

CORREIO DO POVO

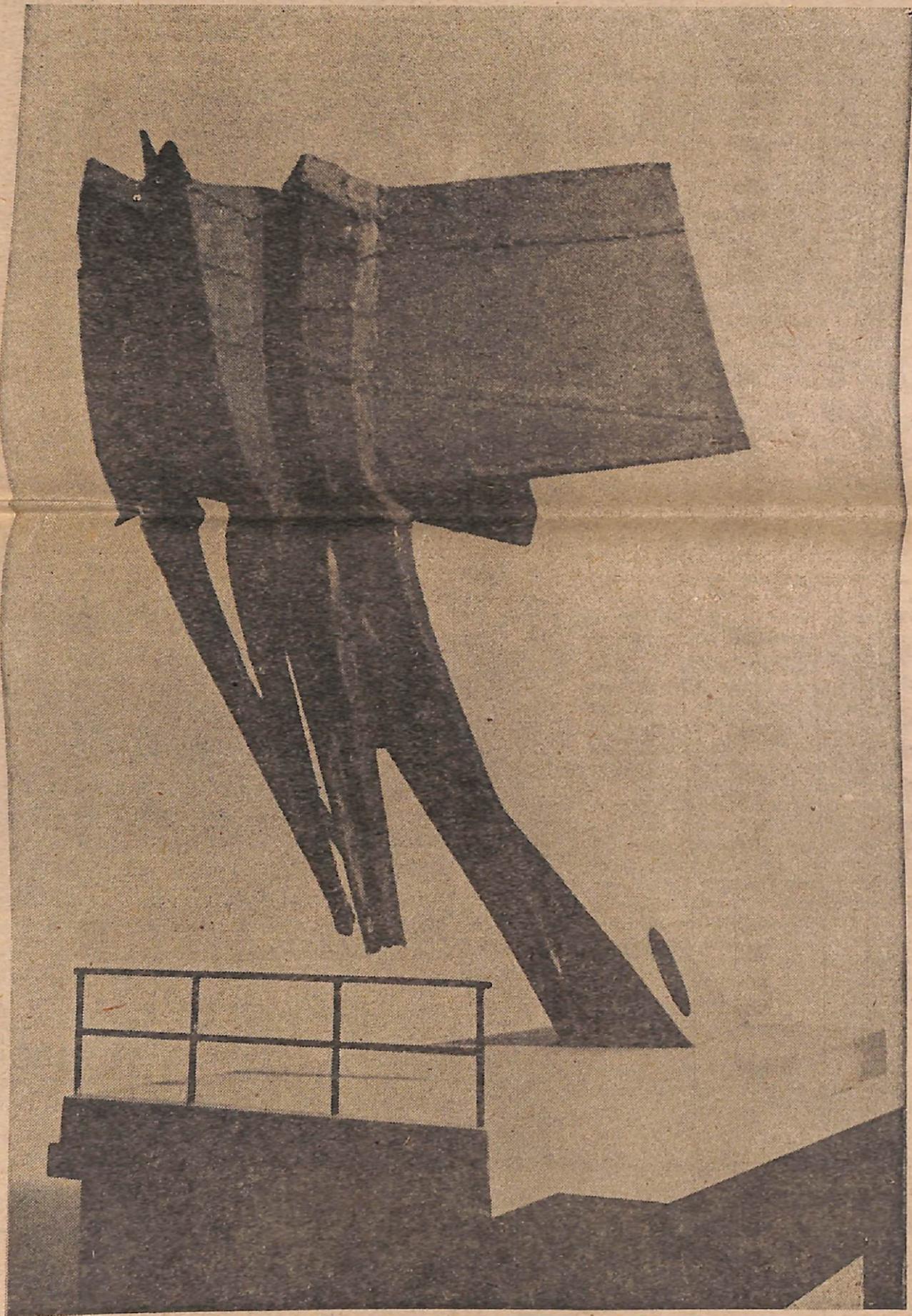
MARÇO

1

1975

O ruído é anti-humano e feio. Há certas flores e vegetais que não resistem e se fanam com os ruídos — Nataniel Dantas à página 2

Caderno de Sábado



**CARLOS
GUSTAVO
TENIUS —
Monumento
comemorativo ao
Centenário de
Imigração
Italiana — 1975.**

Os Perfumes de Brasília

Nataniel Dantas

AS cidades como as pessoas também têm as suas glândulas. Dizem que Veneza fede e Moscovo recende a uma água de colônia socializada e enjoativa. Botafogo cheira à maresia e às impiedades intestinais, exaladas de uma velha estação de tratamento. O turista que entra no Rio pela avenida Brasil depara com o fartum da Sapucaia e dos gasômetros, um pouco mais além, nas proximidades do Mangue. São as poluições olfativas. Brasília está longe de muitos horrores da poluição, embora alguns cheiros tresandem das passagens subterrâneas e por detrás das bancas dos jornalistas da W3. Já contei aqui a estória de minha amiga Emerenciana, que se arrisca, atravessando o eixão, só pelo horror virginal dos miasmas subterrâneos.

— "Não, seu menino, credo, esta cidade cheira a homem!"

Ao que pondero sem resultado:

— Meu Deus, que bobagem, agora iluminaram até as passagens! Que loucura a sua.

Fico pensando numa campanha contra odores. Uma grande campanha. Apesar de gostar do cheiro agri-doce do adubo que, por esta época, estão deramando pelas águas desnudas e barrosas, antes que venha a proliferação da grama. A propósito, recordo de um romance francês, *Le Clochemerle* (nome de uma cidadezinha provincial), em que o autor conta as estórias de seu vilarejo, envolvendo o cura, o beatário, o tendeiro, as circunspectas gentes burguesas e os atropelos do "maire". Uma das coisas mais engraçadas é quando o prefeito e toda administração vem inaugurar um mictório público. Há trá-lá-lás e trombonadas da retreta local, que além de alguns dobrados maravilhosos, executa a Marcelesca com todo ardor revolucionário e republicano, para desgosto de tantos legitimistas. Depois vieram os discursos, naturalmente por ordem hierárquica o prefeito foi um dos primeiros, como também a entrar no reservado sob palmas, vivas, bravos e muito bens, onde verteu obviamente suas águas diuréticas e municipais...

Parece que, no Rio, Pereira Passos, ao remodelar a cidade, fez construir mictórios nalguns jardins e praças, que ainda por lá estão como antros de libertinagens, exibicionismo e de "voyeurs", que se reúnem numa espécie de confraria permanente, de obscenidades dignas das narrativas do senhor de Sade ou do livrinho do sueco e doutor Lars Ulman.

Resultado, os velhos oitis frondosos, as amen-doeiras ou alguma coluna urbana é que pagam. As pessoas de bem se esquivam de tais sítios do demônio... Sem dúvida, o nosso Passos, eu pretendo ser o Hassmann dos trópicos, copiou de Paris além das belezas urbanas, os aliviatórios públicos, esquecido da lascívia nacional e do burgo. Dona Emerenciana tem razão: — os sifões diuréticos procedem como os vira-latas, que se repetem, sucedendo-se nos mesmos locais, atraídos pelo faro... Reparem que as "inundações" são invariáveis e frequentes nos mesmos lugares.

O professor Marañon, a quem devemos alentados estudos a respeito da timidez de um Amiel, do ressentimento personalificado por Tibério, da

paixão do mando de Olivares ou até sobre a controvertida lenda de Don Juan Tenório, escapou-lhe à bibliografia um ensaio a respeito da psicologia dos escribas de parede, incluindo as sanitárias. Os muros imaculados são como laudas de papel branco, convidativos e aliciantes. Os muros são os meios mais velhos do protesto humano. E cuido que o primeiro pasquim surgiu perspegado a uma parede do esbirro e da autoridade. Sem falar nas siglas e palavras protestatórias do submundo revolucionário, de todos os tempos, contestando e deblaterando nele tratados. Desconfio que a onda publicitária descobriu-os, criando o afixo, que Toulouse Lautrec aperfeiçoou. Nunca pude esquecer daquelas mulheres, a propósito, sussurrantes e coloquiais, que me perseguem desde a infância, dizendo: — LU-GO-LI-NA. Por este motivo é que acho que seria importante um estudinho da parte dos psicólogos ou endocrinologistas (como no caso de Gregório Marañon), do tema mural, principalmente no que concerne ao libido.

Cuido que as mulheres, neste particular, não são dadas a tal tipo de extravasão rupreste. No fundo, acho que o primeiro sexo tatuando as paredes com símbolos, que lhe revelam a fecundidade, embora os antigos fossem bem mais práticos e desinibidos, pondo as mesmas imagens em baixos e altos relevos ou nos mosaicos de determinados banhos e lugares públicos de Capri, quando não era nas festas das vindimas ou colheitas, não passa de simestração. Depois dizem que as mulheres são vaidosas. Elas quase sempre exibem uma beleza virginal e alada. Não é à toa que a Vênus de Milo é escandalosamente desbragada e que seu nascimento

pintado por Botticelli, seja lustral, aproando-se entre ninfas e alistas de uma concha entre as águas.

O homem é um exibicionista nato. Veja-se Narciso. O "streap-tease" é muito antigo e o herói clássico não surgiu nas praças envolto em sua clâmide, tinha que estar "in natura", e vai ver que bastante favorecido pelos Praxistele e da Vince... Rodin não poderia fugir à regra, o grande escândalo do século foram as estátuas de Balzac e Victor exclusiva deles, mas de todo terráquio: Nostalgia que sempre perseguiu o homem e que mora em nosso refolho: — a evasão, a sede de espaços, o icarismo, a sideração cósmica e prometeica das asas. Mesmo morto e cinza, as religiões falam da imortalidade da alma que, afinal não deixa de ser uma repetição do Fenix. Depois, em gaia linguagem, uma boa estrela significa estrada aberta, sinal verde, como ainda o chulero ter nascido com o nariz voltado para a lua...

Falava de poluição dos ares e das aurículas, esta última motivada pelo ruído, e me esquivei às considerações acima. Perdão, leitor, é que desconfio que a poluição do ruído seja das piores, aborta e inibe o homem de ouvir seu eco, sua própria essência, que se cristalizam nas multivárias formas de seu gênio. Pensar, criar, resolver as equações da vida e do mundo, requer as penseiras quietudes dos trapistas. Suponho que foi este o clima em que urdiu e criou todas as coisas o Verbo em sua solidão. E, a propósito, reparem que os ruidosos são sempre néscios. O ruído é anti-humano e feio. Há certas flores e vegetais que não resistem e se fanam com os ruídos. Não façam ruídos. Não pisem na grama esta manhã.

DO CADERNO H

Mario Quintana

DE COMO NÃO LER UM POEMA

Há tempos me perguntaram umas menininhas, numa dessas pesquisas, quantos diminutivos eu empregara no meu livro "A Rua dos Cataventos". Espantadíssimo, disse-lhes que não sabia. Nem tentaria saber, porque poderiam escapar-me alguns na contagem. Que essas estatísticas, aliás, só poderiam ser feitas eficientemente com o auxílio de robôs. Não sei se as menininhas sabiam ao certo o que era um robô. Mas a professora delas, que mandara fazer as perguntas, devia ser um deles.

E mal sabia eu, então, que estava dando um testemunho sobre o estruturalismo — o qual só depois vim a conhecer pelos seus produtos em jornais e revistas. Mas continuo achando que um poema (um verdadeiro poema, quero dizer), sendo algo dramaticamente emocional, não deveria ser entregue à consideração de robôs, que, como todos sabem, são inumanos.

Um robô, quando muito, poderá fazer uma meticolosa autópsia — caso fosse possível autopsiar uma coisa tão viva como é a poesia.

Em todo caso, os estruturalistas não deixam de ter o seu quê de humano...

Nas suas pacientes, afanosas, exaustivas furungações, são exatamente como certas crianças que acabam estripando um boneco para ver onde está a musiquinha.

CORREIO DO POVO

CADERNO DE SÁBADO

356

VOLUME XV

ANO VIII

Os originais que forem enviados ao Caderno de Sábado não serão devolvidos, sejam ou não aproveitados

Importância do "Disco Gaúcho" na Discografia Brasileira

J. C. Paixão Côrtes

Ao ensejo do 1.º Encontro de Pesquisadores da Música Popular Brasileira, que se realiza em Curitiba, sob os auspícios da Fundação do Teatro Guairá, e atendendo sugestão do jornalista Aramis Millarch, coordenador do referido conclave, no sentido de que cada convidado apresentasse uma breve colaboração à música brasileira, trazemos a presente Comunicação, sob o título "Disco Gaúcho": Sua presença na discografia Brasileira.

O que nos animou a fazer o presente informe sobre o trabalho que estamos desenvolvendo, foram as palavras de incentivo e de interrogação transmitidas por reconhecidos estudiosos da música e da discografia brasileira, opiniões que transcrevemos ao final dessa Comunicação.

No segundo semestre de 1913, instalou-se em Porto Alegre, em uma construção com 27 metros de frente, à Rua Sergipe n.º 9, entre os Bairros da Glória e Teresópolis (distantes do centro da cidade, na época) a gravadora "A Elétrica".

Seu proprietário era um italiano, com 40 anos, casado, com

3 filhos e natural da Calábria. Seu nome: Saverio Leonetti.

Sabe-se que ele esteve nos Estados Unidos da América do Norte e que depois de radicando no Rio Grande, voltou à Itália, visitando parentes, quando manteve contato com seus irmãos cremoneses Aquiles e Carlos, residentes em Milão. Desse encontro, resolveu se dirigir a Hamburgo, na Alemanha, onde adquiriu todo o maquinário indispensável para gravação e prensagem de disco, material e técnica da época do gramofone que nos foi descrita por informantes que trabalharam nesse setor da firma e que também eram músicos.

Trouxe consigo, também, Leonetti, quando do retorno a Porto Alegre, mão-de-obra especializada e ao mesmo tempo, uma série de matrizes alemãs, já prontas, as quais, deu títulos curiosos e particulares, quando as divulgou por sua firma.

Em torno de seis anos se manteve Saverio Leonetti gravando e prensando discos que eram vendidos em Porto Alegre, na sua também Casa comercial "A Elétrica", situada

à Rua dos Andradas n.º 302, defronte à atual Casa Masson, e que mantinha o maior sortimento de artigos fonográficos do Estado e único fabricante dos afamados Gramophones marca "ELÉCTRICA e DISCO GAÚCHO".

Criou ele o selo "Gaúcho", no qual aparecia um campeiro montado a cavalo num cenário campestre. A etiqueta sofreu, no transcurso da sua existência, modificações quanto ao desenho e cores.

Lançou Leonetti, através das "chapas" de 20,5 e 25 cm de diâmetro, gravadas em uma face ou em duas, dezenas de composições rio-grandenses, gravando, inclusive, com grupos do interior do Estado, especialmente da região colonial alemã.

Grandes artistas do Rio de Janeiro e São Paulo e mesmo os estrangeiros que chegavam à capital gaúcha integrando Companhias do Teatro e Revistas, acabaram deixando sua voz ou o som de seus instrumentos na gravadora de Leonetti, e que, como era característica da época, no disco, se fazia anunciar pela voz do Paulinho, seu sobrinho, que gritava "Gravado para a Casa A Elétrica, Porto Alegre".

Manteve, outrossim, ao que parece, intercâmbio comercial com gravadoras nacionais e estrangeiras, distribuindo seus discos por outros Estados e mesmo prensando matrizes não originais de sua etiqueta.

Das pesquisas realizadas, nos foi possível catalogar 326 discos com o número do selo, intérprete, gênero, dentro das características discográficas vigentes na época. Desse registro, 112 correspondem a uma numeração de um disco para duas músicas. O que vale dizer que foram arrolados 436 produções.

Dentro dos "Grupos" que gravaram para o selo "GAÚCHO" destacamos: Infernal, Bailante, Choro, Gaúcho, Facões, Fanáticos, Lira, Cahyense, Hamburguez, Sulferino etc.

Além de 3 bandas e diversos quartetos, quintetos e sextetos, lembramos os cantores: Os Geraldos, Arthur Budd, Duarte e Sra. Augusta, Fred Bernardi, Pitoco e outros, alguns conhecidos e aplaudidos por cariocas e paulistas, onde tinham sua vida artística principal.

Os ritmos predominantes das gravações, afora os discursos políticos inflamados de Carlos Cavado, os Hinos (brasileiro e francês) e arranjos cômicos eram: valsa, mazurca, polka, havaneira, dobrado, modinha, fado, etc.

Merece se registrar nesta oportunidade, um aspecto relacionado aos primórdios das gravações brasileiras, quando ainda não se havia rotulado em definitivo o ritmo "samba" para uma música, já Saverio Leonetti, incluía no repertório de sua fábrica "Sambas Carnavalescos" como: Ya Ya me diga (n.º 4040); Ya Ya vem à janela (n.º 4044) e outros "sambas": Nha Maruca foi s'embora (n.º 683); se, Hamburguez, Sulferino etc.

Também chamamos a atenção para o que nos parece ser o primeiro solo de acordeon (instrumentos que o gaúcho chama de "gaita" e assim constando no selo da Casa A Elétrica) registrado na discografia brasileira, através das interpretações do célebre Maestro Cav. Moisés Mondadori que ainda vive e que nos reproduziu de outrora gravações das primeiras músicas tidas de caráter folclórico do Rio Grande do Sul, e quem sabe, do folclore brasileiro.

Em 1913, a Casa Edison instalava no Rio de Janeiro a primeira fábrica de disco da América do Sul — segundo o pesquisador Ary Vasconcelos. — É certo que o "Disco Gaúcho" de Saverio Leonetti para a Casa "A Elétrica" de Porto Alegre, tem sua partida posta à venda em 25 de outubro de 1913.

Fazemos então a seguinte interrogação: teria a Casa Edison lançado seus discos antes dos "Discos Gaúchos"?

De qualquer maneira, parece-nos que Saverio Leonetti instalou no Brasil, se não a primeira, pelo menos a segunda fábrica de discos em território Nacional, e quiçá, também, no Continente Sul-americano.

Eis, em síntese, o comunicado que fazemos como convidados, representando o Rio Grande do Sul no 1.º Encontro dos Pesquisadores da Música Popular Brasileira.

NOTA: O presente texto, que o Caderno de Sábado publica em primeira mão, será apresentado por Paixão Côrtes no Encontro Nacional de Pesquisadores da Música Brasileira, que está se desenvolvendo em Curitiba neste fim-de-semana.

Opiniões

Opiniões a respeito do trabalho que estamos desenvolvendo sobre a discografia da Casa "A Elétrica":

LUCIO RANGEL (Escritor e Crítico) "Meu caro. Em primeiro lugar, eu devo confessar a minha grande surpresa de aparecer dentro da minha casa, uma pessoa com uma contribuição de primeira ordem, e que tem a audácia de me entrevistar, quando deveria ser ao contrário: eu que deveria entrevistá-lo. Porque trouxe um catálogo dos "Discos Gaúchos" que eu não conhecia nem 1/5. Esta é a verdade! É um trabalho de primeira ordem. Se no Brasil houvessem pesquisadores para cada Estado que fizesse esse seu trabalho, nós teríamos dentro de pouco tempo, um levantamento geral da discografia brasileira. Esse seu trabalho é importantíssimo. Não tenho palavras para louvá-lo: (Rio: gravado em 10-8-72).

ALMIRANTE (Radialista e Pesquisador) Não possuo nenhum disco dessa etiqueta em minha discoteca particular e nem sabia da existência de uma gravadora lá em Porto Alegre. Nunca. Estou vendo pela primeira vez um disco da Casa "A Elétrica". Agora uma pequena dúvida: é sobre a data. (Rio: gravado em 11-8-72).

ELTON MEDEIROS (Compositor e responsável pela discoteca do Museu da Imagem e do Som) "Dôs 25 mil discos catalogados aqui na discoteca do Museu — agora 30 mil que estão para ser identificados — nada consta com relação a gravadora "A Elétrica", nem ao selo "Gaúcho". Para nós, é um fato novo e que merece ser examinado, porque será uma contribuição muito grande de sua parte, não só para o Museu da Imagem e do Som, mas para a história da música brasileira e também a discografia nacional" (Rio: gravado em 8-8-72).

