofia clássica, na Grécia Antiga, que surge o tema cidadania, a partir da reflexão sobre a *polis* e sobre seus membros, *politikos*. *Politikós* eram homens nascidos na Grécia e portadores de dois direitos básicos¹: a *isonomia*, que significa igualdade perante a lei, e a *isegoria*, que significa direito de assumir em público posições sobre os destinos da cidade. No pensamento grego, a participação política e, portanto, a cidadania, era fundamentada na razão compreendida como *logos*, ou seja, um cidadão era livre à medida que participava da vida pública. Já os romanos, ao conquistar a Grécia, denominaram o que chamavam de *polis*, *civita*, e, o *politikos*, era *civis*. A Antiguidade Clássica esboça um lugar de destaque para a cidadania, com a invenção da *democrática*, como prática coletiva da sociedade, iniciada com a pertença do indivíduo a um Estado. É por isso que se pode dizer que para tantos indivíduos/cidadãos há certos tipos de Estados. Nesse sentido, a cidadania dá aos indivíduos *status* jurídico referente a direitos e deveres particulares.

Para além do *status* jurídico conferido aos indivíduos pela cidadania, o Estado é formado por homens, e os homens possuem interesses. Interesses que, nem sempre, estão acompanhados de intenções igualitárias para com as sociedades, ou seja, o Estado pode ter diferentes funções. Dentre estas, destaco três: a primeira, de ser um aparelho a serviço das classes dominantes, com a função de perpetuação de seus poderes; a segunda, de ser um defensor do interesse das sociedades. O que decorre da segunda função é o *empobrecimento* do conceito de cidadania, e a terceira, que segundo Canivez (1991, p. 18), é a de “considerá-lo como uma ideia nacional”, ou seja, cidadão é aquele que pertence a uma determinada cultura, compreendida ao mesmo tempo como modo de viver e modo de pensar. Cabe, assim, ao Estado defender essa identidade, isto é, a independência e a continuidade da comunidade.

A definição de cidadania no período da modernidade, a partir de diferentes padrões históricos e culturais, na Inglaterra, Estados Unidos e França, respectivamente, com a Revolução Inglesa, Revolução Americana e Revolução Francesa, ganha um novo sentido. Mondaini (2003) ressalta que o ponto de partida para os direitos de cidadania está no século XVII, com a Revolução Inglesa, que pode ser considerada a primeira Revolução burguesa da história.

A Inglaterra no século XVII, como um país eminentemente agrícola, fora atravessado pelas relações de produção feudais, transformou a terra, antes vista como produto de ócio e esperança, em mercadoria. No país que era regido por lutas entre Rei e Parlamento, com a solução monárquica Constitucional, fora criada a condição primordial para o crescimento

¹ GALLO, Silvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). Filosofia, educação e cidadania. Campinas, São Paulo, Editora Alínea, 2001, p. 138-139

²Thomas Hobbes, em *Leviatã* (1974), preocupa-se antes de tudo com a localização deste poder, o locus de onde emanam as normas para o convívio social dos homens. (HOBBS, Thomas. *Leviatã* ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril cultural, 1974).

econômico capitalista, a partir da estabilidade política sob a direção da classe burguesa, que toma para si o poder estatal. A ideia de *modelo individualista hobessiniano*, de Thomas Hobbes², naquele momento, possuía como pressuposto que o indivíduo vem antes do Estado. Essa ideia abriu portas para a defesa da *liberdade do indivíduo*, limitando, assim, os poderes estatais. Estavam se constituindo, então, os primeiros passos para o que chamamos hoje de *direitos humanos*, abrindo a possibilidade histórica de um Estado de direito, regido por uma *Carta de Direitos*, o *Bill of Rights*.

A Revolução Americana tem por definição de cidadania, segundo Karnal (2003), uma construção histórica específica da civilização ocidental, e que a constituição da liberdade e cidadania dos EUA implicou uma hipertrofia de alguns fatos históricos e a supressão ou diminuição de outros. Segundo o autor, o *Mayflower Compact*, documento escrito por peregrinos a bordo do navio que os trouxe à América, tinha o texto ideal para se constituir em discurso fundador, especialmente com seu compromisso com “leis justas e iguais”, onde parecia existir uma cidadania 150 anos antes da Independência e da Constituição. A vontade de liberdade expressa neste documento fazia uma linha clara com a Declaração da Independência, em 1776.

A Declaração de Independência afirma que *todos* os homens foram criados iguais e dotados pelo Criador de direitos inalienáveis, como vida, liberdade, busca da felicidade, porém a ideia de cidadania e liberdade criada com a Independência estava extremamente limitada, porque a democracia nos EUA era restrita, pois mulheres, brancos e escravos não votavam e o conceito de liberdade defendido pelos norte-americanos acaba sendo uma chave de compreensão do universo que não pode comportar alteridades, apesar de grupos que tiveram sua cidadania historicamente vilipendiada, como os negros e os índios.

Quanto à Revolução Francesa, destaco que o século XVIII, palco desta Revolução, é conhecido como Iluminismo ou Ilustração. A sociedade deste século é aquela onde as leis e o direito são concebidos como “naturais”, ou seja, nascem com o próprio homem. Segundo Odalia (2003), para os pensadores do século XVIII, o problema está em conciliar razão e experiência, na justificativa do *direito natural*. Os direitos que vão sintetizar a natureza do novo cidadão estão pautados na liberdade, igualdade e fraternidade.

Após a queda da Bastilha, em 1789, realizada pela massa faminta e miserável, o 3º Estado, formado por plebeus, advogados, médicos, burguesia, operários, artesãos, comerciantes, declara-se Assembleia Nacio-

nal, intentando garantir em suas mãos todo o poder político. O Rei Luis XIV convoca uma nova Assembleia Constituinte de todas as ordens, nobres, clero e 3º Estado. Antes da proclamação da nova constituição francesa, o 3º Estado proclama a *Declaração dos Direitos do Homem*.

Em breves palavras, Odalia (2003) afirma que apesar de a *Declaração dos Direitos do Homem* não ser tão abrangente ao definir os direitos civis do cidadão, a cidadania é uma lenta construção que se vem fazendo a partir da Revolução Inglesa, no século XVII, passando pela Revolução Americana e a Francesa e pela Revolução Industrial, por ter sido esta última a originária de uma nova classe social, o proletariado.

As Revoluções Inglesa, Americana e Francesa trazem concepções que sedimentam o conceito liberal de cidadania, dentre as quais destaca: o direito natural, a liberdade de pensamento e a igualdade de todos perante a lei. Acrescenta-se assim a figura do Estado moderno com o papel de garantir os direitos à liberdade e à defesa de propriedade. A participação política do cidadão se dá sempre na esfera dos *iguais*.

O período do Iluminismo, notadamente, traz contribuições a partir dos meados do século XVIII acerca do pensamento pedagógico e da preocupação com a atividade educativa. Reivindicar uma escola única, laica e gratuita, para todas as crianças de ambos os sexos, significava afirmar um processo de legitimidade e de emancipação daquele momento. Segundo Boto (1996, p. 16), “a escola – como instituição do Estado – deveria gerir e proteger a República”.

Sinteticamente, o conceito de cidadania tem uma longa história, que precisa ser revista para que na atualidade possamos adotar uma discussão pautada em bases mais sólidas. Esta exposição tem por objetivo esboçar aspectos sobre o conceito de cidadania no processo político-histórico do período da Grécia Antiga e da modernidade. Em linhas gerais, a ideia de Estado, como objeto teórico, requer um esforço de pensá-lo como totalidade. Penso que teorizar acerca do Estado é uma tentativa de encontrar razões que justifiquem suas relações com os indivíduos.

A Revolução Francesa e o Relatório de Condorcet: princípios democráticos da escola pública

O retorno às origens cerceado pela prática educativa, que deixa o âmbito privado para se exercer no cotidiano social, é de suma importância. É na Revolução Francesa que se formaliza a democratização do ensino, especificamente, a discussão das ideias e dos planos educacionais de Condorcet. Ao ampliar o conceito de cidadania a todos

os indivíduos no período da Revolução Francesa, uma das tarefas da democracia moderna é segundo Valle (1997, p. 10), “garantir que todos sejam socializados – exigência que dá origem ao projeto da Escola pública”. Nesse sentido, partindo da premissa de que a Revolução Francesa traz contribuições acerca do pensamento pedagógico, com o lema *escola universal, única, laica, gratuita e obrigatória para todas as crianças*, concretiza-se um campo de luta para uma sociedade mais igual, mais livre e mais fraterna. Em outras palavras, o social, o econômico, a ética e a educação são dimensões entrelaçadas.

Para Immanuel Kant (1989), o Iluminismo ou Ilustração significa a saída do homem da sua “menoridade intelectual”, de que é ele próprio culpado. “Menoridade intelectual” é a incapacidade humana de servir-se da própria razão, pois é necessário decisão e coragem em servir de si mesmo sem a orientação de outros. Assim, a palavra de ordem do Iluminismo era: “Tenha coragem de te servires do teu próprio entendimento”. Os Iluministas compreendiam que a instrução conduzia não apenas a um acréscimo de conhecimento, mas também à melhoria do indivíduo que se instrui.

Boto (2009) trata acerca da proposta expressa em 1792, pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa Francesa, apresentada por Condorcet. Essa proposta, segundo a autora, reside em um plano de organização de instrução pública arquitetado pelos revolucionários com o propósito de formar o povo. Neste plano estavam os níveis e métodos de ensino, a organização do ensino, os critérios de seleção dos profissionais de educação, os procedimentos de políticas públicas e de avaliação da rede escolar, ou seja, um modelo de escola nacional.

Condorcet, cujo nome era Marie-Jean-Antonie-Nicolas Caritat, nascido em 17/09/1733 na Picardia, de família nobre, fora integrante do ambiente *Enciclopedista*, membro da Academia de Ciências e reconhecido pela predileção. No entanto, apesar de tal, para Condorcet democracia e educação se supõem e se chamam. Para este, a instrução pública seria estratégia dos poderes seculares dirigida a promover equidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas. Condorcet é nomeado Presidente do *Comité de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa*, vendo, nesse cargo, a oportunidade de elaborar um traçado de escolarização, com possibilidade de atender às camadas menos privilegiadas.

O *Relatório* idealizado por Condorcet caminhava em direção à constituição de uma escolarização laica, gratuita, pública e universalizada para todas as crianças de ambos os sexos. Segundo Boto (2009), o mes-

mo *Relatório* fora lido na tribuna entre os dias 20 e 21 de abril de 1792 e tinha como propósito assegurar o bem-estar coletivo que só poderia ser obtido mediante o desenvolvimento dos potenciais individuais.

O ensino, segundo o *Relatório*, seria dividido em *escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes*. Apesar do propósito de ser a escola gratuita em todos os graus, no princípio, apenas a *escola primária* teve condições de ser universalizada em solo francês. Na *escola primária*, seriam veiculados os conhecimentos gerais necessários para criar a autonomia individual que faculta ao sujeito dirigir sua própria vida. Tratava-se das habilidades de ler, escrever e contar. Na *escola secundária*, haveria o preparo do sujeito para acompanhar o desenvolvimento das manufaturas e para lidar criativamente com as novas exigências propostas nas tecnologias de produção. Caberia aos *Institutos* o desempenho das funções públicas que exigem mais conhecimentos e aos *Liceus*, a produção e divulgação do conhecimento erudito.

Todas as ciências são aí ensinadas, no seu pleno desenvolvimento. Por fim, era função da *Sociedade Nacional das Ciências e das Artes* garantir a independência do ensino perante os poderes do Estado e as pressões eventuais advindas das forças políticas e econômicas, composta por indivíduos ligados às letras, às filosofias, às ciências, às artes, enfim, ligados ao progresso do conhecimento.

Boto (2009) assevera que, em nome do princípio da universalidade da instrução, não se pode ferir o preceito da gratuidade sem rasgar e trair as promessas generosas do liberalismo clássico e que o *Relatório* de Condorcet fez surgir a arquitetura de uma “rede” articulada de instrução pública, custeada pelos poderes do Estado, sem diretamente a ele se submeter. Uma instrução, segundo ela, que conduz ao pensamento crítico, livre e criativo.

A Revolução Francesa lutou contra o pensamento regido do Antigo Regime e pela formação do homem novo a ser preparado pela escola: *universal, laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos*. A pedagogia torna-se ligada à esfera pública, e a educação para novos cidadãos se insere na formação de uma nova nação. Para Condorcet, pensar a educação pressupunha antever as novas gerações, tendo em vista o exercício cada vez mais pleno de suas faculdades intelectuais como estratégia de aprimoramento da moral, da política e do bem-estar coletivo.

O *Relatório* de Condorcet, apesar de ser formado por princípios burgueses, de certo modo interessava, também, às camadas populares. Lopes *apud* Boto (1996, p. 151) considera que:

A fase democrática desta revolução burguesa foi esboçada no

ano II da Constituição de 1793. Aliada ao caráter progressista do capitalismo naquele momento e ao alto grau de desenvolvimento da filosofia francesa, ela propiciou às classes subalternas, se não a Liberdade, pelo menos algumas formas de liberdade política, a partir das quais o trabalho de emancipação das classes subalternas passaria a se dar.

De fato, a Revolução Francesa tomou a educação pelo caminho das políticas públicas e, a partir deste momento, influenciou outras culturas educacionais, como a do Brasil. Segundo Valle (1997, p. 10), “a história da Escola pública no Brasil registra a instituição, entre nós, de uma significação social precisa, eminentemente democrática. De fato, a Escola pública é Republicana, mas, essencialmente, nacionalista”.

Assim, nesta exposição foram abordados os princípios democráticos da escola pública expressa no Relatório de Condorcet, onde escola e nação tornam-se termos indissociáveis. Na democracia moderna cabe socializar os indivíduos, exigência que dá origem ao projeto de escola pública.

Educação e cidadania: a formação da escola pública no Brasil

As discussões que dizem respeito ao ensino público, bem como, ao papel do Estado na difusão da educação não é algo novo. Os pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX foram a construção dos Estados/ Nação e sua modernização social. No Brasil, concomitantemente, não foi diferente, a escola pública foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência. Urgia construir um novo sistema de ensino voltado para a formação de um novo homem.

Saviani (1986) diz que “os antecedentes da questão do ensino público no Brasil em confronto com o ensino privado datam do período colonial”. Assim, em meados do século XVIII, as reformas pombalinas na instrução pública acabam por determinar, em 1759, a expulsão dos jesuítas que exerciam a direção de ensino no país. Cabe frisar que o propósito dos jesuítas era converter os índios à fé católica através de seus costumes. Sendo assim, a escola pública nesta época equivaleria à pedagogia jesuítica.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a reforma pombalina tenta implantar *Aulas Régias* e uma escola pública estatal com ideais iluministas, sem sucesso. Segundo Valle (1997), “já em 1824, a Constituição brasileira, outorgada pela Coroa, garante a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, o princípio da liberdade negada ao Estado a responsa-

bilidade pela instrução, confiando-a às províncias”. Naquele momento, a Constituição brasileira incorporava a influência do movimento das Luzes, cabendo ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova transformar os princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade mais do que em reais objetivos da ação pública, em verdadeiras palavras de ordem que, a partir desta época, a educação brasileira passaria a carregar. De acordo com Saviani (2006, p. 34, 35):

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003) o Manifesto estabeleceu dois tipos de escolas: a escola tradicional, voltada aos interesses classistas, em que a educação era um privilégio fornecido à condição econômica e social do indivíduo, e a escola socializada, cuja educação parte do caráter biológico, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de suas origens sociais e econômicas. Nas palavras de Valle (1997) “as ideias prescritas no Manifesto de 32 englobam, também, todas as instituições oficiais de educação, além do mesmo trazer consequências para as Constituições de 1934 e 1937”.

Na história do Brasil Republicano, a ditadura do Estado Novo (1937-1945) e a ditadura militar (1964-1985) mantiveram o povo brasileiro afastado do processo político nacional. O Estado autoritário impôs-se como o único responsável pela nação, sendo que aos cidadãos cabia o dever de obedecer. Os republicanos concebiam-se como agentes portadores das luzes da razão, no advento de um novo modelo inspirado em países mais adiantados.

No fim da década de 50, a campanha em defesa da escola pública assumiu um caráter de cruzada cívica e moral, a partir de uma base ideológica de cunho liberal, em que parecia existir um Estado neutro que defendia os interesses da sociedade como um todo. Posteriormente, na década de 60, a educação passou a ser vista como algo decisivo para o de-

envolvimento econômico do país. Em seguida, na década de 70, buscou-se subordinar a educação aos interesses da classe dominante, reforçando as relações de exploração.

No período Ditatorial a educação foi marcada pela repressão, pelo tecnicismo pedagógico, pela privatização do ensino e a cidadania foi pouco exercida. Na Constituição da República de 1988, em seu artigo 205, a educação visará, entre outros objetivos, ao preparo dos seres humanos para o exercício da cidadania, ao menos sob uma perspectiva teórica. Do mesmo modo, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º, dispõe que a educação tem por finalidade, entre outras, preparar o educando para o exercício da cidadania. Assim, à educação escolar cabia a incumbência de preparar as pessoas para o exercício da cidadania.

A relação educação, escola pública e cidadania no Brasil, partindo do período colonial até o atual momento, fora formada em meio a diferentes direções, como a dos jesuítas, do Estado, das elites, e, enfim, sem a participação do povo. A educação era basicamente uma peça para o desenvolvimento da sociedade, a serviço das classes dominantes, mas, de certo sentido, “promoveu” uma chamada “democratização do ensino”. Nesta direção, a perspectiva histórica nos permite repensar conceitos como igualdade, direitos à educação, à participação política, entre outros, haja vista que a educação não está separada das questões econômicas, bem como, das históricas, sociais e culturais. Sem a garantia de direitos não se pode falar de cidadania, já que da Constituição brasileira de 1988, no artigo 5º, consta que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

A partir da perspectiva teórica do marxismo pode-se ponderar que a cidadania vem sendo interpretada como o principal acesso aos bens materiais e culturais produzidos por uma sociedade, sendo a exclusão inerente ao sistema capitalista, o que é frisado por Chauí (1985) quando assevera que “o Brasil caracteriza-se por ser uma sociedade capitalista, autoritária e desigual, onde a cidadania simplesmente não existe”.

