

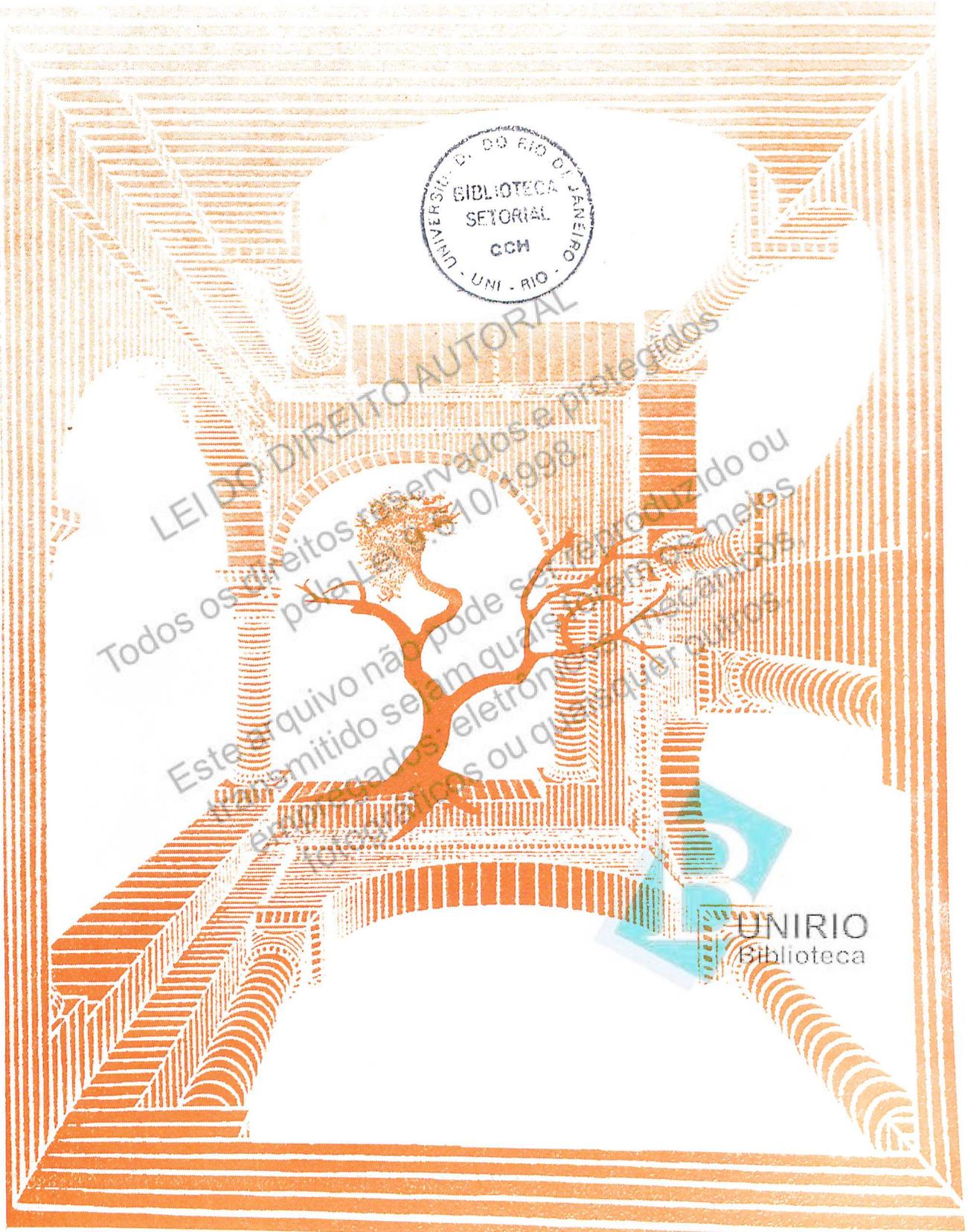
R AÍZE E UMOS S

ANO 3 Nº 5

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO
DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO DA UNI-RIO E
DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DA REGIÃO SUDESTE

ISSN 0104 - 7035

1º SEMESTRE - 1996



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
BIBLIOTECA
SECTORIAL
CCH
UNI - RIO -

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei nº 9.610/1998
Este arquivo não pode ser alterado ou
reproduzido sem a qualificação dos meios
eletrônicos ou qualquer outro meio

UNIRIO
Biblioteca

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

RAÍZES E RUMOS

Revista de Extensão é uma publicação semestral do Departamento de Extensão, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO e veículo de divulgação dos trabalhos extensionistas das Universidades Públicas Brasileiras - Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Região Sudeste.

Presidente da República: *Fernando Henrique Cardoso*

Ministro da Educação e Cultura: *Paulo Renato de Sousa*

Reitor: *Sergio Luiz Magarão*

Vice-Reitor: *Hans Jurgen Fernando Dohman*

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Joséte Luzia Leite*

Diretora do Departamento de Extensão: *Malvina Tania Tuttman*

Conselho Editorial: Representantes da UNI-RIO: *Joséte Luzia Leite / Malvina Tania Tuttman / Iara de Moraes Xavier / Tereza Sheiner*

Representantes do Fórum de Extensão: *Ana Maria Dantas Soares (UFRRJ) / Carlos Rogério Mello da Silva (UFES) / Samuel Goittman (UFSP) / Suely de Souza Lima (UFJF) / Vagner José Oliva (UNESP) / Walter Motta Ferreira (UFMG)*.

Coordenação Editorial: *Malvina Tania Tuttman*

Secretário editorial executivo: *Roberto Vianna da Silva*

Revisão de texto: *Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho / Evelyn Goyannes Dill Orrico / Maristela Botelho Franca*

Supervisão de produção: *Celeste Maria Amaral Sued Barbosa*

Assistente de produção: *José Carlos da Silva Rios*

Capa: *Marcus Roberto Regenold Almeida*

Editoração Eletrônica: *Priscila Linhares Lintz*

Impressão: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Reitor: *Arthur Roquete de Macedo*

Pró-Reitor de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários: *Vagner José Oliva* **UNIRIO** Biblioteca

Correspondência redatorial à Coordenação editorial:

UNI-RIO / PRPGPqEx - Departamento de Extensão

Av: Pasteur, 458 Urca / Rio de Janeiro-RJ / CEP: 22.290-240

Tel: (021) 275-9896 FAX: (021) 275-9896 / 541-0499



- 3** EDITORIAL
- 4** AUTONOMIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA - *Nestor Barbosa de Andrade*
- 8** O AMOR EM PAUTA: uma cartografia musical da subjetividade amorosa - *Antônio Eugênio Valverde Mariani Passos*
- 14** DO PROJETO RONDON À UNIVERSIDADE SOLIDÁRIA - *Cláudia Aparecida Marlière, Lenilda Soares Cunha e Samuel Gohunan*
- 18** CENTRO CULTURAL: Um novo paradigma no processo de comunicação? Uma abordagem de extensão - *Fernando Antônio Pereira Braga*
- 24** A ENFERMAGEM E A SAÚDE DO ESCOLAR - caminhos legais e sua abrangência - *Florence Rominjn Tocantins*
- 30** BEETHOVEN, FUNK OU BUMBA-MEU-BOI? por uma teoria contextualista da educação musical - *José Nunes Fernandes*
- 34** ARTE E COMUNIDADE: uma possível pesquisa sobre o desenho - *Lucimar Bello Pereira Frange*
- 41** AIDS, DST...E... IGNORÂNCIA: é hora de enfrentar o mito do sexo na escola fundamental e pública (antes que ela acabe) - *Maria Amélia Gomes de Souza Reis*
- 48** ADOLESCÊNCIA, MUDANÇAS E NOVOS PAPEIS SOCIAIS - *Nilson A. Moraes*
- 54** MUDANÇAS NOS SISTEMAS DE C&T E P&D: também uma necessidade brasileira - *Rosely R. Fernandes e Cecília Bastos Guimarães*



RAÍZES E RUMOS - ano 3, nº 5 - 1996 -
Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro.
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão da
Região Sudeste.

Semestral

1. Universidade do Rio de Janeiro.

2. Ciência. 3. Cultura.

I. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão. Departamento de Extensão.

ISSN 0104-7035

CDD 378.98153

LEI DO DIREITO AUTORAL

Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.

Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.

Projeto Gráfico e Diagramação: *Roberto Vianna*

Composição: *Glória Stefanini*

Tiragem: 2.500 exemplares



EDITORIAL

Os artigos até então publicados em Raízes e Rumos têm discutido e analisado vários momentos da vida acadêmica.

*Este número reacende o debate aprofundando discussões sobre Autonomia Universitária com a publicação da palestra proferida pela Magnífico Reitor da Universidade Federal de Uberlândia no Encontro Regional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão. A comunidade universitária deve, portanto, estar atenta e participar ativamente das discussões sobre o tema, para que possa ser consolidada a autonomia que **realmente** a Universidade Pública Brasileira espera.*

Nesse contexto, cabe ressaltar o importante papel da articulação da Extensão Universitária com o Ensino e a Pesquisa, fato que viabiliza a relação integradora entre Universidade e Sociedade.

Dando continuidade à deliberação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Região Sudeste, esta publicação tem a honrosa participação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, que mais uma vez colabora na concretização desse esforço conjunto.



AUTONOMIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA*

Nestor Barbosa de Andrade**

Quero aproveitar esta oportunidade para agir como animador da discussão em torno do tema e do problema da *Autonomia da Universidade Brasileira*, neste momento de encontro, instigando-a a se repetir em outros espaços institucionais. Explico logo o porquê.

Como Reitor integrante da Andifes, estou chamado a sentar com o governo, mais precisamente com o MEC, para discutir a questão da Autonomia, durante debates para os quais fomos oficialmente convidados, assim como os demais segmentos de instituições de ensino superior (comunitários, privados, etc.).

Até agora não se acertou com o governo qualquer participação dos segmentos organizados em entidades de nossa comunidade universitária (Andes, Fasubra e Une), sabendo haver resistência do governo, por um lado, e posições diversificadas sobre isto, de outro lado.

Acho que, por não haver esse acerto, o debate poderá se estreitar muito e haver rápido encaminhamento ao Congresso. Por outro lado não podemos condicionar a participação de dirigentes no processo de abertura para as bases das entidades.

Em muitos momentos e sobre problemas de diversas ordens, a interlocução por vezes se tem feito apenas com os dirigentes. Não é situação confortável nem desejável, daí a obrigação de nos colocarmos como difusores e animadores do debate. Se o fazemos de modo insuficiente ou inadequado será bom sentirmos existir outras alternativas e possibilidades.

Quero reconhecer que existem reflexões densas e amplas a este respeito elaboradas e publicadas pela Andes e Fasubra, com distância em vários pontos, mas também mostrando convergência em muitos outros.

Devemos todos fazer um esforço para que o potencial destas representações esteja se difundindo na comunidade e também interferindo nos encaminhamentos do governo a partir do embate de forças.

Não vou hoje recuperar a história recente da discussão sobre *Autonomia*, nem construir a trajetória da Andifes enquanto reflexão acumulada e

participações em debates, pois elas estão disponíveis em poucas publicações sintéticas e de fácil acesso.

Gostaria de estabelecer este diálogo com um relato que explore outras vertentes. Começo trazendo-lhes o estímulo de perguntas centrais:

- Por que Autonomia e a quem interessa?
- Por que o empenho do governo e o que isto significa?

É sempre difícil discutir aspectos teóricos quando variados agentes sociais, politicamente contrapostos, falam a mesma coisa.

A contextualização necessária exigirá reconhecermos o pano de fundo maior além das peculiaridades de conjuntura dos setores ou segmentos.

Em nível de macroconjunto, reconhecemos a lógica e o desenvolvimento da introjeção de políticas

que singularmente traduzem a órbita do Brasil no plano internacional, participante do processo de globalização, recebendo a força especulativa do capital financeiro, adequando-se a modelos do Estado onde se perde força para as políticas públicas, em que a privatização

se faz como programa de forte peso na diminuição do déficit, abrem-se campos novos para o negócio privado (educação, saúde, etc.).

As reformas do Estado brasileiro mostram-se largamente agressivas contra os direitos do trabalhador e são justificadas como sendo salvadoras de um processo de desenvolvimento posterior.

Acresce-se a tudo isso, no plano mais imediato, a lógica de tudo submeter à necessidade de se manter a estabilidade da moeda, comprometendo-se empregos, aumentando a dívida interna, cortando serviços básicos, jogando-se na mídia contra eventuais espaços e atores críticos.

Este governo, nestes primeiros dois anos, deu o tom neoliberal reformista, colheu adesão da opinião pública e foi forte estandarte na América Latina.

O governo manteve, com altos custos, o negócio da dívida externa, como gerou condições inigualáveis para a especulação internacional. Foi financiador de ganhos corruptos e astronômicos no sistema bancário

"... Por que Autonomia e a quem interessa? Por que o empenho do governo e o que isto significa? ..."

* Palestra proferida na abertura do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (1/4/96).

** Reitor da Universidade Federal de Uberlândia

que se locupletou em associação com grupos políticos regionais. Não enfrentou questões maiores, como a do sistema fiscal, não diminuiu a evasão, não fez elevação de sua arrecadação e, no final, manteve-se com baixo poder de financiar políticas geradoras de desenvolvimento social.

A crise social é profunda e urgente, em ambiente recessivo que ainda não chega a fustigar a imagem do governo, tal é a força de aceitação positiva que tem o plano de estabilidade da moeda.

Na área educacional, a par de algumas formulações interessantes (veja-se o fundo para o ensino básico, o mínimo por aluno e a valorização do magistério), presenciamos o maior sucesso de imprensa sem realizações concretas. Sabe-se, inclusive, que investiu menos que no governo passado, mas recebeu muito mais dividendo político. A relação hegemônica que mantém em nível parlamentar explica a tramitação de vários projetos de forma fulminante e também sua postura de, muitas vezes, mostrar que pode prescindir do diálogo com vários segmentos sociais interessados.

O exemplo que nos é mais próximo é o do processo de tramitação da LDB.

Pela segunda vez, componentes do atual governo (a primeira vez no governo Collor em 1992) injetaram substitutivo, através do Senador Darcy Ribeiro, viraram as costas a praticamente todos os interessados diretos em Educação no Brasil e o aprovaram por ampla maioria em tempo curto, mesmo que se utilizando de rituais processualísticos altamente questionáveis. O governo tem sido o maior depreciador da imagem da universidade pública brasileira, paralelamente à proposição de se encaminhar para um estágio de autonomia plena, o que pressupõe crença num trabalho positivo das instituições.

Este governo tem criado um grande problema no plano acadêmico ao impedir a contratação para ocupação de vagas, tanto para técnicos-administrativos como para docentes, deixando as instituições com vazios enormes e ainda se utilizando maciçamente do professor substituto por mais improvisação e fragilidade que isto represente. Ele diz inclusive que esta posição já visa ao encaminhamento de adequação de pessoal, sem se importar com as dificuldades internas com as quais se vive quando tais restrições vêm de forma aguda.

Pois bem, este é o perfil de governo que ansiosamente nos pressiona com propostas de autonomia, enquanto contraditoriamente nos doa uma lei constrangedora sobre escolha de dirigentes e configura um Conselho Nacional de Educação com proposta inadequada para liderar um processo de impulso na política educacional.

As dificuldades enormes vividas, inclusive num

plano básico de manutenção, junto à desconfiança quanto ao futuro das relações entre instituições e Estado, fecham este cenário.

Muito do que se descreve molda-se bem nos relatos e recomendações de organismos internacionais, revalorizados nesse processo de internacionalização. No interior do governo, mostram-se aparentes divergências entre grupos, inclusive relacionadas à questão da configuração do Estado e da organização das instituições. Vemos aparente distância entre os encaminhamentos do MARE e do MEC, mas existem convergências de fundo que superam diferenças.

A visão de que a universidade deve ter outro estatuto jurídico, de que não deve haver estabilidade de servidor, de que o Estado não deve gastar muito com ela e sobretudo de que o mercado determinará um quadro competitivo entre instituições, o que poderá resultar até em uma maior apropriação pelo sistema privado, são pontos de semelhança - diria - do núcleo do governo. As propostas deste governo não são novas; não há grande alteração em relação ao que conhecemos do período do governo Collor (Ministro Chiarelli e depois Goldenberg) e em grande parte mesmo do período militar (Eduardo Portela e Ester Ferraz). Em todos se disse da necessidade da autonomia, de controle de gastos com a implantação do orçamento global, contingenciando o crescimento do sistema e contraditoriamente impondo certas regras rígidas como a escolha de dirigentes, enquanto se questionam as relações trabalhistas vistas como fonte protetora da incompetência.

O atual governo tem maior força propositiva, conta com o pessoal que veicula a idéia geral da preservação do sistema público federal, mas afirma três pontos inarredáveis:

- configuração própria do CNE (já dada)
- regra para escolha de dirigentes (70%)
- afastamento da universidade do RJU, no tocante a administração de pessoal.

Em suma, podemos dizer que o interlocutor é poderoso, agressivo, hegemônico, de boa performance na mídia, que conta com a opinião pública e joga de modo multifacetado.

Jamais o vimos claramente expressar o que espera deste sistema público, o papel estratégico que a ele pensou no plano de desenvolvimento nacional, num plano bem concreto. Jamais disse pensar a expansão ou crescimento do sistema, mesmo olhando os últimos 15 anos em que só o sistema privado cresceu.

Mesmo quando reconhece importância histórica deste sistema, parece pensar apenas em

economizar recursos, alcançar maior eficiência e não em fortalecê-lo, em fazê-lo crescer, exigindo dele liderança no ensino e na pesquisa com vistas ao desenvolvimento educacional brasileiro.

De outro lado, os movimentos sindicais - representantes dos segmentos da comunidade universitária - constataam crescimento do corporativismo e dificuldade de intervenção no processo, sobretudo por ter permanecido em fase contestatória, sem acumulação de propostas de gestão que fizesse frente a problemas como baixa produtividade, supostos privilégios perante o restante da classe trabalhadora, desarticulação da pesquisa frente às maiores necessidades sociais, elitismo reprodutor interno, enrijecimento de planos acadêmicos nem sempre em boa resposta às necessidades sociais, burocratização deformadora, sedimentação de grupos que violam o contrato de trabalho, inexistência de formas gerenciais estimulantes do desempenho e eficiência, etc.

Muitas críticas elaboradas pelo próprio meio acadêmico dão conta de mazelas existentes nas universidades a requerer grandes reformas. Até hoje a universidade se viu parte da crise maior que convive com a ausência de propostas para superação dos grandes problemas sociais. Até hoje a universidade não soube exprimir-se, com força suficiente, contra as deformidades da tessitura social, da perversidade da elite brasileira.

Muito de nossa comunidade universitária tem o sincero discurso de inserir o trabalho da universidade pública na perspectiva de solução de problemas, identificando na estrutura de classes várias organizações que se opõem a outras alternativas, usando de mistificação e dominação.

Por muito do que foi dito, a universidade sabe que não conta, de imediato, com o apoio explícito do povo e nem com o da opinião pública, formada pela mídia.

VOLTANDO ÀS PRIMEIRAS QUESTÕES

Temos consciência de que a universidade precisa ser autônoma, tanto em relação ao Estado e mantenedores, como em relação à sociedade e ao poder econômico. Tem de estar livre para a pesquisa e o ensino, inclusive para a crítica do Sistema Social, do Estado e governos. Essa necessidade de autonomia se justifica para termos trabalho na direção de um projeto de desenvolvimento social que diminua a exclusão, a concentração de renda, as mazelas do desemprego e da fome, querendo um quadro mais justo.

Ela tem por princípio buscar atender a demanda no interior das próprias instituições e também na

sociedade. A autonomia primeira, exigente das demais, diz respeito às atividades fins e originais da instituição universitária - autonomia didático-científica. As demais dela decorrem, a ela servem para implementá-la (administrativa - financeira - patrimonial, etc.). E no seu todo ela só se justifica pela *pertinência e relevância social* que, em última análise, será vista através de *projeto acadêmico*.

Não há como fugir do princípio de que a autonomia exige estarmos olhando diretamente para a sociedade, abrindo canais de efetiva comunicação, tendo uma interação forte e plural com os vários segmentos e atores sociais, tornando viável e regular os processos de avaliação que nos redirecionem, permitam a identificação dos erros e do distanciamento das metas, possibilitando o reconhecimento do nosso usuário.

Em todo o mundo, as universidades são mais autônomas que no Brasil, onde elas têm passado por períodos críticos na relação com o Estado. Também é verdade que em poucos lugares esta autonomia alcançou os patamares desejados ou mesmo se implementou tudo aquilo que se escreveu. Ela é, sem dúvida, um processo e, como tal, comporta movimentos dialéticos, que são acentuados num país onde o Estado com freqüência tem um direcionamento patrimonialista.

O ponto onde se torna crítica, e muito visível a dificuldade de concordância e confiança, diz respeito ao financiamento do sistema, com os pressupostos que retirem os riscos do futuro próximo, atendendo a suposta manutenção e eventual crescimento, para um conjunto heterogêneo de instituições, todas com históricos compromissos regionais, importância social visível, necessitando serem apoiadas para não se degradarem em concorrências malévolas que se venham a adotar pela necessidade de sobreviver recorrendo a práticas que não condizem com o próprio cerne e espírito deste tipo de instituição.

Temos enfrentado essas questões em ambiente de baixa confiança, reconhecendo força e vontade política no governo, em ambiente onde o sistema privado é vigoroso e pronto a agir com "lobbies" extremos, deixando-nos rebaixados por estarmos vivendo condições de penúria, tendo por trás uma comunidade de baixa mobilização, que não sabe bem canalizar sua frustração ou revolta. Estamos examinando de frente essas questões sabendo do risco de apenas validarmos o governo, achando impossível permanecermos com a cabeça enterrada na areia, querendo escrever um projeto de autonomia envolvendo a comunidade, mas também reconhecendo toda a dificuldade que isso encerra.

Em cada item do projeto estaremos convivendo com eventuais armadilhas, já que o que sustenta o

projeto são crenças de que a eficiência será alcançada, o gerenciamento será mais eficaz, o resultado poderá ser melhor, sem aumento de gastos.

Vamos forçar para inscrever o sistema público de forma solidária, a demarcar com firmeza as diferenças do público e do privado, a afirmar a necessidade de crescimento do público para liderar o processo de qualidade, a caracterizar a necessidade de mais recursos para a educação, afugentar o espantinho da contraposição entre financiamento do ensino básico e universitário, a requerer maior verba para Ciência e Tecnologia, reconhecendo necessidade do crescimento de nossa relevância através de projeto acadêmico em sintonia com as necessidades sociais. Onde nossa inocência, ou incapacidade, estiver grande, estaremos nos arriscando a comprometer o futuro deste processo educacional, com repercussão de médio e longo prazos.

A resistência, infelizmente, ainda será necessária. Ela se torna estratégica sabendo ser este um ano limite para o governo, que deverá ter menos viabilidade no Congresso nos próximos dois anos, dado à lógica de suas alianças para construir campo eleitoral que é heterogêneo. Mas temos de ser propositivos e usar o momento para acumularmos forças e querermos superar indiferenças, desmotivações, inércia, improdutividade, irrelevância de vários programas de ensino, pesquisa e extensão, corporativismo, tergiversação estreita no suposto diálogo com a sociedade, etc.

Recentes colocações, por parte do governo, mostram disposição de fazer encaminhamento, em separado, de dois projetos ao Congresso, sendo o primeiro chamado de autonomia geral, regulamentando o credenciamento e o recredenciamento de universidade, por ele valorizado como instrumento de grande necessidade para fazer frente à soberania alcançada pelas organizações particulares. O outro seria sobre financiamento do sistema público federal, exigindo ainda mais estudos, pois o MEC fala de aumento vegetativo do gasto, convivendo com política de arrocho salarial e dificuldades para manutenção das instituições.

Os técnicos do MEC trabalham a partir de quadro ideal de servidores para chegar ao montante de folha como compromisso e daí estipular um percentual para custeio. As instituições com grande defasagem

frente ao quadro ideal passariam por fase de transição que não é clara em nenhum documento.

O ruim é que não se guarda aí oportunidade de discutir as necessidades, refazer caminhos ou preencher vazios na heterogeneidade das instituições. A rigidez com que se assumiria um compromisso quanto a recursos poderia viabilizar alguns e penalizar outros. Acrescenta-se a isto que não se fala com clareza sobre os critérios e parâmetros para estes cálculos.

Sem dúvida alguma, há uma consideração de que se gasta bastante e que melhoras gerenciais devem ser obtidas. Com essas posições fica sempre presente a velha proposta dos centros da excelência, a idéia de que nem todas devem ser universidades de múltiplas atividades, de que o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão não pode ser alcançável ou desejável por todas as instituições, que o modelo deve ser flexível e não único.

Além disso, sob o argumento de que para se viver com autonomia, o governo deve nos dar armas adequadas, propõe-se encaminhar modificações da legislação que, em suma, representará tirar a força do RJU, separando os servidores de universidades em relação aos demais do sistema social federal, assim como mudanças nas regras para aposentadoria.

Esse panorama mostra-nos enormes riscos como estreitamento dos canais futuros de negociação e pressão, cristalização de um patamar de envolvimento de recursos, impossibilitando novos projetos, investimento de infra-estrutura e sobretudo de expansão, transladação da política salarial para o interior das instituições, perdas de direitos sob rótulos de retirada de privilégios e entulhos, inviabilização de várias instituições, segmentação do sistema federal negando um crescimento solidário, abertura para modelos medíocres de sobrevivência à custa de prestações de serviço à classe produtiva sem evolução acadêmica, perda da articulação do ensino, pesquisa e extensão em várias instituições, etc.

Todos os riscos e problemas são aqui colocados ao identificarmos as posturas neoliberais do atual governo. A discussão do risco nos alerta, assusta, mas não permite apenas um estado passivo de recusa ou indiferença. Nosso debate é fundamental, tanto para resistir como para intervir modificando, exigindo e direcionando. Espero que vocês estejam motivados para ele.

O AMOR EM PAUTA: uma cartografia musical da subjetividade amorosa

Antônio Eugênio Valverde Mariani Passos*

A noção de subjetividade, dentro do pensamento de Felix Guattari, não pode ser dissociada da noção de produção, o que permite supor um processo de produção de subjetividade. Assim sendo, falar em subjetividade não seria fazê-lo sobre uma natureza humana, a se manifestar em cada indivíduo, sendo tecida a partir de uma ordem fantasmática significativa, dentro dos contornos de uma configuração familiar, contrapondo-se a uma exterioridade social, mas dizer de um efeito engendrado a partir de elementos múltiplos, algo que não está posto desde o princípio, mas que, muito pelo contrário, é construído passo a passo, a partir dos mais diversos materiais semióticos, das mais diversas referências. E trata-se de um efeito que não se produz na escala do indivíduo, mas sim no campo social: um efeito coletivo; coletivo não apenas por referir muitas pessoas implicadas em sua produção, mas, talvez, fundamentalmente, pela heterogeneidade das matérias-primas de que foi construído. E em virtude desta condição de produto social, seria inequivocamente marcada por uma dimensão histórica, o que permite afirmar que, no transcurso do tempo, através de diferentes formações sociais, diferentes agenciamentos de enunciação estariam em jogo, produzindo subjetividades várias.