DULCE LAMAS (Professor de Folclore do Instituto Nacional de Música e responsável pela coordenação do setor de discos) "Estou surpresa com estas gravações feitas por firma do Rio Grande do Sul. Desconhecia a gravadora "A Elétrica", completamente. Acho muito importante que se faça uma divulgação da relação dessas músicas gravadas, para que os estudiosos tenham mais achegas para esse estudo tão ingrato da música popular brasileira. (Rio: gravado em 9-8-72).

J. RAMOS TINHORÃO (escritor e pesquisador) "Prezado Paixão. Esta história da casa "A Elétrica" é muito mais intrincada do que lhe pode parecer. Tão logo suas declarações ao Jornal do Brasil foram lidas por mim, aqui em S. Paulo, comecei a reunir meus discos de marca Gaúcho (tenho apenas uns quinze) e a coisa em vez de se esclarecer, se complicou. Em primeiro lugar, verifiquei que Saverio Leonetti, não prensou apenas discos da marca Gaúcho, mas também da marca Phoenix... Portanto, seu Paixão Côrtes, é você aí pelo sul que vai ter que encontrar a solução para o problema..." (estrado de correspondência datada de 6-8-72).

ARY VASCONCELLOS (Escritor e pesquisador) "Estive examinando o seu trabalho (relação discografia) e considerado de maior importância porque como pesquisador acho que posso mais ou menos representar os outros pesquisadores cariocas. Pouco se sabe sobre o disco "Gaúcho". Eu pessoalmente, nada sei, praticamente; e essa acredito seja a posição geral. Eu tenho realmente uns 40 ou 50 discos. A data de edição etc. nos foge ao conhecimento, não só nosso, como julgo dos estudiosos cariocas da matéria. O que conhecemos é o que está impresso no disco ou nas capas dos mesmos. Ao meu ver este seu trabalho é de um valor inestimável. Insistiria que você publicasse, pois esse trabalho será pioneiro sobre o assunto, ao meu ver (Rio: gravado em 9-8-72).



O "MAESTRO CAV. MOYSÉ MONDADORI" possivelmente tenha sido o primeiro músico a transportar para cá de um disco, na era do gramofone, um solo de acordeon, no Brasil. Deva-se talvez a ele, também, a primazia de ter participado com sua "gaita" no 1.º disco — gravação e prensagem no Brasil — referente ao mais popular tema folclórico gaúcho: Boi Barroso.

Isto, através da gravadora "A Elétrica", instalada por Saverio Leonetti, em 1914, em Porto Alegre. (Foto tirada por ocasião de nossas pesquisas, em 1972, na qual aparece Moisés Mondadori (com 77 anos) ao lado de sua esposa Elisa ("nona") no interior do Município de Vacaria, próximo a Vila Ipê e onde vive da lavoura de sua pequena propriedade rural, junto com filhos e netos.

Notas Sobre a Questão da Escola

III

Suzana Albornoz Stein

IV — ALTERNATIVAS

“Democratizar a escola” tem sido compreendido como “escola obrigatória para todos”, sem perguntar se a escola é mesmo a melhor solução educativa e se pode ser o único caminho de aperfeiçoamento para todos os jovens. “Democratizar a educação” tem sido traduzido por “obrigar o povo à escola”.

Escola para todos seria educação democrática, se fosse aberta à crítica e à mudança social, se questionasse seus conteúdos tendo como critério a cultura popular viva, numa democracia; se a escola fosse o meio mais adequado à informação, à aquisição de conhecimentos, à elaboração e discussão de valores e formas de comportamento, e à pesquisa.

A “abertura” para a cultura popular talvez suponha outra instituição; de qualquer modo, não exige inevitavelmente a escola, do modo como a experimentamos historicamente. Em nosso tempo, as mudanças sócio-econômicas e culturais, tornadas possíveis pelo progressivo avanço técnico-científico, fazem-nos duvidar seja a escola o único meio, e o melhor, para a educação e informação popular. Temos diante de nós outros poderosos meios de comunicação de cultura, tão ou mais eficazes, facilmente utilizáveis e atraentes, como TV, rádio, cinema, bibliotecas públicas etc. Os especialistas se perguntam por alternativas ao sistema escolar.

Entre as possíveis alternativas que foram sugeridas ou experimentadas, para substituir a escola — tradicional ou reformada, velha ou nova, clássica ou técnica, particular ou pública — podemos relacionar as seguintes:

1. Coletivo Infantil (Kibbutz, Israel);
2. Escola de Alunos (Barbiana, Itália);
3. Conscientização e Educação de Adultos (Paulo Freire, Brasil; Margaret Mead, EEUU);
4. Escolas Livres (Summerhill, de A. S. Neill, Inglaterra; Anita Moses, Nova York, e outras escolas americanas);
5. Esquemas de Títulos: abonos de instrução e banco de oportunidades educacionais (Christopher Jencks); Financiamento direto ao Educando (Paul Goodman);
6. Serviços de Mediação Cultural (Everett Reimer e Ivan Illitch);
7. Mini-unidades escolares (Paul Goodman, George Dennison);
8. Desescolarização da Escola (Hartmut von Hertig, Bielefeld, Alemanha Ocidental);
9. “Kinderläden” antiautoritários (Alemanha Ocidental);
10. Turmas Autônomas (Tanzânia);
11. Escolas Alternativas (EEUU: Louisville, Filadélfia, São Francisco);
12. Ensino pela TV (Pago-Pago, ilha de Samoa).

Suspenderemos a análise de experiências brasileiras, que embora muito inovadoras não se poderão apresentar como alternativas à escola, dada a sua inteira submissão às exigências legais do sistema. Não nos referimos tampouco a experiências socialistas, por escassez de informações.

O COLETIVO INFANTIL DE ISRAEL

O coletivo infantil se apresenta como alternativa para a separação tradicional entre família e escola. Tenta dissolver as tradicionais dicotomias: educação e instrução profissional, educação e formação para o trabalho.

A comunidade infantil entros-se com a vida familiar, e com a realidade profissional, funcionando o Kibbutz — onde o coletivo infantil se insere — como comunidade de vida e unidade de trabalho e produção.

As crianças moram juntas em compartimento especial, convivendo em momentos determinados com os pais (hora das refeições, recreios, ocasiões extraordinárias etc.). Os pais são muito ligados às educadoras, pois fazem parte da mesma comunidade, e não existem os habituais conflitos entre a família e a entidade educativa.

Embora haja diferenças, e grandes, entre os diversos Kibbutz, variando os regulamentos da comunidade infantil, comum a todos é o acento dado ao grupo etário e à vivência coletiva. Isto constitui real novidade e superação das relações de família tais como as conhecemos. O principal é crescer entre companheiros da mesma geração. O grupo “contemporâneo” é o mundo onde a criança se desenvolve. O Kibbutz abala assim de modo radical a tradicional dependência entre papais e filhos.

Se na escola, diretamente ou através dos professores, são as famílias que prolongam sua “ação educativa” sobre as crianças, no Kibbutz de Israel a idéia de “formar um novo homem”, uma “nova geração” livre dos “complexos de exílio” que as gerações anteriores judias ainda herdaram — procura libertar as crianças desde cedo da influência dos pais.

A “intimidade familiar” é trocada pela “camaradagem”, em situações semelhantes à dos movimentos de juventude. As conseqüências psicológicas de tais mudanças são analisadas por alguns observadores (como Bruno Bettelheim, em “The Children of the Dream”; Spiro, “Children of the Kibbutz”).

A ESCOLA DE ALUNOS DE BARBIANA

Numa escola empreendida e governada por seus alunos, soluciona-se a separação entre ensino e aprendizagem: os mesmos alunos, aqueles que sabem mais, ensinam os que sabem menos. Os adultos, que orientam os alunos mais velhos, não são professores profissionais. Aquilo que se pesquisa não obedece rigidamente a um currículo ou grau pré-estabelecido; portanto, não há exames nem provas. Os alunos, submetem-se a provas apenas no fim do curso, ao apresentarem-se para exames em escolas oficiais. A escola busca servir à transformação e à melhoria da sociedade.

A experiência de Barbiana não se apresenta como um modelo, mas como instrumento de ação política, contra a escola oficial, que pretende, ela sim, ser um modelo de instituição democrática: “justa, interessante, sem repressões”...

Barbiana está inserida no movimento de conscientização das classes operárias e camponesas na Itália. De todas as alternativas apresentadas, parece ser a única autenticamente emancipatória, no sentido de que é feita pelo próprio aluno oprimido pela escola, e para aqueles que a escola esquece.

Barbiana é a alternativa construída pelo e para aquele aluno que a escola prejudicou, discriminando com seus critérios de avaliação “cidadinos” e “acadêmicos” (ver “Lettera a una Professoressa”, Scuola di Barbiana, 1971).

A Conscientização de Adultos segundo Paulo Freire.

Tem sido arquivada no Brasil a importante contribuição e experiência dos anos 60 que se chamou “movimento de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire”, ou simplesmente “método Paulo Freire” experiência que se realizava lado a lado com outras iniciativas de cultura popular.

Em “Conscientização e Alfabetização — uma nova visão do processo” (Ed. Emma, Porto Alegre, 1963) era fundamentado resumidamente o “método Paulo Freire”. Esta fundamentação é mais completamente desenvolvida pelo autor em “Educação como Prática da Liberdade” (Civilização Brasileira, 1960, edições em espanhol: Ed. Tierra Nueva Montevideo, 1970-1972) e em “Pedagogia do Oprimido” (em espanhol: Tierra Nueva, Montevideo, 1970; em português: Paz e Terra, 1974).

O Método Paulo Freire fundamenta-se num conceito de educação como processo de “conscientização” através do diálogo. A educação se dá pela comunicação dialógica que é “ato de amor

fecundante”, e neste sentido, conscientizadora. O método consiste num trabalho de alfabetização por instrumentos adequados ao meio onde os adultos se alfabetizam: “palavras geradoras” são prévia e cuidadosamente pesquisadas, selecionadas sob duplo critério: o da riqueza fonêmica, e o da pluralidade de engajamento do vocábulo na realidade local, regional, nacional; o das situações típicas do grupo que se vai alfabetizar.

As situações locais abrem perspectivas para análise de problemas regionais e nacionais. Os alunos se alfabetizam ao mesmo tempo que aprendem a pensar reflexivamente sobre sua situação no mundo e na sociedade.

A Educação de Adultos conforme Margaret Mead

Margaret Mead, em “Culture and Commitment, A Study of the Generation Gap” (Doubleday, 1970, Nova Iorque) critica o fato de o sistema educacional preocupar-se quase exclusivamente com a aprendizagem infantil, em vez de ocupar-se antes com a aprendizagem, mais diferenciada do adulto. Desenvolve toda uma teoria sobre a complexidade e mutabilidade do mundo, e analisa os valores (temor de Deus — amor ao próximo — caráter — aplicação) e anti-valores (sofismo — incompreensão — imperfeição) têm sido reproduzidos, retransmitidos de geração em geração, sem que se coloque a possibilidade de mudança: a mudança de relações pela qual somos responsáveis e da qual somos capazes.

Ao adulto de hoje são colocadas diversas opções entre as quais deve escolher: alternativas, entre as quais deve optar. Porém, mesmo compreendendo esta necessidade de optar, sempre é possível deixar-se levar pelo “já pronto”, pelos mecanismos automatizados, sem decidir, sem optar, sem empreender nenhuma mudança. Este seria o estágio “pré-figurativo”. Margaret Mead chama de “co-figurativo” o estágio de desenvolvimento da consciência que se representa todas as alternativas e se dispõem a escolher. Os adultos que já fizeram a escolha entre as diversas opções — por um ou outro tipo de sociedade, um ou outro estilo de vida, uma ou outra orientação — alcançaram o estágio “pós-figurativo”.

Para passarmos ao estágio “pós-figurativo”, precisamos de instrução. De todos modos, precisamos muito mais de instrução do que a criança, que se pode satisfazer com “vivências”, com pura experiência, pela qual desenvolve as capacidades que precisa desenvolver nesta época de crescimento também físico.

A escola, concebida como “lugar de instrução”, teria sentido para os adultos. Para as crianças, é preciso outra coisa: possibilidades de experiência e proteção nas experiências.

O (Nosso) Bolor de Augusto Abelaira

M. Luiza de Armando e Cunha

N.B.: "Le Portugal surprend. Ce n'est pas, surprenant: le Portugal a toujours surpris". Assim começa a introdução de um artigo sobre Fernando Pessoa que Leyla Perrone Moysés, de S. Paulo, fez publicar na última revista "Tel Quel", de Paris. Pessoalmente, acredito que muito da surpresa mundial provém de um desconhecimento, de que o Brasil participa. Creio também que o material aqui trazido, coletado numa época em que era maior o desconhecimento e o olvido, ganha uma nova atualidade.

Nunca tinha feito uma entrevista, mesmo informal. E levava intenções de fazer uma, quando sai naquele dia de 71 (Lisboa, primavera, chuva) para encontrar Augusto Abelaira. Era a segunda vez que o encontraria. E se não lhe agradasse o fato de eu tomar notas durante? E não tomando notas, como guardaria a conversa? E as perguntas que eu tinha alinhavado, como oferecê-las de forma não-constrangedora?

... Tudo decorreu como se já nos conhecêssemos há tempos. As perguntas nem chegaram a entrar em cena. Espantosamente, sem tomar conhecimento delas, Abelaira as respondeu, no essencial.

Falar da escritura, da literatura, da obra, acabou sendo falar sobre a existência. E, em última análise, sobre nós. Sobre tudo porque — neste particular muito geral, a existência — coincidiam nossos núcleos de preocupação.

Houve depois outras conversas. Da mesa do Café Monumental passou-se à de um outro, em Algeirs — que olhava o Tejo (o Tejo ou o mar?). No decurso, tomei algumas notas, pensando em levar a Porto Alegre um pouco de quem recordo como então o percebia, do outro lado da mesa, numa atitude característica. Mas me enrolo numa porção de adjetivos ao tentar dizê-lo. Assim, desisto.

E, embora convencida de que falam melhor as suas obras, ou, se quiserem, as suas tentativas de explicar-se (e compreender-se) em "posfácios" e "advertências", acabo por transmitir aqui algumas das notas que guardei:

Fazê-lo falar de sua obra... Abelaira é de um extremo pudor. Mas o pudor é contrabalançado pela procura de um interlocutor, procura da comunicação, enfim. De forma que a esperança do encontro vale o risco do desnudamento.

E assim, partimos para o centro: Começamos falando do sentido, para ele, do escrever, e deste produto da escritura que é o livro, a obra.

Abelaira considera que há escritores que são antes de tudo "espectadores". Não pretendem contar-se a si mesmos; contam histórias, vividas em geral por outros, e que são, conseqüentemente, todas diferentes, e vistas como que de fora. Outros há que se escrevem a si mesmos; neste número é que ele se inclui, entre os que, escrevendo a "si mesmos", escrevem "sempre o mesmo".

Para Abelaira, um livro se faz para perguntar. É uma tentativa de adivinhar "o que estamos fazendo cá", neste mundo aonde poderíamos não ter vindo.

A mesma é a razão pela qual se continua a escrever: A pergunta fundamental não sendo respondida, escreve-se então um novo livro; e cada novo livro é o livro anterior; uma espécie de versão do mito de Sísifo, diz o escritor. E remete ao Prefácio de seu OS DESERTORES (que ele considera fraco).

Tal perguntar pode assumir duas formas: Abranger uma problemática ampla, ou ater-se a uma problemática reduzida. Eu intervenho: Pode-se reduzir a problemática sem restringir a ampli-

tude da pergunta, ou seja, pode-se tentar abranger toda a pergunta de um ponto só. Concorda: Era isso mesmo que estava dizendo. Continua: "Esse não é o caso de ENSEADA AMENA". Abelaira considera ENSEADA AMENA o seu livro mais rico quantitativamente falando. BOLOR, ao contrário, seria um exemplo de restrição do campo de problemas.

Já que se fala em BOLOR, eu arrisco: "— Pode-se dizer que o amor é o núcleo de sua obra? Responde que, com ressalvas, sim. Especialmente o amor conjugal, tema de BOLOR(1). Mas — específica — o amor é amor situado: as histórias de amor existem dentro de um quadro que é em última análise político; pois que a vida social condiciona o amor, e a vida social é condicionada pela política.

Exemplifica: Em Portugal há domínios muito restritos de liberdade. (Note-se que estávamos então em 71, antes, portanto, da revolução de 25 de abril do ano em curso). Por exemplo, há uma total liberdade de opção no futebol: Pode-se ser do Sporting ou do Benfica, sem que isso implique numa intervenção ou perseguição política. O amor se constitui como outro campo onde é permitido um certo (sublinhado) exercício da liberdade. Se bem, ajunta, que mais ilusório... E assinala que esta "certa liberdade no amor" depende da classe social, sendo maior na "burguesia ilustrada".

Mas — continuando — numa situação assim, o amor é vivido com má-consciência, já que se transforma numa fuga à realidade, num refúgio. E se torna uma fuga na medida em que corresponde à impossibilidade da afirmação da liberdade em outros domínios, como seja o da política. E mais, o amor se torna ilusório em si mesmo: Chega a ser de tal forma procurado, como evasão, que passa a não existir, torna-se uma ilusão. O amor perde o sentido do amor, "volve numa situação de desamor".

Em que sentido a busca do amor dá uma ilusão de liberdade? — pergunto. — Tal busca dá a impressão de que se luta contra uma instituição atrasada. E a relativa liberdade de buscar o amor é uma liberdade fácil, observa, e cujo exercício dá prazer...

No decorrer da conversa Abelaira vai revelando uma dose tão grande de ceticismo (mas até que ponto pode-se considerá-lo cético?), que lhe pergunto como ainda encontra sentido no escrever. Escrever vale a pena?

E ele: Escreve para perguntar. Escreve porque não tem resposta a nenhum dos problemas que se lhe oferecem. E se soubesse as respostas, escreveria ensaios e não romances. Exatamente porque não tem respostas, não só escreve romances, como continua a escrever romances... "— Há sempre a ilusão de vir a ter idéias claras", remata, remetendo de novo a OS DESERTORES.

Outra razão é que escrever é para ele já uma forma de ação; que, como tal, procura um resultado (na intenção, pelo menos). Assim como o amor é uma forma de resolver o problema da liberdade, uma forma de ação que não importa em grandes riscos e dá a

idéia de que está libertando a humanidade de certas estruturas repressivas (quando apenas procura um prazer individual a curto prazo e sem repercussão social, da mesma forma, o livro é um meio de realização, tanto do escritor como do leitor (meio que já envolve, cação eu, maiores riscos!). Mas, segundo o escritor, é também uma forma ilusória — porque escrever não é viver, ou é uma forma ilusória de viver...

E mostrando que seu ceticismo não é simplista, Abelaira conclui que ainda vale a pena, sim, escrever: "— O livro é um ato de vida!"

Seguimos abordando outros aspectos do tema: Há várias maneiras de o autor considerar o livro, ou seja, o livro pode ser várias coisas. E por exemplo, uma determinada utilização da linguagem, visa comunicar ou informar, logo, supõe o ouvinte. Utilização da linguagem: Abelaira acha que há na escritura interferência mútua de dois "sistemas verbais", que é como ele denominou dois tipos de uso da palavra: a palavra como "veículo de idéia" (o que outros talvez chamassem o "significado"), e a palavra como "material sonoro" (o que outros talvez chamassem o "significante"), se integrando como tal num ritmo e numa sonoridade. As palavras têm, continua ele, partindo de sua experiência da escritura, um "movimento interno; há uma certa "sensualidade da palavra"... Seríamos, assim, levados a dizer certas coisas que não pensamos: As palavras se reúnem por iniciativa própria... Quer dizer, há uma determinação da escritura que vem do "sistema verbal", que vem mesmo de uma limitação material... (2) Abelaira ressalva que, mesmo dizendo algo diferente do que o autor conscientemente desejou, aquilo que as palavras dizem ainda é o autor.