Em linhas gerais, essas são afirmativas que podem ser pensadas perante o contexto capitalista no qual vivemos. Cabe agora tratar da questão central, *Educação, cidadania e inclusão: um caminho para mudança?*

Educação, cidadania e inclusão: um caminho para mudança?

Após uma breve análise acerca dos conceitos de cidadania ao longo dos tempos, e sobre a Revolução Francesa e o Relatório de Condorcet: princípios democráticos da escola pública, sobre educação e cidadania, a escola pública em questão e a relação educação pública e cidadania no Brasil, este artigo se insere em uma outra discussão: Educação, cidadania e inclusão, um caminho para mudança? É possível uma articulação entre esses três pilares para formação de uma sociedade igualitária?

Antes de iniciar essa exposição, vale apontar o significado atribuído à palavra educação, que, no entender de Kneller (1970), “é o processo pelo qual a sociedade, por intermédio de escolas, colégios, universidades e outras instituições, deliberadamente transmite sua herança cultural, “seus conhecimentos, valores e dotes acumulados” de uma geração para outra”. Pois bem, o processo educacional está situado em panoramas históricos e contextos políticos e econômicos. Destacarei a relação educação e cidadania, a partir de três pressupostos, baseados em leituras de diferentes pensadores.

No primeiro pressuposto, na escola, ou qualquer ambiente que se pretenda educativo, as ideias dominantes serão aquelas que favoreçam ou atendam os interesses capitalistas. Estando a escola inserida em um contexto socioeconômico definido, ou seja, fazendo ela parte de uma sociedade capitalista, de classes, há que se supor que a educação ali promovida acaba por refletir o ideal político dominante naquela sociedade, nesse sentido, o conceito de cidadania não é proposto. Como nos indica Marx (1986, p.72):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção material espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual.

O outro pressuposto a ser abordado, segundo Luis Rigal *apud* Imbernóm (2000), vem se destacando como defensor da educação para a cidadania, onde a escola deve cumprir um papel relevante na formação de cidadãos, como sujeitos políticos, para uma democracia substantiva que os exige protagonistas, ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes. Mas como há de se firmar uma educação que promova

a conscientização política de todos os cidadãos? Partindo dessa pergunta, destaco o terceiro pressuposto, a partir da resposta de Delors (2003).

Delors (2003) descreve sua concepção de educação para a cidadania e afirma que não se trata de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se, sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve os alunos a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade do outro.

Dentre os três pressupostos apresentados, o primeiro apresenta a educação como mero veículo para a perpetuação das relações de produção existentes. Por consequência, não há uma cidadania solidificada; o segundo diz respeito à educação voltada para a cidadania, a partir de consciência política para a formação de governante. E o terceiro está pautado no fato de que a educação é um meio de exercer a prática democrática e conscientizar os alunos de seus direitos e deveres, ou seja, educação para a cidadania. Esses pressupostos nos remetem a uma questão, haja visto que a educação e a cidadania se situam em uma engrenagem maior, a sociedade capitalista: o que, de fato, vem a ser inclusão/exclusão? A educação e a cidadania são passaportes para a inclusão?

Penso que para discorrer acerca de inclusão, que por sinal é um tema complexo pois são vários os sentidos e significados atribuídos a ela, faz-se necessário pensar no caminho inverso, esboçar o que venha ser exclusão para, de fato, discutirmos se há ou não inclusão nos processos educacionais.

Segundo Barroso (2003, p. 27), “são várias as múltiplas formas de ‘exclusão’ fabricadas na escola”. Dentre elas, destaco quatro modalidades: a escola exclui porque não deixa entrar os que estão de fora; a escola exclui porque põe fora os que estão dentro; a escola exclui “incluindo”; a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Para Barroso (2003), as duas primeiras modalidades são bem situadas e se encontram no quadro da sociologia da educação. Quanto às duas últimas modalidades, elas são mais sutis e não têm merecido a atenção dos investigadores e educadores. É nessas duas últimas que deterei meus esforços. Em relação à modalidade “a escola exclui “incluindo”, remeto-me à questão da padronização adotada pela escola, a partir de um modelo pedagógico estabelecido para favorecimento de certa uniformidade na educação, onde são “vencedores” aqueles que conseguem se adaptar melhor à escola, que obtêm as melhores notas, ou seja, todos estão juntos, mas ninguém é “igual”. Já a modalidade “a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido” diz respeito ao desfavorecimento e ao desprestígio do papel da escola, em que as questões do saber não fazem mais sentido. A

escola passa a ser uma reprodutora das condições materiais de produção.

As duas modalidades descritas indicam que o processo de exclusão escolar é um processo de exclusão social, pois se o indivíduo é excluído da escola, conseqüentemente, será excluído da sociedade. Segundo Dubet (2003, p. 34), “o investimento escolar é considerado um investimento produtivo, a prazo a formação é uma força produtiva”. Assim, a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca *ipso facto* uma relativa exclusão social.

Reitero que é pertinente falar de exclusão, pois esse é um processo de cunho ideológico que, cada vez mais, se infiltra não só na escola, mas nos diferentes processos sociais, quer dizer, definir o que é incluir em uma sociedade desigual parece-me até algo contraditório, já que não incluímos “todos”. Na atualidade, a educação, uma possível cidadania e a inclusão, na minha concepção, não podem ser vistas como passaportes para mudança, pois, como tem ocorrido nos últimos tempos, esta tem servido às classes dominantes em um processo perverso de exclusão, de modo que o pensamento dominante na sociedade burguesa sustenta que a educação é o antídoto a quase todos os problemas sociais. Mas, em Mészáros (2005), está posta uma proposta.

Retomando a temática central *Educação, cidadania e inclusão: um caminho para mudança?*, destaco em Mészáros (2005, p. 48) a contribuição para pensarmos que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica do capital”. Ou seja, uma concepção de educação que rompa com as bases econômicas e materiais da sociedade capitalista que irão determinar a divisão de classes, a desigualdade e a própria educação. Afinal, se o indivíduo não tem acesso à educação, como será um cidadão? Ou ainda mais, como será incluído na sociedade onde se encontra?

Considerações finais

O sujeito histórico é permeado pela educação. O educar é o meio pelo qual o sujeito se constrói. No entanto, no interior da ordem capitalista, educadores e alunos são considerados em termos daquilo que podem produzir, as produções são consideradas como valiosas, como as notas, os exames, as qualificações. Os educadores se tornam meros trabalhadores e mercadorias em produção e a escola produtora de sujeitos sociais cuja finalidade não deveria ser a de camuflagem ou legitimização de uma ideologia de função social e produção de indivíduos programados para a continuidade social do sistema capitalista. No entanto, para Marx, é de

suma importância a práxis revolucionária para a modificação deste estado. Como ele define:

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade. A consciência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida racionalmente como práxis revolucionária. (Marx, 1993, p. 12).

A partir de tal perspectiva apontada por Marx, é na práxis revolucionária que o educador dialeticamente se constrói enquanto agente de construção do educando. Sua atuação está atrelada ao seu posicionamento político, sociocultural e ideológico. Nesse sentido, a questão *Educação, a cidadania e a inclusão para mudança?* pode seguir outro rumo.

Referências

- BARROSO, João. Fatores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto, Editora Porto, 2003.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Laica e Gratuita: O Relatório de Condocert. *Educ., Soc.*, Campinas, v.24, n.34, set., p. 735-762, 2009.
- BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1998.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, Papirus, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. *Primeira filosofia*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. Nº. 119, jul., p.24-95, 2003.
- GALLO, Silvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas, São Paulo, Editora Alínea, 2001.

- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. São Paulo, Editora Manole, 2003.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril cultural, 1974.
- IMBÉRNÓM, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2.ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? (1784). In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa, Edições 70, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*, 5ªed., São Paulo, Hucitec, 1986.
- MARX, Karl; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 9ª ed., São Paulo, Hucitec, 1993.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- PINSKY, J; PISNKY, C. B. *História da Cidadania*. São Paulo, Editora Contexto, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. Coleção polêmicas do nosso tempo. 3ª ed., São Paulo, Cortez Autores Associados, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de.; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2006.
- VALLE, LÍlian do. *A escola e a nação. As origens do projeto pedagógico brasileiro*. São Paulo, Editora Letras & Letras, 1997.

Representação e memória do fado e do samba no cotidiano da cidade

Representación y memoria de fado e samba en la vida cotidiana de la ciudad
Representation and memory of fado and samba daily in the city

Ricardo Nicolay de Souza

Bacharel em Ciências Sociais pela Escola Superior de Ciências Sociais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas e Mestrando em Comunicação Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Pretendo, com este artigo, analisar o fado e o samba enquanto músicas que passam a simbolizar identidades e suas representações no espaço urbano das cidades de Lisboa e do Rio de Janeiro. O fado é cantado e recitado nas ruas lisboetas e em seus bairros de maior tradição, assim como o samba se utiliza do espaço da cidade para a representação de suas tradições. Ambos os gêneros se apresentam como símbolos nacionais que se projetam e difundem a partir de centros urbanos e de referência cultural. Tentarei entender a representação destes estilos musicais e a maneira como a utilização do espaço da cidade fomenta a continuidade destes gêneros até os dias de hoje.

Palavras-chave:

Memória; representação; identidade; espaço urbano.

Abstract

I wish with this article to analyze the fado and samba as music that comes to symbolize identity and their representation in the urban cities of Lisbon and Rio de Janeiro. Fado is sung and recited in the Lisbon streets and in their most traditional neighborhoods, in the same way as samba uses the city space for the representation of their traditions. Both genres are presented as national symbols that project themselves and spread from urban centers of cultural reference. I will try to understand the representation of these musical styles and the way in which the use of city space fosters the continuity of these genres to the present day.

Key words:

Memory; representation; identity; urban space.

Palabras clave:

Memoria; representación; identidad; espacio urbano.

Ofado e o samba logo nos remetem a Portugal e ao Brasil. Para além da construção destes gêneros musicais como símbolos de uma identidade nacional, o presente artigo pretende investigar outras identidades a eles ligadas e como eles se comportam no ambiente urbano. Além de despertarem e atraírem diferentes tipos de público, o fado e o samba são recebidos também de diferentes formas. Apresentamos aqui duas cidades, Lisboa e Rio de Janeiro, para verificar a criação de uma identidade mais local ligada a estes gêneros musicais. A formação de uma identidade, processo intimamente relacionado à construção de memória, é sempre um campo de disputas. Podemos observar essas disputas no tema em questão.

As semelhanças entre fado e samba serão apresentadas não no viés estritamente musical, mas enquanto forma de criação de identidades e símbolos nacionais. O que primeiro chama a atenção é a passagem desses gêneros inicialmente desprezados pela condição de arte popular à categoria de autenticidade nacional.

[...] Nos anos 30 e 40, por exemplo, o samba e a marcha, antes praticamente confinados aos morros e subúrbios do Rio, conquistaram o país e todas as classes, tornando-se um pão-nosso cotidiano de consumo cultural. Enquanto nos anos 20 um mestre supremo como Sinhô era de atuação restrita, a partir de 1930 ganharam escala nacional nomes como Noel Rosa, Ismael Silva, Almirante, Lamartine Babo, João da Bahiana, Nássara, João de Barro e muitos outros. Eles foram o grande estímulo para o triunfo avassalador da música popular nos anos 60, inclusive de sua interpenetração com a poesia erudita, numa quebra de barreiras que é dos fatos mais importantes da nossa cultura contemporânea e começou a se definir nos anos 30, com o interesse pelas coisas brasileiras que sucedeu ao movimento revolucionário. (CÂNDIDO, 1989, P. 198 APUD VIANNA, 2008, P. 29)

No fado, a alta classe se apropriou de um gênero até então apenas

“utilizado” por indivíduos que não possuíam muitos adjetivos e que acreditavam ter descoberto o popular e o exótico dentro de sua própria cidade.

Assim, começamos por deparar nos registros esparsos de uma literatura de memórias, narrativas romanceadas ou crônicas dos jornais com a população iletrada e marginal das ruas e da zona ribeirinha da cidade, despossuídos e gente sem emprego estável, com atividades de circunstância, misturada com desocupação, ócio e vadiagem, uma circulação pelas tabernas, prostíbulos, feiras e espaços de relacionamento clientelar estratos superiores da sociedade.

Depois, e no polo que diríamos oposto encontramos uma aristocracia [...] descobrindo o popular e o exotismo dentro das portas da cidade, característica de um romantismo tardio e de uma boêmia que se prolongam por todo o século XIX.” (BRITO, 2006, P. 27)

A mudança de valoração da cultura popular não se restringe ao fado e ao samba, tendo como exemplo a música negra americana. Mas enquanto nos Estados Unidos o recorte era racial, em Portugal a questão era ligada à classe social e no Brasil aos dois. Nas ruas de Lisboa o fado era a canção dos marginalizados, tendo demandado certo tempo até progredir socialmente, deixando de ser utilizado como voz do operariado português e tornando-se música corrente nos recitais da alta sociedade.

No Brasil, o samba se concentrava entre os negros e as populações mais pobres. Descendentes de escravos são os que melhor representam este gênero. Podemos ainda perceber que nos primórdios do samba, a mulher que pertencia à classe média também transitava neste universo, mesmo não sendo uma atitude bem vista pela sociedade, principalmente pelas mais altas.

Outra semelhança que chama a atenção diz respeito ao pioneirismo feminino na transição da imagem do fado e do samba e a participação da mulher enquanto ator importante destes dois estilos musicais. Soihet (2008) analisa a ativa participação da mulher no carnaval carioca em fins do século XIX e início do XX, discutindo a questão comportamental em relação aos valores morais da época. O carnaval até então era considerado como uma ferramenta para desvirtuar “moças direitas”, enquanto só as mulheres libertinas realmente se entregavam à folia.

A partir de 1920 e 1930 a mulher, em geral de classes mais baixas, começou a participar mais ativamente do carnaval carioca, mas o ideário

puritano de que a mulher deveria estar sempre sob a proteção dos pais e maridos ainda era o que predominava na sociedade. Soihet (2008) afirma ainda que o carnaval era justificativa para a violência masculina e, também, como uma forma de autoafirmação feminina.

Vale ressaltar que a participação da mulher no carnaval era caracterizada de acordo com a sua classe social. Mulheres da classe média eram altamente criticadas por participarem de tal festividade, já que transgredia a maior obrigação que lhe era competida, a de ser esposa e mãe.

A primazia feminina é encontrada no primeiro ícone do fado, personificado na prostituta e moradora do bairro da Mouraria, Maria Severa. Maria Severa Onofriana nasceu em 1820 no bairro da Madragoa e faleceu em 1846 no bairro da Mouraria. Severa vivenciou os anos mais conturbados da história nacional portuguesa (BRITO, 2006). Ela foi a primeira mulher a tocar a guitarra portuguesa e a cantar o fado pelas ruelas da Mouraria, levando o fado para os grandes salões da aristocracia lisboeta por manter um relacionamento com o Conde de Vimioso, chefe de uma das famílias aristocráticas mais distintas do país e toureiro (CARVALHO, 2003).

É preciso lembrar que foi após a sua morte que Severa se tornou um símbolo do fado. Desde então os autores de fados sempre a relembram com letras em sua homenagem, celebrando a força de uma mulher de baixas condições que ultrapassou “umbrais” da fama, levando o fado para um novo universo social.

Da mesma forma, a mulher encontra papel de destaque no samba. Conhecida como Tia Ciata, Hilária Batista de Almeida foi responsável por congregar, em suas festas, a elite e os sambistas de sua época – fim do século XIX e início do XX. De fato, os relatos são muitos, mas, com uma breve pesquisa, chegamos a alguns dados comuns da história desta mulher que foi uma das precursoras do samba no Rio de Janeiro. Nascida em Salvador no ano de 1854, chegou ao Rio de Janeiro em 1872.

A seu espírito forte, Ciata aliará uma crescente sabedoria de vida, um talento para a liderança e sólidos conhecimentos religiosos e culinários. Doceira, começa a trabalhar em casa e a vender nas ruas, primeiro na Sete de Setembro e depois na Carioca, sempre paramentada com suas roupas de baiana preceituosa, que nunca mais abandonaria depois de uma certa idade. (MOURA, 1995)

Em sua casa se reuniam os principais sambistas da época. Afirma-se que o primeiro samba gravado em disco no ano de 1917, “Pelo Telefone”, foi criado em uma de suas festas (MOURA, 1995).

Em trabalhos sobre o fado observamos diversas interpretações sobre o gênero, umas racionais e outras passionais. As classes mais populares, incluído o operariado, aparecem em muitos relatos como tendo uma relação muito íntima com as origens do fado, mesmo ele não sendo objeto primordial de estudo de etnólogos portugueses, já que a cidade e suas manifestações ainda não se encontravam entre suas preocupações. No final dos anos de 1870 o escritor Ramalho Ortigão, representante de uma destas correntes interpretativas, defende o fado enquanto canção decadente, afirmando que:

O fadista não trabalha nem possui capitais que representem uma acumulação de trabalho anterior. Vive dos expedientes da exploração do seu próximo. Faz-se sustentar por uma mulher pública que ele espanca sistematicamente. Não tem domicílio certo. Habita sucessivamente na taberna, na batota, no chinquilio, no bordel ou na esquadra da polícia...” (ORTIGÃO, 1878 *APUD BRITO*, 2006, p. 31)

Outros autores apontam ainda o ressurgimento do fado apenas no governo de Salazar. Em 1897, Rocha Peixoto escreve sobre o “cruel e triste fado” (BRITO, 2006). Numa escrita em tom de denúncia, Peixoto afirma ser o fado o espelho do que Portugal se encontrava na época, decadente.

De uma maneira diferente, e talvez até oposta de pensar, Avelino de Souza escreve no livro *O fado e seus censores* que o fado é um importante instrumento transmissor de valores para fortalecer e formar a classe operária portuguesa, inclusive a iletrada.