Quando se fala em subjetividade, contudo, é todo um continente, uma infinidade de territórios que se oferece à investigação. Estão em jogo as maneiras de sentir, de amar, de trabalhar, de lutar, de existir, enfim! Assim, constituiria tarefa insana e fadada ao malogro tentar abarcar, de uma só vez, a multiplicidade destes domínios. É preciso, então, que se estabeleça um território primeiro ao qual lançar o olhar. E a proposta desta cartografia é que o olhar - ou, talvez fosse mais apropriado dizer, a escuta - seja lançado sobre a subjetividade amorosa.

Eis, então, delineado o objetivo desta reflexão: cartografar as possibilidades de subjetivação que permeiam o cancionário popular,

no que diz respeito ao tema do amor. Sem dúvida alguma, não será esta nem a primeira nem a última vez que alguém se propõe a refletir sobre as coisas do amor. Mas trata-se aqui da proposta de uma escuta singular: singular porque não se propõe à tarefa de captar a verdade do amor, paralisando-o como que em bela fotografia a repousar, esquecida, num álbum qualquer. Ao contrário, pretende justamente captar versões, sentidos, disparates, discórdia. E se, ao invés destes, o consenso e a unidade forem encontrados, não servirão para asseverar, enfim, a vitória da permanência traduzida em essência, mas sim para pôr em questão o regime de poder que converte a versão em verdade

hegemônica. Proposta singular sobretudo porque vai ao encontro do amor na tentativa de - literalmente - escutá-lo no espaço que lhe é próprio: o sentimento. E haveria forma mais legítima para adentrar este domínio do afeto que a experiência musical?

Mas, porque marcar uma investigação com uma insignia tão estranha aos empreendimentos acadêmicos? Por que cartografia? Simples: Ela seria, na esfera da potência de conhecimento, a expressão de uma perspectiva iluminada por Guattari (1992, p. 21) que consiste em "... fazer transitar as ciências humanas e as ciências sociais de paradigmas cientificistas para paradigmas ético-estéticos...". Estéticos porque estariam a apontar para a dimensão processual da realidade, para um movimento de constante criação que se faz a partir das mais diversas referências semióticas "... do mesmo modo que um artista plástico cria novas formas a partir da palheta de que dispõe". (ibid. p. 17).

Éticos porque, muito antes de alardear uma neutralidade científica a serviço de um ideal de objetividade "... fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para

"... E haveria forma mais legítima para adentrar este domínio do afeto que a experiência musical? ..."

* Psicólogo do Departamento de Recursos Humanos da Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO.

além de esquemas pré-estabelecidos..." (ibid. p. 137).

A cartografia é uma vontade de saber! Mas é vontade que se sacia não com o gozo da descoberta de uma essência original, mas sim na produção de teoria que, como afirma Deleuze (1990, p. 71), funcione como caixa de ferramenta e não como força de totalização, pois "*A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. É o poder que por natureza opera totalizações...*".

Uma vez definidos os objetivos do trabalho, teve lugar a análise do discurso engendrado pelas letras de trinta canções populares, reunidas através de entrevistas dirigidas, nas quais foi solicitado a cada entrevistado que, dentre as canções que falam de amor, citasse uma que fosse de sua preferência. Em seguida, foram solicitadas informações sobre idade, escolaridade, profissão e local de residência. Com a intenção de abranger a maior diversidade possível de tendências e estilos musicais, foram entrevistadas, no município do Rio de Janeiro, trinta e três pessoas, abordadas em diversos contextos e situações, tais como: reuniões sociais, bares, instituições de ensino superior, ruas da zona sul, do Morro do Cantagalo, Cinelândia, Lapa, Av. Rio Branco, Rua Uruguaiana, Av. Presidente Vargas e imediações da Central do Brasil. Dentre os entrevistados, figuram vinte e uma mulheres e doze homens, compreendidos numa faixa etária entre 16 e 65 anos, com residência dispersa por todas as regiões do município, notadamente da zona sul, bem como de outros municípios vizinhos que configuram o Grande Rio. No que tange à escolaridade, ela varia desde o primeiro grau incompleto até o superior completo, onde se verifica a maior concentração.

Tendo sido constituída uma lista de canções, estas foram submetidas a uma análise que seguiu na direção proposta por Foucault em **As palavras e as coisas (1981)** e desenvolvida em **A arqueologia do saber (1986)** para uma abordagem do domínio das coisas ditas. No texto de 1981 mencionado, explicita-se a questão segundo a qual as palavras não seriam uma mera representação significativa das coisas que habitam o mundo. Aquilo que se diz, quando se fala ou escreve, não consiste numa tradução discursiva de uma realidade que se oferece à consciência de um sujeito que pensa, conhece e profere um dizer.

A partir dessa perspectiva inaugurada por Foucault e por ele mesmo designada como arqueológica, a proposta cartográfica deste trabalho pode ser retomada afirmando-se que as letras das canções constituiriam um conjunto de performances

lingüísticas - "*... todo conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua natural (ou artificial)...*" (Foucault, 1986, p. 123) - a configurar um espaço possível de articulação de um saber sobre o amor, saber este passível de ser analisado segundo as quatro direções em que se exerce a função enunciativa, ou seja, a formação dos objetos, das posições subjetivas, dos conceitos e das escolhas temáticas.

Dentre as direções em que se exerce a função enunciativa, aquela em que se configura a dispersão de posições subjetivas ao longo de um dizer reveste-se de uma importância singular para esta investigação, pois, sendo o sujeito do enunciado...

"... uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos" (idem, p. 107).

... esta direção de análise revela-se perfeitamente sintonizada com o objetivo de cartografar as possibilidades de subjetivação amorosa que estariam a permear as letras do cancionário popular, uma vez que tais possibilidades podem ser identificadas à dispersão de papéis subjetivos que as atravessa.

Foucault, quando se reporta à dimensão da função enunciativa referente à dispersão de posições subjetivas que atravessam um dado domínio discursivo, alude a tais posições como que constituindo prescrições de papéis que seriam desempenhados por qualquer sujeito que se insira em tal domínio. Tal prescrição de papéis aponta na direção da idéia de representação, de encenação que, por sua vez, sugere uma trama envolvendo personagens.

Não seria o caso, então, de, considerando as letras das canções como um espaço de encenação, tentar identificar os personagens que sustentam a trama encenada? Dentro desta perspectiva, a análise das letras das canções que foram selecionadas aponta a existência de dois personagens básicos que passeiam no cenário discursivo por elas engendrado: o "**Apaixonado**" e o "**Sofredor**".

O Apaixonado é fundamentalmente um "sujeito-em-estado-de-graça", ou seja, aquele sujeito que, na situação amorosa, encontra uma fonte privilegiada de prazer, capaz de conferir sentido a

toda a sua vida, pois *"Ainda que eu falasse a língua dos homens / e falasse a língua dos anjos / sem amor eu nada seria"*¹.

O indivíduo que incorpora, ao cantar uma canção, o personagem do Apaixonado, vivencia o amor como uma força poderosa que o submete, perante a qual não é capaz de oferecer resistência: *"Um vento bateu dentro de mim / Que eu não tive jeito de segurar / A vida passou prá me carregar"*². Dentro desta perspectiva, mesmo que não configure uma tendência geral nas canções que foram analisadas, merecem atenção as imagens sugeridas na canção "Mistérios"³, que associam o amor, ainda que não explicitamente, a forças da natureza tais como: um fogo difícil de apagar, um rio impossível de atravessar ou um vento sem jeito de segurar. Mesmo que estas imagens sejam específicas desta canção, o seu valor reside no fato de elas chamarem a atenção para uma tendência hegemônica que aparece nas canções, a saber, operar uma naturalização do amor: *"Por ser encantado / O amor revela-se / Por ser amor / Invade e fim"*⁴.

Mas esta dominação a que se submete o sujeito cativo do amor *"é um estar-se preso por vontade"*⁵. Em assim sendo, o paradoxo parece habitar a intimidade do amor, pois, se a modernidade configura a paixão amorosa como uma expressão privilegiada da liberdade do indivíduo, o Apaixonado vive o paroxismo desta liberdade que é a opção de deixar-se aprisionar pelo amor do outro.

Se o Apaixonado é um "sujeito-em-estado-de-graça" e, por excelência, habita o paraíso engendrado pelo amor, seu contraponto - o Sofredor - é um "sujeito-em-estado-de-graça", habitante do inferno produzido por este mesmo amor, sendo digna de nota a frequência com que este segundo personagem aparece nas letras das canções: dentre as trinta canções analisadas, em vinte e uma ele é o protagonista da situação enunciada.

O inferno do Sofredor instala-se sempre por um único e mesmo motivo: a separação dos amantes. E quando se trata de amor, a separação exerce um papel bastante singular, pois é pela dor que dela advém que o Apaixonado converte-se em Sofredor. E seria interessante assinalar que se configura uma

assimetria no sofrimento que se manifesta nas canções: não se trata de um sentimento compartilhado pelos amantes; o que está em jogo é uma perda, uma falta da qual apenas um dos envolvidos parece se ressentir, implicando, quase sempre, a idealização e conseqüente supervalorização do objeto perdido, atitude esta que encontraria uma expressão paroxística nos versos *"Sem você, meu amor, eu não sou ninguém"*⁶.

O tema da supervalorização do objeto amado não é uma prerrogativa do Sofredor. Muito pelo contrário, é justamente o ponto no qual se fundem Apaixonado e Sofredor: se o objeto amado constitui a fonte privilegiada de prazer do sujeito apaixonado - *"Minha princesa / Você é tudo que eu preciso / Minha princesa / Ter você é viver sempre no paraíso"* - ele é também o responsável pela infelicidade do Sofredor - *"Passo os dias soluçando com meu pinho / Carpindo minha dor sozinho / Sem esperança de vê-la jamais"*⁸.

Esta supervalorização do objeto amado pode vir a atingir uma proporção tal que é a própria identidade dos amantes que parece sucumbir. Operando-se uma verdadeira identificação a ponto de ser possível pronunciar que *"Se olhar pra ti estou olhando pra mim mesmo"*⁹.

E esta tendência do sujeito apaixonado a diluir-se no objeto da sua paixão, se ela não aparece sempre de forma tão explícita, tal qual no verso que foi citado, ela atravessa subrepticamente o imaginário amoroso circunscrito pelas canções analisadas, sendo mais fácil apreendê-la nas falas do Sofredor. Neste sentido, a canção "Eu te amo", de Chico Buarque e Tom Jobim, é particularmente significativa, pois os signos que atestam a identificação, a "com-fusão" dos amantes, situam-se no espaço do próprio corpo - *"... na bagunça do teu coração / Meu sangue errou de veia e se perdeu"* - uma marca de alteridade que se supõe indelével.

Esta ultrapassagem da alteridade acaba por criar uma situação de risco que, sendo ignorada pelo Apaixonado, se abate com toda a força sobre o Sofredor. Aqui, mais uma vez é a canção "Eu te amo" que ilustra com propriedade a situação: *"Se ao te conhecer, dei pra sonhar fiz tanto desvarios"*

¹ "Monte Castelo" de: Renato Russo / Marcelo Bonfá / Dado Villa-Lobos.

² "Mistérios" de: Joyce / Maurício Maestro.

³ Idem.

⁴ "Pétala" de: Djavan.

⁵ Cf. nota 1.

⁶ "Samba em prelúdio" de: Vinícius de Moraes / Baden Powell.

⁷ "Minha princesa" de: Djavan.

⁸ "Lábios que beijei" de: J. Cascata / L. Azevedo.

⁹ "Doce presença" de: Ivan Lins / Vitor Martins.

/ Rompi com o mundo queimei meus navios / Me diz pra onde é que inda posso ir". A separação desnorteia e assim procede justamente porque, uma vez confundidos sujeito e objeto da paixão, se desaparece o objeto, é o próprio sujeito que vive a ameaça de extinguir-se. Daí todo o sofrimento implicado na separação.

O sofrimento que advém da separação também aponta para um outro tema: a separação confronta o amante com a ordem da descontinuidade ao mesmo tempo que instala o ideal da eternidade do amor: "Eu sei que vou sofrer / A eterna desventura de viver / À espera de viver ao lado teu / Por toda minha vida."¹⁰. Sofre-se porque o ideal de eternidade não consegue ser concretizado.

Se, de fato, é possível tratar as letras das canções analisadas como um espaço de configuração de um saber sobre o amor, o objeto deste saber configura-se como uma relação interpessoal, vivida na qualidade de sentimento incoercível, que se impõe ao indivíduo proporcionando-lhe desde o prazer mais intenso à dor mais profunda. É em torno deste objeto que se organizam as duas posições subjetivas que foram descritas, prescrevendo o papel do Apaixonado ou do Sofredor. O prazer e o sofrimento respectivamente associados a cada um desses papéis, apesar da inequívoca diferença qualitativa que os atravessa, constituem lados diferentes de uma mesma moeda: o amor enquanto espaço privilegiado de afirmação da identidade de um sujeito individual.

Essa investigação pretendeu realizar uma cartografia exploratória da subjetividade amorosa. Enquanto cartografia, havia a expectativa de acompanhar o movimento de constituição de paisagens amorosas, na suspeita de encontrar uma diversidade de referências existenciais que fizesse jus à multiplicidade que é própria ao desejo que é, afinal, o ponto de partida da experiência amorosa.

Guattari, referindo-se às experiências onde seria possível observar em ação os mecanismos de uma subjetividade polissêmica, transindividual, aponta a paixão amorosa como constituindo uma delas. E por que a paixão amorosa gozaria deste privilégio? Simplesmente porque, considerando-se que o acidente que engendra o acontecimento amoroso é o encontro dos corpos, tal encontro é inequivocamente marcado por uma dimensão de alteridade que pode vir a funcionar como um pólo disruptor de fluxos de desterritorialização.

A análise das letras das canções que compuseram a ancoragem empírica da investigação, contudo, revela um ideal romântico de amor, em que

a relação Eu / Outro situa-se num registro especular. Este registro acaba por instalar uma atitude de contemplação a funcionar como refúgio da realidade, realidade esta na qual o Eu não consegue se reconhecer. Desta maneira, a dimensão de alteridade esfuma-se, uma vez que o Outro fica confinado à função de suporte de identificação.

O amor, então, tal como ele aparece delineado nas canções analisadas, configura-se como espaço privilegiado de subordinação à ordem do idêntico. Este primado da identidade, na medida em que impõe ao devir a categoria da continuidade, impede o pleno funcionamento do desejo, uma vez que bloqueia as suas possibilidades de conexão. Em um só e mesmo golpe recusa-se a diferença e inaugura-se a verdade, esta "... espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável" (Foucault, 1990, p. 19).

Recusa a diferença: é justamente esta atitude que faz nascer os indivíduos serializados, massificados. O amor constitui-se em moeda subjetiva, um equivalente geral que a todos iguala na mediada em que, democrática e ilusoriamente, coloca a felicidade ao alcance de todos.

Neste sentido, um padrão subjetivo como o que se assistiu configurar através dos personagens do Apaixonado e do Sofredor funciona como uma represa de investimentos afetivos desviando os fluxos desejanter de seus investimentos no campo social, confinando-o no espaço de uma subjetividade vivida como interioridade.

Diante desta argumentação, delineia-se um quadro no qual as canções que foram analisadas, a despeito de toda a intimidade que a música desfrutaria para com os fluxos desejanter, do seu potencial de singularização, parecem funcionar como vetores de serialização da subjetividade. É importante salientar, também, que tal perspectiva serializante não constitui um privilégio das canções de massa, como se poderia esperar, dado o seu compromisso em ser uma produção de fácil aceitação, passível de ser consumida em qualquer situação, empenhando-se para que o silêncio seja "... banido e, com ele, a possibilidade do confronto das pessoas consigo mesmas através do seu próprio vazio" (Neves, 1985, p. 41). Muito pelo contrário, ela aparece com a mesma intensidade nas canções que poderiam ser incluídas em uma categoria de "elite" da MPB.

¹⁰ "Eu sei que vou te amar" de: Tom Jobim / Vinicius de Moraes.

Neste momento, seria pertinente lembrar que talvez esta tendência serializante que foi observada nas canções não deva ser restrita apenas ao seu componente lingüístico. Tal como afirma Tatiti (1986), a identidade da canção reside justamente na confluência do componente melódico e do componente lingüístico, sendo que a sua eficácia semiótica dependeria fundamentalmente da adequação e da compatibilidade destes dois componentes.

Dentro desta perspectiva, observa-se que a totalidade das canções analisadas apresentam como peculiaridade uma diminuição do andamento musical, sendo que esta funcionaria como um convite à intimidade, ao jogo intersubjetivo das individualidades que se encontram. Desta maneira, vê-se reforçada a hipótese de que o ideal romântico de amor implica um bloqueio dos fluxos desejantes em direção ao social, ao mesmo tempo que ganham força as considerações foucauldianas sobre o papel do poder na produção do indivíduo, visto que a diminuição do andamento das canções pode ser inscrita no domínio das práticas disciplinares incidindo diretamente sobre o corpo.

Esta perspectiva de abordagem da vertente serializante das canções extrapola o recorte proposto para o presente estudo. Contudo, configura-se como uma linha de investigação bastante promissora, que tentaria averiguar a existência de peculiaridades melódicas, harmônicas e de timbre que pudessem ser descritas como um padrão musical capaz de potencializar a eficácia da mensagem lingüística.

É preciso, contudo, que fique bastante claro que, em função do próprio delineamento que foi conferido a este estudo, ou seja, na qualidade de estudo exploratório, o conjunto das canções que foram analisadas não configura uma amostra representativa de todo o cancionário popular, o que impede qualquer tipo de generalização das reflexões aqui apresentadas.

A impossibilidade da generalização, contudo, não impediu que a intenção cartográfica do trabalho pudesse ser efetivada, pois à cartografia, muito antes da generalidade, importa a singularidade, a captura do momento de emergência de novas intensidades. Mas eis que a paisagem cartografada surpreende fazendo emergir um antigo desenho, delineado pelos rostos de dois personagens - o Apaixonado e o Sofredor - que se confundem na devoção ao Outro, condição absoluta de reconhecimento.

Esta devoção ao Outro, que o ideal romântico de amor impõe, reduz a alteridade a um mero suporte de identificação. De onde esperava-

se a diferença, instalam-se - matando-a - a identidade e a continuidade. Estaria, afinal, a alteridade condenada a sempre sucumbir à identidade? A respeito deste Outro, Deleuze (1991, p. 230) afirma que:

"Ele relativiza o não sabido, o não percebido; pois outrem para mim introduz o signo do não percebido no que eu percebo, determinando-me a apreender o que não percebo como perceptível para outrem. Em todos os sentidos é sempre por outrem que passa o meu desejo e que meu desejo recebe um objeto. Eu não desejo nada que não seja visto, pensado, possuído por um outrem possível. Está aí o fundamento do meu desejo. É sempre outrem que faz o meu desejo baixar sobre o objeto."

O pensamento deleuziano permite, então, resgatar à alteridade o seu papel de instaladora da diferença. O Outro configura-se como a expressão de um mundo possível. É uma dimensão que possibilita as conexões do desejo, na medida em que descortina - a ele - os objetos. O encontro de um corpo que diz Eu com um corpo dito Outro engrena uma verdadeira máquina de criação de mundo. É esta máquina produtora de realidade que se vê emperrada quando o Outro fica reduzido à função de suporte de identificação.

A dimensão de alteridade, contudo, talvez não se marque apenas pela consideração do Outro-corpo-empírico que se distingue do Eu. Sem dúvida que este seria um aspecto crucial. Mas, talvez a dimensão essencial da alteridade seja o Outro-em-mim, ou seja, a relativização deste centro travestido em Eu, deixar-se atravessar por toda sorte de devir: devir-Eu, devir-Tu, devir-nós, devir-animal, devir-planta, devir...

Frente a esta argumentação, o ideal romântico de amor que aparece nas letras das canções seria a própria condenação da alteridade, do Outro enquanto expressão de um mundo possível. Seria preciso, então, resgatar por amor a dimensão da alteridade? Este seria um posicionamento perigoso porque parece levantar a bandeira do resgate de um verdadeiro sentido do amor. Não existe o verdadeiro amor. Existe o amor que se faz possível em um tempo e em um espaço específicos. Em assim sendo, o questionamento que se impõe é de ordem ética: qual a qualidade da experiência afetiva que uma subjetividade organizada em torno da paixão e do sofrimento tem possibilitado?

Toda esta reflexão que foi aqui desenvolvida a respeito do modo de subjetivação característico

das organizações sociais capitalísticas pode ser acusada de pessimismo. Contudo, mesmo considerando todos os avanços científicos e tecnológicos que vêm sendo acumulados ao longo destes séculos de capitalismo, seria possível vislumbrar avanços equivalentes no que diz respeito às formas de convivência e aos critérios que as sustentam? Seria possível ainda acreditar em uma organização social cuja palavra de ordem é a massificação, o embargo da singularidade? E é justamente dentro desta conjuntura que um ideal romântico de amor se constitui em peça fundamental para permitir aos indivíduos suportar todas as restrições que lhes são impostas por uma organização social capitalista.

É certo que esta insistência neste ideal romântico de amor, em um momento onde as práticas amorosas efetivas dão sinais de desenvolvimento em outras direções, pode se constituir em indicativo de impasses subjetivos neste final de século, ou seja, novos territórios existenciais vão sendo forjados, coexistindo, lado a lado, com os antigos. Contudo, não é possível desconsiderar a

utilidade desse ideal para a manutenção dos mecanismos de dominação do Capitalismo Mundial Integrado, uma vez que o amor se configura como uma promessa de felicidade ao alcance de todos, a despeito das adversidades sociais. Tal como afirma Lázaro (1990), trata-se de um método de dominação do corpo, de produção de um determinado tipo de individualidade e de salvação individual.

Isto posto, interessa às sociedades capitalísticas que se continue a acreditar no amor e na ilusão que ele acalenta. E nada mais adequado para manter acesa esta ilusão do que a mensagem que se apresenta embalada por uma melodia. Neste sentido, a canção seria um veículo extremamente poderoso justamente porque a mensagem racional veiculada pela letra é inscrita, através da melodia, do ritmo, da harmonia, no próprio corpo dos amantes: memória da pele. E a memória, na pele, é inesquecível. Daí, então, que "*Mesmo que os romances sejam falsos como o nosso / São bonitas, não importa / São bonitas as canções / Mesmo sendo errados os amantes / Seus amores serão bons*"¹¹

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Posfácio: Michel Tournier e o Mundo sem Outrem. In: TOURNIER, Michel. **Sexta-feira ou os limbos do Pacífico**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

_____. e GUATTARI, Felix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Edições Assírio e Alvim, 1972.

_____. e FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. **Amor e indústria cultural: o método do amor e seu uso na cultura de massas**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991.

LEVI, Júlia. **A pauta da ilusão: um estudo antropológico da música popular brasileira**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1977.

NEVES, Paulo. **Mixagem: o ouvido musical do Brasil**. São Paulo. Max Limonad, 1985.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

TATIT, Luiz. **A canção: eficácia e encanto**. São Paulo: Atual, 1986.

¹¹ "Choro bandido" de: Edu Lobo / Chico Buarque. Obs.: Esta canção não faz parte da seleção que foi analisada neste trabalho.

DO PROJETO RONDON À UNIVERSIDADE SOLIDÁRIA

Cláudia Aparecida Marlière *
Lenilda Soares Cunha**
Samuel Goihuman***

O primeiro Seminário de Educação e Segurança Nacional, realizado em outubro-novembro de 1966, deu origem à criação do Projeto Rondon. Este seminário contou, no Rio de Janeiro, com a participação de várias instituições de ensino, entre as quais UFRJ, UEG (atual UERG) e a PUC-RJ, tendo sido então apresentada a idéia de *Universidade Integrada* à geopolítica de desenvolvimento, idéia esta que foi produto de contatos anteriores entre UEG e Escola de Comando e Estado Maior do Exército (Eceme).

A então UEG vinha propondo à Eceme um projeto no território de Rondônia, que foi denominado "Operação Zero" e que, ao se estender por todo o território nacional, passou a ser denominado de Projeto Rondon. A proposta de trabalho pressunha que:

- 1 - os alunos concluintes fariam um estágio no interior do país, orientados por professores;
- 2 - a Universidade atuaria em regiões subdesenvolvidas de modo permanente; e,
- 3 - seria caracterizado como um projeto de integração nacional.

Segundo a proposta apresentada naquele Seminário, a Universidade era considerada um agente de mudança, cuja disponibilidade de recursos humanos ociosos não se justificava diante dos inúmeros problemas nacionais a resolver. Entre as recomendações do Seminário, destacou-se a necessidade de promover *sistemática e periodicamente, a visita de equipes de universitários brasileiros aos mais distantes pontos do território nacional - aqueles pontos em que a missão pioneira das Forças Armadas é de alto significado, mediante convênios entre as Universidades e os Ministérios Militares e Civis* (Brasil, s.d-B, pp.1-2).

O Projeto Rondon era, inicialmente, voltado para o estudante universitário, com o objetivo de levá-lo a conhecer a realidade nacional, a participar e sentir-

se útil - *O importante não é viajar, é o conhecimento da realidade nacional, é o desejo de participação, é a ativação do sentimento de ser mais brasileiro, pelo contato com os problemas e pela doação de parte de seu tempo ao desempenho de trabalhos que procurem resolver estes problemas* (apud.). A procura crescente dos universitários pelas "Operações Nacionais" provocou a abertura de novas frentes de trabalho, com as "Operações Regionais" e os "Campi Avançados", forçando, aos poucos, uma ampliação dos objetivos e dos alvos iniciais, passando a se dedicar atenção e importância às comunidades e às próprias universidades.

O Projeto Rondon cresceu tanto que passou a ter autonomia administrativa em 1975, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado. Concomitantemente à legalização do Projeto Rondon, são tomadas pelo governo outras decisões na área de educação:

* criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros.

- * abertura indiscriminada de escolas de nível superior;
- * reformas do primeiro, segundo e terceiro graus;
- * implantação do MOBRAF;
- * organização do ensino supletivo.

Em 1977, critica-se a mentalidade burocrática da Fundação Projeto Rondon, que procura cada vez mais dirigir o trabalho dos universitários para as grandes cidades, onde empresas públicas e privadas estão interessadas em absorver esta capacidade de trabalho para, por exemplo, auxiliar em pesquisas e levantamentos encomendados; a ausência da perspectiva de um trabalho de parceria com as Universidades, como é apontado pelos próprios estudantes.

"... A extensão Universitária ... estabiliza a relação informativa entre a Universidade e a sociedade. ..."