O livro pode ser várias coisas... "A la limite", segundo nosso entrevistado, pode ser mesmo uma declaração de amor. Nesse caso, ele é escrito na esperança de que "alguém especial" o leia e o descodifique... Mas mesmo sem considerar este caso-limite, o livro de forma geral é uma procura do "destinatário absoluto", aquele com quem a comunicação será possível. Ora prossegue Abelaira, mesmo que exista esse "confidente perfeito", ele não se nos apresentará. Esta é a tragédia do livro. "... (Pondo fumo no cachimbo e com um meio-sorriso): — Não há alguém que diga "Atenção, eu sou o confidente perfeito!" E se acaso esse existisse, o mais provável é que nos enviasse apenas uma carta... anônima."

Seguimos na discussão sobre a palavra. Abelaira observa que o intelectual (o escritor especialmente) esvazia as palavras para que possa duvidar delas. (Como não lembrar Blanchot em L'ESPACE LITTÉRAIRE e algumas posições de Barthes, de quem, aliás, Abelaira é admirador?) Mais uma razão haveria para desconfiar da palavra, assim na leitura como na escritura. Uma delas seria a já aludida sensualidade da palavra, que lhe conferiria autonomia face ao escritor, e a poderia levar a "rebelião".

Dá ao problema da "verdade" há literatura. Abelaira diz que quando fingimos é pra dizermo-nos melhor... (Deixando de lado uma série de especulações possíveis, inclusive no plano da inspiração psicanalítica, eu lembro Fernando Pessoa: "O poeta é um fingidor / Finge tão completamente / Que chega a pensar que é dor / A dor que deveras sente".) Abelaira retoma: Quando fingimos é para nos dizermos melhor, sim, "até porque não sabemos quem somos".

A dificuldade essa, de distinguir o que somos, explica, segundo o escritor, que os amorosos de seus livros nunca saibam se amam, se desamam.

Este, que é um dos seus temas centrais, liga-se, segundo ele, ao problema do Absoluto: Identificando o Amor com o Absoluto os amorosos dos livros de Abelaira não utilizam a palavra amor quando não têm certeza se o sentimento é absoluto. (E, como não sabem qual é a sua situação existencial, a sua "verdade", então...)

O não saber se se ama, se se desama: Mais uma vez, para Abelaira não há uma resposta. A questão se coloca como uma pergunta: Como as pessoas se podem conhecer?... "Ao ponto de exclamação poderíamos fazer seguir um ponto de exclamação, já que a dita pergunta não é neutra, e compreende a experiência dolorosa dos desencontros." Abelaira sorri desta minha intervenção; e sorrindo, e enfrentando o meu protesto: "É essa a matéria de que se fazem os romances..." (Viria a repetir outras vezes isso, eu voltaria a indignar-me, observaria que "era melhor se as coisas não fossem tão complicadas", e ele contestaria dizendo que se assim não fosse, não teria graça...)

BOLOR volta a nos ocupar. Sendo, como dissemos, um livro sobre o amor conjugal, apresenta, em termos ficcionais, a visão do autor a respeito do tema. Contudo, peço que ele explique, em termos não-ficcionais, a sua "teoria".

Ele fala que a instituição conjugal (que já não corresponde à época presente) é o que rouba a liberdade do amor. "É uma máquina de fazer pessoas infelizes" diz. Isso porque se baseia numa pressuposição absurda: a de que a paixão não fenece; A instituição conjugal representaria uma limitação à possibilidade de aventura: como tal, se condenaria a si mesma, limitando as possibilidades de viver outras vidas, de colher os momentos possíveis de felicidade. E acrescenta: A felicidade só como momentos existe. A limitação imposta pela instituição matrimonial (como se apresenta) daria, assim, nascimento à chamada "infidelidade" — que é, na perspectiva do autor, uma fuga à estabilidade, nada mais; mas que traz consigo um sentimento incômodo de deslealdade...

E ele faz notar que a mulher tem, nesse aspecto, um estatuto todo particular no seio da sociedade machista. Pode-se perdoar a fuga do homem, diz, mas em geral a da mulher não é perdoada! E, num e noutro caso, mesmo que o "partenaire" compreenda racionalmente a "infidelidade", não deixa de sofrer afetivamente. Inda mais, acrescenta (talvez refletindo uma realidade que lhe é próxima) que "isso" em geral acontece entre amigos ou conhecidos; o que, em determinadas circunstâncias, se explica.

Enfim — ele completa e conclui — todos teríamos dois impulsos contrários: um para a estabilidade, outro para a instabilidade. Logo, a infidelidade não deveria ser acompanhada de um sentimento de culpabilidade. E poderia aberta, e não escondida (Sorrindo: "Será que aí não perderia a graça?") Até mesmo ser, a fuga à estabilidade seria, quem sabe, o meio indicado para salvar a estabilidade matrimonial... nos casos, claro, em que valesse a pena salvá-la. Logo, a instituição matrimonial, para seu próprio benefício, não deveria supor a fidelidade absoluta. Talvez se devesse encontrar (e isso suporia uma mudança de mentalidade) a maneira de ser "infiel" sem ser desleal.

(Abelaira frisa que fala sempre "do aqui e do agora", de Portugal e de sua época. (Para quem não conhece sua obra, é conveniente também fazer notar que ele fala do casamento baseado em escolha amorosa e bem sucedido como relação.)

Escuto, concordo, discordo, e acabo

Notas Sobre a Questão da Escola

IV

Suzana Albornoz Stein

DESESCOLARIZAÇÃO DA ESCOLA:

Tal como entende Hatmut von Hentig, a questão se resolve, de momento, pela transformação radical interna da escola e sua politização.

"Mais política através de maior número de pessoas", e não, "menos instituições em grupos menores". O autor resume sua posição no lema "desescolarizar a escola".

H.H. parte da crítica às atuais relações escolares; bem como da crítica aos críticos da escola, especialmente o grupo de Cuernavaca, e também de um plano prático-científico-político, que é o experimento realizado sob sua direção na Universidade de Pielefeld, Alemanha Ocidental.

Sob suas posições, encontramos os seguintes axiomas básicos:

1. Alternativas não existem, devem ser feitas por nós: isto significa processos de pensamento e imaginação, sob relações que devem ser "artificialmente liberadas"; significa longo trabalho científico e concreta luta política;

2. Uma alternativa deve ser compreendida e querida por aqueles que a viverão: isto implica e exige análise, e a opção por um modelo;

3. Antes que se possa desescolarizar a sociedade — e eventualmente, abolir a escola, é preciso tornar a sociedade educável. Ela precisa ser capaz de utilizar, por exemplo, os serviços de mediação cultural, ou aprender em "Street-Schools" (literalmente, escolas de rua). Isto só será possível através de escolas "desescolarizadas". A geração de jovens — que deverá e poderá modificar as atuais relações na educação — deverá ter experimentado por aproximação o que seja liberdade, de repressão e compulsão, em confronto com necessidades reais, concretas. Deverá ter aprendido como usar esta liberdade. Os mais velhos, que apoiaram o atual sistema, deverão reconhecer quais as possibilidades de experiência e aprendizagem o atual modelo lhes deu ou tirou, a si e a seus filhos;

4. Uma sociedade não é aberta se oferece apenas um caminho único: um sistema educacional que não ofereça alternativas (além da escola), torna-se devedor dos jovens e perde todo critério para sua necessária autocorreção;

5. Reformas de ensino em cadeia ("rolling reforms"), podem ser apenas palavras que mascaram a continuidade dos critérios. Para evitar a contínua pedagogização — ou seja, que sirva cada vez mais à Pedagogia por ela mesma —, e para não suspender a crítica e o aperfeiçoamento da escola, é preciso preparar e equiparar a própria escola para a pesquisa e elaboração científica de suas tarefas e de seus instrumentos e métodos.

Isto significa capacitar a escola para a política, torná-la capaz de fazer política, e assim legitimar-se, devolvendo à sociedade serviços e possibilidades educativas nos quais lhes mostre "como" e "que" fazer;

6. "Os novos currículos podem e devem levar em consideração o conjunto de relações, amplas e mutáveis, da existência da criança, e não podem ser apenas didática científicizada, mensurabilizada, em vista de objetivos pré-fixados e restritos à escola".

7. "A reforma escolar não acontece apenas por causa da escola, mas porque novos problemas sociais exigem novas formas de preparação".

Estes axiomas revelam uma espécie de ceticismo ambivalente: ceticismo diante do aperfeiçoamento da atual escola e diante da proposta de sua supressão tal como propõe Cuernavaca.

A proposta de H.H. pode ser resumida, com palavras de Rousseau em "obrigar todos a serem livres", ou seja, ampliar as possibilidades de escolha: transformar a instituição, atualmente fechada e quase totalitária, num sistema lealmente aberto de comunicação e cooperação cultural: desescolarizar a escola.

A alunos e professores será feita a "exigência de liberdade". "Desescolarizando-se", a escola torna-se o lugar onde os indivíduos aprendem a práti-

ca da liberdade. Diz o autor que "onde é mais bem sucedida a argumentação por alternativas" é quando ela mostra aos professores que "a escola não precisa ser", necessariamente. É uma instituição humana, histórica, uma criação cultural que pode ser também historicamente superada por instituições mais novas, mais perfeitas e mais adequadas aos novos tempos. Assim sendo, tão pouco os "professores públicos" são uma categoria social rigorosamente necessária, no sentido de indispensável. Eventualmente, uma sociedade em estágio civilizatório x ou y, poderá dispensá-los, tal como se apresentam hoje.

Atualmente, estes mesmos professores indispensáveis, talvez têm uma tarefa importante a realizar: a tarefa de "convencer esta sociedade dividida em raças e classes, administrada e dirigida, de que, em seu conjunto, tem necessidade de uma instituição emancipadora das pressões do sistema; que a solução a longo prazo para seus problemas comuns reside na capacidade dos cidadãos para a autodeterminação, a racionalidade social e política, e que esta capacidade só é estimulada por instituições por sua vez racionais e políticas".

O ENSINO ATRAVÉS DA TELEVISÃO

Já é por demais conhecida a "televisão educativa", que existe em muitos países, e oferece um tipo de ensino supletivo para alunos impedidos de frequentar escolas regulares. A novidade de Pago-Pago, na ilha de Samoa, é que ali o ensino regular se faz através da televisão. Um canal de televisão serve às escolas da ilha, com programas excepcionais, produzidos no local, e quase sempre, ao vivo. A primeira vista, pareceria a solução ideal para um país subdesenvolvido com falta de professores. O sistema de TV multiplica a atuação dos melhores professores disponíveis e apresenta muitas vantagens óbvias, atrativos e facilidades.

O sistema de Pago-Pago tem dado ótimos resultados quanto ao rendimento escolar. No entanto, tal como é praticado, o uso da TV como mestra reproduz o clássico modelo escolar. Mantido pelo esforço dos bem-pensantes senhores coloniais, pelo imposto e técnica americanos, o ensino pela TV busca "transmitir" a mesma fé na eficiência e no progresso do "american way of life" no acerto do "estilo americano de vida". Isto não impede que a sugestão seja válida e importante. O aproveitamento inteligente da TV como instrumento vale também para a educação que vise ensinar o povo a pensar, em vez de ditar-lhe o que pensar.

AS TURMAS AUTÔNOMAS DE TANSÂNIA:

Atualmente desenvolve-se na África a consciência do anacronismo que representa o sistema escolar europeu tradicional em relação aos países do "terceiro mundo", onde a cultura nativa, e o contexto todo requer novas formas, novos processos, e até mesmo objetivos diferentes para o sistema educacional.

Como exemplo de tentativas já em curso, apresentam-se as escolas Ujamaa, da Tansânia, planejadas empiricamente e a partir das necessidades locais. Não se podendo contar que um principiante chegue ao fim do programa, não se tendo certeza de que ele consiga atingir classes mais adiantadas, e sendo incerto se ele poderá subir os diversos degraus da "ascensão escolar", em Tansânia cada classe transformouse num órgão independente, um sistema fechado, individual, com sua meta de ensino específica e individualizada, variável de caso a caso, consideradas realmente as condições de seus alunos.

"Como a arte de ler, escrever e contar não apresenta valor perdurável num ambiente que não a estimula nem exige, não a exercita nem desenvolve, nos conteúdos de ensino são incluídos valores mais duráveis com relação à realidade". O ensino deve servir ao

domínio da realidade, isto é concentrar-se principalmente no campo das habilidades manuais e técnicas. Os conhecimentos transmitidos são os que sempre poderão servir aos alunos em sua vida futura e cotidiana.

Busca-se desenvolver, em grupos autônomos, aquelas capacidades civilizatórias que são a base da própria alfabetização: capacidades que devem melhorar as condições sócio-econômicas, cujas falhas justamente imobilizam o aluno de frequentar mais de dois anos de escola.

COMUNIDADES "ANTIAUTORITÁRIAS"

Embora com muitas diferenças em seu histórico particular, e em suas intenções originais, os "Kinderladen antiautoritários" apresentam certos traços comuns que os identificam. Começaram a surgir na Alemanha a partir do movimento estudantil de 1968. Podemos estabelecer ligação entre os Kinderlâden que se formam desde então com a experiência inicial do Berliner Studienkollektiv (Universidade Livre de Berlim) que em 1968/1969 realizava um "Seminário Sociológico cujo tema era "Socialização e Educação Compensatória". O relatório deste seminário seria publicado sob o título "Educação Antiautoritária".

"Alojamento infantil" seria talvez o termo mais adequado para traduzir Kinderlâden.

Não nos prendamos, porém, à primeira parte da denominação desta experiência: fixemo-nos mais atentamente no adjetivo antiautoritário, que a caracteriza como movimento global.

As posições teóricas em grau de radicalidade ou liberalidade, contêm em seu bojo interessante síntese de teorias psicanalíticas com esquemas de interpretações marxistas. Variaram os motivos particulares que levaram os diversos grupos de jovens pais a articular-se em torno de idéias e propósitos semelhantes (por ex.: Kinderschule Frankfurt — base teórica: Summerhill, Wilhelm Reich, Paul Ritter Kirkdale; Kindergarten München-Pasing; Kinderladen Berlin-Krenzberg; Kinderkotten Mecklenbeck, Münster; Kinderladen Hamburg-Altona; Apo-Kinderladen Nürnberg, entre outros, citados em "Vorgänge" (5, maio 1970), a organizar-se, tornar-se no serviço e quotizar-se para manutenção de um lugar educativo "antiautoritário" para seus filhos. Nos depoimentos observados, entretanto, notam-se de modo geral os seguintes caracteres comuns:

1. preocupação em dar às crianças possibilidades mais amplas de experiência do que oferece a pequena família burguesa, a moradia urbana pouco espaçosa, o jardim-de-infância bem-comportado;

2. preocupação em auxiliar as mães no cuidado das crianças, possibilitando sua "emancipação" pelo exercício de outra atividade: busca de emancipação pelo desenvolvimento de atividade formativa, teórica: não só, pois, "emancipação" da mulher, mas emancipação do grupo familiar — homem, mulher, criança — dos limites teóricos e preconceitos subjacentes à educação burguesa tradicional;

3. disposição de assumir diretamente e em grupo a educação das crianças, não "delegá-la" à escola e ao jardim-de-infância, como vinha fazendo a família moderna média: não entregar a criança a instituições que não se coadunem com a visão político-ideológica do pais.

4. nova concepção do sexo e do prazer, mais positiva que na educação tradicional burguesa;

5. tensão por reconhecer lucidamente em si próprios os traços daquela educação que se busca superar: marcas da educação burguesa no âmago dos próprios indivíduos reunidos em vista de sua superação. Por isso, uma aplicada e sistemática busca em grupo, discussão crítica e utilização da psicanálise no mútuo acompanhamento;

6. preocupação por definições teóricas: esforço por abandonar atitudes ingênuas. Em seu esforço de teoriza-

ção e crítica constante os antiautoritários sobressaem sobre as demais experiências aqui lembradas, e tornam-se experimentados bastante complexos, sofisticados, menos adaptados à classe operária onde querem desembocar, do que à classe universitária onde em geral se originaram.

Via de regra, os Kinderlâden permanecem pequenos grupos de pais com responsabilidade por pequenos grupos de crianças. Não se apresentam propriamente como "alternativas" à escola, uma vez que tomam um caráter marginal, e às vezes complementar, ao sistema escolar, não provocando o questionamento da obrigatoriedade escolar, nem dos programas fixos e currículos regulares.

Mais que por um movimento amplo de desescolarização, a mentalidade "antiautoritária" parece continuar-se atualmente na Alemanha na discussão teórica da ciência crítica da educação.

ESCOLAS ALTERNATIVAS

Consequências do movimento de "free-schools", as escolas alternativas, diferem daquelas em pontos importantes. Nas "alternativas", exige-se dos alunos frequência regular, a partir do momento em que se comprometem a vir à escola. Os alunos não têm liberdade para fazer o que quiserem a qualquer momento; procura-se manter o equilíbrio entre autonomia dos alunos e organização: entre indivíduo e grupo.

Em diversas cidades são feitas experiências alternativas, e em diversos estados da América do Norte: Filadélfia (Pensilvânia), São Francisco (Califórnia) e outros. As escolas alternativas surgem dentro do sistema público, partem da colaboração entre professores e pais, e recebem alunos que tinham abandonado os estudos tradicionais. O objetivo é restituir a esses alunos o gosto pelo estudo e pela vida social, o sentido de comunidade. Algumas escolas alternativas são verdadeiras "escolas sem escola", e não possuem prédio próprio, como é o caso da que funciona no escritório de um museu da Filadélfia. De lá partem 800 alunos para aprender em museus, bibliotecas, estúdios de televisão, repartições, fábricas. Reunem-se regularmente em grupos para avaliar o que aprenderam, num lugar alugado ou emprestado, que tanto pode ser uma igreja; uma fábrica abandonada, uma casa particular.

As escolas alternativas não têm apenas o objetivo de ajudar seus alunos, mas de provocar a multiplicação de experiências as mais diversas, facilitando assim a mudança de conjunto do sistema escolar. Não querem erigir-se em modelo único. Elas mesmas se distinguem entre si. Em São Francisco, por ex.: a escola alternativa usa uma antiga agência de fotografias. Depois das aulas da manhã, os alunos podem escolher entre uma atividade educativa na própria escola — fotografia, cerâmica, leitura — ou na cidade — visita a museu, tribunal, cinema, etc. — e um trabalho voluntário ou remunerado, além da preparação de uma aula ou programa de ensino profissional.

A pessoa envolvida num programa de "escola alternativa" é alguém que deve "aprender a escolher" diferença bem substancial com relação ao "aprender a obedecer" da escola tradicional.

Os próprios responsáveis por tais experiências são conscientes de que a escola alternativa não é solução para todas as crianças. Há crianças com necessidade de estruturas menos informais. Um levantamento mostrou que este tipo de estrutura informal pode obter resultados positivos para três tipos de crianças: "os alunos bem dotados, que não suportariam a rotina escolar; os alunos mais fracos, de meio cultural pobre, que precisam de estimulantes intelectuais; e os alunos rebeldes, não conformistas, que não podem submeter-se a quadros fixados antecipadamente por outros".

(CONTINUA)

Epístola a Paulo

Conto de Emanuel Medeiros Vieira

zár a escola no processo de desenvolvimento brasileiro. É preciso modernizar a escola, colocá-la a serviço do desenvolvimento brasileiro. É preciso modernizar a escola, colocá-la a serviço do desenvolvimento (econômico? sócio-cultural?) da região e da comunidade onde se encontra". "Precisamos formar técnicos, dar ao estudante a possibilidade de integrar-se no mercado de trabalho local ou regional, já antes da universidade. Precisamos de um currículo: que ele não precise ir a universidade para obter um diploma e o direito a uma profissão. "Motivos procedentes, relativamente. Mas que significa exercer profissão a nível de segundo grau numa sociedade como a nossa? Que se está querendo "evitar" com a elitização da universidade? Quais são os alunos que conseguirão colocar-se na privilegiada posição de possuidor de um diploma universitário valorizado por tornar-se mais raro?"