Há ainda outro conjunto de interpretações referentes à identificação do fado enquanto canção nacional ou não. O filósofo Álvaro Ribeiro entendia o fado como a “essência da alma nacional” (BRITO, 2006) portuguesa. O antropólogo Joaquim Pais de Brito afirma que “Para todas as defesas mais ou menos apaixonadas, a insistência na expressão há muito divulgada: o fado, a canção nacional.” (BRITO, 2006)

Além das questões levantadas por esses autores, encontra-se a obra de Pinto de Carvalho, *História do Fado*, trabalho fundamental para a compreensão da gênese do fado. Carvalho nos mostra um panorama da sua história, de seus personagens, de sua constituição social e musical.

Encontra-se ainda uma obra mais contemporânea e com uma abordagem diferenciada dos autores acima destacados. O trabalho de Rui Vieira Nery, *Para uma história do fado* (2004), afirma que:

[...] traz uma compreensão deste enquanto gênero musical emblemático de Lisboa. Para uma História do Fado é a primeira tentativa de analisar o fado, integrado dentro da mesma grelha de análise, os conceitos, o contexto político, social, processos, tecnologias, meios de comunicação social, literária e musical do produto e a contribuição de artistas que influenciaram o gênero¹.

¹ Disponível em < <http://www2.fcsh.unl.pt/inet/researchers/rvnerly/page.html> >
Acessado em 20 de maio de 2010.

Os trabalhos acadêmicos sobre o samba encontram certo consenso na narrativa de descontinuidade que o estilo teria passado em relação às classes mais pobres e à suas passagens pela elite brasileira até o seu estabelecimento. Num primeiro momento perseguido e subestimado, e, posteriormente, elevado à categoria de símbolo da cultura nacional. Em *O Mistério do Samba* (2008), Hermano Vianna analisa os fatores que possibilitaram essa transição. As divergências acadêmicas sobre o tema têm se referido principalmente à origem, à identidade dos sambistas pioneiros e à própria etimologia da palavra samba, como ressalta Vianna (2008).

O trabalho de Raquel Soihet, *A subversão pelo riso: estudos sobre o carnaval carioca da belle époque aos tempos de Vargas* (2008), discute as manifestações culturais da população carioca mais pobre nos idos de 1890 a 1930, tomando como ponto de partida a Festa da Penha. Sua análise abrange os mundos sociais, raciais e culturais da população carioca, chegando até ao governo varguista a partir de 1930, quando o samba deixa de ser uma música desprovida de qualidades e chega à alcunha de símbolo nacional.

Há ainda o trabalho de Roberto Moura, *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro* (1995), que mostra um lado da história da famosa Tia Ciata e também da dispersão do povo baiano no Rio. É um trabalho inserido num contexto que relaciona e ilustra a cidade do Rio de Janeiro e em contrapartida àquela cidade que “se civiliza” no Centro e na Zona Sul, redefinida pelas reformas do governo de Pereira Passos.

A partir deste breve histórico do que está sendo produzido e discutido pela academia, a ideia deste artigo é deter-se no papel que o fado e o samba exercem como símbolos identitários das cidades de Lisboa e do Rio de Janeiro.

O Fado e Lisboa

O fado é um gênero musical português, em geral cantado por uma só pessoa. A viola, ou violão como chamamos no Brasil e nos Açores, era o principal e, durante muito tempo, o único instrumento que acompanhava o fado, por ser um instrumento demasiadamente popular (existem cerca de nove espécies diferentes de violas populares em todo o território portu-

guês). A guitarra portuguesa, como se vê acompanhar o fado nos dias de hoje, só se popularizou posteriormente e, muito por ação de João Maria dos Anjos² e Armandinho³. O acompanhamento instrumental “canônico” do fado atualmente inclui, além da guitarra portuguesa, o violão e, frequentemente, o baixo.

²Acompanhou o fado sendo um dos cantadores mais aplaudidos de sua época (1891-1956). Utilizando um termo do samba, João do Anjos fazia parte da Velha Guarda do fado.

³Armandinho foi um importante tocador de guitarra que viveu entre os anos 1890 e 1940.

Em 1808, a família real portuguesa exila-se no Brasil devido à invasão napoleônica em Portugal. O Rio de Janeiro se torna a capital do reino e, de certa forma, Portugal se torna colônia do Brasil. Os primeiros registros da existência do fado datam de 1820 e 1830, coincidentemente com o retorno da família real para Portugal, incitando a hipótese de que influências do Brasil foram levadas para Portugal, ajudando a constituição do fado.

Com uma história de mais de 150 anos, este gênero musical se encontra pertencente a diferentes atores sociais que se entrecruzam numa história de disputas, estratificações e composições populares da cidade de Lisboa. Para ilustrar, voltemos ao exemplo de Maria Severa. Estas interações nos fazem perceber a composição urbana de Lisboa e a utilização de lugares e espaços da cidade para a sociabilidade que marcam sua vida cotidiana.

Os atores sociais aos quais nos referimos anteriormente são descritos por Brito (2006) constituindo-se em quatro tipos. O primeiro deles, que nos faz lembrar muito da composição social do samba, é composto pela população mais desprovida socialmente, como, por exemplo, iletrados, malandros, marginais das ruas, pessoas que não possuem uma ocupação e vivem no ócio e na malandragem.

O segundo tipo é composto pela aristocracia que:

Em geral, retrógrada, vivendo a perda do seu estatuto com as modificações trazidas pelo liberalismo, o jogo parlamentar, a diminuição da importância absoluta dos bens fundiários e outras fraturas consequentes à basculação de valores estáveis. (BRITO, 2006, p. 27)

O terceiro tipo data-se de finais do século XIX e é constituído pela classe operária nascente. O fado foi utilizado pelos operários como instrumento de luta por seus direitos, tendo como característica principal um teor altamente reivindicatório. A propaganda do socialismo também fazia parte desta realidade, com letras de fados sobre Marx e até sobre Lênin. É nesse momento que os operários portugueses constroem a sua consciência enquanto classe e se tornam os protagonistas das primeiras greves na

indústria em Portugal. Inserida na classe operária, estavam os tipógrafos que lutavam por seus direitos. Por estarem em contato com o universo dos meios de comunicação da época, podiam fazer a divulgação dos fados produzidos pela classe e disseminar os lemas e objetivos de sua luta.

O quarto e último ator social é a pequena e média burguesia, que possui meios financeiros, podendo, assim, adquirir a grafonola, o aparelho de rádio e frequentar o teatro de revista. Para Brito (2006), a burguesia é o grande ator social que fará, junto com o aparelho de rádio, a divulgação do fado para uma camada bem maior da sociedade.

O rádio, como meio de comunicação, teve papel muito importante no processo de construção do fado enquanto identidade nacional portuguesa, juntamente com a burguesia que, em geral, são as grandes geradoras e financiadoras desta forma de comunicação oral.

Outra hipótese indica que mais importante que o rádio e a grafonola, a publicação de partituras de fado com acompanhamento para piano, a partir da metade do século XIX, teria sido o canal de entrada do fado na burguesia.

A evidência de que o fado se constituiu enquanto símbolo da nação portuguesa no decorrer do século XIX é inegável, segundo Nery.

Não pode haver dúvidas de que o Fado tem vindo a romper progressivamente, em particular desde o pós-guerra, todas as barreiras sócio-culturais a que tradicionalmente estava sujeito: conquistou de uma vez por todas o território da poesia erudita, desde o património trovadoresco e renascentista à criação literária contemporânea; é uma presença frequente na programação das salas de espetáculos mais prestigiadas, dentro e fora do País; algumas de suas figuras mais emblemáticas converteram-se em verdadeiros ícones das artes do espetáculo portuguesas e em símbolos da respectiva modernidade estética; dialoga abertamente, em pé de plena igualdade, com outros gêneros performativos poético-musicais, tanto populares como eruditos; é hoje uma das correntes em maior afirmação no âmbito da chamada “World Music”⁴ internacional e no seio desta é cada vez mais olhado como uma matriz identitária de nosso País [Portugal].
(NERY, 2004, P. 3)

⁴ World Music refere-se à música tradicional ou música folclórica de uma cultura.

⁵ In: Dicionário Musical, I, Lisboa, 1890, p 185.

Para além das classificações dos atores sociais e de construção da identidade portuguesa, outros estudiosos endossam a teoria de que o fado surgiu em Lisboa, como o trabalho do musicólogo Ernesto Vieira⁵ (1890), que chega a algumas conclusões, mas não encerra as discussões acerca do

local de surgimento do fado.

1° – O Fado só é popular em Lisboa; para Coimbra foi levado pelos estudantes, e nem nos arredores destas duas cidades ele é usado pelos camponeses, que têm as suas cantigas especiais e muito diferentes.

2° – Nas províncias do Sul, onde os árabes se conservaram por mais tempo e os seus costumes e tradições são ainda hoje mais vistos, o Fado é quase desconhecido, principalmente entre a gente do campo.” (SUCENA, 2003, p. 9)

Henri Lefebvre (1969) define a cidade como sendo a “projeção da sociedade sobre um dado território”. A constituição do fado enquanto forma de expressão cultural urbana de Lisboa está intimamente ligada à formação e composição populacional e dos espaços da cidade.

Lisboa é uma cidade que passou por momentos conturbados em sua história. No ano de 1755, sofreu com o terremoto que destruiu grande parte do espaço urbano. O período de recuperação e reconstrução da cidade foi demasiadamente longo, durando meio século. Em 1808 Napoleão Bonaparte invadiu Portugal, chegando à capital e tomando a cidade. Neste momento a corte abandona Lisboa e se exila no Brasil. A cidade passa ainda por uma Guerra Civil de 1828 a 1834, referente à disputa do trono entre Dom Miguel e Dom Pedro I.

No ano de 1848 a região da Baixa Lisboa era iluminada por candeeiros à base de azeite, portanto, reclusa na escuridão e pelas colinas que a constituem geograficamente⁶. A concentração urbana da cidade se dá principalmente nos bairros antigos, como Alfama, Mouraria (que se localizam nos arredores da Sé Catedral) e Bairro Alto, cercados por um cinturão formado por outros bairros que eram utilizados como locais de férias e descanso (BRITO, 2006). Em 1857 houve a primeira expansão da cidade. O alargamento promovido formou um arco que liga os então bairros afastados de Alcântara, Prazeres, Campolide, São Sebastião, dentre outros. Este processo propiciou o prolongamento e a urbanização da cidade, tomando os espaços rurais que antes compunham em grande medida os arredores da cidade. A expressão utilizada na época para caracterizar este reduto de sociabilidade é “*fora de portas*” (BRITO, 2006, p. 29).

São nesses espaços afastados do grande centro de Lisboa que em geral se localizam pequenos restaurantes onde se encontrava vinho mais barato e frequentemente podia-se ouvir o fado. Os “retiros”, as “hortas” e lugares “*fora das portas*” (BRITO, 2006, p. 29) da cidade fizeram parte dos

⁶ A constituição geográfica da cidade de Lisboa é representada por sete colinas, denominadas: São Jorge (Castelo de São Jorge), São Vicente, São Roque, Santo André, Santa Catarina, Chagas e Sant’Ana.

hábitos dos lisboetas no século XIX. No centro de Lisboa, nomeadamente na Mouraria, nos cafés de camareiras e nas tabernas o fado também podia ser ouvido.

A constituição de Lisboa como cidade se deu ao longo do tempo. Com o aumento dos cinturões ao redor de si, o espaço rural dá espaço às novas formas da cidade. O fado acompanhou esse processo de desenvolvimento, utilizando-se mais do espaço urbano. Vale ressaltar que essa utilização do espaço urbano se deu com maior liberdade após o fim do regime ditatorial de Salazar.

Com a formação de uma nova juventude, um dos artifícios para manutenção do regime de exceção foi apropriar-se dos três “Fs” (efes), importantes na constituição da cultura nacional portuguesa: o fado, o futebol e Fátima (Nossa Senhora de Fátima e seu santuário).

Com a Revolução Democrática de 25 de Abril de 1974, acabando com 50 anos de regime ditatorial no país, o fado acabou sendo convencio-nado como um elemento intrínseco ao governo deposto. Por mais de um ano, quase não se ouvia fado nas rádios portuguesas. Foi apenas na década de 1980 que as conspirações acerca do fado ser ou não fascista acabaram e, gradualmente, uma nova geração de fadistas foi surgindo.

Para Nery (2004), o fado é “presença marcante no conjunto da vida cultural e social portuguesa”. Até os dias atuais o fado é representado nas ruas de Lisboa, em especial nos bairros mais tradicionais como Alfama, Mouraria, Madragoa e Bairro Alto. A “cidade do fado” vem se mantendo com poucas incursões urbanísticas em sua área central, diferentemente do Rio de Janeiro, onde estão localizados estes bairros de maior tradição. A maior parte das obras foi de revitalização e restauração. Podemos considerar a hipótese de que se tivesse havido obras monumentais de modernização e urbanização nesta região, o fado teria se deslocado para outros pontos da cidade, ou até se recolhido para as tavernas, restaurantes e casas de espetáculo, saindo do quotidiano, do modo de vida dos lisboetas e se tornado apenas uma atração turística.

Jacobs (2007) foi crítica dos axiomas do planejamento urbano, como, por exemplo, da separação das funções e do zoneamento das cidades. De certa forma esse fato ocorreu em Lisboa, só que de maneira “natural”. Retomando a questão dos cinturões que circundam a cidade, a modernização e urbanização ocorreram a partir de um novo cinturão. O centro histórico e tradicional de Lisboa está intacto, a sua modernização se encontra afastada deste centro, como é o caso da região do Oriente.

A região do Oriente é o local mais moderno de Lisboa. Lá foram construídos os pavilhões que abrigaram a Expo 1998 (Exposição Interna-

cional de Lisboa de 1998) com o tema “*Os oceanos: um património para o futuro*”.

De uma maneira geral, os argumentos defendidos por Jacobs podem ser encontrados na cidade de Lisboa. Uma cidade em sua grande parte tradicional, em processo de modernização e revitalização, que mantém seus costumes, como o fado, ainda presente nas ruelas e escadarias, mesmo que talvez em muitos casos, com objetivos turísticos, mantendo e conservando também a tradição de seus bairros e os espaços que os compõem.

O Rio de Janeiro e o samba

Existem divergências acerca do local de surgimento do samba na cidade do Rio de Janeiro e a hipótese mais decorrente indica a Pequena África, denominação cunhada por Heitor dos Prazeres ao trecho da cidade que se localizava entre a área do cais do porto e a Cidade Nova. A Pequena África era o local onde existiam os mercados de escravos, as “casas de engorda” e infraestrutura do comércio escravagista nos séculos XVIII e XIX, além de habitações de negros livres e escravos de ganho.

Após a abolição da escravatura, cresceu a migração de negros baianos para o Rio de Janeiro que se concentraram principalmente na região da Pequena África. Os baianos recém-chegados criaram redes sociais baseadas na religiosidade africana.

Essa rede de solidariedade grupal acabou criando fortes vínculos entre os conterrâneos, levando-os a desenvolverem expressões culturais próprias em relação ao restante da cidade. Muitas famílias de baianos vieram a se estabelecer no bairro da Saúde, trazendo os hábitos e costumes da terra.” (VELLOSO, 1990, p. 3)

É importante destacar o papel fundamental que as “tias” representavam nesse contexto. No período que se seguiu logo após a decretação da Lei Áurea em 13 de Maio de 1888, as relações de trabalho excluía os homens negros. As mulheres negras tinham mais facilidade de encontrar trabalho. A mão de obra doméstica feminina continuou a ser das negras. Assim, elas muito comumente eram as mantenedoras principais de suas famílias. Além disso, em geral, eram elas que detinham os mais altos graus hierárquicos do Candomblé vindo da Bahia.

Mesmo com essa forte influência da cultura baiana, as redes sociais da Pequena África agregavam a população negra que já vivia na área desde o século XVIII, assim como negros vindos de outros estados brasileiros.

As manifestações religiosas e culturais eram propagadas por essas redes sociais constituídas na Pequena África. Assim surgiu o Rancho das Sereias, considerado o primeiro do gênero, que ajudou a criar o carnaval carioca.

O período de efervescência da Pequena África foi contemporâneo da *Belle Époque* – movimento cultural de teor cosmopolita ocorrido na Europa – no Rio de Janeiro. Enquanto o prefeito Pereira Passos, que governou a cidade de 1902 a 1906, tentava construir em pleno Rio de Janeiro a Paris dos Trópicos, a Pequena África enfrentava os riscos da política do “bota-abaixo”⁷. Essa divisão da cidade em duas faces tão distintas mostra as diferenças não só econômicas, mas, culturais entre a elite e o povo. A proposta de adoção de uma cultura europeia desvalorizava costumes oriundos do continente africano.

⁷ O “bota-abaixo” foi como ficou conhecida a reforma urbana conduzida pelo prefeito Pereira Passos, visando ao saneamento, ao urbanismo e ao embelezamento da cidade do Rio de Janeiro, a fim de atrair capital estrangeiro e dar à cidade um ar moderno e cosmopolita.

A Revolução de 1930 de Vargas instaurou um período de valorização da “raça brasileira”, mas se isso significou o abandono de valores europeus, também significou que a cultura de origem africana continuava pouco reconhecida pelo Estado. Mesmo os trabalhos de Gilberto Freyre, o I Congresso Afro-Brasileiro, realizado em 1934, além do II Congresso Afro-Brasileiro em 1937, não conseguiram produzir uma mudança sólida de posicionamento em relação à cultura de origem africana. A própria Umbanda precisou se afastar de sua matriz africana e aproximar-se do espiritismo francês para se legitimar nesse período (OLIVEIRA, 2008). O Candomblé continuou perseguido pela polícia. O branqueamento e a normatização de práticas condenadas, como o candomblé e o carnaval, sintetizam essa ambiguidade.

O conceito de identidade nacional reconhecia, na época, diversas influências de origem africana. Em 1977 a perseguição policial ao Candomblé teve fim (JENSEN, 2001), o que já mostra um novo posicionamento em relação à cultura negra. Não podemos precisar qual a influência da sociedade e dos Movimentos Negros nessa mudança, mas essa pressão social deve ter constituído uma de suas principais causas.