* Diretora de Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto.

** Assistente da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense.

*** Coordenador da Coordenadoria de Avaliação e Integração de Dados Institucionais da Universidade Federal de São Paulo.

A partir da crítica, há uma revisão do Projeto e a Fundação Projeto Rondon organiza programas de ação - Programa de Áreas Prioritárias (Proap), Programa de apoio à Extensão Universitária (Proex) e Programa de Operações Especiais (Proesp). O primeiro (Proap) contempla aspectos geopolíticos, marginalizando a Universidade do processo decisório de determinação dos locais estratégicos de atuação do Projeto, locais estes nos quais estavam sendo desenvolvidos projetos prioritários do governo e ou organismos regionais de desenvolvimento.

Já o Proex compunha-se de vários sub-programas (Viagens de Estudos - desmembrado do Proap em 1979, *Campi* Avançados e Seminários de Estudos Integrados). Dentre os objetivos formalmente mencionados para os *Campi* Avançados, o sub-programa em que as Universidades mais se integraram, destacaram-se:

1 - a possibilidade de aprendizagem sócio-profissional vinculada às necessidades do país.

2 - a necessidade de se conseguir, das instituições de ensino superior, a participação efetiva no processo de desenvolvimento sócio-econômico nacional, principalmente em áreas carentes, tendo em vista a oportunidade da concretização da política de extensão universitária.

3 - a participação das comunidades no seu próprio desenvolvimento.

4 - a importância de estimular a fixação de recursos humanos qualificados na área de atuação.

5 - proporcionar à região melhores condições de vir a transformar-se em pólo de desenvolvimento.

Os *Campi* foram escolhidos com a preocupação de localizá-los em áreas estratégicas de segurança nacional (integrar para não entregar) e em regiões carentes de recursos; à Universidade coube a tarefa de transformação em pólos de desenvolvimento. Os primeiros *Campi* foram criados em 1969 (Roraima/ Universidade Federal de Santa Maria, Tefé - AM/ Universidade Federal de Juiz de Fora e Parintins - AM/ Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Entre 69 e 74, já se contava com 23 *Campi*, dos quais 18 com universidades públicas e quatro com particulares. Sua influência chegou a atingir 100 municípios brasileiros, com crescente participação universitária. A partir de 1977, registrou-se um menor número de participantes, que teve sua justificativa na crise citada anteriormente.

É importante ressaltar que as Universidades das áreas de atuação dos *Campi* - Amazônia e Nordeste

- questionaram a validade das experiências, por não terem sido inicialmente chamadas a participar e reagiram à presença das Universidades do Sul e Sudeste, levando o Projeto Rondon a procurar um maior envolvimento das Universidades locais, até para a diminuição do custo das ações, e a pedir ao Ministério de Educação e Cultura que este também assumisse a paternidade da experiência.

A influência do Proex nas Universidades em áreas envolvidas com os *Campi* avançados é praticamente nula e tende a percebê-lo como uma ameaça à sua autonomia. Os Departamentos Acadêmicos não envolvidos consideravam os projetos desenvolvidos pouco profundos, descontínuos e paternalistas, desestimulando a participação docente e discente nas programações do *Campi*, não dando a eles o mínimo reconhecimento. Parece que apenas os dirigentes e os que participaram diretamente deste programa atribuíam-lhe alguma importância. Essa adesão dos dirigentes revela uma forte centralização do poder e uma estreita dependência dos vínculos estruturais, que impedem que se coloquem de forma mais crítica e menos submissa.

O terceiro programa de ação - Programa de Operações Especiais (Proesp) - compreendia atividades junto a comunidades carentes e das áreas periféricas de centros urbanos, realizadas durante o ano todo, em períodos letivos e de férias, desde 1970, tendo se consolidado em 1972. As suas linhas básicas de ação foram traçadas tendo em vista trabalhos comunitários e serviços técnicos especializados, envolvendo os estudantes como auxiliares em pesquisas e levantamentos. No documento "Como anda o Projeto Rondon (apud), são apresentados custos muito elevados do Proex em relação aos do Proesp, de forma que a Fundação Projeto Rondon defendia maior incentivo ao programa de operações especiais, menos onerosos para si. A Universidade permanecia distante e alienada, uma vez que o Programa desenvolvia suas ações assistencialistas através dos estudantes, constituindo estes no objetivo e finalidade do projeto. O estudante é visto, tanto por ele próprio como pelos dirigentes, como grande responsável, mas também como o grande beneficiário do Projeto Rondon.

Em 1988, os participantes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras recomendaram a realização dos Seminários regionais entre Universidades e Projeto Rondon, programados e organizados pelas coordenações regionais do Fórum e coordenações estaduais da Fundação Projeto Rondon. Destes seminários, esperava-se uma reflexão sobre o apoio da Fundação aos programas de extensão da Universidade,

estabelecendo objetivos, conteúdo, organização, avaliação e continuidade e respeitando o esforço do compromisso social da Universidade que nasce da prática e de um conceito novo de extensão, apresentado no II Fórum.

A extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que leva o ensino e a pesquisa de forma indissociável e estabiliza a relação informativa entre a Universidade e a sociedade.

A Fundação Projeto Rondon foi extinta em janeiro de 1989. No início dos anos 90, assistiu-se no Brasil a um movimento da sociedade civil, de âmbito nacional, denominado "Movimento da ação da cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida" que mobilizou e contou com a adesão de grande parte da população, inclusive com o engajamento de projetos e atividades que são desenvolvidas pelos Departamentos e Unidades Acadêmicas das Universidades Brasileiras.

A carta de Manaus/CRUB-93, faz o chamamento das Universidades para a construção de um projeto nacional que se proponha à mudança dos rumos do país, através da parceria com entidades da sociedade civil, "marchando com o povo" (Herbert de Souza - Coordenador da Campanha).

Em 1995, com a mudança do governo central, foi criado o PROGRAMA COMUNIDADE SOLIDÁRIA com o propósito de "promover e estimular a participação direta da sociedade civil e da população de cada comunidade em cada um de seus programas e iniciativas" (apud) como estratégia de combate à pobreza e à exclusão social no país.

Tal PROGRAMA absorve, redimensionando, as propostas dos "Comitês da Cidadania" com o entendimento de que a "ação do comitê não substitui nem compete com funções que são do poder executivo". Cria o Comitê de Entidade Pública para valorização do esforço nacional de solidariedade, com os seguintes propósitos:

- a não subordinação a uma estrutura exclusiva do governo.
- a composição de uma estrutura descentralizada e sem hierarquia.
- o espaço de colaboração e de encontro da Ação da Cidadania e das ações de governo.
- o ponto de encontro e de viabilização de parcerias entre a ação de agentes públicos e privados."

O conselho da "COMUNIDADE SOLIDÁRIA" conta com a parceria do Ministério da Educação e do Desporto e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, que por ocasião de

sua 201ª Reunião, em 30 de março de 1995, aprovou a parceria no PROGRAMA, "já que as universidades brasileiras têm acumulado ricas experiências, marcadas pelo seu efetivo engajamento em movimentos sociais" (apud Of.C.CRUB nº 66/95).

Dessa parceria foram enfatizados os "crescentes compromissos assumidos pelas universidades", no que se refere às questões sociais do País, dando origem a um trabalho de mobilização dos estudantes universitários, no período de férias, com o início previsto para o verão de 1996, "visando ao engajamento dos mesmos em ações comunitárias, de modo a somar esforços no enfrentamento da problemática da pobreza".

O projeto intitulado "UNIVERSIDADE SOLIDÁRIA" apresentou como proposta inicial a atuação dos universitários em municípios com até 20.000 habitantes, localizados na Região Nordeste, com ações voltadas para as áreas de saúde e educação, "possivelmente da cultura".

Participaram do comitê que elaborou o Projeto as Universidades Federal Fluminense, Federal do Rio Grande do Norte, Estadual de Campinas, Católica de Pernambuco, Federal do Ceará e Federal do Rio de Janeiro.

Com o apoio do Governo Federal, de bolsas da Capes e do CNPq, realizou-se no verão de 1996, a primeira atuação do "Universidade Solidária", cujos objetivos propostos foram:

- 1 - articular com as Universidades o desenvolvimento de programas que valorizem no estudante o seu sentimento de cidadania, possibilitando a inter-relação entre o modo de vida da população e o conhecimento sistematizado.
- 2 - mobilizar estudantes e professores para participação voluntária e solidária em ações de combate à pobreza e à exclusão social direcionada a comunidades municipais.
- 3 - estimular a participação direta da população em experiências, projetos e iniciativas que revertam em melhoria da sua qualidade de vida.
- 4 - subsidiar a formação de agentes multiplicadores na comunidade, através da área de educação e educação para a saúde.

Os resultados desta primeira ação do Projeto serão avaliados por um júri coordenado pelo CNPq e pela Capes, sendo que a equipe premiada receberá o prêmio "Banco Real - Universidade Solidária".

As Universidades vêm tentando desenvolver através das Pró-Reitorias de Extensão, políticas de

articulação com a sociedade. Essas políticas visam à construção da cidadania, à discussão sobre o papel da Universidade Pública, à avaliação do conhecimento produzido, ao desenvolvimento regional, num diálogo interativo com a comunidade, entre outras.

Tal esforço tem sido vão, na medida em que o governo, sem considerar o acúmulo de experiências das instituições, retira bruscamente todo o financiamento da Linha I, Proex e aloca-o no Programa Universidade Solidária, com grande apoio da mídia. Assim, despreza mais uma vez a história da extensão universitária brasileira.

Com certeza, os problemas de ordem social não serão resolvidos com ações esporádicas e pontuais, sem a inserção devida no contexto sócio-cultural das comunidades. O Projeto Rondon já se mostrara ineficaz na mudança da realidade social.

Insistir em ações que apresentam caráter mais de invasão, gerando descrédito e falta de respeito com os excluídos, mostra-se apenas uma opção mais fácil para legitimar políticas conjunturais. Se, de um lado, serve para justificar mercadologicamente a intenção, de outro, não modifica a realidade que sabemos ser estruturalmente comprometida.

Analisando o assunto do ponto de vista discente, importa observar que tanto no Projeto Rondon, quanto no Universidade Solidária, está implícita a vontade governamental de desviar os estudantes da preocupação com a manutenção da Universidade Pública.

Na medida em que o Governo desconsidera a importância da Universidade Pública, gratuita e de qualidade - propondo retirar-lhe verbas de custeio e manutenção - a extensão passa a assumir uma função restrita à captação de recursos. Claramente, esta não é sua missão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVEIRA, N.D.R. **Universidade Brasileira: a intensão da extensão.** Coleção Educativa. 7ª Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

GURGEL, R.M. **Extensão Universitária: comunicados ou demitidos.** Coleção Educação Contemporânea. Ed.Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará. São Paulo, 1986.

CUNHA, L.S. **Extensão na Universidade Federal Fluminense: Gênese, Natureza, Amplitude e Compromissos.** Rio de Janeiro, 1990 Dissertação de Mestrado, UFF.

CONSELHO COMUNIDADE SOLIDÁRIA. CONSELHO DE REITORES: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Universidade Solidária Experiência Nova, Mimeó, 1993.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Encontro Nacional, (1º: 1987: Brasília). **Anais.** Brasília. 1987.

FÓRUM DE PRÓ REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Encontro Nacional, (2º: 1988: Belo Horizonte). **Anais.** Belo Horizonte, 1988.



CENTRO CULTURAL: Um novo paradigma no processo de comunicação? Uma Abordagem de Extensão

Fernando Antônio Pereira Braga*

A comunicação vive, hoje, um repensar de suas funções na tentativa de se tornar mais eficiente e agir como fator de mudança social. Neste momento histórico, em que um novo xadrez político e social é montado sobre todas as nações, algumas delas impondo e liderando um acelerado processo de concentração de recursos e modernização de suas rotinas, um novo paradigma se coloca para as instituições que trabalham a comunicação com seus públicos. Experiências como a implantação de centros culturais, iniciativa recente no Brasil, pode representar uma contribuição social efetiva para superar distorções como as acarretadas pela comunicação de massas produzida principalmente na mídia eletrônica, onde recursos indispensáveis, como o feed-back, dado o caráter autoritário desse tipo de comunicação, torna-se difícil de ser efetivamente integrado ao processo.

Este trabalho, apresentado originalmente no Curso de Mestrado em Memória Social e Documento da Universidade do Rio de Janeiro, tem como objetivo principal refletir sobre o conceito de paradigma e sua vinculação ao momento de transição por que passa a Comunicação, vista como campo de conhecimento e prática social de extensão ainda insuficientemente praticada por disciplinas com as quais tem total identidade, como a Biblioteconomia, Museologia ou Arquivologia.

O que está em evidência é o "que-fazer" dessas disciplinas e sua efetiva ligação com a população que mantém os museus, bibliotecas e arquivos públicos, casas onde impera o velho, o morto, o mofo, conforme crítica presente em CHAGAS (1987).

O que se propõe é fornecer subsídios para a superação do impasse da justificação social que dificulta a existência dessas instituições em um momento de profunda crise econômica e aguda carência de recursos para investimento em atividades ligadas, não diretamente, ao consumo, coerente com o modelo capitalista neo-liberal atualmente em acelerada implantação no País.

Partimos da premissa de que a Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia já têm seu "que-fazer" interno resolvido. Segundo FIGUEIREDO (1992), em seu artigo "A modernidade das cinco leis de Ranganatha", a Biblioteconomia conseguiu organizar plenamente suas rotinas "para dentro", com reflexos positivos na Arquivologia e também na Museologia. Selecionados os documentos e objetos, colocados nos seus devidos lugares, facilitado o acesso e a recuperação das obras, agora falta despertar o interesse efetivo dos consulentes, atrair os visitantes, abrir o acervo. Tarefas, sem dúvida nenhuma, dificultadas em um país iletrado, com baixo índice de difusão da educação formal e imerso em profunda crise social.

Para iniciar um movimento no sentido da abertura dessas instituições, o que consideramos o pré-paradigma abrangente de todo esse setor, a primeira questão que se impõe é a delimitação de seu objeto de estudo, no caso, esse distanciamento entre arquivo e sociedade. As primeiras considerações devem procurar caracterizar o objeto e o conjunto de procedimentos lógicos e técnicos a serem utilizados. Esses métodos devem estar articulados a uma determinada teoria ou paradigma explicativo de uma realidade, na opinião de ROCHA e SILVA (1987).

PARADIGMA: definições

Paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. É uma promessa de sucesso que pode ser descoberta em exemplos selecionados e ainda incompletos, afirma KUHN (1992). O desafio de delimitar e propor soluções para a superação desses impasses leva o pesquisador a fazer história da ciência, ou seja, ter seu nome incluído na disciplina que registra os aumentos sucessivos e os obstáculos que inibiram a acumulação do conhecimento e da técnica científica pra saber

*"... Podemos falar em
Ciência quando tratamos
da Biblioteconomia,
Arquivologia, Museologia
e Comunicação? ..."*

* *Jornalista, professor de Comunicação Social da Faculdade da Cidade.*

quando e quem foi responsável por cada evento, para conhecer teoria ou lei científica descoberta ou inventada, a descrição e explicação dos erros, mitos e superstições que inibem a acumulação mais rápida desses elementos, bem como sua historiografia.

Na verdade, os historiadores vêm encontrando cada vez mais dificuldade para descrever o processo acumulativo de conhecimento, como distinguir o componente científico do erro ou superstição. Eles estão concluindo que as teorias hoje consideradas ultrapassadas não eram menos científicas do que as atuais. Teorias hoje obsoletas não são acientíficas simplesmente porque foram descartadas. Pode-se constatar com isso que o desenvolvimento científico, na verdade, não é um processo de acréscimo ao conhecimento acumulado ao longo do tempo. Da mesma forma, é difícil se isolar uma descoberta ou invenção individual. Portanto, a História deve ser vista como algo mais do que uma cronologia de fatos e episódios interessantes. A História necessita de uma nova imagem para deixar de ser este suceder de descobertas, inventos, datas e fatos vistos apenas pela sua ordem de ocorrência temporal. Por este olhar, a Ciência seria apenas um processo gradativo de acumulação, de adição de novos conhecimentos ou o registro de eventuais obstáculos que inibiram essa acumulação.

A moderna historiografia da Ciência vem abandonando essa perspectiva cumulativa, buscando apresentar a integridade histórica da Ciência. Cada episódio, fato, pesquisa ou desenvolvimento é estudado dentro de seu tempo e não em relação ao que existe hoje ou o que existia no passado. É buscada a coerência interna de cada evento e sua adequação à natureza. A decorrência disso para a Ciência é a insuficiência de diretrizes metodológicas para as diversas questões científicas. A observação e a experiência podem e devem restringir a extensão das formas de trabalhar sobre a realidade.

Segundo XAVIER et alli (1994), a ciência normal, a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas, atividade na qual a maioria dos cientistas está atuando, baseia-se no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo. A pesquisa científica normal está dirigida para articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma. Há, até, uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites estabelecidos pelo paradigma. Para manter esta mística, novidades fundamentais são suprimidas para que não sejam subvertidos os compromissos básicos de cada campo científico. De tempos em tempos, quando os integrantes da comunidade não podem mais esquivar-

se dessas anomalias, investigações extraordinárias são feitas, conduzindo o grupo a um novo patamar de compromissos, a uma nova base para a prática dessa ciência. Ocorrem as revoluções científicas, a desintegração da tradição, o realmente novo.

Uma nova teoria nunca ou quase nunca é um mero incremento ao que já é conhecido. Sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores. Esse processo revolucionário raramente é completado por um único homem e nunca de um dia para o outro.

Para essas revoluções, importante evento catalizador dessas mudanças são os paradigmas. "Para ser aceito como paradigma, uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa, e de fato isso nunca acontece, explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada" KUHN (1992, p. 38).

Ainda com relação ao termo paradigma, tomamos o texto de MASTERMAN (mimeo), que assume uma posição crítica sobre KUHN, relatando que ele emprega a palavra "paradigma" em, pelo menos, vinte e um sentidos diferentes. Ela agrupa esses conceitos em três famílias: a primeira, dos paradigmas metafísicos ou metaparadigmas, um conjunto de crenças, um mito, uma especulação metafísica bem sucedida, um modelo, um novo modo de ver, um princípio organizador que governa a própria percepção, um mapa ou alguma coisa que determina uma grande área de realidade.

A segunda, dos paradigmas sociológicos, uma realização científica universalmente reconhecida, uma realização científica concreta, um conjunto de instituições políticas, uma decisão judicial aceita. E, finalmente, os paradigmas de artefato ou de construção, quando KUHN emprega o termo de modo ainda mais concreto, como verdadeiro manual ou obra clássica, como fornecedor de instrumentos, como paradigma gramatical, figura de gestalt ou baralho de cartas anômalo.

O sentido mais empregado, no entanto, é o de paradigma como realização científica universalmente reconhecida que, durante algum tempo, fornece modelos de problemas e soluções para uma comunidade de profissionais.

O "GLAMOUR" CIENTÍFICO

Podemos falar em Ciência quando tratamos da Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia e Comunicação? Ciência, na cultura ocidental, é muito prestigiada. Normalmente, o público não separa ciência de tecnologia, áreas que são reconhecidas como o caminho mais curto para se alcançar o progresso.

Portanto, todo campo de conhecimento almeja ser considerado pela comunidade científica como ciência ou, ao menos, adotar procedimentos científicos em suas pesquisas e abordagens, para também usufruir desse *status*. A atribuição do termo “científico” a alguma afirmação, linha de raciocínio ou peça de pesquisa é feita de um modo que pretende implicar algum tipo de mérito ou um tipo especial de confiabilidade. Há abundância de provas na vida cotidiana de que a ciência é tida em alta conta, a despeito de um certo desencanto com ela, devido a conseqüências pelas quais alguns a consideram responsável, tais como uso de bombas de hidrogênio e poluição ambiental.

Apesar desse *status*, a ciência moderna se encontra, de fato, mergulhada numa profunda crise. A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que SANTOS (1987) chama de ciência pós-moderna. Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica. Essa crise é não só profunda como irreversível e estamos vivendo um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando findará. Ele defende que a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa, como, na prática, estamos fazendo neste trabalho.

CHALMERS (1993), em sua obra com o sugestivo título “O que é ciência afinal”, considera esse questionamento arrogante e enganoso, porque induz o leitor a admitir a existência de uma única “categoria” de ciência.

As várias áreas do conhecimento têm de buscar se “encaixar” ou não nessa categoria. “Cada área do conhecimento pode ser analisada por aquilo que é. Ou seja, podemos investigar quais são seus objetivos - que podem ser diferentes daquilo que geralmente se consideram ser seus objetivos - ou representados como tais, e podemos investigar os meios usados para conseguir esses objetivos e o grau de sucesso conseguido. Não se segue disso que nenhuma área do conhecimento possa ser criticada. Podemos tentar qualquer área do conhecimento criticando seus objetivos, a propriedade dos métodos usados para atingir esses objetivos, confrontando-a com meios alternativos e superiores de atingir os mesmos objetivos e assim por diante. Desse ponto de vista, não precisamos de uma categoria geral “ciência”, em relação à qual alguma área do conhecimento pode ser aclamada como ciência ou difamada como não-ciência.”

Para GOODE & HATT, in MELLO (1982), “ciência é um método de abordagem do mundo empírico

todo, isto é, do mundo que é suscetível de ser experimentado pelo homem”. Ou seja, ciência não seria algo estático, um campo de conhecimento, mas sim um processo de conhecer, algo em movimento, dinâmico. Contrariando as correntes que vêem a Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia apenas como práticas sociais, se forem adotados métodos científicos de trabalho, esses campos do conhecimento podem ser classificados de ciência.

Vistas como ciência ou práticas sociais racionalizáveis através da experimentação científica, a Museologia, Biblioteconomia, Arquivologia e, também, a Comunicação podem, portanto, ter seu desenvolvimento histórico baseado na superação de paradigmas, segundo a proposta de KUHN. Na verdade, a existência de um paradigma nem mesmo precisa implicar a existência de qualquer conjunto completo de regras. Segundo POLANYI (1958), “muito do sucesso do cientista depende do ‘conhecimento tácito’, isto é, do conhecimento adquirido através da prática e que não pode ser articulado explicitamente.

ESPECIALIZAÇÃO VERSUS AMPLITUDE

Superados esses “*a priori*” do cientificismo e da possibilidade de formulação do paradigma (ou, no caso em que estamos nos propondo, do pré-paradigma), passamos à análise da forma como poderá ser efetivada essa colaboração entre profissionais das diversas especialidades objetivando a realização de um trabalho conjunto de difusão dos acervos junto à população em uma instituição que podemos chamar mais amplamente de Centro Cultural.

“O especialista”, dizia CHESTERTON, G.K., citado por GUSDORF, Georges in JAPIASSU (1976), “é aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito. O triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada”. Quanto mais se desenvolvem e diversificam as disciplinas do conhecimento, mais elas perdem o contato com a realidade humana. Assim, a “ciência em migalhas” de nosso tempo seria incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo. A ciência divide para reinar, dissociando perspectivas, se aliena do homem. “A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas,” finaliza GUSDORF.

O conhecimento interdisciplinar era, até bem pouco tempo, condenado ao ostracismo pelo preconceito positivista. Era a epistemologia da fragmentação do saber. A característica principal da

interdisciplinaridade consiste no fato de sua prática incorporar os resultados de várias disciplinas, tomando de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de obter a integração de todos esses dados após sua comparação e julgamento.

Para JAPIASSU é preciso que cada pesquisador esteja impregnado do espírito epistemológico para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade. Ele aponta como dificuldades para implantar um projeto interdisciplinar as ignorâncias recíprocas e sistemáticas dos especialistas e o fechamento proporcionado pela especialização.

“Interdisciplinaridade representa a oposição ao saber fragmentado, onde cada especialista se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento. Contra o divórcio crescente entre a Universidade dividida em setores e subsetores estanques e a dinâmica social concreta, percebida como um todo complexo e indissolúvel. Finalmennte, contra o conformismo das idéias impostas,” afirma JAPIASSU.

Independente da motivação daqueles que defendem a interdisciplinaridade, o fato é que esta se apresenta, hoje, como uma oposição sistemática a um tipo tradicional de organização do saber, o que constitui um convite à luta contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares da ciência. JAPIASSU cita PIAGET, J. ao sentenciar que, hoje, a interdisciplinaridade deixou de ser um simples produto de ocasião para tornar-se a própria condição de progresso das pesquisas (e, complementamos, dos trabalhos) nas ciências humanas. Já as ciências naturais, com suas tecnologias consideradas “mais avançadas” e “eficazes”, revelam-se mudas e sem linguagem, não dispõem dos quadros intelectuais necessários para anunciar o que significam suas aquisições e resultados.

Não se comunicam com a sociedade. “De um lado, um processo científico que apresenta poderoso dinamismo, mas que permanece incompreensível. De outro, as ciências humanas, desligadas do mundo... Ao reduzir o domínio do verdadeiro conhecimento aos limites da ciência, o Positivismo se esforça por justificar, de direito, a concepção de que as ciências devem repartir-se segundo uma ordem de subordinação hierárquica, como se pudessem formar uma cadeia orientada univocamente direcionada. Não é mais possível conceber a ciência como um monumento que se constrói estágio por estágio, cumulativa e continuamente, sobre fundamentos sólidos e garantidos.”

O educador PIAGET postula o estabelecimento de uma “política” que proporcione

novas estruturas para as Universidades, capazes de criar todos os tipos de cooperação entre os especialistas dos vários ramos do saber, do mesmo nível hierárquico, mas também obedecendo a uma orientação consciente que objetive um fim, com características humanas e sociais, uma ciência “crítica”.

PARADIGMA EMERGENTE

Para SANTOS, o século XX, em termos científicos, ainda não começou. Constatamos fortes sinais de que o modelo de racionalidade científica dominante atravessa profunda crise. SANTOS defende que essa crise é não só profunda, como irreversível. Ele fala do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, afirmando que “a natureza da revolução científica que atravessamos é, estruturalmente, diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade, ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).”

SANTOS apresenta o paradigma emergente através de um conjunto de teses:

- todo o conhecimento científico-natural é científico-social.
- todo o conhecimento é local e total.
- todo o conhecimento é auto-conhecimento.
- todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Confirmada a crise do paradigma da ciência que presidiu a esse processo histórico e o fato de que essa crise não é superável mediante simples reformas parciais do paradigma; estamos numa fase de transição paradigmática, que, como qualquer outra, é caracterizada pela reconceptualização da ciência que existe em função de uma nova ciência cujo perfil apenas se vislumbra.

O arquivo, a biblioteca e o museu, como objetos de pesquisa científica, chegarão ao povo na proporção em que a sociedade reconheça sua importância social. Essas instituições já estão com o seu “que-fazer” interno, “para dentro”, resolvido. Agora há a necessidade de serem queimadas etapas, construídas pontes entre o povo e os objetos, documentos, livros arquivados. Há que ser dada prioridade na ligação povo/arquivo, tarefa que cabe muito mais ao comunicador, do que ao arquivista, biblioteconomista, museólogo.