Se apesar dos grandes objetivos humanistas sempre de novo proclamados, o que decide mesmo se um curso será criado ou não, se será institucionalizado desta ou daquela maneira, e se uma pessoa terá estas ou aquelas oportunidades de estudo, é finalmente o mercado de trabalho existente, então devemos perguntar como se relaciona e reage o mercado de trabalho diante das novas disposições da escola. Tem ele as finalidades de promoção educativa individual e social? Não se exige reciprocidade, se não prioridade, nas relações entre escola e mercado de trabalho? Como se estabelece esta reciprocidade, ou, se a prioridade existe, é realmente da escola? Estará o mercado de trabalho interessado em promover os indivíduos que nele se integram, ou apenas interessa usá-los para objetivos econômicos? Como se justificaria um compromisso unilateral, em que a submissão da escola ao mercado seja ingenuamente desacompanhada de exigências políticas e sociais ao mercado de trabalho?

FAMILISMO E ESTABILIZAÇÃO

Enquanto, talvez no assunto mais criticado dos pais e do público menos especializado. É comum verem-se, transparecem em reuniões de círculo de pais e mestres e mesmo em outras reuniões sociais, sinais de conflito forte entre escola e família. A escola se mantém entre duas frentes: para uns, será a única responsável pelas falhas do sistema educacional; para outros — como os órgãos controladores do estado — será a única responsável pela escassez de resultados objetivos.

A escola é o "muro de lamentações" de pais e mães insatisfeitos. Alguns desejam rendimento excepcional para seus filhos; tornaram-se ansiosos e impacientes sob a pressão da concorrência, própria à sociedade competitiva. Outros já se tornaram mais críticos ao sistema escolar e vêem o seu absurdo diante das exigências mais profundas de seus filhos. Há os que possuem diferenças — ideológicas, de classe, de orientação — com o corpo docente da escola, ou simplesmente porque escolheram mal o estabelecimento, levados por motivos secundários como localização, mensalidade, matrícula.

Apesar de tudo isto, vê-se florescer a doutrina da perfeita integração entre família e escola, a ideologia da perfeita colaboração entre pais e professores, em associações comuns. São passivamente aceitas as ampliações de influência das associações de pais sobre a escola, ao mesmo tempo que também são passivamente aceitas as ampliações de interferência do estado sobre a rede escolar. A escola perde assim o mínimo de autonomia e tranqüilidade que necessitaria para tornar-se criativa.

Parece lógico concluir que enquanto continuarem a coexistir e pressionar em intensidade correspondente, tais forças tendenciais continuarão a anular-se num círculo vicioso cansativo e paralizante. (Continua).

Ainda assim enviar o cartão postal, a praia, verdes, flores, sol. "Para matares as saudades do mar, Paulo". Fechar com doçura e calma o envelope, caminhar pelas mesmas ruas, chegar ao Correio, olhar, a praça, o sol, esquecer o cru telegrama de dois dias atrás (o cartão já estava redigido), "Paulo morreu ontem", o enterro no mesmo dia, o carro espatifado na esquina, ele sozinho, montão de ferros, ele imprensado entre ferragens na madrugada da cidade grande.

Crânio fraturado, poste quebrado. Antes de chegar aos trinta. Ele que amava a aventura, muito sorriso, olho verde, "meu corpo não agüenta a rotina", viajando sempre, buscando um não sei quê de indesejável, tentando, "um dia, não sei, Anibal, talvez crie raízes perto do mar, o homem também necessita de raízes, de verdes".

Não. Foi deixando as raízes para depois. Antes, a aventura, "Anibal, não culpo ninguém. Eu é que não me achei". Quais as referências? A separação da primeira mulher, a Faculdade interrompida, bebendo muito (muito forte para o álcool), correndo sempre. Mas nenhuma lamentação, mas nenhum ar de vítima. Abria o rosto e sorria. Sempre. Essa primeira mulher — sempre com rolinhos no cabelo, sempre com rôbe, fiscalizando e repreendendo as empregadas, amante da televisão (antítese de Paulo) — um dia havia dito: "Se continuares correndo desse jeito, um dia ainda pegarás um poste pela cara".

Assim pegou. E assim recebeu o telegrama, relatando a morte de meu melhor amigo. Um tão diferente do outro. Mas como se nada tivesse ocorrido, calmo, caminho pelas mesmas ruas em que andei com Paulo, atravesso a praça com o cartão preso nas minhas mãos, em direção ao Correio. Como havíamos feito algumas vezes: ele morava na cidade, eu na pequena. Paulo quase não escrevia, mas aparecia de chofre. Eu escrevia mais. Paulo, a aventura. O cabelo longo e o sorriso. Que assistiu os gestos de rotina deste funcionário público, de horas previsíveis e poemas inéditos, tão diferentes e tão próximos.

Quando chegava: a paixão, o afeto transcrito em gestos, a risada solta, o beijo colado na testa, um trago em homenagem ao reencontro, eu nesse seu mesmo carro, o Puma espatifado, retorcido e feio, Máquina.

Paulo: vendedor de livros, caixeiro viajante, representante de indústrias farmacêuticas, criador de "meios rápidos de ganhar dinheiro sem se envolver na rotina do dia-a-dia". E a cada plano novo, relatado com paixão, vinha outro. Não. Nenhum dava certo, mas ele não se importava, tentava outro. Assim, sempre.

"Paulo morreu ontem".

Chegava buzinando, feliz, indiscreto, acompanhado sempre de novas mulheres, loiras, morenas, novas, velhas, "não sou infiel, Anibal, sou do múltiplo". Paulo, com vasta vida para oferecer. E chegava nessa minha casa de grande quintal, regado de frutas. Estendíamos a rede, abríamos o garrafão de vinho e conversávamos. Noites, dias. Eu, homem quarentão, dois filhos, a mulher professora primária. (Anibal vivendo algumas de suas horas na repartição, a mulher, depois do Grupo, fazendo a comida caseira).

Neste momento, no sótão em que ele dormia, minha mulher chora a morte do amigo. "Mas aquilo que apenas vive. Pode apenas morrer. As palavras, após a fala, alcançam o repouso". Não, não quero ser piegas, Paulo. Falto a repartição, abro um solitário

garrafão de vinho, sento-me na bicicleta do filho e procuro o caminho das praias:

O cartão já está no Correio. Ah, quando ele receber...?

Depois voltarei, verei suas fotos, folharei suas cartas, rápidas, sem ponto, sem vírgula. Mas o coração de Paulo estava nas linhas, as tripas, transbordando em cada palavra, o sorriso na folha. Vivo, direto, o homem sem metáforas, cansado dessa falta de natureza, triturado pelos apartamentos e poluições. Tanto riso e bondade nessa madrugada poluída e ele nos deixa assim. Depositei o curto, telegráfico cartão postal, o mesmo código, o mesmo endereço. Todos já escreveram sobre a ausência. Paixão. Mas onde a moderação quando se fala num grande coração? Não sou escritor, sou funcionário público. Perdeu-se a terra, a voz clara, as cachoeiras e ficou a esterilidade, um intelectualismo que nada diz. A palavra morte perseguiu o rosto de Paulo. "Não morrer numa cadeira de balanço como meu pai ou de câncer como minha mãe".

"Não quero morrer imundo como minha mãe, que via apodrecer todo o seu belo corpo".

A aventura é esse risco, Paulo.

Quem assiste a vida da janela, Paulo, não morre desse jeito.

Alguém que amava a terra, arriscar-se tanto e sempre em cima de uma máquina, Paulo. Essa epístola é tua, Paulo, Apostolado leigo, mas também religioso, Paulo, ligar, reunir.

Paulo interrompe-se como o seu livro policial que deixou pela metade. Como o trago, os trinta anos, os azuis, a festa, o trago. Talvez agora dê cabo do inédito livro de poesias, tecer a mesma vida na repartição, o lanche, a modorra de cada tarde, o cafezinho, o carimbo, o final do ofício, e Paulo onde ficará nesses aleijados passos, na última vez em que estiver aqui em casa lera a Bíblia. As Epístolas. Cansou-se da máquina, do álcool. E não podia viver sem eles. Houve a separação da primeira mulher. Ele já estava também saturado de aventuras inconseqüentes. "Querida, Anibal, uma faca para tirar esse fruto podre de dentro do meu peito, que me mina, nunca sacia, vai me desagregando. Será isto a vida, Anibal"?

E aos poucos chegam os detalhes. Os curiosos da madrugada, os policiais. O poste na frente. A luz alta do carro que vinha em sentido contrário. No seu itinerário não estava aquele poste, aquela árvore, aquela luz alta.

E no dia seguinte este Paulo virar apenas uma manchete de jornal. "Morte na Madrugada". Letras garrafais. Estaria bêbado? "Paulo... 29 anos, residente em Porto Alegre, dirigindo o Puma de sua propriedade de chapas AD-3134, casado, de profissão indefinida, na madrugada de ontem, teve morte instantânea, quando tentando evitar o farol alto (segundo testemunhas) de um carro (Opala, não foi anotada a chapa) que vinha em sentido contrário, chocou-se violentamente contra um poste".

Assim, neutro, deveria ser, Paulo? Essas esmaecidas notas devem ser terminadas. Aliso as folhas, preparo o envelope, o Correio me espera, dentro de alguns dias, sorrindo, receberás essa carta e me dirás quando estarás de volta aqui. Espera-nos um garrafão de vinho, uma comida caseira, um sótão acolhedor, uma rede, um quintal, uma professora primária, um livro policial. E quem sabe — nunca estamos plenamente prevenidos — uma luz alta, um poste...

A Bela Fusão de Dois Mundos

Não se sabe ao certo de quem é a responsabilidade, mas parece que a Odeon, uma das gravadoras mais inseguras quanto a lançamentos, e que por isso mesmo mantém longe do público brasileiro verdadeiras maravilhas, tomou coragem para arriscar pelo menos uma vez. E assim mais um disco com Ravi Shankar vem se juntar a miniguarda relação dos que o mestre hindú tem colocados no mercado brasileiro. Aliás, a rigor, "Shankar Family & Friends" não é um disco característico da obra de Ravi.

De um lado é uma miscelânea de composições rápidas e confusas, todas de sua autoria, feitas aparentemente para lançar a família no "show business". Mas não acredito que Lakshmi Shankar tenha condições para sobreviver (artisticamente) por muito tempo. Em todo caso, o pecadilho é permitido, e a qualidade duvidosa (?) deste lado do LP não invalida sua audição, mesmo porque o grupo que participou da gravação é muito bom, incluindo

gente como Klaus Voorman, Al Casey, Tom Scott, Gene Cipriano, Jim Kelter, Ringo Starr, Alla Rakha, Billy Preston, Nicky Hopkins, Robert Margoulef e um suspetíssimo Hari Georgeson que, está óbvio, não passa de George Harrison. Como curiosidade suplementar, Ravi Shankar, além de cítara, toca surbahar, sintetizador Moog e... canta.

Na segunda face do LP a coisa fica séria, muito séria, e cercado pelos mesmos músicos Ravi Shankar parte para sua segunda experiência de mescla da música erudita do ocidente e do oriente (a primeira foi o "Concerto para Cítara e Orquestra", pois os discos com Yehudi Menuhin não chegam a criar uma fusão) e a terceira ou quarta em que usa de alguns elementos de jazz, se bem que desta vez muito raros.

O resultado é surpreendente. Se no "Concerto" ele procurou adequar a cítara a divisão de ritmo ocidental, mantendo porém na concepção geral dos três movimentos uma estrutura

quase que característica dos três momentos em que são divididas as Ragas, agora quase não se percebe a costura do que é indiano e do que é ocidental. Shankar parece estar completando a assimilação geral de tudo onde aprendeu em 55 anos de vida, em dois mundos diametralmente opostos na maneira de viver. O que antes parecia impossível — a fusão da música do oriente e do ocidente em um novo gênero que não tenda a nenhuma das duas — parece agora muito próximo de se tornar realidade. E, num momento em que a melodia parece ter encontrado um sério impasse de criação, o trabalho que Shankar vem desenvolvendo pode ser de fundamental importância.

A música hindú, pelas suas próprias características (vide "A Música da Índia") parece estar há dois mil anos num compasso de espera a aguardar que os compositores do ocidente a alcancem. De certa forma é o passo seguinte da música aleatória: uma criação livre, onde

o intérprete pode dar a sua própria visão da obra, sem a tirania coerciva da pauta. Mesmo os músicos de vanguarda ocidentais ainda não se livraram de uma ou de outra forma escrita — ou desenhada — de transmissão da estrutura da composição. E, no entanto, tais são as liberdades permitidas, que muitas vezes tal escrita se torna quase que completamente desnecessária. O problema é que, enquanto a música hindú é tocada basicamente por dois instrumentistas (o tamboura dá apenas o ambiente), a ocidental muitas vezes necessita a participação de um grande conjunto, o que talvez explique a necessidade da escrita. Mas atenção, escrevi "talvez". Creio que mesmo para certo tipo de música que utiliza a Orquestra Sinfônica a partitura escrita está superada e deveria ser abolida, pelo menos por um estágio. A partir de então poderia prosseguir uma evolução que traria de volta a pauta de cinco linhas, porém vista de um ângulo completamente diferente. Me parece que é exatamente neste ponto que Ravi Shankar se encontra no momento, quando cria uma de suas composições de intercâmbio. Ele usa a pauta, é certo, há uma estrutura aparentemente rígida. Mas, por detrás desta aparência, continuam existindo mil possibilidades, e a obra poderá sofrer as mutações que cada regente (ou solista) achar necessárias. No caso do solista, até mesmo no momento da execução.

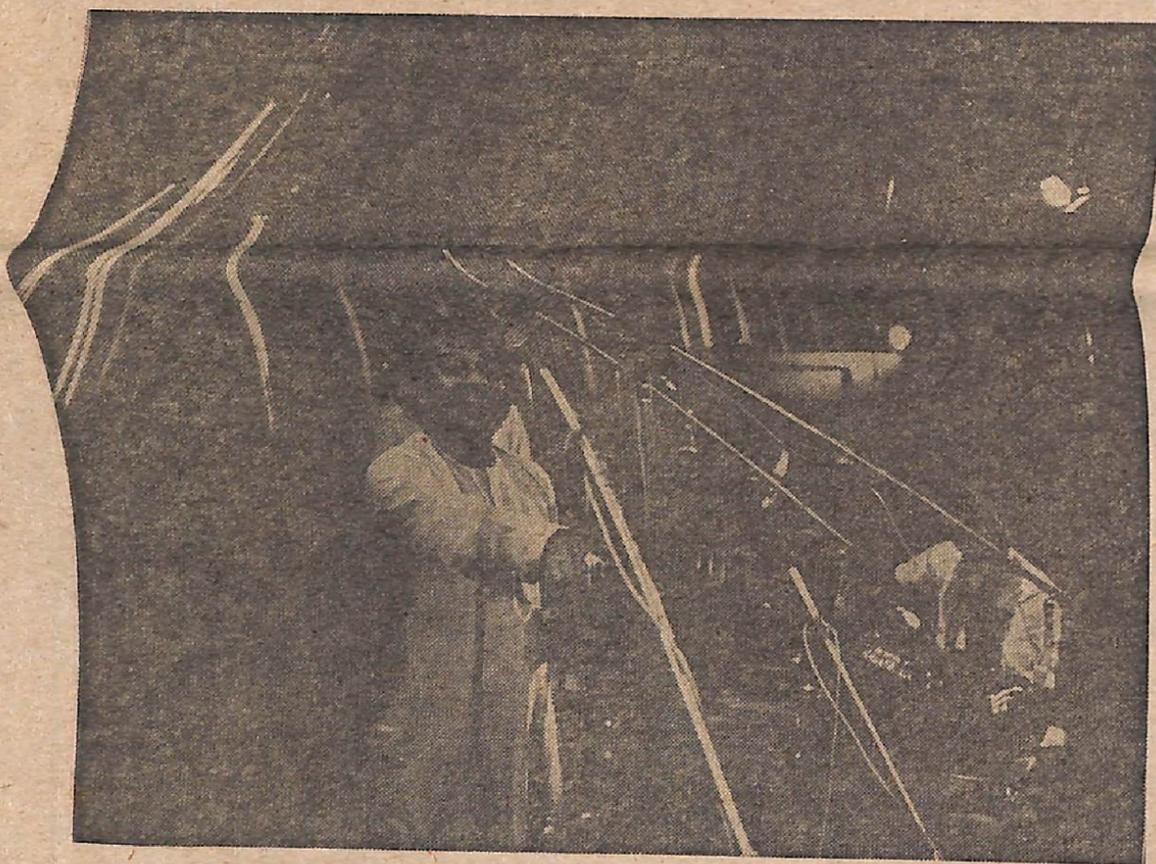
Claro, para chegar até este estágio, Shankar precisou percorrer um longo caminho. Primeiro aprendeu música pelo sistema ocidental. Depois, passou oito anos recolhido ao interior da Índia aprendendo por meio da transmissão oral de seu mestre os segredos da cítara e das Ragas. Em Bombaim, logo após, compôs a trilha sonora de "Apu", a famosa trilogia de Satyajit Ray, o mais importante cineasta hindu. E desde então tem vivido entre ocidente e oriente, ora mostrando a música clássica de seu país, ora compondo trilhas sonoras para filmes ("Charly" e "Chappaqua", por exemplo, ambos com marcante influência de "jazz") ora defendendo-se dos ataques de grupos conservadores da Índia, ora ensinando a um ou outro aluno dedicado o que aprendeu de Allaudin Khan. Vinte e dois anos depois de concluir seu curso em Maihar, ele compôs o "Concerto Para Cítara e Orquestra"; vinte e quatro, esta "Música para Ballet" que está sendo lançada no Brasil. Vamos aguardar o que virá a seguir.

De qualquer maneira, as duas obras seriam suficientes para assegurar-lhe um lugar na história da música. E o balê, que está em todas as lojas (o concerto — para variar — nunca foi lançado no Brasil) deve merecer a atenção de todos. Conta a história de um casal de namorados que se vê assediado por um casal de adultos. Se bem que o tema seja um tanto ingênuo, como o próprio Ravi explica em sua apresentação "os personagens, bem como a música linear do balê são iniciais. O importante é o sentimento atrás disso tudo". E sentimento, assim como uma certa preocupação com os jo-

vens, sempre foi uma constante da obra de Shankar. Aqui em Porto Alegre, em entrevista concedida no aeroporto, ele comentava, a respeito do que havia escrito em seu livro "My Music, My Life", alguns anos antes, de que os jovens através de alguns de seus movimentos estariam mostrando o caminho para a Paz e a Harmonia:

— Eu ainda mantenho a mesma opinião, basicamente. É claro que ocorreram muitas mudanças. Mas sou muito otimista por natureza. Fico perturbado, às vezes, quando vejo o abuso de drogas, especialmente "hard drugs", que são como uma praga a se espalhar lentamente por todo o mundo. Mas, ao mesmo tempo, as mesmas pessoas que encontrei sete anos atrás e que usavam drogas estão totalmente fora disto, agora. Além disso, todo mundo tem sentido muita atração pelo lado espiritual da vida. Mas minha opinião é que tudo tem seu tempo e lugar. Você deve fazer exatamente o que tem que fazer, num determinado tempo. Se faz algo fora deste tempo, então não atinge o efeito esperado. Os jovens deveriam trabalhar muito, pois estão no tempo de aprender, de adquirir habilidades. Depois, quando a tarefa estiver cumprida, então poderão relaxar e meditar. Não que o jovem não deva meditar! Ao que eu me oponho é o uso da meditação, yoga, e tudo isso, como uma fuga, para não trabalhar, não aprender, não fazer nada. Na realidade estas pessoas não estão fazendo nada, estão apenas fugindo. Assim, acho que se pode fazer tudo isto, mas sem fugir da disciplina, da responsabilidade, de sua própria atividade, qualquer que seja ela: música, arte, ciência, estudos acadêmicos ou o que for. O que não é bom é simplesmente abandonar a escola, fugir de tudo, e começar a meditar com a idade de 18 anos. O que você vai fazer assim? Qual o futuro? Como confiar em pessoas assim?