O rádio foi um importante meio difusor do samba durante o governo de Getúlio Vargas, que utilizava o samba como meio de aproximação com a população. O rádio também permitiu “a quebra de paradigma na relação negro/trabalho” (BISPO, 2009), aumentando o espaço profissional do negro na cidade. A “estrutura socioeconômica da empresa [da empresa de rádio] vai criando condições de profissionalização ao redor da comercialização da música” (CARVALHO, 1980, p. 26), fazendo com que se pudesse tornar um meio de trabalho.

Há uma ambivalência acerca da utilização do samba no Estado Novo. Em um primeiro momento, Vargas se apropria do gênero como ferramenta de aproximação com as massas, e, em um segundo momento, com a consolidação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em 1940, o samba é rigorosamente censurado (BISPO, 2009).

Essa reorganização do espaço urbano “empurrou” boa parte da população para fora do centro da cidade, dando espaço para outro tipo de ocupação. Este novo formato urbanístico privilegiava a área central da cidade para centros comerciais, de negócios e instituições políticas. *A priori* a população foi deslocada para as proximidades da Praça Onze, localizada nos arredores do centro do Rio. Lá ocorreram os primeiros desfiles de escolas de samba. Assim, muitos consideram a Praça Onze o local de nascimento do samba carioca. As primeiras escolas de samba do Rio de Janeiro surgiram em seu entorno, como, por exemplo, Vizinha Faladeira⁸ e Deixa Falar, futura Estácio de Sá.

O deslocamento das populações do centro do Rio de Janeiro para localidades mais afastadas foi apenas geográfico, pois os costumes e características das pessoas que ali moravam continuaram, independente de sua transferência para a Praça Onze. O modo de vida dos indivíduos permaneceu o mesmo, apenas readequado à nova moradia. Como Wirth demonstra:

A urbanização já não denota meramente o processo pelo qual as pessoas são atraídas a uma localidade intitulada cidade e incorporadas em seu sistema de vida. Ela se refere também àque-la acentuação cumulativa das características que distinguem o modo de vida associado com o crescimento das cidades... (WIRTH, 1979, P. 93)

A maior representação do samba carioca se dava nas ruas do Rio de Janeiro, no carnaval, quando inúmeras escolas de samba e blocos carnavalescos tomavam conta do espaço urbano da cidade para a manifestação de suas tradições. Segundo Jacobs (2007), as “ruas constituem as principais paisagens da cidade”, e é nelas que o samba se declara.

Uma adaptação da população ao novo modo de vida foi a “sede móvel” criada por Paulo Benjamin de Oliveira, o Paulo da Portela, em resposta ao tempo despendido entre o centro da cidade (local de trabalho da maior parte da população) e Oswaldo Cruz (a partir de então, local de moradia). Com mais dois companheiros, Antônio Rufino dos Reis e Antonio Caetano da Silva, fundaram o Conjunto Carnavalesco de Oswaldo Cruz em meados dos anos de 1920. Como não tinham uma sede para ensaiar, o trem da Central do Brasil a Oswaldo Cruz foi a primeira “quadra” do conjunto, constituindo um dos embriões da futura escola de samba Portela, uma das mais tradicionais do carnaval do Rio de Janeiro (SILVA; MACIEL, 1996).

A partir da consolidação do samba nestes bairros mais afastados do

⁸ Em 10 de dezembro de 1932 nasceu a Vizinha Faladeira, uma das primeiras escolas de samba do Rio de Janeiro. Em 1940 realizou seu último desfile, voltando a desfilar somente em 1988. Disponível em: <<http://www.vizinhafaladeira.com.br/>>.

centro da cidade e tendo apresentado crescente representação nas escolas de samba, que se tornam grêmios recreativos, o maior expoente da identidade do Rio de Janeiro, o samba, se torna o *marginal aceito*, ascendendo às elites dominantes da cidade (BISPO, 2009).

A *malandragem aceita* é incorporada no personagem Zé Carioca, criado em 1940 por Walt Disney, inspirado no sambista Paulo da Portela, que fazia parte dos esforços dos Estados Unidos para reunir aliados durante a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945. Com isso, percebe-se a projeção que a cidade do Rio de Janeiro ganha no exterior e como estes estrangeiros veem o Brasil. Foi a partir da criação do Zé Carioca que o Brasil “entrou na órbita cultural dos Estados Unidos” (D’ARAÚJO, 2000, P. 39).

O malandro, personagem intrínseco à imagem do samba, é remodelado e reconstruído no governo de Vargas.

O malandro legendário e prestigiado, espécie de anti-herói que povoava as composições da década de 30, é substituído e continuado na década de 40 pela figura ambígua do ‘malandro regenerado’, sempre às voltas com a polícia, falante, problemático, defensivo, dizendo-se trabalhador honesto, mas sempre carregando os estigmas e emblemas da malandragem. (MATOS, 1982, P. 14 APUD BISPO, 2009)

Essa questão é explicada pelo fato de que o Estado estabelecia a utilização da carteira de trabalho como forma de identificação. O trabalho, no projeto de Vargas, deveria se tornar uma forma de avaliação do valor social individual.

Lugar de memória: o Museu do Fado e o Centro Cultural Cartola

Da memória dos contos e dos cantos, do real e do imaginário, do individual e do coletivo, renasce o passado. (ANDRADE, 2008, P. 570).

O conceito de memória e o seu funcionamento vêm sendo temas de estudos da filosofia, da antropologia e da história há muito tempo. As ciências sociais a utilizam com frequência em seu campo de análise, principalmente envolvendo os conceitos de retenção, esquecimento, seleção. Neste caso, a memória individual é relacionada a um determinado meio social com o objetivo de compreendê-lo e estudá-lo.

A memória vem se modificando e se adequando a diferentes funções

e à sua importância em culturas diversas ao longo dos tempos. O enfraquecimento dos laços e da socialização na sociedade moderna é crescente, tornando as relações e as lembranças cada vez mais líquidas. Jelin (2001) constata uma explosão da memória no mundo ocidental contemporâneo, constituindo uma cultura de memória.

Esta “explosión” de la memoria en el mundo occidental contemporáneo llega a constituir una “cultura de la memoria” (HUYSEN, 2000) que coexiste y se refuerza con la valoración de lo efímero, el ritmo rápido, la fragilidad y transitoriedad de los hechos de la vida. Las personas, los grupos familiares, las comunidades y las naciones narran sus pasados, para si mismos y para otros y otras, que parecen estar dispuestas/os a visitar esos pasados, a escuchar y mirar sus iconos y rastros, a preguntar e indagar. Esta “cultura de la memoria” es en parte una respuesta a reacción al cambio rápido y a una vida sin anclajes o raíces. La memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. (JELIN, 2001, P. 9)

Em muitos casos, deixamos de encarar a realidade como ela realmente é e passamos a compreendê-la a partir de fatos advindos da memória. Andrade (2008) afirma que a memória age como um elo que interpreta o passado, tomado pela forma oral e fotográfica do acontecido. A linguagem aparece como importante instrumento memorialístico. Os romanos a entendiam como processo fundamental para constituir a retórica, que é a arte de usar a linguagem para transmitir de forma eficaz um determinado conteúdo. Os gregos transformaram a memória em deusa (LE GOFF, 1997) que, através da poesia, possibilitava a lembrança do passado para assim chegar aos gregos mortais.

Ambos os gêneros analisados neste artigo são originários de séculos passados, tendo seus conhecimentos transmitidos através da memória – escrita, falada e em lugares de memória. Em Lisboa, o fado encontra no Largo do Chafariz de Dentro, nas proximidades do Jardim do Tabaco, o seu museu, local onde estão reunidos fatores que contribuem para a conservação e continuação do gênero para o tempo futuro. É importante ressaltar que a memória ali acolhida não significa verdade e unidade de informação. Como anteriormente mencionado, os trabalhos de memória passam por seleções, esquecimentos e silêncios.

O samba na cidade do Rio de Janeiro está representado no Centro

Cultural Cartola, que é um centro de referência e de pesquisa sobre o gênero, sendo um “pontão de memória do samba carioca”⁹, localizado na Rua Visconde de Niterói, na Comunidade da Mangueira, considerado um bairro tradicional de samba.

⁹ Definição do site do Centro Cultural Cartola.

Com uma década de história de preservação do fado, a instituição celebra:

o valor excepcional do Fado como símbolo identificador da Cidade de Lisboa, o seu enraizamento profundo na tradição e história cultural do País, o seu papel na afirmação da identidade cultural e a sua importância como fonte de inspiração e de troca intercultural entre povos e comunidades¹⁰.

¹⁰ Disponível em <www.museudofado.egeac.pt>. Acessado em 10 de junho de 2010

O Museu integra, além de sua exposição permanente, uma vasta documentação e um centro de formação musical. A conservação da memória e das tradições para gerações futuras é agregada ao fato de que nelas a continuação do fado em si será difundida, por eles mesmos. Nora (1993) afirma que “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea” e os lugares de memória existem para que ela seja produzida.

A memória se articula conforme o grupo à qual está inserida e às relações sociais nele presentes. Fenômenos como as censuras também constituem instrumentos capazes de modificar e articular a memória, muitas vezes, recriando-a. O fado e o samba têm em sua trajetória histórica fatores políticos repressores. Brasil e Portugal sofreram com regimes políticos de exceção e, concomitante a eles, órgãos de censura. No Brasil, o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) tinha o poder de escolher o que seria apreciado pela população e o que seria escondido por trás de um sistema altamente forte e repressor. Segundo Calabre (2002), “criou-se uma política de valorização e elaboração de estratégias para o setor cultural que extrapolavam os níveis puramente políticos”.

A imprensa também tem papel importante na manutenção da memória. O canal televisivo e radiofônico português RTP Memória¹¹ “pretende enriquecer a vida das pessoas com programas e serviços, que educam e entretêm, fazendo um convite à reflexão e à apreciação de acontecimentos e momentos passados, à luz de uma memória fresca”¹².

¹¹ RTP – Rádio e Televisão de Portugal.

¹² Descrição na página da rede social Facebook: <http://www.facebook.com/rtpmemoria?v=wall>.

Os lugares de memória possuem a característica – material, simbólica e funcional – que tem por objetivo sensibilizar as pessoas que por lá procuram maior conhecimento e recordações de um tempo que passou e que precisa, para elas, ser lembrado. Um lugar de memória só se constitui

quando há o investimento em uma aura simbólica, não apenas em um ambiente para abrigar arquivos. A funcionalidade destes lugares requer um envolvimento do expectador e do que está sendo exposto. Nos dias atuais a evolução das tecnologias proporciona uma interatividade muito grande com as obras em exposição de museus, casas-museu e outros centros de memória, mesmo que estas sejam audiovisuais, como o caso do samba e do fado. No Museu Fado, por exemplo, podemos percorrer todo seu acervo com um *headphone* e, através de uma legenda numérica, encontramos explicações e histórias narradas – muitas vezes por vozes conhecidas – de cada sala, cada objeto e cada detalhe que encontramos.

Indumentária, instrumentos musicais e obras de arte que retratam estes gêneros também fazem parte das exposições, permanentes ou não, e contribuem para que possamos conhecer com maior profundidade e, por uma perspectiva das artes, o fado e o samba.

Nora (1993) propõe que a razão principal de constituir um lugar de memória é o de se parar no tempo, “bloquear o esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte”. Tanto o fado quanto o samba ainda realizam as suas manifestações no espaço urbano das cidades. O Carnaval carioca, concebido anualmente, juntamente com a Festa do Fado lisboeta, que se encontra em sua sétima edição, constituem dois tipos destas representações. O Museu do Fado e o Centro Cultural Cartola, além de preservarem a memória, incentivam a continuação das práticas musicais, acadêmicas e artísticas com políticas sociais que têm por objetivo incentivar esta continuidade e também funcionam como centros de formação de uma nova geração que será o personagem principal de conservação desta memória.

Considerações finais

As cidades monótonas, inertes, contêm, na verdade, as sementes de sua própria destruição e um pouco mais. Mas as cidades vivas, diversificadas e intensas contêm as sementes de sua própria regeneração, com energia de sobra para os problemas e as necessidades de fora delas. (JACOBS, 2007, p. 499)

O que se buscou ao longo deste artigo foi apresentar um panorama das cidades do Rio de Janeiro e de Lisboa e como o samba e o fado estão intimamente relacionados a elas, como eles interagem entre si utilizando-se do espaço urbano para manter vivas as suas tradições, memórias e suas transformações.

Por mais que no Rio de Janeiro o “bota-abaxio” de Pereira Passos tenha tentado extirpar o samba de sua região central, o que ocorreu foi uma modificação em algumas relações entre samba e espaço urbano. O estilo musical passa a ser “cultuado” em localidades afastadas do centro da cidade como Madureira, Oswaldo Cruz e Mangueira. Porém, na Pedra do Sal, localizada no centro da cidade, ainda encontramos rodas de samba tradicionais.

O fraco movimento urbanístico na região central de Lisboa manteve o fado presente na vida social e quotidiana da população. Houve um recrudescimento do fado a partir dos anos de 1990 e nos anos seguintes à Revolução dos Cravos¹³ até finais de 1980 o fado esteve praticamente reduzido à sua expressão mínima popular, em constante julgamento de ser ou não fascista. A partir deste momento, iniciou-se um movimento de “venda” do fado com uma imagem “*new wave*”, transformando-o em um produto “vendável” e “exportável”, e também turístico, movimentando tascas, espetáculos e restaurantes.

Ambos os gêneros apresentam pontos convergentes ao longo de sua história. A forma de governo de cada país em um determinado tempo na história constitui uma dessas semelhanças. O fado e o samba foram apropriados por governos ditatoriais, de Salazar e Getulio Vargas, ora utilizados como propaganda dos regimes e ora rigidamente reprimidos.

Alguns personagens também tiveram papel relevante na construção destes gêneros. No fado, Amália Rodrigues foi o símbolo maior de representação e exportação para o mundo. Ela realizou digressões em vários países e era uma das poucas pessoas que tinham entrada e saída livre em Portugal durante a ditadura. Com o fim do regime, foi acusada de ser favorável ao governo, sendo altamente criticada. Amália ultrapassou fronteiras com sua música, tornando-se uma das artistas mais conhecidas de sua época.

O reconhecimento e identificação do povo português a seu trabalho e à sua pessoa devia-se ao fato de que, antes de ser a diva do fado, era uma simples vendedora de frutas nas ruas de Lisboa. Este é um dos motivos para o regime se utilizar de sua pessoa para ganhar as ruas. Ela conseguiu entrecruzar a tradição popular do fado com sua ambição de grande cantora, sendo a precursora do fado moderno e a primeira artista a cantar novas letras e a modificar poemas já existentes.

Por fim, podemos conceber ambas as cidades como “cidades vivas, diversificadas e intensas”, contendo “as sementes de sua própria regeneração” (JACOBS, 2007), constituindo na memória e, em todos os instrumentos nela investidos, uma ferramenta extremamente importante nessa regeneração, criação e recriação. Nem sempre mudanças físicas são necessárias para

¹³ A Revolução dos Cravos foi o nome dado ao golpe de Estado militar que derrubou, sem derramamento de sangue e grande resistência, as forças leais ao regime ditatorial Salazar.

dar mais vida à cidade. Cantadeiras de fado pelas ruelas de Alfama rumo às casas de fado onde trabalham e sambistas pelas ruas do Centro do Rio dão a tônica perfeita às cidades que encantam a todos que nelas residem e a visitantes que nela passeiam.

Bibliografia

- ANDRADE, Cynthia. Lugar de memória...memórias de um lugar: patrimônio imaterial de Igatu, Andaraí, BA. Pasos – In: *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural. La Laguna* (Espanha), volume 6, número 3, 2008, p. 569-590.
- BISPO, Cristiano Pinto de Moraes. *Samba e carnaval: a malandragem no Estado Novo*. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.historia-ehistoria.com.br/index.cfm>>. Acessado em: 20 de junho de 2010.
- BRITO, Joaquim Pais de. O Fado: etnografia na cidade. In VELHO, G. (Org.). *Antropologia Urbana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- CABRAL, Sérgio. *As Escolas de Samba do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.
- CALABRE, Lia. *A Era do Rádio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- CARNEIRO, Sandra de Sá; SANT'ANNA, Maria Josegina Gabriel (Orgs.). *A cidade: olhares e trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond/Faperj, 2009.
- CARVALHO, Luiz Fernando Medeiros de. *Ismael Silva: samba e resistência*. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1980.
- CARVALHO, Pinto de. *A História do Fado*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003.
- D'ARAÚJO, Maria Celina. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. (coord.) *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>. Acessado em: 15 de abril de 2010.
- GASTAL, Susana. Lugar de memória: por uma nova aproximação teórica ao patrimônio local. In: GASTAL, Susana. (org.). *Turismo investigação e crítica*. São Paulo: Contexto, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vertice, 1990.
- JACOBS, Jane. *Morte e Vida de Grandes Cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la Memoria*. España/Argentina: Siglo XXI, 2001.
- JENSEN, Tina Gudrun. *Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: da desafrikanização para a reafrikanização*. Trad. Maria Filomena Mecabô. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, nº 1, p. 1-21, 2001.

- LEFEBVRE, Henri. A natureza e o domínio da natureza, In: LEFEBVRE, H. *Introdução a Modernidade – Prelúdios*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.
- LE GOFF, Jaques. *Memória*. Enciclopédia Einaudi Vol. 1, Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997.
- MATOS, Cláudia. *Acertei no Millhar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, 1995.
- NERY, Rui Vieira. *Para uma História do Fado*. Lisboa: Público, 2004.
- NERY, Rui Vieira. *Pensar Amália*. Lisboa: Tugaland, 2010.
- NOGUEIRA, Nilcemar. *De dentro da Cartola – a poética de Agenor de Oliveira*. 2005. 131f. Dissertação. (Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2005.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, número 10, página 7-28, Dezembro de 1993.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. *Cultura é patrimônio: um guia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- POLLAK, Michek. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, volume 2, número 3, 1989, p. 2-15.
- POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, volume 5, número 10, 1992.
- RIBEIRO, Rodrigo Alves. *Moradas da memória: uma história social da casa-museu de Gilberto Freyre*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008.
- SANTOS, Vicente Saul Moreira dos. *Espaços e tempos da cidade do Rio de Janeiro na Bossa Nova (1958-2008)*. 2009. Trabalho de pós-graduação. (Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2009.
- SILVA, Marília Trindade Barboza da; MACIEL, Lygia dos Santos. *Paulo da Portela: traço de união entre duas culturas*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.
- SOBRAL, José Manuel; BRITO, Joaquim Pais de. *A Cidade do Fado. Penélope: Fazer e Desfazer História*, Lisboa, n. 13, 1994. p. 177-191.
- SOIHET, Rachel. *A Subversão pelo Riso: estudos sobre o carnaval carioca da belle époque aos tempos de Vargas*. Uberlândia: Edefu, 2008.
- SUCENA, Eduardo. *Lisboa, O Fado e os Fadistas Volume 1*. [s.l]: Multi-

lar, 2003.