Segundo PINHEIRO (1992), “centro cultural é um espaço de comemoração, de teatralização”, portanto, o processo interdisciplinar far-se-á pela

comprovação dos resultados atingidos por uma disciplina com os resultados fornecidos pelas demais áreas envolvidas, pelo confronto de pontos de vista ou enfoques diferentes, à integração mútua dos conceitos-chaves, da epistemologia, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e do ensino que daí resulta. A frequência, democratização, número de consultas, diversificação do público, aquecimento do debate popular em torno de temas antes restritos aos círculos acadêmicos são os indicadores sociais mais palpáveis de que o processo vem alcançando sucesso.

Para homogenizarmos a questão conceitual do que consideramos um dos pré-paradigmas da Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia, Comunicação recorremos a KENDAL & MACKINTOSH (1979), que definem interdisciplinaridade e as outras formas de colaboração, ou não, entre os diversos campos do conhecimento:

- monodisciplinaridade é patamar inferior, especialização isolada.

- multidisciplinaridade é o conjunto de disciplinas que estuda simultaneamente um mesmo problema, sem que as relações entre elas sejam definidas de modo explícito.

- pluridisciplinaridade é a justaposição de disciplinas que favorece o intercâmbio e a cooperação, mas sem que haja uma real coordenação. Consiste na reunião de vários especialistas que focalizam determinado tema comum sob seu ângulo particular.

- transdisciplinaridade é o reagrupamento, em diversos níveis, de todo um conjunto de disciplinas e interdisciplinas a partir de um pressuposto geral, tentativa de compreensão dos modelos e dos limites do saber humano.

- interdisciplinaridade, finalmente, parte da elaboração de um pressuposto comum a um conjunto de disciplinas conexas. Esta hipótese serve à coordenação dos esforços realizados em todos os níveis. Procura estabelecer conexões e correspondência entre as disciplinas científicas.

Somente a partir de uma relação interdisciplinar podemos considerar que o grupo de trabalho Centro Cultural/Sociedade estará, efetivamente, em busca de um entendimento global da questão. Os poucos esforços realizados até hoje constituem mais ensaios

de convivência, muitas vezes com uma especialização, burocraticamente, predominando sobre as demais, o que contraria o pressuposto da interdisciplinaridade que é o do equilíbrio entre as diferentes áreas envolvidas.

Para WANDERLEY (1990), "o aproveitamento de espaços em eventos estranhos aos arquivos devem ser utilizados desde que surjam oportunidades: feiras de moda, mostras de publicidade, exposições de indústria, que permitam retrospectivas sobre privilégios industriais, juntas comerciais, fotos, cartazes ou filmes". É a estratégia da "festa", do marketing alienado para fazer girar a roleta que conta o ingresso de pessoas nesses centros. O consultante em potencial adentra ao arquivo em busca de pipoca, do palhaço ou do elefante e se depara com um repositório prenhe de dados e informações essenciais para sua existência. Seria isso?

Nossa proposta é de repensar mais radicalmente o arquivo, sua função social, suas estratégias de marketing, sua especialização, suas dificuldades de sobrevivência em meio à crise. A interdisciplinaridade é, muito mais do que um grupo de trabalho, a comunicação permanente de idéias, a integração de conceitos diretores, de metodologias, de procedimentos.

Ela não pode ser vista como um modismo, uma tendência momentânea de rótulo, mas como uma tendência, talvez a única alternativa para a superação do impasse do distanciamento do arquivo em relação aos seus mantenedores, a sociedade. A biblioteca do velho mosteiro de O Nome da Rosa, do romance policial de Umberto Eco, foi destruída pelo incêndio criminoso dos que queriam mantê-la fechada para a sociedade. A visão limitada de "difusão" pura e simples do acervo está morta. Vamos evoluir do que prevê a X Conferência Internacional de Bibliografia, de 1931, em vigor até hoje. Essa proposta, mais especificada na sugestão mecanicista de ROBREDO (1986), reconhece como difusão apenas a utilização dos mais "diversos instrumentos informativos, como bibliografias, traduções, listas diversas, páginas de conteúdo, etc. ou diferentes meios reprográficos ou de impressão", médias distantes da realidade dos 140 milhões de brasileiros, a maioria deles ativos participantes do "horário nobre".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAGAS, Mário de Souza, coord. **Museu: coisa velha, coisa antiga.** Rio de Janeiro: Uni-Rio, 1987.

CHALMERS, A.F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

FIGUEIREDO, Nice Meneses de. **Revista Ciência da Informação.** Brasília. V.21,n.3, set./dez. 1992.

- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- KENDAL, S. E MACKINTOSH, E.E. Management: Problems of polidisciplinary environmental research in the University Seltin. in: **MAB Report**, n. 13, Canadá, 1979.
- KUHN, T.S.A. **Estrutura das revoluções científicas**. 3a ed., São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MASTERMANN, N. A natureza do paradigma. (xerox).
- MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. **Centros Culturais e Memórias**. Trabalho do Curso de Memória Social e História. Rio de Janeiro: ECO - UFRJ, 1992.
- POLANYI, Michael. **Personal Knowledge**. Chicago, 1958. (xerox).
- ROBREDO, Jaime. **Documentação de hoje e de amanhã: uma abordagem informatizada de biblioteconomia e dos sistemas de informação**. 2a ed. rev. e ampl. Brasília: Editora do Autor, 1986.
- ROCHA, S.M.M. e SILVA, G.B. da. Linhas filosóficas e ideológicas na pesquisa em enfermagem no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, 40(4), out./dez., 1987.
- SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Apontamento, 1987.
- WANDERLEY, Regina Maria Martins Pereira. A popularização dos arquivos. In: **Acervo, Revista do Arquivo Nacional**, V.4, n.2, jul./dez. 1989 e V.5, n.1, jan./jun., 1990.
- XAVIER, Iara de Moraes et al. AIDS: paradigma emergente. **Rev. Enfermagem**. UERJ, RJ, v.2, n.2, out. 1994.

LEIDO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



A ENFERMAGEM E A SAÚDE DO ESCOLAR

- caminhos legais e sua abrangência

Florence Romijn Tocantins*

BREVE VISÃO RETROSPECTIVA DA SAÚDE ESCOLAR

A retomada histórica de alguns documentos legais demonstra que a Saúde do Escolar apresentou diferentes momentos caracterizados pelas políticas sociais (educação e saúde) de cada período histórico, tendo sido objeto de ação institucional desde o início deste século, em especial na área da Saúde Pública, como pode ser visualizado no quadro a seguir, adaptado de RAMIREZ (1990):

Decreto nº 9554/1886 - expede instruções para a inspeção higiênica dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução e educação no Rio de Janeiro.

Decreto nº 383/1903 - institui a Assistência Médica ao Escolar (AME).

Decreto nº 1343/1903 - atribui aos Inspetores a fiscalização da higiene escolar e aos médicos a inspeção ocular dos alunos nas escolas.

Decreto nº 788/1910 - efetiva o Serviço de Inspeção Sanitária Escolar no Rio de Janeiro.

Decreto nº 4891/1931 - institui o Serviço Estadual e da Inspetoria de Higiene Escolar e de Educação.

Decreto nº 5394/1932 - cria a Inspetoria de Higiene e Assistência Dentária, subordinada à Diretoria Geral do Serviço Sanitário, para os escolares.

Decreto nº 5828/1933 - cria o Departamento de Educação, integrado pelo Serviço de Higiene e Educação Sanitária.

Decreto nº 9872/1933 - prevê uma maior atenção à escola, aos escolares e ao magistério, desde o exame de ingresso até a concessão de licença.

Decreto-RJ nº 16/75 - dispõe sobre a competência da Secretaria Municipal de Saúde, incluindo a

"... Entendemos que investir no Homem através da Educação e da Saúde é melhorar a qualidade de vida deste Homem - torná-lo cidadão ..."

Divisão de Saúde Escolar como órgão de apoio técnico.

Resol. Nº 1/75 (SMS) - estabelece normas para inspeção de saúde na rede oficial do ensino de 1º Grau no município do Rio de Janeiro.

Port. S/DGSP nº 80/78 - estabelece normas específicas para as atividades das Seções de Medicina Escolar dos Serviços de Proteção Materno-infantil dos Centros Municipais de Saúde.

Resol. Nº 55/78 - dispõe sobre as atribuições dos Diretores em relação à Saúde Escolar (Secretaria Municipal de Educação)

Resol. Nº 111/78 - dispõe sobre a inspeção de saúde dos candidatos a matrícula nova nas Escolas da Rede Municipal.

Port. S/DGSP nº 92/79 - estabelece rotinas para as atividades de Medicina Escolar.

Resol. SME/SMS nº 10/83 - cria Comissão Interinstitucional de Saúde e Educação.

Decreto nº 6563/87 - cria o grupo de trabalho permanente para o estabelecimento das diretrizes de atendimento médico-odontológico prestado aos alunos dos CIEPs.

Segundo TRINDADE (1975), a Saúde Escolar no Rio de Janeiro, tendo em vista os diferentes instrumentos de ação, teve as seguintes concepções e fases institucionais:

- 1903 - Assistência Médica ao Escolar
- 1910 - Higiene e Assistência Pública
- 1911 - Inspeção Médica Escolar
- 1928 - Subdiretoria Técnica Escolar
- 1933 - Superintendência Geral de Educação de Saúde e Higiene Escolar
- 1940 - Departamento de Saúde Escolar
- 1962 - Divisão de Saúde Escolar
- 1973 - Assessoria de Saúde Escolar
- 1975 - Divisão de Saúde Escolar

* Professor Adjunto do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da UNI-RIO.

Com a institucionalização do Programa de Assistência Integral à Saúde da Criança em nível nacional em 1984, possibilitou-se a criação de um elo entre grupo infantil e os Serviços Públicos de Saúde (Unidades Básicas de Saúde), através do acompanhamento sistemático do seu crescimento e desenvolvimento e o controle/tratamento dos agravos mais frequentes. Contudo, tendo em vista os aspectos epidemiológicos de um determinado grupo dessa população, a faixa etária priorizada nas Unidades Básicas é de 0 a 5 anos, através de Ações de Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento, Aleitamento Materno e Orientação Alimentar para o Desmame, da Assistência e Controle das Infecções Respiratórias, Imunização e Controle das Doenças Diarréicas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1984).

A população infantil na faixa de 5 a 18 anos, que inclui os escolares, também tem a previsão de atendimento, porém em nível de demanda espontânea, constituindo-se principalmente em um atendimento clínico individual, orientado pela concepção biológica da doença.

O PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Em 1983, foi instituído, mediante um convênio feito entre o governo estadual e municipal da cidade do Rio de Janeiro, um Programa Especial de Educação (PEE) a ser implantado nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Dentre as metas desse Programa, destaca-se além daquelas relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, de recursos humanos e materiais, a proposta de que “as escolas públicas ofereçam assistência médica e odontológica e funcionem como centros de uma ação preventiva de defesa da saúde de seus alunos e das crianças das redondezas.” A proposta em questão prevê um planejamento em conjunto, integrando a Secretaria de Educação e a da Saúde, respondendo, desse modo, a um aspecto essencial de assistência do educando na perspectiva de melhores condições para o desempenho escolar, em como contribuindo para o desenvolvimento comunitário através de programas de educação para a saúde.

Nesse contexto, a assistência médico-odontológica pode ser sumariamente caracterizada como sendo fundamentada em uma concepção de Saúde Escolar que considera os seguintes aspectos:

- a assistência ao estudante, entendida como atenção primária à população estudantil;
- a educação para a saúde, através do

desenvolvimento de programas de saúde integrantes dos currículos escolares, com a participação privilegiada dos educadores, mas contando com o apoio da equipe de saúde atuante em cada unidade;

- a integração saúde/escola/comunidade, estabelecendo laços com as diferentes instituições de saúde mantidas pelo poder público e com outras organizações sociais que poderão desempenhar importante papel na solução de problemas na esfera da saúde, enfrentados pela comunidade a que serve cada CIEP.”(Programa Especial de Educação)

A assistência de saúde, nessa concepção será desenvolvida por uma equipe multiprofissional, englobando médicos, enfermeiros, psicólogos, dentistas e fonoaudiólogos, e orientada para os principais agravos de saúde da população alvo, mediante a mensuração e avaliação sistemática de parâmetros bio-psico-sociais. O desenvolvimento de atividades educativas é da responsabilidade tanto da equipe de saúde quanto da de educação e deverão ser dirigidas para as necessidades identificadas pelos professores, alunos e seus familiares destes. (Rio de Janeiro, 1986).

A SAÚDE E A EDUCAÇÃO NA ATUAL CONSTITUIÇÃO

A Constituição, como um conjunto de regras básicas que organizam o Estado, estabelecendo os direitos e os deveres das pessoas e da administração, é a Lei Maior do País, que define sua organização social e política, definição esta que orienta a organização político-administrativa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nessa Lei Maior, tanto o setor saúde quanto o da educação compõem o Título VIII, Da Ordem Social, estando o bem-estar e a justiça social colocados como objetivos da nova ordem a ser implantada no País, afirmando, nos artigos 196 e 197, “o direito de todos ao acesso igualitário às ações e serviços de saúde, declarando que a saúde é direito de todos e dever do Estado” e no artigo 205 que “... a educação é direito de todos e dever do Estado e da família...”.

A atual Constituição, ao resgatar a autonomia municipal, amplia o campo de atuação do poder local, no que se refere à saúde e à educação, entre outros campos. Em seu artigo 29, determina que cada município elabore sua lei orgânica, isto é, a Constituição Municipal, norteada pela Lei Maior e a lei orgânica do seu respectivo estado (DUARTE 1989).

Nesse sentido, a LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (1990), fundamentada no princípio de autonomia, estabelece na Seção II, Da Educação, Subseção I, Dos Princípios Gerais, no artigo 320, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, será promovida e incentivada pelo Município, com a colaboração da União, do Estado e da Sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa e sua participação política na vida em sociedade, assegurando-lhe: inciso I - a formação básica a que todos têm direito; inciso II - a orientação para o trabalho.”. Este dever do Município, no que se refere à educação, será efetivado, segundo o artigo 322, nos seus incisos III e IV, assegurando “o atendimento obrigatório, gratuito e especializado, em creches, às crianças de até 3 anos em horário integral, e, em pré-escolas, às crianças de quatro a seis anos, mediante atendimento de suas necessidades biopsicossociais segundo seus diferentes níveis de desenvolvimento” e “o atendimento de crianças em creches, pré-escolas e escolas de primeiro grau, através de programas suplementares de alimentação, inclusive no período de férias, e assistência à saúde”.

Esse direito do escolar à assistência médica é reforçado quando na Seção da Educação, Subseção IV, Disposições Gerais, o artigo 333 especifica que “O Município garantirá assistência médica à criança e ao adolescente adscritos na rede pública de ensino através da criação do cartão de visita médico-odontológica em que constem acompanhamento oftalmológico, otorrinolaringológico, odontológico e biopsicológico, atualizado cada semestre”.

No que diz respeito especificamente às creches e unidades pré-escolares que integram o sistema de ensino do Município, estas serão, de acordo com o artigo 325, fiscalizadas pela Secretaria Municipal de Educação, porém, para a sua instalação e funcionamento, poderá a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, segundo o parágrafo 2º deste mesmo artigo, contratar pessoal mediante aprovação prévia em concurso público de títulos e/ou provas, “com inscrição limitada a pessoas comprovadamente radicadas na comunidade onde funciona a creche ou unidade pré-escolar”.

Entende-se que o “pessoal” citado no referido parágrafo não são profissionais de saúde, sejam eles de nível superior ou médio, pois na Seção IV, Da Saúde e da Higiene, na Subseção III, Das atribuições do Sistema Único de Saúde, no seu artigo 360, inciso IV, está especificado que compete ao Sistema Único de

Saúde (SUS) no Município “prestar assistência social e atendimento de psicologia, fonoaudiologia, enfermagem, farmácia e de outras práticas de saúde que couberem;”. Esse entendimento é reforçado neste mesmo artigo, pelo inciso XVI, que especifica ainda, dentre outras competências do SUS, a de “prestar atendimento às crianças e adolescentes, independentemente da presença de responsáveis”.

Nesta mesma Seção IV, Da Saúde e da Higiene, o artigo 361, estabelece que:

“o Município manterá unidades e programas especializados de prevenção e tratamento de doenças infecto-contagiosas e parasitárias e de atendimento às pessoas portadoras destas patologias, bem como promoverá a divulgação de informações sobre seus sintomas e formas de contaminação.”

Dessa forma, identifica-se que as atividades assistências preventivas e curativas implicam, obrigatoriamente, as atividades educativas para que estas possam atingir o objetivo desejado.

A ENFERMAGEM E A SAÚDE ESCOLAR

A participação explícita e formal da enfermagem junto aos escolares data, segundo RAMIREZ (1990), de 1930, com a institucionalização dos serviços de assistência de enfermagem ao escolar. Em 1935 foi criado o cargo de Enfermeira Escolar, no então Distrito Federal, atual Município do Rio de Janeiro, com atuação nos Postos de Saúde Escolar da época. Essa participação, em especial da enfermeira, evidencia-se claramente na década de 60, quando na I Semana de Saúde Escolar, promovida pelo Departamento de Saúde Escolar do então Estado da Guanabara, STOFFEL especifica que:

“... o escolar deve ser cuidado por uma equipe que deverá ser constituída pelo Diretor do Educandário, pelo Professor de classe, pelo Orientador Educacional, pelo Técnico de Educação, pelo Médico, pelo Dentista, pela Enfermeira, pelo Dietista, pelo Assistente Social e pelo Higienista Dentário.”

Ainda segundo RAMIREZ (1990), a enfermeira que se destacou como pioneira no desenvolvimento de atividades assistências junto aos escolares no município do Rio de Janeiro foi Delzuite de Souza Cordeiro; a autora ainda evidencia a atuação profissional das enfermeiras Alta Rezende, Eunice Guzman Klaimpol, Nair Maria Araújo Costa Elói Vieira e, como Coordenadora das Ações de Saúde de

Enfermagem nos CIEPs, da enfermeira Maria Luzia Corrêa do Rego Monteiro.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Um levantamento, não exaustivo, do tema Saúde do Escolar nos principais periódicos de enfermagem em circulação no país, permite identificar três abordagens bem distintas: a enfermeira e as ações educativas propriamente ditas, a enfermeira e a ação assistencial, incluindo nas duas abordagens o relato de experiência tanto em nível discente quanto docente/assistencial e, ainda, a atuação profissional no sistema de ensino (COSTA 1983, ESPREAFICO e LOURENÇO 1983, FERRIANI e CANO 1983, MORIYA et al. 1985, BUENO e OLIVEIRA 1986, LINS et al. 1988).

A preocupação por parte dos Enfermeiros no que se refere à sua atuação profissional junto a escolares também pode ser identificada nas investigações desenvolvidas em Cursos de Pós-graduação. Na Escola de Enfermagem Anna Nery, pioneira em estudos de enfermagem "stricto sensu", levantou-se, referente ao período de 1979 a 1990, os seguintes estudos sobre o tema em questão:

- Abrangência das Necessidades do Cliente Escolar - um estudo exploratório da integração enfermeiro/professor - Célia Antunes Chrysóstomo de Souza
- A Enfermeira e o Professor de 1º Grau Integrados nas Ações Básicas de Saúde - estudo exploratório realizado em uma área da cidade do Rio de Janeiro - Maria Yolanda e Silva Coimbra.
- Autoprospecção da Saúde pelo Escolar Adolescente - ações da enfermeira frente a seus problemas (estudo exploratório) - Maria Consuelo Craveiro.
- Atividades de Educação em Saúde realizadas pela enfermeira frente ao Escolar de 1º Grau - relato de uma experiência - Raimunda Ramalho Silveira.
- A Saúde Mental do Escolar - atuação da enfermeira psiquiátrica - Ana Tereza Medeiros Cavalcanti.
- Concepções de sexualidade dos alunos da 6ª série do 1º Grau - resultados da aplicação de um programa sistematizado de educação sexual - Gessi Maria Cardoso Felizari.
- O Enfermeiro no diagnóstico e na intervenção precoce de deficiências visuais dos Escolares - Roseclere Castilho Miranda.

Ainda como investigações em nível de Pós-graduação "stricto sensu", levantou-se a dissertação

de Junana Sarmiento de Loayza Ramirez com o tema "Fatores que Interferem na Operacionalização dos Programas de Saúde Escolar - estudo no bairro de Anchieta, XXII Região Administrativa do Município do Rio de Janeiro" e a tese de Maria das Graças C. Ferriani sobre "A Inserção do Enfermeiro na Saúde Escolar - análise crítica de uma experiência", defendidas no Curso de Mestrado em Enfermagem da UNI-RIO e Curso de Doutorado da USP, respectivamente.

A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

As ações gerenciais e assistenciais do enfermeiro junto ao escolar estão claramente especificadas no Programa de Saúde Escolar dos CIEPs, quando o Programa prevê a atuação do enfermeiro em dois níveis: (Rio de Janeiro, 1986)

“ cabe aos enfermeiros supervisores:

- . participar do planejamento global de saúde dos CIEPs;
- . elaborar e desenvolver um programa de supervisão;
- . promover o treinamento permanente dos enfermeiros do CIEP;
- . estabelecer e implantar coronária de reunião para integração de objetivos e troca de experiências, avaliando as ações desenvolvidas;
- . elaborar relatórios periódicos à Coordenação de Saúde.

- cabe ao enfermeiro do CIEP:

- . participar do planejamento e programação global de saúde do CIEP;
- . planejar, programar, implantar, supervisionar e avaliar as atividades de enfermagem visando à proteção e promoção da saúde através de ações de higiene, controle de crescimento e desenvolvimento do escolar e adolescente, controle de doenças transmissíveis e prevenção de acidentes;
- . realizar consulta de enfermagem no acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da clientela;
- . participar da investigação e vigilância epidemiológica;
- . desenvolver aplicação de testes e outros tratamentos especializados;
- . elaborar e manter atualizadas as rotinas de enfermagem;
- . promover e desenvolver programas de Educação para Saúde;

- . participar da seleção do pessoal de Enfermagem e do programa de treinamento em serviço;
- . participar da organização dos programas para estagiários e voluntários, supervisionando-os;
- . participar no desenvolvimento das ações comunitárias;
- . documentar suas atividades de acordo com as rotinas adotadas; e,
- . apresentar relatórios com a periodicidade estabelecida pela equipe.”

COMENTÁRIOS: o Enfermeiro e a Saúde do Escolar

Entendemos que investir no Homem através da Educação e da Saúde é melhorar a qualidade de vida deste Homem - torná-lo cidadão - e como tal deve ser a meta prioritária de todo e qualquer organização democrática no atendimento das aspirações da sociedade.

Nesse sentido, as atividades que são colocadas a serviço do Homem mediante um exercício profissional - um conjunto de normas instituídas - devem fazer face a essas aspirações, envolvendo direitos e deveres, tanto por parte da sociedade como por parte dos profissionais.

O exercício profissional do enfermeiro e das categorias auxiliares está definido na Lei 7498/86 e regulamentado pelo Decreto nº 94406/87, como um conjunto de disposições que distingue os profissionais de enfermagem nos seus diferentes níveis de formação e responsabilidades como também estabelece as condições organizacionais, imprescindíveis para este exercício nas instituições e nos serviços de saúde.

Tendo por referência básica a Lei do Exercício Profissional e a presença do enfermeiro nos diferentes momentos históricos da Saúde Escolar, consideramos de fundamental importância enfocar alguns aspectos da atuação do profissional enfermeiro junto ao escolar, valorizando este escolar como cidadão do mundo e, como tal, com direito a uma assistência de enfermagem que integre as concepções “direito à educação - direito à saúde”.

A questão se torna mais premente quando, embora exista toda uma legislação e produção científica que focaliza a contribuição do enfermeiro para a saúde do escolar, não encontramos, no Município do Rio de Janeiro, nenhuma atividade de saúde, e muito menos

de enfermagem, oficializada em nível de Unidades Básicas de Saúde nem em nível de Unidades de Ensino Público dirigida especificamente para esse grupo, exceção feita aos CIEPs. Por outro lado, mesmo nos CIEPs, onde existe toda uma estrutura física e organizacional que prevê o desenvolvimento de ações de saúde junto aos escolares, destacando a atuação do enfermeiro, as ações desenvolvidas se limitam às de ensino propriamente dito.

Assim, e ainda tendo por referência a Resol. nº 351/90 da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, que privilegia a assistência de saúde ao escolar mediante a implementação do Programa de Saúde Escolar e a sua articulação com as ações educativas, a **Saúde do Escolar é uma luta a ser assumida como direito e dever de todo e qualquer profissional de enfermagem comprometido com a sociedade onde atua**, pois:

- . participação no planejamento, execução e avaliação de Programas de Saúde é atribuição de todos os integrantes da equipe de saúde;
- . planejamento e programação de enfermagem estão implícitos em todo e qualquer serviço de saúde;
- . organização e direção dos serviços de enfermagem e de suas atividades técnicas e auxiliares é atividade privativa do enfermeiro;
- . programação de enfermagem inclui prescrição da assistência de enfermagem;
- . prescrição da assistência de enfermagem é atividade privativa do enfermeiro;
- . as atividades de enfermagem desenvolvidas por pessoal auxiliar só podem ser desempenhadas sob orientação e supervisão do enfermeiro.

“Está na hora de tomarmos uma posição mais firme com relação à Saúde do Escolar e lutarmos pela real efetivação de um papel que é oficial, mas está relegado a um segundo plano”. (FERRIANI e CANO 1983).