No balê, o tema da pureza dos jovens em contraste com os desejos dos adultos encobre a representação da eterna luta do Bem contra o Mal. Claro, o bem sai vencedor (não vamos esquecer que Ravi, afinal, é um oriental, e, portanto, ainda está livre do cinismo e do pessimismo que cada vez mais caracterizam nossa cultura), e exatamente aí, na terceira parte — o "Amanhecer" — há o que, como o compositor previa, dividiu a crítica: um ambiente espiritual, onde tudo parece conduzir a uma idéia de Deus, em tidade hoje devidamente posta em dúvida mas que, como concepção, sempre foi uma fonte de inspiração artística. O erro desta terceira parte — se erro há — é tender demasiadamente para a música ocidental, ao contrário das duas primeiras, ou pelo menos ao que o ouvido desavisado pode classificar como música ocidental. De qualquer maneira, não há realmente um prejuízo maior. "Sonho, Pesadelo & Amanhecer" — Música Para Ballet, lado dois do LP "Shankar Family & Friends" é uma obra fundamental que deve ser escutada por qualquer um que tenha — ou que assim o pretenda — o espírito aberto. Os outros, de qualquer maneira, realmente não têm muita importância.



Sobre "Música para um Ballet"

A música para o balê "Sonho, Pesadelo & Amanhecer" é uma criação espontânea tecida em torno de um fio de história que eu tinha em mente — talvez pela primeira vez um disco de música de balê esteja sendo publicado antes que o balê seja levado ao palco! Os personagens bem como a música linear do balê são incidentais. O que é importante é o sentimento atrás disso tudo.

O espírito da primeira parte, "Sonho", é o de ontem, o passado dourado que relembramos com nostalgia, tempos de inocência infantil, quando tudo parecia tão feliz, cor de rosa e romântico. "Pesadelo" tem o espírito do presente, a luta, frustração, into-

lerância, ira, depravação e caos em que vivemos hoje. O espírito da terceira parte, "amanhecer", é aquele que alimentamos em nossos corações e por que esperamos para transformar nosso presente e nos sustentarmos através dos amanhãs: Paz, Amor e Harmonia.

Depois de "Sonho e Pesadelo", que são esclarecidos pelos personagens e incidentes, "Amanhecer" pode parecer para algumas pessoas uma coisa passêe, até mesmo pretenciosa, ou ainda ser tomada como uma fuga através da religião ou em direção a Deus. Mas desde o princípio o homem sempre se ligou ao desconhecido, chamando-o de mil nomes e pintando-o com mil

faces. Quaisquer que sejam os nomes que usemos, é um só espírito que flui através do Universo, e é nesse campo comum de nosso ser que descobrimos a fonte da Paz e Harmonia dentro de nós mesmos e com nossos semelhantes, destruindo a ilusão de separação e alienação. É isso que sempre aconteceu e o que está acontecendo novamente agora. De todas as partes do mundo vem notícias de sofrimento, fome, guerra e ódio, mas também, e cada vez mais, chegam notícias de pessoas de todas as idades trabalhando juntas para a obtenção da Paz e Harmonia.

RAVI SHANKAR

Burocratização da Alegria

Guilhermino Cesar

A IMPRENSA nos faz saber que a última "operação alegria" não deu muito certo, tanto no Rio de Janeiro, onde Momo já foi rei, como no Porto dos Casais, onde ele pretendia reinar, apoiado nas verbas da Prefeitura e do Turismo.

Ney Gastal, com malícia e verdade, já glosou esse rotundo desconchavo da alegria "funcionário público, com livro de ponto, expediente, protocolo e manifestações de apreço ao sr. diretor", como diria Manuel Bandeira. O povo não brincou, no sentido carnavalesco do verbo, como em outros tempos; vimos, pela TV, uma procissão de sujeitos fantasiados, cantando (quando cantavam) melodias de cortar o coração de Noel Rosa. Nenhuma espontaneidade, nenhuma alegria autêntica.

No Rio então a coisa foi pior, porque mais faustosa. Leio no *Jornal do Brasil* que as escolas de samba do grupo I despendem Cr\$ 10 milhões em fantasias. Vejam vocês. Como estamos na época das estatísticas, convém anotar também o seguinte, segundo leio no mesmo jornal do dia 9 do corrente: "Quem estiver, hoje à noite, nas arquibancadas da Avenida Presidente Antônio Carlos, vai ver passar, a cada minuto, cerca de Cr\$ 10 mil, sob a forma de fantasias ou de alegorias". E acrescenta: "Para os 960 minutos programados para o desfile, as 12 escolas do primeiro grupo gastaram quase 10 milhões de cruzeiros. Com isso, o desfile das escolas de samba torna-se um dos espetáculos mais caros do mundo, comparável apenas aos grandes shows do Lido ou do Moulin Rouge, de Paris, com uma única diferença: o desfile das escolas de samba dura menos de um dia, enquanto que aqueles shows ficam no mínimo um ano em cartaz.

Ora bem. Mas importa acrescentar que todo esse dinheirinho foi gasto com o intuito — confessado pela administração pública do Rio — de apresentar aos turistas uma festa típica do povo brasileiro. Pobre povo é lamentável festa típica.

O primeiro, de certo, lá não estava; e a festa, enquanto expressão da criatividade livremente exercida, não impressionou a ninguém. Seria mais tolerável se tivesse, pelo menos, boa música; se os trajes exprimissem realmente algo nosso, se os versos cantados valessem a pena.

Mário de Andrade foi um dos homenageados no carnaval carioca. O admirável escritor, com a sua apurada sensibilidade de musicólogo, interessava-se muito pelas letras de samba. Estudou-as como ninguém. Se ele ainda estivesse vivo e lesse a letra do samba-enredo da Portela intitulada *Macunaima* (*Heróis de Nossa Gente*), em sua homenagem, que diria Mário de Andrade? Não diria nada, ou exclamaria, no máximo: Ora, pinhões!

Não mintu. Vejam o artificial, o fabricado destes versos:

"MACUNAÍMA" ("Heróis de Nossa Gente")

Samba de David Correa
Norival Reis

Vou me embora vou me
[embora]
Eu aqui volto mais não [bis]
Vou morar no infinito
E virar constelação
Portela apresenta
Portela apresenta do folclore [tradições]
Milagres do sertão, a mata [virgem]
Assombrada com mil tentações
"Ci" a rainha mãe do mato.
Macunaima fascinou
Ao lugar se fez poema
Mas ao filho encarnado
Toda maldição legou.

Macunaima, índio branco [catimbeiro]
Negro sonso feiticeiro [bis]
Mata a cobra e dá um nó.

"Ci" em forma de estrela,
A Macunaima dá
Um talismã que ele perde
E sai a vagar (ora e encanta)
Canta o Uirapuru e encanta
Liberta a mágoa do seu triste [coração]
Negrinho do pastoreio foi a sua [salvação]

E derrotando o gigante
Era uma vez "Piaimã"
"Marupiara" na luta e no amor
Macunaima volta a "Muraquitã"
Quando sua pedra para sempre
O monstro levou
O nosso herói assim cantou.

A glosa indianista desse samba-canção chega a ser conflagradora. Em compensação, houve os eufóricos da escola *Beija-Flor*. Esse grupo, para ser agradável ao Riotur, que pagou a festa, ou apenas para conferir a alegria do povo, saiu à rua com a notícia de que o nosso Brasil segue avante/nas asas do progresso constante. O autor

de seu aplaudido samba-enredo louvou ainda o PIS, o PASEP, o Mobral, o Funrural e outras iniciativas e entidades oficiais. Só faltaram a Transamazônica, a vacinação contra a meningite, o financiamento da soja, o DASP, a ponte Rio-Niterói. Como faltou também uma palavrinha de justo elogio ao próprio Riotur, dono da festa. Esperamos, porém, que a injustiça seja reparada no próximo Carnaval.

Veja o leitor como cantaram, digo, como voejaram bem os beija-flores:

"O GRANDE DECÊNIO" Samba de: Bira Quininho

É de novo carnaval
Para o samba este é o maior [prêmio]
E o Beija-Flor vem exaltar
Com galhardia o grande decênio
Do nosso Brasil que segue [avante]
Pelo céu, mar e terra
Nas asas do progresso constante [bis]
Onde tanta riqueza se encerra

Lembrando PIS e PASEP
E também o Funrural [bis]
Que ampara o homem do [campo]
Com segurança total

O comércio e a indústria
Fortalecem nosso capital
Que no setor da economia
Alcançou projeção mundial

E lembraremos (coro)

Lembraremos também
O Mobral, sua função
Que para tantos brasileiros
Abriu as portas da educação
É de novo (breque)

Não transcreverei todo o samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, as "Imagens Poéticas de Jorge de Lima", para não despertar o poeta, que deve andar, lá por cima de nós, descansando de sua trabalhada poesia. Digo apenas ao leitor, num sussurro, para que ninguém mais me ouça, que nessa obra-prima de mau gosto consta uma estrofe assim:

Na epopéia triunfal
Que a literatura conquistou
Em síntese de um sonho
Que um poeta tão risonho
Assim se consagrou à ó a

E chama-se a isso — homenagem. O poeta tão risonho, Jorge de Lima...

Decididamente, não convém ir adiante. As outras letras são ainda piores do que essas. Pa-

rece que o velho Carnaval, fonte de tantas melodias inesquecíveis, de versos que se folclorizaram, está transformado em penosa atividade burocrática. A graça, a malícia, o espírito alado de outros tempos, onde está?

O que os cariocas — e com eles o Brasil, graças à TV — viram e ouviram há pouco no desfile da Avenida Presidente Antônio Carlos, foi simplesmente um atentado ao bom gosto, uma afronta à boa música. Numa hora dessas, não é preciso ser coroa para recordar com saudade os nomes de Noel Rosa e Ari Barroso.

E o espetáculo? Limitado, circunscrito, embretado na Avenida Antônio Carlos, o desfile privou os olhos e os ouvidos da gente de uma coisa mais bela: a alegria espontânea dos foliões de rua, porque nisso é que estava o verdadeiro espírito do povo carioca. A oficialização da alegria, tão generosamente subsidiada pelo Riotur, trouxe consigo a morte do próprio Carnaval.

Dos foliões porto-alegrenses, nada sei. Há gente que os acompanhou de perto. Mas — falando sério — terá havido Carnaval em Porto Alegre?



Baiana sambando — Nanquim de Cecília Meirelles. Carnaval carioca de 1933.

Elegia Para Marilyn Monroe

Francis Maurell

O sonorifero se introduz
à moda Hollywood
lentamente no plasma azul
ele e tu viajaram longe

longe
sem passaporte
sem dinheiro
sem mala.

Uma rosa cobre o teu corpo.
A viagem te devolve a liberdade,
ainda que tarde
Sossega. As nuvens são alvas.
Sexy apple não é mais tua etiqueta.

Eu já compreendo
o que sentes
quando falas
com saudades
em teus tempos
de outrora
sim
eu já compreendo
embora moço
ao olhar uma casa
ao rever uma passagem
ao lembrar uma pessoa
ao falar de meu passado
embora ele seja tão recente
sim
eu já compreendo
embora moço
e isto não é pessimismo
e isto não é regressão
o que sinto
o que sentes

Solidão

Joaquim Luís Duval

é apenas
a descoberta
da inevitabilidade da vida
da inexorabilidade do tempo
e da ilusão das coisas
o que ambos compreendemos
é a não eternidade delas
é a nossa própria perecibilidade
o que ambos compreendemos
é a transitividade da vida
é o momento que se nos escapa
é a nossa impotência ante ao fim
o que ambos sentimos
é uma saudade muda
é um voltar súbito
é um choro interno
e sem lágrimas
o que ambos compreendemos
meu amigo
meu velho amigo
é o quanto estamos sós...

A Letra e o Tempo

Affonso Romano de Sant'Anna

DAQUI a um sem número de anos (prevêem os cientistas)
a Terra estará coberta de gelo, convertida em desolada Antártica.

Ainda não se sabe se o frio virá aos poucos definhando, recolhendo
e espizndo os homens em suas tocas
ou se súbito congelará a bicicleta e o menino
o engenheiro em seus esquadros
o guarda em suas esquinas
e todas as letras, e livros, e estantes acumuladas desde a idade dos sumérios
Todas as palavras hirtas
as tábuas da lei, o Livro dos Mortos, O Corão, O Finnegans Wake — tormento enfim fossilizado
num planeta gélido ex-correndo no vazio.

Fria a letra, frio, talvez, o sentido
desses textos e o sangue das batalhas de Homero
e os álgidos tratados de ironia de todos os sábios e Cervantes
petrificadas e transparentes as enciclopédias
e os poemas de Li-Po e os escritos em rocha viva dos fenícios
toda pedra, enfim, onde uma só letra houver
espesso gelo descera sepultando um sol longínquo.

E assim pousados eternamente aguardaremos
quem sabe um arqueólogo ou um deus silencioso que roçando as asas sobre essas geleiras de vana verba
absorto se indagará: où sont les feux d'antam?
e sobre as neves d'aujourd'hui irá lendo les chimères et les sagesses
et les foulies éternelles
e cauteloso, como convém ao sábio, irá lendo a história do perdido paraíso
os cânticos dos cânticos, o realizado apocalipse
e só compreenderá o estranho ser humano
quando desse livro deprender a mensagem:
onde se leu fogo, leia-se água
onde se escreveu tudo, leia-se nada.

Estraordinária

Lição de História

Antônio Hohlfeldt

Indiscutivelmente, trata-se de um dos livros mais extraordinários na bibliografia brasileira, e por muitas razões. A primeira delas é que, raramente, temos lido livros sobre a história brasileira isentos de parti-pris ou de tendências em prol do sistema, em autores que ignoram que escrever a história é uma atividade bastante séria para ser considerada assim levemente. Outra razão é que, em geral, livros de história são maçantes, cheios de citações e pretensa erudição, notas distribuídas ao longo das páginas, menções de documentos nem sempre dignos de atenção e assim por diante. Enfim, porque raramente os historiadores brasileiros, com algumas poucas exceções, escrevem história, com H maiúsculo, preferindo subscrever lendas e crenças populares, optando pela criação de heróis e mitos e não o estabelecimento correto dos fatos. Veja-se, por exemplo, a bibliografia que envolve as revoltas independentistas do século XVIII em nosso país. Veja-se os textos que falam do papel desenvolvido por José Bonifácio e Dom Pedro I na Independência brasileira. Verifique-se os estudos que envolvem a participação brasileira na Guerra do Paraguai. E no entanto, encontramos nesta obra publicada ao final do ano de 73 uma segurança da análise dos documentos, uma seleção rigorosa dos mesmos, uma interpretação isenta de parcialidade que são dignos de menção. Falo — e acredito que o leitor já deve ter identificado — do livro de Décio Freitas, "Palmares, a Guerra dos Escravos" (Editora Movimento, Porto Alegre, 1973), editado primeiramente em espanhol, na Argentina, e só depois publicado entre nós, por desinteresse dos editores brasileiros, até que Carlos Jorge Appel se resolvesse a assumir o encargo: "Palmares" é uma obra desde já fundamental para quem quer conhecer uma história brasileira digna e liberada dos falsos heróis ou bandidos. "Palmares" é um exemplo perfeito de como escrever História, de como se documentar e de como, depois, transcrever todo este conhecimento em linguagem acessível ao grande público mas nem por isso menos científica em suas afirmativas e conclusões ou menos digna em seus pontos de vista.

É claro que Décio Freitas não se isenta de uma posição em torno dos fatos. E sua posição é bem clara, quando lemos: "Nenhuma categoria social lutou de forma mais veemente e conseqüente contra a escravidão que a dos próprios escravos. Nem por terem fracassado em seus esforços deixaram de condicionar em grau considerável o processo histórico brasileiro, em quase todos os seus aspectos mais importantes" (p. 10). Ou seja, Décio Freitas decide-se radicalmente pelo abandono — e mesmo pela contradição, quando necessária — do antigo folclore relativo à influência da raça negra na formação da cultura brasileira, para buscar em fatos em sua essencialidade e em sua significação mais profunda. Daí concluir ele que a luta dos negros de Palmares "Na história das Américas, só perde em importância para a de Haiti" (p. 11).

Citando cifras impressionantes, mesmo quando pensamos a situação de subdesenvolvimento em que vivem alguns povos na atualidade, como o de Bangladesh ("os traficantes descarregavam nas costas brasileiras uma média anual de cinco mil negros" (p. 17), o historiador gaúcho afirma o que praticamente

ninguém até hoje teve coragem de dizer: que a escravidão brasileira dos negros foi uma das mais selvagens e violentas de que se teve notícia em toda a história do universo, porque foi "a escravidão em sua forma pura" (p. 26), e, por isso mesmo, "significou para o negro não um progresso, como se pretende com demasiada freqüência, mas uma regressão" (p. 43). Contrariando a longa tese de Nina Rodrigues, segundo a qual o negro africano seria menos capaz do que o homem branco, Décio Freitas mostra, de maneira indiscutível, em seu trabalho, a falsidade da afirmação, ao examinar detidamente — embora a precariedade das fontes — a extrema organicidade, progresso e sucesso de rebeldia alcançada pelos negros aldeados no que se convencionou chamar como Palmares, uma série de cidades fortificadas no alto da serra da Zona da Mata.

Se lembrarmos que nem os revolucionários mineiros do grupo de Tiradentes nem a totalidade dos demais movimentos de independência ocorridos no decorrer dos séculos em nosso país incluíram a libertação do negro em seus projetos, bem podemos imaginar o significado político, econômico e social que a escravatura desempenhou em nosso país. Não é por nada que Ruy Barbosa, num assomo de ruborização (que não se sabe até que ponto seria sincera ou falsa) mandou queimar todos os documentos da alfândega do Rio de Janeiro e da Bahia que se relacionassem com o tráfico negro no Brasil, obrigando o historiador contemporâneo a fazer suas pesquisas sobretudo na Argentina, onde felizmente (e graças, de maneira indireta, à influência inglesa) alguns documentos puderam ser localizados, identificados e estudados.

Ao lembrar que Palmares foi a primeira e única organização política de caráter socialista que vingou até hoje no continente, Décio Freitas salienta que ela representou, sobretudo, oportunidade de liberação e independentização não apenas para o negro como para as grandes massas de pobres que viviam em situação talvez ainda mais precária que a dos escravos, esmolando pelas ruas de Recife, Olinda, Salvador, Alagoas e tantas outras cidades. Diz o historiador: "Nem só negros ou ex-escravos viviam nos Palmares. Ainda que em pequeno número, havia entre eles índios, mamelucos, mulatos e brancos. Este fato sublinha o conteúdo essencialmente social do movimento palmarino. Desde o início, Palmares se constituiu em um asilo aberto a todos os perseguidos e deserdados da sociedade colonial" (p. 70).

Analisa ainda o escritor: "Era por ser escravo, não por ser negro, que ele produzia pouco e mal nas plantações e nos engenhos. A laboriosidade dos palmarinos foi freqüentemente reconhecida pelas autoridades portuguesas" (p. 71). Ora, ao contrário de seus colegas espanhóis, os jesuítas portugueses, em parte, e todos os demais sacerdotes que vinham ao Brasil, em particular os beneditinos, extremamente ligados à organização política e social da colônia, da qual lucravam extraordinariamente, apoiavam a escravatura negra, embora se opusessem à do índio. Por isso mesmo, também o famoso padre Antônio Vieira, em correspondência enviada aos administradores da corte e ao próprio rei, declarava que o negro era escravo por natureza, e que só sua reintegração na posse do senhor o liberaria da

condição pecaminosa em que vivia, como rebelado, em Palmares. Claro, beneditinos e outras confrarias tinham prometidas léguas de terras naquela região que, descoberta e ocupada pelo negro, por necessidade radical de buscar a liberdade, se revelara muito mais interessante, por sua fertilidade, do que aquelas que até então ocupavam medrosamente os colonizadores portugueses, confinados à estreita faixa do litoral brasileiro.