SUCENA, Eduardo. *Lisboa, O Fado e os Fadistas Volume 2*. [s.l]: Multilar, 2003.

VIANNA, Hermano. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

VIEIRA, Ernesto. In: *Dicionário Musical*, I, Lisboa, 1890, p 185.

VELLOSO, Monica Pimenta. As tias baianas tomam conta do pedaço – Espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990, p.207-228.

WIRTH, Louis. O Urbanismo Como Modo de Vida. In. VELHO, Otávio. (org.), *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979.

Audiovisual

Documentário *Além Mar*. Direção de Hermano Viana e Belisário Franca, 1999.

Documentário *Mariza and the story of fado (Mariza e a História do Fado)*.

Direção de Simon Broughton, co-produzido pela BBC e RTP, 2007.

Longa-metragem *Amália – O Filme*. Produção de Manuel S. Fonseca, com Co-Produção da RTP (Rádio e Televisão de Portugal), 2008.

Longa-metragem *Fados*. Direção de Carlos Saura, 2007.

Sites consultados

<http://www.vizinhafaladeira.com.br/> – (acessado em 10 de dezembro de 2009).

<http://www.museudofado.egac.pt/> – (acessado de janeiro a julho de 2010).

<http://www.cartola.org.br/> – (acessado de janeiro a julho de 2010).

http://www.egac.pt/PortalModules/EventsProgrammingModule/Uploaded_PDFs/Festas%20de%20Lisboa'10_Dossier%20de%20Imprensa__20100505192156.pdf (acessado em 26 de junho de 2010).

<http://www2.fcsh.unl.pt/inet/researchers/rvnery/page.html>. (acessado em 26 de junho de 2010).

<http://www.facebook.com/rtpmemoria?v=wall>. (acessado em 02 de novembro de 2010).

“Tropa de Elite”: percepções de espectadores sobre a violência policial

“Tropa de Elite”: perceptions of spectators about police violence

“Tropa de Elite”: percepciones de espectadores sobre la violencia policial

Fábio Ozias Zuker

Graduando em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo

Resumo

Trabalharemos aqui com a ideia de abordar o cinema como objeto de pesquisa e não como uma metodologia a ser apropriada pela etnologia ou etnografia. Interessa-nos, sobretudo, tratá-lo por meio de duas perspectivas: fazer um relato nosso de como nele é construído o enredo e os conflitos sociais, e a outra é analisar a sua repercussão perante a sociedade, a maneira pela qual as pessoas interpretaram a representação que ele faz de uma situação recorrente na sociedade brasileira. Esse *paper* tratará exclusivamente deste segundo momento, o da análise da repercussão do filme – no qual o filme não nos interessa tanto em si, mas sim, na tentativa de nos apropriarmos da análise da sua repercussão para imergir no imaginário popular sobre a violência.

Palavras-chave:

Cinema; antropologia hermenêutica; violência

Abstract

We will work here with the idea of approaching the film as a research object, not as a methodology to be appropriate by ethnology or ethnography. Interests us, above all, treat it on two different perspectives: analyze how does the film builds the social conflicts, and the other is to analyze its consequences for society, the way people interpreted the representation as recurring situation in Brazilian society. This paper will discuss only this second step, the analysis of the impact of the film – on which the film does not interest us so much in itself but, in an attempt to appropriate analysis of its impact to immerse in the popular imagination about the violence.

Key words:

Movies; hermeneutic anthropology; violence

Palabras claves:

Película; antropología hermenéutica; violencia

acreditamos na possibilidade de, segundo os ganhos da antropologia de Clifford Geertz, considerarmos o cinema como um “modelo de e um modelo para”, estando de pleno acordo com as contribuições teóricas de Edgard Morin e de Máximo Canevacci no que diz respeito a uma antropologia do cinema. Falamos aqui em considerar a ida ao cinema como um ritual, no qual estamos imersos em outro processo de percepção que não o mesmo da realidade cotidiana. Aceitamos o jogo. “Quando lá estamos, estamos fora do tempo e do espaço. Estamos em um lugar para entrar em imersão em algo que é absolutamente diferente do mundo do qual saímos e no qual vivemos” (MENEZES, 1996, p. 86).

Queremos, além de tratar a ida ao cinema como um ritual, ver o filme como um mito sobre e na própria sociedade ocidental. Um mito que, a partir da maneira como é lido pelos espectadores, pode criar certos “modelos para a realidade”, ou seja, cria certas disposições nos espectadores.

Guiados por este aparato, propomo-nos às seguintes questões: Como entender a repercussão deste filme? O que sua repercussão nos diz sobre a sociedade brasileira? Qual a visão do brasileiro sobre a legalidade? O que explica esta opinião recorrente no Brasil de que Direitos Humanos tenham uma conotação pejorativa, denotando, para muitos, direitos de bandidos? Qual a razão de ser deste apoio a práticas antidemocráticas que se espalha por diferentes classes sociais?

Arcabouço teórico para a análise

Pensávamos em trabalhar a repercussão do filme *Tropa de Elite* a partir de grupos de opinião quanto à violência policial, com base na tipificação feita por Luiz Eduardo Soares e Leandro Piquet sobre os quatro tipos de percepção diante da violência policial (SOARES & CARNEIRO, p. 1996). Pode-se claramente verificar na análise da repercussão do filme a predominância daquilo que estes autores chamam de “tipo despótico”, que “se caracteriza sobretudo por propor “soluções”, em níveis os mais variados, que desprezam mediações institucionais ou legais (...). O discurso despótico é aquele que ainda não se acostumou à dominação burocrático-

legal” (SOARES & CARNEIRO, 1996, p. 36-7).¹

Entretanto, ao longo do trabalho, tomamos contato com a dimensão polifônica do conhecimento social. Acreditamos que a multiplicação de vozes gera ganhos fundamentais para o encaminhamento deste trabalho, por valorizar as impressões de diversos atores sociais sobre os acontecimentos, demonstrando suas opiniões particulares e visão de mundo, nas quais se fazem presentes ambiguidades e contradições. Tal empreitada torna desnecessária uma classificação dos discursos em grupos estanques, ou seja, não nos obriga a criar conceitos, uma tentativa positivista de congelar a infinita fluidez do social em algo estanque, limitado, “que fixa e organiza conforme conceitos rígidos” (ADORNO, 2008, p. 72).

“Para um sociólogo [ousemos dizer também para um antropólogo] não existe algo como a verdade, na medida em que tudo é condicionado por interesses sociais” (*idem*, p. 63). É caminhando nesta direção de multiplicação das perspectivas de análise social que esta pesquisa se direciona.

O objeto adquire uma progressiva configuração adequada à sua verdade na medida em que os pontos de observação e explicação se multiplicam: observadores que podem estar em tensão, contradição ou indiferentes entre si. O método da pesquisa antropológica é polifônico porque multiplica os sentidos das observações e os estilos das representações. (CANEVACCI, 1996, p. 42)

Que análise é essa: Foucault, Geertz e Taussig na internet?

Uma análise que leve em conta o arcabouço de Foucault deve se preocupar com as disputas entre os discursos: o campo milimetricamente batalhado na tentativa de estabelecimento da verdade, do qual poder e conhecimento tornam-se elementos indissociáveis.

Tentaremos adaptar esta maneira de análise de discursos que segue a tradição foucaultiana para o virtual. Para tanto, nos valeremos do trabalho de Christine Hine sobre etnografias on-line, focando, sobretudo, no debate acerca da autenticidade daquele discurso veiculado na internet. Interessa-nos constatar de que maneira “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10); ou seja, uma luta pela verdade.

Se ao utilizar a dimensão polifônica do conhecimento social ganharmos muito em considerar as lutas travadas entre os discursos pelo estabelecimento de uma interpretação verdadeira do filme e da “realidade” da

¹ Não podemos deixar de comentar a grande recorrência de respostas marcadas pelo “clamor para que se generalizassem posturas desse tipo, apresentadas como o ‘único’ jeito de se devolver a paz a cidades com alta criminalidade e conflito como o Rio de Janeiro” (MENEZES, 2009, p. 289).

violência, de Geertz retiramos a possibilidade de, ouvindo os discursos, encontrar coisas que estão abaixo da superfície, dessa maneira aproximando o ofício do antropólogo com o do psicanalista (cf. Kuper). Neste *paper* estará mais patente esta abordagem interpretativista dos discursos sociais.

Teremos como suporte a seguinte idéia que Taussig utiliza quando trabalha a violência e a reificação do discurso com seus efeitos reais durante a extração da borracha na região Colombiana do Putumayo:

A realidade transpirava através dos poros da descrição e, por meio dessa transpiração, reafirmava o sentido da descrição (...) [ou seja] a magia da mímese se encontra na transformação pela qual a realidade passa quando se descreve sua imagem. (TAUSSIG, 1983, p. 138-139)

Neste sentido, reais ou não, as imagens construídas sobre o selvagem do Putumayo compeliavam os colonizadores a cometerem atrocidades. Reais ou não, o medo, a insegurança, a imagem dos criminosos, a experiência do crime, *a fala do crime*, compeliavam os cidadãos a se enclausurarem, a construírem muros e grades de proteção para se cercar:

As narrativas cotidianas, comentários, conversas e até mesmo brincadeiras e piadas que têm o crime como tema contrapõem-se ao medo e à experiência de ser uma vítima do crime e, ao mesmo tempo, fazem o medo proliferar. (CALDEIRA, 2000, p. 9)

O que tentaremos explorar aqui é outro efeito dessa fala do crime: o apoio real à truculência policial. Nós nos valeremos também da idéia de catarse, que “ao provocar a piedade e o horror do espectador, a tragédia contribuiria para a purificação destes mesmos sentimentos (...) prazer com a representação da violência” (HIKIJ, 1998, p. 6).

De Foucault retiramos sua proposta de tratar discursos como um jogo estratégico. O filósofo ressalta que a linguagem obedece a regularidades internas, muito embora isso não signifique considerar discursos apenas por seu aspecto linguístico, mas “como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2000, p. 9).

Em nosso caso específico, queremos compreender como essa luta pela verdade estabelecida ao longo dos discursos se dá no plano do virtual. A base disso é considerar as interações que ocorrem durante os debates na Internet como um espaço, um ciberespaço onde a luta é travada e no

qual ocorrem interações eminentemente sociais. Hine chama a atenção para o fortalecimento da ideia de comunidade uma vez que não se trata de pronunciamentos isolados, mas sim discussões em andamento.

Foucault fala ainda em considerar a oposição “verdadeiro-falso” como importante sistema de exclusão: “são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência” (*idem*, p. 14). Separação entre verdadeiro e falso não é arbitrária, mas violenta. Esta verdade estruturada sobre um suporte institucional exerce uma pressão, um poder coercitivo sobre os demais discursos.

Autenticidade online/offline

Detenhamo-nos brevemente na questão da autenticidade, das fronteiras entre real e virtual. Quais são as implicações da internet para a autenticidade e autoridade? Há certa realidade e identidade dos autores?

Parece comum pensar, quando se fala em etnografia on-line, que a probabilidade de os informantes falsearem suas expressões para o etnógrafo se torna maior na internet do que na “vida real”. Dessa maneira, seria problemático tirar conclusões da vida “real” dos participantes a partir de suas experiências on-line. Colocar a problemática dessa maneira já tem um grande pressuposto, que é uma noção muito específica, e Ocidental, daquilo que é uma pessoa: “autenticidade, nessa formulação, significa correspondência entre a identidade performada em interações com o etnógrafo e aquelas performadas em outros lugares tanto online como off-line” (HINE, 2000, p. 49).

A “solução” encontrada para esta questão – e que é de suma importância para nossa análise -, é pensar a identidade como múltipla e fragmentada. Lembremos de Goffman quando define representação como a “atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (GOFFMAN, 2009, p. 29) e fachada como o “equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (*idem*, p. 29). Acreditamos ser muito frutífero considerar a maneira como as pessoas interagem na internet como uma fachada específica que é utilizada para uma, entre tantas outras, representações que fazemos em nossa vida cotidiana.

Hine conclui, ao afirmar que “o informante’ é uma performance parcial antes que uma identidade total” (HINE, 2000, p. 49). Assim, acreditamos ser muito vantajoso considerar estes textos, antes de serem vistos como reais ou não, “como material etnográfico que nos fala sobre o enten-

dimento que seus autores têm da realidade na qual vivem” (*idem*, p. 51).

Analisando a repercussão do filme

Identificação

Parece existir uma recorrente identificação entre os espectadores e Capitão Nascimento: “Ah. na minha opinião eh logico que ele eh um heroi...! soh q um heroi com defeitos humanos...(...) poxaaa...será q ningm cansa do msmo estilo de heroi de sempre: O mininhu bonzinhu q naum fala palavrão nao bate nao olha de cara feiaa e vive num mundo azul bebe?! O_o” (frases da internauta Camila). Damos maior embasamento teórico para esta nossa análise ao considerar que:

a construção dos grupos sociais do filme vai apontando para a construção de um personagem com o qual o público em geral possa ter mais empatia, pois, diferentemente do que se poderia pressupor pelo senso comum, de um policial herói que é em tudo diferente de todos, o que o filme vai mostrando, e isso é o essencial, é que atitudes como aquelas que toma Nascimento, e que não são nada heróicas, poderiam sair, não de pessoas absolutamente distintas de todas, mas, e aí significativamente, de pessoas que poderiam ser quaisquer umas e em qualquer lugar (...) o filme ressalta de maneira indelével as características comuns de Nascimento, as características que genericamente podem ser encontradas em todas as pessoas (MENEZES, 2009, p. 289).

“Nascimento é simplesmente o que o povo quer ver, pode ser considerado um Herói” (frase de internauta denominado Dinho). Esta fala é muito importante para a análise que aqui queremos fazer, uma vez que é o reconhecimento de um espectador daquilo que constitui uma de nossas hipóteses e que encontra grande recorrência nos discursos analisados. Acreditamos que há uma identificação entre os espectadores e Nascimento devido à possibilidade de este fazer na ficção coisas que o espectador não pode fazer na realidade.

Para dar mais consistência teórica ao nosso argumento, baseamo-nos em Morin, quando fala das necessidades do imaginário que o cinema intenta responder

aquelas que a vida prática não pode satisfazer (...) necessidade de fugirmos a nós próprios, isto é, de nos perdermos algures, de esquecermos os nossos limites, de melhor participarmos no mun-

do... ou seja, no fim de contas, fugirmo-nos para nos reencontrarmos (MORIN, 1997, P. 134).

Ou como nos fala Menezes, o cinema é “uma criação do imaginário para o imaginário e não, como quer o pensamento singelo, uma reconstrução de uma realidade exterior qualquer (...) o cinema não fala diretamente do real, não é uma reprodução mais que perfeita deste real, é sim uma construção a partir dele e que dele se distingue” (MENEZES, 1996, P. 89).

Essa idéia que tentamos defender fica patente no seguinte diálogo: “(...) aqui em casa todos assistimos. O que todos comentaram é simples: Polícia é polícia, ladrão é ladrão! Chega de inverter os papéis! Ladrão bom é ladrão morto!” (frase de internauta identificado como Alexandre Thomas). Diogo (outro internauta) responde “Alexandre Thomas, Vc tem coragem de matar alguém?” (Diogo respondendo a Alexandre Thomas).

Essa frase constitui um excelente exemplo daquilo que muitos dos interlocutores nos falam. Parece existir uma defesa da truculência policial, mas muito mais no plano do discurso que em atitudes concretas. Vemos, porém, isso como o cerne de nossa análise: acreditamos que a defesa a uma polícia “mais dura” feita num plano “virtual”, abstraído da realidade mais imediata, possui muitos efeitos muito “reais” sobre o cotidiano.

Da mesma maneira que Caldeira e Taussig veem nos discursos feitos sobre o crime algo que os exacerbam em termos ficcionais, mas que têm efeitos bem reais, tentamos utilizar em nossa análise o mesmo raciocínio. Taussig, por exemplo, se recusa a separar realidade de ilusão, afirmando a necessidade de manter a interdependência mútua entre verdade e ilusão, mito e realidade: “ouvir essas histórias [sobre a violência no Putumayo, ou, no nosso caso, o filme] não como ficção ou sinais disfarçados da verdade, mas como algo real” (TAUSSIG, 1983, P. 87). Consideramos esta uma formulação essencial para a análise que estamos fazendo da repercussão do filme: a realidade e o discurso cinematográficos (entendidos como mito) são indissociáveis – estabelecem relações de alimentação mútua e interdependência.

É neste sentido que consideramos que o filme possui um poder catártico sobre o espectador. Mencionemos a definição de catarse realizada por dois eminentes psicanalistas contemporâneos para que o leitor verifique se nossa interpretação é plausível:

palavra grega utilizada por Aristóteles para designar o processo de purgação ou eliminação das paixões que se produz no espectador quando, no teatro, ele assiste à representação de uma tragédia (ROUDINESCO & PLON, 2001, P. 106).

No cinema, o espectador projeta problemas de seu mundo real na tela, vislumbrando uma resolução simplificada daquilo que na vida real aparece como muito mais complexo. Pensemos também junto com Canevacci, quando fala no filme como “o modo como essa civilização [ocidental] busca *negar seus horrores* apresentando-os como *entertainment*” (CANEVACCI, 1990, P. 33, GRIFOS DO AUTOR).