Para o desenvolvimento deste artigo, foram de contribuição inestimável o acesso à documentação sobre o tema e o relato informal da experiência vivenciada pela enfermeira Nair Maria Araújo Costa Elói Vieira junto aos escolares no Centro Municipal de Saúde da Tijuca, motivo pelo qual deixamos aqui registrado os nossos agradecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREJON, Moysés.(org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus**. São Paulo: Pioneira, 1973.
- BUENO, Sonia Maria Villela e OLIVEIRA, Maria Helena Pessini de. Atuação da Enfermagem junto a jovens escolares - 2º Grau. **Rev. Bras. Enf.** v.39, n.2, p.66-75, 1986.
- CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. **Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro**. (edição popular). Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1990.
- CARVALHO, Anayde Corrêa de. **Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1976** (Documentário), 1976.
- CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Lei nº 7498/86 e Decreto nº 94406/87. **Normas e Notícias** (edição extra). Brasília, Publicação Oficial do COFEN, 1987.
- COSTA, Judith. Assistência de Enfermagem ao escolar. **Rev. Paul. Enf.** V.3,n.5, p.159-60, 1983.
- DUARTE, Gleuso Damasceno. **A Constituição: explicada ao cidadão e ao estudante**. 4 ed., Belo Horizonte: Editora LÊ, 1989.
- ESPREFICO, Enilza M. e LOURENÇO, Maria Regina. A experiência do estudante de Graduação de Enfermagem na escola de 1º Grau prestando assistência primária de saúde. **Rev. Bras. Enf.** V.36, p.72-94, 1983.
- FERRIANI, M.G.C. **A inserção do Enfermeiro na Saúde Escolar** - análise crítica de uma experiência. Tese de Doutorado, USP, Ribeirão Preto, 1988.
- FERRIANI, Maria das Graças C. e CANO, Maria Aparecida T. Assistência de Enfermagem ao Escolar - uma introdução ao problema. **Rev. Bras. Enf.** V.36. p.231-4, 1983.
- LINS, Lenes Clécia Saraiva et al. Como anda a Educação Sexual dos Jovens. **Rev. Bras. Enf.** V.41, n.2, p.123-31, 1988.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Assistência Integral à Saúde da Criança: ações básicas**. Brasília, Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1984.
- _____. **Enfermagem, Legislação e Assuntos Correlatos**. Rio de Janeiro: SESP, 1976.
- MORIYA, Tokico et al. O que os jovens sabem sobre doenças sexualmente transmitidas? **Rev. Bras. Enf.** V.38, n.3/4, 1985.
- PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO. **Falas ao Professor** - Curso de Treinamento em Serviço. Centro Integrado de Educação Pública, Rio de Janeiro, 1985.
- RAMIREZ, Juana Sarmiento de Loayza Ramirez. **Fatores que interferem na Operacionalização dos Programas de Saúde Escolar** - estudo no bairro Anchieta, XXII Região Administrativa do Município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Enfermagem, UNI-RIO, Rio de Janeiro, 1990.
- RIO DE JANEIRO. **Programa de Atenção Primária em Saúde a ser Desenvolvido nos CIEPs**. 1986 (mimeografado).
- RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Saúde. **Normas e Instruções para funcionamento de Unidades Sanitárias**. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1977.
- STOFFEL, Floriano Peixoto Martins. Novo Conceito de Saúde Escolar e o Serviço de Saúde Escolar nos Estabelecimentos de Nível Médio do Estado da Guanabara. In: **Anais da I Semana de Saúde Escolar**. Rio de Janeiro, Departamento de Saúde Escolar da Secretaria-Geral de Educação e Cultura, 1960.
- TRINDADE, C. I. **Situação atual da Assistência à Saúde Escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, 1975. (Mimeografado).

BEETHOVEN, FUNK OU BUMBA-MEU-BOI?

por uma teoria contextualista da educação musical

José Nunes Fernandes*

O nosso grupo social determina o desenvolvimento de tudo que se torna significativo na vida de cada um de nós. Essa socialização acontece em caráter contextualizante, de acordo com uma determinada cultura (ou culturas) e, conseqüentemente, com sistemas político-econômicos, religiosos, artísticos e lingüísticos distintos. Cada cultura apresenta, portanto, uma *fisionomia* particular. No caso da música isso é constituído pela linguagem musical¹, sua representação (semântica, sintática e pragmática), seus usos e funções.

Seria necessário então reconhecer a identidade musical de cada grupo social. No caso do Brasil é fácil verificar que existem várias identidades musicais e que o advento da mídia tem contribuído para acentuar tal diversidade. Mesmo nos lugares mais distantes, os meios de comunicação levam as músicas mais diversas, tendo em vista que vivemos numa época, como diria Walter Benjamin (1993), de reprodutibilidade técnica da obra de arte. Atualizando a fala de Benjamin e usando as palavras de David Harvey (1993) podemos falar de reprodutibilidade eletrônica e de bancos de dados. No caso das grandes cidades brasileiras, tal diversidade fica ainda mais acentuada, chegando-se a ter uma multidimensionalidade cultural. Aceitar isso é reconhecer que numa mesma sala de aula podem coexistir alunos ligados a várias "músicas". A seleção do fato musical a ser trabalhado na classe cabe ao professor e, conseqüentemente, essa seleção vai estar ligada a sua filosofia de educação musical, sua formação e ao programa da escola.

Quando o material musical escolhido pelo professor faz parte da identidade musical do aluno, ou seja, faz parte da sua identidade cultural², "um conjunto de traços que são comuns a todos os membros de nosso grupo cultural²" (DUARTE Júnior, 1988, p. 29), a

aprendizagem se torna contextualizada. Seria muito mais fácil se o professor, no caso da escola regular, contasse com uma turma totalmente homogênea. Ou se pudesse atender a cada aluno, individualmente, dentro de seus gostos musicais. Mas achar que existem formas homogêneas é cair no erro do tradicionalismo.

Essa suposição (ou ilusão?), de que a turma é homogênea, é na maioria das vezes adotada pelo professor de música por não saber lidar com a vertente antropológica da educação musical e por não ter domínio das "músicas" dos alunos. Não existe uma uniformidade cultural no mundo dito civilizado. Num mesmo grupo podemos encontrar subgrupos distintos, com formas diferentes de viver, pensar e sentir. Essas formas muitas

vezes divergem totalmente entre si. Não é difícil identificar numa mesma sala de aula carioca, p.ex., alunos (ou alunos de famílias de) nordestinos, paulistas ou estrangeiros. Sem falar que em uma grande cidade podem existir diferenças significativas de uma região ou bairro para outro. Isso faz com que numa mesma escola sejam encontrados alunos de bairros distintos, geralmente próximos ou vizinhos, mas não obrigatoriamente, os quais podem se identificar com a cultura musical *funk* e que convivem simultaneamente com alunos de bairros que se identificam mais com o samba ou com o pagode. Imaginemos, porém, que tais alunos além dessa interseção musical comunitária-escolar ainda são "bombardeados" pela mídia com uma profusão musical universalizante, passageira e consumista. Como exemplo vejamos o caso de alunos filhos de pais nordestinos, ou vindos do nordeste, que cresceram ao som de cantigas modais.

O mais interessante, ou melhor, o mais preocupante, é que a escola desconhece tais fatos.

"... até que ponto a escola é responsável pela conservação das culturas populares, geralmente transmitidas não-formalmente ..."

* Professor Assistente do Departamento de Educação Musical do Instituto Villa-Lobos e Coordenador do Curso e do Centro de Musicalização da Universidade do Rio de Janeiro-UNI-RIO.

¹ Tratamos aqui a música como linguagem, embora reconheçamos que existem discussões e controvérsias sobre o tema, levantadas por Langer, Sloboda, Cook, Meyer, Schurmann, Barthes e outros, mas não é esse o objetivo do nosso trabalho.

² Mauro Costa (1989) afirma que no caso brasileiro fica sem sentido falar em identidade cultural e arte-educação, pois desde o modernismo brasileiro a arte embute uma noção de diversidade, contrária à noção de identidade, que pressupõe unicidade.

promovendo um ensino musical vinculado unicamente à tradição musical européia³ (tradicionalismo), mesmo sem recursos humanos e materiais, caindo assim numa pura teorização e, quando muito, incluindo o folclore e/ou a música popular. No caso do folclore, ele passa a ser desprezado por não receber um tratamento pedagógico necessário.

Cabe aqui verificar a validade de determinados materiais musicais usados pelo professor. Uma escola localizada no subúrbio carioca, onde prevalece uma cultura musical *funk*, misturada ao samba e à música da mídia, qual seria a relevância, por exemplo, de se utilizar a música européia ou um Bumba-meu-boi?

Surge aqui uma antítese: até que ponto a escola é responsável pela conservação das culturas populares, geralmente transmitidas não-formalmente, e até que ponto a escola deve, já que a cultura popular está colocada no dia-a-dia dos alunos, transmitir conteúdos que não fazem parte da tradição popular local, mas sim da tradição musical mais ampla?

Encontramos na literatura defensores de dois pontos de vista. Os primeiros defendem a escola como responsável pela manutenção, preservação e transmissão da identidade musical contextual do aluno, partindo do princípio de que a educação musical, assim como a educação em geral, deve utilizar-se do fato social e não de exemplos estranhos ao grupo. Isso, a nosso ver, facilitaria muito o processo de ensino e aprendizagem musicais, pois somente quando os conceitos e símbolos ensinados se relacionam com as experiências vividas pelo aluno, i.e. quando se relacionam com as práticas comuns do dia-a-dia do aluno, ocorre associação entre “prazer” e “fazer”, o que proporciona facilmente aspectos como a motivação, o engajamento, o desenvolvimento e a consciência reflexiva/crítica musical.

Os segundos são aqueles que estão convictos de que a escola deve impor significados musicais universalmente consagrados, repetindo-os, preservando-os e enaltecendo-os, sem dar conta do **valor** atribuído a este **saber** pelo aluno.

Essas correntes se diferenciam também significativamente em relação à forma de produção do saber. Os primeiros defendem uma produção social do saber, i.e. o saber como bem produzido coletivamente. Os segundos privilegiam a produção individual do saber e a transmissão e repetição de um saber universal: ler e escrever música tradicional e o domínio teórico da música são algumas das ênfases. Entretanto, tocar, dançar, dominar o “sensível”, a prática pura da música e sua importância semântica permeiam

as intenções dos primeiros. Em uma corrente privilegia-se a razão, na outra a emoção. Essa separação é ilusória. Na verdade um deve nutrir o outro, pois é somente a partir de situações de vida, da vivência, do sentimento dessas vivências que se dá o pensamento racional. Numa visão contextualista da educação musical abrange-se totalmente a tradição musical do grupo, integrando-a a um “todo” significativo. Sem isso, a educação musical torna-se desconexada do aspecto social e conseqüentemente de escasso valor para o aluno, seu principal interessado. Instala-se um ensino da música desligado de um fazer político-crítico-social.

Nas culturas populares existem processos de associação e de produção cooperativa na vida comum e ocorre uma não-distinção entre a aprendizagem artística e a “aprendizagem das coisas práticas” (Costa, 1980, p.37). Tais aspectos deveriam ser transpostos para os processos do ensino musical escolar. Ou seja, no dia-a-dia aprende-se fazendo o que é comum ao grupo, espontaneamente por observação e imitação. Esses aspectos referem-se, portanto, à utilização dos processos sociais (contextuais) de aprendizagem.

UMA TEORIA CONTEXTUALISTA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A teoria contextualista introduz um novo conceito de escola: a escola hoje deve se adaptar às inúmeras influências externas que recebe do seu meio, inclusive no que se refere às suas diversas culturas simultâneas, à educação voltada para a terceira idade e à veiculação feita pela mídia de diversos elementos culturais distintos, inclusive a cultura musical afro-americana⁴. Especificar o que é comum na tradição da escola de cada comunidade, e também identificar as ocorrências de intervenções de outros elementos bem como o grau de aceitação/rejeição, torna-se relevante. Santos (1993) afirma que muitas vezes, dentro de uma mesma sala de aula, existem diferentes gostos, diferentes querereres e diferentes culturas musicais.

A teoria em questão busca “ajudar os alunos a estabelecerem raízes culturais dentro das novas tradições das músicas Afro-Americanas” espalhadas por todo o mundo ocidental através da mídia. Mas o professor não pode negligenciar a tradição (com a qual o aluno convive simultaneamente). Além disso, torna-se importante verificarmos até que ponto a música da mídia pode ser aprendida informalmente fora da escola, não merecendo um lugar na aula de música. Por outro lado, só com essa ligação da música escolar com a

³ Swanwick (1991) diz que na verdade nem isso não é. São somente migalhas dessa tradição.

⁴ Swanwick diz que com a mídia acontece um “processo de troca e transplantação de práticas culturais” (1988, p.15).

música culturalmente vivida é que a educação musical começou a “ter relevância para os alunos no século XX” (Swanwick, 1988, p. 15-16).

Tal concepção é compartilhada por alguns autores brasileiros como Conde (1978) e Neves (1984/85), Madureira (sd) e Santos (1990, 1991, 1993). Para Santos (1990), na década de 80 a educação musical tem procurado considerar a “concretude histórico-social do aluno” (p.43), devendo partilhar plenamente do fato social em contrapartida aos conteudismos, à fragmentação e à livre-expressão sem formação de conceitos (*o vale-tudismo*), numa abordagem “crítico-reflexiva dos conteúdos”, na qual “os conteúdos guardam estreita relação com as vivências sociais, com os fenômenos sociais”, impondo uma “realimentação sensível-estética no processo pedagógico” (p. 33). Tal concepção não possui uma proposta metodológica, ela apenas explica o “mecanismo de funcionamento da escola e se empenha em mostrar as necessidades da escola existente na sociedade capitalista” (Saviani, 1984, p. 34). Na educação musical, essa teoria se consolida em grande parte defendendo a adoção de princípios derivados dos processos de educação musical não-formal presentes na sociedade (Santos, 1991; Conde e Neves, 1984/85), além de tentar centralizar a metodologia em um princípio de adoção do “fato sócio-cultural como fonte geradora do processo de construção do conhecimento” (Santos, 1990, p. 42) e do planejamento participativo (Lopes, 1992).

A dificuldade dessa teoria, com tamanha diversidade musical, está em identificar e definir que estilos e gêneros musicais seriam mais próprios para a utilização em suas práticas. Isso recai na formação do professor, requisitando dele habilidades, procedimentos,

técnicas e estilos pertencentes a cada estilo/gênero que possa vir a ser adotado ou usado. Santos (1990) propõe que o professor selecione materiais que tragam consigo “sensação de prazer e utilidade em si mesmo” (pois eles respondem aos interesses imediatos do aluno e correspondem ao seu nível de compreensão e envolvimento; que tenham sentido semântico no grupo; e que mostrem sintaxe clara, ou seja, que as experiências usadas estejam contidas no sistema gramatical da música do grupo.

Tudo isso pode ser resumido na fala de Libaneo (1986) quando diz que “há sempre um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência” (p.44).

Portanto, é preciso identificar esses processos e adaptá-los ao meio escolar formal, já que o conteúdo, no caso, define o método. Adotar uma pedagogia musical espontânea e popular é utilizar os processos não-formais de aprendizagem musical, vinculando o ensino a um fazer crítico-social.

Na utilização desses processos, a educação musical formal deve levar em conta principalmente a tradição musical do grupo, mas as diferenças precisam ser consideradas. Tal fato, a adoção de uma pedagogia musical contextualista, torna-se inconveniente para um professor de música arraigado ao paradigma tradicional de ensino musical, ou para aqueles que trazem consigo um inatingível e inabalável escalonamento de conteúdos e etapas psicológicas a serem seguidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Walter Benjamin. Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.165-196.
- HARVEY, David. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- CONDE, Cecília. **Significado e funções da música do povo na educação**. Relatório de Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: INEP, 1978.
- CONDE, C. & NEVES, J.M. Música e Educação não-formal. In: **Pesquisa e Música**, 1. Rio de Janeiro: Machado e Horta, 1984/85, p.41-52.
- COSTA, Mauro. Tem a arte-educação algum papel na formação da identidade cultural e nacional? In: **Intercâmbio** 1(4):55-63, mai/ago, 1980.
- _____ Manifestações populares e educação em arte. In: **Intercâmbio** 5(2): 34-42, out/dez, 1980.
- LIBANEO, J.C. Democratização da escola pública. In: **A Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LOPES, Antonia O. Planejamento de ensino numa perspectiva critica de educação. In: Veiga, Ilma P.A. (Org.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

MADUREIRA, A.J. **Iniciação à música do nordeste através dos seus instrumentos, toques e cantos populares**. Projeto de Pesquisa, Recife, CNPQ, sd. (mimeo).

SANTOS, Regina M. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. In: **Cadernos de Estudo. Educação Musical**. São Paulo: Atravez, 1991, p.1-14.

_____. Repensando o ensino da música. In: **Cadernos de Estudo. Educação Musical**, No. 1. São Paulo: Atravez, 1990, p. 31-52.

_____. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. In: **Cadernos de Estudo. Educação Musical**. São Paulo: Atravez, fev-ago, 1991, p.1-14.

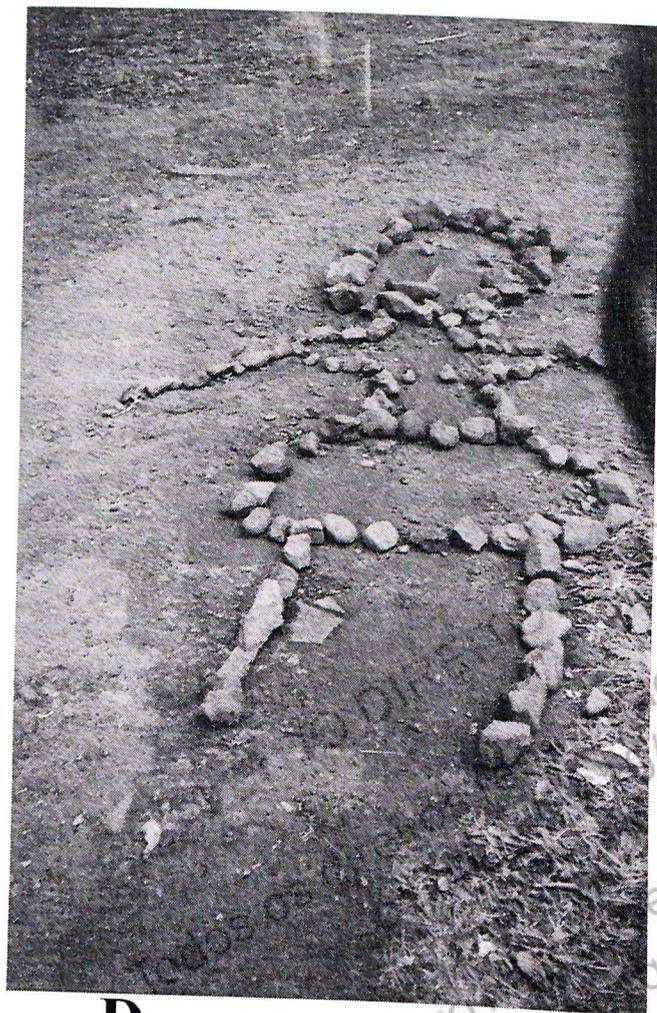
SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

LEIDO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



ARTE E COMUNIDADE: uma possível pesquisa sobre desenho

Lucimar Bello Pereira Frange*



Desde 1985, desenvolvo, sistematicamente, uma série de trabalhos com a comunidade, na intenção de resgatar-lhes direitos simultâneos de observar, apropriar, fazer, contemplar, contextualizar e criticar reflexivamente a arte, contribuindo para a realização plena das cidadanias das pessoas envolvidas, quer sejam crianças, quer sejam adultos, ou idosos.

Primeiro realizei as OFICINAS DE DESENHO E PINTURA, OFICINA DE FANTOCHES, OFICINA DE CERÂMICA no Bairro Tibery (na época periférico) em Uberlândia, cidade na qual moro desde a década de 70.

Os desafios são enormes. Iniciam-se com a minha intenção, continuam com a proposta do grupo, até que juntos definimos uma adequação de interesses coletivos - os meus e os dele - e a realização dos

trabalhos se dá com a teoria e práxis interligadas para uma crítica dos mesmos e a continuidade das ações educativo-sociais-estético-culturais.

Uberlândia é uma cidade no interior do Estado de Minas Gerais, bem no coração do Brasil, uma cidade de grandes empresários, grandes fazendeiros e com muita ânsia de progresso, o que de um lado é um fascínio, mas ao mesmo tempo, um enorme desastre, pois se constroem e se destroem com facilidade e rapidez tanto propostas com total desrespeito, como propostas consistentes e que deveriam ser duradouras.

A cidade está sem memória e sem patrimônio histórico-cultural evidenciados, embora haja propostas e trabalhos de muitos para o respeito das **tradições** - que dão a nós, nossos valores; das invenções - que nos dão a dimensão de nossas imaginações, que são inerentes e pertencem a todos nós; das **cultura materiais, as tecnologias e multiplicação de mídias** - que nos atualizam e podem nos projetar para ações subsequentes e com real sentido.

Desenvolvi, entre 1993 e 1995, o Projeto **CIDADES UTÓPICAS: desenhos contemporâneos**.

CIDADES UTÓPICAS: desenhos contemporâneos é um Projeto de Pesquisa de artista-professora de arte. Entendo, defendo e assumo tanto o educar, quanto o estudante de ARTE e o artista como pesquisadores. É na pesquisa que se dá a inquietação e o abastecimento enquanto fazedores, enquanto fruidores e enquanto críticos de uma produção, ao mesmo tempo, própria e coletiva. A pesquisa permite, propicia e induz a um "objeto" previamente determinado, escolhido e adotado como objeto de interesse. Esse objeto cria desejos, ansiedades, satisfações, buscas, permanentes encontros e permanentes perdas conceituais, estruturais e estético-plástica. A pesquisa leva a uma condição de singularidade, entendida aqui como o modo de afetar os outros e se deixar afetar em uma perspectiva subjetiva e objetiva, interligada ao meio-interno ambiente e alicerçada nas relações sociais e multiculturais, segundo Felix Guattari em "As três ecologias".

O meu objeto-recorte para a pesquisa foi o DESENHO, entendido, analisado e conceituado segundo os seguintes aspectos:

* Diretora de Extensão e Cultura da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis e Professora de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia.

- . conceito de desenho na contemporaneidade,
- . atos de desenhar,
- . desenhos realizados por artistas contemporâneos,
- . desenhos das pessoas que queriam desenhar comigo,
- . desenhos dos alunos dos Cursos de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia (na qual sou professora de Desenho nos Cursos de Artes Plásticas).

CIDADES UTÓPICAS: desenhos contemporâneos é um projeto no qual realizo desenhos pessoais (chego nos espaços e construo, publicamente, os meus desenhos) e construímos desenhos coletivos com comunidades diversas e em espaços diferenciados (chamo as pessoas para desenharem comigo e discutimos, socialmente, sobre desenho).

As transformações do conhecimento nesta virada do século induzem a uma série de questionamentos, entre os quais situo, busco e aprofundo as inter-relações entre **Desenho Contemporâneo & Arte & Educação & Sociedade**.

DESENHOS e O ENSINO DO DESENHO é um dos grandes desafios e uma das questões estranguladoras do que denominamos "Arte-Educação", pois tem sido trabalhado, na maioria das vezes, com uma visão única, viciada e sem fundamentação teórica. O desenho contemporâneo há que ser embasado, também, na produção de artistas contemporâneos, de filósofos, críticos, historiadores, sociólogos, psicólogos, fruidores da arte, professores e estudantes de arte.

Algumas considerações:

1. sobre O DESENHO:

Desenhar é desenhar-se! É autofundar-se; é transformar-se; é transfundar-se social e pluridimensionalmente através de imagens.

2. sobre A ARTE:

Na contemporaneidade, a estética é eco-ético-cultural.

Através das **tradições**, a Arte atua e mergulha nos campos de heranças das imagens e das formas.

Através das **invenções**, a Arte mergulha nos universos imaginários e nos universos simbólicos, pois é invenção realizada.

Através da **cultura material, pluralidade e**

intercâmbio de tecnologias e conhecimentos a Arte mergulha no mundo pós-moderno da multiplicação de *mídias* e de informações.

A estética na pós-modernidade é a arte do lugar-não lugar, de Marc Augé.

A estética na pós-modernidade é o "não-presente no presente" de Lyotard.

3. sobre A EDUCAÇÃO:

Saber, na contemporaneidade, é descobrir uma totalidade composta de fragmentações infinitamente dispersas e infinitamente possíveis.

É saber com dimensão social-holística.

Do caos à ordem, para "outra ordem" - uma desconstrução que necessita pressupostos construtivos alicerçados na teoria-práxis-reflexão, que significa: experiências e vivências estéticas, fruições culturais e fazeres críticos-reflexivos que geram **CONSTRUTIVIDADES INQUIRIDORAS PERMANENTES** (ações com imaginações com reflexões = formas e imagens).

4. sobre A SOCIEDADE:

A sociedade contemporânea é composta de grupos multiculturais e pluridimensionais. É uma sociedade alicerçada nas memórias, nos desejos, nos investimentos desafiadores, no trabalho. A sociedade contemporânea, embora esteja estruturada pelo instituído, o

questiona. E propõe, apesar de, retratamento, o instituinte no qual se dá a **criatividade, que não é herança, mas invenção.**

Atuar (ser ator por inteiro) no campo da arte é estar atuando no campo do instituinte que cria outros paradigmas:

- . **ético** - é ser habitante do tempo e do espaço interligado aos universos multiculturais, apostando nas diferenças, além das similaridades;
- . **estético** - é inventar e tornar a inventar sempre o ser humano e o mundo como um trabalho de arte;
- . **político-cultural** - é enfrentar, com **IMAGINAÇÃO**, forças individuais e coletivas que são tanto desafiadoras quanto abastecedoras.

O artista não é uma espécie de rei porque tem poder, mas porque tem grandes dúvidas.

Segundo Mário Pedrosa, crítico de arte brasileira:

"... Chego nos espaços, desenho-me desenho e convido as pessoas para se desenharem. ..."

“Um quadro é um universo cheio de surpresas. Uma forma é uma estrutura que contém dentro de si mesma os mistérios e os dramas mais inverossímeis. O olhar vai de um estímulo sensorial a outro e nesse andar tece uma urdidura que sugere uma arquitetura musical”.

Desenhar é atuar através de estruturas e cores em uma temporalização e espacialização holística, de três formas:

- . ontológica, refere-se àquilo que eu sou,
 - . epistemológica, refere-se àquilo que eu sei,
 - . gnoseológica, refere-se a como sou e sei e imagino socialmente,
- “imagizadamente” (palavra que significa imagens com imaginação e ação).**

Desenhar é Saber Ser por Formas e por Imagens.

Desenhar é Suprafundar-se e Supraformar-se.

Cidades Utópicas & Desenhos Desenhantes: uma trajetória andarilhante é o que denomino como uma síntese de etapas de trabalho, que integram conceitos eco-estético-culturais de uma artista plástica e de comunidades, em diversos segmentos das cidades, principalmente de Uberlândia. Durante os anos de 93 e 94 desenvolvi, em paralelo aos meus desenhos, os **DOMINGOS DESENHANTES**, as **QUINTAS FEIRAS DESENHANTES** e as **MANHÃS DESENHANTES DE AGOSTO**.

Chego nos espaços, desenho-me desenho e convido as pessoas para se desenharem.

OS DOMINGOS DESENHANTES foram realizados em espaços públicos da cidade de Uberlândia, contendo vários subtítulos:

“Cidades Utópicas”

a) No **Terminal Rodoviário**, cuja proposta era desenhar com tesouras, papel alaranjado e câmara de ar sobre o chão.

Os desenhos tornaram-se tridimensionais, roupas, bolsas, palavras, poemas. “fantasmas”.

b) Na **Praça Tubal Vilela**.

Desenhar com sucatas de fábricas de calçados, flores e folhas secas coletadas na cidade, sobre a estrutura do chão listrado de pedras portuguesas pretas e brancas.