Décio Freitas por certo deve ter provocado ódios mortais e reações violentas em muitos dos seus leitores, uma das quais, a do crítico Wilson Martins, o leitor por certo teve oportunidade de ler, no suplemento literário de "O Estado de São Paulo". É que Décio, em sua análise, não se deteve nem diante dos mitos regionais, como é o caso do bandeirante Domingos Jorge Velho, causador da destruição indígena da Colônia do Sacramento e também, em grande parte, das reduções palmarinas. E o que se verifica é que o bandeirante, da perspectiva heróica e mítica em que foi colocado no decorrer de dois séculos e meio, baixa apenas para a condição humana de personagem histórica inserida em um determinado contexto, vivendo contrariamente e sendo tão contraditório, em sua personalidade e em suas ações, quanto o próprio sistema que integrava. Sabe-se, hoje em dia, que a História é um processo dialético, isto é, que sua interpretação pode ser variada *ad infinitum*, se se quiser, desde que se examine documentos sob tal ou qual perspectiva. Mas para além desta História efêmera existem os fatos em si mesmos, e que raros historiadores, ao menos no Brasil, até hoje, tiveram coragem de enfrentar ou revelar. Pois aí está um livro corajoso, e por isso mesmo importante. O leitor poderá eventualmente discordar de algum ponto de vista de seu autor, mas não poderá, de forma alguma, negar a obra ou negar a extensa documentação (que vem relacionada e comentada ao final do volume) apresentada por Freitas. O autor consegue mostrar e nos fazer concluir que Palmares, longe de ser um fato isolado em nossa História, era fruto e conseqüência lógica de todo um sistema que, desde o Descobrimento, no início do século XVI, revelava-se falso, ultrapassado e prejudicial. Mais que isso, um sistema que não conseguiu dar lucro nem mesmo a seus criadores, pois que todo o fruto do mesmo passou às mãos de terceiros, num primeiro momento aos holandeses (século XVII) e depois aos ingleses, o que só viria a ser interrompido com a eclosão da Primeira Guerra, trocando-se a direção dos lucros da Inglaterra para os Estados Unidos. Assim, pois, "Palmares, A Guerra dos Escravos" além de significar a análise lúcida de um determinado momento, é também uma possibilidade aberta de interpretação para os problemas que ainda hoje enfrenta o Brasil em sua tentativa de desenvolvimento. E que explicam, por exemplo, em grande parte, o sucesso de colonização aplicada nos Estados Unidos e no Canadá ante o insucesso da colonização espanhola e portuguesa das Américas Central e do Sul. Por tudo isso, "Palmares" é um livro obrigatório. É inesquecível.

Décio Freitas atende, assim, à solicitação que Beatriz N. Gomes fazia recentemente, pedindo que se iniciasse, de maneira urgente, a história do negro no Brasil ("Por uma história do Homem Negro", in Revista de Cultura Vozes, n.º 1, 1974).

Notas Sobre a Questão da Escola

II

Suzana Alborno Stein

III — O IMPASSE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Num desses becos sem saída, onde se vai dar quando não se espera o imprevisto, é onde chegou a educação a esta altura do século XX. Especialistas apontam as seguintes contradições do atual sistema escolar:

1. "Todas as crianças são prejudicadas com o sistema escolar". Com a obrigatoriedade e a sistematicidade de currículos e programas com a uniformidade de critérios de avaliação e expectativas. Não só as crianças das classes populares, que são prejudicadas porque se lhe é imposto um sistema cujo código de avaliação e expectativa provém de situações e normas da classe burguesa, estando a criança proletária, diante de tal código, claramente em desvantagem e inepta a uma boa atuação competitiva. Também as crianças das classes burguesas são prejudicadas neste processo, porque nele são confiadas em seu estreito pequeno mundo, e não são preparadas para uma reação cheia de sentido no mundo real. Estas são considerações e ponto de vista, por exemplo, de Fantini e Weinstein.

2. Nem todas as crianças podem ascender os degraus da escolaridade: é a crítica de Lipset/Bendix. O slogan "escola para todos" mostra sua ineficiência para preparar a "produção de todos", quando permite permaneça e se instale no sistema escolar uma dinâmica competitiva. As expectativas de rendimento, cada vez mais exigentes, mais generalizadas, mais controladas e estimuladas pelas pressões exteriores à escola tais como a conversão estatística dos índices de aproveitamento, para avaliação do trabalho educativo diante da massa dos pais, de um lado, e diante dos escritórios administrativos, de outro, têm como resultado que só alguns alunos podem ser "promovidos", no sentido de subir a escalada da escolaridade obrigatória. A triagem da concorrência certamente deixará os mais fracos pelo caminho. Entre estes, nem sempre estarão só os que foram geneticamente menos dotados, mas, em sua maioria, os que não possuem todas as condições de conforto, saúde, de determinadas tradições e recursos, para fazer o mesmo itinerário-padrão da criança burguesa. "Nem todas as crianças podem ascender", sem que a "Ascensão" escolar perca seu sentido, ela tem comprometimentos evidentes e conseqüências sociais mais amplas que as próprias dimensões das classes escolares.

3. Enquanto as escolas se tornam sempre "mais abertas", "fecham-se" as posições no mercado de trabalho, pela especialização e a concentração tecnológica. É a observação de B. R. Clark. Parece-me que a observação a-

tenta do nosso mercado de trabalho brasileiro, na maioria das regiões, veria as tendências de nosso atual desenvolvimento confirmarem a afirmação de Clark. São poucos os setores, e raras as áreas, onde o mercado de trabalho não se encontra saturado, e tenha perspectivas de ampliar-se; mesmo num país com o "impeto desenvolvimentista" como o Brasil de hoje. As escolas, entretanto, cada vez mais numerosas e populosas, faz-se o apelo de vincular-se com as necessidades do mercado de trabalho; resultado é o impasse. Apenas uma elite oriunda das hostes escolares será aproveitada regularmente pelo mercado; o resto dos alunos será condenado a improvisar uma profissão segundo sua possibilidade imaginativa (ou econômica), ou ao desemprego.

4. Ao currículo declarado, isto é, aquilo que se aprende na escola sobre a vida (por ex.: que vivemos em uma democracia), opõe-se um currículo oculto, ou seja, aquilo que se aprende sobre a vida enquanto a vivemos (por ex.: "que a democracia não funciona"). São igualmente observações de Fantini e Weinstein.

5. Dentro da própria escola há um currículo subjacente e não-confessado, sob o currículo oficial: Não só o currículo paralelo, aquilo que a vida ensina sobre si mesma, opõe-se ao currículo escolar, mas a própria escola "adota" um currículo composto de hierarquias, regras de decore, expectativas de adaptação, medição de rendimento, valores como "lei e ordem", "competição", "as disciplinas que se devem aprender" etc., que todos aprendemos, talvez bem mais que os conteúdos programáticos conscientes.

Não surpreende a educação tenha chegado a este impasse, em que os problemas se acumulam sob a aparência de absurdo e ilógica avalanche, como se fossem apenas resultado da aceleração do ritmo de mudança, de uma "época de transição", de um "crescimento acelerado".

Nem a transição nem o crescimento, por uma lógica interna inevitável, levariam ao impasse, ao contrário, tenderiam à superação dos impasses, ao trânsito para novas combinações situacionais. Ou se está de passagem, ou num impasse...

É possível reconhecer o impasse da educação hoje porque nela são visíveis exigências perfeitamente contraditórias sendo admitidas como simultaneamente válidas.

Esquematizemos algumas destas tendências contraditórias que se observam no processo educacional e em suas teorias mobilizadoras, como um todo:

Tendências igualmente atuantes na educação do século XX (ao menos na educação escolar dominante na civilização chamada ocidental, onde nos situamos:

Espontaneísmo
primazia do subjetivo, criatividade, pessoal

Sensualismo
"as coisas se aprendem vivendo, vendo, fazendo, sentindo"

Mobilismo
tendência a possibilitar e promover a mudança social

Formalismo
primazia do objetivo sistemático, impessoal

Racionalismo
"só por uma ordenação racional da aprendizagem podem-se obter resultados"

Imobilismo
tendência a reproduzir e conservar esquemas e estruturas estabelecidas

Descentralização
teorias de independência e experimentos autônomos (de igrejas, iniciativas de grupos particulares)

Diversificação
de métodos, técnicas, currículos, programas, em experiências

Individualização
processo artesanal de ensino; relações diretas professor-aluno em comunidades restritas, pequenas escolas

Democratização
ideologia da escolaridade gratuita e obrigatória, para igualar oportunidades de educação

Familismo
ideologia da perfeita colaboração entre família e escola

Abertura: da escola para a comunidade e o mundo, integração social, integração econômica, integração política

Todas estas tendências são bem conhecidas, e já foram bastante comentadas. A rigor, seria

Centralização
controle administrativo estatal, leis federais unificadas

Uniformização
de métodos, técnicas currículos e programas oficialmente exigidos por lei

Massificação
produção industrial de ensino; uso dos meios de comunicação de massa; transformação da escola em instituição massificada, escolas gigantesca

Elitização
sofisticação avaliativa ascendente, transformação da escola em instituição selecionadora

Estatização
vínculo cada vez mais forte entre escola e governo estatal

Isolamento: da escola e da reforma escolar, sua marginalização social, econômica e política; fechamento do mercado de trabalho para a escola

dispensável acrescentar comentário.

Selecionarei apenas algumas destas contradições apontadas, tuito e público é usado para "formarmos":

DEMOCRATIZAÇÃO E ELITIZAÇÃO

A escola obrigatória, gratuita e pública, como a vemos hoje, apresentou-se historicamente como democratização da escola tradicionalmente confessional, e particular, de elite. Entretanto, enquanto a educação for encarada como "domesticar", o ensino gratuito e público é usado para "formar o cidadão ordeiro", "a mente-bem-pensante", o vizinho "bem-comportado". Isto certamente supõe uma ordem que dite o que é "ordeiro, bem-pensante, bem-comportado". Se esta ordem não é democrática, o ensino gratuito e público, que assim a serve, não pouco é democratizado.

Em oposição à educação domesticadora, usam-se hoje os adjetivos libertadora e emancipadora, ou emancipatória: uma educação que auxilie o povo a libertar-se de estruturas injustas e ao indivíduo a libertar-se de preconceitos irracionais e (pr) repressões destrutivas. Não é um serviço sócio-cultural que necessariamente tenha de ser realizado pela escola.

Servindo a um processo não-democrático, não-emancipatório, a educação escolar domesticadora é também elitizante. Através dos mecanismos de avaliação usados sem critérios sócio-morais, é institucionalizada e justificada "escolarmente" a diferença social. O "sistema de méritos" aplica um código de determinada classe a outras, que, dispondo de outros códigos particulares, e sendo "avaliadas" sob código alheio e impróprio, mantêm-se em condições desvantajosas de concorrência.

E como todos estão obrigados a submeter-se a este jogo competitivo e selecionador, anti-democrático, a escola é batizada de "escola democrática"

UNIFORMIZAÇÃO E DIVERSIDADE

Quanto mais requintadas e detalhadas as leis de ensino, mais se generalizam normas de organização e procedimentos, curri-

culares, disciplinares, que o estrito controle os órgãos burocráticos se encarrega de acentuar: parece que o ideal fosse todos aproximarem-se a um único paradigma escolar válido para todos os grupos e todas as crianças.

Por sua vez, as ciências humanas, bio-psicológicas e sócio-culturais, trazem-nos a todo momento novos testemunhos de que a aprendizagem é um processo complexo, onde as diferenças idiossincráticas individuais têm poder altamente condicionador. É sabido que para indivíduos de grupos e contextos culturais diversos, os caminhos da aprendizagem e as exigências para sua real emancipação são igualmente diversos. Isto não significa defender a manutenção das diferenças de classe: ao contrário! A diversificação tenderia a diminuir injustiças, a trazer para o indivíduo aquilo que mais adequadamente se adapta às suas necessidades, aquilo que mais profundamente lhe falta para sua promoção dentro de seu grupo e com ele. A diversidade de experiências não significa desigualdade econômica dos grupos escolares, como hoje é constatado, mas igualmente de recursos a serviço de multiformas de comportamento e organização pedagógicas, que possibilitem ao indivíduo escolher a situação própria à sua aprendizagem, a situação que lhe auxilie a aprender e descobrir aquilo que deseja, precisa e é capaz de aprender e descobrir.

INDIVIDUALIZAÇÃO E MASSIFICAÇÃO

Em tom de profecia, muitos futurólogos prevêem a caducidade do método artesanal do ensino, isto é, baseado exclusivamente na relação professor-aluno, onde o professor é o transmissor de conhecimentos e informação. Na era da industrialização, já se pode constatar, aqui e ali, a educação e o ensino industrializados: a aprendizagem de massa. Esta se processa pelos chamados "meios de comunicação", como TV, rádio, cinema, imprensa. É o que se chama também "educação paralela". Vista sob o ponto-de-vista desta oposição a escola seria teoricamente o lugar onde a educação se conserva à medida

do indivíduo, feita através do intercâmbio pessoal.

Acontece, porém, outra forma de massificação do ensino e da educação. A escola funciona já como indústria produtora de determinado "produto" e devedora de determinado rendimento, sendo a "massa de alunos a matéria-prima a ser "transformada". Um comportamento típico de indústria de massa toma conta da escola. Grandes aglomerados de professores e estudantes podem apenas relacionar-se formalmente, através de um programa-curriculo, que será deglutido passivamente, ou conquistado a duras penas, como se fosse pesquisa.

Aos professores é obrigatório atravessar, chegar ao fim do programa. Aos alunos, é obrigatório aceitá-lo, acompanhá-lo, vencê-lo. Já é grande novidade quando, por sistemas complexos de recuperação ou compensação, quebra-se a rigidez dos prazos estabelecidos para vencer os programas. O produto "industrial" é o número de alunos que em determinado momento é hábil a reconhecer — quase automaticamente — certos dados de informação, e reproduzir — quase automaticamente — certos valores convencionais do sistema.

O uso de TV, rádio e cinema para transmitir informação à nível de distribuição "industrial" — produção coletiva, padronizada, econômica não representa nenhuma diminuição da liberdade do educando, criança ou adulto. Este poderia, fazer uso extremamente diferenciado, pessoal, da informação recebida por tais vias industrialmente eficientes. A massificação que impede, dificulta e prejudica a livre educação de todos, é o currículo obrigatório e o programa a prazo determinado, o conceito de "rendimento" avaliado por meio de provas padronizadas e "objetivas".

Contra tais currículos obrigatórios, programas e provas padronizadas, é que entram certamente em conflito as recomendações dos psicólogos, psicanalistas e sociólogos, quando insistem em afirmar que a auto-educação é o núcleo básico da co-educação; que a aprendizagem, evidentemente dependente e determinada por um contexto social e cultural, também depende de um complexo de motivações, interesses, características e vivências individuais e de grupo; depende, pois, de uma combinação histórico-pessoal, para a qual são necessárias atenção e a maior flexibilidade de expectativas; diante da qual o currículo padronizado é descabeçado absurdo.

VINCULAÇÃO OU DESVINCULAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO?

Por um lado, a educação reformada quer tornar-se adequada ao mercado de trabalho. Quer integrar-se no mercado de trabalho capitalista. Vem imbuída de propósito originado na seguinte afirmação: "não se pode continuar formando apenas literatos, gramáticos dilettantes, anacrônicos, "alienados". Não se pode continuar formando espíritos sem habilidades técnicas".

Estaria aquela formação humanista demasiado ligada ao feudalismo, à igreja e à "nobreza" em nosso caso brasileiro; à pseudo-aristocracia rural — cujo estilo e valores a burguesia, ascendentes com o capitalismo industrial; quer "superar"?

Seguidamente ouve-se dizer, como "slogan": "É preciso introdu-

História de um Grêmio e do Poeta Que Lhe Deu o Nome

Paulo de Gouvêa

ERA uma vez um barbeiro que morava numa cidade pequena.

Ele se chamava Possidônio Machado. A cidadezinha era Cachoeira. A mesma Cachoeira do Sul de que falei no sábado passado, da sua igreja matriz e do que fizeram dela, das suas imagens e dos seus altares.

Mas, isso faz muito tempo; no século passado ainda. (Ele nascera em 1878). Por isso, não havia mais que umas cinco ou seis ruas, cortadas por algumas travessas e outras ruelas de poucas casas e de pouca gente. Ambiente de província, de poucas luzes nos dois sentidos: a dos lampiões, espiando-se muito longe um do outro, e a do espírito, que nem jornal havia então.

Por isso o barbeiro vivia angustiado e só. Ele era poeta. E como quererá alguém que um poeta, dos grandes naturalmente, possa viver, contente ou apenas conformado, dentro do círculo de giz traçado ao seu redor pela contingência natural do burgo pequenino em que vegeta?

Daí, a vinda para Porto Alegre e, como faziam todos os intelectuais da época, procurou um jornal, que já era o maior e o mais importante do Rio Grande do Sul. Seu diretor — Caldas Júnior — acolheu o humilde bardo provinciano, com o calor humano e a simpatia que sempre marcavam o encontro primeiro, e a convivência após, do jornalista excepcional que era, com quantos batiam à porta acolhedora do jovem "róseo" de então, dali subindo para a consagração a que aspiravam: Mario Totta, Zeferino Brasil, Souza Lobo e quantos, quantos mais.

Assim, entre os nomes que apareciam nas páginas do "Correio do Povo", apareceu um outro: Marcelo Gama, o pseudônimo que o poeta cachoeirense havia escolhido para substituir o seu prosaico e antipático Possidônio Machado. Três livros ele publicou: "Via Sacra", o mais conhecido e o mais belo também; "Noite de Insônia", versos, igualmente; e um drama, "Avatar". Nas "Obras Primas da Lírica Brasileira", volume editado pela Livraria Martins, de São Paulo, cujas poesias foram selecionadas por Manuel Bandeira, e anotações bio-bibliográficas de Edgard Cavalheiro, há uma citação feita pelo ilustre crítico João Pinto da Silva, pela qual se pode aferir o valor de quem ele chama de "um dos maiores poetas do Rio Grande do Sul". Em compensação, certos mestres literários locais ignoram-lhe o nome e a obra, o que, aliás, não é muito difícil de entender: — o próprio Augusto Meyer, a maior figura das

letras riograndenses, foi por eles esquecido, de igual modo.

Mais de quarenta anos atrás, vivia eu em Cachoeira, na companhia de meus pais. Desde guri, como já contei certa vez, sofria de forte enxaqueca literária, perpetrando meus primeiros versos, publicando meus primeiros jornaizinhos, até chegar ao título ambicionado de colaborador efetivo do "O Cachoeirense", editado e dirigido por um combativo homem de imprensa, Francisco Antônio Dias.

Foi quando Virgílio Abreu, o patriarca intelectual da terra cachoeirense, decidiu oferecer à sua cidade um grêmio literário, que lhe aprimorasse a cultura, através de conferências públicas, concursos de caráter intelectual, biblioteca e um jornal de letras.

Fui convidado, para surpresa e honra minha; assim como David Antunes, paulista e tesoureiro da filial do Banco do Brasil, Menandro Calvão, Ernesto Barros (estes dois os autores daquela famosa revista "O Arroz"); Guilherme Möller, redator do "O Comércio", Valdemar Santos, advogado diplomado pela Constituição gaúcha de 1891 (liberdade profissional...); meu falecido irmão Sérgio de Gouvêa, e mais alguns outros, inclusive o meu grande amigo desde os verdes anos, Orlando Carlos, que, por falha ocasional de memória, não posos afirmar se chegou ou não a fazer parte da grei à beira do Jacuí plantada.