Fala do crime

Pudemos verificar, ao longo dos debates que acompanhamos, a recorrência de certos elementos daquilo que Teresa Caldeira denomina *fala do crime*. Dois elementos puderam ser vistos com grande recorrência. O primeiro se refere à “elaboração de pares de oposição óbvios oferecidos pelo universo do crime, o mais comum deles sendo o do bem contra o mal” (CALDEIRA, 2000, P. 28). Podemos verificar este elemento na seguinte frase de um interlocutor chamado Daniel: “gostei mt mariana, bandido se trata desse jeito mesmo, pressão, qnd esse safados pegam pessoas de bem, pais de familia eles nao tem piedade, entao nao devemos ter piedade desses caras nao!!” (internauta Daniel respondendo a mensagem de Mariana, outra internauta).

Outro elemento constitutivo da *fala do crime* seria tratar criminosos como sujeitos, habitantes de locais onde há doenças, perigosos, pobres, moralmente inferiores. Esta afirmação de Caldeira tem clara inspiração no trabalho de Mary Douglas, *Pureza e Perigo*, e, em última instância, desumaniza criminosos, chegando ao ponto de negar-lhes Direitos Humanos.

Vejamos recorrências dessas ideias nas seguintes falas:

“eu naoo taxaria ele de heroi.. pke heroi pra mim eah akele ke salva uma vida.. ou protege.. eu taxaria ele de desententizador.. simplesmente elimina os vermes. =]” (internauta chamado Fernando, falando se considera ou não o Capitão Nascimento, protagonista do filme, um herói).

Mas outra internauta responde quanto à indecisão de Fernando, afirmando:

“heroi sim! u.u Meo... um cara que arrisca sua propriaa vidah por um bem geraal da comunidadih... eh uq plo amor?? somentih um exterminador de vermes? eu num preciso de mta coragem pra pisar numa barata...ou matar uma aranha =//” (resposta de Camila à frase de Fernando).

Além de exemplificar a desumanização dos criminosos, essa frase revela algo de extrema relevância para nossa hipótese geral: o apoio às atitudes do BOPE se dá pela possibilidade de ver na ficção aquilo que, na vida real, talvez desejaríamos fazer e não temos meios/coragem.

A desumanização dos criminosos chega a tal ponto que foi extremamente comum encontrar formulações como as que se seguem:

“tsctstststsc... morro de pena... tortura: crime previsto nos direitos humanos. e bandido é humano?” (internauta Gisela).

A violência policial como um mal necessário

Existe, segundo Caldeira, um discurso disperso pelo corpo social que considera a violência policial como algo ruim, mas que ocorre devido à situação geral do país. Neste quadro, apesar de muitas vezes o interlocutor se colocar moralmente contra a violência, o arbítrio da polícia surge como um “mal necessário”, seja para obter informações ou para deter a criminalidade. Senão vejamos algumas falas relevantes:

Não deveria ser assim, mas já que deixamos chegar a esse ponto, porque todos participamos da construção dessa violência, que é uma bola de neve, então o BOPE usa os meios necessários sim, (...) mas esse é o preço, o preço da nossa ignorância e falta de coragem! Capitão Nascimento é um HERÓI!” (internauta chamada Camila)

Frente a comentários de outro interlocutor (Fabiano), que denuncia a utilização de métodos arbitrários pela polícia, Bárbara (outra internauta) ridiculariza suas opiniões: “Fabiano, e vc quer combater o crime como? Com balas de caramelo??” (interlocutora chamada Bárbara). Aqui se defende a busca dos fins (obtenção de informações no caso específico do filme) em detrimento dos métodos utilizados (tortura e esculacho). Tal argumento é pronunciado no sentido de reivindicar-se a lei como “veículo de imposição autoritária da ordem, numa palavra de punição” (ADORNO, 1998, p. 32), e não a lei como garantia de direitos.

Outra internauta, considerando o Capitão Nascimento um herói, coloca a questão de outra maneira:

“ele usa alguns métodos desumanos, mas quando ele está lidando com traficantes, em plena favela, que outros métodos ele pode usar?!(...)”

(Mariana, interlocutora, justificando seu apoio às ações do BOPE).

Embora quando se esteja falando da tortura se pense na sua finalidade como a obtenção de informações, Taussig nos lembra da sua função de controle da população: “objetivando a fantasia no discurso do outro. É claro que o desejo do torturador é prosaico. Ele quer adquirir informação (...) [mas] existe também a necessidade de controlar populações numerosas, classes sociais inteiras e até mesmo nações, através da elaboração cultural do medo” (TAUSSIG, 1983, p. 30).

“Modelo para a” realidade: violência se combate com violência

Ao considerarmos o filme como um mito, elemento constitutivo daquilo que Caldeira denomina a *fala do crime*, interessa-nos desbravar as formas pelas quais as interpretações feitas acerca do filme podem gerar efeitos “reais”. Na próxima fala, temos um exemplo interessante de uma opinião que perpassa as discussões: que a polícia, tal como representada no filme *Tropa de Elite*, é um modelo de corporação policial a ser seguida. Desta forma, o filme está funcionando como um modelo para se pensar (e agir na) a realidade. “O cara é um HEROI... Sinceramente eu acho o CAPITÃO NASCIMENTO um HEROI, o desejo dele era acabar com as coisas ruins. Se todos os policiais foca com ele as coisas seriam bem diferentes do q são.” (Dalia, internauta pronunciando-se sobre o filme).

Em diversas passagens ao longo do debate podemos ver a crença de que a melhor maneira de se combater a violência é pela violência. Para estas pessoas, a possibilidade de que o combate da violência gere mais violência não aparece como viável. Não identificam a violência policial como um dos fatores geradores e catalisadores da situação de extrema violência nas favelas cariocas, como o faz Zaluar. Esta antropóloga aponta para uma frase comum pronunciada pelos meninos do mundo do crime que entrevistara: “quem faz o bandido é a polícia” (ZALUAR, 1995, p. 254). Nesse ambiente, a polícia é vista com desconfiança, medo e bajulação, estabelecendo certas relações com o mundo do crime e uma série de reciprocidades e favores com jovens que os faz recorrerem aos criminosos.

Existem, porém, alguns interlocutores que durante o diálogo² se posicionam de maneira crítica a esta idéia de que a polícia deve ser truculenta. Na próxima citação, outro interlocutor, Carlos, levanta um tema importante na discussão: talvez o abuso dos direitos humanos e truculência policial não estejam sendo as formas mais eficazes de combater a criminalidade, podendo inclusive aumentá-la. “Nascimento representa uma mentalidade atrasada e fascistóide que acredita que violar os direitos humanos ajuda a

² Vale dizer que dois dos três debates que acompanhamos são constituídos por uma maioria que defende a atitude truculenta da polícia enquanto no debate restante se tem uma maioria posicionada contra tal modo de funcionamento da polícia.

sanar o crime. Se fosse assim, o Rio seria a melhor cidade do mundo dado a policia violenta e fascista que nós temos que sempre escolhe preto, pobre e favelado pra ser revistado e esculachado. Quero ver ter culhão pra prender bandido filho de papai. Com pobre é facil, rs”. (Carlos, internauta se posicionando contra a posição majoritária de louvores à violência policial)

Poderíamos relacionar este seu comentário com algumas reflexões da literatura sobre o assunto. Caldeira chama a atenção sobre o fato de que frente à deslegitimação do judiciário “o que está sendo reforçado é a violência, a ilegalidade e a tendência de se ignorar o sistema judiciário na resolução de conflitos (...) a polícia é parte do problema da violência” (CALDEIRA, 2000, p. 135). A violência policial tem sido praticada pela policia, com impunidade e significativa legitimidade perante a população: “O resultado é um ciclo de vingança privada e ilegal que provoca a difusão e a proliferação da violência. (...) Em vez de agirem contra ela, as instituições da ordem apenas contribuem para o aumento da violência” (*idem*, p. 137).

A última frase do comentário de Carlos ecoa em uma ideia crítica de certo modo dispersa pelo corpo social que encontra amparo teórico na literatura. Falamos aqui do tema teorizado por DaMatta e Kant de Lima de que no Brasil existiriam duas justiças, duas maneiras de se lidar com a ilegalidade, dependendo de quem é aquele que comete a infração:

com as camadas de menos *status* ou menos bem relacionadas da população, quanto os procedimentos capciosos e escusos, com as chamadas mais bem relacionadas, tudo em nome do bem-estar da sociedade como um todo. (KANT DE LIMA, 1996, p. 174)

“A raiz do problema”

“É simples: Quem manda no soldado é o comandante; Quem manda no comandante é o Governo; Quem manda no Governo são os políticos; Políticos são corruptos; Então?” (Diogo, internauta com posições bem críticas quanto à postura do BOPE e da truculência policial em geral). Embora se refira à maneira como aqueles que ingressam no crime veem a impunidade dos ricos, esta passagem de Zaluar parece oportuna para compreensão desta fala específica:

os efeitos [da corrupção e da impunidade na política] são muito mais graves pois contaminam todo o corpo social, pervertendo-o. O conhecimento da impunidade destes crimes praticados pelas classes privilegiadas ou, mais grave ainda, pelos dirigentes

da nação, gera a desconfiança não só na justiça, mas na própria ordem social. (ZALUAR, 1985, P. 72)

O filme, a mídia e a violência

“O assunto mais interessante sobre o filme! Pra mim é esse surto facistóide na população, principalmente entre os jovens. Oq vcs acham sobre isso?” (Diogo, novamente, pronunciando-se de maneira crítica agora com relação à recepção que o filme teve). Diogo faz referência aqui a um dos efeitos que consideramos possíveis de serem analisados a partir da relação entre ficção e realidade. A partir da interpretação do filme, podemos ver um efeito semelhante à crítica feita aos meios de comunicação:

criticados por seus efeitos midiáticos que se expressam em sempre mais e mais dramatização, intensificando o círculo cerrado: maior medo, maior insegurança; maior insegurança, maior medo. (ADORNO, 2000, P. 136)

³ Frase pronunciada pelo interlocutor Johan Peter

“Quem não deve não teme”³

É de se perguntar o que faz com que exista toda uma opinião dispersa pelos debates de que a polícia só tortura criminosos, não cometendo enganos. Talvez esta impressão suscitada pelo filme decorra do fato de que:

Nascimento persegue e tortura para conseguir informações que levem ao paradeiro do traficante, mas com o “cuidado” de nunca torturar alguém que possa não ter cometido algum crime. Ou seja, no enredo do filme é quase como se ele só torturasse quem no limite “merecesse”. Se aqui se funda um lenitivo simbólico para que uma grande parte do público sinta empatia por esse personagem complexo que una humanização mais profunda com a bestialidade mais legitimada. (MENEZES, 2009, P. 289)

Conclusão

Consideramos contrário à nossa perspectiva interpretativista fazer uma conclusão acerca do mundo social. Isso não significa que nossa abordagem não tenha uma ambição explicativa com relação a esse complexo fenômeno social que é a questão da violência na sociedade brasileira contemporânea. Faremos nossa explicação em três diferentes níveis de abstração: macro, meso e microsociológicos. Por questão de recorte, teremos

como eixo central: como explicar essa recorrência de opiniões que veem na maneira violenta como a polícia lida com a criminalidade no filme um modelo a ser seguido pela polícia na “realidade”?

Em *O novo paradigma da violência*, Wieviorka defende que a violência não tem lugar no mundo contemporâneo como forma de solucionar conflitos: é mal visto alguém defender publicamente soluções violentas. Entretanto, quando pensamos mais especificamente no Brasil, a tese de Wieviorka parece encontrar certas dificuldades para se manter. O que nos remete diretamente ao questionamento de Caldeira:

Embora a violação dos direitos humanos seja comum no mundo contemporâneo, opor-se aos direitos humanos e concebê-los como algo ruim, mesmo reprovável, no contexto de uma democracia política é algo único. (CALDEIRA, 2000, P. 344)

Nesse sentido, cabe explicar as razões dessa especificidade a que se refere Caldeira – sendo este o nível mais macro de nossa análise. Resumidamente, podemos falar que nossa resposta girará em torno de dois eixos centrais. O primeiro se refere ao próprio fenômeno de expansão de direitos na sociedade brasileira. Frente à sua restrição para um grupo bem delimitado em termos de classe – a justiça como privilégio dos ricos – muitos cidadãos se perguntam: “se a maioria não tem seus direitos respeitados, por que os criminosos deveriam ter esse privilégio?” (*idem*, p. 349).

Parece que aqui predomina aquilo que Caldeira considera uma perspectiva de punição relacionada com a vingança e do corpo como local da dor e instrumento de punição, em detrimento de uma visão de punição baseada na lei, na justiça e no sistema judiciário. É neste sentido que Caldeira desenvolve a noção do *corpo incircunscrito*, “como um *locus* de punição, justiça e exemplo no Brasil (...) a naturalidade com que os brasileiros veem a aplicação da dor com objetivos corretivos é consistente com outras percepções do corpo” (*idem*, p. 370).

Há uma relação entre a pena de morte e a tortura com uma função pedagógica: é como se mulheres, crianças ou bandidos fossem pessoas com racionalidade inferior, com capacidade apenas para compreender um tipo de linguagem, a da violência. Para defender esta ideia, Caldeira faz um estudo mais abrangente sobre o lugar do corpo na sociedade brasileira. Mas para o que nos interessa aqui, consideramos que tais explicações sejam suficientes para um nível macrossociológico.

No nível meso, valemo-nos de um ponto essencial na teoria de Alba Zaluar que é o da “estigmatização territorial”. Não deixando de comparti-

lhar certos elementos com a já referida *fala do crime*, esse ponto específico do trabalho de Zaluar nos ajuda a compreender muito bem a ideia de que exista uma opinião recorrente que interprete a truculência policial tal como exibida no filme como um modelo a ser seguido pela polícia em suas práticas cotidianas.

Sua antropologia busca interpretar uma situação na qual, de repente, a classe trabalhadora carioca se deparou: imersa num cenário de guerra. Dentre os elementos que levanta (e talvez o mais importante seja pensar a inexistência de uma correlação entre criminalidade e pobreza) está a maneira como as oportunidades de empregos para jovens recém-ingressos no mercado de trabalho desaparecem caso se saiba de sua origem como morador da favela. É a partir desse mesmo preconceito, cremos nós, de ver no jovem favelado um bandido em potencial, que devemos entender a maneira como certas falas de internautas interpretam o filme.

Ver as favelas como lugares sujos, perigosos, antros da bandidagem está diretamente relacionado com a maneira como a polícia lida com estas comunidades e com o fechar de portas do mercado para eles.

Trabalhamos com a idéia de que há uma polícia para os pobres e uma polícia para os ricos (...). Durante a pesquisa que eu fiz em três bairros no Rio de Janeiro as respostas dadas pelos policiais confirmaram inteiramente isso. Em Copacabana eles disseram “Aqui a gente não pode bater”. (ZALUAR, 2003, P. 43)

Esse tipo de procedimento só se sustenta porque existem dispersos pelo corpo social pensamentos como aqueles dos internautas que aqui analisamos, que identificam na polícia violenta um meio de solucionar os problemas da sociedade violenta.

Por fim, nossa explicação no nível mais microsociológico consiste em fazer um apanhado daquilo que está disperso pelo texto. Nossa ideia central é de que a *fala do crime*, na qual se inclui o filme, tem a possibilidade de gerar efeitos concretos sobre a sociedade: a circulação de ideias sobre os criminosos, a criminalidade, o crime e seu combate podem gerar um processo de segregação concreto em uma cidade (CF. CALDEIRA, 2000), mas podem também gerar mais práticas arbitrárias por parte da polícia com relação a criminosos ou membros da classe trabalhadora.

Acreditamos que o medo com relação à violência tenha efeitos que exacerbem o próprio fenômeno da violência. Daí nossa crença de que a partir da análise das falas acima podemos compreender esse complexo fenômeno. Entre suas diversas instâncias, e tendo como ponto de partida

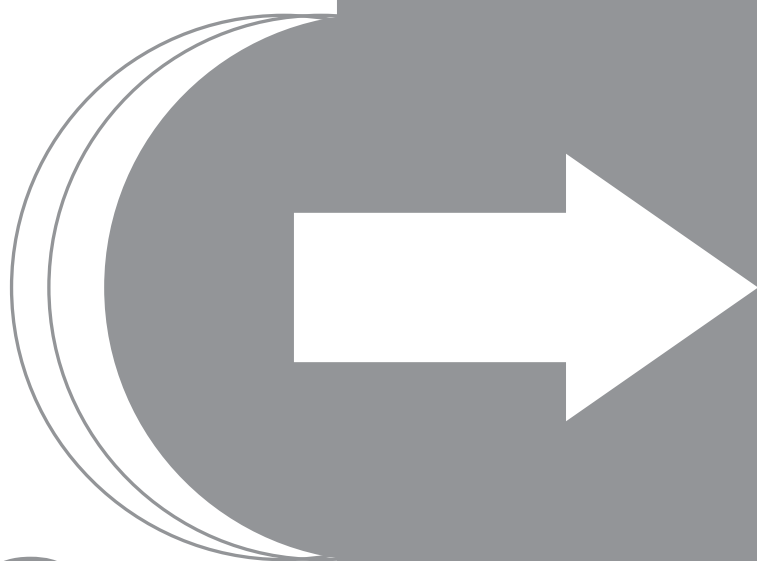
colocar essas falas em correlação com os elementos da *fala do crime*, ressaltamos ao longo do texto a identificação de alguns espectadores com o protagonista do filme, Capitão Nascimento; a ideia da violência policial como um mal necessário, frente à impossibilidade de resolver a questão da criminalidade de outra maneira; a perspectiva de combater a violência com violência; a perspectiva de que a polícia só tortura/mata aqueles “que merecem”; o papel da mídia; e o enraizamento do problema da segurança pública em uma instância maior, a corrupção política brasileira.