Os idosos e as crianças participaram ativamente, enquanto os adolescentes e pessoas de “meia-idade” deixavam para “outro momento”.

c) No **Parque do Sabiá**.

Desenhar quadrados, círculos e triângulos (formas primárias), com terra, areia, folhagens coletadas no chão, pedras (“coisas” do próprio espaço) sobre um asfalto (parte abandonada de rua), dentro do próprio Parque.

Houve participação de muitas pessoas que estavam no Parque, inclusive um grupo de paraplégicos de Uberlândia e de Uberaba, os quais geraram para mim um enorme desafio, pois propunha que as pessoas desenhassem no chão e os mesmos estavam em suas cadeiras de rodas; mas um deles escorregou e fazia no chão os desenhos propostos pelos outros.

d) Na **Cachoeira de Sucupira**,

Desenhar com a água (foram levados bambus e recipientes de plástico, para o “aprisionamento” da água), associando desenho, natureza, água.

Houve participação de várias famílias, inclusive professores da Universidade Federal de Uberlândia (ver postal em anexo).

e) No **Praia Clube**.

Desenhar o tema **CASA**, com sucatas de fábricas de móveis da cidade. As crianças fizeram verdadeiras cidades, fazendas e projetos arquitetônicos.

Em uma segunda etapa, foram realizadas **AS QUINTAS FEIRAS DESENHANTES**, nos espaços da Universidade Federal de Uberlândia (nas duas Reitorias e nos três *campi*).

I. **“Cidades Utópicas Rodo-Vias”**

Galeria da Biblioteca do *campus* Santa Mônica

Instalação feita por mim com cuias, contendo água, óleo e lamparina, colocadas no espelho d’água da Biblioteca e associação de papéis crepom coloridos, formando linhas e/ou quadrados e círculos, matérias das cidades século vinteanas, interligando espaços.

Participaram duas turmas de alunos dos Cursos de Artes Plásticas, Decoração, Música e alguns alunos de cursos diversos, levantando muitas questões sobre desenho.

UNIRIO
Biblioteca

II. **“Cidades Utópicas Tupiniquins”**

Biblioteca do *campus* Umuarama

Projeção de slides de pinturas corporais de índios brasileiros - Kayapó, habitantes das regiões do Triângulo Mineiro. Desenhar, criar formas com tiras de papéis coloridos a partir de cores cósmico-tropicalísticas, nossos rastros-origens tupiniquins, pegadas simbólico-imaginárias & desenhos corporais-viscerais advindos dos índios brasileiros, habitantes de Pindorama, deste espaço hoje denominado Brasil.

Participaram alunos dos Cursos de História, Agronomia, Veterinária, Medicina, também com muitas questões sobre desenho e sobre arte.

III. "Cidades Mandálicas"

Reitoria da Engenheiro Diniz, 3º andar

Linhas com borrachas e camurção vermelho, construídas por mim, sobre o piso de ladrilho hidráulico, amarelo e vermelho. Desenhar no espaço, com tiras de papel das cores do chão e, ainda, tiras pretas como estranhamentos, transformando um espaço oficial de trabalho, em uma mandala única e cósmica.

Participaram, ativamente, técnicos administrativos da UFU, realizando e dando depoimentos de suas construções, mas muitas pessoas se negaram a participar, alegando "perda de tempo" ou "estar em horário de trabalho".

IV. "Cidades Século Vinteanas" - a obra, o artista (Klee), "outros artistas & Outras obras" (nós).

Uma das Reitorias, tendo com o espaço a passagem interna entre as casas e as ruas João Pinheiro e Duque de Caxias. Relações e inter-relações entre o artista, a obra, o fruidor, o consumidor. Construir imagens de 3ª geração a partir da obra de Paul Klee "**Rua principal e ruas laterais**", mostrada às pessoas por meio de xerox colorida plastificada.

Participaram pessoas ligadas aos Cursos de Arte da UFU, mas nenhum técnico-administrativo, embora muitos opinassem sobre o que estava sendo realizado e demonstrassem que gostavam.

V. "Cidades em Metros" - Escola de Educação Básica

Desenhar com aparas de gráfica, de diversas cores e tamanhos, e contar histórias através de imagens & imaginações.

Participaram ativamente, com euforia e muitos trabalhos, 4 turmas de 5ª série, em um total de 150 crianças, uma delas fazendo uma verdadeira homenagem ao "canon" das proporções humanas de Leonardo da Vinci.

Em um momento seguinte, por uma necessidade da própria pesquisa, volto em 1994, a três dos espaços anteriores, e proponho **AS MANHÃS DESENHANTES DE AGOSTO**.

Os desenhos são propostos aos participantes, a partir de materiais comuns ao ato de desenhar e entendidos, tradicionalmente, como desenhos-papéis sulfite e canetas esferográficas pretas.

Em cada um dos espaços faço uma proposta triádica.

• **dia 18 - na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia**, com as crianças de 6ªs séries (as mesmas que trabalharam em 93), propondo:

1. o desenho que normalmente você gosta de fazer (nas agendas, no catálogo de telefone, nos cadernos);
2. uma "coisa" do espaço-ambiente (do anfiteatro no qual estamos trabalhando) que você gosta ou uma coisa que você não gosta. Desenhar e escrever "gosto" ou "não gosto";
3. desenhar a sua cara (o estranhamento foi imediato - não posso fazer a cara do outro?);

• **dia 21 - no Terminal Rodoviário**,

1. o desenho que, normalmente, você gosta de fazer;
2. uma cadeira;
3. desenhar uma história, ao invés de contar uma história;

• **dia 25 - no saguão da Biblioteca da Universidade, no campus Umuarama:**

1. o desenho que, normalmente você gosta de fazer;
2. um livro;
3. escolher uma parte do ambiente e se desenhar junto a ele.

Semelhanças e diferenças, tanto nas propostas quanto nos desenhos realizados, possibilitaram uma análise comparativa, entre os desenhos realizados em 1993, nas diversas etapas, com materiais "incomuns" (situações conflitantes e desafiadoras) e os desenhos realizados em 1994 (com canetas sobre papel, em uma visão "tradicional" de desenho).

A partir da afirmação de que **DESENHAR É UM ATO-ÉTICO-ESTÉTICO-EDUCATIVO-CULTURAL**, as etapas desenvolvidas apontam para a necessidade de desenhos não só com materiais alternativos, mas com lápis sobre papel. Desenvolvi, por necessidade da própria pesquisa e por sugestão das práticas extensionistas, **AS MANHÃS DESENHANTES DE AGOSTO** e, em três dias recolho em torno de 600 desenhos, os quais estão sendo catalogados e estão exigindo uma série de leituras especializadas, como o livro *Analysing Children's Art*, de Rhoda Kellog, no qual a autora trabalha com mais de 2000 desenhos de crianças.

Para 1996, proponho **Dias Desenhantes, SEGUNDAS FEIRAS, QUARTAS FEIRAS, e SÁBADOS DESENHANTES** (outros dias da semana, totalizando **UMA SEMANA DESENHANTE**, no período de dois anos). O tema de desenho será **CARAS**, para que eu tenha um acervo de desenhos mais ampliado e com uma visão hostilica do ATO DE DESENHAR, inclusive comparando e estabelecendo relações entre os desenhos feitos com

materiais alternativos, incomuns e os desenhos feitos com papel e caneta esferográfica preta, ditos "tradicionais".

CIDADES UTÓPICAS: desenhos contemporâneos são proposições de Arte e necessidades vitais de expressão, através de um conhecimento verbal e também não-verbal, parte e direito de todos nós. São ampliações pós-doutorado sobre desenhos e seus questionamentos.

CIDADES UTÓPICAS: desenhos contemporâneos são questionamentos sobre desenhos contemporâneos e o ensino de desenho de forma ampliada, além de os alunos e professores dos Cursos de Artes Plásticas; é uma concepção e uma relação entre ser artista e ser professora de arte, pesquisadora e extensionista.

As metodologias empregadas nesses trabalhos têm sido:

- . Pesquisa-Ação propostas por Michel Thiollent e por Carlos Rodrigues Brandão;
- . Etnometodologia de Bogdan e Taylor, com coleta de dados (os Desenhos, os depoimentos, as perguntas, as discussões);
- . fotos, slides e os próprios desenhos;
- . análises de dados comparativos entre as produções de 93, 94 e 95 que digam das diferenças e das semelhanças pertinentes aos atos de desenhar;
- . Critical Studies, proposta metodológica americana, adaptada no Brasil por Anna Mae Barbosa e denominada de Proposta Triangular.

O referencial estético-filosófico, no qual "bebo" conceitos, são os seguintes:

- . Luigi Pareyson: "arte é um fazer, um conhecer, um exprimir", ao qual eu acrescento - um refletir;
- . André Reszler: uma estética anarquista, intermitente, questionadora;
- . Glauber Rocha, a estética da precariedade;
- . Mário Pedrosa, Hélio Oiticica: Neoconcretismo "experimental o experimental", "art in progress", "somos fios soltos de possibilidades, somos meta-corpus, além de corpos";
- . Ferreira Gular "o impasse é a criação";
- . John Swift: o professor-pesquisador e o estudante-pesquisador, ao qual eu acrescento o artista-pesquisador;
- . Joseph Beuys: "todo mundo é um artista", à qual eu acrescentaria: "todo mundo é um possível artista";

. Bauhaus: a inter-ligação entre o artista e o artesão;

. Paul Klee: "arte não representa o visível, a arte torna visível";

. Marcel Duchamp: "a obra só se completa com o espectador";

. Oiticica: "a obra se completa com o fruidor e com as ânsias do artista ao fazer seu trabalho no momento de criação e as que possam surgir posteriormente".

Dentre as teorias de DESENHO, abordo a **conceitualista** na qual, para Goodnow, "o desenho é o que se sabe e como se vê", para Harris, "o desenho é maturidade intelectual"; para Goodenough, "os alicerces são cognição e inteligência"; a **perceptualista**, na qual Arnheim defende que desenhos são visões diferentes de visões fotográficas. A percepção é um processo ativo do qual participam conceitos, pensamentos e intuições. Os desenhos das crianças têm uma "qualidade única". Para Nelson Goodam, "a pintura é símbolo do objeto". Para Ernst Gombrich, "as obras de arte são 'fixações mentais' derivadas de objetos reais, imagens e associações".

A pesquisa e os Dias Desenhantes estão em andamento, os trabalhos estão sendo analisados e textos têm sido construídos e discutidos, inclusive este tem o propósito de levantar questões.

Em 1995, realizei os DIAS DESENHANTES necessários para eu terminar a coleta dos dados que comprovaram os conceitos enunciados e os que se seguem:

DESENHOS são objetos auto-biográficos apresentados de outras maneiras.

DESENHOS, para mim, têm uma dimensão Magrittiana, são objetos apresentados e não apresentados e muito menos representados, os quais passam por:

- . isolamento, objetos isolados de seus contextos;
- . modificações, alterações propositas;
- . hibridizações, fusões e inter-fusões;
- . mudanças de escalas, escalas relacionadas entre as coisas;
- . provocações de acasos e encontros acidentais. Ex.: "A Condição Humana II";
- . paradoxos, as coisas dizem e não dizem ao mesmo tempo - nomeiam e negam;
- . bipolaridades conceituais e associações intermitentes.

DESENHOS são imagens biográfico-sociais, são imagens eco-estético-culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

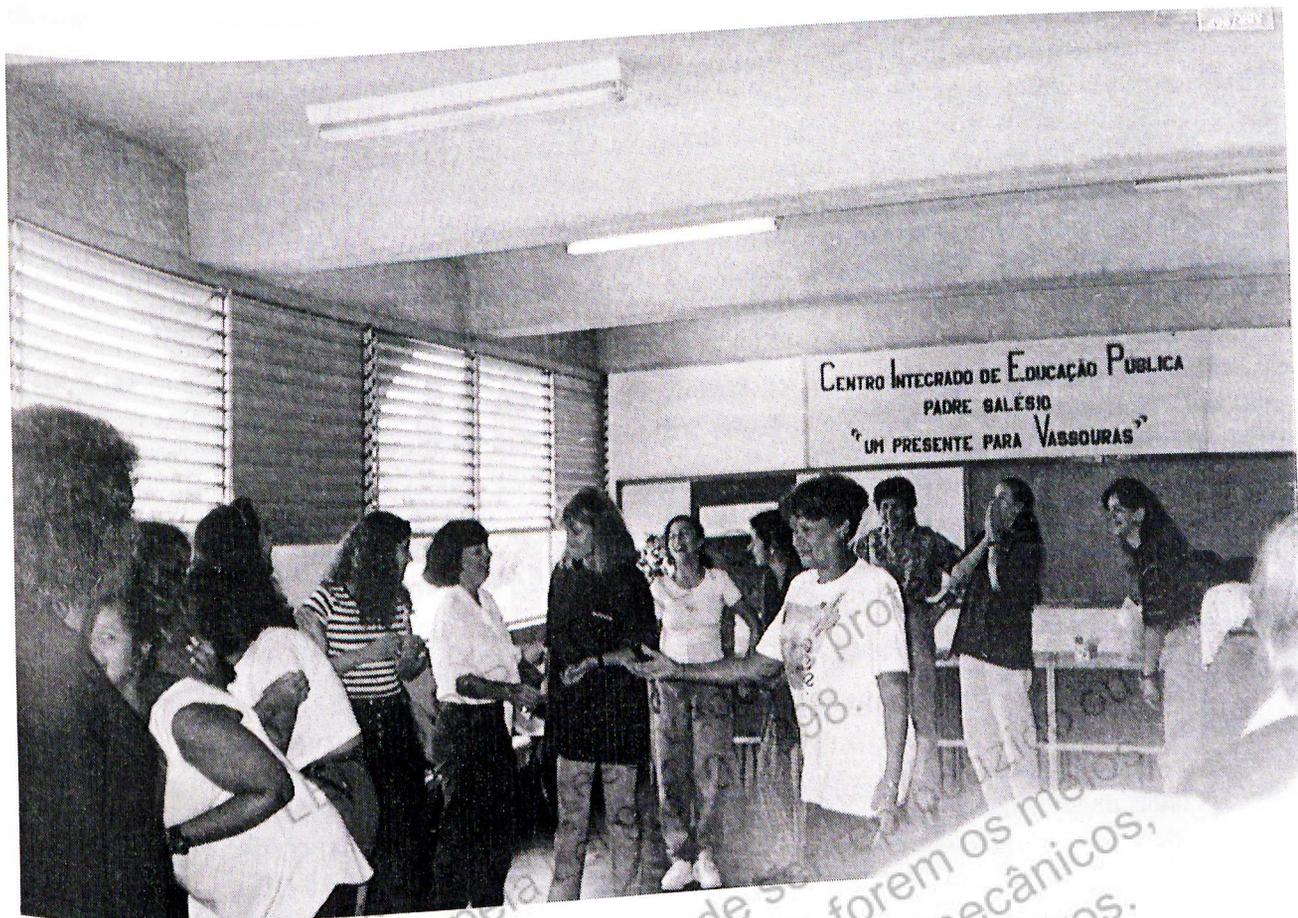
- ALVES, Rubem. **A gestação do Futuro**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1987.
- APPOLONIO, Umbró. **Futurist manifestos**. London: Thames & Hudson, 1973.
- ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na arte**. Trad. Jefferson Luiz Camargos. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BADDELEY, Oriana & FRAZER, Valerie. **Drawing the line**; and the cultural identity in contemporary Latin America. London: Verso, 1954.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino na arte**. São Paulo: Perspectiva / Porto Alegre: Iochpe, 1991.
- BECKETT, Wendy. **Contemporary women artists**. London: Phaidon, 1988.
- BELL, Lindolf. **As vivências elementares**. São Paulo: Massao Ohno / Roswitha Kempf, 1980.
- BENJAMIN, Andrew & OSBORN, Peter. **Thinking art**; beyond tradicional aesthetics. London: ICA, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- CASTRO, Amílcar et alii. Manifesto Neoconcreto. In: BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo**; vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- CHIPP, Herschel B. **Theories of modern art**; a source book by artists and critics. Los Angeles: University of Calofornia Press, 1969.
- CLARK, Lygia. O Homem como suporte vivo de uma arquitetura biológica imanente. In: PEDROSA, Mário. **Arte Brasileira hoje**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- COLINGWOOD, R. G. **The principles of art**. Oxford: Claredon Press, 1971.
- CREMA, Roberto. **Introdução à visão hostilica**. São Paulo: Summus, 1989.
- DANTO, Arthur C. **Encounter & Reflections**; art in the historical present. New York: The Noonday Press, 1991.
- DEBORD, Guy. In: **The postmodern condition**; a report on knowledge (Introduction). Manchester: Manchester University Press, 1989.
- DEWEY, John. **El arte como experiência**. Trad. Samuel Ramos, México / Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico, s.d.
- DUARTE - JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez / Uberlândia, UFU, 1981.
- FIELD, Dick & NEWICK, John. **The study of Education and Art**. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1978.
- GOMBRICH, E. H. **Topics of our time**. Londres: Phaidon, 1991.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Trad. Maria C. F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.
- GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea**; do cubismo ao concretismo. São Paulo: Nobel, 1985.
- HUGHES, Robert. **The Shock of the new**; art and the century of change. London, Thames & Hudson, 1991.
- HUYGE, René. **El arte y el mundo moderno**. Barcelona: Planeta, s.d.
- JAMESON, Fredric. Prefácio. In: **The postmodern condition**; a report on knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1989.
- KRAUSS, Rosalind. The im / pulse to see. In: FOSTER, Hal (org.) **Vision and visuality**. New York: Dia Art Foundation, 1988.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **A crise do século XX**. São Paulo: Ática, 1988.
- LANDOW, George P. **The aesthetic and critical theories of John Ruskin**. New Jersey: Princeton, 1971.

- LEIGHTEN, Patricia. **Re-Ordering the universe**; Picasso and anarchism, 1897-1914. N. Jersey: Princeton University, 1989.
- LUCIE-SMITH, Edward. **Art in the seventies**. Oxford: Phaidon, 1980.
- LÜDGE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**; abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LYOTARD, François. **The postmodern condition**; a report on knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1989.
- MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MEREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorenzini e Sandra Maria Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MERELEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo de Piero. Rio de Janeiro / São Paulo: Freitas Bastos, 1971.
- MIRÓ. **A cor dos meus sonhos**. Trad. Neide Luzia de Resende. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- MORAIS, Frederico. **Chorei em Bruges**; crônicas de amor à arte. Rio de Janeiro: Avenir, 1982.
- NEIVA, Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **Neolítico**; arte moderna. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- OVERY, Paul. **The language of the eye**. New York: Praeger Publishers, 1969.
- ORTEGA Y GASSET. **La deshumanizacion del arte**. Madrid: Alianza, 1986.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Marie Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PONTUAL, Roberto. **Entre dois séculos**; arte brasileira do século XX na coleção de Gilberto Chateaubriand. Rio de Janeiro: JB, 1987.
- READ, Herbert. **A educação através da arte**. Trad. Ana Maria Rabaça e Luiz Filipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- RESZLER, André. **La estetica anarquista**. Trad. África Madeira de Villegas. México: Fondo de Cultura Economico, 1974.
- ROBERT-JONES, Philippe. **Beyond time and space**; non-realistic painting in the nineteenth century. New York : Oxford University Press, 1978.
- TAYLOR, Rod. **Educating for art**: critical responses and development. 2ª ed. Essex: Longman, 1987.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- THISTLEWOOD, David. **Observational Drawing and the National Curriculum**. In: **Drawing, research and development**. (no prelo).
- VENÂNCIO FILHO. **Marcel Duchamp**; a beleza da indiferença. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- VILANOVA ARTIGAS, João Batista. **Caminhos da arquitetura**. Fundação Vilanova Artigas e PINI. São Paulo, 1986.
- ZOLADZ, Rosza W. Vel. **Augusto Rodrigues**; o artista e a arte poeticamente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.



AIDS, DST...E... IGNORÂNCIA: é hora de enfrentar o mito do sexo na escola fundamental e pública (antes que ela acabe)

Maria Amélia Gomes de Souza Reis *



A cada dia, cinco mil pessoas, em todo mundo, são infectadas pelo vírus da AIDS. Hoje existem 17 milhões de portadores da doença. Os dados da Organização Mundial de Saúde - OMS indicam que, no ano 2000, essa cifra atingirá a marca de 40 milhões, caso medidas de urgência não sejam tomadas. A proporção de mulheres atingidas pelo HIV aumenta consideravelmente.

Dados da Divisão de Controle das DST/AIDS da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro, em 31 de dezembro de 1995, sinalizam para a marca de 11.995 casos confirmados de AIDS e notificados à Divisão. Desses, 10.949 casos (91,27%) estão situados na região Metropolitana do Estado, se concentrando nos cinco municípios de maior número absoluto de casos: Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e São Gonçalo.

Cabe ressaltar que 83% dos casos, tanto entre mulheres como entre homens, situam-se na faixa etária compreendida entre 20-49 anos, ou seja, uma população em idade reprodutiva, sexual e economicamente ativa.

No que se refere à distribuição dos casos, segundo a categoria de exposição e período de diagnóstico, evidências indicam que em mulheres e em homens adultos, a transmissão sexual em heterossexuais apresenta tendência ascendente. Nos casos pediátricos de AIDS, a transmissão sexual é inexpressiva, cabendo uma diminuição entre hemofílicos e receptores de sangue. Entretanto, a transmissão perinatal apresenta tendência inversa, passando de 10,6 % do total de casos de 1982-1989 para 85,7% em 1995, enquanto a razão entre mulheres e homens vem diminuindo, passando de 9/1 em 1989 para 3/1 em 1995.

* Professora Visitante do Departamento de Didática / Escola de Educação / Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO.

Cabe ressaltar, ainda, que os dados coletados a partir das notificações aos Postos de Saúde dos municípios indicam que a transmissão sexual no Estado do Rio de Janeiro continua sendo a responsável pelo maior número absoluto de casos, seguida pela transfusão por sangue e via perinatal.

Todavia, a AIDS, detectada em 1981, está longe de ser a peste do século XX. Essa denominação deve ser conferida à fome estrutural que se abate sobre o mundo, matando mais crianças e jovens que qualquer outro fator. A fome, num mundo de profundas desigualdades sociais e abismos cada vez mais profundos entre quem tem e quem nada tem, não merece tanta atenção quanto a AIDS, por uma razão tão simples quanto cruel: ela atinge aos pobres, aos desvalidos, aos *sem terra*, aos *sem sorte*, enquanto a AIDS é *democrática*, ela ameaça a todos sem distinção de raça, cor, gênero ou idade.

Hoje, já não existem grupos de risco. O vírus está em toda parte, se localiza em uma rede de transmissão que pode começar numa cadeira de dentista ou num leito de hospital. Desse modo, associar AIDS/DROGA/SEXO/VIOLENCIA é pouco, pois se a fome mata por falta de salários, empregos e terra para plantar, a AIDS mata por falta de conhecimento, mata por falta de educação para a sexualidade, mata por ignorância.

Os adultos contaminados de hoje -entre 20-49 anos- em 1981, quando a doença se tornava fato no Brasil, eram os nossos alunos do ensino fundamental. É quase ridículo, se não fosse trágico, fazermos apelos à informática nas escolas e subtraírmos dela trabalhos pedagógicos consistentes e objetivos voltados para a desmistificação de tabus, mitos e preconceitos em torno da sexualidade.

Se a prevenção passa pela questão do saber, este configurado em seu mais amplo sentido como um conjunto de conhecimentos adquiridos metodicamente, organizados de forma mais ou menos sistemática e susceptíveis de veiculação/transmissão por meio de um processo de educação qualquer (JAPIASSU, 1989), cabe à escola, especialmente à escola pública, aquela em que o saber

deve se constituir em acesso para todos, ocupar o seu papel na socialização desse conhecimento e sistematizá-lo entre seus usuários.

Lembrar Vandré é retomar o refrão que ainda faz arrepiar muita gente - *Vem, vamos embora que esperar não é saber, Quem sabe faz a hora não espera acontecer*. Poema que fala do saber em oposição à ignorância política frente às lutas diante do imponderável ou do inusitado colocado, em nossos dias, pelos novos paradigmas estendidos à nossa porta. Retomar Vandré é dizer do tempo, nosso tempo, em que a velocidade é voraz, devoradora de *todo tempo* e esperar é congelar a ação, mas não capturá-lo Tempo, tempo, tempo, ...

Em "*Pra não dizer que não falei das flores*", o poeta proclama a união pela vida diante da fome, a unidade na marcha dos *indecisos cordões* em direção aos que acreditam, ainda, ser o melhor para seus filhos e seus grupos. *Assumir o comando* é a palavra de ordem, questionar, questionar sempre é acreditar nas flores e não se deixar esmorecer na luta, como também cantava Bertold Brecht em "Elogio ao Estudo".

Começo por (des)construir o retalhos do título AIDS - DST - IGNORÂNCIA É - HORA - DE ENFRENTAR - O - MITO DO SEXO - NA - ESCOLA FUNDAMENTAL - E - PÚBLICA - ANTES - QUE - ELA - ACABE.

Neste (des)arrumar, difícil é encontrar, hoje, as flores cantadas por Vandré, mas indo ao encontro de MOREIRA¹ posso argumentar que "*se é um erro supor que idéias possam ser estudadas sem referência à sociedade, é também um erro supor que elas possam ser simples subprodutos de determinações estruturais*". Início pela crítica evidente que proponho ao final do título e que remete ao panorama do mundo atual, pós-moderno, neoliberal, neotecnista², neo-conservador, panorama de muitos "neo e pós" de muita significação para uma pedagogia da exclusão quando muito se fala de educação e qualidade.

Dando prosseguimento aos estudos que venho realizando no NEPHI³ com pesquisa intitulada *ESCOLA DE HORÁRIO E EDUCAÇÃO INTEGRAIS*: a

"... A fome, ... não merece tanta atenção quanto a AIDS, ... a AIDS é democrática, ela ameaça a todos sem distinção de raça, cor, gênero ou idade. ..."

¹ MOREIRA, A.F. *História do Currículo*: em busca de novos referenciais. ANPed, 1993 CAXAMBU.

² Termo utilizado por FREITAS, L.C.de. *Neotecnismo e formação do educador*, (in) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1995.

sexualidade e a violência em questão, volto ao início, a fim de bem costurar os retalhos do título e dar sentido ao que escrevo, falando do saber escolar e do saber científico em oposição à ignorância, ambos indispensáveis à discussão da questão proposta. Em seguida, retomo à escola de horário e educação integrais, *locus* de nossas pesquisas no núcleo, buscando em seu cotidiano, tecido por mudanças e dinamismo incessante, as possibilidades intermináveis para vencer o imponderável, indo ao encontro da inclusão e da vida, deixando que o mito do sexo se desvele na hora de enfrentar a AIDS, as DST e as drogas, na costura de projetos pedagógicos viáveis à superação de uma educação excludente e reforçadora de discriminações e desigualdades.