Estava afinal materializada e devidamente sacramentada a idéia partida de Virgílio Abreu. Não era uma Academia, pois não tínhamos tão altas pretensões, nem número suficiente de "imortais" para compor o time, cujo número até hoje se inspira no modelo da Academie Française. Realizou-se a primeira sessão acadêmica (deixem escapar a impropriedade) no primeiro andar (não havia segundo) de um prédio, já demolido faz muitos anos, localizado entre o Café Carioca, do falecido Picurra, na esquina da Rua 7 de Setembro fronteiro à Praça, e a residência do Dr. Balthazar de Bem, político de nomeada, médico ilustre e cujo coração boníssimo lhe valeu o título mais que merecido de Pai dos Pobres.

Ao assumir a presidência, Virgílio Abreu propoz que à agremiação ali nascendo se desse o nome de Grêmio Literário Marcelo Gama, em homenagem ao poeta, glória de Cachoeira e do Rio Grande inteiro, falecido tragicamente no Rio de Janeiro em 1915, o mesmo ano fatídico em que também tombara assassinado no saguão do Hotel dos Estrangeiros, outro gaúcho, chefe incontestado da política brasileira — Senador José Gomes Pinheiro Machado. A posteridade soube guardar o nome do sicário que covardemente apunhalou pelas costas o grande líder republicano — Manço de Paiva.

Não foi muito longa a existência do nosso grêmio. Assim mesmo, teve realizações que ficaram nos anais culturais da Cidade, como a conferência de um dos príncipes da tribuna riograndense — Andrade Neves Neto, advogado em Santa Maria e cuja assistência profissional era solicitada empenhadamente em todos os pontos do Estado e, também, fora dele. Fizemos um concurso de

contos (os infalíveis concursos literários...) em que, para vergonha minha, fiquei com a habitual ficha de consolação: menção honrosa. Fizemos mais algumas coisas e, por último, o enterro do único centro cultural do gênero que, ao que me conste, até hoje existiu na minha distante terra. A razão foi simples. Alguns dos imortais deixaram a cidade, ficando muito poucos para assegurar a vida normal da sociedade. Mas, não destruímos, vendemos ou reformamos nada. Éramos crentes e fiéis. Desconhecíamos o progresso. E honramos o nome do nosso Patrono, o poeta admirável que foi Marcelo Gama, cujo nome os mestres de agora nem sequer conhecem. Mesmo de ouvido.

— Por incrível que possa parecer, a velha história da Canção de Mignon ainda está provcando certas observações (críticas implícitas) enviadas por solícitos escudeiros da língua alemã em geral e de Johann Wolfgang Goethe, em particular.

A primeira vez que a citei, saiu tudo certinho: "Kennst du das Land wo die Zitronen blüh'n...". Ao depois, respondendo ou, melhor explicando, o que eu pretendia dizer com a associação desse verso do poeta genial à Itália, "o país onde floresce o Belo", aconteceu a temida tragédia: ao invés de Land, saiu Gand, enquanto Zitronen, lá pelas tantas apareceu "enfeitado" com um n a mais: Zitronnen, e com um hífen de contrabando. O resultado já se sabe: mais uma carta apontando os meus "erros" e caridosamente me ensinando como deveria escrever as duas mais do que citadas palavras, bem como Zither Franz, e dizendo, ao final, que o tal hífen era, simplesmente, uma aberração sem tamanho. Recebo essas críticas, observações, advertências, ou que sei lá, com a mesma humildade de todos os políticos ao serem nomeados ou eleitos para isso ou aquilo.

Essa humildade (no meu caso pelo menos absolutamente sincera) não me impede de fugir a tais imputações filológicas gramaticais e poéticas. Não sou o culpado, mas sim aqueles meus incansáveis, ilustrados e irremovíveis colaboradores que zelosamente, infatigavelmente, trocam Land por Gand, põem dois "n" e mais um hífen em Zitronen, divertindo-se, às vezes, em passar Zither para Ziter (ou Ziter) e Franz para Franz.

Mas, o que querem que eu faça, diante de tão comovedora e espontânea colaboração? Suicidar-me? Parar de escrever? Ou o quê?

Por favor, escrevam com urgência dizendo qual a melhor opção a adotar. Porque, francamente, o papel de Hamlet já está me cansando. Demais. Podeis crer.



Notas Sobre a Questão da Escola I

Suzana Alborno Stein

A escola regular continua sendo, no Brasil como em quase todo mundo, o único acesso à habilitação e ao diploma, meio de controle e ascensão social. Embora não seja o único meio de acesso à educação e à cultura.

Nesta sua tarefa de monopólio, a escola se une à burocracia. Esta aliança se exerce muitas vezes como domínio e direção da burocracia sobre a escola, e em troca, os órgãos de planejamento do sistema educacional se limitam ao sistema escolar.

Escola e serviços estatais interdependentes, a educação inibe sua possibilidade de experimentar e revitalizar-se.

— Tendem burocracia e escola a libertar-se de sua absorção mútua? Estará aí a chave para abrir à educação os novos caminhos procurados?

A atual reforma de ensino — principalmente a do II grau, levanta a questão da colaboração com outras entidades além da escola: para namoro e comércio com A Escola, citam-se fábricas, empresas diversas, laboratórios, hospitais, escritórios, agências e oficinas. Nada foi esquecido entre os elementos existentes que constituem o mercado de trabalho. Bastará, porém, colaborar com o mercado de trabalho existente? Bastará tornar a "escola aberta à comunidade"? Não será necessário, para superação do impasse em que se debate a educação, libertar a do monopólio da escola e abrir a comunidade para a educação não-escolar?

Os educadores hoje não se preocupam apenas com "integrar a escola na comunidade", mas com desescolarizar a escola e desescolarizar a sociedade.

A escola se transforma internamente pela consciência de ser um centro de educação e cultura, com funções específicas, entre muitos outros centros de educação e cultura. O sistema educacional se desescolariza pela coragem de imaginar e experimentar alternativas, além da escola.

É necessário investir alta dose de imaginação e ousadia no planejamento do sistema educacional, para colocar alternativas à escola, planejando e estimulando experiências educativas e culturais paralelas.

Ainda hoje é comum, entre pessoas "bem-pensantes", o preconceito de que o educador deva ser um "técnico", especialista. No máximo, é lhe concedido o direito de pesquisador, de cientista, ou de "artista", mas isto significa que ele deve dedicar-se minuciosamente e limitadamente a seu como-fazer didático, como quem estuda ou quem pratica, sem levantar os olhos para outros horizontes da vida pública e da política.

As formas de relações sociais, que envolvem sempre aspectos econômicos e políticos, e estão na base de toda relação educativa, as formas sociais que se institucionalizam no sistema educacional, são ingenuamente aceitas como indispensáveis e indiscutíveis. O subsistema educacional se submete à exigência conservadora e reprodutiva do sistema econômico-social. Por isto, quer-se conservar a imaginação criadora fora dos manuais de pedagogia e dos livros sobre educação. Se o discurso não for técnico, sobre o como-fazer e como-chegar a objetivos determinados, deve permanecer teórico. O elemento utópico e a imaginação, que obrigariam

a ver além da realidade estabelecida, são cuidadosamente esquecidos.

Sobre esta maneira de circunscrever a tarefa do educador, faremos duas observações:

O campo da educação é múltiplo. Refere-se aos homens, e estes não só são capazes de aprender e informar-se, mas de agir, sentir e pensar por si mesmos. Estes homens não acontecem num "espaço ideal" mas numa data e lugar determinados, dentro de tais circunstâncias e não outras. Estes homens precisam de trabalho, de descanso, de comunicação e de participação nas decisões sobre os rumos coletivos. Estes homens precisam de alimentação, de saúde, de vida cultural. Por tudo isto, todas as ciências como todas as técnicas, todas as artes, todas as profissões e ofícios, interessam à educação. Todas as ciências humanas são interessantes e se interessam pela educação. Assim sendo, ao especialista em educação é necessário dar uma formação múltipla, e não "especializá-la" só em um dos aspectos envolvidos no problema educacional.

O planejamento educacional precisa incorporar o elemento utópico, desenvolver-se imaginativamente; não elaborar-se apenas em função da realidade atual e de suas necessidades ou interesses mais imediatistas, mas em função de um futuro, que dê sentido, ao esforço educativo porque representa aquela construção humana superadora das dificuldades do presente. Este futuro é obra nossa, de nossa razão e de nossa fantasia. Se não tivermos coragem para inserir a fantasia e a mudança social no planejamento da educação pública, não resolveremos o impasse em que atualmente ela se encontra.

II — CRÍTICA À ESCOLA

Hartmut van Hentig ("Cuernavaca oder Alternativen zur Schule", 1972, Klett-Kosel, Stuttgart-München) apresenta observações interessantes sobre as ondas críticas dirigidas à escola e às reformas de ensino contemporâneas. Refere-se especialmente à realidade do sistema educacional norte-americano, onde o processo de reforma tem sido neste século continuamente avaliado e recolocado em questão. Tal experiência e tais observações podem servir para discussão da reforma do ensino brasileiro, uma vez que os modelos de reforma e muitos de seus pressupostos os temos importado destes centros dominantes.

Crítica à escola é coisa antiga, assunto velho, e freqüentemente já foi muito violenta. Sempre, porém, até hoje pôde ser respondida dentro do próprio sistema escolar. Assim, nos últimos 30 anos a escola vem sofrendo claramente distintas ondas críticas, às quais foi possível reagir com medidas internas ao sistema. As respostas dadas a cada uma dessas "ondas de crítica" levaram por si mesmas à onda crítica seguinte.

Exige-se a análise cautelosa para compreender-se o processo de desenvolvimento de tais ondas críticas, para compreender como foi-se chegar, numa radicalização progressiva, à idéia da completa supressão da escola, e à esperança numa alternativa tão radical, tal como sugerem Ivan Illich e outros pensadores do grupo de Cuernavaca.

A PRIMEIRA CRÍTICA

A primeira onde crítica contra a escola nos EE.UU. centraliza sua ar-

gumentação na seguinte afirmativa: a escola reproduz a injustiça da sociedade.

Reformas tentadas nos EE.UU. na intenção de democratizar a escola, para "igualar as oportunidades de educação" das diversas classes sociais, provaram ser a escola insuficiente para desfazer desigualdades que continuam a gerar-se e produzir-se em redor dela. Mesmo reformando-se, a escola não pode transformar a desigualdade social em igualdade. Isto não é possível através da escolarização padronizada.

Resultados de avaliações escolares, de experiências que contam com o máximo incentivo financeiro e progresso técnico, são sempre decepcionantes, e permanecem muito aquém da expectativa. Exemplo: uma análise estatística de testes de leitura em alunos de escolas primárias em Nova Iorque: 66% dos alunos nova-iorquinos estão abaixo do nível considerado "normal" de suas respectivas classes escolares. Os resultados estatísticos apresentam diferenças de bairro a bairro, revelando diferenças étnicas, em relação com a situação sócio-econômica. Os resultados da avaliação em geral são satisfatórios nos bairros de classe média branca, e castróficos nas áreas mais pobres de Manhattan, especialmente no Harlem.

Como afirma Christopher Jencks: "quaisquer que sejam os métodos, programas, ensinamentos e meios colocados à disposição da escola, os resultados nunca variam: as desigualdades da entrada são reencontradas na saída, quase intactas". Nenhuma reforma de ensino pode pretender remediar sensivelmente esse estado de coisas. Seu único objetivo pode ser tornar o sistema escolar mais artante, para que a vida na escola seja o mais agradável possível para alunos e professores".

Em 1956 Paul Goodmann já acusava o "papel antieducativo" da escola: "Para os jovens, as escolas garantem um serviço de creche-jardim de infância, que corresponde a um desmoronamento de estruturas familiares tradicionais e reflete a época de urbanização intensa e mobilidade urbana. O papel da educação é fornecer, em tudo e por tudo às custas do público e dos pais, novinhos para as grandes companhias, para o governo e para o próprio corpo docente; educar os jovens para resolverem de maneira construtiva os problemas colocados por sua adaptação à autoridade". É preciso lembrar que tal objetivo — preparar o jovem a resolver de modo construtivo seus problemas com esta sociedade — é pouco, em comparação com as expectativas que nosso tempo reserva ao sistema educacional: "desenvolvimento integral" dos educandos e superação da desigualdade social por meio da educação do indivíduo. Pois se uma sociedade, por seu funcionamento típico, mostra-se inadequada à promoção do "desenvolvimento integral", e à "superação da desigualdade", aspirações claras da educação contemporânea, não há razão para que a escola se empregue a servir incondicionalmente órgãos próprios desta sociedade, "fornecendo-lhe novinhos" para suas empresas, burocracia e corpo docente. Torna-se absolutamente necessário problematizar este serviço.

A SEGUNDA CRÍTICA

A segunda onde crítica à escola é dinamizada pelo julgamento: "a escola é ineficiente". Dez anos depois da

reforma curricular na América do Norte, constata-se que o currículo "cientificamente programado" e o processo de aprendizagem "rigorosamente operacionado" contém em si mesmos a "pressão sistemática" que leva inevitavelmente para a "continuidade, a complexidade, a totalidade". Isto significa, de um lado, uma organização sistemática cada vez mais rigorosa e sofisticada; de outro, uma modificação do papel do professor, que é completamente sobrecarregado ou se transforma em "mero suplente" na associação dos meios didáticos.

O que revolta hoje estudantes secundários e universitários não é mais a ineficiência, os métodos anacrônicos e o "tradicionalismo" da escola. Revoltam os aquilo que os currículos programados e a tecnologia fizeram da escola, justamente através do aumento da eficiência e contínuas medições de rendimento. A escola estaria transformada num grande aparelho anônimo, tranquilizado pelo princípio da propagação e especialmente alérgico a divergências. É o que provoca na juventude a pergunta e a dúvida: "para que servirá tudo isto?"

A TERCEIRA CRÍTICA

A terceira crítica à escola, observada nos EE.UU. nos últimos anos, dirige-se pela idéia de que a responsabilidade do "fracasso educativo" é da própria organização escolar: a escola deve ser responsabilizada. Sendo muito custosa, a produção-de-curriculo faz com que se submetam a prova, sistematicamente, as relações entre planejado e realizado, prometido e alcançado. Cria-se verdadeira obsessão de "avaliação". Não só a preocupação de avaliação científica interna à escola —, mas uma nova preocupação com a avaliação "política". A sociedade quer avaliar o trabalho da escola, responsabilizando os professores pelos fracassos escolares, avaliados estatisticamente. Reduzido assim a quantidades, o trabalho da escola se limita mais ainda. Ela mesma passa a subvalorizar e esquecer aspectos menos visíveis e avaliáveis de seu serviço, como toda aquela experiência não quantificável — descoberta, conscientização, sensibilização para realidades, temas, problemas, concentração de forças psicológicas para atividade criadora, etc. — para buscar aquele rendimento que o critério de avaliação condiciona.

Segundo Von Hentig, a reforma de ensino está em perigo:

1. Quando surge uma robusta e acrílica indústria do ensino: indústria que apronta e multiplica em tal medida os meios didáticos, intimidando o professor, que passa a duvidar se poderia prescindir de tais meios;
2. Quando o sistema resultante da reforma é demasiado amplo e complexo, sobrecarregando permanentemente o professor;
3. Quando há a concepção de um progresso automático através de mais escolas, mais ensino, mais ciência, técnicas mais perfeitas;
4. Quando a reforma se limita à escola, dando-se um alibi à sociedade, para que permaneça tão deseducativa como tem sido — por que não se tem a força de carregar a reforma educacional para fora da escola, para a comunidade, a rua, a praça, em suma, para a vida política.

Para que instruir as crianças? Deixá-las experimentar, viver sua sede natural de aprendizagem. Instruir os adultos, que já de si mesmos tendem ao hábito e à inércia, esta é a tarefa primordial da educação que busque um real desenvolvimento humano.

A concentração do esforço educacional sobre crianças e adolescentes é extremamente incoerente com o propósito de promover a educação integral de todos. Em casa, como noutras situações da vida social, são os adultos — mesmo sem diploma — que estão encarregados de cuidar e dirigir (portanto, educar, direta ou indiretamente) as crianças e jovens. As pessoas de maior influência, de maior responsabilidade e maior poder na sociedade, ainda são os adultos. Instruí-los, pois, representa empresa mais urgente, se não mais vantajosa. Os adultos, via de regra maltratados por frustrações, sofrimentos e desilusão de seus cansados mitos ou de muitas lutas, necessitam de orientação e instrução, para modificarem as relações que não lhes pareçam humanas.

As Escolas Livres

Já tive ocasião de referir-me a Summerhill, a escola inglesa naturalmente, cada uma tem sua própria "liberdade"! A diversidade e o caráter individual de cada escola são a melhor expressão de sua comunidade. É isto que torna o movimento real e atraente, é o que lhe dá impulso" (H. Von Hentig).

Não há uma teoria unitária de "escola livre". Sua "filosofia" é expressão de modo avesso à teorização. Em primeiro lugar, parte-se da oposição à escola formalista e tradicional. "É-se" contra a obrigatoriedade escolar, contra a escolaridade compulsória; "é-se" contra o sistema de promoções e contra os registros de aproveitamento e graduação; contra as rotinas diárias rígidas, e a monótona disposição do tempo; "é-se" contra prédios bem instalados, perfeitos. "É-se" a favor de ajudar as crianças em qualquer matéria que desejem aprender. Valoriza-se a autodescoberta, a auto-regulação, a autodeterminação a "verdadeira" comunidade; a expressão de prazer e sofrimento, simpatia e agressividade, todo tipo de comunicação e expressão; "é-se" pelo respeito mútuo; "é-se" a favor da exploração da natureza. "É-se" tudo isto um pouco vagamente, às vezes sem chegar à definição teórica, mas muito comumente.

O traço mais comum é a contestação, a oposição a-política à escola formalista, seja tradicional ou reformada pelos técnicos. Oposição àquilo que a escola contém de inumano e absurdo à luz dos conhecimentos atuais de psicologia, sociologia e psicanálise.

ESQUEMAS DE TÍTULOS

Christopher Jencks sugere "abonos de instrução" e "bancos de oportunidade educacional", ou seja, "esquemas de títulos" (entitlement schemes), como alternativa ao monopólio estatal das oportunidades de aprendizagem. Os "esquemas" superariam a concentração dessas oportunidades educativas apenas em determinadas fases da vida: infância, adolescência.

Poderíamos traduzir "entitlement schemes" por combinações de habilitação. Por ser mais breve e funcional, a expressão "esquemas de títulos" parece adequada.

A idéia de cupons, atestados e promissórias para educação, bem como aplicação e financiamento direto ao "consumidor" (isto é o educando), tem sua origem em idéias de Milton Friedmann. Os liberais radicais não

se explicam porque, em educação, a solução não estaria num "mercado livre", no sistema de oferta e procura...

A decisão seria deixada ao consumidor-educando, sobre qual formação, e quando — em que época de sua vida — ele deseja e pode receber. Importante é garantir-lhe campo de ação pela ajuda financeira estatal.

"Como na velha Atenas, cada um procura o seu sofista", seus livros, suas viagens e visitas culturais. Como no Estado moderno, o Estado financia. Com a diferença de que o Estado não financia o custo de instituições: dá apoio financeiro direto ao indivíduo. O autodidatismo e autodeterminação na procura da instrução, financiados pelo Estado.

São sugestões de Paul Goodman.

SERVIÇOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL, SEGUNDO IVAN ILLITCH E EVERT REIMER

Como alternativa à escola regular — infantil e juvenil, monopolista, obrigatória, orientada para o ensino, ligada ao diploma e à habilitação legal —, Ivan Illitch e Evert Reimer sugerem a criação do sistema de "serviços de mediação cultural". Trata-se de "desescolarizar a sociedade" (em Port., "Deschooling Society", de Illitch, chamou-se "Sociedade sem Escolas").