Queremos, por fim, compartilhar com os leitores a nossa expectativa quanto à relevância desse estudo. Aparentemente um assunto trivial, a maneira como a mídia (e aqui incluímos o cinema) reproduz imagens sobre a violência é parte constitutiva do próprio fenômeno da violência (CF. RONDELLI). Acreditamos ter demonstrado, ao longo do *paper*, de que maneira um filme e a análise de sua repercussão podem ser “bons para pensar” a sociedade (brasileira).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. *Insegurança versus direitos humanos: entre a lei e a ordem*. *Tempo Social; Rev. Social*. USP, S.Paulo, 11(2):129-153, out. 1999 (editado em fev. 2000)
- ADORNO, Theodor W. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- CANEVACCI, Máximo. *Antropologia do Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1990a.
- CALDEIRA, Teresa. *Cidade de Muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Ed.34/Edusp, 2000.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.
- DaMatta, Roberto. As raízes da Violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: *A violência brasileira*. São Paulo, Brasiliense: 1982.
- GEERTZ, Clifford. A Arte como um sistema cultural. In: *O saber local*. Editora Vozes, Petrópoles, 1997.
- _____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.
- GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópoles: Vozes, 2009.
- HIKIJ, Rose Satiko G. Antropólogos vão ao cinema – observações sobre a constituição do filme como campo. *Cadernos de Campo* (USP), São Paulo, v. 7, p. 91-113, 1998.
- HINE, Christine. *Virtual ethnography*. London: Sage, 2000.
- KANT DE LIMA, Roberto. A administração dos conflitos no Brasil: a

- lógica da punição. In: VELHO, Gilberto & ALVITO, Marcos (orgs.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ: Editora GV, 1996, p. 165-177.
- MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. Cinema: imagem e interpretação. *Tempo Social*; São Paulo, 8(2): 83-104, outubro de 1996.
- MORIN, Edgar. *O Cinema ou o Homem Imaginário: ensaio de antropologia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
- RONDELLI, Elizabeth. Imagens da violência: praticas discursivas. *Revista Tempo social*; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 10(2): 145-157, outubro de 1998.
- ROUDINESCO, Elizabeth e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Jorge Zahar,
- TAUSSIG, Michael. *Shamanism, Colonialism and the Wild Man – A Study in Terror and Healing*. University of Chicago Press: Chicago and London, 1986.
- Wieviorka, M. *O novo paradigma da violência*. *Tempo Social*, Rev. de Sociologia da USP, 9(1): 5-41, 1997, maio.
- ZALUAR, Alba. Condomínio do diabo: as classes populares urbanas e a lógica do “ferro e do fumo”. In: Paulo Sérgio Pinheiro (org.). *Violência, crime e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. Crime organizado e crise institucional. In: *Violencia e Sociedade*. São Paulo: Letras e Letras, 2003.



teses e dissertações

Defendidas nas Unidades do CFCH em 2010

DOUTORADO

Andréa Frasseti Escobar

A qualidade da informação na mídia all news e o papel dos intelectuais

Anna Carolina Cabral de Andrade da Matta Machado

Os sentidos de Mother's na tela da televisão

Bruno Roberto Campanella

Perspectivas do cotidiano: um estudo sobre fãs do programa Big Brother Brasil

Cecilia Maria da Costa Leite

Reality shows de intervenção corporal: mídia, corpo e tecnologia na atualidade

Gabriela Santos Alves

O imaginário fotográfico de Monteiro Lobato

Lucia Maria Marcellino de Santa Cruz

Entretelas: jornalismo, pobreza e responsabilidade social na TV

Marcio de Souza Castilho

Patrimônio dos próprios jornalistas: o Prêmio Esso, a identidade profissional e as relações entre imprensa e Estado (1964-1978)

Monica Machado Cardoso

Consumo e politização: discursos publicitários e novas formas de engajamento juvenil

MESTRADO

Alevi Ferreira de Sá Junior

Desvirtuar o poder, virtualizar a imagem: biopolítica, fabulação, dissenso e vídeo

Bruno Fernando Santos de Castro

Um herói de dois séculos: imprensa humorística e a manha de Aparício Torelly (1926-1932)

Carla Marques Pimenta

Do radicalismo ideológico ao pragmatismo Pós-Moderno: discursos sobre juventude e política 40 anos após maio de 68

Carlos Roberto Calenti Trindade

Relações de poder e produção de subjetividades nas mídias colaborativas: um estudo do site Overmundo

Fernanda Pereira Ferreira Ribeiro

Comunicação do oprimido: movimentos populares midiáticos nas favelas do Rio de Janeiro

Frederico Dalton de Moraes

Contemplar e assistir: diferenciações e encontros

Gabriela de Resende Nora Pacheco

O curioso caso do jornalismo impresso: considerações sobre tempo e jornalismo na era digital

Juliana Cardoso Franco

Eu sou uma imagem - Práticas autorreferentes no cinema: as estéticas de si

Marcelo Carvalho da Silva

Quais os planos que tens para ti, Cinema? Uma investigação deleuzeana sobre a natureza das imagens e dos signos cinematográficos

Marianna de Araujo e Silva

O Pós-modernismo e a cultura das favelas

Maurício Augusto Pimentel Liesen Nascimento

Comunicar, verbo intransitivo: ensaio para uma comunicação estética

Michele Pucarelli

Os tempos das imagens de Godard e Klein

Pedro Aguiar Lopes de Abreu

Sistemas internacionais de informação Sul-Sul: do pool não alinhado à comunicação em redes

Rosane Rosa Lopes

Comunicação de risco e riscos da incomunicação

Thais Continentino Blank

Imagens do Brasil nos cinemas alemães: os cinejornais sobre o Brasil de 1934 a 1941

Tiago Monteiro Velasco

Onde estão os Pop Stars? a coexistência dos ídolos de massa e de nicho na música pop contemporânea

Tonia Marta Barbosa de Macedo

O discurso da diversidade: entre a legitimação dominante e a apropriação pelos sujeitos no trabalho

Escola de Serviço Social – ESS

▶ Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS)

DOUTORADO

Cesar de Miranda e Lemos

Registros de papel branco: a presença indígena, relações interétnicas e suas representações no Rio de Janeiro do Império à República

Cleier Marconsin

Cerco aos direitos trabalhistas e crise do movimento sindical no Brasil contemporâneo

Esther Luiza de Souza Lemos

Serviço Social e assistência social no Brasil contemporâneo: de uma fetichização a outra?

Henrique André Ramos Wellen

Para a crítica da “economia solidária”

Katia Iris Marro

A rebelião dos que “sobram”: reflexões sobre a organização dos trabalhadores desempregados e os mecanismos sócio-assistenciais de contrainsurgência na Argentina contemporânea

Maria Raimunda Penha Soares

“Decifra-me ou te devoro”: elementos para análise da criação de um “campo especial” de necessidades mercantis na contemporaneidade a partir do fetiche da mercadoria

Omari Ludovico Martins

O projeto ético-político do Serviço Social: um processo de construção e direção social da vertente intenção de ruptura

Rita de Cassia Cavalcante Lima

Uma história das drogas e do seu proibicionismo transnacional: relações Brasil-Estados Unidos e os organismos internacionais

Telma Lilia Mariasch

As lutas por verdade e justiça na Argentina contemporânea: uma cartografia

Valéria dos Santos Noronha Miranda

A conexão da gestão com a política nacional de humanização da saúde: a experiência desenvolvida no Hospital Municipal Odilon Behrens/Belo Horizonte-MG

MESTRADO

Aline Possa Silva

O perfil do mercado de trabalho do assistente social no estado do Rio de Janeiro.

Barbara Goes Palhares

A cidade como espetáculo urbano: um estudo a partir do caso do Morro da Providência

Charles Toniolo de Sousa

Interpretações teórico-conceituais sobre violência e “questão social”: entre o dever e o ser

Christiane dos Passos Guimaraes

A máscara do suas: desvendando a política nacional da assistência social

Danielle Cardozo Paz

O conhecimento teórico e o conhecimento instrumental no Serviço Social: as diferentes concepções de teoria e de prática presentes na profissão

Danielle Silva da Horta

A trajetória histórica da organização político-sindical dos assistentes sociais do estado do Rio de Janeiro

Danielle Taha Costa

O papel político das ONGs brasileiras no capitalismo contemporâneo

Elaine Martins Moreira

O assentamento Ireno Alves dos Santos no contexto da reforma agrária no Brasil: qual reforma hoje?

Fernanda Kilduff

“A criminalização da pobreza no marco do capitalismo contemporâneo”: uma análise sobre as mudanças na política criminal Argentina e seus rebatimentos para o Serviço Social no âmbito penal

Gleyce Figueiredo de Lima

Projeto profissional de ruptura: fundamentos e estratégias políticas

Marina Fernandes Bueno

Do Bolsa Família à Biorenda: em busca de um novo horizonte

Michelle Rodrigues de Moraes

O processo de assistencialização das políticas sociais e o Serviço Social

Sonia Margarida Anselmo Figueiredo da Silva

Avanços e limites do Programa Bolsa Família em Itaguaí - RJ

Tiago Coelho Fernandes

Plebéias batalhas: teoria crítica e ação política dos povos originários de Abya Yala

Faculdade de Educação – FE

▶ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

DOUTORADO

Ana Maria Gomes de Almeida

Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola

Elisa Prestes Massena

A história do currículo da licenciatura em Química da UFRJ: tensões, contradições e desafios dos formadores de professores (1993-2005)

José Carlos Peixoto de Campos

Políticas de educação pública na cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas

Jose Guilherme de Oliveira Freitas

No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores

Marcia Rodrigues Ferreira Alves

Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia

Marcio Fagundes Alves

A reconstrução da identidade nacional na Era Vargas: práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do Grupo Escolar José Rangel - Juiz de Fora/Minas Gerais (1930-1945)

Renata Biscaia Raposo Barreto

Espaços e interfaces culturais para implantação da educação on-line: um diálogo entre os impasses que emergem da introdução de novos paradigmas nas instituições de ensino superior

Sandra Cordeiro de Melo

Inclusão em educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão, a partir de um caso de autismo

MESTRADO

Christina Holmes Brazil

O Programa Nacional Escola de Gestores em foco: um estudo de caso sobre culturas, polí-

ticas e práticas de inclusão em educação

Elizabeth Orofino Lucio

Tecendo os fios da rede: o programa pró-letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica - RJ

Felipe Rocha dos Santos

Os clubes escolares do Rio de Janeiro: alternativa de ampliação da jornada escolar

Humberto Silva de Lima

O processo de aprendizagem da justiça como virtude perfeita no ensino médio

Janaina Pires Garcia

Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da escola de cinema no CAP-UFRJ

Lillian Auguste Bruns Carneiro

A professora primária e as operações de valorização/desvalorização profissional nos anos 1920-1930

Luiz Felipe de Carvalho

Educação e Unidade Nacional no Estado Novo: o congresso de brasilidade (1941)

Marcela Brandao Cunha

Fatores de proteção às experiências de violência e vitimização de jovens: a influência do clima escolar

Priscila Monteiro Correa

O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como agente de letramento

Reginaldo Scheuermann Costa

O Centro de Ações Solidárias na Maré (CEASM) e a nova pedagogia da hegemonia: tensões entre a militância e o ethos empresarial

Shirleia Leandro da Silva

Formação continuada de professores alfabetizadores: da conquista de espaço na universidade ao uso de narrativas autobiográficas na formação

Simone Xavier de Lima

Biblioteca ramal de Nova Iguaçu: letramento e práticas leitoras

Thalita Maria Cristina Rosa Oliveira

A política curricular de História no Mercosul Educacional: investigando os discursos sobre “identidade regional”

Instituto de Psicologia – IP

▶ Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica (PPTP)

DOUTORADO

Alessandra Monachesi Ribeiro

Da perversão à sublimação: algumas estratégias das artes visuais para a criação de lugares de subjetivação e presença de obra nas bordas do corpo e do feminino

Bianca Bergamo de Andrade Savietto

Drogadicção na juventude contemporânea: a “intoxicação” pelo outro

Christiane da Mota Zeitoune

A clínica psicanalítica do ato infracional: os impasses da sexuação na adolescência

Ingrid de Mello Vorsatz

Antígona e o fundamento trágico da ética da psicanálise

Jorge de Figueiredo Forbes

Inconsciente e responsabilidade

MESTRADO

Ana Beatriz Magalhaes da Rosa

Sintoma e satisfação em Freud

André Félix de Sousa

Dor, prazer e desprazer na obra freudiana

Antonio Carlos Rabelo Dalbone Júnior

Experiência moral e responsabilidade: um estudo psicanalítico

Eduardo Ramalho Rotstein

Inconsciente e experiência analítica

Fernanda Passarelli Hamann

Violência, guerra e política segundo o pensamento freudiano

Júlia dos Santos Moura

Um estudo sobre a neurose em Freud

Julia Quaresma de Araujo

A estrutura do discurso do analista na linguagem

Marcelo Reno Arbex

As relações entre sintoma e cultura na psicanálise

Marisa Helena Cytryn Solberg

Adolescência: segundo tempo da constituição do sujeito

Patricia Paraboni

Dor física crônica: uma reflexão psicanalítica

Renata Viana Gomide

Sintoma histórico: sujeito e corpo em seu retorno do exílio

Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS)

DOUTORADO

Éser Tício Pacheco

Percepção ambiental como desvelamento do *ethos* embrionário

Julio Cesar de Almeida Nobre

As novas biotecnologias da reprodução e as redes de bioética em ação: cartografando controvérsias

MESTRADO

Adriana de Freitas Pimentel

Metodologias do cotidiano na saúde: a musicoterapia na sala de espera em uma unidade básica

Edilaine Albertino de Moraes

Encontro na floresta... interpretando o ecoturismo sob a ótica local na Reserva Extrativista do Cozumbá-Iracema (Acre-Brasil)

Eloise Silveira Botelho

Conflitos na gestão de parques: o caso do Conselho do Parque Estadual dos Três Picos (RJ)

Frances Vivian Correa

O Parque Nacional da Serra dos Órgãos: entendendo a dinâmica do conflito na gestão

Gabriel de Sena Jardim

Mulheres postadas: representações do feminino em cartões postais publicitários (1900-1950/2000-2008)

Liana Carvalho Riscado

Culto ao corpo: o significado da cirurgia estética entre mulheres jovens do Rio de Janeiro

Luiza Maria Abreu de Mattos

A avaliação de ações de educação ambiental: um estudo exploratório no âmbito da gestão pública sob uma perspectiva crítica

Marcela Siqueira Farjalla

Participação no processo de gestão do PARNA da Restinga de Jurubatiba: possibilidades e dificuldades

Patricia Carla de Almeida e Souza

Memória oral e transmissão de conhecimentos: a comunidade do Sapê, Niterói, Rio de Janeiro, na voz de mateiros, erveiros e cultivadores de plantas ornamentais da região

Roberta Leal Teixeira de Almeida

Cuidados infantis: sentidos atribuídos à guarda compartilhada

Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP)

DOUTORADO

Andre Luiz dos Santos Pereira

Construção e avaliação de um protocolo de tratamento cognitivo-comportamental para o transtorno de ansiedade generalizada

Christian Sade Vasconcelos

Atenção a si: da auto-observação à auto-produção

Iracema Teixeira

Todo corpo tem relação. Toda relação tem corpo: um estudo sobre a formação e manutenção dos vínculos afetivo sexuais, sob a ótica da psicologia formativa de Stanley Keleman

Lucia Maria Filgueiras da Silva Monteiro

O corpo como agente da cognição de crianças cegas: uma questão de experiência

Marcelo Frederico Augusto dos Santos Veras

A loucura entre nós: a teoria lacaniana das psicoses e a saúde mental

Maria Amelia Penido

Tratamento cognitivo-comportamental em grupo para fobia social: desenvolvimento e avaliação de uma proposta combinando teatro do oprimido e videofeedback

Maria Carmen Euler Torres

A crise de autoridade no contemporâneo e suas repercussões na escola

Raphael Fischer Peçanha

Técnicas cognitivas e comportamentais na terapia de casal: uma intervenção baseada em evidências

MESTRADO

Aline Bergmann de Carvalho

As incidências da psicanálise no hospital

Ana Lúcia Pedrozo Martins

Tratamento cognitivo-comportamental do transtorno do estresse pós-traumático em pacientes resistentes à medicação

Ana Paula da Silva Magalhães

Representações sociais da política de cotas raciais segundo alunos do Ensino Médio de uma escola estadual na cidade do Rio de Janeiro: aspectos interindividuais e intergrupais

Beatriz Corsino Perez

Os jovens na cidade: os impasses de uma “relação ativa” com os diferentes no contemporâneo

Conceicao Firmina Seixas Silva

A participação de jovens no trabalho social: em busca de uma “política sem rótulo”

Filipe Milagres Boechat

A heterogeneidade epistemológica da Psicologia Social

Gabriella Valle Dupim da Silva

A Psicanálise na cidade: implicações

Juliana Marcondes Pedrosa de Souza

Violência sexual na infância: uma proposta de estudo a partir da Psicanálise

Livia de Matos Chicayban

Stress e hipertensão: treino de relaxamento e respiração como método de intervenção

Márcia Regina Lima Costa

A família, a criança e a doença: uma versão psicanalítica

Raquel Menezes Goncalves

Avaliação da terapia cognitivo-comportamental em pacientes com TEPT através de parâmetros biológicos: uma revisão sistemática

Regina Ferreira Solano

Homens em busca do prazer e da liberdade: o grupo terapêutico no tratamento da ejaculação precoce

Thiago Benedito Livramento Melicio

Mundos que a boca come: representação e produção de modos de ser na alteridade do capoeira

DOUTORADO

Alexandre Vieira Werneck

O invento de Adão: o papel do ato de dar uma desculpa na manutenção das relações sociais

Andrea Lucia da Silva de Paiva

Os fios do trançado: um estudo antropológico sobre práticas e representações na Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos no Rio de Janeiro

Anna Paula Vencato

Existimos pelo prazer de ser mulher: uma análise do Brazilian Crossdresser Club

Annelise Caetano Fraga Fernandez

Do sertão carioca ao Parque Estadual da Pedra Branca: a construção social de uma unidade de conservação à luz das políticas ambientais fluminenses e da evolução urbana do Rio de Janeiro

Luciane Soares da Silva

Funk para além da festa: um estudo sobre disputas simbólicas e práticas culturais na cidade do Rio de Janeiro

Luzimar Paulo Pereira

Os giros do sagrado: em estudo etnográfico sobre as folias em Uruçuaia-MG

Ronald Clay dos Santos Ericeira

A reconstrução do passado da Portela na rede mundial de computadores e nas rodas de samba