Para concluir, reafirmo a proposição de que só será possível trabalhar a questão da sexualidade, como saber escolar, tendo por base um currículo como forma de *política cultural*, em que se articulem os conceitos e práticas da **Educação/Saúde/Cultura**, e um professor capacitado a ser um *intelectual transformador-pesquisador-em-ação* como apontam GIROUX (1987) e MOREIRA (1995), este último cujas idéias se constituem objeto principal de nosso trabalho de extensão.

A ESCOLA FUNDAMENTAL E PÚBLICA (antes que acabe)

O desmonte da escola pública situada no projeto neoliberal que se abate sobre o mundo dos desvalorizados e desprivilegiados social e culturalmente vem tomando corpo dia após dia. A pedagogia da exclusão é sua referência teórico-metodológica.

"Pelos campos a fome em grandes plantações..." Aqui, não falarei das flores.

Concordando com GENTILI, ao afirmar que a (des)ordem neoliberal e a violência do mercado tornam difícil ao homem comum reconhecer que existe algo que não seja comprável com dinheiro, quando introjeta em sua consciência que o valor mercantil e as relações mercantis são modelos de interpretação dos mundos possíveis e quando aceita e confia no mercado como espaço em que naturalmente pode e deve desenvolver-se como pessoas humanas, torna-se pesada e complexa a defesa da **educação pública**. Para esse autor, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas à medida que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade da existência do direito à educação como direito social, historicamente construído, afastando as possibilidades naturais concretas de garantir a concretização desse

direito conquistado pela maioria, através da educação pública (GENTILI, 1995, p. 229). Questão reforçada por BORDIEU⁴ (1996), em entrevista concedida ao JB, em 21 de abril passado. *"Acho que não há nada pior. A privatização de instituições como a TV e as escolas é a destruição da vida democrática."*

O neoliberalismo, para triunfar, precisa abalar consideravelmente a relação democracia-direito, presente no senso comum desde a Revolução Francesa, quando se registraram esses princípios. Deve, como afirma ainda GENTILI, *"criar um novo marco simbólico-cultural que exclua ou redefina tais princípios, reduzindo-os à sua mera formulação discursiva, vazia de qualquer referência de justiça e igualdade"*. Não pretendo aprofundar discussões acerca do modelo político econômico que impõem os *donos de negócio do mundo* (FRIGOTTO, 1995) ao nosso país, quero apenas ressituar a problemática da educação pública nesse contexto, defendendo a polêmica colocada em torno do *adeus à escola pública*, sinalizada por GENTILI e dos apelos discursivos em torno da sua qualidade que, segundo ENGUITA (1995), trata-se, diante do panorama atual, de administrar a *qualidade do nada para o nada*.

O quadro econômico atual, inscrito num processo de mundialização do mercado, se apóia em termos de *aplicar a racionalidade à produção, e de maneira geral, à economia*, isto é, ao aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos à economia, os aplica também à política e à cultura dos povos do mundo (FAUNDEZ, 1994, p. 173).

Os efeitos da homogeneização, causados pela globalização e que atuam fundamentalmente através da mídia, vão se refletir na educação, na medida em que a imposição cultural vinda de fora não se harmoniza com a cultura local dos países dominados, questão que permite ao autor defender que as diferentes culturas devem ser preservadas, não no sentido de se fechar em si mesma, mas no sentido da abertura na formação de um diálogo que leva em conta as diversidades como um aprendizado fértil.

Para FRIGOTTO, em *"Os Delírios da Razão"* (1995), compreender a crise no campo educacional é compreender a crise do capitalismo real neste final de século. Citando HOBBSAWM (1992), FRIGOTTO afirma que o surgimento da transnacionalização do mercado e a hegemonia do capitalismo financeiro vai implodir o padrão de acumulação, levando o Estado-Nação a ceder seu lugar como organizador e regulador das atividades econômicas ao BM, FMI e similares. No plano ideológico, cria-se a idéia de que a crise é

³ NEPHI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolas de Horário e Educação Integrais, ligado à Escola de Educação da UNI-RIO.

⁴ BORDIEU em entrevista concedida ao JB, Caderno B, 21/04/96.

passageira e que a livre concorrência (o mercado e o privado) é responsável pela eficiência e eficácia, ilusão falseadora do real se tomarmos por base nossa sociedade, que se marca pela profunda divisão de classes, fragmentada e atomizada cada vez mais por ações voltadas a descentralizações e à competição internacional.

No plano ético, a democracia se afasta dos direitos e são naturalizados a exclusão, o extermínio de grupos e populações, diferentes formas de violência, indícios claros de uma retomada do malthusianismo anacrônico que vem sobremaneira atrofiar a utopia da resistência social, popular e organizada (OLIVEIRA, in FRIGOTTO - 1995).

No campo da educação, como da saúde, sedimentam-se tais crises. Afirma-se a indústria da doença sobre a égide do Estado mínimo e da idéia de zerar todas as conquistas sociais. Tudo deve ser comprado e regido pelas leis de mercado. As drogas tomam de assalto o mundo mercantil, passando a servir como objeto de lucro e panacéia às mazelas da desigualdade.

Na deformação do mercado, a indústria do consumo, aliada à indústria da doença/saúde, propõe ênfase na visão apolínia do corpo, nos contornos impecáveis do homem ideal, de acordo com os padrões de consumo esperado, e o sexo é mostrado e incentivado através dos meios de comunicação de massa como instrumento de uma indústria cultural que tende a massificar as mentes. A sexualidade é, assim, banalizada, restando ao erotismo televisivo a chance de indicar o caminho da construção de conceitos sobre o sexo.

Sob o manto da fragmentação do mercado, consolida-se a fragmentação do processo educacional e do conhecimento, a partir de posturas pós-modernas que reificam a particularidade, o subjetivismo, o local, o dialeto, o capilar, o fortuito e o acaso, negando, a partir da unilateralidade da globalização, espaços de possibilidade da construção efetiva da universalidade, do conhecimento, da cultura e da política (FRIGOTTO, 1995).

A escola pública, em meio a esse modelo de restauração conservadora, sentencia a educação da maioria a um destino perverso: transformar-se na caricatura de um passado que nunca chegou a efetivar suas promessas democratizadoras (GENTILI, p. 249).

O SABER CIENTÍFICO/SABER ESCOLAR EM UM TEMPO NOVO DE ESCOLA, DE CULTURA E DE ... AIDS

A revolução cultural que se instala a partir da segunda metade deste século tem seu eixo na liberação

pessoal e social, tendo o sexo e as drogas como formas óbvias e visíveis de desarticulação das cadeias do Estado, dos pais, do poder dos vizinhos, da lei e da convenção. Sua base ocorre a partir de relações entre os sexos e as gerações, estando sua matriz localizada na juventude urbana que processa verdadeira revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer, nas artes comerciais e na tecnologia atual (HOBSBAWM, 1995).

A liberação feminina, associada à indústria dos anticoncepcionais, traz um novo marco de identidade sexual à mulher, especialmente à mulher professora, abalando velhas crenças patriarcais e machistas, colocando na ordem do dia outras categorias para se pensar o social e o cultural. A mulher deixa de ser o *outro do sujeito que pensa* e passa a criticar os esteriótipos em relação aos papéis sexuais e a redimensionar o falocentrismo presente na educação e nos programas escolares. Entretanto, a efetiva prática curricular pouco muda.

Os movimentos sociais e populares recentes contribuíram, não só para dar visibilidade às múltiplas formas pelas quais a história e a dinâmica sociais são construídas pelos diferentes grupos sociais e culturais, como para realizar a crítica do etnocentrismo, do racismo e do machismo, propiciando aos educadores iniciar um processo de superação, a partir da educação, daqueles processos de perpetuação e reprodução de poderes e saberes que "fabricam" a exclusão e as variadas formas de discriminação.

Se a escola vêm cumprindo, historicamente, a tarefa de homogeneização social e cultural perpassada por um currículo tido como *corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais*, ambos vêm servindo à incorporação de grupos e culturas diversas a um suposto núcleo cultural. Nessa abordagem, educar é basicamente um processo de incorporação cultural, ou seja, é a socialização forçada numa cultura particular, as dos grupos hegemônicos, o que se traduz como uma violência, porque se passa às custas da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos submetidos.

Neste ponto, destaca a importância do debate sobre multiculturalismo, sobre identidade e movimentos sociais e culturais como debates indispensáveis ao saber socializado pela escola e pelo currículo.

Sob esta perspectiva de currículo e de cultura, é que pretendo analisar o saber escolar/saber científico em tempos de AIDS, contrapondo-os à noção de ignorância e desinformação.

Trazendo de volta a idéia de que homens e mulheres soropositivos para o HIV, em 1995, são os

alunos da escola fundamental na década de 80, cabe perguntar: **que saberes e conhecimentos foram ocultados e/ou subtraídos da escola e de seu currículo no afã de conferirmos cientificidade à prática pedagógica? De que tipo de saber falamos na escola?**

Freqüentemente falamos da educação como prática social e da escola como espaço de produção de saber. No entanto, o saber de que falamos é apenas o saber científico. A distinção entre saber especulativo (opinião, religião, estética) e não-especulativo (ciência); entre senso comum e ciência/razão é, ainda hoje, a polêmica central da epistemologia: a relação entre objetos e sujeito na produção/construção do conhecimento.

Sempre buscando a objetividade e a cientificidade, tanto na visão que privilegia o produto quanto naquela que dá ênfase ao processo, as teorias educacionais que informam as diferentes práticas pedagógicas têm reduzido o saber escolar ao conhecimento científico, deixando de lado outras dimensões do saber que se interpenetram como prática coletiva: aspectos cognitivos, afetivos, sócio-econômicos, políticos e culturais.

Ao restringir o saber escolar ao conhecimento sistematizado das ciências, deixamos de lado os saberes presentes na multiculturalidade que anima o cotidiano da escola, onde questões como direitos humanos, preconceitos, prazer, desejo, paixão, imaginação, sonhos, sexualidade e criatividade têm tanta importância como os denominados conhecimentos universais na construção dos currículos.

Tanto o ensino, sob a perspectiva da aprendizagem, que tem por base os princípios básicos da psicologia, como o ensino sob a perspectiva da prática social afastam-se dos elementos da diversidade cultural, pois não entendem ainda o novo perfil cultural representado pela combinação entre a cultura popular formulada a partir dos meios de comunicação de massa, as novas tecnologias de comunicação e as novas subjetividades e identidades que essa conjugação constrói. *O paradigma emergente ainda se encontra nas teias ..., ou seja, em vias de construção* (SANTOS, 1993).

Atualmente, observamos, em algumas escolas, movimentos de reparação dessas ausências nos currículos. A sexualidade, as drogas, a AIDS, as DST's fazem partes do discurso pedagógico carregado de informações científicas destinado aos usuários do sistema. Mas o que acontece neste percurso, entre os objetivos de propiciar informações básicas sobre tais questões e o resultado quase nulo em termos de atitudes positivas em relação à prevenção? Como explicar o

fato de que a informação assimilada não resulta na transformação de atitudes? Não estarão as respostas inscritas numa educação e num processo de educação escolar com base numa perspectiva culturalista, o que implica prestar mais atenção às formas e processos pelos quais as histórias e narrativas que são contadas no currículo se investem de relações de poder?

Desse modo, acredito ser possível, situando o ensino e o currículo sob uma perspectiva culturalista, para além da prática social abstrata e reduzida a visão da cultura dominante, colocar questões que revelem a história dos grupos sociais que coabitam a escola, a história que produziu suas diferentes identidades sociais e, principalmente, aquela história que produziu a relação de subordinação no contexto social vigente.

É a partir da submersão no cotidiano e da compreensão de sua dinâmica e dos saberes aí produzidos que, certamente conseguiremos modificar uma cultura escolar baseada nos parâmetros de objetividade e neutralidade axiológica das ciências, para uma outra que considere o saber das diferentes culturas diante de novas configurações culturais que não podem ser interpretadas como *carência, déficit, patologia, degradação, degeneração e involução* (SILVA, 1995).

PARA ENFRENTAR O MITO DO SEXO: a escola de horário e educação integrais (agora vamos falar das flores)

A busca de um currículo multicultural para o ensino da maioria da população brasileira é dimensão de um problema mais amplo: a incapacidade de nossa educação em pressupor em seus projetos e práticas pedagógicas, *a diversidade e a diferença*.

Mediante a utilização de conteúdos e métodos que desconhecem os interesses e valores da população trabalhadora, a escola que temos determina sua exclusão precoce, negando-lhe e subtraindo-lhe os conhecimentos necessários à sua crítica da realidade e desse modo, sua emancipação.

O discurso da *nova direita*, ao proclamar *qualidade total e flexibilidade*, permanece, como antes, reforçando o fracasso e a evasão, confundindo a concreta falta de recursos materiais e humanos com a ausência de condições básicas para ensinar o saber elementar às crianças das camadas populares, via escola pública, alijando-as, assim, do sistema.

A apropriação de teorias e discursos científicos passam a justificar e responsabilizar os grupos sociais que procuram acesso ao saber escolar, culpando-os por sua ignorância, sua falta de coragem para vencer as vicissitudes, suas misérias, sua fome e doenças.

Como a escola não é regida pelos interesses dos grupos sociais e culturais nos quais se insere, mas sim, hoje mais do que antes, pelos interesses dos *donos de negócio do mundo*, evidenciam-se ambigüidades e contradições que, se não problematizadas e criticadas, passam a funcionar de forma invertida, servindo de mecanismos que levam à submissão social e cultural, desfavorecendo a construção de saberes que, efetivamente, sirvam à transformação de conteúdos e valores no sentido da cidadania mais plena.

O projeto pedagógico das *escolas de horário e educação integrais* sofreu grande embate a partir das mudanças de rumo na educação pública propostas pelo projeto nacional neoliberal. O exercício pedagógico que aí se forjava se estruturava a partir da compreensão de que a formação do professor poderia se desenvolver com base na articulação teoria-prática, objetivando construir um profissional *intelectual-pesquisador-em-ação*, motivo de aprofundados debates teóricos situados no campo da teoria crítica de currículo como na nova sociologia da educação.

Os cursos de formação continuada dos educadores garantiam o acompanhamento e orientação pedagógicas em seu processo de construção/reconstrução de sua prática educativa, possibilitando que as dificuldades de sala de aula, as questões concretas do cotidiano escolar emergissem, transformando-se em conteúdo para reflexão periódica.

Não obstante essas escolas tenham recebido, em sua existência efetiva, um duro golpe, com a redução do tempo de permanência de alunos e de professores, bem como tenham sofrido restrições impostas à continuidade do projeto pedagógico, cabe destacar que ambas garantiam um pensar coletivo, produtor de sistematizações e teorizações em torno da prática educativa e que este teorizar produziu respostas positivas para os alunos e a comunidade ao redor.

A sexualidade podia, então, ser discutida sem tabus, mitos ou preconceitos sob o amparo de ações interdisciplinares nos campos da SAÚDE/EDUCAÇÃO/CULTURA.

A educação norteando a construção de um currículo a partir da multidimensionalidade cultural, fator de identificação das sexualidades múltiplas; a escola sendo reconhecida como espaço em que diferentes formas de experiências e diversas subjetividades sejam tão contestadas quanto produzidas, possibilitou a eclosão de novos discursos sobre o sexo. Nesse contexto, a incorporação do conceito amplo de saúde coletiva tomou forma, como um esforço de introdução a um determinado modo de vida e trabalho que rejeita a expropriação do homem e a exploração das massas trabalhadoras na garantia dos direitos ao exercício da cidadania.

Acreditando na construção dessa escola como aquela capaz de dar um salto de qualidade efetivo em direção à escola dos excluídos é que o NEPHI se empenhou em dar prosseguimento à formação continuada dos profissionais de educação das escolas de horário integral ainda existentes, associando tais ações ao programa de Extensão de nossa Universidade. Programa que temos desenvolvido desde 1995 no CIEP Pe. Salésio Smidt, em Vassouras e, agora também, no Estado do Paraná, atendendo à atualização do magistério e dos diretores dos CAICs (Centros Integrados de Atenção à Criança) numa ação conjunta com a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Os argumentos até aqui levantados pretendem apontar para a viabilidade de um currículo e projeto político-pedagógico de escola voltado para uma alternativa de possibilidades.

Aquela que traz em si a proposta de tematização e problematização da realidade a partir do conhecimento e do resgate das lutas e conquistas populares em prol de melhores e mais saudáveis condições de vida e trabalho. *Dai o empenho em reafirmar a unidade Saúde/Cultura/Educação como eixo de um projeto político pedagógico voltado à emancipação e superação das desigualdades sociais vigentes e rico em possibilidades para criar as condições necessárias às modificações de atitudes necessárias à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis-DST e AIDS, esta última mais premente de prevenção por não ter a ciência encontrado instrumentos para sua cura.*

Concluindo, elaboro algumas questões e inquietações que certamente indicarão a costura dos recortes que pretendi apontar: *o que se tem feito com a pluralidade de histórias e de culturas na escola? Onde têm ficado a pluralidade cultural e ética de nossas origens e a possibilidade de trabalho com a história múltipla e dos múltiplos tempos culturais? Onde ficaram as discussões sobre a exploração dos homens e dos recursos naturais, a expropriação de uns e a apropriação de outros, para fins de comércio internacional? Em que lugar está, em nossos currículos, o silenciamento de nossas raízes afro-ameríndias? Em que ponto do currículo escolar ficam estudos sobre o feminino e o masculino em suas dimensões de gênero e raça? Onde se fala de desemprego, sub-emprego, falta de recursos para a educação pública e para o atendimento primário à saúde? Do corpo, do prazer, da sexualidade, da homossexualidade, das DSTs, AIDS, das drogas, das diversas manifestações da violência... onde se fala?*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Ph. & HERLIZLICH, C. **Sociologie de la maladie et de la médecine**. Paris: Nathan, 1994. p. 1-39.
- APPLE, M.W. Repensando Ideologia e Currículo. **Currículo, Cultura e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 1994.
- ARONOWITZ, S & GIROUX, H. **Postmodern Education: Politics, Culture & Social Criticism**, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- BIRMAN, J. A physis da saúde coletiva - Physis - **Revista de Saúde Coletiva**, vol. 1, nº 1. 1991. p. 8-11.
- _____. Representação na Saúde Coletiva - Physis - **Revista de Saúde Coletiva**, vol. 1, nº 2, 1991.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE/PROGRAMA NACIONAL DE DST/AIDS. Treinamento de Consultores Nacionais, NEPAD/UERJ, Programa de Curso, Rio de Janeiro, abril/1995.
- CHAUÍ, M. Vocação Política e Vocação Científica da Universidade, **Revista Educação Brasileira**, 15(31):11-26, 2º sem. 1993.
- FANDEZ, A. O processo de Globalização da Economia e a Educação Popular. **Revista ABT**, nº 105.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez, 1991.
- GENTILI, P. & SILVA, T.T. (org) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**, Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. (org) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**, Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.
- GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- _____. **Teoria e Resistência em Educação: para além das teorias da reprodução**, Petrópolis: Vozes, 1986.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX- 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FREITAS, L.C. de. Neotecnicismo e Formação do Educador. **Formação de professores: pensar e fazer**. Nilda Alves (org). São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, A.F.B. & SILVA, T.T. (orgs): **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A.F.B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.
- REIS, M.A.G.S. **A Sexualidade, o Ensino de Ciências e Saúde na Escola Pública, pela busca do exercício da cidadania**. Dissertação de Mestrado, UFF/1992.
- RIBEIRO, M. (org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1993.
- RIO DE JANEIRO, SES- SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE. **Boletim DST/AIDS**. out.nov.dez./1995.
- SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/ Método no Ensino**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SILVA, L.H. & AZEVEDO, J.C. (orgs). **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F.B. (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T.T. (org). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VANCE, C.S. (ed.). **Pleasure and danger - exploring female sexuality**. London: Pandora Press, 1989.
- WEEKS, J. **Sexuality and its discontents**. London/New York: Routledge & Keagan Paul, 1985.

ADOLESCÊNCIA, MUDANÇAS E NOVOS PAPÉIS SOCIAIS¹

Nilson A. Moraes *

No título que sugere o debate, encontramos algumas possibilidades analíticas ou, por outro lado, armadilhas colocadas para diferentes setores sociais, no enfrentamento do tema. Buscaremos, neste texto, entender e modificar algumas afirmações e questões que orientarão os nossos comentários.

Inicialmente, recorrendo ao Minidicionário Aurélio², somos informados de que adolescente é um “adjetivo e substantivo comum de dois gêneros. Que ou quem está na adolescência”; “adolescência, substantivo feminino. Período da vida humana que começa com a puberdade e se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas, estendendo-se, aproximadamente, dos 12 aos 20 anos”.

Portanto, o vocábulo adolescente é um adjetivo ou um substantivo que tanto pode se referir a um gênero como a outro e que se refere àquele ou àquela que vive a fase iniciada na puberdade. Já a adolescência é um substantivo abstrato, que demonstra a existência de uma trama complexa. Há entre a biologia, o português e o comportamento uma outra situação pouco esclarecida e que pouco conhecemos, mas nos assusta: a puberdade. Ou seja: puberdade é mais um substantivo no meio do caminho (existencial, lingüístico ou físico), e, no meio do caminho, existe a puberdade. No meio do caminho.

Em relação à puberdade, o referido dicionário afirma que se trata de “uma condição biológica que marca um conjunto de transformações ligadas à maturação sexual, na passagem progressiva da infância à adolescência”. Como se pode notar, em torno de uma palavra gravita um complexo e tenso conjunto de possibilidades intelectuais, comportamentais ou emocionais, movido por muito barulho e pouco senso crítico. Hoje, o termo adolescente é, também, e talvez principalmente, um verbo e uma condição, marcados por contradições e paradoxos. Ou melhor, o adolescente, é, antes de tudo, um tipo social, compreendido como portador de uma atitude própria a uma faixa etária; pronto a criar problemas; consumido pelo sentimento

de insegurança e infelicidade; e, por fim, este indivíduo-problema-ameaça, na vizinhança de “virar adulto”, é também acusado de ser um voraz e incontrolável consumidor, quase sempre e necessariamente acrítico.

A adolescência é, pois, mais que uma palavra, uma tensão. Uma tensão que não se define ou não se enquadra rigidamente nos parâmetros reconhecidos e admitidos por todos, mas por critérios, como faixa etária e uma equivalência física e comportamental que se manifesta em relações da sociedade moldadas pelos padrões e desejos da modernidade capitalista.

Mais do que um simples fenômeno do capitalismo, trata-se de um fenômeno próprio de sociedades que buscam impedir ou dificultar o acesso de certas parcelas sociais à condição de adulto e que, ao mesmo tempo, usam o tempo como uma estratégia de produção de diferenciação social. O tempo, permitido

a alguns, prepara e separa indivíduos. Permite a produção de uma diferença.

Se a idéia adolescência é vaga, de significado restrito e uso limitado a grupos sociais e tempos sociais específicos, mais vaga e imprecisa, ainda, é a idéia de papéis sociais. Papel social é produto da sociologia

funcionalista. O conceito de papel social está relacionado ao de *status* social, ou seja, à posição que o indivíduo ou grupo social ocupam numa dada sociedade ou grupo de referência.

Os sociólogos clássicos- isto é, da corrente funcionalista- afirmam que papel social é o comportamento, a conduta ou a função desempenhada por uma pessoa no interior de um grupo. O papel define-se, simultaneamente, como o tipo de comportamento social de alguém, em função dos esquemas sociais e culturais do grupo, como um modo de resposta à expectativa dos outros. Consiste na organização de um certo número de comportamentos e atributos em estado de inter-relação, os quais se agrupam em torno de uma função social reconhecida ou valorizada socialmente, ou seja, entre aqueles que participam de um mesmo sistema de valores, linguagens, atitudes. Engloba,

“... A adolescência é um tema assustador, um desafio conjuntural de feições transdisciplinar e sócio-cultural. ...”

* Professor Adjunto do Departamento de Saúde da Comunidade da Universidade do Rio de Janeiro-UNI-RIO. Membro do Comitê de Saúde Escolar da SOPERJ.

¹ Trabalho apresentado no VI Congresso da Sociedade de Pediatria do Estado do Rio de Janeiro, Março/Abril de 1996.

² Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda., Minidicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1989.

conseqüentemente, as atitudes, os valores e os comportamentos atribuídos àqueles que possuem um determinado *status*; é uma forma de reconhecimento e de auto-reconhecimento. Constitui, portanto, um aspecto dinâmico, representando um comportamento explícito e passível de mudanças ao longo do tempo³.

O indivíduo, ao ocupar uma posição que corresponde a um *status* social específico em certo meio, torna-se apto a desempenhar um papel, assimilando os esquemas e as configurações da vida social do meio, transformando-os em hábitos próprios, integrando-se a modelos de comportamento dominantes. Passa a ser e a dispor de uma referência. Os comportamentos tornam-se previsíveis, numa lógica própria do grupo; a linguagem e as atitudes dizem respeito a situações a que facilmente o indivíduo se adapta. É importante, entretanto, observarmos que os indivíduos e grupos não desempenham apenas um papel, mas vários papéis; e, por vezes contraditórios papéis e *status*, numa trama e armadilha individual e coletiva que, às vezes, são de tal maneira incompatíveis, que podem torná-los mesmo incapazes de conviverem ou suportarem tal situação.

Essas concepções funcionalistas são, entretanto, parciais e preocupadas em produzir e justificar normatizações e disciplinas sociais. Explicar ou produzir uma sociedade irreal, sem lutas e sem história. Portanto, estas concepções indicam o desejo de constituição de um imaginário de controle social. Elas impedem que o adolescente seja compreendido como um ator social, capaz de produzir um projeto social autônomo, transformar-se em um agente de luta e de modificação social, um produtor de alternativas e de mudanças sociais. Assim, compreender ou apresentar o adolescente como um produtor de desvios e divergências é desqualificar o indivíduo e o seu projeto, é impedir que se veja um mínimo de seriedade e capacidade de produzir contradiscursos e novas relações societárias, viabilizando ou facilitando o esquadramento social pretendido pelas instituições e políticas sociais setoriais.

Na década de 50, o cinema produziu, no imaginário de milhões de pessoas, uma imagem de juventude. A juventude, vista por Hollywood, expressava uma condição e ameaça. A violência, a velocidade e a falta de perspectivas do pós-guerra que inundavam o cotidiano de certezas do rico EUA, transformava James Dean, Marlon Brando ou Elvis Presley em ameaças internas dos vitoriosos no cenário

internacional. Inimigos internos que o Macartismo e a guerra fria deveriam enfrentar com fúria. As utopias ideológicas, sociais e humanistas permitiram identificar juventude com projetos de mudanças sociais e equidade. A juventude, em muitos pontos do planeta, vivia o final da década de 50 alimentando-se dos sonhos de Fidel Castro e Ernesto Che Guevara.