Citando Von Hentig: "Illitch experimentou a perversão da Igreja idéia e movimento pela Igreja instituição e burocracia, e considera a escola como a igreja da civilização técnico-científica". Viu como a escola se transformou na Grande Esperança, não só dos pobres e não dirigida durante mais de meio século por Alexandre Sutherland Neill (falecido em 1973), em outro trabalho (Educação: Reflexões e Práticas, Ed. Herder, S. Paulo, 1969). Summerhill permanece sem dúvida o mais famoso exemplo de "escola livre".

Neill não teve intenção de expandir sua experiência, no sentido de criar um movimento. Não procurou provocar uma reação em cadeia, e o surgimento de outras escolas livres ao modelo de Summerhill. Seus livros relatam fatos, não argumentam para conquistar adeptos ou imitadores. Aqui ou ali, deixou inclusive expresso que não encorajaria nem aconselharia ninguém a empreender aventura semelhante. Além de que possuía visão pessimista e negativa do engajamento político. Entretanto, através do entusiasmo contagiante de seus livros e a fama que a escola conquistou deste modo, a influência de Neill atingiu regiões as mais afastadas, como Japão, EEUU, Alemanha, e mesmo o Brasil. Em todo caso, é inegável sua influência no movimento das "free-schools" nos EEUU, onde seu número as torna representativas de tendências gerais.

As "escolas-livres" são sustentadas por associações particulares de pais, ou mantidas pelo próprio grupo de educadores. Possivelmente, a experiência mais reconhecida seja a "Children's Community Workshop School" de Anita Moses, em Nova Iorque.

Pode-se falar propriamente num "movimento de escola livre" nos EEUU, com uma consciência comum, seus lugares de contato, seus órgãos de informação, seus congressos, e até uma indústria especial de meios de aprendizagem.

A palavra "livre" não significa só "fora do grande sistema público", mas antes de tudo, livre em seu interior: livre de programas, de pressão por rendimento, de propaganda, sensações, dígito sanções, notas; autoridade, nacionalismo: livre de preconceitos de raça e preconceitos burgueses de toda espécie; sem esquecer que a grande maior

ria das "free-schools" ainda são instituições de certas áreas da burguesia, e desenvolvidas, mas também dos políticos responsáveis. Como a escola foi se transformando na esperança de justiça social, de paz, de superação da miséria material, e como, ao contrário, colabora para a radicalização das diferenças, para a conservação da "pobreza modernizada", para a alienação crescente. Por outro lado, Illitch constata a "fuga da escola" (nos EEUU, não só alunos e estudantes se afastam das escolas; também professores: são os chamados "drop-outs"). Da análise decorrente, Illitch deduz a escola — como instituição educativa única, pública e administrada — não pode render aquilo que precisamos e que ela mesma promete: libertação das pressões do sistema auxílio na descoberta da identidade; conhecimentos; habilitação; relações às coisas e às outras pessoas; isto que precisamos para compreender, empreender, dominar situações e tornar melhor a vida".

A escola só prejudica tudo isto. Uma reforma não resolve o problema inerente à própria mecânica escolar. Só aperfeiçoa a sua função conservadora, que é falsa, servindo o contrário do que proclama. Quem acredita na reforma escolar é porque está sob a dominação ideológica da "crença na escola". Segundo Illitch, a "crença na escola" nos faz acreditar ingenuamente nos seguintes postulados:

— a instrução é que antes de tudo provoca aprendizagem;

— é preciso atestar e provar o que se aprendeu;

— certificados correspondem à aprendizagem;

— é melhor aprender durante um longo período de tempo do que num mais curto;

— Pode-se separar "aprender" de "ser" e "tornar-se".

A partir da crítica a esta ingênua crença religiosa na "sagrada escola", Illitch e Reimer se manifestam contra:

— o caráter monopolista da escola;

— o caráter obrigatório da escola;

— a estrutura das fases do ensino, com degraus de promoção, avaliação, julgamentos;

— a forma de aula concentrada no professor;

— a limitação do ensino a uma idade da vida: infância, juventude.

Um bom sistema educacional, segundo Illitch e Reimer, deveria proporcionar:

— acesso a todos que queiram aprender — às ocasiões e oportunidades de aprendizagem disponíveis, e isto em qualquer época de sua vida;

— oportunidades de encontro: colocar os que querem ensinar em situação de encontrar os que gostariam de aprender com eles;

— voz: dar oportunidade de expressão a todos que queiram dizer algo em público; dar-lhes o direito de proclamar suas reivindicações e exigências.

Estas reivindicações seriam atendidas por meio dos "Four Networks", ou "Learning Webs": teia de relações, entrelaçamento complexo, ou seja, rede de serviços complementares, para a aprendizagem e educação popular. Consistem no que chamamos "serviços de mediação cultural".

Os "serviços de mediação" consistem no seguinte:

1. **Mediação de recursos**, de instrumentos e instalações onde e dos quais se aprende. Entre eles situamos bibliotecas, discotecas, arquivos de filmes, museus, casas de espetáculos, laboratórios, teatros, salas de projeção,

salas de exposição, etc., todas instalações conhecidas, que não se trataria de ampliar ou multiplicar indefinidamente, mas de modificar basicamente em sua apresentação e utilização;

2. **Mediação de ocasiões** de prática e treino de habilidades: por ex.: tocar violão, escrever bem, dirigir automóvel, servir-se de um computador, arrumar rádios, fazer cirurgia estética, etc.;

3. **Mediação de companheiros**, camaradas ou colegas que tenham interesses comuns e queiram, a dois ou em grupo maior, trocar idéias sobre o problema que os ocupa, ajudando-se mutuamente;

4. **Mediação de professores**, instrutores e docentes de toda espécie, em forma de um grande livro de endereços onde se assinalam as condições e expectativas com que se oferecem serviços.

Que é necessário para chegarmos até lá? Não temos uma impressão estranha, de que estamos ainda muito distantes de um sistema educacional como o sonhado por Illitch? No entanto, Illitch é otimista: não só considera a desescolarização como necessária, também acredita que ela se fará espontaneamente e dentro de pouco tempo.

Deixará a sociedade tranqüilamente que essas transformações aconteçam, porque "não pode manter mais, financeiramente, a rede escolar, tal como a pedagogia exige e recomenda"? Não será necessário projetar este processo de desescolarização? Será interessante prever etapas intermediárias para tal transformação?

Em "School: is Dead: Alternativas in Education" (Ed. Doubleday, Nova Iorque 1971: "A escola está morta: alternativas..."), Everett Reimer propõe "o que cada um de nós pode fazer": "no caminho de uma colaboração de âmbito internacional, para superar as injustiças sociais que a escola ajuda a perpetuar, um primeiro passo seria o boicote particular. Se cada um de nós começa por negar-se a submeter seus filhos ao sistema escolar, mais dia, menos dia, o monopólio da escola será questionado".

AS MINI-ESCOLAS ("Mini-Schools")

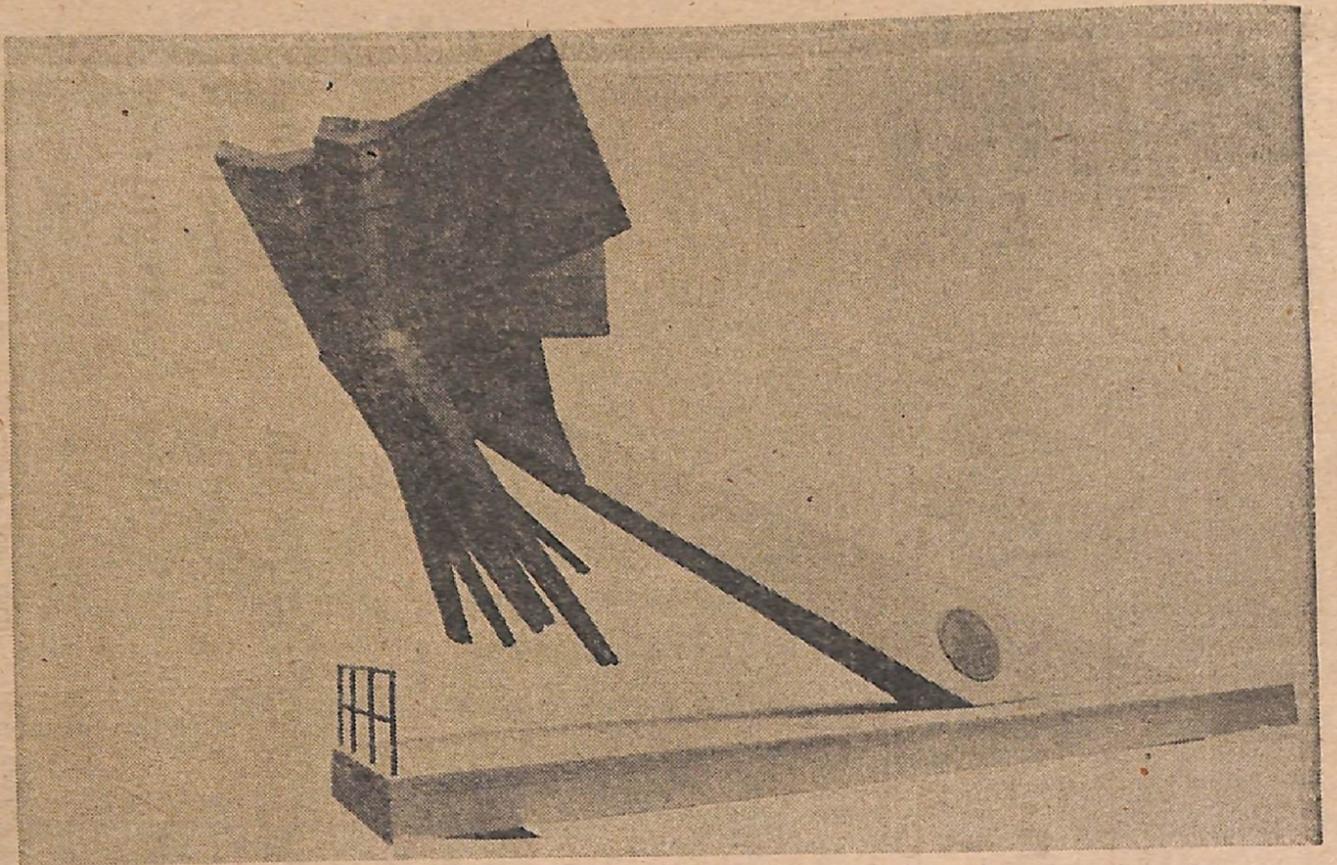
Da convicção de que grandes escolas perdem de vista seus objetivos humanos e em vez de servir as pessoas passam a dominá-las, chegou-se conseqüentemente a recomendar escolas mínimas e auto-administradas.

Estas pequenas escolas, de disposição quase-anárquica, em todo caso, anti-sistemática, não podem oferecer muitas possibilidades que os grandes sistemas oferecem. Entretanto, onde os problemas são intimamente partilhados, a qualidade de vida pode ser considerada "intensa", e só ali onde o conhecimento pessoal é possível, pode-se ter uma "avaliação" razoável.

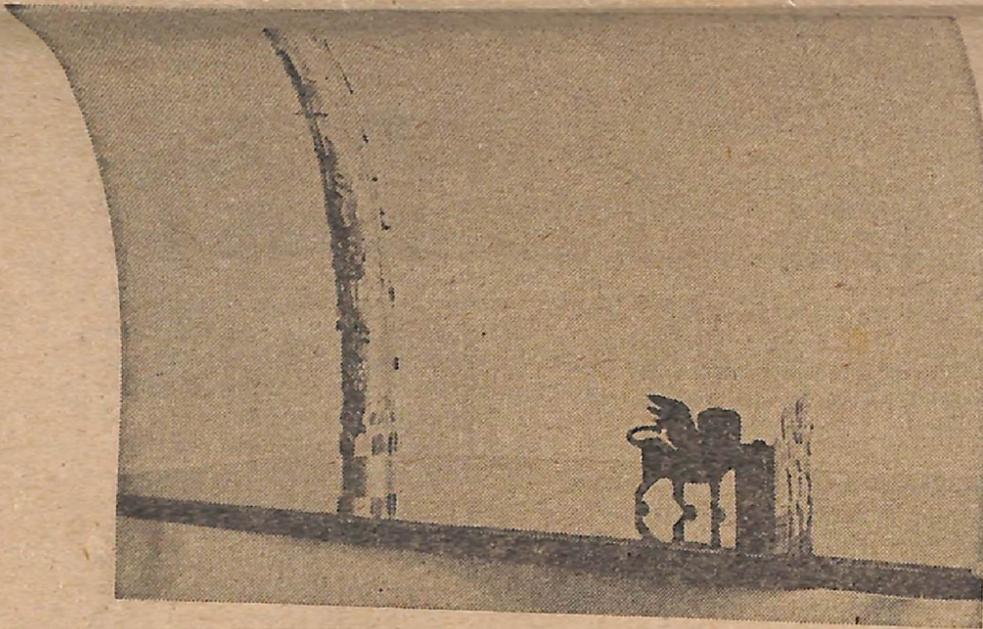
A pequena escola exerce especial atrativo quando se sente a impotência do indivíduo para influenciar o gigantesco sistema escolar sustentado pelo estado contemporâneo. É preciso cuidar isto sim, que esta "volta" ao pequeno grupo não se realize como "regressão" à margem, como rejeição da participação política e fuga ao engajamento efetivo na sociedade. A pequena escola pode ser um núcleo extremamente vivo se não se aliena em si mesma. Exemplos já famosos são a "Mini-School" de Paul Goodman e a "Fist Street School", de George Denninson (Nova Iorque).

(Continua)

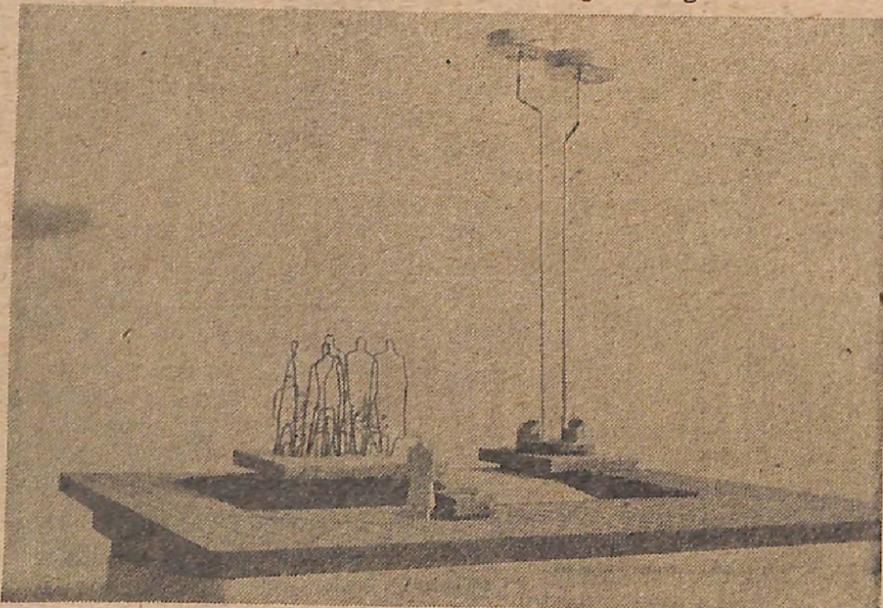
Carlos Gustavo Tenius foi o vencedor do Concurso para o Monumento ao Centenário da Imigração Italiana com este marco de bronze e concreto que se levantará à entrada do Parque-Monumento, em Nova Milano, na plataforma cívica que se debruça sobre a rodovia São Vendelino



Monumento à Saga da Imigração Italiana em Nova Milano



De Vasco Prado foi o projeto premiado em segundo lugar



Fidelis Fortunato Caselli obteve o terceiro lugar com este projeto

O Centenário da Imigração Italiana que transcorre este ano será perpetuado para a história através de um grande Parque-Monumento, a ser erguido em Nova Milano, município de Farroupilha, onde se fixaram as primeiras levas de imigrantes da Itália, em 1875.

À entrada da localidade — berço da imigração peninsular, o parque se debruça sobre a rodovia São Vendelino, ocupando uma extensa área urbanizada e florestada, com um lago artificial em cujas margens ficará, sob um pedestal de granito rio-grandense, a réplica do Leão de São Marcos, em pedra de Istria, oferecido pelo Governo do Veneto em sinal de participação nos festejos do Centenário.

À entrada do parque-monumento, uma grande esplanada cívica, com quarenta metros de frente para a rodovia por cem metros de fundo, toda em concreto armado protendido, acolherá o Monumento ao Centenário da Imigração Italiana.

Para obtenção do projeto dessa obra de arte, de grande significação cívica e estética, a Comissão Executiva dos Festejos, que é presidida pelo sr. Otoni Zatti Minghelli, realizou um concurso público ao qual concorreram destacados artistas do nosso Estado.

O julgamento dos trabalhos foi confiado a uma Comissão composta pelo sr. Aristides Amadeo Germani, Vice-Presidente no exercício da Presidência da Comissão Executiva do Centenário da Imigração Italiana; professor Rubens Galant Costa Cabral, representando o Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor Francisco Riopardense de Macedo, representante do Instituto dos Arquitetos do Brasil; arquiteto Olmiro Pinto Gomes, representando a Comissão Coordenadora do Biênio da Colonização e Imigração; arquiteto Guerino Antônio Pasqual, representando a Prefeitura Municipal de Farroupilha; professora Lyra Buzatti Corsetti, Vice-Presidente da Sub-Comissão de Assuntos Históricos e Culturais.

Depois de examinar, sob todos os aspectos, os projetos e maquetes apresentados, a Comissão Julgadora resolveu conferir o primeiro prêmio ao trabalho de pseudônimo "Gôndola"; o

segundo lugar coube ao trabalho de pseudônimo "Vivaldi"; a terceira colocação ficou com "O Descendente"; em quarto, o projeto "Uigi"; em quinto, "Itálico".

Após o julgamento dos projetos, identificados até então apenas pelos pseudônimos, o júri procedeu a abertura dos envelopes, para conhecer a identidade dos vencedores do concurso.

Foi a seguinte a ordem de classificação: 1.º lugar — Carlos Gustavo Tenius, a quem coube como prêmio, a assinatura do contrato para execução do monumento nos termos do projeto, maquete e proposta apresentados. 2.º lugar — Vasco Prado, que fez jus ao prêmio de dez mil cruzeiros. 3.º lugar — Fidelis Fortunato Caselli, que receberá cinco mil cruzeiros. 4.º lugar — Luiz Carlos Pereira Rego Xavier, com três mil cruzeiros. E, em 5.º lugar, Antônio Caringi, com o prêmio de dois mil cruzeiros.

A proposição vencedora do escultor Carlos Gustavo Tenius para o Monumento Comemorativo do Centenário da Imigração Italiana, apresenta um grupo de formas que, em seus valores abstratos, simboliza a conquista da serra gaúcha, pelos imigrantes italianos aqui chegados em 1875, cuja carência de recursos materiais impeliram os valores humanos a vencer a luta contra a natureza selvagem.

Tenius diz que "a configuração do seu grupo escultórico, procura lembrar a supremacia destes valores de tal maneira que nenhum elemento excessivamente figurativo possa intervir para a desfiguração dos personagens. Apresenta a alma viril italiana que assumiu a responsabilidade de romper a mata, galgar a serra e estabelecer, em solo brasileiro, a sua pátria.

O valor humano destes homens e mulheres, os sacrifícios, os filhos perdidos, que as gerações novas não podem esquecer, só poderiam ser apresentados em sua essência absoluta.

O ferro nu, sem artificios, sem rebuscadas soluções, apresenta-nos toda aquela coragem e desprendimento material que foi capaz de erguer na serra, uma parcela preponderante do progresso gaúcho."