Vera Lucia de Oliveira

“O corpo da TV”: imagens entre os Guarani Mbya - Rio de Janeiro

MESTRADO

Adriane Pereira Gouvea

Acesso e permanência nos cursos de graduação da UFRJ: o Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Alberto Goyena da Silveira Soares

Memórias de uma cidade paralela: o Rio antigo nas montagens de uma confraria

Ana Paula Perrota Franco

Movimento de preservação dos lagos: sociambientalismo em construção na várzea do Amazonas

Celine Spinelli

Cavaleiros de Pirenópolis: etnografia de rito equestre

Cesar Pinheiro Teixeira

A construção social do “ex-bandido”: um estudo sócio-antropológico sobre sujeição criminal e pentecostalismo

Daniela Stocco Ferreira

“Paraíso Tropical”: interpretação de um país através de uma cidade e uma novela

Glauber Rabelo Matias

A utopia é de concreto: Darcy Ribeiro e a construção da UENF em Campos dos Goytacazes

Guilherme Afonso Mussane

A kunga n'kinga: oloobolo como foco das representações locais de mudança social

Hailton Pinheiro de Souza Júnior

O lugar do progresso: família, trabalho e sociabilidade em uma comunidade de produtores de café do Cerrado mineiro

Jefferson Almeida Silva

Sociologia jurídica e mudança social em Evaristo de Moraes Filho

Luiz Augusto de Souza Carneiro de Campos

Entre dissensos e consensos: cientistas sociais e a controvérsia pública das cotas raciais no Brasil

Mani Tebet Azevedo de Marins

Transgressões ou reprodução? Discursos de homens e mulheres em profissões alternativas ao seu gênero

Marcelo Adriano Martins

Duas trajetórias, um modernismo musical? Mário de Andrade e Renato Almeida

Marcus Vinicius Bandeira de Menezes

Competição paradigmática na modernização capitalista envolvendo liberalismo e cientificismo: o problema de menores abandonados e delinquentes no Brasil da passagem do século XIX para o XX

Maria Raquel Passos Lima

A face mestiça da verdade: memória, subjetividade e experiência de um escritor do século XX

Natasha Brusaferrero Riquelme Elbas Neri

“Tirando a cadeia dimenor”: a experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro

Paola Lins de Oliveira

“Desenhando com terços” no espaço público: sacralizações na religião e na arte a partir de uma controvérsia

Renata da Silva Montechiare Pires

Ensaando a vida: um estudo etnográfico sobre mundos artísticos e identidades sociais na Baixada Fluminense

Ricardo Goncalves de Oliveira

“Desterceirização” e a intensificação do trabalho: idas e vindas da flexibilidade no setor bancário estatal

Sabrina Galeno da Costa

Uma escola de luta: análise dos significados da educação em um estudo de drama social

Suzana Barroso de Mattos

Dois ensaios: projeto UNESCO de relações raciais e Renascença Clube: clubes e associações “negras” em dois momentos

Thais Danton Coelho

Conflitos, mediação e acordos: os castanheiros do Lago Ayapuá e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Piagaçu-Purus-AM

Thais Nascimento Cordeiro

A festa de São Pedro em Ponta Grossa dos Fidalgos: apontamentos etnográficos sobre a celebração do santo pescador

▶ Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica (PPGLM)

MESTRADO

Germano Nogueira Prado

O escândalo do escândalo da filosofia transcendência e “refutação do idealismo” em Heidegger

Leandro de Oliveira Pereira

Frege e o argumento modal

Lucas Leitao Silveira

Argumentos cosmológicos contra o princípio de causalidade natural

Maria Cecilia de Cerqueira Barbosa

Abstração e exclusão na metafísica de Descartes

▶ Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHS)

DOUTORADO

Ana Paula Pereira Costa

Armar escravos em minas colonial: potentados locais e suas práticas de reprodução social na primeira metade do século XVIII, Vila Rica, 1711-1750

Cláudio Beserra de Vasconcelos

A política repressiva aplicada a militares após o golpe de 1964

Juliana Bublitz

Forasteiros na floresta subtropical: uma história ambiental da colonização europeia no Rio Grande do Sul

Marcelo Santos de Abreu

Os mártires da causa paulista: culto aos mortos e usos políticos da Revolução Constitucionalista de 1932 (1932-1957)

Marilene Antunes Sant Anna

A imaginação do castigo: discursos e práticas sobre a casa de correção do Rio de Janeiro

Rodrigo de Aguiar Amaral

Sob o paradigma da diferença: estratégias de negociação, submissão e rebeldia entre elite e subalternos no Rio de Janeiro e em São Tomé e Príncipe (c.1750-c.1850)

MESTRADO

Adelaide Cristina Brandao Barone

O discurso sobre o Golpe de 1964 e o regime militar: análise da revista *A Defesa Nacional* (1990-2004)

Aldilene Marinho Cesar

Imagens e práticas devocionais: a estigmatização de Francisco de Assis na pintura ibero-italiana dos séculos XV-XVI

Aline Cordeiro Gol

Embate e negociação: o recrutamento da guarda nacional fluminense durante a Guerra do Paraguai

Camila Correa e Silva de Freitas

Restauração portuguesa, astrologia, história das ciências, ação intelectual

Carlos Henrique Volaro Caminha Mota

Sinais de soberania: leitura dos céus e ação política na guerra da restauração portuguesa (1640-1668)

Cynthia Marina Moreira da Rocha

“Que nos considerem loucos”: relações de poder e a construção da Catedral de Sevilha no século XV

Fernanda da Costa Monteiro Araujo

“Da solidariedade econômica ao ativismo político”: o caso Lucas Lopes

Iuri Azevedo Lapa E Silva

A ordem desejada e a desordem promovida: acordos, motins e mestiços na ocupação da Guiana Francesa (1809-1817)

Ivan Lima Gomes

O Brasil imaginado em quadrinhos na revista *Pererê* (1960-1964)

Kleiton de Sousa Moraes

O sertão descoberto aos olhos do progresso: a Inspetoria de Obras Contra as Secas (1909-1918)

Lauro Allan Almeida Duvoisin

Organizados para a defesa dos interesses comuns: o processo de formação e o papel político do sindicato arrozeiro do Rio Grande do Sul na crise da Primeira República (1926-1930)

Livia Nascimento Monteiro

Administrando o bem comum: os “homens bons” e a Câmara de São João del Rei (1730-1760)

Luiz Guilherme Scaldaferrri Moreira

Navegar, lutar, pedir e... receber: o perfil e as concorrências dos capitães das fortalezas de Santa Cruz e de São João nas consultas ao Conselho Ultramarino, na segunda metade do XVII, no Rio de Janeiro

Marcello José Gomes Loureiro

A gestão no labirinto: circulação de informações no Império Ultramarino português, formação de interesses e a construção da política lusa para o Prata (1640-1705)

Paulo César Gomes Bezerra

A visão da comunidade de informações sobre a atuação dos bispos católicos na ditadura militar brasileira (1970-1980)

Pedro Campos Franke

O ofício dos sábios: filosofia e ação na obra de Frei António de Beja

Rachel Jaccoud Ribeiro Amaro

As Marias de Albrecht Dürer (1471-1528): práticas de devoção, práticas artísticas e o hu-

manismo cristão em Nuremberg

Rafael do Nascimento Souza Brasil

Um jornal que vale por um partido: *O Semanário* (1956-1964)

Rodrigo Reis Maia

O futuro está atrás de nós: futurismo e modernidade na Rússia e na União Soviética (1912-1932)

Simone Cristina de Faria

Os “homens de ouro”: perfil, atuação e redes dos cobradores dos quintos reais em Mariana setecentista

Suellen Mayara Peres de Oliveira

A querela de Clio na Região do Prata no Brasil: tensões e diálogos da escrita da história nos institutos históricos e geográficos (1838-1852)

▶ **Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC)**

MESTRADO

Alessandra Serra Viegas

Discurso e formas narrativas sobre o belo corpo do herói em Homero: a bela morte e a preservação da vida numa perspectiva comparada

Alexandre Santos de Moraes

A palavra de quem canta: aedos e divindades nos períodos homérico e arcaico gregos

Antonio Carlos Higino da Silva

Os eleitos joaninos: a força da preexistência de Jesus na tradição do discípulo amado

Danielle Kaeser Merola

Modelos femininos na sociedade visigoda do século VII: a normatização do comportamento sexual da virgem e da viúva numa perspectiva comparada entre os âmbitos religioso e civil

Eduardo Hartz Oliveira

O planejamento de força: um estudo sobre o seu posicionamento na estrutura político-estratégica do estado brasileiro

Fernanda das Graças Corrêa

O projeto do submarino de propulsão nuclear na visão de seus protagonistas: uma análise histórica de Geisel a Lula (1974-2009)

Francisco Eduardo Alves de Almeida

O poder marítimo sob o ponto de vista estratégico entre 1540 e 1945: uma comparação entre as concepções de Alfred Thayer Mahan (1840-1914) e Herbert William Richmond (1871-1946)

Irina Aragao dos Santos

Jóias de afeto: um catálogo de referências

Isabela Gláucia de Souza C Baptista

A construção da imagem do uso da força em intervenções humanitárias no pós Guerra Fria: um estudo comparativo da segunda e da terceira geração de intervenções

Isabela Maria A G Buarque

A formação recente do campo da dança (1980-1990): uma análise comparada da trajetória de duas companhias cariocas

Kimon Speciale Barata Ferreira

Política, cinema e propaganda: atos rituais de poder e a legislação do nacional socialismo

Lair Amaro dos Santos Faria

Tradições orais e performaces comparadas nos evangelhos de Marcos e Q

Larissa Magalhaes Costa

Campanha nacional de alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné-Bissau

Leandro Duarte Montano

Para além de um vintém: diálogos políticos e ação popular na Corte Imperial (1870-1880)

Livia Vasconcelos Pereira Costa

O Direito a serviço dos donos do poder: a legislação anticomunista no 1º Governo Vargas

Marcelo Carreiro da Silva

A construção de uma comunidade de segurança na América do Sul: a integração em defesa como estratégia de integração regional

Mauro Benedito Guaraldo Secco

As organizações não-governamentais e o estado brasileiro: relevância para a política de defesa nacional

Paulo Duarte Silva

Ciclo Pascal e normatização litúrgica no século VI: análise comparativa dos casos de Arles e Braga

Rafael Mattoso

Echos de resistência suburbana: uma análise comparativa das contradições sócio-espaciais cariocas a partir das experiências dos moradores da Freguesia de Inhaúma (1900-1903)

Rafael Pinheiro de Araujo

Por uma análise comparada entre os movimentos sociais na Bolívia e Venezuela e os partidos políticos MAS (Movimento al Socialismo) e PSUV (Partido Socialista Unido de Venezuela)

Rodrigo da Silva Salgado

Entre a coroa e a espada: um estudo comparativo da figura guerreira de Afonso Henriques

Rudibert Kilian Junior

Cenarização: a ferramenta essencial para uma estratégia efetiva

Silvia Barreiros dos Reis

Amor cortês e amor na corte: análise comparada da Corte Portuguesa (Dom Dinis, 1279-1325) e da Corte Japonesa (Era Heian, 794-1185) através do discurso lírico das cantigas de amor e waka

Thiago Monteiro Bernardo

Sob o manto do morcego: uma análise do imaginário da ameaça nos EUA da Era Reagan através do universo ficcional do Batman

Wellington Barbosa Nebias

A greve geral e a insurreição anarquista de 1918 no Rio de Janeiro: um resgate da atuação das associações de trabalhadores

DOUTORADO

Alexandre da Silva Costa

Sobre a verdade e as opiniões: o poema de Parmênides e a incisão entre ser e devir

Wagner Dalla Costa Félix

O começo da história: a consideração da historicidade no pensamento de Heidegger

MESTRADO

Rafael Martins Rodrigues

Realismo moral naturalista: problemas semânticos

1. Apreciação pelo Conselho Editorial

Os trabalhos inéditos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial (CE), que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a critério. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.

Em caso de aceite de trabalhos que necessitem de modificações pontuais, o CE entrará em contato com o autor, devendo o trabalho ser reformulado no prazo máximo de 20 dias.

2. Direitos autorais

A aprovação dos textos implica a cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação nesta revista, que terá exclusividade de publicá-los em primeira mão. O autor continuará a deter os direitos autorais para publicações posteriores.

3. Apresentação dos originais

O autor deverá enviar o trabalho em arquivo digital, em fonte Times New Roman, corpo 12, com entrelinha 1,5, para os editores da **REVISTA DO CFCH**, através do e-mail: revistadocfch@cfch.ufrj.br.

Artigos: textos com dimensão variável entre 10 e 20 páginas (21 a 35 mil caracteres com espaço), contendo análise, reflexão e conclusão sobre temas acadêmicos. Títulos e subtítulos curtos. Notas de rodapé, apenas as indispensáveis, observando a extensão máxima de 3 (três) linhas. Não serão aceitos anexos e glossários. Caso haja imagens, indicar no corpo do texto o local de inserção e enviá-las em arquivo separado. As imagens devem ser apresentadas em alta resolução (300 DPIs – em extensão TIF), em cores (se for o caso) e com largura mínima de 15 cm (altura proporcional).

Resenhas: textos com dimensão variável entre 3 e 5 páginas (4.200 a 7.000 mil caracteres com espaço), contendo o registro e a crítica de livros, teses e disserta-

ções etc. publicados recentemente.

Todos os originais devem ser encaminhados já revisados e dentro das normas de publicação. No arquivo digital, deverão constar os itens a seguir, respeitando-se a seguinte ordem:

- Títulos em português, espanhol e inglês, nome do autor acompanhado dos créditos acadêmicos e profissionais (máximo 5 linhas).
- Resumo em português e em inglês, com no máximo 900 caracteres com espaço. Palavras-chave em português, espanhol e em inglês (no mínimo três e no máximo cinco palavras, separadas por ponto e vírgula). As versões em espanhol e em inglês deverão ser equivalentes ao texto em português.
- Texto, observando as normas de referências para trabalhos acadêmicos apresentadas a seguir.

4. Citações

4.1. A referência a autores deverá ser feita no corpo do texto, somente mencionando o sobrenome, acrescido do ano da obra.

Ex.: (ADORNO, 1982)

4.2. No caso de haver coincidência de datas de texto ou obra, distinguir com letras, respeitando a ordem de entrada no artigo.

Ex.: (1915a, 1915b).

De acordo com Reeside (1927a) ou (REESIDE, 1927b)

4.3. No caso de compilação de textos de um mesmo autor em uma obra, colocar o ano do texto seguido do ano da edição da obra utilizada.

Ex.: (SCHUDSON, 1992/1997)

(DREYFUSS, 1989, 1991, 1995)

4.4. No caso de obra de vários autores, os sobrenomes destes deverão ser citados separados por ponto e vírgula.

Ex.: (KATZ; LAZARSFELD, 1970)

4.5. As citações de várias obras, de autores diversos, mencionadas simultaneamente, devem ser separadas por ponto e vírgula, em ordem alfabética.

Ex.: (FONSECA, 1995; PAIVA, 1997; SILVA, 1997)

4.6. Nas citações textuais, entre aspas, deverá ser acrescentada a página.

Ex.: “só é possível falar em socialismo quando as pessoas detêm o controle de sua própria atividade e da alocação de seus frutos para seus próprios fins.” (MÉSZÁROS, 2007, p.68).

4.7. As citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas. As aspas simples são utilizadas para indicar citação no interior da citação.

Ex.: Barbour (1971, p. 35) descreve: “O estudo da morfologia dos terrenos [...] ativos [...]”.

4.8. No caso de citações textuais de artigos de revista ou jornal, deverá constar o título do artigo, o nome da revista ou do jornal, a cidade, o número da página e a data de publicação.

Ex.: “Ascender socialmente e adquirir produtos que simbolizassem o status alcançado”. (Folha de S. Paulo, p. 4, 2 abr. 1995).

4.9. As citações diretas, no texto, com mais de três linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas.

5. Referências

5.1. Devem vir em ordem alfabética, pelo último sobrenome do autor em caixa-alta.

Ex.: MARX, K. ...

5.2. Os itens devem obedecer à seguinte ordem:

5.2.1. Livro – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título em itálico, cidade, editora, ano.

Ex.: GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e*

o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

5.2.2. Capítulo de livro – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título, seguido de ponto final e da palavra *In* (seguida de dois-pontos) e o sobrenome do organizador ou coordenador ou editor em caixa-alta, seguido das iniciais e (Org.) ou (Coord.) ou (Ed.). Na sequência, entram o título do livro em itálico, a cidade, a editora, o ano.

Ex.: ROMANO, Giovanni. *Imagens da juventude na era moderna*. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). *História dos jovens 2: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

5.2.3. Artigo de revista – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título do artigo, nome da revista em itálico, cidade, volume (v), número (n.), páginas (usar p. para singular e plural) e ano.

Ex.: SOARES, R. D. *Ensino técnico no Brasil: 90 anos das escolas técnicas federais*. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 18, n. 18, mar., p. 108-15, 1999.

5.2.4. Artigo de jornal – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, nome da matéria, nome do jornal em itálico, local e data da publicação, seção, caderno ou parte do jornal e páginas correspondentes.

Ex.: NAVES, P. *Lagos andinos dão banho de beleza*. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. *Folha Turismo*, Caderno 8, p. 13.

6. Referências de sites

6.1. Acrescentar, no final da referência, “Disponível em:”, endereço eletrônico <entre brackes> e a data de acesso ao documento, precedida da expressão: “Acesso em:”.

Ex.: LENIN, V. I. *O que fazer para aprender o comunismo?* Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/05.htm>. Acesso em: 16 fev. 2010.

“ A REVISTA DO CFCH busca contribuir para a aproximação dos diversos nichos de que se compõem atualmente as áreas de conhecimento na UFRJ. Ao definirmos grandes temas para a chamada de artigos e, ao mesmo tempo, recepcionarmos textos de todos esses nichos, procuramos fazer nossa parte para o enfrentamento da fragmentação e estimular a multiplicidade de olhares, marcas que a UFRJ precisa desenvolver de forma mais plena como universidade. l.”



UFRJ



CFCH
UFRJ