Nas artes e nas ruas, a esperança era jovem; Beatles, Che Guevara, anticonceptivos, Livin Theatre, sexo, Mao, drogas, Glauber, rock'n'roll, Marcuse, Mary Quant, LSD, Rita Lee, maio de 68, Flower Power, Cohn-Bendit, Woodstock,...e, por vezes, o "velho" - quando era Sartre - era, também, possibilidade de mudança e, conseqüentemente, esperança. A ordem sócio-histórica de dominação e controle estava em questão, e ela soube se proteger. A década de 60 produziu, segundo alguns, os últimos e derradeiros sonhos, que muitas vezes foram eliminados a balas ou em salas de tortura.

A segunda metade da década de 60 desencadeou um momento e movimento mundiais de aceleração extrema da História, feita com grandes perturbações e modificações dos modelos e relações predominantes internacional-interinstitucional e interrelacionalmente. Nenhuma relação societária - incluídas as artes, as técnicas, as ciências, as formas de lazer, as diferentes manifestações de sexualidade, as familiares, os projetos pedagógicos ou médico-sociais, etc. - deixou de ser atingida; nenhuma ideologia ou utopia passou incólume; nenhuma nação ou sociedade ficou imune. No final dos 60⁴, a mídia transforma-se em objeto que merece um status de ciência, embora ainda marcada por estigmas e incompreensões. A dimensão do homem, aponta Morin⁵, não cabe mais nas fronteiras dos lares e dos países, que fazem do mundo um campeonato de dominó, quando a sua dimensão ou vocação se manifestam no sentido da conquista e da existência interplanetária.

Dois décadas depois, os desafios são de outra magnitude. Caminhamos para uma situação histórica inusitada, na qual um padrão societário é derrotado. O "leste" ("socialismo real"), e, ao mesmo tempo, o projeto considerado vencedor - que deveria transformar-se em predominante ou mesmo único, e que até demarcaria o "fim da História"⁶ - apesar dos esforços dos governos e suas bases de dominação do "norte" não consegue afirmar-se; ao contrário, naufragam, diante de desafios culturais locais e da retomada de mundos e discursos práticos religiosos - fundamentalistas.

³ Birou, Alain., "Dicionário das Ciências Sociais", Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1973.

⁴ Macluhan, Marshall, Understanding media: the extensions of man, N. Y., 1966.

⁵ Morin, Edgard., "Ciência como Consciência", Lisboa. Publicações Europa-America, 1994.

⁶ O discurso triunfalista dos neoliberais está claramente montado nos trabalhos de Fukuyama. Exemplar é o livro "O Fim da História", Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1992.

Os anos 90 condenam as utopias e incentivam o pragmatismo individualista, admitindo como principal valor o mercado. A única lógica aceita é a do êxito profissional e financeiro individuais, é a do "se dar bem", com as implicações conhecidas e que transformam a competição e corrupção em partes "naturais" e inevitáveis do capitalismo, já que se afirma que outra coisa não há. Em outras palavras, o pragmatismo individualista é gerador/legitimador do cinismo como resposta social.

Numa conjuntura marcada pela velocidade e intensidade das mudanças sociais e culturais, pela multiplicidade de valores, atitudes e desejos, como imaginar que os adolescentes tenham clareza sobre seus papéis? Partimos do pressuposto de que a adolescência configura um tenso e complexo campo de lutas, e de que há um esforço dos setores sociais dominantes e do Estado em fazer com que as políticas e saberes produzidos sobre o adolescente sejam crescentemente articulados às perspectivas teletecnológicas e mercadológicas.

Inicialmente, é necessário enfatizar a historicidade do tema. A adolescência é um tema assustador, um desafio conjuntural de feições transdisciplinar e sócio-cultural. A juventude, entendida em seu contexto e possibilidade de intervenção sócio-político na História, é condenada como movimento social. O adolescente, ao contrário, é apresentado como o inorgânico, como a vitória do niilismo.

O homem contemporâneo percorre o seu mundo, e a sua nova tradução espaço-tempo, marcada pela perda da intimidade que havia conquistado na relação com deuses, monstros, seres encantados; com crenças religiosas, sócio-políticas ou científicas, capazes de oferecer grandes e eficientes modelos explicativos e prospectivos, particularmente diante da falência das certezas e possibilidades abertas pelo padrão de produção de conhecimentos da modernidade que se expressava intelectualmente no Iluminismo, com a sua tradição e tradução humanista.

O século XX faz conviver, lado a lado e num mesmo tempo⁷, diferentes tensões, projetos e alianças sócio-culturais.

A par das alternativas criadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, que ameaçaria de diferentes maneiras a sobrevivência do homem,

abrem-se, ao mesmo tempo e - de modo aparente-contraditoriamente, condições inimagináveis de melhoria na qualidade de vida do homem, inclusive no reconhecimento e na necessidade de aprofundar a sua individualidade e particularidade. Num mundo em que estaria ocorrendo um intenso e veloz processo de globalização da economia e de mundialização dos processos sociais, ao adolescente interessa que o fragmento ganhe importância e revele-se como elemento diferenciador, constituidor de novas possibilidades⁸.

Análises conjunturais e cenários sociais passíveis de desenvolvimento das forças sociais são reiteradamente veiculados. Categorias apresentadas como inquestionáveis, que afirmam a supremacia do mercado e o esgotamento de outras alternativas e palavras, como transição, crise ou colapso⁹, além de rotineiras, apontam diferentes ou antagônicos rumos. Projetos alternativos que buscam consagrar a articulação entre a modernidade econômica ao lado de reformas sociais e institucionais, garantindo o processo democrático, não são efusivamente considerados; basta -nesta lógica- o reconhecimento da existência de uma única verdade. O capitalismo vencedor desenvolve estratégias, pretendendo impor um processo social de ordenação que seja universal, mesmo em se tratando de uma modernização conservadora e -por definição e necessidade- fortemente excludente.

Há um cenário, predominante principalmente no discurso ou na realidade admitida pelos meios de comunicação, em que um único consenso parece existir ou é possível admitir: a insuficiência e a incapacidade de os modelos darem conta dos fenômenos e da crescente articulação que eles produzem entre si, ao mesmo tempo em que se convive com "o fugidio, o efêmero, o contingente, o acaso ao lado do eterno, do imutável e do fragmentado" (Baudelaire), transformados em predominantes do mundo *pós-moderno*¹⁰. Duas décadas após MacLuhan incendiar o imaginário de uma geração com o sentido e o poder das mídias, constata-se que o debate se encontra em fase inicial e incorpora novos elementos a cada dia ou exercício de reflexão.

A mídia cumpre um papel social fundamental, a partir da década de 70. Ela se modifica e ajuda a modificar o cotidiano dos indivíduos, das instituições e do Estado. Numa sociedade onde a juventude, como

⁷ Chamamos a atenção para o último livro da trilogia de Hobstbaum, Eric., *A Era das Revoluções*, São Paulo, Ed. Civilização Brasileira, 1992. O autor demonstra, historicamente, que o século XX, inicia-se em 1914 e esgota-se em 1989, entre diferentes e generalizantes estratégias globais de exclusões mútuas e intolerâncias

⁸ Ianni, Otávio., "A Globalização", Civilização Brasileira, São Paulo, 1992. Santos, Milton., "Fim de Século e Globalização", HUCITEC-ANPUR, São Paulo, 1993.

⁹ Kurz, R., "O Colapso da Modernização", Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1993; Harvey, D., "A Condição Pós-Moderna", Ed. Loyola, Rio de Janeiro, 1993; Przeworski, A., "Democracia e Mercado no Leste Europeu e na América Latina", Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1994.

¹⁰ Connor, Steven., "Cultura Pós-Moderna", Rio de Janeiro, 1993

categoria das Ciências Sociais é considerada questão de intervenção estatal, esta ação será realizada pela despolíticação e desqualificação político, ideológica e comportamental do jovem; o chamado "poder jovem". Tenta-se romper a História: o jovem transforma-se em adolescente. A mídia cumpre um papel estratégico, neste processo.

Na década de 80, a comunicação inverte o seu papel e perde o sentido de contato com o mundo, ponte ou janela que liga indivíduos aos fatos. O cenário é desqualificado pelos novos processos tecnológicos e sociais, e a realidade pode ser construída. Mídia, discurso ou comunicação midiática é um processo, elaborando-se através do jogo de formas e de tecnologias, de um espetáculo em que se transformam os próprios fatos ou eventos, e o conteúdo perde importância.

Muniz Sodré¹¹ afirma que a mídia constitui uma vigorosa ponta-de-lança de um novo modo de organização social e relacional, e que a "era da informação" corresponde, na prática, à imposição de um padrão de desenvolvimento humano e social baseado em crescentes contingências teletecnológicas e comerciais. A comunicação é um modelo convencional de relação social que apresenta um estado de consciência entre os sujeitos envolvidos e que é produzida para dar a conhecer esse estado de consciência, através de sinais valorizados socialmente, sejam elementos reais ou simulacros¹².

Sodré, como Baudrillard¹³, acredita que os mídia geram um real próprio, autônomo, que pouco tem a ver com a realidade tecida, que encontram sentido neles mesmos, nunca na História; ao contrário, sempre fora da História, construindo um real explicável a partir de fatos ou sinais de rompimento de uma ordem cotidiana e "natural". Um real onde cortes técnicos e o ponto de vista político-doutrinário, ao tratar a realidade ou o noticiário, bloqueiam o acesso à originalidade dos fatos, criando uma modalidade particular de realidade, e independente dela. Fator de produção de poder que busca esconder ou subordinar sob a aparência de técnica o que é essencialmente sócio-político.

A retórica e a estética da mídia afinam-se e articulam-se com o discurso que legitima e orienta a modernização como padrão de expectativa social. Isto é, com um imaginário sobre a ideologia do progresso (crescimento ilimitado e dirigido das forças produtivas), como necessidade e alvo das nações e dos indivíduos.

Em outras palavras, trata-se da construção do primado da imagem sobre o conteúdo e, conseqüentemente, do processo ou do movimento da opinião sobre a política. É a chamada telerrealidade. Transforma a realidade num espetáculo, dessacraliza e despolitiza o mundo e as relações por ele tecidas.

A rápida, inquestionada e generalizada presença, nos lares de diferentes grupos e classes sociais, de aparelhos de TV, de som, games, secretárias eletrônicas e microcomputadores, entre outros recursos tecnológicos, modifica e estimula novas relações societárias e culturais, familiariza e transforma em cotidiana e rotineira, apresenta como necessária e inevitável, mesmo quando despercebida, a convivência com a teletécnica, a ciência e a tecnologia¹⁴.

Desconhecer ou desconsiderar a presença e a influência hegemônica da mídiática formação da opinião, desejos, atitudes, valores, comportamentos e subjetividade, principalmente das camadas médias e da população urbana no Brasil, é impossível. Enfatizamos o fato de apontarmos a "influência" da mídia, e não a determinação. Cientistas sociais e humanos concluem que as leituras, interpretações e relações estimuladas pelos processos midiáticos não são unívocas e generalizantes, estando minimamente relacionadas e condicionadas, inclusive, pelas histórias individuais e culturais do grupo e da classe social a que pertencem ou com que se identificam¹⁵. O receptor não adquire ou absorve, mecanicamente e de forma homogênea, as "informações", valores, hábitos, etc. midiáticos, considerando suas estratégias e dinâmica de heterogeneidade que ela sabe perceber e usar socialmente.

A mídia, e as tecnologias a ela articuladas produzem novas formas de conhecer e de se relacionar com o adolescente, e o adolescente possui uma história sócio-institucional. História em que a ciência e as instituições ocupam - crescentemente - um papel central. Adolescência constitui uma categoria sócio-histórica, isto é, enquanto abstração é a resultante da intervenção tensa e complexa da ciência e da expansão burguesa. Historiadores demonstram que o adolescente é objeto de preocupação e de intervenção de práticas e saberes científicos e sociais, da racionalidade médica emergente no século XVI.

O adolescente, na sociedade moderna, torna-se importante objeto para a compreensão e afirmação de um modelo de ordem social. Um - que não quer

¹¹ Sodré, Muniz, "O Social Irradiado", Rio de Janeiro, 1994.

¹² Baudrillard, Jean., "Simulacres et Simulation", Galilée, Paris, 1981.

¹³ Baudrillard, Jean., "A Sociedade de Consumo", Rio de Janeiro, Elfos Ed., 1995.

¹⁴ Lévy, Pierre, "As Tecnologias da Inteligência", Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

¹⁵ Ver, por exemplo, o trabalho da Profa. da UNESP, Vera Resende sobre Telenovelas e Imaginário Social.

dizer apenas um ou único - discurso normativo e disciplinar busca controlar este novo ator social. Toda tecnologia de sujeição social é orientada para este fim.

A História demonstrou, com a afirmação do capitalismo, que um novo padrão de família - a família burguesa - e a constituição de novas racionalidades científicas fazem o adolescente se constituir numa questão em si, concreta e individual. Compreende, numa lógica discursiva liberal, que todo adolescente ou indivíduo é igual, variando a expectativa de desempenho intelectual, social, produtivo e emocional, considerando os contextos sócio-familiar e assistencial a que está submetido ou lhe é garantido.

Adolescência é uma idéia plural, diferencial. Adolescência enquanto objeto de conhecimento e de intervenção das Ciências Sociais, da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia, do Serviço Social, etc., é multifacetado, não traduzindo uma visão unívoca; diz respeito à classe ou grupo social; às expectativas comportamentais; à cultura regional; à política social que se pretende implementar; ao processo de formação educacional a que está submetido; aos processos interativos, como o religioso; às práticas assistenciais que lhes são possibilitadas; etc.

Adolescência, ainda é - fundamentalmente - uma idealização, mas paulatinamente passa a ser observada como parte de uma sociedade, possível de imaginar ou constituir um projeto para o futuro.

O adolescente e as relações sociais emergentes modificam a ordem social, tornando necessária a formulação de novos saberes, práticas científicas e profissionais. O corpo e o espírito do adolescente transformam-se em objeto do olhar, de luta entre instituições e saberes, da intervenção da clínica, e de outros domínios, tornando-os sujeitos a uma nova disciplina e com o aval dos diversos saberes concorrentes de um novo esquadramento¹⁶. A redefinição social do adolescente implica novos instrumentos de controle pedagógicos, clínicos, assistenciais, interdisciplinares e interinstitucionais.

As políticas públicas e as ações de profissionais desconsideram o adolescente em sua pluralidade de contextos sócio-culturais, individualidade e vivências. Conseqüentemente, e rotineiramente, diferentes saberes e profissionais desenvolvem concepções, propostas e ações de caráter compensatório, normatizador e disciplinar, como estratégia de sujeição individual e social.

“As implicações e desdobramentos destas visões e práticas no cotidiano de profissionais que trabalham com adolescentes portadores de vocabulário,

atitudes, relações e expectativas sociais diferentes daquelas admitidas como 'naturais' ou valorizadas socialmente pelos profissionais, pelo seu meio e seu saber”. Isso não diz respeito - ou angustia - apenas às instituições, saberes e práticas tecnicoprofissionais, mas, principalmente, aos pais e à comunidade que ficam pressionados diante de como enfrentar, reverter, conviver solidariamente ou compreender o mundo do adolescente.

Profissionais e saberes envolvidos no esforço em reverter esta situação encontram-se diante de situações complexas, em que se mostram incapazes de compreender e transformar, independente de suas vontades, desejos ou compromissos ideológicos. A questão - certamente - não é pessoal, de mérito, de competência. É técnica, diz respeito às possibilidades dos modelos de racionalidades envolvidos¹⁷.

Qualquer trabalho ou projeto social, mesmo os pedagógicos ou médico-sanitários, com adolescentes, dependem da capacidade de compreendê-los sem nenhuma maquiagem, paternalismo e utopia, em seu contexto de classe e de suas relações sociais.

O adolescente e sua cidadania não são valorizados ou reconhecidos, num mundo onde predomina a idéia (neo)liberal de mercado. O adolescente possui um significado estratégico para o mercado e indústria cultural. Ele é apresentado, na mídia, como consumidor de bens e de serviços, inclusive serviços e bens tecnológicos e farmacológicos médico-educacionais. A lógica mercadológica, constituída e reafirmada como legítima, desejável e conseqüente pela mídia, mas não só por ela, acaba influenciando ou orientando o modelo de intervenção de saberes e práticas, bem como de profissionais em relação ao adolescente. Constitui, também, um modelo hegemônico de bens e serviços “oferecidos” e a serem “oferecidos”, na acepção do empresariado do setor.

Enfrentar a adolescência é mais complexo e delicado do que o simples anunciar de um tema. Um tema cercado de desafios para o “mundo adulto”; temas e desafios que muitas vezes não foram enfrentados com um mínimo de integridade pelos -ditos- “adultos”.

Para os adolescentes os desafios atuais são objetivamente dramáticos. Os desafios colocados aos adolescentes e os desafios que suas ações individuais ou coletivas comportam.

Desafios de todas as espécies e formas: emprego, sexualidade, religiosidade, ação política, grupo de referência, solidariedade coletiva, etc. Oposições e situações reais ou produzidas historicamente.

¹⁶ Luz, Madel T. Conferência apresentada no I Congresso Brasileiro de Ciências Sociais em Saúde, Curitiba, 1995.

¹⁷ Chamamos atenção para o debate provocado pelas pesquisas desenvolvidas no IMS/UERJ(Luz) e na UNICAMP(Mello e Souza).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIROU, Alain. **Dicionário das Ciências Sociais**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1973.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacres et Simulation**. Paris: Galilée Ed., 1981.
- CONNOR, Steven. **Cultura Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1993.
- FUKYUAMA, E. **O Fim da História**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992.
- HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. Edições Loyola. Rio de Janeiro, 1993.
- HOBBSBAUM, Eric. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.
- IANNI, Octávio. **A Globalização**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1994.
- MACLUHAM, Marshall. **Understanding Media: the extensions of man**. N.Y., 1966.
- MORAES, Nilson Alves. **Saúde e Poder no Brasil: os anos 80**. Curitiba: ABRASCO, 1995.
- _____. **A Criança e a História**. Rio de Janeiro: SOPERJ, 1994.
- MORIN, Edgard., **Ciência como Consciência**. Lisboa: Publicações Europa-America, 1994.
- PREWORSKI, Adam. **Democracia e Mercado no Leste Europeu e na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- RESENDE, Vera R., **Telenovela e Imaginário Social**. São Paulo, Tese de Doutorado, PUC, mimeo, 1995.
- SANTOS, Milton. **Fim de Século e Globalização**. São Paulo: HUCITEC-ANPUR, 1993.
- SODRÉ, Muniz. **O Social Irrradiado**. Rio de Janeiro, 1994.

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998

Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



MUDANÇAS NOS SISTEMAS DE C&T E P&D: também uma necessidade brasileira

Rosely R. Fernandes*
Cecília Bastos Guimarães**

Este texto tem como finalidade apontar os elementos constitutivos da política de C&T, que devem ser revistos frente às tensões de natureza sócio-político-econômica que têm levado os países desenvolvidos a questionar seus sistemas de C&T e P&D.

De uma maneira geral, pode-se agrupar os fatores determinantes das mudanças, no contexto mundial, em dois grupos de tensões: externas e internas.

Entende-se como tensão externa, aquela gerada por forças e fatores externos aos sistemas e, como tensão interna, aquela que resulta da inquietação provocada pelas alterações ocorridas nas características intrínsecas das pesquisas.

Dentre os fatores de tensão externa temos:

- * **Radical transformação da situação geopolítica**, ou seja, o colapso da União Soviética e, por conseguinte, o término da Guerra Fria, que direcionou o contexto das políticas de C&T para atividades humanísticas mais construtivas (Brooks, 1989; Committee on Science, Engineering, and Public Policy, 1993).
- * **Reivindicações da sociedade** quanto ao provimento de inovações tecnológicas que beneficiassem o povo no que se refere à saúde, educação e à proteção ambiental (Brooks, 1989; Committee on Science, Engineering, and Public Policy, 1993).
- * Crença de que a **mudança de enfoque** da segurança nacional para a saúde e crescimento econômico, e o **aumento de alocação de recursos na pesquisa universitária** levasse à melhoria das condições de vida (Sapolsky, 1994).

* **Interdependência das economias nacionais** e, por conseguinte, a integração das sociedades, caracterizada pela internacionalização da indústria, pela facilidade de comunicação, pela maior dependência dos desenvolvimentos e das decisões tomadas em outros países (Brooks, 1989) levando à competitividade econômico-social – um nível de interdependência conduzindo a uma maior preocupação com os problemas internacionais nas áreas econômica, ambiental e de segurança e a uma maior interação das questões científicas e tecnológica, entre os países (Skolnikoff, 1994).

* **Crescente interconexão nacional e global** e, portanto, reestruturação radical nos sistemas de produção, nos sistemas administrativos e políticos e de integração de C&I, permitida pelo progresso da tecnologia de informação,

que propicia o conhecimento, mais disponível e mais rápido dos avanços na pesquisa básica (Martin e Irvine, 1989).

* **Um Estado estável**, (ou pelo menos, **o ambiente de crescimento limitado**) o que facilita a crescente importância política e econômica da C&T por pressionar (...) o sistema pluralista descentralizado (...) para estabelecer prioridades e melhorar sua coordenação (Teich, 1989, p. 77).

* **Crescente inquietação** com o fato de que as universidades, diante da incerteza de financiamentos provenientes de fontes públicas, **vêm buscando recursos em fontes privadas**, ameaçando, portanto, a competitividade tecnológica e econômica (Skolnikoff, 1994).

"... as universidades assumam a responsabilidade de educar o público ..."

* Professora Assistente do Departamento de Estatística – IME/UERJ. Coordenadora de Avaliação da Produção Técnico-Científica da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UERJ.

** Professora Adjunto do Departamento de Didática do Centro de Ciências Humanas da UNI-RIO.

Enfraquecimento da dominância americana, no que se refere à C&T, em consequência da melhoria do nível de competência na maioria dos países industrializados e em desenvolvimento (Skolnikoff, 1994). Vê-se o "locus" do poder econômico mudar dos Estados Unidos e Europa para o Japão e outras nações do Pacífico (Martin e Irvine, 1989).

Dentre os fatores de tensão interna destacam-se:

* **Crítica**, por parte do governo, ao **modelo pluralista** de financiamento ao sistema de P&D, vigente até o momento (Teich, 1989).

O esforço geral do sistema de P&D, tanto por parte do governo federal como do setor privado, é expressão de um conjunto discrepante de atividades planejadas e conduzidas por uma variedade de agências e organizações que operam, na maioria das vezes, independentemente uma das outras.

* **Crescente sofisticação técnica: alto custo das pesquisas:** redução do número de grupos que podem receber fundos para aquisição de equipamento de última geração; **crescente complexidade técnica e conceitual: dificuldade de identificar cientistas** com conhecimento interdisciplinar amplo e profundo, **que participem do processo de avaliação por pares** (Martin e Irvine, 1989; Guston e Keniston, 1994).

Maior investimento em determinadas áreas, resultando em **redução do apoio financeiro a outras; tendência a usar critérios externos**

para o estabelecimento de prioridades, tais como prováveis impactos tecnológicos futuros, reforçando os mecanismos tradicionais de tomada de decisões baseada no processo de avaliação por pares (Martin e Irvine, 1989).

Diante dos fatores apresentados, concordando com Teich (1989), Sapolsky (1994) e Vest (1994), propomos que:

- a **definição e o estabelecimento de prioridades** na Ciência sejam centralizados e objetos de maior coordenação;
- os **critérios para tomada de decisões** e a **alocação de recursos** sejam redefinidos, já que os recursos financeiros ficam cada vez mais limitados e as relações entre ciência e fins políticos-econômicos se tornam mais relevantes;
- os orçamentos disponíveis para pesquisa sejam, efetivamente, destinados a projetos que tenham sofrido uma **avaliação criteriosa**, com base na pertinência e excelência;
- predomine a **avaliação por pares**, garantindo transparência na escolha dos projetos a serem financiados;
- as universidades assumam a responsabilidade de educar o público, no sentido de levá-lo a refletir sobre as vantagens do investimento em capital humano, nas universidades, e que a nação e a comunidade científica revejam suas metas e prioridades, a fim de possibilitar uma **avaliação dos resultados** das pesquisas financiadas, em relação à aplicação dos produtos às necessidades sócio-econômicas e políticas do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROOKS, Henry. Lessons of history: successive challenges to science policy. In: COZZENS, S. et al. (eds.). **The research system in transition**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1990. p. 11-22.
- COMMITTEE ON SCIENCE, ENGINEERING, AND POLICY. **Science, technology, and the federal government: national goals for a new era**. Washington: National Academy Press, 1993.
- GUSTON, David H. e KENISTON, Kenneth (eds.). **The fragile contract: university science and the Federal Government**. Cambridge: The MIT Press, 1994. cap. 1.
- MARTIN, Ben R. e IRVINE, John. **Research foresight: priority setting in science**. London: Pinter Publishers, 1989.

- SKOLNIKOFF, Eugene B. Research in U.S. universities in a technologically competitive world. In: GUSTON, D. H. e KENISTON, K. **The fragile contract: university science and the federal government.** Cambridge: The MIT Press, 1994. cap. 10.
- SAPOLSKY, Harvey M. Financing science after the cold war. In: GUSTON, D. H. e KENISTON, K. **The fragile contract: university science and the federal government.** Cambridge: The MIT Press. 1994. cap. 8.
- TEICH, Albert H. US science policy in the 1990s. In: COZZENS, S. et al. (eds.). **The research system in transition.** Dordrecht: Klumer Academic Publishers, 1989. p. 67-81.
- VEST, Charles M. The universities, the public and the government: the state of the partnership. In: GUSTON, D.M. e KENISTON, K. **The fragile contract: university science and the federal government.** Cambridge: The MIT Press, 1994. cap. 2.

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



INFORMES

CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

O curso de Português para Estrangeiros vem sendo oferecido pela UNIRIO como atividade de Extensão, desde o segundo semestre letivo de 1994. Creditase a sua implantação ao importante papel que a professora Raquel Ramallete desempenhava no cenário nacional, no âmbito do ensino de português para estrangeiros, cuja atuação competente possibilitou o credenciamento do curso, junto ao MEC-SESu, dentro do acordo de cooperação internacional, a fim de atender estudantes-convênio que procuram nosso país com vistas à formação profissional.

O objetivo do curso é tornar proficientes em língua portuguesa estrangeiros adultos alfabetizados que residam no Brasil.

O curso tem condições de atender alunos que possuam um dos três níveis de proficiência: iniciante, intermediário e avançado. Cada nível é ministrado durante um período de quinze semanas, através de duas aulas semanais, com duração de duas horas cada uma. Para os estudantes-convênio, o curso é em regime intensivo, com 12 horas aula semanais.

As inscrições realizam-se durante os meses de março e agosto para o primeiro e segundo semestres respectivamente, na Secretaria do Centro de Letras e Artes - Av. Pasteur, 436 fundos - Urca / Rio de Janeiro-RJ / Tel: (021) 295-5737.

